



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Informática**

Modelo de evaluación de calidad en la modalidad semipresencial  
de programas en Educación Superior con base en estándares  
internacionales

**Tesis**

Que como parte de los requisitos  
para obtener el Grado de

**Doctor en Innovación en Tecnología Educativa**

Presenta

**Arnoldo Lizárraga Juárez**

Dirigido por:

Dra. Rocío Edith López Martínez

Co-Director:

Dra. Evangelina López Ramírez

Querétaro, Qro. a 30 de junio de 2022



Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales  
de Información



Modelo de evaluación de calidad en la modalidad  
semipresencial de programas en Educación Superior  
con base en estándares internacionales

**por**

Arnoldo Lizárraga Juárez

se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0  
Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Clave RI:** IFDCC-290864



**Universidad Autónoma de Querétaro**  
**Facultad de Informática**  
**Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa**

Modelo de evaluación de calidad en la modalidad semipresencial de programas  
en Educación Superior con base en estándares internacionales

**Tesis**

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado  
Doctor en Innovación en Tecnología Educativa

Presenta

Arnoldo Lizárraga Juárez

Dirigido por:

Dra. Rocío Edith López Martínez

Co-dirigido por:

Dra. Evangelina López Ramírez

Dra. Rocío Edith López Martínez  
Presidente

Dra. Evangelina López Ramírez  
Secretario

Dra. Ma. Teresa García Ramírez  
Vocal

Dr. Ricardo Chaparro Sánchez  
Suplente

Dra. Diana Córdova Esparza  
Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.  
junio 2022  
México

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero, expreso mi mayor agradecimiento a Dios, quien me dio la fortaleza y ánimo para salir adelante a lo largo de los tres años que duró este proyecto personal y profesional.

Agradezco también a mi directora de tesis, la Dra. Rocío Edith López Martínez, quien con su inteligencia, esmero y, sobre todo, su gran paciencia, me guió afectuosamente durante el desarrollo de mi trabajo y mi trayecto académicos. Sin su constante orientación y apoyo a nivel tanto intelectual como anímico, no habría sido posible su consolidación.

A mi codirectora, la Dra. Evangelina López Ramírez, quien me ha acompañado en mi travesía académica desde mis estudios de Licenciatura, hasta la culminación de mis dos posgrados, siempre ofreciéndome su apoyo, comentarios de ánimo y compartiéndome esa gran experiencia y conocimiento que la caracterizan.

A la coordinadora del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa, la Dra. Ma. Teresa García Ramírez, quien con su guía y consejo brindó la orientación necesaria a mi generación para nuestro trayecto exitoso por el programa.

A la Universidad Autónoma de Querétaro y a la Facultad de Informática, por haberme permitido realizar mis estudios doctorales, consolidando mi sueño de estudiar un posgrado de calidad.

A la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC y a su personal, entre quienes se incluyen el Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel, la Dra. Heidy Anhelí Zúñiga Amaya, la Dra. Karla Lariza Parra Encinas, el Dr. Fausto Medina Esparza y a todos aquellos académicos que hicieron posible, e incluso facilitaron, el desarrollo de mi trabajo de investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por haber facilitado mis estudios de doctorado a través de su programa de Beca Nacional.

A mis padres y a mi segunda madre, quienes a través de su amor incondicional, su apoyo y enseñanzas, me han acompañado en cada proyecto y me han convertido en la persona que soy.

A Irlanda Guillén, mi compañera de vida, quien con su afecto, apoyo y amor interminables me ha permitido salir adelante estos tres años y ver a la vida de otra manera.

A todos ellos, gracias.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	VII
ABSTRACT .....	VIII
I. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Planteamiento del problema .....	4
1.2. Justificación .....	5
II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.....	8
2.1. Objetivo de la investigación diagnóstica .....	8
2.2. Metodología.....	9
2.3. Resultados del diagnóstico .....	11
2.4. Discusión y sustento de tema de investigación .....	15
III. ESTADO DEL ARTE .....	18
3.1. Propósito del estado del arte .....	18
3.2. Países y regiones en los que se ubica la producción científica sobre evaluación y calidad de la educación virtual.....	19
3.3. Tendencias en la investigación científica objeto de estudio .....	20
3.4. Alcances y desafíos de la evaluación de calidad en la educación virtual y semipresencial.....	25
3.5. Áreas de oportunidad para investigaciones futuras.....	27
IV. MARCO TEÓRICO .....	29
4.1. Tendencias de la Educación Superior en América Latina: internacionalización y virtualización .....	30
4.1.1. La internacionalización de la Educación Superior .....	31
4.1.2. La virtualización de la Educación Superior .....	34
4.1.3. Entre la educación presencial y virtual: modalidad semipresencial .....	37
4.2. Evaluación y calidad en la educación semipresencial.....	41
4.2.1. Conceptos involucrados con la evaluación de la calidad educativa .....	42
4.2.2. Concepciones de la evaluación y la calidad en programas educativos virtuales.....	48
4.2.3. Convergencia entre la educación virtual, la evaluación de calidad y la internacionalización .....	51

4.2.4. Modelos internacionales de evaluación de calidad para programas en línea y semipresenciales.....	56
V. SUPUESTOS TEÓRICOS E HIPÓTESIS.....	64
5.1. Supuestos teóricos.....	64
5.2. Hipótesis.....	64
VI. OBJETIVOS.....	65
6.1. Objetivo general.....	65
6.2. Objetivos específicos.....	65
VII. METODOLOGÍA.....	66
7.1. Enfoque metodológico.....	66
7.2. Fase I - Identificación de la situación inicial y revisión literaria.....	69
7.3. Fase II - Diseño.....	70
7.4. Fase III - Implementación de la primera iteración de la propuesta.....	71
7.5. Fase IV - Evaluación.....	71
7.6. Fase V - Implementación y evaluación de la segunda iteración de la propuesta ....	72
7.7. Fase VI - Elaboración del reporte final.....	72
VIII. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA.....	73
8.1. Términos de búsqueda y criterios de inclusión / exclusión.....	73
8.2. Ecuaciones de búsqueda y bases de datos consultadas.....	74
8.3. Registro y limpieza de datos.....	75
8.4. Instrumentos y análisis.....	75
8.5. Resultados de la revisión sistemática.....	76
8.5.1. Principales conclusiones extraídas de la RSL.....	76
8.5.2. Análisis comparativo de modelos internacionales de calidad.....	79
IX. MODELO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	84
9.1. Descripción formal del modelo.....	84
9.2. Descripción de las dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores.....	87
X. IMPLEMENTACIÓN.....	111
10.1. Instrumentos.....	111
10.2. Muestra y técnicas de recolección de información.....	113
10.3. Método de análisis de la información.....	114

XI. RESULTADOS .....	118
XII. DISCUSIÓN .....	163
XIII. CONCLUSIONES .....	175
XIV. BIBLIOGRAFÍA .....	178
XV. ANEXOS .....	192

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión .....	74
Tabla 2. Características de los líderes y responsables del programa .....	130
Tabla 3. Evaluación del plan de estudios .....	131
Tabla 4. Información general proveída a los alumnos en las asignaturas .....	134
Tabla 5. Pertinencia de objetivos y contenidos de aprendizaje .....	135
Tabla 6. Pertinencia de los contenidos de aprendizaje.....	136
Tabla 7. Estrategias instruccionales.....	137
Tabla 8. Características de las actividades y tareas .....	138
Tabla 9. Vigencia y clasificación de los materiales del curso .....	138
Tabla 10. Pertinencia de los materiales del curso .....	139
Tabla 11. Tipos de actividades de evaluación.....	139
Tabla 12. Claridad de las actividades de evaluación .....	140
Tabla 13. Tipos de servicios de apoyo u orientación brindados por la institución .....	144
Tabla 14. Competencias pedagógicas y digitales de los docentes.....	147
Tabla 15. Acciones institucionales relacionadas con la formación continua y el desarrollo profesional .....	148
Tabla 16. Acciones institucionales relacionadas con la investigación.....	151
Tabla 17. Acciones de la institución relacionadas con los procesos de evaluación del personal.....	154
Tabla 18. Infraestructura académica y operativa del programa de LCE en la FCH .....	155
Tabla 19. Adecuación y suficiencia de la infraestructura y capacidad de conexión de la institución .....	156
Tabla 20. Funcionalidad de Blackboard .....	160
Tabla 21. Usabilidad de Blackboard .....	161
Tabla 22. Eficiencia y confiabilidad de Blackboard.....	162

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo sistémico de calidad del sistema educativo .....	46
Figura 2. Fases del desarrollo del proyecto .....	68
Figura 3. Dimensiones/criterios de los modelos analizados .....	80
Figura 4. Componentes del modelo propuesto .....	86
Figura 5. Dimensión “contexto institucional” .....	89
Figura 6. Dimensión “planificación e implementación del programa” .....	93
Figura 7. Dimensión “estudiantes”.....	98
Figura 8. Dimensión “personal académico y de apoyo” .....	102
Figura 9. Dimensión “investigación y evaluación” .....	104
Figura 10. Dimensión “infraestructura, instalaciones y recursos tecnológicos” .....	107
Figura 11. Anticipación social, educativa y tecnológica de la modalidad semipresencial.....	120
Figura 12. Favorecimiento de experiencias de aprendizaje innovadoras .....	122
Figura 13. Favorecimiento del ambiente propicio para la reflexión.....	123
Figura 14. Favorecimiento de competencias relacionadas con la identificación y resolución de problemas.....	123
Figura 15. Relevancia de las competencias y objetivos de las asignaturas de la LCE .....	135
Figura 16. Provisión oportuna de retroalimentación sobre las actividades y progresos.....	140
Figura 17. Claridad en la comunicación sobre los servicios de tutoría .....	142
Figura 18. Adaptación de los servicios de apoyo y tutorización para su funcionamiento semipresencial.....	143
Figura 19. Tiempo de respuesta a consultas de los alumnos.....	145
Figura 20. Pertinencia de la oferta de formación continua en relación al desarrollo de competencias para la modalidad semipresencial.....	149
Figura 21. Favorecimiento de la oferta de formación a la comprensión de las transformaciones causadas por la educación semipresencial.....	150
Figura 22. Realización de evaluaciones periódicas del programa .....	152
Figura 23. Implementación de acciones de mejora en el programa a partir del resultado de las evaluaciones .....	153

Figura 24. Disposición de recursos y equipo tecnológico necesarios para la  
modalidad semipresencial ..... 157

Figura 25. Disposición de soporte técnico para la atención oportuna de cuestiones  
tecnológicas ..... 158

## RESUMEN

El tema de la evaluación de la calidad de las modalidades no presenciales ha adquirido cada vez mayor relevancia en el contexto de la educación del nivel superior, preocupación que ha ido en aumento de la mano de una creciente demanda social por este tipo de oferta y de tendencias como la virtualización y la internacionalización. En este panorama, la Universidad Autónoma de Baja California comenzó en 2019 la implementación de programas educativos en la modalidad semipresencial a través de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, sin embargo, pese a su compromiso con la calidad y con la internacionalización como ejes de desarrollo institucional, esta universidad no cuenta con referentes que permitan evaluar su oferta formativa en dicha modalidad a partir de estándares internacionales. Partiendo de estas consideraciones, este proyecto se planteó como objetivo diseñar un modelo de evaluación de calidad para programas universitarios semipresenciales fundamentado en el análisis de estándares internacionales de calidad, para lo cual se llevó a cabo una investigación basada en diseño. El modelo propuesto fue aplicado para evaluar la calidad de la licenciatura en cuestión, a partir de lo cual se refinó la propuesta y se obtuvo un reporte de resultados que evidencian las fortalezas y áreas de oportunidad del programa.

### **Palabras clave**

evaluación, calidad, modelo, modalidad semipresencial

## **ABSTRACT**

The issue of quality evaluation of non-face-to-face modalities has become increasingly relevant in the context of higher education, a concern that has surged hand in hand with a growing social demand for this type of offer and trends such as virtualization and internationalization. In this scenario, the Autonomous University of Baja California began in 2019 the implementation of educational programs in the blended modality through the Bachelor of Educational Sciences, however, despite its commitment to quality and internationalization as axes of institutional development, this university does not have references that allow evaluating its offer in this modality based on international standards. Based on these considerations, this project aimed to design a quality evaluation model for blended university programs based on the analysis of international quality standards, for which a Design-Based Research was conducted. The proposed model was applied to evaluate the quality of the degree in question, from which the proposal was refined and a results report was obtained that shows the strengths and areas of opportunity of the program.

### **Keywords**

evaluation, quality, model, blended learning

## I. INTRODUCCIÓN

La incorporación generalizada de la tecnología digital en la Educación Superior (ES) ha dado lugar a que tanto docentes como estudiantes se vean cada vez más involucrados en actividades que no son solamente presenciales, sino además semipresenciales o totalmente en línea. De acuerdo con Simón Pallisé et al. (2016), la perspectiva de ofrecer al alumnado universitario nuevas oportunidades de aprendizaje, corresponsabilizándolo del mismo, “requiere de manera irrenunciable la virtualización de algunos procesos de aprendizaje a través del uso de los llamados espacios virtuales” (p. 16).

Planteamientos como el anterior han llevado al surgimiento de nuevas modalidades formativas basadas en la red, denominadas genéricamente en la literatura bajo términos como “educación virtual” o “e-learning” (Sánchez y Vera, 2016). A su vez, esto ha dado lugar a la constitución de Instituciones de Educación Superior (IES) a las que García Aretio (2018) denomina duales o bimodales, que se caracterizan por ofrecer sus programas académicos con base en dos modelos clásicos: el presencial, a través del cual los alumnos acuden a las aulas, bibliotecas y laboratorios físicos, y el modelo a distancia, en el que ofrecen todos sus servicios de formación a través de espacios virtuales.

En medio de este proceso de virtualización, la modalidad semipresencial se ha erigido como una alternativa a ambos modelos, constituyéndose en una oferta de aprendizaje mixto o híbrido, también denominada blended learning, b-learning, o aprendizaje combinado, que integra tanto métodos presenciales como basados en el uso del internet (Simón Pallisé et al., 2016; García Aretio, 2018). En las últimas décadas, la incursión hacia esta modalidad ha ido en aumento el nivel superior, viéndose impulsada por una creciente demanda por la flexibilización de los procesos educativos, llegando incluso a considerarse como un nuevo estándar de normalidad en estas instituciones (Mirriahi et al., 2015; Dziuban et al., 2018).

Como bien señala García Aretio (2018), la educación semipresencial no es algo realmente nuevo o innovador, sino que se remonta a los momentos históricos

en los que la educación a distancia (EaD), basada en el uso del texto impreso, teléfono, correo postal y radio, se acompañaba de la programación de clases presenciales donde docentes y alumnos podían interactuar cara a cara. Sin embargo, una tendencia más reciente es la de virtualizar y ampliar dichos procesos a partir del auge de la tecnología digital (Chan, 2016).

Entre las ventajas que ofrece este tipo de formación, Simón Pallisé et al. (2016) señalan la oportunidad de favorecer el logro de objetivos diversos de la formación universitaria, como son “la internacionalización, la formación continuada, la accesibilidad para nuevos colectivos y (...) la cooperación estratégica entre diferentes instituciones educativas” (p. 17). Sin embargo, la investigación sobre las experiencias universitarias llevadas a cabo en esta modalidad ha sido limitada y los resultados poco esclarecedores, a lo que añaden los autores que el detectar las dificultades iniciales de dicha implementación es imprescindible para el éxito de experiencias posteriores del tipo extensivo.

En este rubro, Mirriahi et al. (2015) exponen tres retos claves a los que se enfrentan las IES en su adopción de este modelo:

1) la baja habilidad digital de los académicos, la cual compromete la integración apropiada de la tecnología y limita la efectividad del aprendizaje;

2) la falta de uniformidad respecto al concepto o entendimiento de qué es exactamente el aprendizaje mixto, lo que conlleva la existencia de inconsistencias en el diseño del proceso de enseñanza dentro de esta modalidad, el enfoque pedagógico con el que se aborda, sus propósitos y el papel que se le da a la tecnología; y

3) por último, el número limitado de herramientas y guías para evaluar el diseño de los cursos semipresenciales, así como de marcos de evaluación de calidad que cuenten con estándares bien definidos.

Al ser la formación virtual una alternativa que permite garantizar la educación para todos a lo largo de la vida, su compromiso con la calidad es imprescindible, por lo que su evaluación resulta necesaria para las IES que ofertan cursos y programas en esta modalidad, permitiendo así asegurar su efectividad,

fomentar su mejora y promover la rendición de cuentas ante la sociedad (Maldonado y Martínez, 2016; Flores y López, 2019). Sobre este punto, Marciniak (2018) expresa que la evaluación de los programas virtuales en la ES es esencial para la toma de acciones en mejora de su calidad. Esta evaluación, expresa, debe ser compleja y considerar todos los componentes del programa, así como su planificación, ejecución y resultados.

Autores como Casanova y Gonçalves (2017) y Marciniak (2018) reconocen que la educación virtual, ya sea en su modalidad semipresencial o totalmente en línea, difiere de la educación tradicional presencial tanto en su organización como en su funcionamiento y modo de operación, de manera que no se pueden aplicar las mismas dimensiones y mecanismos al momento de evaluar sus programas. Por lo anterior, se ha señalado que el evaluar la calidad educativa en una modalidad virtual requiere del uso de diferentes estándares, procedimientos y parámetros de evaluación, adecuándolos a los rasgos particulares de estos modelos formativos.

En este sentido, al revisar la literatura relacionada con la evaluación y calidad de la educación virtual se observa una orientación hacia las experiencias enfocadas en los programas y cursos totalmente en línea, o en todo caso se aborda el tema sin establecer una distinción clara entre este tipo de oferta y la educación mixta. Al no existir dicha distinción, el campo de la formación semipresencial se ha encauzado en adoptar y adaptar modelos y estándares de calidad diseñados principalmente para la modalidad totalmente a distancia.

Debido a tendencias como las anteriores, autores como Salas Soto (2016) han destacado la necesidad por parte de quienes se ocupan de promover los temas de calidad y acreditación en la ES de establecer claramente las diferencias entre las modalidades presenciales, a distancia, en línea y blended learning, sin dejar de lado los elementos que son comunes e imprescindibles a todo sistema de este nivel educativo.

## 1.1. Planteamiento del problema

En el contexto descrito anteriormente, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) inició en 2019 los procesos para formalizar una nueva modalidad semipresencial en el programa de Lic. en Ciencias de la Educación (LCE), a partir de lo que anteriormente era denominado modalidad semiescolarizada. Este proyecto se está llevando a cabo a través de la colaboración entre la Facultad de Ciencias Humanas, la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales y el Centro de Educación Abierta y a Distancia de la UABC (CEAD), y representa el primer esfuerzo en dicha institución por ofertar en su totalidad un programa académico en la modalidad mixta (UABC, Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, 2019).

De acuerdo con Tapia Nin (2015) y en concordancia con lo expuesto anteriormente, la búsqueda de la calidad es inherente al quehacer universitario, por lo que se vuelve necesario realizar evaluaciones sistemáticas que garanticen la efectividad de todos los procesos que se llevan a cabo al interior de las IES, incluyendo la propuesta curricular en cada una de sus modalidades.

Según el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES, 2016), uno de los medios para mejorar y garantizar la calidad de la educación ofrecida en las IES es la acreditación y reconocimiento de sus programas académicos con base en los estándares de organismos acreditadores. Por su parte, Meza Ramos et al. (2017) destacan a la internacionalización como una de las exigencias actuales en el marco de la práctica evaluativa y la búsqueda de la mejora de la calidad de los programas y procesos de las IES.

En este orden de ideas, UABC ha iniciado los procedimientos necesarios para asegurar la calidad y reconocimiento del programa de LCE en la modalidad semipresencial con sustento en estándares nacionales, como lo es el marco de referencia de COPAES. Sin embargo, si bien este organismo ofrece validación a nivel nacional, CEAD se encuentra actualmente ante el desafío de indagar sobre referentes de calidad en el plano internacional, de manera que permitan valorar la

calidad de la modalidad semipresencial ofrecida en esta institución, propiciando que a mediano o largo plazo pueda ser reconocida internacionalmente.

Lo anterior es relevante desde la perspectiva del Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 de la institución en cuestión, puesto que uno de sus ejes rectores es la internacionalización, estableciendo como su estrategia 5.2.1 el “evaluar el desempeño de la institución en función de estándares e indicadores que comparten instituciones educativas de prestigio internacional” (UABC, 2019: 108).

Considerando que UABC ha apuntado a la internacionalización como parte de su proyecto de desarrollo institucional, aunado al hecho de que esta institución cuenta actualmente con una falta de referentes, mecanismos y herramientas que permitan garantizar y mantener la calidad de la modalidad semipresencial en el marco de estándares internacionales, el presente proyecto se ha planteado el problema de ¿Cómo desarrollar un modelo de evaluación que permita valorar y garantizar la calidad de la modalidad semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC de acuerdo con estándares internacionales de calidad?

## **1.2. Justificación**

Si bien organismos como COPAES ofrecen referentes que son válidos y reconocidos a nivel nacional, esta investigación parte de la distinción entre “nacional” e “internacional”, entendiendo el marco internacional como aquel que trasciende fronteras nacionales (Real Academia Española, 2019). En este sentido, la internacionalización sería el proceso que desarrolla, implementa y mantiene políticas y programas que integran la dimensión internacional, intercultural o global en los propósitos, funciones, o acciones relativos a la ES (COPAES, s.f.).

Desde esta perspectiva, el producto de este proyecto es un modelo de calidad con base internacional que permitirá valorar la implementación de los programas de la UABC que transiten a ser ofertados en la modalidad

semipresencial, así como un conjunto de principios de diseño orientadores que coadyuven a guiar e informar futuras iniciativas relacionadas con este tema. Asimismo, este documento contiene los resultados de la aplicación de este modelo en la evaluación de la modalidad semipresencial del programa de LCE, así como una serie de recomendaciones orientadas a elevar la calidad de dicho programa en relación con estándares internacionales.

A nivel teórico, el aporte de esta investigación radica en que enriquece el conocimiento sobre los estándares y la evaluación de la calidad de la modalidad semipresencial de programas de ES en el panorama internacional. Si bien la literatura sobre evaluación de la educación en línea es abundante, así como la relacionada con evaluación y acreditación de programas académicos a nivel nacional, es significativamente menos frecuente encontrar estudios que se enfoquen en la evaluación de la educación semipresencial desde un enfoque internacional.

Desde una perspectiva aplicada y ubicándonos a nivel institucional, el modelo que se propone ofrece información relevante sobre las fortalezas y áreas de oportunidad de los componentes y procesos relativos a la implementación del programa de LCE de la UABC. Asimismo, los principios de diseño propuestos en este trabajo podrían ser un referente en la construcción de modelos de evaluación de programas académicos de otras áreas, ofertados en otras facultades de esta institución.

Por otra parte, debido a que este proyecto se llevó a cabo con el apoyo de CEAD, presenta el potencial de que el modelo que se propone sea institucionalizado, permitiendo su aplicación en los programas académicos mixtos que sean ofertados en un futuro en esta institución. Esto contribuiría a la consolidación de los objetivos de UABC de dirigirse hacia la internacionalización de sus procesos y de ofrecer una educación que cumpla con los más altos estándares de calidad. Esta mejora traería, en consecuencia, beneficios para la población estudiantil de la universidad, quienes son los actores principales de los procesos formativos que se llevan a cabo en ella.

A nivel social, el presente proyecto también conlleva beneficios a mediano y largo plazo. Al ser UABC la principal institución de ES en el estado, atendiendo a más de 64,000 alumnos de Licenciatura en el año 2020 en toda la entidad, según información del portal de la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar (2020), esta cuenta con la responsabilidad social de ofrecer una educación de la más alta calidad, en pertinencia y concordancia con las exigencias estatales, nacionales e internacionales. Este compromiso se expresa explícitamente en los planes de desarrollo institucional de la universidad (UABC, 2015b). Al contribuir al desarrollo del conocimiento y a la mejora de la oferta educativa en esta institución, se estará contribuyendo al cumplimiento de los objetivos de elevar la calidad de la ES en el estado de Baja California.

## II. DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

En esta sección se presenta un estudio realizado en UABC con el propósito de diagnosticar la problemática identificada y descrita en la sección anterior. Para ello, se inicia definiendo qué es un estudio diagnóstico y se plantean la pregunta y el objetivo que guiaron esta parte del proyecto.

Después, se detalla la metodología empleada, describiendo el enfoque del estudio, siendo este el cualitativo; la muestra, compuesta por los encargados de gestionar los procesos de acreditación de programas académicos (PA) al interior de diversas unidades de la institución; los instrumentos empleados para la recolección de datos y las técnicas usadas para su análisis. Posteriormente, se presentan los resultados del estudio de acuerdo con cuatro categorías analíticas: 1) evaluación de PA, 2) acreditación de PA, 3) internacionalización, 4) modelos e instrumentos de evaluación para PA.

Por último, se discuten los resultados, resaltando la importancia de los procesos de evaluación y acreditación de programas educativos universitarios como condiciones necesarias para asegurar su calidad, así como las ventajas y beneficios de incorporar la dimensión internacional en los mismos. A partir de esta discusión se sustenta la necesidad de proponer un modelo de evaluación de calidad para los programas ofertados en la modalidad semipresencial dentro de la institución.

### 2.1. Objetivo de la investigación diagnóstica

De acuerdo con Escalada et al. (2001), la investigación diagnóstica es un tipo de estudio empírico que permite al investigador comprender los hechos sociales situados en contexto, brindando un panorama orgánico y dinámico de los problemas desde los cuales se pretende generar un proceso de intervención profesional. Por su parte, Sobrado (2005) asocia la valoración diagnóstica en ambientes sociales y profesionales con el análisis de necesidades, atribuyendo a

ambos dos aspectos referenciales: la existencia de limitaciones o carencias y la existencia de aspiraciones.

Partiendo de lo anterior, se entiende que el primer paso en la etapa diagnóstica de un proyecto es la identificación del problema, que en el caso de este trabajo es la ausencia de referentes que permitan asegurar la calidad de la oferta semipresencial del programa de LCE de UABC desde una perspectiva internacional.

Para diagnosticar el problema se buscó dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿En qué medida perciben los encargados de los procesos de evaluación y acreditación de PA en UABC que existe la necesidad al interior de la institución de contar con un modelo de evaluación de calidad basado en referentes y estándares internacionales?

El objetivo de este diagnóstico fue sustentar la problemática identificada como tema de investigación, justificando la propuesta de un modelo de evaluación que cubra la necesidad institucional de contar con referentes que permitan evaluar la calidad de sus programas en modalidad semipresencial desde una perspectiva internacional.

## **2.2. Metodología**

El enfoque que se empleó para el estudio diagnóstico fue el cualitativo, sobre el cual Hernández et al. (2010) exponen que “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). Se seleccionó este enfoque a fin de comprender la perspectiva de los involucrados en los procesos de evaluación y acreditación de PA en UABC, enfatizando en los significados e importancia que atribuyen a dichos procesos y su relación con la calidad de los programas que se ofertan en esta institución.

En relación con la muestra cualitativa, Mayan (2001) expone dos preguntas esenciales de las cuales partir al momento de seleccionarla: ¿Quién puede darme

la mayor y mejor información acerca de mi tópico? y ¿En qué contextos seré capaz de reunir la mayor y mejor información acerca de mi tópico? Siguiendo este planteamiento, la muestra que se consideró más apropiada fue la del tipo de expertos, que de acuerdo con Hernández et al. (2010) se compone de individuos que son expertos en el tema que está siendo investigado.

Los informantes en cuestión fueron 7 docentes de tiempo completo encargados de desempeñar las funciones administrativas relacionadas con la evaluación y acreditación de programas en las unidades académicas de UABC relacionadas con las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Las facultades que se ven representadas en el estudio son:

- En la ciudad de Mexicali, la Facultad de Ciencias Humanas, la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa y la Facultad de Ciencias Administrativas.
- En Ensenada, la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales.
- En Tijuana, la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales y la Facultad de Contaduría y Administración.

La recolección de información se llevó a cabo a través de la técnica de la entrevista cualitativa semiestructurada, para lo cual se diseñó un cuestionario de 9 preguntas, disponible en la sección de anexos. Según Hernández et al. (2010), esta técnica se caracteriza por ser más íntima, flexible y abierta que las técnicas cuantitativas, y se basa en una guía de preguntas o temas que permite al investigador la libertad de introducir preguntas adicionales para obtener mayor información.

Cinco de las entrevistas fueron conducidas vía telefónica o de manera presencial, mientras que dos se aplicaron vía correo electrónico por decisión de los entrevistados. En conformidad con principios éticos de la investigación social, a cada entrevistado se le explicó el propósito del estudio, medios de publicación y cualquier información relevante asociada a su participación como informantes.

Asimismo, se les pidió que firmen una carta de consentimiento informado en la que otorgan permiso para utilizar la información que proveyeron.

Para llevar a cabo el análisis se dio estructura a la información proveída por los participantes, clasificándola de acuerdo a unidades y categorías de análisis, y comparando los datos y perspectivas que están aportando. A su vez, se identificaron los temas recurrentes en el discurso de los informantes, con el fin de atribuirles un sentido y un valor funcional que permitan identificar las características del problema de estudio, definir en qué medida es un problema y sustentarlo como tema para un proyecto de intervención.

Como unidad de análisis se estableció al proceso de evaluación de PA desde la perspectiva de la internacionalización, mientras que como categorías se establecieron las siguientes: 1) evaluación de PA; 2) acreditación de PA; 3) internacionalización; y 4) modelos e instrumentos de evaluación de PA. A partir del análisis se identificó la importancia que los informantes atribuyen a los procesos de evaluación y acreditación de PA y se determinó en qué medida es una necesidad para UABC el contar con un modelo de evaluación para modalidades no escolarizadas desde una perspectiva internacional.

### **2.3. Resultados del diagnóstico**

En la categoría de “evaluación de PA”, uno de los temas recurrentes encontrados en las respuestas de los informantes fue la idea de que la evaluación es un proceso necesario para conocer la calidad o situación real de un PA, para así poder realizar acciones orientadas a su mejora. Sobre esto se expresaron 6 de los 7 informantes.

Entre las ideas asociadas a este rubro se encuentran las del informante 1, quien mencionó que la evaluación de PA es un proceso que implica realizar un diagnóstico a partir del cual reflexionar sobre qué funciona y qué no funciona de un PA para corregirlo. De manera similar, el informante 3 explicó que en este proceso se identifica “la idea de mejora”, de analizar con cuáles objetivos del

programa educativo sí se está cumpliendo y con cuáles no, así como cuáles no tienen pertinencia con el programa y cuáles se deben emprender.

En esta línea de ideas, el informante 7 expresó que la importancia de la evaluación de PA es valorar su pertinencia y grado de actualización, tomando en consideración aspectos como las tendencias internacionales de la formación universitaria, las necesidades del desarrollo de la entidad y la evolución del mundo laboral, de las profesiones y ocupaciones, realizando las adecuaciones requeridas que aseguren su pertinencia.

Otro de los temas identificados fue el de la evaluación como proceso vinculado directamente con organismos acreditadores. Sobre esto, el informante 2 refirió que los indicadores bajo los cuales se evalúa un PA ya están determinados por este tipo de organismos, mientras que el informante 6 expresó que “es muy importante someter nuestros programas educativos ante un organismo externo avalado por la SEP”.

Sobre la categoría “acreditación de PA”, se debe mencionar que todos los informantes señalaron que sus programas de pregrado cuentan con acreditación por parte de algún organismo nacional, sin embargo, solo en 2 de las 7 facultades se cuenta con programas acreditados internacionalmente, mientras que en otra se encuentran en proceso de evaluación. Los organismos acreditadores señalados en este rubro son IACBE (International Accreditation Council for Business Education), ACBSP (Accreditation Council for Business Schools and Programs) y CACSLA (Consejo de Acreditación de Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de Latinoamérica).

En este rubro, 5 de los 7 informantes expresaron la idea de que la acreditación de PA impacta positivamente en la calidad de los mismos. En este sentido, el informante 6 destacó que la acreditación “coloca a los programas educativos en el nivel de calidad que los aspirantes y estudiantes requieren para una formación profesional de calidad”. Por su parte, el informante 7 señaló que la acreditación “tiene gran peso para una institución, debido a que se valora la formación que se imparte en la misma, con la que se reconoce como deseable en

relación a su naturaleza y carácter, pues durante estas revisiones podemos conocer qué es necesario reforzar y mejorar”.

Aunado a lo anterior, dos informantes refirieron que la acreditación de PA impacta positivamente en la gestión de recursos que reciben las IES. Sobre esto, el informante 1 mencionó que “la acreditación es necesaria porque da status entre universidades y permite hacer gestión de recursos en la SEP”, mientras que el informante 2 expresó que “para las IES pública la acreditación impacta en los fondos que les otorgan. Un programa acreditado puede recibir más fondos que un programa que no está acreditado”.

En la categoría “internacionalización”, se identificó la idea recurrente de que internacionalizar los PA ofrece beneficios particulares a las IES en términos de imagen, reconocimiento, movilidad, perfil del egresado y/o pertinencia en los procesos institucionales. Entre estas ideas concuerdan las de los informantes 1 y 5, quienes refirieron que el internacionalizar los PA impacta positivamente en la movilidad estudiantil y en los programas de intercambio; y las de los informantes 2 y 7, quienes señalaron que impacta positivamente en la proyección de la imagen y reconocimiento institucional a nivel nacional e internacional.

Además, dos informantes expusieron que el incursionar a la acreditación internacional de PA implica cumplir con criterios que, en ocasiones, divergen de lo que se exige a nivel nacional. Por ejemplo, el informante 2 señaló que las evaluaciones nacionales de docentes se orientan a valorar la formación multidisciplinaria, mientras que a nivel internacional se exige la especialización, criterio con el que es difícil cumplir en algunos campos profesionales. Por otra parte, el informante 5 concordó en que lo que se pide en el marco internacional es “un poco diferente de lo que pide la evaluación nacional”.

Por otra parte, los informantes 4 y 7 asociaron la idea de la internacionalización con la del mejoramiento en la calidad de la oferta institucional, señalando que “cada vez los parámetros de calidad van creciendo por las exigencias internacionales; una evolución y una altura institucional y educativa con

renombre internacional” (informante 4) y que “la internacionalización tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad y pertinencia” (informante 7).

Por último en esta categoría, se encontró que los informantes consideran la incursión hacia la internacionalización como una necesidad, sin embargo, las facultades donde laboran no se encuentran preparadas para ello, o no se cumple con algunos criterios. Sobre este punto, el informante 1 expresó que la internacionalización es un asunto necesario, sin embargo, la Facultad donde labora “no está en condiciones de proceder a internacionalizar sus PA”, puesto que se identifican debilidades en aspectos como la consolidación de cuerpos académicos y de publicaciones en revistas internacionales.

De manera similar, el informante 2 refirió que posiblemente en su Facultad no se cumpla con todas las áreas en términos de acreditación internacional, puesto que “en ocasiones existen contradicciones entre la práctica nacional y los requerimientos de organismos internacionales”. Por último, el informante 3 manifestó que el hecho de que UABC se encuentre en zona fronteriza es una condición que demanda el incursionar hacia lo internacional, pero que el Plan de Desarrollo de esta institución exige un esfuerzo más coordinado y estratégico al interior de cada Facultad de lo que se ha hecho hasta el momento.

En la categoría “modelos e instrumentos de evaluación para PA”, 4 informantes señalaron que su facultad no cuenta con ningún modelo o instrumento que les permita llevar a cabo autoevaluaciones de índole internacional para sus PA. Por otra parte, los otros 3 participantes expresaron contar con instrumentos proveídos por los organismos que se encargan de llevar a cabo la acreditación internacional de sus programas. Aunado a esto, 4 de los informantes, incluyendo los que laboran en las únicas facultades donde se ofertan programas en modalidad semipresencial, concordaron en que no se cuenta con ningún referente para evaluar programas en modalidades no escolarizadas.

Todos los informantes estuvieron de acuerdo en señalar la importancia de contar con modelos e instrumentos de evaluación para PA de índole internacional, haciendo alusión a que permitirían la actualización temática y disciplinar de sus

programas, visualizar y valorar la dinámica de la evaluación de corte internacional, transformar la forma en que se asume la docencia y contar con guías o pautas de lo que debe ser mejorado, entre otras ideas.

Algunos informantes enfatizaron el valor de contar con dichos modelos para la evaluación de programas en modalidades no escolarizadas, como lo es el informante 3, al expresar que “sería beneficioso contar con modelos que se especialicen en evaluar las modalidades no escolarizadas (...), porque obviamente falta la intangibilidad en la institución, y eso los modelos anteriores de certificación educativa no lo contemplaban”.

#### **2.4. Discusión y sustento de tema de investigación**

Navarro et al. (2017) exponen que la evaluación y acreditación de programas educativos “es un tema de gran relevancia a nivel nacional para las instituciones educativas y con impacto directo en la mejora permanente de los servicios educativos que prestan a la sociedad” (p. 67). Esta idea concuerda con los resultados de este estudio, pues en ellos se evidencia la importancia que, desde la perspectiva de los responsables de la evaluación y acreditación de PA en UABC, tienen ambos procesos para la calidad de las tareas llevadas a cabo al interior de una IES.

En lo referente a la evaluación, citando al informante 3, “es la herramienta que permite mejorar e innovar, lo cual es tarea sustantiva de todo programa de toda institución que tenga a su cargo la formación profesional”. Es a partir de este mecanismo que se puede contar con información sobre las fortalezas y debilidades de la implementación de un PA, lo que a su vez permitiría el diseño y puesta en acción de estrategias orientadas a la mejora de su calidad.

Estas ideas son congruentes con lo expuesto por Balpuesta Pérez (2017), quien señala que la evaluación de programas académicos se encuentra intrínsecamente implicada con la idea de calidad educativa. Este proceso, a su vez, debe estar basado en criterios, indicadores y parámetros de calidad, aspectos

que de acuerdo a los participantes del estudio se encuentran estrechamente vinculados a las operaciones de organismos acreditadores, tanto en el marco nacional como internacional.

En el tema de la acreditación, los informantes expresaron que el contar con programas acreditados ofrece beneficios particulares para la institución en términos de calidad, imagen y recursos que reciben, entre otros. Resalta también el hecho de que todos los PA de pregrado en las Facultades donde laboran los docentes entrevistados cuentan con acreditación por parte de algún organismo nacional, pero sólo un número mínimo de PA, todos en el área de administración y negocios, están acreditados por parte de uno internacional.

En lo referente a la categoría de internacionalización, se evidencia la necesidad y los beneficios de incursionar al ámbito internacional en términos de la oferta, evaluación y acreditación de PA. Existen diversos factores que sustentan esta idea, entre los cuales se ubican las ventajas que ello conllevaría para la universidad en términos de calidad y pertinencia de los programas, imagen institucional, reconocimiento, movilidad y perfil del egresado, así como el hecho de que UABC se ubica en zona fronteriza, colindando al norte con EE.UU.

Aunado a lo anterior, cabe señalar que los últimos tres planes de desarrollo de UABC, incluyendo el actual, apuntan a la internacionalización de sus funciones y procesos como uno de los objetivos a lograr en el mediano plazo, lo que exige nuevos esfuerzos por parte de las diversas unidades académicas que componen esta institución.

Los resultados evidencian también la importancia que los informantes le atribuyen a los modelos e instrumentos de evaluación de corte internacional para PA, expresando que este tipo de referentes permitirían la visualización de las exigencias del panorama internacional, así como la valoración de los criterios sobre los cuales la institución muestra fortalezas y debilidades. La mayoría de los informantes expresó no contar con herramientas de este tipo, puesto que no se han acercado a organismos internacionales con el fin de acreditar los programas

de su unidad académica. Según lo manifestado, la carencia de estos referentes se acentúa en lo que respecta a modalidades no escolarizadas.

Visualizados en conjunto, los resultados anteriores revelan la importancia de los procesos de evaluación y acreditación de PA, así como la relevancia de incursionar hacia lo internacional. Por extensión, se evidencia también la necesidad de contar con modelos que permitan llevar a cabo evaluaciones que pongan de manifiesto los aspectos institucionales que requieren ser fortalecidos para dicha incursión, particularmente en lo que respecta a modalidades no escolarizadas.

Partiendo de esta exposición, se considera necesario llevar a cabo un proyecto de investigación a partir del cual se diseñe y proponga un modelo de evaluación para la modalidad semipresencial, que se adecúe a las características particulares del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación, y coadyuve a valorar y asegurar la calidad de su implementación.

### **III. ESTADO DEL ARTE**

En esta sección se describen los antecedentes y se construye el estado del arte en el tema de la evaluación de la calidad de la educación en línea y semipresencial. Para ello, se inicia definiendo qué es el estado del arte, las ventajas y posibilidades que esta técnica ofrece en una investigación y la naturaleza de la literatura revisada para su construcción en este proyecto.

Después, se revisan los países y regiones en los que se ubica la producción científica relacionada con el tema de investigación, analizando estadísticamente su distribución en cuatro regiones mundiales. Posteriormente, se describen y analizan las tendencias, alcances y desafíos hallados en la literatura, resaltando la ausencia de distinciones precisas en los modelos, procedimientos y definiciones empleados en la educación en línea y semipresencial, así como el enfoque en un abordaje parcial de su evaluación.

Por último, a partir de los hallazgos del análisis se plantean diversas áreas de oportunidad para investigación futura. Entre estas, se enfatiza la necesidad de realizar investigación enfocada en la educación semipresencial, que parta además de una perspectiva global de la evaluación y considere la articulación entre estándares internacionales, nacionales e institucionales de calidad.

#### **3.1. Propósito del estado del arte**

Para Molina Montoya (2005), el estado del arte se entiende como el “estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental (la cual se basa en el análisis de documentos escritos) y que tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento” (p. 74). Además, añade que este ejercicio no debe quedarse solo en la acción de inventariar, sino que debe ir más allá, hacia la “reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica” (Molina Montoya, 2005: 74).

Por su parte, Urbina y Morel (2017) expresan que el estado del arte permite tener conocimiento fidedigno sobre la forma de tratar un tema según diversos autores, qué tendencias han seguido, cuáles han sido los resultados y hasta dónde se ha llegado. Además, agregan que este procedimiento deja de manifiesto la novedad en el campo específico de conocimiento del que se trate, permitiendo al investigador evitar la repetición y asegurando la originalidad en sus aportes técnicos y prácticos.

De la intención de construir el estado del arte para el tema en cuestión, se revisaron 57 documentos en el campo de la evaluación y calidad de la educación virtual y semipresencial publicados en español e inglés entre los años 2015 y 2020. Ello con el fin de identificar los países y regiones en los que se concentra dicha producción, así como las tendencias, alcances, vacíos y áreas de oportunidad para investigaciones futuras que se observan en esta.

### **3.2. Países y regiones en los que se ubica la producción científica sobre evaluación y calidad de la educación virtual**

Al analizar la literatura científica objeto de estudio, se encontró que esta se distribuye en 35 países y 4 regiones geográficas: Europa (42.1%), América Latina y El Caribe (40.4%), Asia (15.8%) y África (8.8%), observándose una producción considerablemente mayoritaria en las primeras dos. La producción minoritaria en Asia y África, así como en otras regiones que no mostraron participación en el análisis, puede ser explicada debido al sesgo que existe como consecuencia de considerar solamente dos idiomas en la revisión.

En cuanto a la distribución de las publicaciones por países, estas se ubican principalmente en España, mostrando una frecuencia de 15.8% (9 documentos), seguida por Colombia con el 12.3% (7 documentos), Ecuador con el 8.8% (5 documentos) y México con un 7% (4 documentos). Esto puede deberse al avance que existe en estas naciones en términos del desarrollo de políticas asociadas a la educación virtual en ES, al impulso que ha recibido la oferta de programas en

estas modalidades y al auge de universidades que ofrecen sus servicios totalmente a distancia (Cerón Benavides et al., 2015).

Otros países que mostraron una participación de dos o más documentos fueron Reino Unido con 5.3%, y Argentina, Cuba, Kenia, Países Bajos, Rusia y Turquía, todos con un 3.5%. En contraste, mostrando una participación de 1.8%, es decir 1 documento por país, se encuentran Alemania, Austria, Chile, China, Chipre, Costa Rica, Egipto, Eslovaquia, Francia, Indonesia, Irán, Italia, Japón, Jordania, Lituania, Malasia, Nigeria, Pakistán, Portugal, República Checa, República Dominicana, Rumania, Sudáfrica, Turquía y Venezuela. En el análisis destaca la falta de participación de países angloparlantes como EE.UU., del cual no se identificaron estudios a pesar de que la búsqueda se realizó en dos bases científicas gestionadas en este país.

Cabe señalar además que 5 de los 57 documentos corresponden a estudios que se llevaron a cabo en más de 1 país, por lo que el total acumulado de porcentajes supera el 100%.

### **3.3. Tendencias en la investigación científica objeto de estudio**

En relación con las tendencias identificadas en la investigación científica asociada a la evaluación de la educación en línea y semipresencial, se observa que esta se ha orientado hacia cuatro inclinaciones centrales en términos de sus fundamentos teóricos, enfoques de las propuestas y concepciones de la evaluación y la calidad.

Primero, se encontró una tendencia hacia diferenciar los procedimientos y criterios de evaluación empleados en la modalidad presencial y las modalidades virtuales (en línea y mixta), sin una clara distinción entre estas últimas. Sobre este punto, Mejía y López (2016) precisan que en la literatura se encuentran dos tendencias básicas respecto a cómo concebir la relación entre la calidad y la educación virtual: quienes la consideran un apéndice de la presencialidad y, por lo tanto, se deben aplicar los mismos sistemas y procedimientos de calidad, y

quienes la consideran una entidad diferente, requiriendo modelos y procedimientos diferenciados. En el caso de este estudio, se encontró una inclinación hacia la segunda tendencia.

Entre los documentos que abordan los temas de la evaluación y la calidad de la educación virtual (tanto en línea como mixta) frente a la presencial, se encontró que en el 90.9% de los mismos se considera a ambos tipos de educación como entidades diferentes, que divergen ya sea estructural o funcionalmente, por lo que requieren procedimientos, criterios, dimensiones, o conceptos de calidad diferenciados en su evaluación y acreditación. Esto se manifiesta en lo expresado por autores como Vlachopoulos (2016), quien propone la necesidad de repensar los conceptos de “calidad” para crear definiciones operacionales que sean aplicables a las particularidades de la educación en línea y a distancia.

A pesar de que se tiende a aceptar la distinción anterior, la revisión literaria pone de manifiesto que no existe consenso sobre qué es y qué implica la calidad y su evaluación en la educación virtual. Esta falta de acuerdo ha sido evidenciada por autores como Vlachopoulos (2016), Bañuelos y Montero (2017), Marciniak y Gairín Sallán (2017), Markova et al. (2017) y Cardona-Román et al. (2018), quienes concuerdan en que la calidad es un concepto multidimensional o multifactorial, sin consenso respecto a su definición, puesto que su concepción puede variar dependiendo del propósito y postura de quien lo estudia y del sujeto u objeto sobre el que se reflexiona.

Aunado a lo anterior, en una mayoría de los documentos revisados no existen diferenciaciones claras entre los modelos de evaluación o marcos de calidad empleados en la educación totalmente en línea o a distancia y los utilizados para la educación semipresencial. Esto se manifiesta en el 68.4% de los documentos que abordan el tema de la educación mixta, de los cuales 42.1% emplean este término indistintamente de otros asociados a la educación en línea, mientras que en el 26.3% restante se adoptaron modelos o guías creados específicamente para esta última.

En este rubro se encuentran publicaciones como la de Hamid y Yip (2019), quienes enfocan su discurso y objetivos en comparar la calidad del servicio en las IES a distancia de sostenimiento público y privado en Malasia, sin embargo, la parte empírica del estudio consideró exclusivamente instituciones que adoptan el enfoque mixto.

A la tendencia anterior se añade una clara inclinación hacia priorizar la producción relacionada con la modalidad totalmente en línea o a distancia, encontrándose una producción considerablemente menor en el ámbito de la educación mixta, semipresencial o blended. En esta categoría se encontró que las primeras abarcan casi el 60% de las publicaciones totales revisadas, mientras que un 26.3% se enfoca en la modalidad semipresencial y un 15.8% presenta propuestas o investigaciones compatibles para ambas modalidades, o no establecía una distinción entre estas.

Una de las posibles razones para explicar la diferencia en la cantidad de publicaciones producida para ambas modalidades y que alude también a la tendencia expuesta anteriormente, es la falta de consenso existente en la literatura respecto a qué es la educación semipresencial y qué la hace diferente de otras modalidades no escolarizadas, como la educación en línea y a distancia. Esta diversidad de acepciones ha sido expuesta por autores como Mirriahi et al. (2015), Mazohl y Reitano (2016), Salas Soto (2016) y Alizadeh et al. (2019).

Al no existir distinciones conceptuales suficientemente definidas, o un consenso sobre las mismas, se tiende a considerar a la educación mixta como otra modalidad de la educación a distancia, en la cual se pueden extrapolar los resultados de la investigación realizada para la misma y sobre la cual se pueden aplicar las mismas concepciones, modelos y procedimientos de calidad.

Como tercera tendencia se encontró una inclinación hacia un abordaje parcial de la evaluación y la calidad en la educación virtual, frente a uno de corte global. En relación con esto, Rubio (2003) organiza las experiencias y líneas de investigación sobre la evaluación de la calidad de la educación virtual en dos tendencias:

1) tendencia con enfoque global basado en estándares de calidad total o en la práctica del benchmarking, donde se considera el conjunto total de elementos que integran una solución e-learning al momento de proponer líneas para gestionar o evaluar su calidad; y

2) tendencia con enfoque parcial centrado principalmente en aspectos como la actividad formativa (como puede ser un curso en línea), los materiales de formación, las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés - Learning Management Systems), los docentes, los aprendizajes, o la relación costo-beneficio.

Siguiendo esta clasificación, se puede apreciar que más del 70% de los documentos revisados aborda el tema de la evaluación y la calidad desde una perspectiva parcial, enfocándose en aspectos como la evaluación de cursos y otras acciones formativas concretas, o en componentes específicos de la educación en línea y semipresencial.

De esta manera, la comunidad científica ha buscado profundizar en aspectos como el contexto y las condiciones institucionales, como es el caso de Luna Serrano et al. (2018); las asignaturas, cursos y otras experiencias formativas, en investigaciones como las de Dávila y Ruiz Bolívar (2015) y Kälberer et al. (2016); los servicios de apoyo a los estudiantes, como en el estudio de Nsamba y Makoe (2017); la acción pedagógica y los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de Sánchez y Vera (2016) y Salinas (2017); y las plataformas LMS, que se encuentran entre las publicaciones más numerosas, tales como las de Ardila y Ruiz (2015) y Altun Turker et al. (2019).

Por otra parte, una minoría de publicaciones se ha enfocado en concebir a la evaluación de la educación virtual desde una perspectiva global, partiendo de una concepción más amplia de los elementos que intervienen en la calidad de su implementación. En este sentido, modelos como el de Tapia Nin (2015), Mejía y López (2016) y Marciniak y Gairín Sallán (2017) han aportado marcos para llevar a cabo evaluaciones formativas y sumativas que involucran tanto la calidad de los componentes estructurales, supraestructurales e infraestructurales de los

programas educativos virtuales, como la calidad de los procesos implicados en sus fases de planificación, aplicación e impacto/resultados.

Por último, como cuarta tendencia, resalta que, al analizar los fundamentos teóricos de los trabajos revisados, en el 62.2% de los documentos que presentan experiencias o propuestas de evaluación y calidad, las bases principales son modelos o estándares de calidad previamente estructurados, particularmente de índole nacional y ubicados en el contexto europeo y latinoamericano.

De esta manera, sobresale el uso de modelos y lineamientos de organismos como la Junta de Acreditación Nacional (JAN), de Cuba; las Normas UNE 66181:2008 y 2012, de la Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), de España; la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), de Argentina; la Comisión de Acreditación de la Educación a Distancia (DAEC), en EE.UU.; y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en México.

Por otra parte, el uso de referentes internacionales se presenta con menor frecuencia y diversificación en comparación a los nacionales. Entre los más empleados se encuentran el modelo de evaluación del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED), el de la European Foundation for Quality Management (EFQM) y los estándares ISO. Asimismo, resalta el uso de rúbricas y guías de autoevaluación, como la Quality Matters Rubric y el esquema ECBCheck, así como los modelos de evaluación de la calidad del servicio, como lo son SERVPERF y SERVQUAL.

Estos resultados son congruentes con la revisión de la literatura de Tapia Nin (2015), quien encontró que el 81% de los estudios que analizó hacen referencia a modelos de evaluación, algunos de los cuales evalúan la calidad educativa de forma general, mientras que otros se enfocan en la educación virtual.

Dada la creciente relevancia que ha adquirido la dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la ES, en particular en sus modalidades virtuales (Demirel, 2016; Makhoul, 2019), resalta la importancia de ampliar la investigación sobre modelos y experiencias internacionales de calidad y

cómo estos referentes pueden articularse con los estándares nacionales e institucionales. Dicho análisis aportaría potencialmente a la mejora de la calidad de los programas en línea y mixtos, en tanto contribuya al logro de los objetivos institucionales y al fortalecimiento de sus modelos educativos (Sebastián, 2017).

### **3.4. Alcances y desafíos de la evaluación de calidad en la educación virtual y semipresencial**

El análisis de la literatura evidencia que existen progresos considerables en el campo de la evaluación de la calidad de la educación virtual y semipresencial, sin embargo, también se encuentra ante desafíos importantes, particularmente en relación a esta última.

Un primer desafío por considerar tiene que ver con la falta de consenso sobre qué es y qué implica la calidad y su evaluación en estas modalidades. La divergencia en las concepciones de la calidad se manifiesta en los enfoques adoptados por los investigadores, centrándose algunos en el alumnado, como lo es su satisfacción y la calidad del servicio, mientras que otros priorizan la calidad de aspectos institucionales, de infraestructura o tecnológicos, y otros el diseño instruccional y el instructor.

En atención al desafío anterior, autores como Vlachopoulos (2016) se han encargado de realizar análisis en torno al concepto de “calidad” en el contexto de la ES en línea, dando como resultado marcos conceptuales que ofrecen propuestas respecto a cómo concebir la calidad en este ámbito, así como la calidad de sus cursos y la calidad del diseño, ofreciendo además pautas para futuras investigaciones.

Por otra parte, este campo se ha visto enriquecido debido al interés por conducir y dar difusión a experiencias de evaluación, así como a la creación de marcos y modelos de calidad tanto integrales como parciales, aunque con una clara inclinación hacia estos últimos. Esto se evidencia particularmente en países europeos y latinoamericanos donde la educación virtual se ha visto impulsada por

el desarrollo de políticas, programas e instituciones asociadas a estas modalidades, como es el caso de España, Colombia, Ecuador y México.

En particular, la educación totalmente en línea o a distancia se ha visto beneficiada y priorizada por la investigación, donde se han planteado diversas propuestas de modelos de evaluación creados específicamente para esta modalidad, el establecimiento y profundización en dimensiones y categorías para la medición y aseguramiento de su calidad, y la producción de estudios científicos que describen experiencias de diversa naturaleza en dichas evaluaciones, develando los rasgos y dinámicas propios de estas.

En este sentido, modelos como el de Mejía y López (2016) y Marciniak y Gairín Sallán (2017) han aportado marcos para evaluar la calidad desde una perspectiva global, considerando la interrelación de aspectos como el diseño de los programas educativos, su desarrollo, la infraestructura, el proceso de enseñanza, el de aprendizaje y su evaluación. Por otra parte, los estudios de enfoque parcial se han centrado en profundizar en aspectos específicos de esta modalidad, como lo son la calidad del servicio de apoyo a estudiantes, la competencia digital docente, las condiciones institucionales para la implementación del e-learning y las plataformas LMS.

En el campo particular de la modalidad semipresencial, esta se enfrenta primero al desafío de definir con claridad qué se entiende por la misma y qué la diferencia de la modalidad escolarizada y otras no escolarizadas, como la educación a distancia (Mazohl y Reitano, 2016; Alizadeh et al.; 2019). Ante la diversidad de acepciones y la falta de consenso sobre las mismas, la formación mixta ha priorizado la adopción de referentes diseñados para la educación a distancia, omitiendo aquellos rasgos que le son propios y que transforman la dinámica educativa en su integración de la presencialidad y la virtualidad.

Aunado a lo anterior, la producción científica en esta modalidad se ha apegado a la tendencia de priorizar los estudios de enfoque parcial, evidenciando una escasez de investigación que parta de una concepción global de la evaluación.

### **3.5. Áreas de oportunidad para investigaciones futuras**

Dada la producción minoritaria enfocada en el ámbito de la evaluación y calidad de la educación semipresencial, en particular la de carácter global, se proponen las siguientes líneas de investigación sobre las cuales profundizar:

- Investigación enfocada en la evaluación y la calidad de la modalidad semipresencial. Existe oportunidad para profundizar en la investigación y procedimientos de evaluación que consideren las dinámicas específicas de la formación semipresencial en toda su complejidad, movimiento y articulación (Salas Soto, 2016). Lo anterior implica examinar y profundizar en el funcionamiento y calidad de todos los aspectos de la educación semipresencial universitaria, como lo son sus rasgos supraestructurales, funcionales, operacionales, infraestructurales y pedagógicos (Tapia Nin, 2015; Cardona-Román et al., 2018).

- Investigación enfocada en el desarrollo e implementación de propuestas que partan de una perspectiva global de la calidad. A lo anterior se añade la necesidad de contar con más propuestas que consideren la calidad de la implementación completa de un programa semipresencial, así como de todos los momentos de su desarrollo: su planificación, aplicación e impacto (Marciniak y Gairín Sallán, 2017).

En relación estrecha con lo anterior, resalta la necesidad de contar con más estudios empíricos que presenten los resultados de la implementación de evaluaciones globales, de manera que ayuden a elucidar el funcionamiento de dichos mecanismos en la medición, aseguramiento y gestión de su calidad y acreditación.

- Investigación sobre referentes internacionales de calidad, y su articulación con los estándares nacionales e institucionales. Otra línea de interés es la investigación sobre estándares y experiencias de evaluación en el contexto internacional. En la literatura se observan diversas publicaciones que analizan y se sustentan en una variedad de modelos nacionales, como lo son los provenientes de México, España y Colombia, sin embargo, existen pocas que se enfoquen o

consideren el marco internacional. La mayoría de las publicaciones que lo contemplan retoman modelos creados en el espacio europeo y latinoamericano, pero queda aún espacio para profundizar en este tipo de referentes, realizar análisis comparativos y determinar cómo llevar a cabo una articulación adecuada entre estos y los contextos nacionales e institucionales.

#### IV. MARCO TEÓRICO

En esta sección se desarrollan los conceptos medulares del proyecto y se describe el marco teórico general que lo guía y orienta. Dichos referentes se centran en las tendencias de la educación superior en América Latina, las diversas modalidades de la educación virtual, enfatizando la semipresencial, así como las concepciones actuales que existen para la evaluación de su calidad.

Se comienza definiendo las tendencias de la internacionalización y la virtualización en la educación superior latinoamericana, describiendo sus diversas formas de expresión institucionales y cómo han transformado el panorama universitario. Asimismo, se describe a la educación semipresencial como consecuencia de la tendencia virtualizadora, conceptualizándola y definiendo las características y ventajas que se le atribuyen en la literatura.

Después, se definen los conceptos principales vinculados con la evaluación de la calidad de la educación semipresencial, como lo son “evaluación”, “calidad” y “calidad educativa”. Se destaca el carácter polisémico de estas expresiones, así como la diversidad existente en las concepciones, modelos y enfoques en el abordaje de la evaluación de programas virtuales.

Posteriormente, se desarrolla el tema de la convergencia entre la evaluación de la calidad de la educación virtual y la internacionalización, revisando cómo esta última se ha incorporado en los procesos de evaluación y gestión de la calidad nacionales e institucionales, así como su derivación en el auge de la acreditación internacional.

Por último, se describe un conjunto de modelos de calidad y evaluación para la educación en línea y semipresencial que han sido propuestos por diversos organismos de influencia internacional, como lo son la OEI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el CALED.

#### **4.1. Tendencias de la Educación Superior en América Latina: internacionalización y virtualización**

Desde finales del siglo XX, los sistemas de ES en todo el mundo comenzaron a sufrir una serie de transformaciones históricas y sociológicas como producto de diversas tendencias globalizadoras y la irrupción de nuevos paradigmas enmarcados en el discurso de la sociedad del conocimiento. En el caso de América Latina, estos cambios se han traducido en una transición de los viejos modelos que caracterizaban a dichos sistemas, hacia “un nuevo escenario masivo, diferenciado, mercantil, complejo y global” (Rama, 2009b: 463).

Diversos autores han caracterizado de distintas maneras las tendencias observadas en el nivel terciario latinoamericano. Entre dichas tendencias se encuentran la masificación de la cobertura, expresándose en un crecimiento sustancial de alumnos matriculados y la deselitización de la ES (Rama, 2009b; Peláez Valencia et al., 2015); la tendencia hacia la desgratuitarización, mercantilización y privatización (Rama, 2009b; Linares Cortés, 2017) y la tendencia hacia el aseguramiento y mejora de la calidad educativa, vinculada entre otros aspectos a un auge de los procesos de evaluación y acreditación (Peláez Valencia et al., 2015; Linares Cortés, 2017).

Uno de los puntos de convergencia más importantes encontrados en la literatura es el de la identificación de las tendencias de internacionalización y virtualización en la ES. Sobre estas se han expresado autores como Rama (2009b), Peláez Valencia et al. (2015), Vázquez García (2015) y Linares Cortés (2017), estableciendo frecuentemente asociaciones entre las mismas y vinculándolas a tendencias más amplias, como las de la globalización y la conformación de las sociedades del conocimiento.

Sobre lo anterior, Rama (2009b) expresa que “la globalización, las tecnologías digitales y la expansión de conocimientos están impactando los sistemas de enseñanza y creando la nueva educación de la sociedad global del conocimiento” (p. 469), dando lugar a la tendencia de la internacionalización y al

nuevo paradigma de la educación virtual. Por su parte, Peláez Valencia et al. (2015) expresan que una de las consecuencias de la consolidación de la sociedad del conocimiento es el surgimiento de nuevas orientaciones educativas sustentadas en las cuatro funciones fundamentales de las IES: la docencia, la investigación, la extensión y la internacionalización.

#### **4.1.1. La internacionalización de la Educación Superior**

La globalización se ha constituido como un fenómeno amplio y complejo de corte económico, cultural y político, que ha sido impulsado por los discursos de la teoría del capital humano y la sociedad del conocimiento, así como por los acelerados avances en materia de tecnología de información y comunicación, afectando de manera diferenciada a países, instituciones e individuos en todo el mundo (García-García, 2015).

Uno de los efectos de este fenómeno en el contexto de la ES ha sido la internacionalización de sus procesos y servicios, inclinación que desde la década de los 90 se ha convertido en un componente global, estratégico y dominante en el nivel terciario (Knight y de Wit, 2018). De acuerdo con García-García (2015), la conformación de esta tendencia ha surgido tanto como una respuesta del Estado y de las IES ante la globalización económica y cultural, como también una respuesta por parte de las funciones sustantivas de las universidades públicas ante el exterior.

Según la Real Academia Española (2019), la palabra “internacional” se puede entender ya sea como aquello que pertenece o es relativo a dos o más países, que corresponde a países distintos del propio, o que ha trascendido las fronteras de su país. En este sentido y desde una perspectiva amplia, la expresión “internacionalización” hace alusión a un proceso en el que interviene o se incorpora una dimensión internacional, es decir, la trascendencia de las fronteras nacionales.

De acuerdo con Zhou (2016), en el ámbito de la ES la internacionalización ha sido construida y representada de formas diferentes, en tiempos y en contextos culturales diferentes, por lo que su definición evoluciona a través del tiempo. Para Hunter (2015), una de las definiciones más empleadas en la actualidad es la propuesta por Knight (2003), quien define a la internacionalización como “the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education” (p. 2).

Por su parte, UNESCO (citado en Rodríguez-Bulnes et al., 2016) define a la internacionalización de la ES como el “proceso de transformación institucional integral que pretende incorporar la dimensión internacional e intercultural en la misión y funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, de tal manera que sean inseparables de su identidad y cultura” (p. 562).

Desde hace más de dos décadas, la internacionalización ha sido considerada como un componente clave para la pertinencia social de la ES y se ha visto impulsada por las políticas regionales y nacionales en Europa y América Latina (Gacel-Ávila, 2018). Esto debido a que es vista como factor esencial para transformar la educación terciaria en el marco de una sociedad cada vez más global, multicultural y competitiva, así como para lograr “un mayor entendimiento entre las culturas y las naciones, al mismo tiempo que pone las bases para lo que más hace falta en la globalización actual: la solidaridad humana” (Gacel-Ávila, 2018: 112).

De acuerdo con lo expuesto por Gacel-Ávila (2018), para que la internacionalización se convierta en motor de transformación para las IES, su implementación requiere de estrategias sistémicas, integrales, comprehensivas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucionales. De esta forma, esta tendencia se convertiría “en un medio estratégico para innovar y mejorar la calidad y pertinencia de la educación terciaria” (p. 120).

Entre las acciones que se asocian frecuentemente con la internacionalización de la ES se encuentran la movilidad académica y formación en el extranjero de estudiantes y profesores, la conformación de redes

internacionales de cooperación interinstitucional, la preocupación por los rankings internacionales de universidades, el estudio de lenguas extranjeras y la coautoría internacional en los procesos de investigación, entre otros (García-García, 2015; Rodríguez Betanzos y Ruíz Valeije, 2015; Rodríguez-Bulnes et al., 2016; Knight y de Wit, 2018)

Basándose en la literatura especializada, Gacel-Ávila (2018) enlista los principales beneficios y riesgos de la internacionalización en la educación terciaria, enfocándose particularmente a la región de Latinoamérica. Entre los beneficios mencionados por este autor, destacan el formar mejor a los egresados para el contexto global en términos sociales y profesionales, contribuir a elevar la calidad educativa y atraer a más estudiantes internacionales. Cabe notar que este último beneficio es reiterado por las instituciones europeas, sin embargo, según Gacel-Ávila (2018) no es considerado en el contexto latinoamericano, lo que deja ver “las deficiencias de las estrategias de comunicación y visibilidad, tanto de las instituciones, como de los gobiernos” (p. 121).

En lo referente a los riesgos, según el mismo autor la región latinoamericana se encuentra particularmente expuesta a que los programas de internacionalización beneficien mayormente a los alumnos pertenecientes a élites económicas y a las instituciones con mayores recursos, así como a la denominada fuga de cerebros (Gacel-Ávila, 2018).

Por último, cabe señalar algunas de las líneas de acción llevadas a cabo por las IES para implementar y gestionar la dimensión internacional en sus procesos. Entre estas líneas, Gacel-Ávila (2018) menciona:

- La implementación de políticas y estrategias del tipo organizacional, lo que implica la integración de la internacionalización en los planes de desarrollo institucional.
- Asignación de presupuesto de apoyo a las actividades de internacionalización con fondos provenientes ya sea de la misma institución, de fondos externos públicos o provenientes de organismos privados.

- Establecimiento de sistemas de evaluación y monitoreo de los procesos de internacionalización.
- Incorporación de la dimensión internacional en las políticas de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y administrativo, como lo son el registrar a los académicos que han recibido formación en el extranjero, o promover estancias sabáticas internacionales para la actualización y consolidación del perfil internacional.
- La creación de oficinas de internacionalización al interior de las instituciones como parte de los procesos de coordinación y gestión de las actividades y programas internacionales.
- La gestión de proyectos de cooperación interinstitucional.

#### **4.1.2. La virtualización de la Educación Superior**

Según Chan (2016), la virtualización es una megatendencia transversal de naturaleza económica y cultural, caracterizada por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los ámbitos de la actividad humana, como lo son el de la salud, el gubernamental, los campos científicos y profesionales, el energético, el ambientalista, la urbanización y, por supuesto, el educativo.

En este sentido, la virtualización de la educación se concibe como un fenómeno en el que las instituciones educativas se ven transformadas y ampliadas a partir de la incorporación de las TIC en todos sus procesos, manifestándose en la actualización de sus métodos pedagógicos, sus sistemas de gestión tanto física como digital y en la creación de campus y aulas virtuales (Chan, 2016; Simón Pallisé et al., 2016). Para Rama (2009b), este fenómeno no se trata solamente de la mera adopción tecnológica en los procesos educativos, sino de una completa transformación de la educación en vinculación con las ideas de la sociedad global del conocimiento, el constructivismo, la educación permanente y la masificación.

Chan (2016) asocia la virtualización de la educación con el campo interdisciplinario denominado “educación mediada por TIC”, en el que intervienen áreas de conocimiento como la pedagogía, las ciencias sociales, la comunicación, la tecnología, la gestión y la política. El interés de estas áreas, en convergencia con el fenómeno de la virtualización, se ha centrado en estudiar cómo se manifiesta este proceso en los sistemas educativos; los modelos educativos y pedagógicos del aprendizaje en línea; los sistemas de regulación, evaluación, certificación y acreditación de la calidad de la educación a distancia; la estructura organizacional de esta modalidad, entre otros.

En el caso particular de la ES, García Aretio (2018) expone que cada vez son menos las instituciones presenciales que no cuentan con un componente virtual. Las universidades de todo el mundo incorporan elementos como sitios web para poner a disposición de los alumnos, plataformas digitales, foros, chats, blogs, entre otros recursos. Aunado a esto, las TIC han impactado también en las prácticas pedagógicas, replanteando la didáctica y el aprendizaje significativo de manera que se potencie su consolidación en alineación con la mediación tecnológica, lo que a su vez ha llevado a transformar los papeles de los agentes educativos (Hernández, 2017).

Hoy en día, señalan Lim y Wang (2017), les IES deben preparar a los alumnos para aprender, desaprender y reaprender de manera continua a través de experiencias de aprendizaje que involucren la construcción y comprensión del conocimiento con tecnologías. Se espera que los egresados sean altamente competentes en entornos digitales, con las habilidades necesarias para llegar a soluciones creativas para problemas complejos, así como para la colaboración a través de la comunicación efectiva con pares de diversos perfiles.

Al lado de la ES presencial apoyada en la tecnología digital, en las últimas décadas se ha visto un auge de modalidades educativas no presenciales, entre las que se cuentan la enseñanza a distancia, en línea y semipresencial (Sánchez y Vera, 2016; Navarro y Gómez, 2017). Aunque la idea de la virtualización va más allá de estas modalidades, sin duda son una de las formas más distintivas,

concretas y generalizadas que ha adquirido la tendencia virtualizadora en este nivel. Respecto de su definición, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2020) propone las siguientes distinciones:

- La *educación a distancia* (Ead) es aquella en la que la impartición de un programa educativo no requiere la presencia física del alumno. Esta modalidad puede hacer uso tanto de recursos físicos como digitales, valiéndose de materiales impresos, videoconferencias, la tecnología informática, entre otros. Las TIC no necesariamente son el medio principal.
- La *educación en línea* es aquella forma de educación no presencial que utiliza las TIC como principal medio para el desarrollo de sus actividades.
- La *educación semipresencial* es aquella que, para la planificación y desarrollo de las actividades formativas, combina tanto acciones presenciales como no presenciales y asincrónicas, incorporando las TIC como soporte para las últimas.

El auge de estas modalidades, aunado a la tendencia hacia la masificación y a la creciente preocupación por la gestión y mejora de la calidad de la ES, ha llevado a diversas regiones y países a encaminarse hacia la normatividad de la educación no presencial, que se expresa en una reglamentación orientada a elevar la credibilidad de la misma (Linares Cortés, 2017). Esta inclinación se asocia a otra de las tendencias enunciadas por Rama (2009b), la regulación y desautonomización de la ES, que incide “en la irrupción de nuevas formas de gobierno y de regulación sobre las instituciones terciarias” (p. 466).

No obstante, en un escenario cada vez más globalizado, la normatividad y regulación de la ES virtual no se limitan solo al marco nacional, sino que lo trasciende y adquiere una dimensión internacional. Sobre esto, Rama (2009b) expresa que los sistemas regulatorios de la ES no pueden “estructurar educaciones incompatibles e incomparables” (p. 467), sino que tienden hacia internacionalizarse, expresándose en sistemas complejos y tensos como lo es el de la acreditación internacional.

#### **4.1.3. Entre la educación presencial y virtual: modalidad semipresencial**

Como se expuso anteriormente, la tendencia virtualizadora de la ES ha dado origen a una intensificación y diversificación de las modalidades formativas basadas en la red. De acuerdo con Sánchez y Vera (2016), la finalidad de la educación mediada por el Internet ha sido romper con las barreras espacio-temporales, reduciendo costos y flexibilizando los horarios. A lo anterior, Simón Pallisé et al. (2016) agregan que este tipo de educación permite incorporar elementos didácticos innovadores, como lo son la personalización de los contenidos, la retroalimentación, la gamificación y nuevas oportunidades de colaboración entre estudiantes y profesores.

El auge de estas modalidades ha dado un surgimiento en la literatura a una variedad de términos que pueden resultar confusos y frecuentemente se emplean de manera intercambiable, como lo son la educación virtual, educación a distancia, educación en línea, e-learning, educación semipresencial, b-learning, entre otros. Para Balpuesta Pérez (2017), todos estos términos son distintas categorías dentro de lo que genéricamente se denomina modalidad virtual de la ES.

Entre los términos asociados con la educación virtual, autores como Sánchez y Vera (2016) y Mejía-Madrid et al. (2019) concuerdan en que “e-learning” es uno de los más convencionales y del cual se derivan muchos otros, traduciéndolo genéricamente como “aprendizaje electrónico”, “aprendizaje a través de la tecnología”, “enseñanza virtual”, “aprendizaje en línea”, o “enseñanza a través de Internet”.

En materia de conceptualización, el e-learning es definido como “el uso de las TIC para facilitar y mejorar el aprendizaje y la enseñanza” (Mejía-Madrid et al., 2019: 743); la “modalidad de educación a distancia complementada y enriquecida por las TIC” (Sánchez y Vera, 2016: 4); y “a learning method that uses ICTs to support teaching and learning process ubiquitously and facilitate the acquisition and use of knowledge” (Djouab y Bari, 2016: 370).

De los aportes anteriores se entiende que el e-learning es el tipo de educación a distancia que se ve enriquecida, complementada y apoyada con el uso de las TIC, particularmente el Internet, asociándose de esta manera a la definición proveída por la OEI (2020) para la modalidad educativa en línea. Además, engloba una variedad de denominaciones y modalidades que se han venido derivando del mismo a partir de los adelantos en tecnología informática y telefonía móvil, como lo son el b-learning o aprendizaje mixto, el m-learning o aprendizaje móvil y el u-learning o aprendizaje ubicuo (Sánchez y Vera, 2016; Mejía-Madrid et al., 2019).

De entre las modalidades mencionadas, la semipresencial es una de las que han adquirido mayor relevancia en el ámbito de la ES en las últimas dos décadas, particularmente a partir de la creciente demanda por la flexibilización de los procesos educativos (Mirriahi et al., 2015). Similarmente como ocurre con el e-learning, esta modalidad también es objeto de una variedad de concepciones y conceptualizaciones diversas que pueden ser encontradas en la literatura. Según el Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Autónoma de Baja California (CEAD, s.f.), ésta puede entenderse como:

la combinación entre actividades presenciales, es decir, aquellas que se llevan a cabo con la presencia simultánea de docentes y alumnos, en espacios institucionales (salones de clase, laboratorios, clínicas, campos, etc.); y actividades no presenciales (simultáneas o no) es decir, aquellas en las que el intercambio de información, la comunicación, la colaboración y/o la retroalimentación entre docente y alumnos, se realiza a distancia con apoyo de las TICC a través de internet, por ejemplo, empleando sistemas de administración de aprendizajes, videoconferencia, correo electrónico, aulas virtuales, espacios de chat, blogs, etcétera (párr. 4).

Desde los vocablos anglosajones “blended learning” y “b-learning”, algunas de las conceptualizaciones que se le han dado a esta modalidad son:

- La fusión deliberada de los tiempos de contacto en línea (asíncrono o síncrono) y cara-a-cara entre el grupo de enseñanza y estudiantes, o entre los mismos estudiantes en un curso (Lim y Wang, 2017).
- La mezcla entre la enseñanza y el aprendizaje cara-a-cara y en línea, donde la expresión en línea puede significar casi cualquier actividad que sea realizada por alumnos o estudiantes en un formato digital (Casanova y Gonçalves, 2017).
- La modalidad que “combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial. En un curso de b-learning, los métodos y recursos de la enseñanza presencial y a distancia se mezclan, otorgando más responsabilidad a los estudiantes en su estudio individual (...)” (Mejía-Madrid et al., 2019: 744).

Se entiende entonces que la educación semipresencial, mixta o blended learning es aquella que combina tiempo y estrategias de educación presencial, empleando los espacios institucionales físicos, con actividades de enseñanza y aprendizaje mediadas por las tecnologías, usando como base principal el Internet. Además, según Bowyer y Chambers (2017), el componente en línea no debe ser solamente un elemento añadido a la enseñanza presencial, sino que el blended learning requiere una integración efectiva entre los métodos virtuales y presenciales. Sin embargo, son pocos los referentes que establecen con claridad la frontera entre la educación presencial y semipresencial.

Según la OEI (2020), tras analizar 15 documentos y guías de diversas instituciones y agencias latinoamericanas y españolas relacionadas con la calidad de la educación virtual, se encontró que solo una de ellas establece con claridad un criterio para diferenciar las titulaciones presenciales y semipresenciales. La guía en cuestión es la de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), donde se señala que para que un plan de estudios pueda ser considerado semipresencial las actividades no presenciales deben suponer más del 25% del total de los créditos del título, o de lo contrario se considerará una titulación presencial.

Pese a los retos conceptuales, Lim y Wang (2017) exponen que la educación semipresencial es vista por las IES como una oportunidad para lograr los resultados de aprendizaje necesarios para las demandas de un mundo cada vez más globalizado e impulsado por la tecnología. Entre los beneficios que se asocian a esta modalidad en la literatura, se encuentran los siguientes:

- La posibilidad de trascender las limitaciones temporales y geográficas de manera más eficaz y estratégica, sin perder por completo el contacto entre el profesorado y estudiantado (Simón Pallisé et al., 2016; Bowyer y Chambers, 2017; Alizadeh et al., 2019).
- Mayor acceso a la información y al conocimiento por parte de los estudiantes, rompiendo con las limitaciones de los libros de texto (Alizadeh et al., 2019).
- Permite introducir las TIC a un cuerpo docente reacio, propiciando la innovación y mejorando la calidad de la labor pedagógica (Mejía-Madrid et al., 2019).
- Aumenta la agencia personal por parte de los aprendices, ofreciéndoles mayor control y brindándoles opciones sobre qué estudiar y cuándo estudiarlo (Alizadeh et al., 2019).
- Genera mayor rentabilidad, reduciendo los gastos que implica el utilizar instalaciones físicas y el contratar a profesores de tiempo completo (Alizadeh et al., 2019).

A pesar del potencial de la educación mixta para las IES, también existen desafíos asociados con su implementación (Lim y Wang, 2017). Entre estos, Mirriahi et al. (2015) identifican la variedad de definiciones y perspectivas que existen sobre el blended learning, la necesidad de elevar las competencias y habilidades digitales del profesorado y el número limitado de guías disponibles para la evaluación de esta modalidad.

Por otra parte, Lim y Wang (2017) consideran como desafíos la posible desarticulación entre las prácticas del profesorado que imparte sus clases semipresenciales y la visión institucional, la brecha entre la capacidad de los

docentes y el nivel de desempeño que se espera de los mismos, y los bajos niveles de apoyo institucional. A estos retos, los autores añaden que aunque la educación mixta puede ser sencilla en teoría, en la práctica se vuelve compleja y depende ampliamente de cómo es adoptada e implementada.

Los retos anteriores estarían alineados a las recomendaciones de Bowyer y Chambers (2017), quienes señalan que la implementación de la educación mixta requiere una planificación coherente y coordinada por parte de las IES para ser exitosa. Dicha planeación debe considerar la gestión estratégica de los recursos financieros, técnicos y humanos, así como una formación permanente del profesorado y la aplicación de mecanismos de evaluación continua.

#### **4.2. Evaluación y calidad en la educación semipresencial**

Desde hace décadas se ha reconocido a la evaluación como un mecanismo imprescindible para valorar y transformar la realidad educativa con vías a su mejora. De acuerdo con Balpuebla Pérez (2017), en el marco de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva), se puede entender a la evaluación como “un proceso continuo, integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante” (p. 18). Es a partir de dicho proceso que se obtienen juicios de valor pertinentes para la consecuente toma de decisiones, es decir, es un proceso que tiende a la acción.

Desde la perspectiva anterior, la evaluación se concibe como un mecanismo estrechamente relacionado con la idea de “calidad”, tanto en lo que respecta su medición, como su aseguramiento, control y gestión (Kälberer et al., 2016; Demirel, 2016; Marciniak, 2018;).

Para De la Orden (2009), quien es un autor de referencia al hablar de los temas de la evaluación y la calidad educativas, desde los años 80s del siglo pasado estas expresiones forman parte de la carga simbólica articuladora del pensamiento y la acción en los diversos sectores de la actividad social planificada,

sean estos el económico, político, educativo o de salud. Además, agrega el autor, ambos temas se refuerzan mutuamente, puesto que “la *calidad* (lo mejor) exige *evaluación* y la *evaluación* se justifica como garantía de *calidad*” (p. 18).

En el contexto de la educación no presencial, Maldonado y Martínez (2016) han precisado que, ante la creciente demanda social por este tipo de programas, la evaluación de su calidad se ha convertido en un tema cada vez más relevante en la ES. Según estos autores, esta cuestión ha sido el principal centro de interés de un número importante de organismos latinoamericanos, europeos y del resto del mundo, convirtiéndose en tema común para las agendas de las instituciones relacionadas con el nivel terciario. Esta situación se refleja no solo en la educación a distancia, sino también en otras modalidades de la educación virtual de grado y posgrado.

#### **4.2.1. Conceptos involucrados con la evaluación de la calidad educativa**

Según De la Orden (2009), la evaluación es una característica inherente a toda actividad humana intencional, manifestándose tanto en la escasa planificación de la vida cotidiana, como en la acción sistemática de las empresas individuales o colectivas. Su orientación, expone, se ubica en determinar el valor de todas las facetas esenciales de la sociedad y permitir su optimización, constituyendo un juicio de valor que se apoya en una comparación. Ésta última exige la determinación de una instancia o modelo con la cual se ha de comparar la realidad evaluada, es decir, un criterio, patrón o estándar. En consecuencia, la comparación implica, por una parte, el conocimiento lo más completo posible de la realidad a evaluar, apoyándose en un proceso previo de recogida de información y, por otra, la descripción ajustada del criterio o término de comparación.

En alineación con las ideas anteriores, la International Organization for Standardization (ISO) (citado en Martín Núñez, 2016) define a la estandarización como “la actividad que tiene por objeto establecer, ante problemas reales o potenciales, disposiciones destinadas a usos comunes y repetidos, con el fin de

obtener un nivel de ordenamiento óptimo en un contexto dado (...)” (p. 95). A partir de lo anterior, Martín Núñez (2016) refiere que cuando se dice que un objeto cumple con un estándar, se está determinando que este cumple con los requisitos impuestos por dicho estándar para cumplir con las funciones descritas. Este proceso de normalización persigue tres objetivos: la simplificación, la unificación y la especificación.

No obstante, la dificultad de abordar y evaluar la calidad radica en que este es un concepto polisémico, que adquiere diversos significados y matices dependiendo del marco de referencia y los intereses del autor que los aborde. Esto ha sido evidenciado por investigadores como Salas Soto (2016), Vlachopoulos (2016), Bañuelos y Montero (2017), Markova et al. (2017) y Marciniak y Gairín Sallán (2018), quienes concuerdan en que la calidad es un concepto amplio y multidimensional, sin consenso respecto a su definición y cuya concepción puede variar dependiendo de la perspectiva de quien lo estudia y del contexto en el cual está siendo aplicado.

Según Vidal (citado en Salas Soto, 2016) el significado genérico en castellano para la palabra *calidad* es “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie” (p. 7). De manera cotidiana se evalúan y comparan constantemente personas, objetos y situaciones, valorando la calidad de los productos que compramos, o del trato que recibimos en un establecimiento. Dicha evaluación depende de quién y cómo evalúe, así como de la concepción que se sostenga sobre qué significa y qué implica la calidad, puesto que la valoración es impuesta desde la perspectiva de cada persona o grupo en un determinado contexto (De la Orden, 2009; Salas Soto, 2016).

De lo anterior parte la importancia de definir con precisión qué se entiende por calidad y cuáles son los parámetros para medirla, teniendo siempre en cuenta que la calidad es multidimensional y que no existe un único remedio absoluto que sea aplicable a toda situación. Según Salas Soto (2016), la calidad puede ser entendida como excelencia, lo que alude al logro de un estándar alto y alcanzable,

y que se medirá en términos de usabilidad o valor monetario; también puede ser comprendida como algo que es de clase superior, con carácter exclusivo y elitista; o como el cumplimiento de estándares mínimos.

Otra definición se propone en el marco de la Conferencia Internacional de Calidad en la Educación Superior, donde se concibe a la calidad como el conjunto de rasgos y características de un producto o servicio que impactan en su capacidad para satisfacer las necesidades explícitas o implícitas (Demirel, 2016).

Según Salas Soto (2016), la calidad y su evaluación son temas particularmente relevantes en el ámbito educativo, tanto para la academia, como para el colectivo social. En congruencia, De la Orden (2009) señala que la educación es un sistema artificial y que, como tal, carece de los mecanismos de auto-mantenimiento propios de otros sistemas, como los naturales y los sociales espontáneos. De ahí que la evaluación educativa sea imprescindible, dado que sustituye “a los mecanismos automáticos de auto-mantenimiento y, en consecuencia, se decide y aplica voluntariamente con la intención de producir los cambios (...) deseados, en la estructura y/o en el funcionamiento del sistema para asegurar su permanencia y funcionalidad” (p. 19).

Las ideas anteriores llevan a reflexionar sobre qué es y a qué se alude cuando se habla de *calidad educativa*, puesto que como expresa De la Orden (2009), “para formular un juicio de valor con garantías de objetividad y eficacia es preciso describir con precisión la faceta o aspecto de la educación a evaluar” (p. 22). En este caso, expone el autor, si se habla de valorar la calidad educativa resulta imprescindible contar con una idea previa clara sobre qué es este elemento, a partir de la cual definamos con rigor qué es un sistema, una institución o un programa educativos de calidad. La ausencia de un concepto de calidad como referente imposibilitaría establecer criterios para la selección de indicadores que den identidad y garanticen información sobre la misma.

En este sentido, para Bañuelos y Montero (2017) la *calidad educativa* puede ser entendida como:

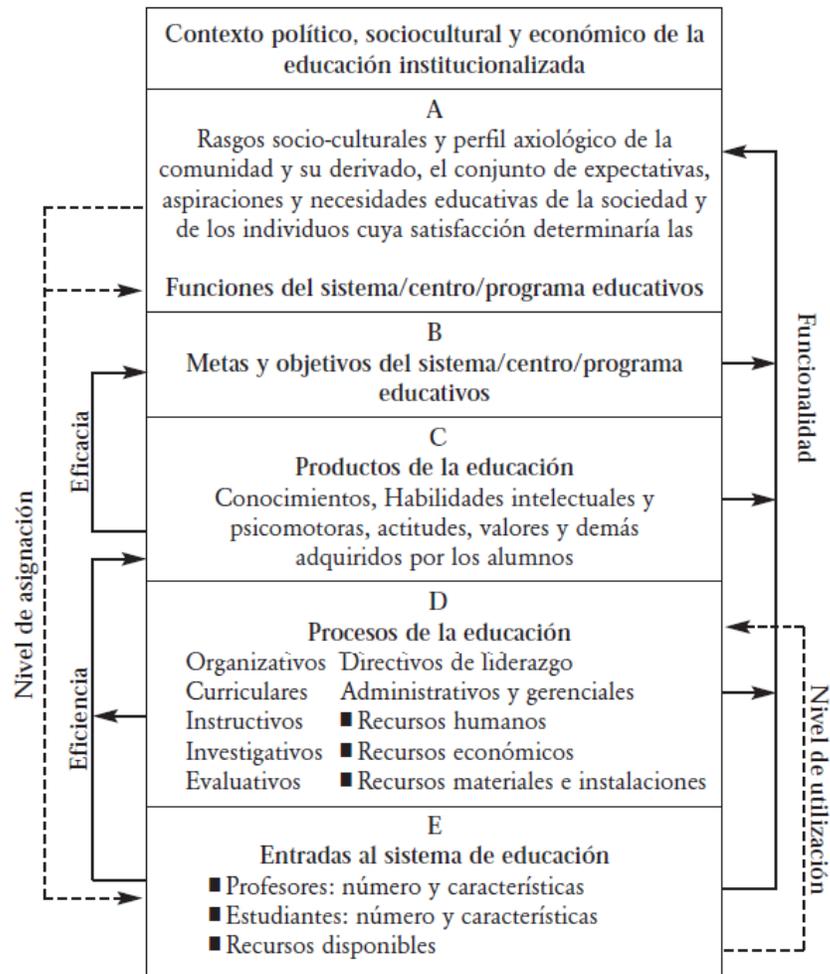
la mejora continua o el refuerzo constante de la coherencia entre aquello que se pretende del alumnado cuando acaba su formación (finalidades educativas), lo que se hace en las aulas para garantizar que se cumpla (procesos educativos) y, finalmente, los resultados de aprendizaje obtenidos (p. 33).

Para De la Orden (2009), conceptualizar apropiadamente la calidad educativa requiere superar la concepción aislada de los rasgos específicos de los distintos componentes de un sistema o centro educativo y, en su lugar, se debe centrar la atención en algún factor que sea común a dichos componentes. Para el autor, dicho factor es “las relaciones de coherencia entre los distintos elementos del contexto, input, proceso, producto y objetivos de la educación” (p. 26). A partir de ello, define a la calidad educativa como “el efecto del conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo o de cualquiera de los subsistemas del mismo” (p. 26).

Ya contando con un concepto de calidad de la educación, De la Orden (2009) sugiere que una forma habitual de acercarse al objeto y al diseño de su evaluación, particularmente en lo referente a la evaluación de programas educativos, es la de construir un modelo lógico del objeto a evaluar. Ello consiste en la representación gráfica de sus componentes y las relaciones entre los mismos.

A partir de la idea anterior, el autor propone un modelo sistémico como representación de la calidad educativa (véase la figura 1), en el que se identifican tres dimensiones interrelacionadas que la integran teóricamente: 1) la *funcionalidad, pertinencia o relevancia*, entendida como la coherencia entre inputs, procesos, productos y metas y la satisfacción de las expectativas y necesidades sociales; 2) la *eficacia o efectividad*, definida como la coherencia del producto con las metas y objetivos; y 3) la *eficiencia*, considerada como la coherencia entre los inputs y procesos y los productos.

Figura 1. Modelo sistémico de calidad del sistema educativo



Fuente: De la Orden (2009).

De los planteamientos anteriores se entiende que la evaluación es un recurso necesario para valorar y mantener la calidad de la educación. En este sentido, para Maldonado y Martínez (2016) la *evaluación de calidad* en el contexto educativo se puede entender como un proceso activo e innovador, que permite renovar y mejorar de manera continua tanto los centros educativos mismos, como los programas ofertados en estos. Por otra parte, De la Orden (2009) define a la evaluación educativa como:

El proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular

un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio, que represente un valor aceptado, como base para la toma de las oportunas decisiones optimizantes de dicha faceta (p. 23).

Para este autor, aunque la evaluación por sí misma no garantiza la calidad educativa, invariablemente es una condición necesaria para ello. Su eficacia optimizante, además, exige que sean tomadas las decisiones adecuadas basadas en los resultados evaluativos, de manera que se aseguren las acciones reguladoras pertinentes.

Aunado a las consideraciones anteriores, las ideas de la evaluación y la calidad educativas se han asociado en la literatura con un conjunto de términos que fueron desarrollados en el ámbito empresarial y que son cada vez más relevantes para el campo de la ES, como lo son la gestión de la calidad, el control de la calidad y la calidad total. Según Demirel (2016), algunos de estos términos han sido definidos en el marco de la Conferencia Internacional sobre Calidad en Educación Superior, donde se establece que:

- El *aseguramiento de la calidad* son todas aquellas acciones planificadas y sistemáticas necesarias para brindar la confianza adecuada de que un producto o servicio satisfará determinados requisitos de calidad.
- El *control de calidad* es el conjunto de actividades y técnicas operativas que se utilizan para cumplir con los requisitos de calidad. Este ejercicio también incluye el proceso sistemático de medir el desempeño real de la calidad y compararlo con un determinado estándar para permitir la acción sobre la diferencia.
- La *gestión de la calidad* es el aspecto de la gestión general que determina e implementa las políticas de la calidad en una organización.
- La *gestión de la Calidad Total* se define como la filosofía de gestión y las prácticas organizacionales que tienen como objetivo aprovechar los recursos humanos y materiales de una organización de la manera más efectiva para lograr los objetivos de la organización.

#### **4.2.2. Concepciones de la evaluación y la calidad en programas educativos virtuales**

La tendencia hacia la calidad de la ES se vincula con lo que Maldonado y Martínez (2016) identifican como las contribuciones de estas instituciones a la gobernabilidad democrática y el establecimiento de un nuevo tipo de relación entre Estado-sociedad y universidades. De ello se desprende la necesidad de implementar procesos de evaluación que permitan asegurar la efectividad de los cursos y programas ofertados en modalidades no presenciales, así como su adecuada rendición de cuentas ante la sociedad. Pico (2016) concuerda con esta idea, refiriendo que el ofertar programas de calidad en la ES virtual se torna progresivo e importante, invitando a reflexionar sobre la pertinencia de la planificación, el diseño y la construcción de sus programas.

No obstante, estas ideas dan surgimiento al reto de definir con precisión qué significa y qué implica la calidad en el contexto de la educación virtual y si esta difiere de las concepciones de calidad que son aplicadas en la ES presencial. Autores como Demirel (2016), Salas Soto (2016), Vlachopoulos (2016), Marciniak (2018) y Mejía-Madrid et al. (2019) concuerdan en considerar a la educación tradicional y virtual como entidades diferentes, que divergen tanto estructural como funcionalmente. Por ello, las nociones de calidad, dimensiones, criterios y procedimientos que aplicamos en su evaluación necesariamente deben ser distintos también, sin omitir aquellos elementos que son comunes a todos los sistemas de calidad en la ES (Salas Soto, 2016; Bañuelos y Montero, 2017).

Sobre el punto anterior, Bañuelos y Montero (2017) exponen que la calidad de la educación virtual debe implicar tanto los estándares e indicadores que le son propios a esta modalidad, como aquellos que son comunes con la educación presencial, ya que se habla de formar al ser humano desde modelos diferentes, pero con objetivos comunes. En este orden de ideas, Mejía-Madrid et al. (2019) refieren que, al igual que cualquier otro proceso desarrollado en una IES, el e-learning debe estar sujeto a parámetros que nos permitan evaluar su calidad, sin

embargo, “tiene algunas características especiales que hacen que los sistemas de calidad habituales no respondan a todos sus requisitos” (p. 743).

Según Vagarinho y Llamas-Nistal (citados en Mejía-Madrid et al., 2019), la calidad del e-learning se define como “el cumplimiento adecuado de los objetivos y necesidades de las personas involucradas, como resultado de un proceso de negociación transparente y participativo dentro de un marco organizacional” (p. 744). Además, agregan que en el ámbito del e-learning, su calidad se relaciona con procesos, productos y servicios respaldados por el uso de las TIC.

Una estrategia que han adoptado autores como Marciniak y Gairín Sallán (2018) para abordar la pluralidad de concepciones sobre la calidad de la educación virtual halladas en la literatura ha sido la de analizar comparativamente las dimensiones e indicadores que conforman la calidad educativa en esta modalidad según diversos modelos de evaluación. Tras analizar 42 dimensiones propuestas por 25 modelos, los autores concluyen que las dimensiones más relevantes para definir y evaluar la calidad de la educación virtual son: 1) contexto institucional; 2) estudiantes; 3) docentes; 4) infraestructura tecnológica; 5) aspectos pedagógicos; y 6) ciclo de vida de un curso o programa virtual.

De manera similar, Mejía-Madrid et al. (2019) realizaron una revisión sistemática para determinar cuáles son los factores o aspectos que intervienen en la calidad de un curso e-learning, encontrando que la investigación empírica en este rubro se ha enfocado en 5 aspectos: tecnología, diseño instruccional, recursos de aprendizaje, capacitación y servicios y soporte. Los autores agregan que otros aspectos transversales por considerar en cualquier sistema de evaluación de calidad para esta modalidad son la comunicación, personalización, innovación docente, emprendimiento, vinculación con la sociedad y colaboración, entre otros.

En el marco de la educación semipresencial, Casanova y Gonçalves (2017) establecen que aunque los sistemas de aseguramiento de la calidad para programas en línea y presenciales han sido vistos hasta hoy como entidades diferentes, en la educación mixta existe una tendencia hacia emplear

procedimientos de calidad enfocados en la parte presencial. Esto debido a preconcepciones que sugieren que la calidad de los procesos de aprendizaje es más capaz de ser evaluada en los momentos presenciales, donde la presencia del profesor es más visible. Por lo tanto, al valorar la calidad de los programas blended-learning, pocas cuestiones son abordadas directamente en lo que respecta las fases en línea.

En concordancia con lo expuesto por Cardona-Román et al. (2018), en la literatura se identifica una inclinación clara hacia las propuestas y experiencias de evaluación relacionadas con la implementación de cursos y otras experiencias formativas concretas en la modalidad semipresencial. En contraparte, los modelos de evaluación y calidad enfocados en la implementación completa de un programa académico mixto son mucho menos frecuentes.

Bowyer y Chambers (2017) retoman los aportes de Pombo y Moreira para describir cuatro consideraciones que deben tomarse en cuenta al evaluar los programas mixtos. Aunque estos aspectos se vinculan principalmente con las asignaturas y cursos en modalidad blended-learning, las preguntas de base son lo suficientemente flexibles para aplicarse a otros aspectos de esta modalidad, como lo son el ciclo de vida de un programa entero. Dichas consideraciones son:

- ¿Cuál es el propósito de la evaluación? (¿Mejorar la participación de estudiantes, recursos, o la calidad general?);
- ¿Quién debería involucrarse? (¿Docentes, estudiantes o los líderes?);
- ¿Cómo y cuándo debe tener lugar la evaluación? (¿Métodos de recolección de datos? ¿Durante el curso o al final?);
- ¿Qué debe evaluarse? (¿Enseñanza, aprendizaje, resultados, recursos, calidad de la evaluación?).

De acuerdo con Bowyer y Chambers (2017), en la literatura se pueden identificar diversas maneras para evaluar los programas de blended-learning que difieren en sus métodos (por ejemplo en el tipo de datos que emplean), los aspectos en los que se enfocan (aspectos tecnológicos, el contenido de los cursos, u otros), los puntos de vista que son considerados (el de estudiantes,

docentes, administradores) y los criterios empleados para hacer juicios sobre el éxito de los programas (por ejemplo la medición de los resultados, de la satisfacción de los alumnos, o los niveles de participación de los mismos).

En el ámbito de las asignaturas virtuales, Mejía-Madrid et al. (2019) examinan las áreas que se deben estudiar para garantizar la calidad del proceso e-learning según el análisis del proyecto ESVI-AL. Entre estas, se debe considerar la calidad de elementos como: 1) la tecnología desde un punto de vista técnico (disponibilidad, accesibilidad, seguridad); 2) los recursos de aprendizaje incluidos en la plataforma; 3) el diseño instruccional; 4) la formación o capacitación en el sistema de e-learning por parte de los profesores y estudiantes; y 5) los servicios de ayuda y soporte tanto académico como técnico.

#### **4.2.3. Convergencia entre la educación virtual, la evaluación de calidad y la internacionalización**

Existen múltiples puntos de convergencia entre las tendencias de la virtualización y la internacionalización en la educación superior. Vázquez García (2015) y Sebastián (2017), por ejemplo, señalan que la movilidad estudiantil internacional se ha acentuado gracias a la modalidad virtual, erigiéndose esta como una alternativa más flexible y financieramente viable a la movilidad física. Sobre esto, los autores exponen que los avances en TIC y la educación en línea han propiciado que las IES puedan incorporar una oferta de programas, cursos y campus destinados a una audiencia internacional (Vázquez García, 2015; Sebastián, 2017).

Asimismo, en la literatura se establecen relaciones estrechas y explícitas entre la internacionalización y la idea de la calidad educativa. Sebastián (2017) se pronuncia al respecto refiriendo que “la relación entre la calidad de la educación superior y la internacionalización está presente en la mayoría de los discursos de la literatura relacionada con estos temas” (p. 138). Sin embargo, advierte el autor, las relaciones entre calidad e internacionalización son complejas y plantean una

variedad de retos relacionados con las múltiples manifestaciones de la internacionalización y con el carácter multidimensional de la calidad al que se ha aludido anteriormente.

A lo anterior, Sebastián (2017) añade que “la contribución de la internacionalización a la calidad de la educación superior está condicionada por los objetivos y modelos de educación superior, incluyendo el sistema de valores que estén establecidos a nivel nacional” (p. 139). Por ello y considerando que la calidad está vinculada al cumplimiento de los objetivos y al desarrollo de dichos modelos, el autor expresa que la internacionalización en sus diferentes expresiones impactará positivamente en la calidad educativa solo en la medida en que contribuya al cumplimiento de los objetivos y fortalezcan los modelos educativos.

Profundizando en las observaciones anteriores, Sebastián (2017) expone que existen cuatro tipos de perspectivas desde las cuales abordar la relación entre la calidad y la internacionalización: 1) la contribución de la internacionalización a la calidad de la ES; 2) la calidad de los procesos y mecanismos de internacionalización al interior de las IES; 3) la relación entre el nivel de internacionalización de las universidades y su calidad institucional; y 4) la consideración de la internacionalización en los procesos de acreditación.

Respecto de este último punto, Rama (2009a) expone que la internacionalización se ha manifestado en los procesos de evaluación y acreditación de las IES a través de:

la incorporación de componentes internacionales en la evaluación nacional, en la apertura a la presencia de acreditaciones externas, en la internacionalización en la evaluación y en la conferencia de los sistemas de acreditación a través de alianzas, estándares similares, entonación de su funcionamiento o mutuo reconocimiento de sus acreditaciones (pp. 295-296).

En materia de estandarización, Orozco Torres (2014) expresa que en el ámbito educativo se reconocen cada vez más las ventajas de la homologación de

los planes de estudio mediante normas o estándares internacionales, de manera que la vinculación entre las IES y las organizaciones de normalización, como ISO, es cada vez más común.

En relación al tema de la acreditación, Kumar et al. (2020) expresan que esta es un indicador de calidad que ha adquirido cada vez más relevancia en el contexto de la ES. De acuerdo con estos autores, la acreditación puede definirse como un proceso en el que las IES, ya sea a nivel institucional o de su oferta curricular, se someten a un proceso de evaluación por parte tanto de agentes internos como externos para determinar en qué medida cumplen con un conjunto de estándares o criterios previamente definidos, revisados y valorados críticamente por un conjunto de expertos o pares.

Para autores como Demirel (2016), Makhoul (2019) y Kumar et al. (2020), los objetivos principales de la acreditación son el alcanzar, mantener y asegurar la calidad de las instituciones o sus programas, permitiendo elevar su reputación y mejorar la percepción que estudiantes, empleadores y la sociedad misma tienen sobre estos.

Por su parte, el Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la Educación Superior de América Latina A.C. (CACSLA, 2019), define a la acreditación como

el proceso mediante el cual una Institución de Educación Superior (IES) somete sus programas académicos a una evaluación con el fin de obtener por parte de un organismo no gubernamental reconocido y avalado, el reconocimiento de que su oferta académica cumple con estándares de calidad (p. 3).

Dados sus objetivos, la acreditación es vista como una de las principales herramientas de autenticación que emplean las instituciones educativas para garantizar la calidad de sus servicios y comparar sus logros con los de otras instituciones de acuerdo a una escala de evaluación estandarizada (Makhoul, 2019). Para que la acreditación tenga validez al interior de cada país, los organismos que la otorgan deben ser oficialmente reconocidos por los respectivos

sistemas nacionales de acreditación y, preferentemente, contar con renombre internacional para evitar cualquier duda respecto a la calidad de sus procesos de evaluación y certificación (Demirel, 2016).

Según Kumar et al. (2020), la acreditación se puede enfocar tanto en el nivel institucional, como en el nivel de los programas educativos. En la acreditación institucional se evalúan todos los procesos y calidad global en una IES, mientras que en la acreditación de programas se mide la calidad de programas específicos dentro de la institución, así como el logro de resultados y el éxito alcanzado por los estudiantes que los cursan.

Considerando que cada institución es diferente, Makhoul (2019) señala que no se puede emplear un único conjunto de criterios y estándares para todas las organizaciones, sino que estas deben ser evaluadas según sus operaciones, metas y objetivos. Lo anterior implica no solo que la educación superior debe contar con estándares y criterios que sean específicos a este tipo de instituciones (Kumar et al., 2020), sino también conlleva considerar las particularidades de su oferta en las modalidades a distancia y semipresencial.

Según Demirel (2016), la acreditación tiene una importancia particular en el marco de la educación virtual, puesto que esta se enfrenta a la percepción popular de que su calidad es menor que la de la formación presencial, apreciación que puede ser transformada al recibir la certificación de cuerpos acreditadores con reconocimiento internacional. Aunado a esto, el autor refiere que la educación virtual es un mercado cada vez más competitivo, en el que todos los participantes tratan de lograr una mejor calidad y ventajas para sus clientes utilizando todos los métodos de marketing disponibles. En este contexto, la acreditación desempeña un papel crucial como elemento diferenciador entre instituciones, permitiendo elevar tanto la calidad como la reputación frente a los competidores.

El contar con una acreditación puede impactar de diversas maneras a las IES que ofrecen sus servicios en las modalidades en línea y semipresencial. De acuerdo a la revisión de la literatura de Kumar et al. (2020), entre los beneficios que presenta este proceso se encuentran:

1) puede influir en las decisiones de los aspirantes a ingresar en una determinada institución, puesto que la acreditación es percibida como un reflejo de la autenticidad y aceptabilidad de sus programas;

2) impacta positivamente en la reputación académica de una IES, lo que conlleva beneficios en su financiamiento, mejoras en los procesos académicos y facilidades en su incursión a la internacionalización, lo que se manifiesta en un mejor posicionamiento en rankings internacionales, en la movilidad del estudiantado, la rendición de cuentas ante la sociedad y ventajas en cuanto a marketing y competitividad;

3) promueve una cultura de la investigación y la innovación por parte del claustro académico, fomentando la publicación de hallazgos científicos en revistas especializadas, conferencias y talleres;

4) aumenta la satisfacción de las partes interesadas al generar una mayor confianza en el valor o reconocimiento del grado académico, lo que a su vez impacta positivamente en el éxito de los estudiantes, manifestándose en sus resultados de aprendizaje, tasas de graduación, una mejor progresión profesional a través de la transferencia de créditos y mayor empleabilidad;

5) debido a que la calidad del claustro académico, del currículum y de los aprendizajes son considerados indicadores de calidad en la mayoría de los procesos de acreditación, las IES se ven motivadas a implementar iniciativas orientadas al mejoramiento de dichos aspectos;

6) por último, la acreditación mejora el vínculo entre el campo laboral y los procesos académicos y curriculares.

En lo que respecta la acreditación específicamente de corte internacional, Rama (2009a) expone que esta, como forma de expresión de la internacionalización, se puede manifestar en la ES como: a) la acreditación por parte de instituciones ubicadas en países ajenos al cual ofrecen su servicio; b) la acreditación que tiene validez fuera del marco nacional donde fue dada; c) la incorporación de componentes globales en los criterios y concepciones de agencias locales encargadas de la acreditación; d) la convergencia de agencias

nacionales en términos de criterios comunes y reconocimiento de sus respectivas acreditaciones; y e) la acción de agencias supranacionales en ámbitos nacionales.

De acuerdo con Rama (2009a), los programas académicos de pregrado como modalidad educativa de la sociedad industrial se asocian principalmente a la evaluación y acreditación locales, sin embargo, en el marco del postgrado, la educación virtual y la educación transnacional, como formas educativas relacionadas con la sociedad del conocimiento, sus procesos de evaluación y acreditación necesariamente deben ser internacionales.

El CALED (2010) se expresa al respecto, refiriendo que un paso importante para las instituciones terciarias de educación a distancia es lograr extender su marco de acción sobre las fronteras nacionales. Este objetivo se puede cumplir a través de la acreditación internacional, puesto que con ello demostrarán que su institución, programas y cursos son de calidad.

#### **4.2.4. Modelos internacionales de evaluación de calidad para programas en línea y semipresenciales**

El vínculo entre la dimensión internacional, la evaluación y la calidad de la educación virtual han llevado al surgimiento de múltiples esfuerzos en todo el mundo por definir estándares de calidad internacionales y modelos de evaluación que coadyuven a las IES a gestionar sus programas académicos en las modalidades en línea y mixta.

En el contexto latinoamericano, por ejemplo, la “Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia”, publicada por la OEI, constituye un esfuerzo colaborativo en el que participaron los representantes de 8 agencias y organismos latinoamericanos y españoles relacionados con la calidad en la ES. El propósito de este referente es articular los puntos de acuerdo en cuanto a los criterios de evaluación y calidad de la EaD manejados por dichos organismos, proponiendo así un documento que funja como complemento a los esfuerzos nacionales (OEI, 2020).

Aunque la guía fue diseñada en el marco de la educación a distancia, sus lineamientos son también adaptables a la modalidad mixta. Los criterios de evaluación que maneja se dividen en los siguientes rubros:

1. Estudiantes. Este aspecto considera aquellos elementos relacionados con la matriculación del alumnado, como lo son la definición del perfil del mismo y la información que se le proveerá previo a su inscripción, así como los rasgos relativos a los servicios de apoyo de la institución hacia el estudiante. Se considera que la información que el estudiante debe tener a su disposición son los requerimientos tecnológicos y de conectividad, dedicación exigida, métodos de evaluación, tutorización y seguimiento del alumnado, cambio de modalidad y prácticas externas.

2. Personal académico y de servicios. En este criterio se exponen los rasgos con los que debe cumplir tanto el profesorado que imparte clases en esta modalidad, como el personal encargado de los servicios de acompañamiento al alumnado. Entre los aspectos a considerar se encuentran el perfil de las figuras del profesorado titular o principal, el colaborador y/o consultor y el personal de apoyo; el diseño y actualización de los contenidos digitales; el plan de formación continua para el personal académico; y la infraestructura de soporte docente y tecnológico.

3. Infraestructuras. En este criterio se enfatiza la importancia de la infraestructura tecnológica de las IES que oferten programas de estudio ya sea en la modalidad a distancia o semipresencial, puesto a que dicha infraestructura es la que da soporte a los entornos de aprendizaje virtuales. Se consideran rasgos como el número de equipos y materiales digitales con los que cuenta la institución; la plataforma LMS; la capacidad del sistema para soportar un número suficiente de usuarios de manera simultánea; la seguridad de la información de los mismos; entre otros aspectos relativos al equipamiento, el campus virtual y los sistemas de enseñanza.

4. Evaluación. El último aspecto considerado en la guía es el de los sistemas de evaluación empleados tanto en el programa educativo como en cada

materia. Estos deben permitir valorar el desarrollo de las competencias de los planes de estudio y los resultados de aprendizaje en atención a la diversidad de los estudiantes y a las características del modelo educativo.

Otro ejemplo en el ámbito latinoamericano es la “Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia”, diseñada por el CALED (2010) con el propósito de conducir los procesos de autoevaluación de las IES interesadas en someterse al proceso de acreditación por parte de este organismo.

El modelo empleado por este documento está basado principalmente en el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, de la Fundación Iberoamericana para la Gestión de Calidad (FUNDIBEQ), aunque también retoma elementos de otros modelos de excelencia, como lo son el modelo del Centro Virtual de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y el Modelo de Excelencia y Calidad de la European Foundation for Quality Management (EFQM).

De acuerdo con la descripción del CALED (2010), el modelo de este organismo está orientado hacia los destinatarios y es uno de aplicación continua en el que los estándares de calidad se enmarcan en un modelo de excelencia. Por este motivo, asumen no solo los rasgos intrínsecos de un programa educativo, sino también los relacionados con la organización y gestión que contribuyen de forma directa en el funcionamiento del programa y que pueden afectar la percepción de los destinatarios del mismo. Como tal, aunque el modelo no está enfocado en la evaluación institucional, sí considera aspectos generales de las instituciones que imparten los programas, pues se considera que su credibilidad puede contribuir de forma directa en el mismo.

El modelo se compone de 9 criterios divididos en dos grupos: 1) procesos facilitadores (5 criterios), relacionados con el enfoque que se da a diversas actividades relativas a la gestión y que contribuyen a la excelencia, y 2) resultados (4 criterios), que aluden a qué se está alcanzando mediante la puesta en práctica de los procesos facilitadores. A su vez, cada criterio se divide en subcriterios, objetivos, estándares e indicadores. Aunque el organismo recomienda la aplicación completa del modelo, aclara que al momento de llevarlo a la práctica su

aplicación modular permite la aplicación solo de los criterios que cada institución considere más relevantes (CALED, 2010).

Los 5 criterios considerados dentro del grupo “procesos facilitadores” son: 1) liderazgo y estilos de gestión; 2) política y estrategia; 3) desarrollo de las personas; 4) recursos y alianzas; y 5) destinatarios y procesos educativos. Por otra parte, los 4 criterios agrupados en “resultados” son: 1) resultados de los destinatarios y procesos educativos; 2) resultados del desarrollo de las personas; 3) resultados de sociedad; y 4) resultados globales.

En el contexto europeo, el proyecto “Calidad del blended learning - conceptos optimizados para la educación de adultos” fue financiado por la Comisión Europea como parte de su programa Lifelong Learning Programme e involucró la participación de 7 instituciones ubicadas en Grecia, Italia, España, Austria y Finlandia. Su propósito fue definir y establecer un conjunto de estándares que permitieran medir y asegurar la calidad de la modalidad blended learning en la educación para adultos y la educación superior en el contexto europeo (Mazohl y Makl, 2016a). El producto del proyecto fue un marco de calidad que considera todos los aspectos relativos a la organización, los cursos y las necesidades de los aprendices en esta modalidad.

El marco se basa principalmente en normas ISO como ISO/IEC 19796 y la familia de normas ISO 900X, así como en una revisión de la literatura científica (Mazohl y Makl, 2016b), y se divide en 5 grandes dimensiones descritas a continuación:

1. Calidad de la institución. Considera los aspectos relativos a la institución y se enfoca en la satisfacción de las necesidades de los aprendices. Esta dimensión se compone, a su vez, de 5 subdimensiones: a) administración; b) documentación; c) recursos institucionales (técnicos, humanos y financieros); d) profesorado y e) diseño instruccional.

2. Inscripción/matriculación. Corresponde a los aspectos relacionados con la calidad de los procesos de inscripción del alumnado y se compone de dos

subdimensiones: a) información del curso proveída a los estudiantes y b) procedimiento de inscripción.

3. Cursos. Define indicadores de calidad relativos a la organización de los cursos, como son: a) documentación; b) organización de la interacción presencial y en línea de alumnos y docentes; c) estructura del curso; d) apoyo tutorial para la enseñanza en línea.

4. Entorno de aprendizaje y fase de aprendizaje. Considera los aspectos relacionados con la implementación de los cursos y se compone de las subdimensiones: a) actividades de enseñanza; b) aprendizaje en línea; c) medios; d) interacción social y e) plataforma virtual.

5. Valoración y evaluación. Corresponde a la fase de evaluación de los aprendizajes y considera las subdimensiones: a) planeación y definición de la evaluación de los aprendizajes; b) ejecución de la evaluación de los aprendizajes y c) evaluación de la implementación del curso por parte de los alumnos.

Por último, en Asia se encuentra la propuesta de la “Herramienta de autoevaluación y marco de referencia para desarrollar la capacidad de las IES para el blended learning”. Este trabajo es producto de la colaboración entre la oficina regional de UNESCO en Bangkok y la Universidad de Educación de Hong Kong, y fue diseñado desde una visión holística con la intención de mejorar la capacidad de las IES en la región de Asia-Pacífico para impulsar, mantener y ampliar el aprendizaje combinado o blended learning (Lim y Wang, 2017).

El marco se compone de 8 dimensiones estratégicas, determinadas a partir de una revisión de la literatura. De acuerdo con Lim y Wang (2017), la consideración de estas dimensiones permitirá elevar la capacidad de las IES para formular e implementar de manera coherente procesos internos y externos de optimización de la implementación de programas y cursos blended learning. Dichas dimensiones son:

1. Visión y filosofía. Esta dimensión se basa en la idea de que la implementación exitosa del blended learning requiere de una visión institucional clara, entendida esta como la imagen descriptiva del futuro potencial de una

institución, y fundamentada en la filosofía de la enseñanza y el aprendizaje promovida en la organización. Incluye las subdimensiones: a) visión institucional para el blended learning en la educación superior; b) filosofía subyacente para el aprendizaje y la enseñanza en entornos blended learning; y c) reconsideración del papel del blended learning en las IES.

2. Currículum. Desde este marco referencial se define al currículum como el conjunto sistemático e intencional de competencias que los aprendices deben adquirir a través de experiencias organizadas de aprendizaje tanto en escenarios formales como no formales, guiando tanto qué se va a aprender, como por qué y cómo se va a aprender (UNESCO, citado en Lim y Wang, 2017). El argumento que orienta a esta dimensión es el de la necesidad de transitar de un currículum basado en la transmisión de conocimientos factuales a uno que contribuya al desarrollo de competencias y conocimientos funcionales que los estudiantes puedan aplicar a lo largo de sus vidas en el contexto de la sociedad del conocimiento (Lim y Wang, 2017).

Lo anterior implica rediseñar el currículum de manera que se alinee a las posibilidades que ofrece el blended learning, repensando qué, cómo, cuándo y dónde se va a enseñar y aprender en cada uno de los programas educativos que se implementen en esta modalidad, así como los mecanismos para evaluar dicha enseñanza y aprendizaje. La dimensión *currículum* se compone de las subdimensiones: a) currículum y b) evaluación.

3. Desarrollo profesional. Esta dimensión considera los aspectos relativos a la planta docente, planteando la necesidad de redefinir su papel a la luz de los procesos de aprendizaje en entornos digitales propios del blended learning. Esta categoría se centra en dos subdimensiones estratégicas: a) las condiciones y medidas para el desarrollo profesional y b) la cultura asociada con el desarrollo profesional.

4. Apoyos al aprendizaje. Esta dimensión alude a la necesidad de proveer apoyos para facilitar el trayecto de los alumnos en la modalidad blended learning. Ello se puede manifestar a través del préstamo de dispositivos digitales a los

estudiantes que no cuenten con el acceso a estos y que son necesarios para la fase en línea de esta modalidad; el ofrecer orientación respecto al uso estratégico de la tecnología como apoyo a su aprendizaje; y el promover el desarrollo de competencias digitales básicas en el alumnado.

5. Infraestructura, instalaciones, recursos y apoyos. Según este modelo, la integración del blended learning en una IES implica necesariamente la planeación apropiada de la infraestructura, arquitectura y operaciones tecnológicas. Los dos puntos focales de esta dimensión son: a) infraestructura, instalaciones y recursos; y b) apoyos y servicios tecnológicos.

6. Políticas y estructura institucional. En esta dimensión se resalta la necesidad por parte de las IES de formular un plan maestro para el blended learning que considere políticas, lineamientos específicos y mecanismos para promover el compromiso del personal involucrado con esta modalidad e impulsar la transformación y el desarrollo organizacional. Ejemplos de esto incluyen la promoción de proyectos de aprendizaje mixto, incentivos a la innovación y la creación de un comité encargado de supervisar la implementación de esta modalidad.

7. Asociaciones. Esta dimensión alude a los beneficios de establecer asociaciones tanto internas como externas con el fin de aportarse experticia, experiencia y las mejores prácticas de manera mutua. Las subdimensiones que la componen son: a) asociaciones internas, referidas a la participación conjunta de las facultades y unidades de apoyo a la enseñanza/aprendizaje, así como de soporte tecnológico; y b) asociaciones externas, que aluden a la colaboración con otras instituciones, ya sea en el marco nacional o internacional, así como las consultas y el diálogo con los órganos gubernamentales o el sector corporativo privado.

8. Investigación y evaluación. En esta dimensión se resalta la importancia de emplear la investigación y la evaluación como mecanismos para informar, orientar e impulsar las prácticas del blended learning.

El marco en cuestión provee 4 niveles o etapas en los que se pueden ubicar las estrategias institucionales en relación a las 8 dimensiones anteriores: 1) bajo consideración; 2) aplicación/emergente; 3) infusión; y 4) transformación. Cada uno de estos niveles provee descriptores o indicadores que señalan el nivel de aplicación del blended learning en las IES.

## **V. SUPUESTOS TEÓRICOS E HIPÓTESIS**

De acuerdo con el enfoque mixto que orienta este proyecto de investigación, en esta sección se describen los supuestos teóricos que se plantearon para la parte cualitativa del estudio, referida al diseño del modelo de evaluación propuesto. Asimismo, se describe la hipótesis que guía la parte cuantitativa, referida a la aplicación del modelo de evaluación para valorar la calidad de la modalidad semipresencial.

### **5.1. Supuestos teóricos**

1. Con base en la metodología de la Investigación Basada en Diseño y una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), se establecen las características que debe poseer un modelo de evaluación de calidad basado en estándares internacionales y adecuado a las necesidades del programa de LCE de la UABC.

2. Los principios de diseño que deben guiar las iniciativas de otras facultades de la UABC en la construcción de modelos de evaluación similares al propuesto, deben partir de dos tipos de referentes: 1) los teóricos y metodológicos que permitan un diseño fundamentado y adecuado al contexto del programa académico en el que se implementará dicho modelo, y 2) el análisis de ejes, indicadores y estándares que componen las propuestas internacionales asociadas a la calidad de PA en las áreas relevantes para cada facultad.

### **5.2. Hipótesis**

El programa de LCE implementado en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC en la modalidad semipresencial cumple con estándares nacionales de calidad, pero existen componentes y procesos que requieren ser adecuados para cumplir con estándares internacionales de calidad.

## **VI. OBJETIVOS**

En esta sección se describe el objetivo general y cinco objetivos específicos que guiaron y orientaron el desarrollo del proyecto, diseñados a partir del problema de investigación.

### **6.1. Objetivo general**

Diseñar un modelo de evaluación de la calidad de la modalidad semipresencial para el programa de Lic. en Ciencias de la Educación de la UABC con base en estándares internacionales de calidad, con el fin de contribuir a su fortalecimiento en alineación a las políticas de internacionalización del Plan de Desarrollo Institucional de dicha universidad.

### **6.2. Objetivos específicos**

1. Analizar las propuestas y estándares de calidad para la modalidad semipresencial en el plano internacional, con el fin de determinar cuáles son los más relevantes y pertinentes en el contexto del programa de LCE de la UABC.
2. Diseñar un modelo de evaluación de la calidad para la modalidad semipresencial con base en estándares internacionales.
3. Aplicar el modelo de evaluación propuesto para valorar la calidad de la modalidad semipresencial del programa implementado en la FCH de UABC.
4. Valorar el modelo de evaluación propuesto con el fin de rediseñar y refinar los aspectos en los que éste presente debilidades o deficiencias.
5. Formular principios de diseño que coadyuven a guiar las iniciativas de otras Facultades de la UABC en la construcción de modelos de evaluación propios.

## VII. METODOLOGÍA

En esta sección se describe la metodología empleada para el desarrollo de este proyecto, comenzado con la definición del enfoque metodológico y posteriormente describiendo los procedimientos y características de cada una de las fases que comprendieron tanto el proceso de investigación, como el desarrollo del modelo propuesto.

### 7.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico que sustenta este proyecto es el de la Investigación Basada en Diseño (IBD de aquí en adelante) desde una perspectiva mixta. De acuerdo con Ford et al. (2017), la IBD es una aproximación colaborativa que involucra tanto a investigadores como a practicantes en el proceso iterativo de analizar, diseñar y evaluar sistemáticamente innovaciones e intervenciones educativas orientadas a solucionar problemas reales y complejos.

De Benito y Salinas (2016) describen a la IBD como un tipo de investigación que tiene consecuencias sobre la práctica, “cuyo énfasis es la solución de problemas y la construcción de conocimiento dirigido al diseño, desarrollo y evaluación del proceso educativo, así como a desarrollar principios y orientaciones para futuras investigaciones y que cada día acumula mayor respaldo” (p. 46).

Los mismos autores señalan que existen diversas posibilidades en términos de los productos y resultados de una IBD, y que en el campo de la Tecnología Educativa éstos han sido principalmente la elaboración de constructos, modelos, métodos, ilustraciones u operativización y mejores teorías, destacando los tres primeros. Aunado a esto, exponen que una característica común a todas las IBD es el tener como meta la reducción de la incertidumbre en la toma de decisiones y en el diseño y desarrollo de intervenciones educativas, entendiéndose éstas como un “denominador común para productos, programas, materiales, procedimientos, escenarios, procesos y otros similares” (De Benito y Salinas, 2016: 47).

Por su parte, el enfoque de investigación mixto es aquel que integra sistemáticamente los métodos cuantitativo y cualitativo en el mismo proyecto de investigación. Hernández et al. (2010) refieren que el emplear esta aproximación permite captar de una manera más amplia y profunda el fenómeno de estudio, resultando en una percepción “más integral, completa y holística” (p. 549).

Se ha optado por este enfoque partiendo de los principios de *visión holística* y *expansión* expuestos por estos autores, los cuales expresan que el emplear distintos métodos en diferentes etapas del proceso investigativo permite extender la amplitud y el rango de la investigación, así como obtener un abordaje más integral del fenómeno estudiado.

El emplear un enfoque mixto es congruente con este tipo de investigación, ya que, según lo expuesto por De Benito y Salinas (2016), la IBD se ha caracterizado por emplear metodologías mixtas, apoyándose tanto en métodos y técnicas cuantitativos como cualitativos en la recolección de la información. Entre los anteriores, los autores señalan como más comunes al análisis de documentos, las entrevistas estructuradas o semiestructuradas, y los cuestionarios (De Benito y Salinas, 2016).

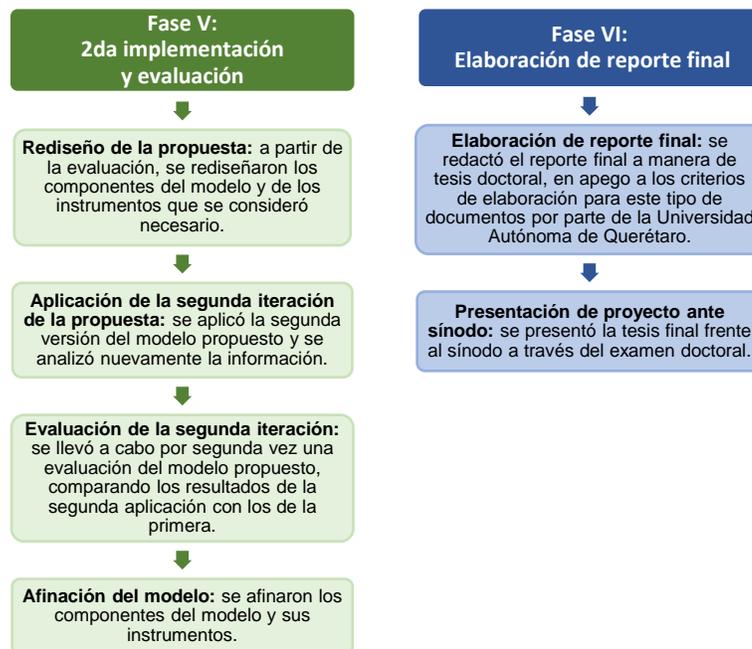
Según De Benito y Salinas (2016), existen distintas propuestas referentes a la estructura de una IBD, sin embargo, señalan que una de las más representativas es la de Thomas C. Reeves, quien divide este tipo de proyectos en cuatro fases (Amiel y Reeves, 2008):

1. Análisis colaborativo de problemas prácticos por investigadores y practicantes.
2. Desarrollo de soluciones informadas de acuerdo con una fundamentación teórica.
3. Implementación iterativa de ciclos de prueba y refinación de soluciones en la práctica.
4. Reflexión para crear principios de diseño y mejorar la implementación de la solución.

La figura 2 muestra un esquema de las fases que comprendió el desarrollo del presente proyecto, divididas en una primera fase preliminar donde se definió el problema de investigación y se construyeron el estado del arte y el marco teórico; una segunda fase que comprendió el diseño de la propuesta a partir de una RSL y el análisis comparativo de modelos referentes; una tercera fase de implementación en la que se aplicó la primera iteración de la propuesta; una cuarta fase en la que esta fue evaluada y afinada; una quinta fase en la que se aplicó la segunda iteración; y una sexta y última fase en la que se elaboró el reporte final.

Figura 2. Fases del desarrollo del proyecto





## 7.2. Fase I - Identificación de la situación inicial y revisión literaria

Siguiendo el modelo de Reeves, el primer paso del proyecto se caracterizó por la negociación de objetivos de investigación por parte del investigador y el Centro de Educación Abierta y a Distancia de la UABC, con el fin de identificar las áreas de necesidad de esta institución en el ámbito de la evaluación de programas académicos en modalidades no escolarizadas. El producto de esta fase fue la definición del problema de investigación, objetivos, preguntas de investigación, justificación y viabilidad.

Una vez que el tema fue delimitado y se plantearon las preguntas y objetivos de investigación, se llevó a cabo una revisión preliminar de la literatura científica relacionada con el campo objeto de estudio, a partir de la cual se construyó el estado del arte y el marco teórico-conceptual.

### 7.3. Fase II - Diseño

Siguiendo las orientaciones de Amiel y Reeves (2008) y De Benito y Salinas (2016), y empleando como base las propuestas de Maldonado (2015) y Tapia Nin (2015), la segunda fase del proyecto comprendió el diseño del prototipo del modelo de evaluación propuesto. Para lograr lo anterior, se llevó a cabo una RSL desde una perspectiva cualitativa, abordaje que según Tapia Nin (2015) se caracteriza por la utilización de métodos sistemáticos con el fin de identificar, interpretar y valorar críticamente la información disponible que sea relevante para alguna interrogante planteada previamente con claridad.

Torres-Carrión et al. (2018) identifican tres fases implicadas en el empleo de esta metodología: 1) planeación, lo que conlleva analizar el estado actual del problema de estudio, plantear las preguntas de investigación, definir criterios de inclusión y exclusión y la preparación de la base de datos donde se vaciará la información extraída; 2) desarrollo de la revisión, lo que implica la identificación y selección de las publicaciones, así como la extracción, síntesis y monitoreo de los datos; y 3) reporte de la revisión.

En el caso de este proyecto, esta etapa implicó la búsqueda y análisis sistemáticos de la producción científica en el campo de la evaluación y la calidad de la modalidad semipresencial, con el fin de identificar los referentes teóricos relevantes para el diseño de la propuesta, tales como informes, declaraciones, estándares de calidad, modelos de evaluación, experiencias y estudios afines (Maldonado, 2015).

El producto de la RSL fue una serie de conclusiones que se extrajeron de la producción científica analizada y que fueron empleadas para guiar e informar el diseño del modelo de evaluación propuesto. Asimismo, se identificaron un conjunto de modelos internacionales de calidad que se analizaron comparativamente y sirvieron como base para la identificación y diseño de las dimensiones, indicadores y criterios que componen la propuesta.

A partir del análisis documental, se diseñó la solución al problema definido en la primera etapa, que en el caso de este proyecto es un modelo de evaluación de la calidad con base en estándares internacionales.

#### **7.4. Fase III - Implementación de la primera iteración de la propuesta**

La fase relacionada con la implementación de la solución implicó la aplicación del modelo de evaluación desarrollado en la valoración de la calidad del programa de LCE de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, en lo que respecta su oferta en la modalidad semipresencial.

Para la implementación del modelo propuesto, se llevó a cabo una recolección sistemática de información cuantitativa y cualitativa a través de entrevistas y cuestionarios dirigidos a los actores implicados en la implementación del programa en cuestión: a los administrativos encargados de gestionar la implementación de la modalidad semipresencial del programa académico referido, a los docentes encargados de diseñar y conducir las clases en esta modalidad y a los estudiantes que cursan en ella sus estudios de LCE.

#### **7.5. Fase IV - Evaluación**

La cuarta fase del proyecto comprendió un análisis reflexivo sobre la solución propuesta para el problema real abordado, es decir el modelo de evaluación de calidad, así como la valoración del mismo, su rediseño y refinación.

Las preguntas que orientaron la fase de evaluación fueron:

1) ¿Los componentes e indicadores del modelo se adecúan al diseño y operaciones del programa de LCE de UABC?

2) ¿El modelo evalúa eficientemente la calidad de la implementación semipresencial del programa en términos de funcionalidad, eficacia y eficiencia?

3) ¿La información generada a partir de la aplicación del modelo permite retroalimentar la toma de decisiones y la mejora continua del programa?

4) ¿La información generada a partir de la aplicación del modelo se alinea adecuadamente a los estándares internacionales identificados en la literatura y a las políticas de la institución en cuestión?

5) ¿El modelo es flexible, en tanto que permite su adaptación a otros programas semipresenciales de la institución?

## **7.6. Fase V - Implementación y evaluación de la segunda iteración de la propuesta**

De acuerdo con Amiel y Reeves (2008) y De Benito y Salinas (2016), la IBD implica implementar de manera iterativa la solución propuesta en diversos ciclos de prueba y refinación. Con base en esta orientación, la quinta fase del proyecto implicó aplicar por segunda vez el modelo propuesto, así como también un nuevo proceso de evaluación, identificación de fortalezas y debilidades, y afinación de los componentes del mismo.

## **7.7. Fase VI - Elaboración del reporte final**

La última fase del proyecto implicó la producción de documentación, la elaboración del reporte final y el establecimiento de conclusiones y principios de diseño que podrían ser aplicables en otras facultades que busquen evaluar sus ofertas educativas en modalidad semipresencial. Asimismo, se presentaron los resultados del proyecto en el examen doctoral.

## VIII. REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

En esta sección se describe el procedimiento de implementación de una RSL en la producción científica del periodo 2015 a 2020 relacionada con el objeto de estudio. Ello con el objetivo de identificar los principales referentes documentales, ideas, concepciones, fundamentos, marcos y modelos relacionados con la evaluación de la calidad de la educación semipresencial. Esta revisión cumplió la finalidad de sustentar el diseño del modelo de evaluación de calidad propuesto.

A partir de la revisión se extrajeron 5 conclusiones principales y se identificaron 4 modelos de evaluación internacionales que orientaron la construcción de la propuesta. Los modelos fueron analizados comparativamente con el propósito de determinar sus dimensiones en común, permitiendo así construir las dimensiones, criterios e indicadores del modelo propuesto.

### **8.1. Términos de búsqueda y criterios de inclusión / exclusión**

Partiendo del problema de investigación, se determinó que los conceptos clave para el estudio fueron los relacionados con los términos evaluación, calidad, modalidad semipresencial y educación virtual, así como sus variaciones. Se consideraron únicamente documentos publicados entre 2015 y 2020 en los idiomas español e inglés, particularmente artículos de revistas arbitradas, capítulos de libros, libros y tesis doctorales que se relacionaran con el tema objeto de estudio en el ámbito de la ES, omitiendo aquellas publicaciones que no se apegaran a estos principios.

Los criterios de inclusión y exclusión que se establecieron para llevar a cabo la búsqueda y selección documental pueden ser consultados en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
Artículos científicos, tesis doctorales, capítulos de libros, libros.	Tesis de licenciatura o maestría, ponencias, noticias, blogs especializados, reseñas de libros.
Acceso abierto.	Acceso restringido.
Investigación publicada entre 2015 y 2020.	Investigación publicada antes de 2015.
Idiomas español e inglés.	Cualquier otro idioma que no sea español o inglés.
Relacionados con Educación Superior (formación de grado o posgrado).	Relacionados con otros niveles o modalidades de formación (educación básica o media superior, formación continua, formación en el trabajo, etc.).
Deben incluir los siguientes conceptos clave: - Evaluación / evaluation / assessment. - Calidad / quality. - Educación virtual / educación en línea / educación a distancia / e-learning / eLearning / distance education / distance learning. - Modalidad semipresencial / modalidad mixta / aprendizaje mixto / blended learning / b-learning.	No incluyan los conceptos clave.

## 8.2. Ecuaciones de búsqueda y bases de datos consultadas

De los términos anteriores, se estructuraron 2 ecuaciones de búsqueda haciendo uso de operadores booleanos que se ingresaron en las bases de datos científicas:

1) (“evaluación” OR “evaluation” OR “assessment”) AND (“calidad” OR “quality”) AND (“educación virtual” OR “educación en línea” OR “educación a distancia” OR “e-learning” OR “eLearning” OR “distance education” OR “distance learning”).

2) (“evaluación” OR “evaluation” OR “assessment”) AND (“calidad” OR “quality”) AND (“modalidad semipresencial” OR “modalidad mixta” OR “aprendizaje mixto” OR “blended learning” OR “b-learning”).

La búsqueda sistemática se realizó en 5 bases de datos científicas: Academic Search Complete, Web of Science, Scopus, SciELO y Dialnet Plus. Se

consideraron todos los artículos que contuvieran los términos clave en el título, resumen, o palabras clave. En el caso de Dialnet Plus, fue necesario aplicar un filtro más debido a la cantidad significativamente mayor de resultados obtenidos, por lo que se consideraron únicamente los artículos que contuvieran los términos de búsqueda en el título. Además de esto, se realizó una búsqueda complementaria en Google Académico, con el fin de identificar documentos que cumplieran con los criterios de inclusión y que hayan sido omitidos en la búsqueda sistemática. El resultado total de esta fase fue de 3251 documentos.

### **8.3. Registro y limpieza de datos**

Para el registro y limpieza de los resultados, se diseñó una base de datos en Excel donde se ingresaron los títulos de cada artículo, así como la base científica de procedencia, la ecuación de búsqueda empleada y su año de publicación. Posteriormente, se procedió a eliminar aquellos documentos que se mostraban repetidos, dejando como resultado 2678 documentos.

El siguiente paso de la limpieza fue la identificación de los documentos que fueran relevantes para la investigación. Esto se hizo a partir de la revisión de los títulos de cada uno, tras lo cual el número se redujo a 214 registros. Por último, se leyeron los resúmenes de dichos documentos para excluir aquellos que carecieran de relevancia para el estudio, dando un total final de 57 documentos: 49 artículos, 1 libro y 7 tesis doctorales.

### **8.4. Instrumentos y análisis**

Los 57 documentos considerados relevantes para el estudio fueron ingresados en una matriz bibliográfica y en una matriz analítica de contenido. De acuerdo con Gómez Vargas et al. (2015), la matriz bibliográfica es un instrumento donde se inventarían los documentos que conforman el universo y sobre el cual se

aplicaron los filtros de selección. Este instrumento se diseñó en el programa Excel y se organizó con base en las siguientes categorías: título, año de publicación, autor(es), tipo de documento y revista.

Por su parte, en la matriz analítica de contenido se relaciona la información contenida en cada artículo que sea concerniente a las categorías de análisis (Gómez Vargas et al., 2015). Este instrumento también fue diseñado en Excel y se organizó con base en las categorías: título, año, autor(es), país, objetivos del documento, enfoque de la propuesta, concepción de la evaluación y la calidad, metodología, referentes teóricos, hallazgos y conclusiones.

Para cumplir los objetivos planteados para esta fase del proyecto se llevó a cabo un análisis cualitativo del contenido de los documentos con el propósito de identificar las concepciones y modelos internacionales más prominentes relacionados con la evaluación y la calidad de la educación semipresencial.

## **8.5. Resultados de la revisión sistemática**

### **8.5.1. Principales conclusiones extraídas de la RSL**

1) La calidad y la calidad educativas son conceptos polisémicos y multidimensionales, que pueden adoptar una variedad de significados, implicaciones y métodos para su evaluación dependiendo de las perspectivas de quienes las abordan, situación que se extiende también a las modalidades de la educación virtual (Vlachopoulos, 2016; Bañuelos y Montero, 2017; Markova et al., 2017; Marciniak y Gairín Sallán, 2018). De acuerdo con De la Orden (2009), para poder llevar a cabo la evaluación de un sistema, institución o programa educativos, primero se debe contar con una definición clara y precisa de qué se entiende por calidad en el contexto del objeto evaluado, de manera que posibilite establecer criterios para la selección de indicadores pertinentes.

2) Según De la Orden (2009), los componentes esenciales de la evaluación son el juicio y la comparación, lo que exige disponer de un conjunto de estándares o criterios bien definidos con los cuales comparar la realidad educativa que será objeto de evaluación. En el contexto de la educación virtual, siendo sus modalidades formativas propuestas asociadas a la sociedad del conocimiento, sus sistemas de calidad deben considerar necesariamente estándares internacionales en sus procesos de evaluación y acreditación (Rama, 2009a; Demirel, 2016; Mejía y López, 2016).

3) La evaluación de la educación virtual, tanto en su modalidad en línea como semipresencial, implica necesariamente considerar los rasgos funcionales y estructurales que le son propios a estas modalidades, lo que conlleva el empleo de definiciones, dimensiones e indicadores de calidad diferenciados de los de la educación presencial. Sin embargo, no se deben omitir aquellos aspectos que son comunes a todos los sistemas de calidad de la ES, puesto que la formación humana persigue objetivos comunes, incluso aunque se hable de modalidades diferentes (Demirel, 2016; Salas Soto, 2016; Vlachopoulos, 2016; Bañuelos y Montero, 2017; Casanova y Gonçalves, 2017; Marciniak y Gairín Sallán, 2017; Mejía-Madrid et al., 2019).

4) Frente a la cantidad de propuestas de evaluación que se orientan a un enfoque parcial de la calidad, existe la necesidad de desarrollar modelos de calidad globales, es decir, que consideren todos los aspectos de la implementación de un programa educativo virtual.

De acuerdo con autores como Tapia Nin (2015) y Cardona-Román et al. (2018), este tipo de evaluación necesariamente requiere considerar aspectos supraestructurales (intenciones, deber ser y aspiraciones del programa, así como su alineación con la misión y visión institucional); estructurales, funcionales y operacionales (los rasgos mismos del programa, así como las formas de organización y operación); e infraestructurales (recursos, instalaciones). Además, autores como Marciniak y Gairín Sallán (2017) resaltan la importancia de

considerar tanto la calidad del programa mismo, como su ciclo de vida, es decir los procesos de planificación, aplicación e impacto.

5) Los modelos de evaluación posibilitan identificar aquellos elementos clave que requieren ser medidos por una institución y las áreas sobre las cuales es necesario intervenir, representando también de manera gráfica las relaciones teóricas entre dichos componentes y permitiendo planificar las acciones necesarias para valorar, diagnosticar, mejorar y mantener la calidad de sus programas (De la Orden, 2009; Tapia Nin, 2015; Marciniak y Gairín Sallán, 2018). De acuerdo con la revisión sistemática de la literatura de Tapia Nin (2015), en el caso particular de la educación semipresencial un modelo de evaluación debe cumplir, entre otras cosas, con las cualidades de ser:

- Riguroso, referido a la metodología de evaluación empleada.
- Funcional, en tanto que permita correspondencia entre los elementos que lo conforman y las expectativas del medio.
- Eficaz o efectivo, es decir, debe establecer coherencia entre las metas educacionales y los resultados obtenidos.
- Eficiente, puesto que debe establecer la coherencia entre las entradas, los procesos, los medios y los logros o resultados educativos.
- Innovador, en tanto que plantea coherencia entre el catálogo de mejoras, el reforzamiento de las fortalezas, la corrección de las debilidades, la decisión de innovar, revisión de metas, entradas y procesos.
- Flexible, puesto que debe ser adaptable a las necesidades de evaluación de los diferentes programas, así como la incorporación de técnicas variadas para sistematizar la información y su análisis.
- Integral, debido a que debe proponer la evaluación de los distintos componentes del programa, abarcando desde el diagnóstico previo hasta la planificación, el proceso aplicativo y los resultados.
- Dinámico, con el fin de permitir que las carreras mantengan sus características de acuerdo a sus objetivos educacionales.

### 8.5.2. Análisis comparativo de modelos internacionales de calidad

A partir de la RSL se identificaron 4 modelos y guías internacionales para la evaluación de la calidad de la educación en línea y semipresencial, sobre los cuales se llevó a cabo un análisis comparativo para determinar los aspectos comunes considerados por cada uno. Dichos modelos son:

1. El modelo del proyecto *Calidad del blended learning - conceptos optimizados para la educación de adultos*, financiado por la Comisión Europea como parte de su programa Lifelong Learning Programme.

2. La *Herramienta de autoevaluación y marco de referencia para desarrollar la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para el blended learning*, publicado por la oficina regional de UNESCO en Bangkok con la colaboración de la Universidad de Educación de Hong Kong.

3. La *Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia*, publicada por la Organización de Estados Iberoamericanos.

4. La *Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia*, diseñada por el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia.

La figura 3 muestra la relación de dimensiones/criterios y subdimensiones/subcriterios de cada uno de los modelos analizados de acuerdo con los documentos de origen. Para facilitar la exposición de ideas se emplea la terminología de modelo 1, modelo 2, modelo 3 y modelo 4 en referencia a cada uno, de acuerdo con su organización en la figura.

Figura 3. Dimensiones/criterios de los modelos analizados

	1. Calidad del Blended Learning - Conceptos Optimizados para la Educación de Adultos (Mazohl y Makl, 2016b)	2. Marco de referencia para desarrollar la capacidad de las Instituciones de ES para el blended learning (Lim y Wang, 2017)	3. Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia (OEI, 2020)	4. Modelo de autoevaluación para programas de pregrado a distancia (CALED, 2010)
Dimensiones / Criterios	<p>1) Calidad de la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración.</li> <li>• Documentación.</li> <li>• Recursos institucionales.</li> <li>• Profesorado.</li> <li>• Diseño instruccional.</li> </ul> <p>2) Inscripción / matriculación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Información del curso proveía a los estudiantes.</li> <li>• Procedimiento de inscripción.</li> </ul> <p>3) Cursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documentación.</li> <li>• Organización de la interacción presencial y en línea.</li> <li>• Estructura del curso.</li> <li>• Apoyo tutorial para la enseñanza en línea.</li> </ul> <p>4) Entorno de aprendizaje y fase de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de enseñanza.</li> <li>• Aprendizaje en línea.</li> <li>• Medios.</li> <li>• Interacción social.</li> <li>• Plataforma virtual.</li> </ul> <p>5) Valoración y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación y definición de la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>• Ejecución de la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>• Evaluación de la implementación del curso por parte de los alumnos.</li> </ul>	<p>1) Visión y filosofía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión institucional para el blended learning.</li> <li>• Filosofía subyacente para el aprendizaje y la enseñanza en entornos blended learning.</li> <li>• Reconsideración del papel del blended learning en las IES.</li> </ul> <p>2) Currículum.</p> <p>3) Desarrollo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones y medidas para el desarrollo profesional.</li> <li>• Cultura asociada con el desarrollo profesional.</li> </ul> <p>4) Apoyos al aprendizaje.</p> <p>5) Infraestructura, instalaciones, recursos y apoyos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura, instalaciones y recursos.</li> <li>• Apoyos y servicios tecnológicos.</li> </ul> <p>6) Política y estructura institucional.</p> <p>7) Asociaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociaciones internas.</li> <li>• Asociaciones externas.</li> </ul> <p>8) Investigación y evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación.</li> <li>• Evaluación.</li> </ul>	<p>1) Estudiantes.</p> <p>2) Personal académico y de servicios.</p> <p>3) Infraestructuras.</p> <p>4) Evaluación.</p>	<p>1) Liderazgo y estilos de gestión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromiso con una cultura de excelencia.</li> <li>• Promoción de los intereses y satisfacción de expectativas.</li> <li>• Estructura organizacional en alineación con la Institución y con la política y estrategia del programa.</li> <li>• Gestión del programa, mejora sistemática y alineación con la Institución.</li> </ul> <p>2) Política y estrategia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos basados en necesidades y expectativas actuales y futuras, y alineados a la política institucional.</li> <li>• Objetivos basados en información pertinente y completa.</li> <li>• Adecuación, actualización y mejora continua de la planificación general del programa.</li> <li>• Comunicación clara de la planificación del programa a los involucrados.</li> </ul> <p>3) Desarrollo de las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y mejora de la gestión del personal.</li> <li>• Potenciación de la experiencia y capacidades de las personas por medio de su formación y cualificación.</li> <li>• Promoción de la implicación y participación del personal en la mejora continua.</li> <li>• Comunicación efectiva ascendente, descendente y lateral.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento, atención y recompensación del personal.</li> </ul> <p>4) Recursos y alianzas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de los recursos financieros del programa.</li> <li>• Gestión de los recursos de información.</li> <li>• Gestión de los recursos externos y alianzas.</li> <li>• Gestión de infraestructura física y tecnológica.</li> </ul> <p>5) Destinatarios y procesos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de los alumnos: características, necesidades, expectativas y requisitos.</li> <li>• Identificación de los procesos educativos para el desarrollo del programa.</li> <li>• Evaluación y mejora del programa.</li> </ul> <p>6) Resultados de los destinatarios y procesos educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de satisfacción de los destinatarios.</li> <li>• Desempeño y rendimiento.</li> </ul> <p>7) Resultados del desarrollo de las personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción del personal.</li> <li>• Desempeño y rendimiento del personal.</li> </ul> <p>8) Resultados de sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de la sociedad.</li> <li>• Desempeño y rendimiento.</li> </ul> <p>9) Resultados globales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultados obtenidos por la institución.</li> <li>• Resultados obtenidos por las personas.</li> <li>• Resultados obtenidos por los alumnos y otros clientes externos.</li> <li>• Resultados obtenidos por la sociedad.</li> </ul>
--	--	--	--

Considerando los componentes de cada modelo, se aprecia que las categorías en que convergen y que representan las cuestiones críticas para llevar a cabo una educación semipresencial de calidad son las siguientes:

1. Institución. La figura muestra que tres de los referentes consideran una dimensión relacionada con la institución que provee la oferta académica en la modalidad semipresencial. En esta categoría, el modelo 1 considera aspectos relacionados con la administración y gestión, el personal y el diseño instruccional, mientras que el modelo 2 la retoma en dos de sus dimensiones, enfocándose en la visión, filosofía, política y estructura institucionales. El modelo 4 no cuenta con una dimensión propiamente denominada “institución” o “institucional”, pero considera una dimensión de “recursos y alianzas”, que se asocia con la gestión de los recursos financieros, materiales y de información.

2. Programa académico. Dos de los modelos revisados consideran una dimensión relacionada con el programa mismo. En este rubro, el modelo 2 contempla al currículum, estableciendo la necesidad de replantearlo en adecuación a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Por otra parte, el modelo 4, en su dimensión de “política y estrategia”, define criterios relativos a la pertinencia de los objetivos del programa, la misión y visión del mismo, su planificación y vías para su mejora y actualización. Asimismo, añade un conjunto de criterios y subcriterios relacionados con los resultados del programa, como lo son la satisfacción y el desempeño de alumnos, clientes externos y personal, además de contemplar la percepción de la sociedad.

3. Infraestructura. Todos los modelos consideran los recursos materiales, instalaciones e infraestructura necesarios para ofrecer los servicios académicos en la educación en línea o mixta. En el caso de los modelos 2 y 3, este aspecto es considerado como una de sus dimensiones componentes, mientras que los modelos 1 y 4 lo toman en cuenta como subcriterio dentro de categorías más amplias.

4. Personal involucrado con el programa. Los cuatro modelos consideran una variedad de dimensiones relacionadas con el personal involucrado en la

planificación e implementación del programa académico. Los modelos 1 y 2, por ejemplo, abarcan los perfiles de figuras como el profesor y el personal técnico y de apoyo. Por otra parte, una subcategoría recurrente en este rubro es la del desarrollo profesional tanto del profesorado como de otros actores implicados en el programa. Este ámbito se toma en cuenta en los modelos 2, 3 y 4.

Aunado a lo anterior, el modelo 4 considera diversos criterios relativos a los líderes y/o responsables de la implementación del programa académico, como lo son el compromiso de los mismos con una cultura de excelencia, sus estrategias para promover los intereses y la satisfacción de las expectativas de los involucrados con el programa y la gestión del mismo en alineación con las estrategias institucionales.

5. Alumnos. Todos los modelos analizados contemplan una dimensión o subdimensiones relativas a los destinatarios del programa académico, es decir los alumnos. En este rubro se consideran aspectos como la definición del perfil de los estudiantes (modelos 1, 3 y 4), información previa requerida para los destinatarios y proceso de matriculación (modelos 1 y 3) y servicios de apoyo a su aprendizaje (modelos 1, 2 y 3).

6. Evaluación. Todos los modelos incluyen una dimensión o subdimensión relacionada con los procesos de evaluación. La idea que subyace a este criterio es la de valorar si la institución emplea la evaluación como mecanismo para la mejora de los aspectos y componentes del programa, entre los que se encuentran sus objetivos, los cursos, el profesorado, los niveles de satisfacción del alumnado, entre otros. Aunado a esto, el modelo 1 contempla también la evaluación de los procesos de evaluación de los aprendizajes empleados por los profesores durante el desarrollo de sus clases.

7. Asociaciones y alianzas. Los modelos 2 y 4 consideran las asociaciones o alianzas que la institución establece con otras organizaciones, instituciones nacionales, instituciones internacionales, o incluso con otras facultades dentro de la misma institución educativa.

## **IX. MODELO PARA EVALUAR LA CALIDAD DE PROGRAMAS SEMIPRESENCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

En esta sección se presenta el modelo propuesto para evaluar la calidad de la implementación semipresencial de programas de educación superior, describiendo sus características generales, las seis dimensiones que lo componen y las subdimensiones, criterios e indicadores en las que éstas se dividen.

### **9.1. Descripción formal del modelo**

El “Modelo para evaluar la calidad de la modalidad semipresencial en programas de educación superior” es un modelo de evaluación global según la clasificación de Rubio (2003), es decir, considera la implementación completa de un programa académico, en lugar de enfocarse en aspectos específicos de este, como sería la evaluación docente, la plataforma LMS, o los cursos y asignaturas.

Las características, dimensiones, criterios e indicadores del modelo están basados en una revisión de la literatura internacional sobre los temas de la evaluación y calidad de la educación en línea y semipresencial, así como en el análisis de diversos modelos y estándares internacionales de calidad, particularmente los 4 descritos en el apartado anterior.

Un primer paso necesario para la construcción de la propuesta fue la adopción de un modelo genérico de calidad en la educación que permita partir de una definición clara de *calidad educativa*, así como articular los componentes del modelo de evaluación y sus relaciones. Para ello, se retomó a De la Orden (2009), quien conceptualiza a la calidad de la educación como “el efecto del conjunto de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema educativo o de cualquiera de los subsistemas del mismo” (p. 26), estableciendo como principales indicadores de calidad educativa a la funcionalidad, la eficacia y la eficiencia.

Se optó por esta propuesta por considerarse funcional, en tanto que cumple con sencillez y pertinencia la función de establecer el elemento común en las diversas manifestaciones de la calidad educativa; operativa, en tanto permite articular efectivamente los componentes del modelo propuesto; y flexible, puesto que permite su aplicación en diversas modalidades educativas, incluyendo la semipresencial.

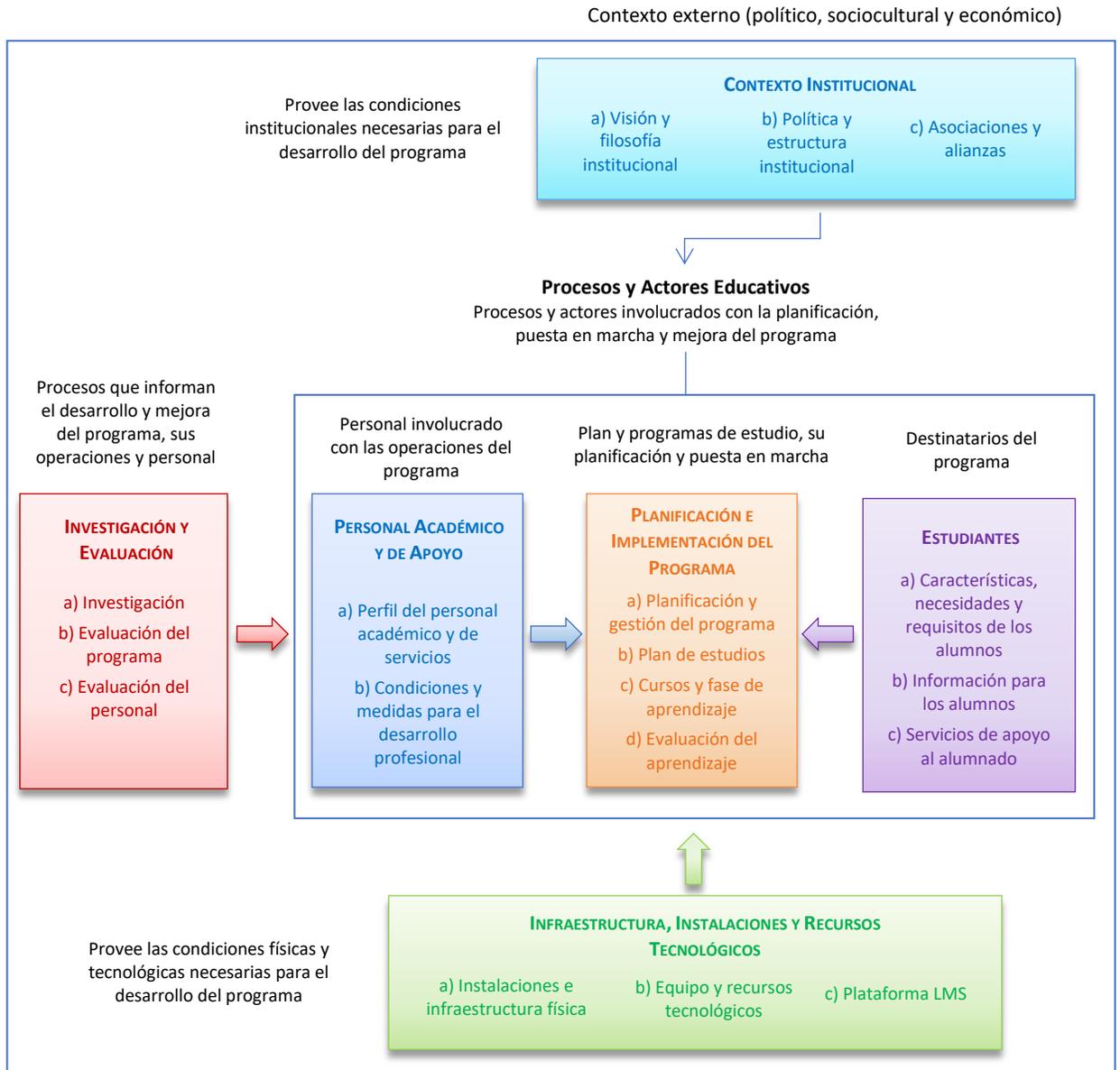
De acuerdo a lo descrito anteriormente, se presenta el modelo de evaluación propuesto, cuyos componentes y estructura general pueden ser consultados en la figura 4.

El modelo se divide en 6 dimensiones, cada una con diversas subdimensiones, criterios e indicadores. Dichas dimensiones describen las áreas generales identificadas en el marco internacional involucradas con la calidad de la implementación semipresencial de un programa de educación superior. Las dimensiones en cuestión son:

- 1) Contexto institucional.
- 2) Planificación e implementación del programa.
- 3) Estudiantes.
- 4) Personal académico y de apoyo.
- 5) Investigación y evaluación.
- 6) Instalaciones, infraestructura y recursos tecnológicos.

Las **subdimensiones** son áreas específicas que descomponen cada una de las dimensiones. El número de subdimensiones varía en cada dimensión de acuerdo con la revisión literaria. Por su parte, los **criterios** señalan los principios generales bajo los cuáles puede ser valorada cada subdimensión, mientras que los **indicadores** son características específicas que nos permiten determinar el cumplimiento de cada criterio.

Figura 4. Componentes del modelo propuesto



El modelo propuesto es flexible, en tanto que posibilita la evaluación de cada dimensión de manera independiente de las otras de acuerdo con las necesidades de la institución. En la siguiente sección se incluye una descripción de dichas dimensiones, así como de las subdimensiones, criterios e indicadores que las componen.

## 9.2. Descripción de las dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores

1. Contexto institucional. De acuerdo con Luna Serrano et al. (2018), la incorporación de las modalidades de educación virtual ha implicado la necesidad de adecuar las estructuras institucionales a las particularidades de dichos modelos. La educación semipresencial, al contar con un fuerte componente en línea, debe involucrar una estrategia organizacional, metodológica y tecnológica que potencie los procesos académicos e innovaciones propias de este tipo de educación.

De esta manera, la evaluación de calidad en esta modalidad hace necesario considerar las condiciones institucionales que determinan su implementación, ofreciendo a todos los involucrados la seguridad de que la institución en cuestión cuenta con las características y requisitos para satisfacer las necesidades de este modelo formativo (Mazohl y Makl, 2016c).

En este orden de ideas, la dimensión *contexto institucional* considera aquellos elementos relacionados con las condiciones contextuales relativas a la institución y que enmarcan la planificación e implementación del programa académico semipresencial. Esta dimensión se divide en las siguientes subdimensiones (véase figura 5):

a) Visión y filosofía institucional. Según autores como Lim y Wang (2017) y Xiaoqing (2017), la implementación exitosa de la modalidad semipresencial requiere que la institución posea una visión clara y descriptiva sobre cómo transformar las experiencias de aprendizaje mediadas por TIC desde las perspectivas de la institución, los alumnos y la planta docente. Además, esta debe enunciarse de manera clara y ser compartida por los actores involucrados con el programa educativo, de manera que permita transformar la cultura, políticas y prácticas relativas a su modalidad semipresencial.

Asimismo, para Lim y Wang (2017) la filosofía institucional debe replantear el papel de la educación semipresencial de manera que esta adquiera un papel

proactivo, anticipándose a las tendencias y necesidades sociales y del estudiante, y favoreciendo además experiencias de aprendizaje innovadoras, significativas y reflexivas. De acuerdo con Mariño Alfaro (2019), la filosofía institucional puede definirse como la ideología de una institución, “su identidad y postura frente a su responsabilidad como ente dinámico, respecto a sus componentes y los demás grupos sociales vinculados a su existencia y funcionamiento” (p. 7), agregando que sirve como base para la declaración de los principios y la misión de la misma.

b) Política y estructura institucional. Las IES deben formular un plan maestro para la implementación de la modalidad semipresencial, que incluya las correspondientes políticas, lineamientos específicos y mecanismos necesarios para impulsar este tipo de formación (Lim y Wang, 2017). Esto incluye el crear las estructuras que se encargarán de planificar y conducir la puesta en acción de los programas educativos, la asignación de tareas de asesoría y diseño instruccional, la implementación de programas de incentivos para el personal académico y el fomento de la implicación y participación del mismo en la mejora continua, entre otros aspectos (CALED, 2010; Lim y Wang, 2017).

c) Asociaciones y alianzas. De acuerdo con el CALED (2010) y con Lim y Wang (2017), el establecer relaciones con otras instancias y organizaciones puede resultar beneficioso para la operación y el funcionamiento del programa, puesto que permiten el intercambio de recursos y experiencias relevantes para el logro de objetivos comunes. Estas asociaciones pueden ser tanto internas, a través del trabajo colaborativo entre facultades, departamentos o unidades de la misma institución, como externas, por medio de la colaboración con otras IES, con el gobierno, o con organizaciones privadas (Lim y Wang, 2017).

Figura 5. Dimensión “contexto institucional”

<b>DIMENSIÓN 1. CONTEXTO INSTITUCIONAL</b>	
<b>Subdimensión A. Visión y filosofía institucional</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A1.</b> La institución posee una visión clara y compartida sobre la contribución de los entornos educativos basados en tecnología en la formación para el siglo XXI.	<b>A1.1.</b> Existen enunciaciones claras en la institución sobre la misión, objetivos y resultados esperados para la educación semipresencial.
	<b>A1.2.</b> La visión institucional para la educación semipresencial incluye objetivos y metas a nivel de la institución, el alumnado y el personal docente.
	<b>A1.3.</b> Los objetivos y metas para la educación semipresencial son formulados considerando la perspectiva institucional, de la unidad académica y del personal docente.
	<b>A1.4.</b> La visión institucional sobre la educación semipresencial considera la necesidad de transformar la cultura, políticas y prácticas en esta modalidad con el propósito de contribuir en la participación de los alumnos y el desarrollo de competencias para el siglo XXI.
<b>A2.</b> La filosofía institucional replantea el papel de la educación semipresencial para fomentar el desarrollo de competencias para el siglo XXI.	<b>A2.1.</b> El papel que la institución plantea para la educación semipresencial es proactivo y visionario (anticipante y preventivo).
	<b>A2.2.</b> El papel que la institución plantea para la educación semipresencial permite implementar experiencias de aprendizaje innovadoras, como el aula invertida y el uso de laboratorios virtuales en línea.
	<b>A2.3.</b> La filosofía subyacente para la educación semipresencial se enfoca en favorecer el aprendizaje significativo y ofrecer a los estudiantes el ambiente propicio para la reflexión.
	<b>A2.4.</b> La filosofía subyacente para la educación semipresencial favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la identificación y resolución de problemas.
	<b>A.2.5.</b> Los objetivos de aprendizaje orientan qué, cómo y en qué medida se implementa la tecnología.
<b>Subdimensión B. Política y estructura institucional</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>B1.</b> La institución cuenta con una política bien definida para la implementación de la educación semipresencial.	<b>B1.1.</b> Existe un plan general que incluye políticas y lineamientos específicos para la implementación y desarrollo de la educación semipresencial.

	<p><b>B1.2.</b> Existen mecanismos y sistemas de incentivos para promover el interés y compromiso del personal docente con la educación semipresencial.</p> <p><b>B1.3.</b> Las políticas y estrategias para la educación semipresencial toman en consideración el contexto, la población estudiantil y la cultura institucional.</p> <p><b>B1.4.</b> Existe correspondencia entre el plan general para la educación semipresencial, sus políticas correspondientes, lineamientos específicos y los mecanismos de incentivos para el personal docente.</p>
<b>B2.</b> La institución cuenta con una estructura propicia para la educación semipresencial.	<p><b>B2.1.</b> Existe un cuerpo dedicado a encabezar y supervisar la iniciativa de la educación semipresencial en la institución.</p> <p><b>B2.2.</b> La unidad académica cuenta con un equipo con liderazgo fuerte encargado de supervisar la implementación de la educación semipresencial en coordinación con el cuerpo especializado.</p> <p><b>B2.3.</b> Existe un equipo de técnicos y/o tecnólogos educativos dedicado a ofrecer soporte técnico y de servicio para el personal docente y estudiantil.</p> <p><b>B2.4.</b> Existe un equipo encargado de supervisar y coordinar la asignación de tareas de asesoría y diseño instruccional.</p> <p><b>B2.5.</b> Existe un equipo de diseñadores instruccionales y desarrolladores multimedia encargado de ofrecer apoyo al personal docente en sus prácticas de educación semipresencial.</p>

### Subdimensión C. Asociaciones y alianzas

Crterios	Indicadores
<b>C1.</b> Se establecen relaciones internas a la institución para promover el desarrollo y mejora del programa en modalidad semipresencial.	<p><b>C1.1.</b> Se establecen y promueven asociaciones entre las facultades, departamentos y unidades de la institución, con el fin de compartir tecnología, investigación, recursos o prácticas relacionados con la educación semipresencial.</p> <p><b>C1.2.</b> Existe un órgano o una estructura de apoyo formal y recursos (financieros y humanos) asignados para desarrollar y mantener las asociaciones internas.</p> <p><b>C1.3.</b> Se establecen convenios entre facultades, departamentos y unidades de la institución para el desarrollo de prácticas profesionales y servicio social.</p>
<b>C2.</b> Se establecen relaciones con organizaciones externas para promover el desarrollo y mejora del programa en modalidad semipresencial.	<p><b>C2.1.</b> Se establecen y promueven asociaciones, alianzas y/o acuerdos con otras instituciones educativas, el sector gubernamental, o el sector privado, con el fin de compartir tecnología, investigación, recursos o prácticas relacionados con la educación semipresencial.</p> <p><b>C2.2.</b> Las asociaciones y/o alianzas con organizaciones externas para el apoyo de la educación semipresencial son sostenibles, con compromisos a largo plazo por ambas partes.</p>

**C2.3.** Las asociaciones y/o alianzas externas impactan en la dirección que adoptan las prácticas de la educación semipresencial.

**C2.4.** Se establecen convenios con instituciones y/o dependencias externas para el desarrollo de prácticas profesionales y servicio social.

**C2.5.** Los líderes y el personal docente son proactivos en la identificación y construcción de asociaciones y alianzas internas o externas.

2. Planificación e implementación del programa. Según UNESCO (2011), un programa educativo es el conjunto coherente de actividades y comunicaciones educativas diseñadas y organizadas para alcanzar objetivos de aprendizaje predeterminados, o para lograr un conjunto de tareas educativas en un determinado periodo. Los componentes de todo programa son los contenidos, metas y objetivos, medios y recursos y sistemas de evaluación (Pérez Juste, citado en Maldonado, 2015). La planificación e implementación semipresencial de un programa educativo requiere replantear diversos aspectos relacionados con los componentes anteriores, así como con el currículum, los métodos pedagógicos y el papel de la tecnología (Lim y Wang, 2017).

La dimensión planificación e implementación del programa es la más amplia de las 6 y se enfoca en los elementos vinculados con la planeación, organización y puesta en marcha de un programa educativo semipresencial. A su vez, esta dimensión se compone de las siguientes subdimensiones (véase figura 6):

a) Planificación y gestión del programa. La planificación general del programa debe ser pertinente, actualizada y mejorada periódicamente, estableciendo a través de un plan de acción claro las estrategias que serán implementadas para tal fin. Además, los líderes y responsables del programa deben demostrar su compromiso con una cultura de excelencia a través de su liderazgo y estilo de gestión, planificando y promoviendo el desarrollo y la mejora del mismo en apego a las políticas y estrategias institucionales (CALED, 2010; Mazohl y Makl, 2016c).

b) Plan de estudios. Según autores como Lim y Wang (2017), el plan de estudios de un programa en modalidad semipresencial requiere ser replanteado

de manera que se aprovechen las posibilidades de esta última, equilibrando la adquisición de conocimientos relevantes para desempeñarse en el marco socioeconómico y político de la era del conocimiento, y los recursos y habilidades necesarios para procesar, analizar y crear el conocimiento. Dicho plan debe organizarse y presentarse en un documento accesible para todos los agentes, en el que se establezcan los objetivos del programa, así como su viabilidad y adecuación al perfil del alumno, de la profesión y del mercado; su fundamentación pedagógica y metodológica; y una distribución adecuada del número de créditos.

Asimismo, el programa debe contar con una misión y visión clara y alineada con las políticas y estrategias institucionales, y los objetivos que persigue deben estar basados en información pertinente y completa que refleje su adecuación con las directrices, normativas y legislación vigente, así como con los avances e innovaciones en materia de tecnología y pedagogía (CALED, 2010).

c) Cursos y fase de aprendizaje. Para CALED (2010) y Mazohl y Makl (2016c), al evaluar un programa semipresencial es importante considerar las características de las asignaturas y cursos, entre las que se encuentran la estructura y organización del mismo tanto en su fase presencial como en línea; el diseño instruccional; la metodología docente y estrategias didácticas; el uso de materiales y medios impresos y digitales; y los aspectos tecnológicos.

d) Evaluación del aprendizaje. Es importante que la institución y los encargados del programa fijen los sistemas de evaluación que serán empleados tanto en el título como en el caso específico de cada materia (OEI, 2020). Los métodos de evaluación empleados deben ser variados, implementando estrategias tanto sincrónicas como asincrónicas; diagnósticas, formativas y sumativas; y retroalimentación oportuna y relevante que permita al estudiante tomar consciencia sobre su propio progreso y actuar de manera acorde (Filioglou et al., 2016; OEI, 2020).

Figura 6. Dimensión “planificación e implementación del programa”

<b>DIMENSIÓN 2. PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA</b>	
<b>Subdimensión A. Planificación y gestión del programa</b>	
<b>Crterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A1.</b> Los líderes y/o responsables del programa planifican y promueven el desarrollo del mismo en apego a las políticas y estrategias institucionales.	<b>A1.1.</b> Los líderes y/o responsables del programa conocen y aplican las políticas y estrategias institucionales.
	<b>A1.2.</b> Los líderes y/o responsables del programa establecen y difunden un organigrama con la definición de funciones y asignación de responsabilidades.
	<b>A1.3.</b> Los líderes y/o responsables del programa mantienen una comunicación ascendente, descendente y lateral con el personal.
	<b>A1.4.</b> Los líderes y/o responsables del programa facilitan a los involucrados con el mismo los recursos necesarios para su planificación e implementación.
	<b>A1.5.</b> Los líderes y/o responsables del programa promueven la calidad del mismo a través de la formulación de propuestas de mejora.
	<b>A1.6.</b> Los líderes y/o responsables del programa estimulan y apoyan las iniciativas y actividades del personal relacionadas con la gestión y mejora del mismo.
	<b>A1.7.</b> Los líderes y/o responsables del programa reconocen al personal por su participación y contribución al desarrollo y mejora continua del mismo.
<b>A2.</b> La planificación general del programa se concibe y desarrolla de manera eficaz y eficiente en apego a las políticas y estrategias institucionales y procurando su propia mejora.	<b>A2.1.</b> La planificación general del programa se concreta en un plan de acción realista, estableciendo el calendario, tareas, responsables, recursos materiales, riesgos y planes de contingencia.
	<b>A2.2.</b> La planificación general del programa se alinea a las políticas y estrategias institucionales.
	<b>A2.3.</b> La planificación general del programa es comunicada oportunamente a los involucrados con el desarrollo del mismo, dejando claro sus requisitos, objetivos y logros.
	<b>A2.4.</b> La planificación general del programa se revisa y evalúa para su continua adecuación, actualización y mejora periódica.
	<b>A2.5.</b> Se definen los perfiles competenciales del personal y se asignan responsabilidades acordes a los mismos y a la planificación general del programa.
<b>Subdimensión B. Plan de estudios</b>	
<b>Crterios</b>	<b>Indicadores</b>

<p><b>B1.</b> El plan de estudios se basa en información pertinente relacionada con el perfil del alumno, de la profesión y del mercado, en alineación con la política y estrategia institucional y con las características de la educación semipresencial.</p>	<p><b>B1.1.</b> El plan de estudios del programa se plasma formalmente en un documento escrito accesible a toda la comunidad.</p>
	<p><b>B1.2.</b> El plan de estudios establece diferencias en diseño e implementación para la modalidad semipresencial del programa, aprovechando las posibilidades que ofrece la misma (p. ej. estableciendo cómo se va a desarrollar el proceso de estudio en esta modalidad y de qué modo va a ser evaluado).</p>
	<p><b>B1.3.</b> La misión y visión del programa se formulan por escrito de manera clara y en alineación con la política y estrategia institucionales.</p>
	<p><b>B1.4.</b> Los objetivos del programa se definen y especifican formalmente en el plan de estudios en adecuación con la política y estrategia institucionales y con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.</p>
	<p><b>B1.5.</b> Los objetivos del programa son formulados en adecuación con los avances e innovaciones en materia tecnológica y pedagógica.</p>
	<p><b>B1.6.</b> Los objetivos del programa son formulados en adecuación al perfil del alumno y al perfil profesional que se busca obtener.</p>
	<p><b>B1.7.</b> Los objetivos del programa son formulados en adecuación al perfil que demanda el mercado laboral.</p>
	<p><b>B1.8.</b> Existe correspondencia entre los objetivos del plan de estudios, sus contenidos y actividades.</p>
	<p><b>B1.9.</b> El plan de estudios incluye los fundamentos pedagógicos y metodológicos del programa.</p>
	<p><b>B1.10.</b> El plan de estudios considera la organización de los medios (tutorías, materiales, actividades) para el desarrollo del programa.</p>
	<p><b>B1.11.</b> El número de créditos por asignatura es suficiente para desarrollar el currículo y conseguir los objetivos del programa.</p>

### Subdimensión C. Cursos y fase de aprendizaje

<p><b>Criterios</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>
<p><b>C1.</b> Se provee al alumnado información general sobre el curso para ayudarlo a comprender los objetivos, criterios y procedimientos del curso o asignatura.</p>	<p><b>C1.1.</b> Se especifican las competencias y objetivos del curso.</p>
	<p><b>C1.2.</b> Se especifica el valor del curso en créditos y su relación con otros cursos o asignaturas.</p>
	<p><b>C1.3.</b> Se provee una lista con los materiales y referencias literarias necesarias para completar el curso.</p>
	<p><b>C1.4.</b> Se especifican los requerimientos técnicos para el curso, como lo son velocidad de conexión, capacidad de almacenamiento, software o plug-ins.</p>
	<p><b>C1.5.</b> Se provee un calendario con los tiempos y actividades que se llevarán a cabo durante el curso.</p>

	<p><b>C1.6.</b> Se especifican las políticas y medios para la comunicación, interacción y participación entre los participantes del curso.</p> <p><b>C1.7.</b> Se especifican los criterios y lineamientos para el trabajo en equipo, incluyendo la dinámica de su conformación, participación y evaluación.</p> <p><b>C1.8.</b> Se especifica la disponibilidad del personal de apoyo técnico, así como los medios de contacto y tiempos de respuesta.</p> <p><b>C1.9.</b> Se especifica información sobre seguridad y privacidad, así como las condiciones bajo las cuales se compartirán los nombres y entregas de los alumnos con otros participantes.</p> <p><b>C1.10.</b> Se especifica la información sobre los diseñadores y evaluadores del curso.</p>
<p><b>C2.</b> Los objetivos del curso son claros y pertinentes, expresándose en términos de competencias.</p>	<p><b>C2.1.</b> Los objetivos del curso tienen correspondencia con los propósitos de la asignatura y cubren apropiadamente su contenido.</p> <p><b>C2.2.</b> Los objetivos del curso tienen correspondencia con el programa de estudios.</p> <p><b>C2.3.</b> Los objetivos del curso son pertinentes para el mundo real.</p> <p><b>C2.4.</b> Los objetivos del curso especifican resultados de aprendizaje en términos de competencias, conocimientos, habilidades, valores y/o actitudes.</p> <p><b>C2.5.</b> Las competencias se expresan a través de un verbo de acción, una condición, una finalidad y un valor y/o actitud.</p>
<p><b>C3.</b> Los contenidos del curso son pertinentes y tienen correspondencia con la temática de la asignatura y el perfil del alumnado.</p>	<p><b>C3.1.</b> Los contenidos del curso tienen correspondencia con los objetivos.</p> <p><b>C3.2.</b> Los contenidos tienen correspondencia con el nivel, habilidades y experiencia de los estudiantes.</p> <p><b>C3.3.</b> Los contenidos son actuales y pertinentes.</p> <p><b>C3.4.</b> Los contenidos son presentados en una secuencia lógica e incremental.</p> <p><b>C3.5.</b> Los contenidos se relacionan con otras asignaturas del plan de estudios.</p> <p><b>C3.6.</b> Los contenidos son ilustrados con ejemplos y/o casos de estudio.</p>
<p><b>C4.</b> Las estrategias instruccionales son variadas y pertinentes, permitiendo que los estudiantes aprendan de manera efectiva, promoviendo la práctica y la transferencia de habilidades.</p>	<p><b>C4.1.</b> Se plantean actividades semanales que siguen una secuencia lógica (p. ej. cronológica o jerárquica) y permiten valorar el progreso de los estudiantes.</p> <p><b>C4.2.</b> Se plantean actividades guiadas que culminan en un producto final (p. ej. un desempeño, presentación o demostración).</p> <p><b>C4.3.</b> Se proveen instrucciones claras y detalladas para la realización de las actividades y tareas, señalando cuáles serán realizadas de manera presencial y cuáles de manera virtual (sincrónica y asincrónica).</p>

	<b>C4.4.</b> Se proveen lineamientos y fechas claros para la entrega de trabajos y tareas, especificando las consecuencias de no apegarse a los mismos.
	<b>C4.5.</b> Se especifican las consecuencias del plagio y la citación inadecuada de materiales con derechos de autor.
	<b>C4.6.</b> Se plantea una actividad de encuadre y presentación de los participantes a inicio del semestre.
	<b>C4.7.</b> Se emplean estrategias diversas que promueven tanto el trabajo independiente y autónomo, como la interacción y el trabajo colaborativo.
	<b>C4.8.</b> Las actividades son realistas y pertinentes, y pueden ser realizadas con el tiempo y recursos disponibles para los estudiantes.
	<b>C4.9.</b> Las actividades son auténticas y relevantes, ofreciendo oportunidades para la solución de problemas reales y la aplicación del conocimiento, y promoviendo el compromiso, motivación y colaboración de los estudiantes.
	<b>C4.10.</b> Las actividades contribuyen al desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivos, procedimentales, actitudinales y/o metacognitivos.
	<b>C4.11.</b> Se implementan actividades asincrónicas en línea para promover la reflexión significativa.
	<b>C4.12.</b> Se implementa la estrategia del aula invertida para redistribuir el tiempo entre las actividades instruccionales y la discusión en clase, fomentando la reflexión e indagación.
<b>C5.</b> Los materiales del curso son accesibles, pertinentes y confiables.	<b>C5.1.</b> Los materiales son apropiados para los estudiantes y la temática de estudio.
	<b>C5.2.</b> Los materiales son actualizados, contextualizados y pertinentes dados los objetivos y actividades del curso.
	<b>C5.3.</b> Los materiales se dividen en obligatorios y opcionales.
	<b>C5.4.</b> Los materiales se diversifican para promover la compatibilidad con los diferentes intereses, habilidades y estilos de aprendizaje.
	<b>C5.5.</b> Se utilizan recursos variados y ricos en multimedia adecuados para la enseñanza presencial y virtual (p. ej. ilustraciones, fotografías, animaciones, laboratorios virtuales y otras formas de representación impresas y digitales).
	<b>C5.6.</b> Los materiales incluyen recursos que requieren la interacción de los estudiantes, como estudios de casos, ejemplos y simulaciones.
	<b>C5.7.</b> Se proveen enlaces para materiales complementarios externos al curso.
<b>Subdimensión D. Evaluación del aprendizaje</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>

<p><b>D1.</b> Las actividades de evaluación son asequibles, relevantes y congruentes con los objetivos y contenidos.</p>	<p><b>D1.1.</b> Se implementan metodologías, estrategias y actividades relevantes de evaluación tanto en modalidad presencial como en línea.</p>
	<p><b>D1.2.</b> Se implementan actividades de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.</p>
	<p><b>D1.3.</b> Los criterios de evaluación y calificación para actividades y tareas son claros y explícitos, y se comunican oportunamente a los estudiantes.</p>
	<p><b>D1.4.</b> Se comunican las políticas institucionales para la evaluación, calificación y acreditación de los cursos.</p>
	<p><b>D1.5.</b> Las relaciones entre los objetivos del curso, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la evaluación son evidentes para los alumnos.</p>
	<p><b>D1.6.</b> La relación entre la calificación de actividades individuales y la calificación final del curso se especifica claramente.</p>
	<p><b>D1.7.</b> El docente provee retroalimentación de forma oportuna, frecuente, relevante y constructiva sobre las actividades y el progreso de los estudiantes.</p>
	<p><b>D1.8.</b> Los alumnos tienen la posibilidad de dar seguimiento a su propio progreso y evaluaciones dentro del curso.</p>

3. Estudiantes. El éxito de un programa educativo semipresencial depende, en parte, de considerar todos los aspectos relacionados con sus destinatarios que sean relevantes para la implementación y evaluación del mismo (CALED, 2010; Mazohl y Makl, 2016d; OEI, 2020). Los criterios a considerar en esta dimensión son (véase figura 7):

a) Identificación de las características, necesidades y requisitos de los alumnos. Es importante estudiar previamente cuál es el perfil del destinatario del programa, lo que implica determinar aspectos como sus competencias digitales, acceso a recursos tecnológicos, su formación académica relacionada con el programa, cargas familiares, expectativas y si cuenta con alguna discapacidad, entre otros rasgos (CALED, 2010; OEI, 2020).

b) Información para los alumnos. El alumno debe conocer cualquier información que sea relevante para su incorporación al programa previo a los procesos de inscripción y matriculación, así como para su trayecto por el mismo. En particular, es fundamental que conozca las exigencias del programa en términos del perfil requerido; el tipo de recursos tecnológicos que necesitará; la

carga de trabajo y el tipo de actividades que se llevarán a cabo, considerando si estas son síncronas o asíncronas, presenciales o en línea; los procedimientos de evaluación; las condiciones para cambiar a la modalidad presencial del mismo título, entre otras (Mazohl y Makl, 2016d; CALED, 2010; OEI, 2020).

c) Servicios de apoyo al alumnado. Aunque la modalidad semipresencial implica necesariamente el llevar a cabo actividades presenciales, es imprescindible que los servicios de apoyo, tutoría y seguimiento al alumnado estén adaptados para la modalidad virtual, ser de fácil acceso y que cubran las necesidades de los destinatarios (OEI, 2020).

En una modalidad mixta, dichos servicios deben contemplar aspectos como la guía y orientación al aprendizaje digital; el préstamo de equipo a los alumnos que no cuenten con acceso a estos recursos; y servicios de apoyo técnico por parte de profesionales preparados para ofrecer este tipo de ayudas, preferentemente contando también con experiencia particular en el campo de la tecnología educativa (Lim y Wang, 2017).

Figura 7. Dimensión “estudiantes”

<b>DIMENSIÓN 3. ESTUDIANTES</b>	
<b>Subdimensión A. Características, necesidades y requisitos de los alumnos</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A1.</b> Se define el perfil de los alumnos de la modalidad semipresencial en términos de sus características y necesidades personales y académicas.	<b>A1.1.</b> Se identifican las competencias y habilidades digitales con las que cuentan los alumnos que ingresarán o cursan la modalidad semipresencial.
	<b>A1.2.</b> Se identifica el nivel de acceso a equipo tecnológico e internet por parte del alumno.
	<b>A1.3.</b> Se identifica su experiencia previa en programas o cursos formativos a distancia o mixtos.
	<b>A1.4.</b> Se identifica las cargas académicas del estudiante.
	<b>A1.5.</b> Se identifican las cargas extraescolares del estudiante, como son las familiares o laborales.

	<b>A1.6.</b> Se identifican discapacidades potenciales y la naturaleza de las mismas (auditiva, visual, etc.), para determinar las adecuaciones o adaptaciones necesarias.
<b>A2.</b> Se definen y establecen los requerimientos de perfil, tiempo y recursos con los que debe cumplir el alumnado para su trayecto por la modalidad semipresencial.	<b>A2.1.</b> Se definen las competencias y habilidades necesarias para el ingreso y trayecto del alumno en el programa en su modalidad semipresencial.
	<b>A2.2.</b> Se define el número de horas estimadas que el alumno deberá dedicar al programa semanalmente en actividades presenciales, en línea y de trabajo autónomo.
	<b>A2.3.</b> Se definen los requerimientos de equipo tecnológico con los que necesitará cumplir el alumno para su trayecto por el programa (p. ej. en términos de conectividad, disponibilidad de equipo, software y los estándares con los que estos deben cumplir para el adecuado desarrollo del título).

### Subdimensión B. Información para los alumnos

Criterios	Indicadores
<b>B1.</b> Se ofrece a los alumnos la información necesaria previa a su inscripción en la modalidad semipresencial.	<b>B1.1.</b> Se establece un sistema para comunicar a los aspirantes y otros interesados la información necesaria previa a su inscripción al programa.
	<b>B1.2.</b> Se emplean mecanismos para comunicar al alumnado los requerimientos, pasos y documentación necesaria para su inscripción al programa.
	<b>B1.3.</b> Se comunica el número de horas estimadas que el alumno deberá dedicar al programa semanalmente en actividades presenciales, en línea y de trabajo autónomo.
	<b>B1.4.</b> Se comunica el tipo de actividades presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas, requeridas durante su trayecto por el programa, incluyendo las pedagógicas, de tutorización, prácticas, etc.
	<b>B1.5.</b> Se comunica a los estudiantes el número de horas de tutorías semanales o mensuales con las que va a disponer y si las mismas se harán de modo presencial o virtual.
	<b>B1.6.</b> Se comunican los requisitos de equipo tecnológico con los que necesitará cumplir el alumno para su curso por el programa.
	<b>B1.7.</b> Se comunican las competencias y habilidades digitales necesarias para el curso de las asignaturas.
	<b>B1.8.</b> Se comunican los criterios y mecanismos para la evaluación del alumnado durante su trayecto por el programa.
	<b>B1.9.</b> Se comunican las condiciones con las que debe cumplir el alumno para cambiar a la modalidad escolarizada.
<b>B2.</b> Se ofrece a los alumnos la información necesaria relacionada con su trayecto por el programa.	<b>B2.1.</b> Se establece un sistema para comunicar a los alumnos la información necesaria para su trayecto por el programa.

	<b>B2.2.</b> Se comunican los derechos y obligaciones que le competen a los cursantes en su condición como estudiantes de acuerdo a los estatutos de la institución.
	<b>B2.3.</b> Se comunican oportunamente los requisitos y documentación para la reinscripción semestral del estudiante.
	<b>B2.4.</b> Se comunican oportunamente calendarios con las actividades presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas a realizar cada semestre.
	<b>B2.5.</b> Se comunican oportunamente los requisitos y documentación para la evaluación y acreditación semestral.
	<b>B2.6.</b> Se comunican oportunamente los requerimientos presenciales y/o virtuales para la realización de prácticas profesionales y servicio social.
	<b>B2.7.</b> Se comunican oportunamente los datos y lineamientos para el contacto de estudiantes con el equipo administrativo, técnico y docente de la institución.

### Subdimensión C. Servicios de apoyo al alumnado

Crterios	Indicadores
<b>C1.</b> Los servicios de apoyo al alumnado (de orientación, psicopedagógico, administrativo, centros de información, etc.) están adaptados para la modalidad semipresencial y cubren las necesidades del alumno en términos pedagógicos, tecnológicos y administrativos.	<b>C1.1.</b> Los servicios de apoyo, tutorización y soporte forman parte de la política y estrategia de la institución.
	<b>C1.2.</b> Los servicios de apoyo, tutorización y soporte están adaptados para su funcionamiento presencial y virtual.
	<b>C1.3.</b> Se define la dinámica para los servicios de tutorización y seguimiento (p. ej. si estos serán virtuales o presenciales, la periodicidad con la que el tutor debe contactar al alumnado, bajo qué condiciones se activan las alarmas para el contacto de los alumnos en riesgo de reprobación, etc.).
	<b>C1.4.</b> Se establecen por escrito las funciones de tutoría asignadas a cada docente, su número de horas y horario de atención tutorial.
	<b>C1.5.</b> Se definen mecanismos para alertar a los interesados cuando el alumno deja de completar tareas.
	<b>C1.6.</b> Se brinda apoyo y orientación a los estudiantes tanto de manera presencial como virtual, para resolver consultas relacionadas con las asignaturas, el programa o la institución.
	<b>C1.7.</b> Se brinda apoyo y soporte a los estudiantes relacionados con cuestiones técnicas y el uso de recursos tecnológicos.
	<b>C1.8.</b> Se brinda apoyo y orientación a los estudiantes para el empleo estratégico del equipo tecnológico en apoyo a su aprendizaje.

	<b>C1.9.</b> Se brinda apoyo holístico a los estudiantes para ayudarlos a desarrollar habilidades de aprendizaje para el trabajo activo, autónomo y autorregulado.
	<b>C1.10.</b> El tiempo de respuesta de los tutores, docentes y personal a las consultas planteadas por los alumnos es oportuno y adecuado.
	<b>C1.11.</b> La institución cuenta con un sistema de prestación de equipo tecnológico a los estudiantes, como lo son laptops o tabletas, para disminuir la brecha digital entre los participantes.

4. Personal académico y de apoyo. Los profesores y el personal de apoyo técnico y académico son elementos esenciales en un programa educativo semipresencial. Autores como Mazohl y Makl (2016c), Lim y Wang (2017) y la OEI (2020) identifican a estos actores como factores clave para la retención y consecución estudiantil en las modalidades virtuales. Por ello es importante definir el perfil competencial de quienes se desempeñarán en estos cargos, así como también promover las condiciones necesarias para su desarrollo profesional. Los criterios que componen esta dimensión son (véase figura 8):

a) Perfil del personal académico y de servicios. El profesorado titular, el profesorado colaborador y el personal de apoyo deben contar con perfiles bien definidos y adecuados a las tareas que desempeñan en el programa semipresencial. Esto implica tanto definir las competencias con las que deben contar, como asignar formalmente las responsabilidades que deben desempeñar en concordancia con la planificación y estrategia del programa (CALED, 2010).

b) Condiciones y medidas para el desarrollo profesional. Uno de los aspectos a los que se les ha dado particular importancia en el marco internacional de la educación virtual es el de la formación continua y el desarrollo profesional del personal, particularmente en lo que respecta al profesorado. Este último debe estar equipado con las competencias y capacidades digitales y pedagógicas necesarias para desempeñar efectivamente las funciones de docencia e investigación en alineación con los requerimientos del programa semipresencial (Mazohl y Makl, 2016c; Lim y Wang, 2017; OEI, 2020).

Por lo anterior, es importante que la institución cuente con mecanismos y planes de formación apropiados que promuevan las condiciones y cultura requeridos para el desarrollo profesional.

Figura 8. Dimensión “personal académico y de apoyo”

<b>DIMENSIÓN 4. PERSONAL ACADÉMICO Y DE APOYO</b>	
<b>Subdimensión A. Perfil del personal académico y de servicios</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>A1.</b> El personal académico y de servicios cuenta con las competencias pedagógicas y digitales necesarias para la impartición del programa en modalidad semipresencial.	<b>A1.1.</b> Se definen los perfiles competenciales de los puestos del personal implicado en el desarrollo del programa, como lo son el profesorado titular, el profesorado colaborador y el personal de apoyo y de servicios.
	<b>A1.2.</b> El profesorado titular y colaborador cuenta con documentación referente a su formación que lo acredita para desempeñarse en el programa en su modalidad semipresencial.
	<b>A1.3.</b> El profesorado conoce cómo y en qué medida su práctica docente corresponde con las políticas institucionales y/o nacionales, contribuyendo a su aplicación y sugiriendo mejoras a las mismas.
	<b>A1.4.</b> El profesorado cuenta con los conocimientos y habilidades necesarios para diseñar, implementar y evaluar escenarios educativos semipresenciales que promuevan el aprendizaje significativo, autónomo, colaborativo y permanente.
	<b>A1.5.</b> El profesorado cuenta con los conocimientos y habilidades necesarios para evaluar y/o monitorear los procesos de construcción de conocimiento de los alumnos a partir de sus niveles de participación, cambios conceptuales y desempeños finales.
	<b>A1.6.</b> El profesorado organiza y administra el uso de la tecnología respondiendo a las necesidades y diferencias de los estudiantes en términos de sus capacidades, edad, género, medio sociocultural y lingüístico y acceso a la tecnología.
	<b>A1.7.</b> El profesorado emplea la tecnología para promover su propio desarrollo y perfeccionamiento profesional (p. ej. en términos digitales, disciplinares, pedagógicos, participando en redes académicas, etc.).

	<p><b>A1.8.</b> La institución dispone de personal de apoyo y/o servicios con experiencia relevante en entornos de enseñanza presenciales y virtuales, para acompañar a los alumnos en los procesos administrativos y académicos.</p> <p><b>A1.9.</b> La institución dispone de personal de apoyo técnico con conocimiento y experiencia relevante en el campo de la tecnología educativa.</p>
<b>Subdimensión B. Condiciones y medidas para el desarrollo profesional</b>	
Criterios	Indicadores
<p><b>B1.</b> La institución provee las condiciones necesarias para asegurar y promover la formación continua del personal de la modalidad semipresencial, partiendo de aspectos como sus necesidades de capacitación y actualización.</p>	<p><b>B1.1.</b> La institución provee una oferta de formación continua variada para el desarrollo del personal de la modalidad semipresencial, considerando talleres, diplomados, seminarios, observaciones de clase, etc.</p>
	<p><b>B1.2.</b> La cultura de desarrollo profesional impregna todos los niveles dentro de la institución (existen políticas y estrategias relacionadas con la formación continua, así como compromiso por parte de líderes y el personal).</p>
	<p><b>B1.3.</b> Se realizan análisis o investigaciones periódicas para conocer las necesidades de actualización y perfeccionamiento percibidas por el personal.</p>
	<p><b>B1.4.</b> Se comunica formalmente al personal sobre programas de formación continua impartidos dentro o fuera de la institución.</p>
	<p><b>B1.5.</b> La institución provee ayudas al personal para facilitar su formación continua y desarrollo profesional (p. ej. facilidades de horario, subvenciones, etc.).</p>
	<p><b>B1.6.</b> Los programas de desarrollo profesional consideran las competencias pedagógicas y tecnológicas necesarias para el desempeño docente en la modalidad semipresencial.</p>
	<p><b>B1.7.</b> Los programas de desarrollo profesional promueven una mayor comprensión del cambio paradigmático en la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje creado a través de la adopción de la educación semipresencial.</p>
	<p><b>B1.8.</b> Se alienta al personal docente a participar en actividades e implementar prácticas de la modalidad semipresencial (p. ej. presentando propuestas para construir comunidades, mentorías, o rediseñar cursos para el aprendizaje mixto) a través de estímulos financieros y no financieros.</p>
	<p><b>B1.9.</b> La institución cuenta con programas de tutoría y entrenamiento entre pares para el desarrollo profesional en la educación semipresencial.</p>
	<p><b>B1.10.</b> Se alienta al personal docente a participar en comunidades de práctica dentro de la institución, compartiendo ideas, estrategias, lecciones aprendidas y prácticas prometedoras.</p>
	<p><b>B1.11.</b> Se brindan amplias oportunidades para que el personal docente explore prácticas innovadoras.</p>

5. Investigación y evaluación. Las prácticas de la educación semipresencial deben ser informadas por la investigación y la evaluación, actividades necesarias para la revisión, mejora y refinamiento de la calidad (Lim y Wang, 2017). En esta dimensión se incluyen las subdimensiones (véase figura 9):

a) Investigación. La institución debe proveer el apoyo necesario para llevar a cabo proyectos de investigación y desarrollo en el marco de la modalidad mixta, considerando aspectos como las fuentes de financiamiento y la promoción de la actividad científica (Lim y Wang, 2017).

b) Evaluación del programa. La implementación exitosa de un programa semipresencial depende de que se lleven a cabo procesos periódicos y sistemáticos de evaluación y seguimiento, en los que se valore la adecuación de los objetivos del programa y de los procesos educativos implicados en su desarrollo, así como la percepción y los niveles de satisfacción de los involucrados (CALED, 2010; Mazohl y Makl, 2016b). Los resultados de estas evaluaciones deben ser empleados para procurar la mejora continua del programa.

c) Evaluación del desempeño del personal. Se deben planificar las acciones necesarias para evaluar el desempeño del personal de acuerdo a una variedad de criterios, entre los que se encuentran la calidad de la enseñanza, su competencia profesional, su participación en eventos académicos y su autonomía para su propia formación (CALED, 2010; Mazohl y Makl, 2016b). Además, se deben asegurar los mecanismos para comunicar los resultados y llevar a cabo acciones de mejora a partir de los mismos (CALED, 2010).

Figura 9. Dimensión “investigación y evaluación”

<b>DIMENSIÓN 5. INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN</b>	
<b>Subdimensión A. Investigación</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>

<p><b>A1.</b> La institución provee el apoyo y las condiciones necesarias para el desarrollo de la investigación relacionada con la educación semipresencial.</p>	<p><b>A1.1.</b> Existe apoyo administrativo para la investigación y el desarrollo relacionados con la educación semipresencial (p. ej. la identificación de fondos, recepción de propuestas y la preparación de convenios o contratos).</p>
	<p><b>A1.2.</b> Existe apoyo por parte de la institución que abarca la preparación de propuestas de investigación (p. ej. en la elaboración del presupuesto, la revisión de la literatura, la consulta de métodos y diseños de investigación y la provisión de retroalimentación).</p>
	<p><b>A1.3.</b> El apoyo de la institución se brinda en todas las etapas del desarrollo de una investigación, desde la identificación de fuentes para el financiamiento y la preparación de propuestas de investigación, hasta la implementación del proyecto y la publicación del reporte final.</p>
	<p><b>A1.4.</b> Se aportan revisiones y/o mejoras al programa en modalidad semipresencial a partir del resultado de procesos de investigación y/o desarrollo.</p>
	<p><b>A1.5.</b> Se emplean proyectos pilotos para probar posibilidades y potencial antes de implementaciones a gran escala, con el fin de identificar y abordar problemas potenciales y medir las reacciones del personal docente y estudiantil ante una nueva iniciativa.</p>
	<p><b>A1.6.</b> Se llevan a cabo estudios de caso a nivel institucional para comprender y comunicar las prácticas prometedoras del personal docente innovador.</p>
	<p><b>A1.7.</b> El personal docente lleva a cabo investigación-acción para documentar sus prácticas pedagógicas y los efectos de las mismas.</p>
	<p><b>A1.8.</b> Se proveen incentivos para alentar las prácticas de investigación relacionadas con la educación semipresencial.</p>

### Subdimensión B. Evaluación del programa

Criterios	Indicadores
<p><b>B1.</b> Se realizan evaluaciones periódicas y sistemáticas para la mejora continua del programa.</p>	<p><b>B1.1.</b> Se realizan evaluaciones periódicas para identificar fortalezas y debilidades en las prácticas y políticas de la educación semipresencial.</p>
	<p><b>B1.2.</b> Las evaluaciones involucran a todos los agentes implicados con el programa: líderes o responsables, docentes y alumnos.</p>
	<p><b>B1.3.</b> Se aportan soluciones y acciones en la planificación o implementación del programa para abordar debilidades o deficiencias identificadas a partir de las evaluaciones realizadas.</p>
	<p><b>B1.4.</b> Se emplean analíticas de aprendizaje (learning analytics) para valorar el compromiso, colaboración y resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p>
	<p><b>B1.5.</b> Se evalúan y monitorean los objetivos del programa para determinar la viabilidad de su consecución.</p>

	<p><b>B1.6.</b> Se evalúan y monitorean los contenidos y actividades del currículo para determinar la adecuación de su puesta en marcha y su desarrollo.</p> <p><b>B1.7.</b> Se toman en cuenta las sugerencias y quejas de los involucrados para la mejora del programa.</p>
<b>Subdimensión C. Evaluación del desempeño del personal</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>C1.</b> Se realizan evaluaciones periódicas y sistemáticas para valorar el desempeño del personal.	<b>C1.1.</b> Existen mecanismos para evaluar de forma sistemática y periódica el desempeño docente en términos de la calidad de su enseñanza y competencia profesional (p. ej. su metodología, recursos didácticos, atención tutorial, trabajo de los alumnos y evaluación del aprendizaje).
	<b>C1.2.</b> Se evalúa la actividad del profesorado en términos de su participación en eventos académicos, su producción científica y su autonomía en el fomento de su propia formación.
	<b>C1.3.</b> La evaluación del personal considera la percepción de diversos actores institucionales, como lo son los líderes o responsables del programa, los estudiantes y los docentes mismos.
	<b>C1.4.</b> Se comunican los resultados de las evaluaciones docentes a los interesados.
	<b>C1.5.</b> Se colabora con los docentes para llevar a cabo acciones de mejora a partir de los resultados de las evaluaciones.

6. Infraestructura, instalaciones y recursos tecnológicos. La integración del aprendizaje semipresencial en las operaciones de una IES requiere que esta cuente con un grado apropiado de preparación tecnológica, considerando en su planificación los recursos materiales, instalaciones e infraestructura necesarios para dar soporte a las actividades en línea y a los entornos de aprendizaje virtuales (CALED, 2010; Mazohl y Makl, 2016c; Lim y Wang, 2017; OEI, 2020). Esta dimensión se compone de las siguientes subdimensiones (véase figura 10):

a) *Instalaciones e infraestructura física.* La institución debe contar con las instalaciones adecuadas tanto para la enseñanza y el aprendizaje presenciales, como en línea. Ello implica que el número y capacidad de edificios y aulas debe ser suficiente, que las redes y sistemas institucionales deben soportar al número suficiente de conexiones simultáneas para las actividades en línea, que todos

estos recursos deben ser actualizados periódicamente y, además, deben estar a disposición de todos los agentes implicados en el desarrollo del programa (CALED, 2010; Lim y Wang, 2017; OEI, 2020).

b) *Equipo y recursos tecnológicos*. El equipo y los recursos tecnológicos de la institución deben ser suficientes y estar disponibles para toda la comunidad universitaria. Además, se deben tomar medidas para asegurar el soporte, mantenimiento y seguridad tanto de la infraestructura como del equipo tecnológico (Lim y Wang, 2017; OEI, 2020).

c) *Plataforma LMS*. Autores como Filioglou et al. (2016) y Lim y Wang (2017) concuerdan en señalar la importancia de contar con un sistema institucional de gestión del aprendizaje, o LMS, para la fase del aprendizaje virtual de la educación semipresencial. Dicha plataforma debe seguir criterios técnicos, estéticos y pedagógicos que se basen en estándares de interactividad, flexibilidad, escalabilidad, estandarización, usabilidad y ubicuidad.

Figura 10. Dimensión “infraestructura, instalaciones y recursos tecnológicos”

DIMENSIÓN 6. INFRAESTRUCTURA, INSTALACIONES Y RECURSOS TECNOLÓGICOS	
Subdimensión A. Instalaciones e infraestructura física	
Criterios	Indicadores
<b>A.1</b> La institución cuenta con las instalaciones y la infraestructura física y tecnológica necesarias para las operaciones y funcionamiento de la educación semipresencial.	<b>A1.1.</b> La infraestructura e instalaciones son adecuados tanto para la enseñanza y el aprendizaje presencial, como en línea.
	<b>A1.2.</b> El número y capacidad de edificios, aulas, salas y bibliotecas es suficiente para las operaciones y funcionamiento de la modalidad semipresencial.
	<b>A1.3.</b> La institución pone a disposición del personal académico y estudiantil involucrado con el programa la infraestructura y recursos tecnológicos necesarios para su implementación.
	<b>A1.4.</b> Las instalaciones e infraestructura se actualizan periódicamente para abordar las necesidades cambiantes de enseñanza y aprendizaje.
	<b>A1.5.</b> La conectividad de las redes inalámbricas abarca todo el campus de la unidad académica.

	<p><b>A1.6.</b> El sistema institucional soporta un número suficiente de conexiones simultáneas para las actividades en línea.</p> <p><b>A1.7.</b> Las instalaciones e infraestructura cumplen con lineamientos y estándares de accesibilidad para alumnos con discapacidades (visuales, auditivas, etc.).</p>
<b>Subdimensión B. Equipo y recursos tecnológicos</b>	
<b>Criterios</b>	<b>Indicadores</b>
<b>B1.</b> La institución dispone del equipo y recursos tecnológicos necesarios para las operaciones y funcionamiento de la educación semipresencial.	<b>B1.1.</b> La institución cuenta con un número de equipos suficientes y disponibles para la comunidad universitaria.
	<b>B1.2.</b> El equipo tecnológico de la institución cuenta con garantía vigente.
	<b>B1.3.</b> Los avisos y quejas sobre insuficiencias y/o deficiencias en el equipo tecnológico son atendidos oportunamente.
	<b>B1.4.</b> Existe un repositorio de bienes digitales para facilitar la compartición y gestión de recursos.
	<b>B1.5.</b> El personal docente desarrolla y comparte recursos digitales para la educación semipresencial.
	<b>B1.6.</b> Los recursos digitales se encuentran disponibles para el personal docente y estudiantil.
	<b>B1.7.</b> Se adoptan Recursos Educativos Abiertos para solucionar problemas de escasez de materiales de aprendizaje mixto.
<b>B2.</b> La institución dispone de personal y planes suficientes de soporte, mantenimiento y seguridad de la infraestructura y equipo tecnológico.	<b>B2.1.</b> Se dispone de personal de soporte técnico para los sistemas informáticos.
	<b>B2.2.</b> El personal de soporte técnico se encuentra disponible las 24 hrs. del día para atender oportunamente a profesores y alumnos.
	<b>B2.3.</b> Los edificios cuentan con seguro y cobertura vigentes.
	<b>B2.4.</b> Los equipos tecnológicos cuentan con garantía vigente.
	<b>B2.5.</b> La institución cuenta con un plan de seguridad electrónica para asegurar la validez e integridad de la información (como encriptación o sistemas de copias de seguridad).
	<b>B2.6.</b> La institución cuenta con mecanismos para garantizar la identidad del alumnado y evitar el fraude.
	<b>B2.7.</b> La institución cuenta con sistemas informáticos redundantes y sistemas de control para garantizar la disponibilidad del entorno de aprendizaje virtual.
	<b>B2.8.</b> La institución cuenta con protocolos de recuperación de fallos y desastres.
	<b>B2.9.</b> La institución cuenta con lineamientos y normatividad para casos de emergencia (p. ej. plan y alarmas para casos de incendios o sismos).

### Subdimensión C. Plataforma LMS

Criterios	Indicadores
<p><b>C1.</b> La Institución emplea una plataforma LMS para la fase de aprendizaje en línea que se apega a criterios de funcionalidad y favorece la creación de entornos de aprendizaje ricos y colaborativos.</p>	<p><b>C1.1.</b> La Institución emplea un sistema o plataforma LMS para promover entornos de aprendizaje significativos y colaborativos para docentes y estudiantes.</p>
	<p><b>C1.2.</b> La plataforma permite a los usuarios crear un perfil con datos básicos, como una fotografía, nombre, edad.</p>
	<p><b>C1.3.</b> La plataforma permite a los usuarios seleccionar el idioma en que se presenta la interfaz, ofreciendo múltiples opciones de los mismos.</p>
	<p><b>C1.4.</b> La plataforma desempeña eficientemente las tareas requeridas de acuerdo con los resultados esperados.</p>
	<p><b>C1.5.</b> La plataforma posee suficientes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (p. ej. foros, chats, videoconferencias, correo electrónico, etc.).</p>
	<p><b>C1.6.</b> La plataforma posee suficientes herramientas de colaboración (p. ej. wikis, Google Docs, etc.).</p>
	<p><b>C1.7.</b> La plataforma puede interactuar con otros sistemas y aplicaciones, como lo son las redes sociales y recursos de la web 2.0.</p>
<p><b>C2.</b> La plataforma se apega a criterios estéticos y de usabilidad, presentando un entorno atractivo y comprensible que facilita su uso y operabilidad.</p>	<p><b>C2.1.</b> La plataforma tiene un diseño amigable para el usuario, facilitando la comprensibilidad y aprendizaje sobre su uso y funciones.</p>
	<p><b>C2.2.</b> La plataforma tiene la capacidad de permitir al usuario operarla y controlarla con facilidad.</p>
	<p><b>C2.3.</b> La plataforma presenta un entorno acogedor, con imágenes atractivas y textos de bienvenida amigables para motivar y guiar a los aprendices.</p>
	<p><b>C2.4.</b> La plataforma tiene una estructura que permite una rápida orientación para todos los participantes y el fácil acceso al contenido.</p>
	<p><b>C2.5.</b> La plataforma cuenta con una interfaz que permite a los aprendices ir a su propio ritmo, identificando las actividades o puntos importantes del curso.</p>
	<p><b>C2.6.</b> La interfaz o el diseño de la plataforma puede ser personalizada de acuerdo a la necesidad de los usuarios.</p>
	<p><b>C2.7.</b> La plataforma cumple con criterios de accesibilidad, permitiendo ser utilizada por usuarios con discapacidades.</p>
<p><b>C3.</b> La plataforma es eficiente y confiable, permitiendo su uso de manera eficaz y con tolerancia a errores.</p>	<p><b>C3.1.</b> La plataforma permite la conectividad las 24 horas.</p>
	<p><b>C3.2.</b> La plataforma cuenta con una alta velocidad de respuesta.</p>
	<p><b>C3.3.</b> La plataforma es estable, presentando pocos problemas técnicos, incluso con una velocidad de conexión baja.</p>

	<p><b>C3.4.</b> La plataforma es capaz de continuar operando en presencia de fallos y recuperar los datos directamente afectados.</p>
<p><b>C4.</b> La plataforma se actualiza periódicamente y facilita su mantenimiento.</p>	<p><b>C4.1.</b> La plataforma se actualiza periódicamente, manteniendo opciones de compatibilidad para versiones anteriores.</p>
	<p><b>C4.2.</b> La plataforma permite diagnosticar fácilmente su desempeño frente a determinados criterios.</p>
	<p><b>C4.3.</b> La plataforma puede ser modificada de forma efectiva y eficiente.</p>

## **X. IMPLEMENTACIÓN**

En esta sección se describe la fase de implementación del proyecto, que consistió en aplicar el modelo propuesto para evaluar la calidad de la modalidad semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de UABC.

Dicha implementación ocurrió a través de dos etapas, con el propósito de valorar y refinar los componentes del modelo a partir de los resultados de cada una. La primera iteración del modelo se aplicó en el semestre 2021-1, tras lo cual se modificaron los criterios, indicadores e instrumentos, elevando su pertinencia y adecuación al contexto institucional y al programa evaluado. La segunda y última iteración se aplicó en el semestre 2021-2 y sus resultados son los que se presentan en la sección correspondiente.

Para la implementación del modelo se diseñaron una serie de instrumentos que, en apego al enfoque metodológico adoptado, fueron tanto de corte cuantitativo como cualitativo. Estos se aplicaron a los actores y componentes clave involucrados con las operaciones del programa, con el fin de recolectar la información que fuera necesaria y relevante para medir su calidad de acuerdo con las dimensiones, criterios e indicadores propuestos. A continuación se describe el procedimiento y resultados de esta fase.

### **10.1. Instrumentos**

Según Niño (2011), los instrumentos son los elementos o materiales que permiten la ejecución o aplicación de las técnicas de recolección de datos. En el caso de este proyecto se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos, los cuales pueden ser consultados en la sección de anexos:

a) Cuestionarios. Según Hernández et al. (2010), los cuestionarios son los instrumentos más empleados para recolectar datos cuantitativos. Estos consisten en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, que

pueden ser tanto cerradas, es decir, que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas y son más fáciles de codificar y analizar, como abiertas, que son aquellas que no delimitan las alternativas de respuesta.

Por una parte, se diseñaron 2 cuestionarios cuantitativos diferenciados dirigidos a docentes y alumnos, utilizando como base una escala de Likert. De acuerdo con Hernández et al. (2010), este tipo de escalamientos corresponden a un conjunto de ítems que se presentan a manera de afirmaciones para medir la reacción del sujeto. En el caso de esta investigación, se empleó una escala de 5 niveles de concordancia, en la que 1 correspondió a la afirmación “totalmente en desacuerdo” y 5 a “totalmente de acuerdo”.

La confiabilidad de los instrumentos cuantitativos se midió empleando el coeficiente alfa de Cronbach, del cual se obtuvieron valores de 0.976 en el cuestionario de profesores y 0.955 en el de alumnos.

Por otra parte, se diseñaron 3 cuestionarios cualitativos con preguntas abiertas que fueron aplicados a manera de entrevista a los responsables y líderes del programa. Dichos informantes fueron los directivos de la Facultad donde se llevó a cabo la investigación, el coordinador del programa y dos encargados del Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD).

El número de ítems varió dependiendo del sujeto. El cuestionario dirigido a docentes contó con 59 ítems, el de alumnos con 34, el de directivos con 40, el del coordinador del programa con 42 y el de los encargados del CEAD con 37.

b) Listas de cotejo. Además de los cuestionarios, se emplearon listas de cotejo para recolectar información sobre la documentación y otros componentes del programa. Según la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (s.f.), las listas de cotejo son instrumentos estructurados que contienen listados de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales se califica únicamente la presencia o ausencia de los mismos mediante una escala dicotómica. En este caso, estas listas fueron diseñadas y aplicadas para evaluar los siguientes componentes: el plan de estudios, los programas de asignatura, los diseños instruccionales de la modalidad semipresencial y la plataforma LMS.

## **10.2. Muestra y técnicas de recolección de información**

Los sujetos informantes fueron los actores involucrados con la planificación y operaciones de la modalidad semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH de la UABC. Específicamente se consideraron a los docentes y alumnos de la modalidad; al Director, la Subdirectora y la Administradora de la FCH; el coordinador del programa educativo; y dos encargados del CEAD, uno a nivel institucional y otro a nivel Facultad.

En su primera iteración, los instrumentos dirigidos a docentes y alumnos fueron aplicados a través de la técnica de la encuesta entre los meses de abril y mayo de 2021, mientras que la segunda iteración se aplicó entre los meses de septiembre y octubre del mismo año. En ambos casos fue utilizada la plataforma de Google Forms. Según López-Roldán y Fachelli (2015), la encuesta es una técnica de recogida de datos que se aplica a muestras extensas, donde a través de un cuestionario se obtienen sistemáticamente medidas sobre los conceptos derivados del problema de investigación.

Durante la primera aplicación, la muestra de docentes se compuso de 24 del total de 26 que laboraron en la modalidad semipresencial en el semestre 2021-1, según información del portal de la FCH de la institución (s.f.). Por su parte, la muestra de alumnos se compuso de 86 del total de 120, según información proveniente de la Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar de la UABC (2021). Para la segunda aplicación, la muestra de docentes se compuso de 23 del total de 25 que laboraron en el semestre 2021-2, mientras que la de alumnos fue de 86 sujetos de un total de 105 en el mismo semestre.

Los docentes encuestados se distribuyen entre las edades de 29 a 53 años e imparten clases en todos los semestres de la LCE, con una mayoría del 60.9% contando con una contratación por asignatura y 39.1% siendo profesores de tiempo completo. Por su parte, los alumnos se ubican en el rango de 19 a 54 años

y se distribuyen entre todos los semestres de la carrera, ubicándose principalmente en 5to, 7mo y 8vo.

Los instrumentos dirigidos a los líderes del programa fueron aplicados empleando la técnica de la entrevista cualitativa. Según Hernández et al. (2010), las entrevistas cualitativas pueden definirse como una reunión en la que se conversa e intercambia información entre el investigador (entrevistador) y el informante (el entrevistado). Las entrevistas de 4 de los líderes se llevaron a cabo por medio de videoconferencia empleando la plataforma Google Meet, mientras que al 5to se le aplicó por escrito debido a falta de disponibilidad.

A diferencia de los docentes y alumnos, los instrumentos dirigidos a los líderes se aplicaron solamente durante el semestre 2021-1 debido a la falta de disponibilidad de los informantes, sin embargo, el análisis de los resultados se llevó a cabo en ambos momentos atendiendo a las modificaciones en los criterios e indicadores.

Por último, se contactó por correo electrónico a la Administradora de la FCH con el fin de solicitarle datos complementarios sobre la infraestructura, recursos tecnológicos y planes de seguridad relevantes para la implementación semipresencial del programa evaluado.

### **10.3. Método de análisis de la información**

Según Cerda (citado en Niño, 2011), el análisis de los datos en una investigación se refiere a la conceptualización de “las relaciones, conclusiones, consecuencias y resultados que surjan de la información obtenida” (p. 103). Debido al enfoque adoptado en este proyecto, el análisis fue del tipo mixto, empleando tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos.

Para analizar los datos cuantitativos se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo utilizando el programa SPSS Statistics, a través del cual se determinaron las frecuencias absolutas y se expresaron a manera de porcentajes de casos (Hernández et al., 2010). Según Niño (2011), el análisis descriptivo es el

más común al trabajar con datos cuantitativos, puesto que se utiliza para medir variables del tipo nominal, ordinal, de intervalo y cociente.

Se optó por este método debido a la naturaleza de este proyecto de intervención. Al aplicarse el modelo de evaluación propuesto no se busca valorar el grado de asociación entre variables, ni establecer relaciones causales, sino analizar y especificar las características del programa de Lic. en Ciencias de la Educación de acuerdo con los criterios e indicadores de calidad que componen el modelo. La interpretación de los datos se enfocó en identificar la relación entre la información ofrecida por los participantes y los criterios e indicadores mencionados, para determinar a partir de ello en qué medida el programa cumple con dichos aspectos.

Siguiendo la observación de López et al. (2015) respecto a que los datos no hablan por sí mismos, se utilizaron gráficas y tablas para representar los datos y su medición en términos de proporciones. En particular, se empleó el gráfico de barras, debido a que presenta de una manera sencilla y visualmente atractiva los datos con escala de Likert.

Los pasos que se siguieron para llevar a cabo el análisis cuantitativo fueron los siguientes:

- 1) Durante ambas fases de la implementación se empleó el programa estadístico SPSS para crear dos bases de datos, una para cada instrumento cuantitativo aplicado. Posteriormente se vaciaron en dichas bases las respuestas ofrecidas por los participantes de las encuestas, es decir, los docentes y alumnos.

- 2) Ejecutando el mismo programa, se exploraron los datos a través de su análisis descriptivo. Esto se hizo principalmente a través de la distribución de frecuencia. La interpretación de la exploración de datos se llevó a cabo a través de la evaluación de las distribuciones y estadísticas de cada ítem, observando cuáles tienen una distribución lógica o ilógica y agrupándolos de acuerdo a cada variable o indicador (Hernández et al., 2010).

- 3) Se presentaron los resultados a través de tablas y gráficos de barra. Después, fueron revisados para determinar su congruencia, se priorizó la

información relevante y se organizó de acuerdo con las variables en el reporte de investigación.

Los datos cualitativos generados a partir de las entrevistas fueron analizados en ambos momentos de la implementación utilizando el método de análisis de contenido. Según Mayan (2001), la mayoría de los datos cualitativos se analiza con base en su contenido, lo cual implica, por una parte, identificar palabras o ideas específicas expresadas por los informantes, y por otra, “identificar, codificar y categorizar patrones primarios en los datos” (p. 23).

En dicho análisis se llevaron a cabo procesos de codificación y categorización de datos. En el primero, se identificaron los patrones subyacentes en la información proporcionada por los participantes, mientras que en el segundo los datos fueron agrupados en categorías y subcategorías, que fueron a su vez examinadas para encontrar temas y relaciones entre ellas, para posteriormente generar conclusiones (Mayan, 2001).

El análisis descrito anteriormente se orientó en identificar y valorar aquellos datos que permitieran dar respuesta a las preguntas planteadas para la intervención. Durante dicho análisis se dio estructura a la información proveída por los participantes, clasificándola de acuerdo a unidades y categorías de análisis, y comparando los datos y perspectivas que están aportando.

Después del paso anterior, se identificaron los temas recurrentes en el discurso de los informantes, con el fin de atribuirles un sentido y un valor funcional que permitan relacionarlos y contrastarlos con la información proveída por los otros participantes (docentes, alumnos y coordinadores de la educación abierta y a distancia). La reflexión y comprensión profunda sobre dichos planteamientos fueron clave para obtener una apreciación más integral sobre el desempeño del programa en lo referente a los criterios de calidad evaluados.

Siguiendo las orientaciones de Monje (2011), en ambos momentos de la implementación se llevaron a cabo la siguientes etapas para realizar el análisis cualitativo:

1) En la primera fase se identificaron las pautas emergentes en los datos obtenidos de los participantes que fueron entrevistados, examinando los temas recurrentes en el discurso de los mismos.

2) En la segunda fase, denominada codificación, se estructuró la información proveída por los participantes clasificándola de acuerdo con unidades y categorías de análisis, a su vez que se compararon los datos y perspectivas que aportaron, determinando las semejanzas y diferencias en su discurso.

3) En la tercera y última fase, se interpretó la información según el contexto específico en que se recolectó, considerando aspectos como cuáles datos fueron solicitados y cuáles no, si el investigador influyó en las respuestas de los participantes, si son datos directos o indirectos, y los sesgos de los supuestos.

## XI. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en el proyecto a partir de la aplicación del modelo propuesto en la evaluación del programa de LCE de UABC, en su modalidad semipresencial. Dichos resultados se organizan según las seis dimensiones del modelo, a su vez divididas en las variables correspondientes a cada subdimensión.

Dentro de la dimensión “contexto Institucional”, la primera variable evaluada fue la de “visión institucional”. En esta se preguntó a los líderes de la FCH y CEAD en qué medida se encuentra formalizada la visión de la institución relacionada con la educación semipresencial, por ejemplo, si esta se enuncia formalmente en el Plan de Desarrollo de la Institución u otros documentos. La mayoría de los líderes concordó en expresar que dicha modalidad es concebida como una diversificación de un programa educativo presencial y no como un programa en sí mismo, por lo que debe atender a la misión, visión y responsabilidades de cualquier programa del tipo escolarizado, en apego al estatuto escolar institucional y al Plan de Desarrollo de UABC y de la facultad.

Aunado a lo anterior, el líder 5 expresó que el proceso semipresencial no es detallado ni específico y que si bien UABC declara un compromiso con la innovación y el uso de las TIC, no se enuncia formalmente respecto de esta modalidad. El desarrollo de la misma, expresó el informante, ha sido más bien producto de los esfuerzos de las unidades académicas o grupos académicos dentro de la institución. Dadas estas características, la institución no cuenta con objetivos y metas específicos para la educación semipresencial, por lo que se descarta también que estos aludan con especificidad a la perspectiva de la institución, los docentes y el alumno.

En lo que respecta la variable “filosofía institucional”, se preguntó tanto a los líderes del programa como a los docentes si consideran que el papel que la institución plantea para la educación semipresencial es proactivo en términos

sociales, educativos y tecnológicos, buscando anticiparse y adecuarse a tendencias emergentes.

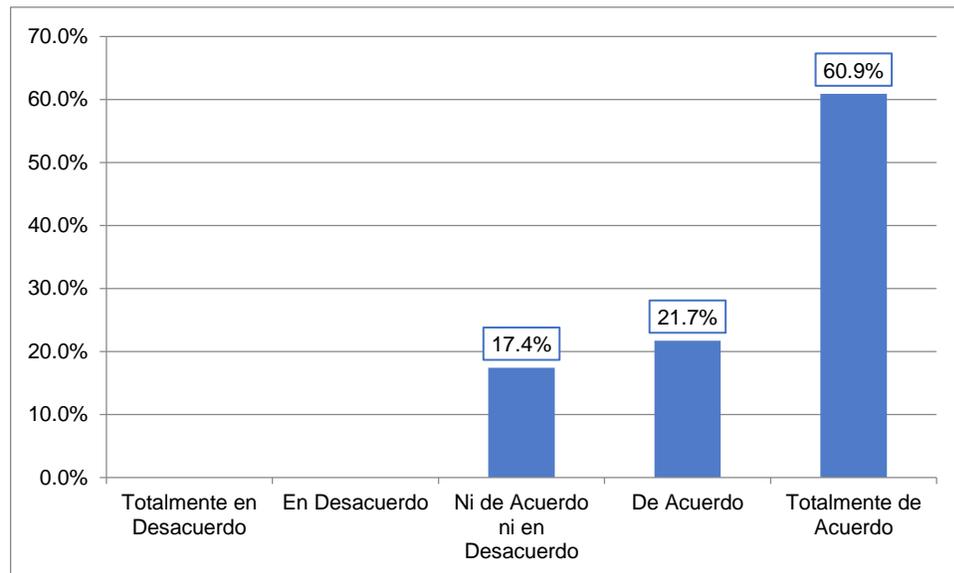
Dos de los líderes (líderes 3 y 4) expresaron que, hasta el momento, la modalidad semipresencial ha sido vista en las unidades académicas como una manera de atender determinadas problemáticas relacionadas con la cobertura, la calidad, los horarios de docentes y alumnos, así como otras cuestiones operativas de los programas. De estos informantes, el líder 4 expresó que la visión que se debe tener de la modalidad a nivel institucional debe cambiar de una donde se habla de una diversificación de las modalidades, como si fueran cosas aparte, a una donde se vea en su totalidad el proceso de aprendizaje de un estudiante en el marco de las distintas modalidades que puedan existir.

De manera más categórica, el líder 5 expresó que el papel atribuido a la modalidad no es proactivo, mientras que los líderes 1 y 2 afirmaron que sí lo es, y que siempre se está buscando adecuarse a los cambios requeridos por organismos acreditadores, por el Plan de Desarrollo Institucional y por situaciones como la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2.

En relación con la contingencia sanitaria, dos de los líderes entrevistados expresaron que la implementación de la modalidad mixta permitió a las unidades académicas de UABC que cuentan con este tipo de oferta estar más preparadas para abordar esta situación que otras instituciones o niveles educativos. Por su parte, otros dos líderes manifestaron que dichas condiciones permitieron ver que se requieren cambios en las concepciones institucionales sobre la modalidad.

Contrastando con los líderes, la figura 11 muestra una tendencia considerablemente más positiva en el profesorado, con el 60.9% y el 21.7% expresando estar respectivamente “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” con la afirmación de que el papel que se concibe para la modalidad semipresencial busca anticiparse a tendencias sociales, educativas y tecnológicas emergentes.

Figura 11. Anticipación social, educativa y tecnológica de la modalidad semipresencial



En la misma variable se planteó una serie de ítems relacionados con la relación entre la filosofía institucional y el fomento del desarrollo de competencias para el Siglo XXI. Específicamente, se preguntó a los líderes del programa si consideran que el papel que la institución plantea para la educación semipresencial favorece el desarrollo de competencias y aprendizajes necesarios para la sociedad del conocimiento. La mayoría de los líderes se expresó de manera positiva, respaldando su apreciación en las siguientes afirmaciones:

- La modalidad semipresencial demanda más la autonomía de las personas que la educación presencial, favoreciendo la autogestión del aprendizaje y el desarrollo de otras competencias que te ayudan a contar con una habilitación más avanzada en relación con el uso de las TIC. Esto coadyuva a la movilización del individuo en una llamada sociedad del conocimiento, de las redes y de la colaboración ubicua (líderes 2 y 4).

- El trabajo a nivel de la FCH se ha estado realizando de la manera apropiada, demostrándose esto en las adecuaciones realizadas a nivel administrativo para atender a los alumnos de la modalidad semipresencial, así como en el desempeño de los egresados del programa (líder 1).

- El currículum del programa se vincula adecuadamente con las necesidades identificadas a nivel nacional e internacional y cada una de sus asignaturas abonan en este perfil de egreso (líder 3).

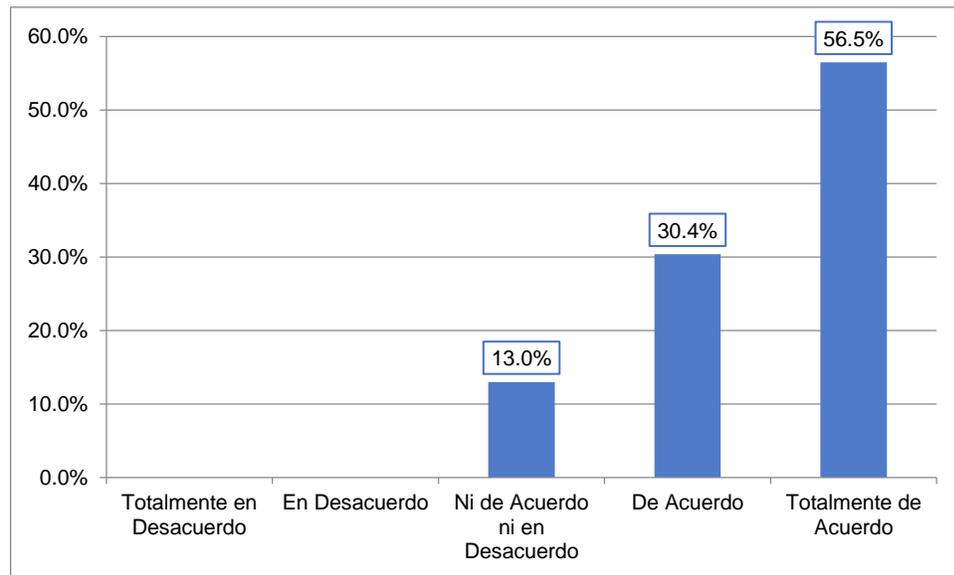
En el mismo rubro, se cuestionó tanto a líderes como docentes sobre si consideran que el papel que la institución plantea para la educación semipresencial favorece la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras (por ejemplo, el aula invertida). En lo que respectan los líderes, estos se inclinaron a considerar que dicho papel no favorece en su totalidad la implementación de este tipo de experiencias.

Sobre este punto, el líder 1 expresó que la diferencia de edad es un factor determinante en la implementación de experiencias innovadoras, siendo los profesores más jóvenes quienes están más familiarizados con las herramientas y plataformas digitales y, por lo tanto, quienes refuerzan la modalidad semipresencial. Por otra parte, el líder 4 consideró que el diseño de este tipo de experiencias requiere de equipos de apoyo especializados en el área de diseño instruccional y hace falta la inversión de la institución para conformar dichos equipos. Caso contrario, según lo expresado por el informante, en UABC son los profesores quienes realizan sus propios diseños, lo que requiere un mayor esfuerzo de capacitación y más experiencia por parte de los mismos.

Los líderes 2 y 5 respondieron de manera categórica que el papel institucional para la educación semipresencial no favorece la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras en la modalidad. Por último, el Líder 3 expresó que la libertad de cátedra que ofrece UABC implica que es cuestión de cada docente el implementar este tipo de experiencias.

Por su parte, los docentes evidenciaron apreciaciones más positivas. La figura 12 muestra que el 56.5% de los mismos expresó estar “totalmente de acuerdo” y el 30.4% “de acuerdo” con la afirmación en cuestión. En contraste, el 13% manifestó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que las otras dos opciones no mostraron ningún registro.

Figura 12. Favorecimiento de experiencias de aprendizaje innovadoras



Continuando con la misma variable, se preguntó a los docentes sobre si la filosofía institucional permite favorecer el ambiente propicio para la reflexión por parte de los alumnos en la modalidad semipresencial. La figura 13 muestra que una mayoría importante del 86.9% se dividió en las categorías “totalmente de acuerdo” (56.5) y “de acuerdo” (30.4%). Por otra parte, 8.7% expresó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que 4.3% recayó en la opción “totalmente en desacuerdo”.

Aunado al ítem anterior, la figura 14 muestra los niveles de correspondencia entre la apreciación de los docentes y la afirmación de que la filosofía institucional favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la identificación y resolución de problemas en la modalidad semipresencial. En este ítem, 56.5% manifestó estar “totalmente de acuerdo”, 30.4% “de acuerdo”, 8.7% “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y 4.3% “en desacuerdo”.

Figura 13. Favorecimiento del ambiente propicio para la reflexión

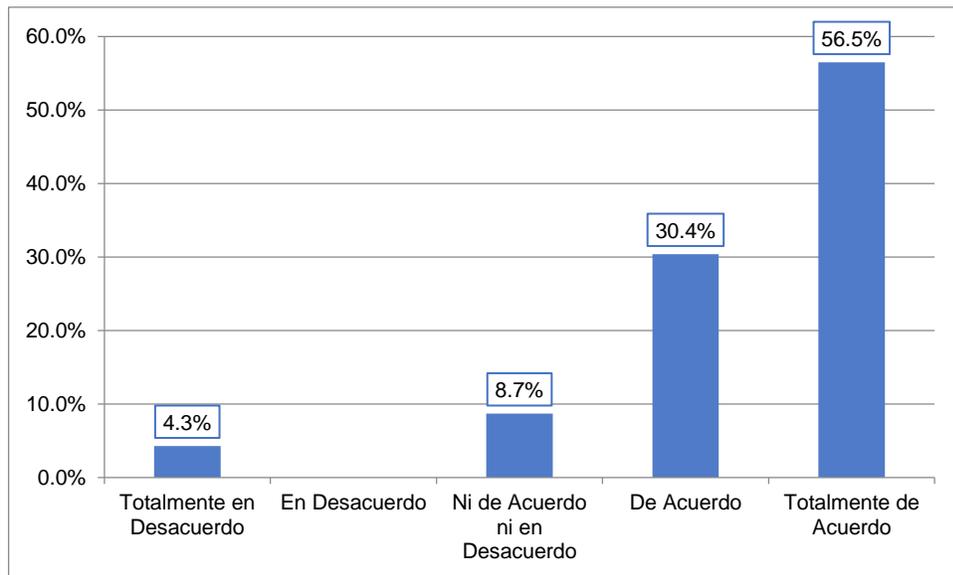
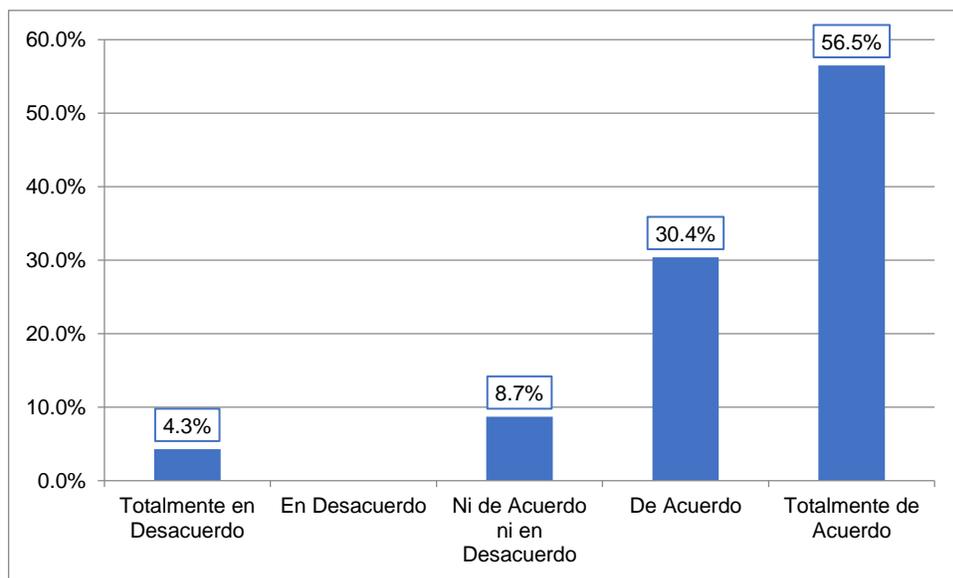


Figura 14. Favorecimiento de competencias relacionadas con la identificación y resolución de problemas



En relación con la variable “política institucional”, se encontró que la institución cuenta con el documento titulado “Lineamientos y procedimientos para el diseño, preparación, registro, operación y seguimiento de unidades de aprendizaje en modalidades semipresencial y no presencial”, publicado por CEAD (2020). Este tiene como propósito definir las características de esta modalidad, establecer las condiciones para el diseño, conducción y evaluación de sus asignaturas y esclarecer las responsabilidades de las diferentes entidades involucradas.

El documento en cuestión desarrolla adecuadamente los siguientes puntos: a) la manera en que se va a comprender a la modalidad semipresencial; b) su alineación con el modelo educativo de la institución; c) el modelo instruccional que orientará su diseño e implementación; d) la formación mínima requerida por el personal docente para su impartición; y e) los procedimientos para su evaluación y seguimiento.

En términos de estrategias institucionales, las identificadas en el Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023 (UABC, 2019) fueron las relativas a la diversificación de la oferta de programas de licenciatura y posgrado en diferentes modalidades, lo que incluiría la semipresencial, aunque no hace referencia explícita a la misma. Estas se expresan en los siguientes puntos del documento:

1.1.1. Diversificar la oferta de programas de licenciatura en diferentes modalidades y áreas del conocimiento que contribuya al desarrollo regional y nacional.

1.1.2. Diversificar la oferta de programas de posgrado con orientación profesionalizante en distintas modalidades para atender la demanda de los sectores público, privado y social.

2.1.1. Estimular la participación de los estudiantes en las diversas modalidades de aprendizaje consideradas en el modelo educativo.

Relacionado con lo anterior, el séptimo eje estratégico del Plan de Desarrollo habla de incorporar una cultura digital a nivel institucional, a partir de lo cual se busca favorecer el uso de tecnologías digitales en el desarrollo de las

funciones sustantivas y de gestión de la universidad, así como en los procesos de formación y actualización de la comunidad universitaria. En este eje tampoco se hace mención a la educación semipresencial.

En el caso de la FCH, donde se implementa el programa evaluado, se encontró una única estrategia relacionada explícitamente con la modalidad semipresencial en el Plan de Desarrollo 2018-2022. Dicha estrategia es la 1.2.4, correspondiente a implementar un proceso de evaluación de la modalidad semipresencial. Por otra parte, en el mismo plan, la estrategia 2.2.3 habla de implementar periodos semestrales de formación para la población de la modalidad semiescolarizada, lo que incluiría la modalidad semipresencial.

Respecto al séptimo eje del Plan de Desarrollo Institucional aludido anteriormente, el abordaje que se le dio al mismo al interior de la FCH fue a través de su estrategia 7.1, relacionada con el reforzamiento de la capacidad de acceso a internet en la facultad, al diseño de una aplicación para el fácil acceso a la institución a los miembros de la comunidad y la migración de las unidades de aprendizaje del tronco común en Ciencias Sociales a la modalidad en línea.

Añadiendo al punto anterior, el líder 2 expresó que al interior de la FCH no se hace ninguna distinción entre las modalidades presencial y semipresencial de cada programa, señalando que incluso los talleres, actividades académicas, semana cultural, proyectos de vinculación, el servicio social y otros tipos de servicios se ofrecen de la misma manera para todos los programas.

De acuerdo con lo expuesto por los líderes, existen estrategias menos formalizadas relacionadas con la cobertura, que son implementadas aunque no se incluyen en los planes de desarrollo de manera explícita. Ejemplo de esto es el comunicar a egresados de preparatoria sobre las posibilidades y características de la modalidad semipresencial durante los eventos dedicados a dar difusión a las carreras universitarias de la institución. Otro ejemplo es el reforzamiento de los procesos administrativos y la atención académica durante los horarios en los que atienden de manera presencial los alumnos de la modalidad en cuestión.

Referente al indicador sobre la existencia de mecanismos y sistemas de incentivos para promover el interés y compromiso del personal docente con la modalidad semipresencial, los líderes expresaron que la institución cuenta con un sistema de becas denominado Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico (PREDEPA). A través del mismo se otorgan incentivos económicos a los académicos que contribuyan de manera significativa a la institución de acuerdo con un conjunto de indicadores relativos al desempeño y actividades realizadas anualmente.

Según la tabla de identificación de actividades de PREDEPA (UABC Secretaría General, 2020), los indicadores relacionados directamente con la modalidad semipresencial y que son evaluados para la participación de los académicos en la beca son:

- Cursos en los que participaron los académicos para el desarrollo de competencias digitales para la docencia.
- Participación en el diseño de cursos en la modalidad semipresencial con diseño instruccional.
- Impartición de cursos en la modalidad semipresencial con diseño instruccional.
- Producción y diseño de material pedagógico innovador con nuevas tecnologías.

Aunado a lo anterior, el programa incluye un conjunto significativo de indicadores que no son específicos a la modalidad semipresencial, pero son incluyentes de la misma. Por ejemplo aquellos relacionados con la participación en proyectos de investigación, su divulgación y la participación en redes de aprendizaje y colaboración.

En materia de estructura institucional, el cuerpo dedicado a encabezar y supervisar la iniciativa de la educación semipresencial en la institución es el CEAD (Centro de Educación Abierta y a Distancia) de UABC. Este órgano fue creado a partir del Acuerdo de Creación del Centro de Educación Abierta de la Universidad

Autónoma de Baja California en 2006, el cual ha visto diversas reformas desde entonces (UABC, 2015a).

Según este acuerdo, el objetivo del CEAD es llevar a cabo las estrategias institucionales de aprovechamiento de las TIC en los procesos formativos de los programas educativos de la institución. Ello se lleva a cabo a través de la planificación, definición, operación y evaluación de proyectos de innovación y servicios en apego al modelo de la universidad y al modelo académico de modalidades no presenciales. Entre sus funciones se encuentran:

- la promoción y articulación de los aspectos educativos, tecnológicos y organizacionales relacionados con el desarrollo, aplicación y evaluación en modalidades no presenciales;
- el desarrollo de la investigación relacionada con las mismas;
- la promoción de alianzas estratégicas tanto internas como externas a la institución para el desarrollo de proyectos en materia de planeación, operación y evaluación de estrategias y programas relativos a la incorporación de las TIC;
- la oferta de cursos y programas formales y no formales en modalidades no presenciales;
- la oferta de servicios de tecnología educativa; y
- el fomento de la integración y operación de redes de aprendizaje y colaboración.

Según los líderes entrevistados, la coordinación entre el CEAD y cada unidad académica consiste en gestionar y supervisar su oferta de asignaturas en modalidades en línea y semipresencial, así como a los docentes que imparten clases en ellas. En relación con el último punto, la coordinación CEAD en la FCH ejerce las tareas de evaluación del diseño instruccional y del desempeño de los profesores en la plataforma LMS. Cabe señalar que el líder 5 enfatizó la necesidad de contar con más personal que se dedique a este tipo de actividades al interior de la facultad, puesto que actualmente estas responsabilidades recaen en un único individuo.

Respecto a la variable “asociaciones y alianzas internas”, los líderes expresaron que la FCH mantiene relaciones con otras unidades académicas con las que comparten la oferta de programas en modalidad semipresencial, particularmente la de Ciencias Administrativas y Sociales, en el municipio de Ensenada y la de Humanidades y Ciencias Sociales, en Tijuana. Estas asociaciones han consistido principalmente en la homologación de planes de estudio y unidades de aprendizaje, la compartición de investigaciones y la posibilidad de que los alumnos lleven a cabo sus estudios entre facultades.

Lo anterior tiene un impacto directo en el curso que adopta el programa ofertado en la modalidad semipresencial, puesto que los rasgos del plan de estudios y las características que se ofertan de manera obligatoria u optativa se deciden de manera colegiada entre los equipos de trabajo de cada facultad.

Por otra parte, respecto a la variable “asociaciones y alianzas externas”, se encontró que estas no existen de manera específica a la modalidad semipresencial, sin embargo, la institución cuenta con asociaciones y convenios externos que resultan beneficiosos para la comunidad universitaria en general, particularmente con el sector gubernamental.

El ejemplo principal expuesto por los líderes del programa son los convenios que se mantienen con el Sistema Educativo Estatal (SEE), a través de los cuales los estudiantes se integran a proyectos de vinculación, prácticas profesionales o servicio social comunitario y profesional. Entre los alumnos que pueden aprovechar estas posibilidades, el líder 2 expresó que se tiende a priorizar a los de la modalidad semipresencial, puesto que el horario de sus actividades académicas les permite dedicar más tiempo a este tipo de actividades. Asimismo, este tipo de alianzas ha resultado útil al momento de identificar áreas de oportunidad para la creación de unidades de aprendizaje que fortalezcan la vinculación entre la LCE y el campo laboral.

De acuerdo con los líderes, estas alianzas y convenios externos son duraderos y representan compromisos a largo plazo, tendiendo a contar con una vigencia de 5 años y siendo renovados tras cumplirse el periodo. De igual manera,

existen convenios que continúan vigentes hasta que alguna de las partes decida renunciar a los mismos.

Aunado a lo anterior, de acuerdo con lo expuesto por los informantes del CEAD, este órgano cuenta con alianzas externas a través de redes de colaboración interinstitucional, como lo son la red ANUIES-TIC y Red LaTE México. A partir de estas se comparten investigaciones y experiencias relacionadas con las modalidades no escolarizadas de la institución.

Respecto al indicador referente a la existencia de un órgano o una estructura de apoyo formal y recursos (financieros o humanos) asignados para desarrollar y mantener las asociaciones tanto internas como externas, UABC cuenta con dos departamentos encargados de ello, denominados Coordinación General de Vinculación y Cooperación Académica y el Departamento de Apoyo a la Extensión de la Cultura y la Vinculación en el de Vicerrectoría. De manera interna a la FCH, el departamento encargado de establecer la vinculación con organismos externos es la Coordinación de Extensión y Vinculación.

Por último y como se describió anteriormente, dentro de las funciones del CEAD se encuentra el promover alianzas tanto internas como externas relacionadas con el desarrollo de proyectos, estrategias y programas relativos a la incorporación tecnológica, lo que incluye la modalidad semipresencial.

En lo que respecta la segunda dimensión evaluada, “Planificación e Implementación del Programa”, la primera variable abordada fue la de “liderazgo y estilo de gestión”. En esta se cuestionó a los docentes en qué medida consideran que los líderes y responsables del programa poseen un conjunto de características que, según el modelo propuesto, se alinean a una oferta educativa de calidad. La tabla 2 muestra las frecuencias de sus respuestas expresadas a manera de porcentajes, con la escala representada a través de las siguientes abreviaturas: totalmente en desacuerdo (TED), en desacuerdo (ED), ni de acuerdo ni en desacuerdo (NAND), de acuerdo (DA) y totalmente de acuerdo (TDA).

Tabla 2. Características de los líderes y responsables del programa

<b>Criterios</b>	<b>TED</b>	<b>ED</b>	<b>NAND</b>	<b>DA</b>	<b>TDA</b>
1. Conocen y aplican las políticas y estrategias institucionales.	0%	0%	4.3%	21.7%	73.9%
2. Promueven una comunicación democrática y dialógica con el personal.	0%	0%	13%	17.4%	69.6%
3. Facilitan al personal los recursos necesarios para las operaciones de la modalidad semipresencial.	0%	0%	13%	26.1%	60.9%
4. Plantean propuestas de mejora relacionadas con el programa en modalidad semipresencial.	0%	0%	17.4%	30.4%	52.2%
5. Promueven las iniciativas y actividades del personal relacionadas con la gestión y mejora del programa en modalidad semipresencial.	0%	0%	17.4%	30.4%	52.2%
6. Estimulan y apoyan las iniciativas del personal relacionadas con su propio desarrollo profesional.	0%	0%	17.4%	30.4%	52.2%

La tabla muestra una tendencia considerablemente positiva en todos los ítems, evidenciando que, de acuerdo con la apreciación de los docentes, los líderes se muestran comprometidos con la modalidad semipresencial, promoviendo su desarrollo, la comunicación democrática y las iniciativas del personal en el marco de las políticas y estrategias institucionales.

Profundizando en lo anterior, los líderes del programa resaltaron la importancia de apegar las operaciones y el funcionamiento del mismo a la normatividad institucional. Aunado a esto, el líder 2 enfatizó la necesidad de dar seguimiento a los procesos relacionados con la calidad del programa, como son su reestructuración y reacreditación. Asimismo, los líderes expresaron su compromiso con el reforzamiento de la comunicación y la democracia, particularmente a través de la promoción del trabajo colegiado dentro de la FCH.

Por su parte, los informantes vinculados al CEAD expresaron que entre las acciones que llevan a cabo para promover el desarrollo y la mejora continua de la modalidad semipresencial se encuentran la incorporación de instrumentos de evaluación de la docencia y el diseño instruccional; la colaboración con los líderes de la unidad académica; la invitación al profesorado para su participación en

programas de formación continua; y el brindarles retroalimentación y apoyo en su desempeño en la modalidad.

En relación con la variable “planificación general del programa”, el documento del plan de estudios de la LCE define apropiadamente los mecanismos y requerimientos para la puesta en marcha del programa, así como los puestos y funciones de los actores institucionales. Sin embargo, según lo expresado por los líderes entrevistados, la FCH no cuenta con una planificación por escrito que sea particular a la modalidad semipresencial. Como tal, no se cuenta con objetivos, metas, calendarios, asignación de responsabilidades, diseño de perfiles, o asignación de recursos que sean específicos para la misma.

Para evaluar la variable “pertinencia del plan de estudios”, se revisó el documento correspondiente a la actualización de la LCE de 2012, siendo proveído por la coordinación del programa en cuestión y encontrándose actualmente en implementación. Cabe destacar que el plan de estudios está en proceso de ser actualizado, con su puesta en marcha programada para el semestre 2022-2. La tabla 3 muestra una lista de cotejo en la que se expresa el cumplimiento de dicho plan en relación con los criterios de calidad establecidos en el modelo.

Tabla 3. Evaluación del plan de estudios

Criterios	Cumplimiento	
	Sí	No
1. El plan de estudios del programa se plasma formalmente en un documento escrito accesible a toda la comunidad.	X	
2. Establece diferencias en diseño e implementación para la modalidad semipresencial del programa, aprovechando las posibilidades que ofrece la misma.		X
3. Se fundamenta en un estudio de factibilidad en el que se abordan las necesidades sociales, culturales y económicas a las que atiende el programa.		X
4. Se fundamenta en un estudio de mercado que considera la opinión de egresados y empleadores.	X	
5. Incluye los fundamentos pedagógicos y metodológicos del programa.	X	
6. La misión y visión del programa se formulan por escrito de manera clara y en alineación con la política y estrategia institucionales.		X
7. Los objetivos del programa se definen y especifican formalmente en el plan de estudios en adecuación con la política y estrategia institucionales y con los requerimientos de la sociedad del conocimiento.	X	
8. Los objetivos del programa son formulados en adecuación con los avances e innovaciones en materia tecnológica y pedagógica.	X	

9. Los objetivos del programa son formulados en adecuación al perfil del alumno y al perfil profesional que se busca obtener.	X
10. Los objetivos del programa son formulados en adecuación al perfil que demanda el mercado laboral.	X
11. Existe correspondencia entre los objetivos del plan de estudios, sus contenidos y actividades.	X
12. Considera la organización de los medios (tutorías, materiales, actividades) para el desarrollo del programa.	X
13. El número de créditos por asignatura es suficiente para desarrollar el currículo y conseguir los objetivos del programa.	X

El plan de estudios de la LCE se encuentra adecuadamente desarrollado en un documento por escrito y se fundamenta tanto en los resultados de evaluaciones externas, como en un estudio diagnóstico en el que participaron empleadores y egresados. Además, se enmarca en la filosofía educativa de la institución y plantea sus fundamentos psicológicos, pedagógicos y metodológicos en alineación con la misión, visión y políticas institucionales. Por otra parte, aunque el documento consultado hace referencia a múltiples necesidades sociales a las que atiende el programa tanto en el marco internacional, como en el nacional y regional, no se incluye propiamente un estudio de factibilidad.

En concordancia con lo expuesto por Lim y Wang (2017), el programa se diseñó bajo el enfoque por competencias y se alinea a la idea de la flexibilidad curricular, permitiendo la integración de diversas modalidades de aprendizaje. Los objetivos formativos se desarrollan a través del perfil de egreso, especificando las competencias profesionales y describiendo el campo ocupacional de la profesión.

A pesar de que la flexibilización del currículum admite la incorporación de la modalidad semipresencial, el abordaje de la misma es inexistente en el documento revisado, debido a que esta comenzó a formalizarse hasta 2019, habiendo 7 años de diferencia entre su implementación y el rediseño de la licenciatura. En cambio, el documento define y desarrolla el tema, objetivos y ventajas de la modalidad semiescolarizada, que es el antecedente directo de la modalidad semipresencial en la unidad académica en cuestión.

Aunque algunos de los puntos desarrollados coinciden con las ventajas de la modalidad semipresencial, no atienden a sus rasgos más distintivos y

transformadores, como son su componente virtual y el aprovechamiento de la tecnología informática. De manera similar, aunque el plan incorpora adecuadamente los requerimientos y mecanismos de operación del programa, definición de responsabilidades, medios y materiales, actividades y otros aspectos esenciales para su desarrollo, estos no hacen referencia a la semipresencialidad. Se destaca, asimismo, que los programas de unidades de aprendizaje tampoco incorporan diferencias o ajustes para su oferta en esta modalidad.

Para evaluar las variables relativas a los cursos y fase de aprendizaje, se revisaron primero los diseños instruccionales de las 41 asignaturas ofertadas en las etapas disciplinaria y terminal de la modalidad semipresencial del programa de LCE, dividiéndose en 28 obligatorias y 13 optativas. De estas últimas, 10 están registradas en modalidad totalmente virtual, sin embargo, se incluyeron en el análisis debido a que su oferta se dirigió a los estudiantes del turno semipresencial. Cabe destacar que en el caso de algunos criterios evaluados los porcentajes no dan el total de 100%, puesto que no todos los diseños incluían la información necesaria para su valoración.

En relación con la variable “información general para los alumnos”, se revisaron las secciones correspondientes a la información general que se provee a los estudiantes sobre las asignaturas en la plataforma. La tabla 4 muestra que el 100% de las asignaturas, o cerca de este porcentaje, provee información básica como el nombre de la misma, su propósito, competencias y objetivos, calendarios, políticas para la comunicación y los nombres de los diseñadores y/o evaluadores del curso. Esto se debe a que la plantilla para el diseño instruccional manejada por la institución incluye obligatoriamente los espacios correspondientes a ese tipo de información.

Por otra parte, los criterios relativos a componentes que no se incluyen propiamente en la plantilla mostraron porcentajes del 0%, o cerca del mismo. Entre estos se encuentran el proveer una lista con los materiales bibliográficos de las asignaturas, la especificación de los requerimientos técnicos necesarios para cursarlas, criterios y lineamientos para el trabajo en equipo, la disponibilidad del

personal de apoyo técnico y medios de contacto, e información sobre seguridad y privacidad.

Tabla 4. Información general proveída a los alumnos en las asignaturas

Criterios	Cumplimiento	
	Sí	No
1. Se especifica el nombre de la asignatura.	100%	0%
2. Se especifica el propósito.	97.6%	2.4%
3. Se especifican las competencias y objetivos del curso.	100%	0%
4. Se especifica el valor del curso en créditos.	100%	0%
5. Se especifica su relación con otros cursos o asignaturas.	26.8%	68.3%
6. Se provee una lista con los materiales y referencias bibliográficas.	9.76%	90.2%
7. Se especifican los requerimientos técnicos.	0%	100%
8. Se describe la metodología del curso.	82.9%	12.2%
9. Se provee un calendario con los tiempos y actividades.	100%	0%
10. Se especifican las políticas y medios para la comunicación, interacción y participación.	100%	0%
11. Se especifican los criterios y lineamientos para el trabajo en equipo.	0%	100%
12. Se especifica la disponibilidad del personal de apoyo técnico y medios de contacto.	0%	100%
13. Se especifica información sobre seguridad y privacidad.	0%	100%
14. Se especifica la información sobre los diseñadores y evaluadores del curso.	100%	0%

Respecto a la variable “pertinencia de los objetivos y contenidos de aprendizaje”, la tabla 5 muestra una serie de criterios evaluados en relación con este rubro. Como se puede apreciar, todos los diseños instruccionales mostraron porcentajes por encima del 90% en la mayoría de los criterios, lo que significa que todos o la gran mayoría de los cursos plantean sus objetivos en términos de competencias y, además, esto se hace en correspondencia con los propósitos de la asignatura y en armonía con sus contenidos.

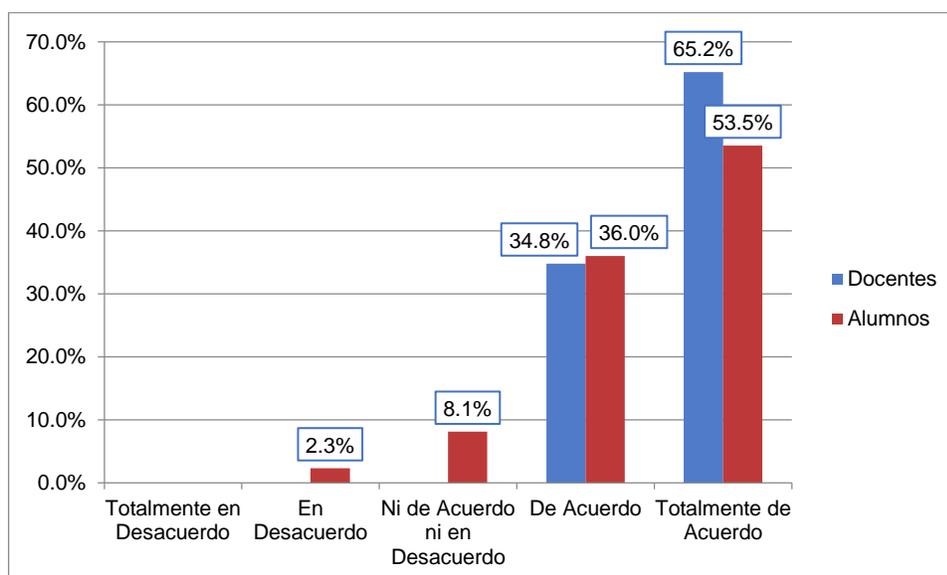
A pesar de lo anterior, cabe destacar que solo el 68.3% de los cursos expresan competencias en apego a todos los componentes establecidos por los lineamientos para el diseño de unidades de aprendizaje de la institución, es decir, con una acción, una condición, una finalidad y un valor o actitud. En contraparte, un 31.7% de las asignaturas carecían de alguno de estos componentes, siendo los más prominentes los concernientes a la dimensión actitudinal.

Tabla 5. Pertinencia de objetivos y contenidos de aprendizaje

Criterios	Cumplimiento	
	Sí	No
1. Los objetivos del curso especifican resultados de aprendizaje en términos de competencias, conocimientos, habilidades, valores y/o actitudes.	100%	0%
2. Las competencias se expresan a través de una acción, una condición, una finalidad y un valor y/o actitud.	68.3%	31.7%
3. Los objetivos del curso tienen correspondencia con los propósitos de la asignatura.	92.7%	7.3%
4. Los contenidos del curso tienen correspondencia con los objetivos.	92.7%	7.3%
5. Los contenidos son presentados en una secuencia lógica e incremental.	97.6%	2.4%

Asimismo, se cuestionó a docentes y alumnos sobre la relevancia de las competencias y objetivos de las asignaturas para el estudiante y su campo profesional. En este rubro, la figura 15 muestra que ambos actores tuvieron una apreciación significativamente positiva, distribuyéndose el 100% de docentes entre las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, mientras que un 89.5% de alumnos recayó en las mismas opciones.

Figura 15. Relevancia de las competencias y objetivos de las asignaturas de la LCE



La tabla 6 muestra la percepción de docentes y alumnos sobre una serie de afirmaciones relacionadas con los contenidos de aprendizaje, evidenciando una apreciación ampliamente positiva. En este rubro, se encontró que ambos actores consideran a los contenidos actuales y pertinentes para el plan de estudios, mostrando porcentajes acumulados del 100% por parte de docentes y 82.6% de alumnos en las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. De manera similar, entre el 90% y 100% de ambos actores expresaron que los contenidos se relacionan con otras asignaturas del plan de estudios y que tienen correspondencia con el nivel, habilidades y experiencias de los estudiantes.

Tabla 6. Pertinencia de los contenidos de aprendizaje (docentes y alumnos)

Criterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Los contenidos de aprendizaje son actuales y pertinentes para el plan de estudios.	0%	0%	0%	30.4%	69.6%
	0%	1.2%	16.3%	31.4%	51.2%
2. Los contenidos de aprendizaje se relacionan con otras asignaturas del plan de estudios.	0%	0%	0%	43.5%	56.5%
	0%	0%	8.1%	33.7%	58.1%
3. Los contenidos de aprendizaje tienen correspondencia con el nivel, habilidades y experiencia de los alumnos.	0%	0%	4.3%	30.4%	65.2%
	0%	0%	4.7%	43%	52.3%

En lo referente a la variable “estrategias instruccionales”, la tabla 7 muestra que una amplia mayoría de los diseños evaluados cumplen con los criterios de calidad establecidos, mostrando porcentajes de entre el 78% y el 100%. Ello significa que en las asignaturas de la modalidad semipresencial se proponen actividades semanales que siguen una secuencia lógica y culminan en productos entregables, planteando instrucciones claras, fechas e incorporando tanto estrategias sincrónicas como asincrónicas.

Los criterios que mostraron un menor porcentaje de cumplimiento fueron el planteamiento de actividades para el trabajo colaborativo y la especificación sobre cuáles actividades serán realizadas de manera sincrónica y asincrónica. Cabe señalar que este último criterio corresponde únicamente a las 31 asignaturas que se ofertan propiamente de manera semipresencial, puesto que el modelo

instruccional de la institución no contempla videoconferencias para los cursos registrados como virtuales. Asimismo, debe destacarse que, debido a la contingencia sanitaria derivada de la pandemia COVID-19, la institución tomó la medida de sustituir las sesiones presenciales por videoconferencias, razón por la que el criterio sobre especificar cuáles actividades se llevarán a cabo presencialmente no mostró registro.

Tabla 7. Estrategias instruccionales

Criterios	Cumplimiento	
	Sí	No
1. Se plantean actividades semanales.	100%	0%
2. Las actividades siguen una secuencia lógica (p. ej. cronológica o jerárquica).	100%	0%
3. Las actividades culminan en productos entregables.	100%	0%
4. Las instrucciones son claras y detalladas.	78%	7.3%
5. Se proveen lineamientos y fechas para la entrega de trabajos y tarea.	97.6%	0%
6. Se especifican las consecuencias del plagio.	97.6%	2.4%
7. Se plantea una actividad de encuadre y presentación al inicio del semestre.	87.8%	12.2%
8. Se plantean actividades para el trabajo autónomo.	92.7%	0%
9. Se plantean actividades para el trabajo colaborativo.	58.5%	31.7%
10. Se plantean actividades asincrónicas.	100%	0%
11. Las instrucciones señalan cuáles actividades serán realizadas de manera sincrónica y asincrónica.	61.3%	38.7%
12. Las instrucciones señalan cuáles actividades serán realizadas de manera presencial y cuáles de manera virtual.	0%	100%

Aunado a lo anterior, se cuestionó a docentes y alumnos sobre una serie de afirmaciones relacionadas con las actividades y tareas que se llevan a cabo en las clases semipresenciales. Nuevamente se observa una tendencia ampliamente favorable en ambos actores, aunque inclinándose más hacia el polo positivo por parte de los académicos. En este rubro, la tabla 8 muestra que el total de 100% de los docentes encuestados recayó en las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” al expresarse sobre que el tiempo y recursos disponibles para las actividades y tareas de clase son suficientes para su realización, mientras que el 88.3% de alumnos se ubicó en las mismas opciones.

Por otra parte, la afirmación de que las actividades y tareas promueven el compromiso y motivación de los alumnos mostró porcentajes del 92.6% por parte de docentes y 76.7% de los alumnos en las opciones positivas. Por último, el 100% de docentes y 86% de alumnos expresó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que las actividades y tareas promueven oportunidades para poner en práctica el conocimiento y transferirlo a situaciones reales.

Tabla 8. Características de las actividades y tareas (docentes y alumnos)

Crterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Las actividades y tareas pueden ser realizadas con el tiempo y recursos disponibles.	0% 1.2%	0% 1.2%	0% 9.3%	30.4% 36%	69.6% 52.3%
2. Las actividades y tareas promueven el compromiso y la motivación de los alumnos.	0% 1.2%	0% 3.5%	4.3% 18.6%	30.4% 30.2%	62.2% 46.5%
3. Las actividades y tareas promueven oportunidades para poner en práctica el conocimiento y transferirlo a situaciones reales.	0% 0%	0% 3.5%	0% 10.5%	34.8% 37.2%	65.2% 48.8%

Respecto a la variable “materiales del curso”, la tabla 9 muestra que solo en un 17.1% de los diseños la mayoría de estos son actuales, con una vigencia máxima de 5 años desde su publicación. Por otra parte, un 58.5% de los cursos emplean principalmente materiales clásicos o desactualizados, mientras que en el 24.4% restante no se especificó ninguna fuente bibliográfica, por lo que no se pudo evaluar su vigencia.

Tabla 9. Vigencia y clasificación de los materiales del curso

Crterios	Cumplimiento	
	Sí	No
1. La mayoría de los materiales del curso son actuales, con vigencia máxima de 5 años de su publicación.	17.1%	58.5%
2. Los materiales se dividen en básicos y complementarios.	12.2%	87.8%
3. Se proveen enlaces para materiales complementarios.	12.2%	87.8%

A pesar de los rasgos anteriores, la tabla 10 muestra que tanto docentes como alumnos tienen apreciaciones principalmente positivas sobre los materiales

empleados en las asignaturas, expresando el 100% y 88.3% respectivamente que estos son pertinentes para las temáticas y actividades de los cursos. Aunado a esto, el 100% de docentes y 86% de alumnos expresó que los primeros emplean recursos variados y ricos en multimedia para representar los contenidos.

Tabla 10. Pertinencia de los materiales del curso (docentes y alumnos)

Criterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Los materiales de aprendizaje son pertinentes para la temática y actividades del curso.	0%	0%	0%	30.4%	69.6%
	1.2%	1.2%	9.3%	36%	52.3%
2. Los contenidos son representados con materiales variados y ricos en multimedia.	0%	0%	0%	34.8%	65.2%
	0%	3.5%	10.5%	37.2%	48.8%

La tabla 11 muestra los resultados de la variable “relevancia de las actividades de evaluación”. En esta se observa que todas, o la mayoría, de las asignaturas implementan actividades de evaluación formativa y sumativa, sin embargo, solo un 9.76% de las mismas plantean de manera explícita estrategias de evaluación diagnóstica. Aunado a esto, se encontró que solo en un 53.6% las instrucciones para tareas y actividades incluyen criterios de evaluación claros, mientras que en un 31.7% de las mismas solo se señala el valor porcentual de las actividades.

Tabla 11. Tipos de actividades de evaluación

Criterios	Cumplimiento	
	Sí	No
1. Se plantean actividades de evaluación en línea.	100%	0%
2. Se plantean actividades de evaluación presenciales.	0%	100%
3. Se plantean actividades de evaluación diagnóstica.	9.76%	90.2%
4. Se plantean actividades de evaluación formativa.	100%	0%
5. Se plantean actividades de evaluación sumativa.	95.1%	4.9%
6. Se establecen los criterios de evaluación y calificación para actividades y tareas.	53.6%	31.7%
7. Se comunican las políticas institucionales para la evaluación, calificación y acreditación.	100%	0%

Por otra parte, la tabla 12 muestra que una mayoría importante de docentes y alumnos manifestó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la

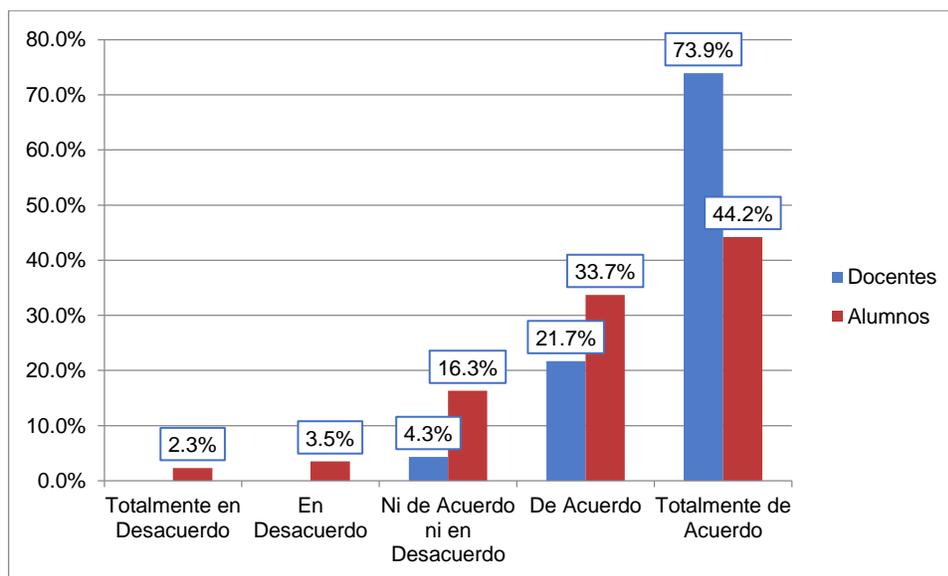
afirmación de que la relación entre los objetivos, las actividades y la evaluación es clara y evidente para los alumnos. Asimismo, expresaron que los criterios de evaluación y calificación son claros y explícitos, apreciación que se contrapone a lo encontrado al revisar directamente los diseños instruccionales.

Tabla 12. Claridad de las actividades de evaluación (docentes y alumnos)

Criterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. La relación entre los objetivos, las actividades y la evaluación es clara y evidente para los alumnos.	0%	0%	4.3%	30.4%	65.2%
	0%	3.5%	12.8%	33.7%	50%
2. Los criterios de evaluación y calificación para actividades y tareas son claros y explícitos.	0%	0%	4.3%	30.4%	65.2%
	1.2%	1.2%	11.6%	27.9%	58.1%

En relación con la variable “retroalimentación y seguimiento”, se preguntó tanto a docentes como alumnos si los primeros proveen retroalimentación oportuna a los segundos. La figura 16 muestra que un porcentaje mayoritario de académicos afirmó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, contrastando con los alumnos, quienes mostraron porcentajes de 44.2% y 33.7% respectivamente.

Figura 16. Provisión oportuna de retroalimentación sobre las actividades y progresos



Dentro de la dimensión “Estudiantes”, se evaluaron las variables “identificación de las necesidades y requisitos de los alumnos”, “información para los alumnos” y “servicios de apoyo al alumnado”.

En la primera variable se encontró que, si bien la institución cuenta con un perfil de ingreso bien definido para la LCE, no se cuenta con algún documento donde se definan por escrito los requisitos de perfil, tiempos de dedicación, equipo o conectividad con los que deben contar los aspirantes a ingresar a la modalidad semipresencial. De igual manera, los líderes entrevistados expresaron que no se realizan estudios para conocer el perfil de los aspirantes o de los alumnos que actualmente cursa sus estudios en dicha modalidad, por lo que se desconoce información como sus competencias y habilidades digitales, su nivel de acceso a recursos tecnológicos, su experiencia previa en programas o cursos a distancia o mixtos, o discapacidades potenciales.

Referente a la segunda variable, la UABC cuenta con diversos mecanismos de comunicación y contacto con la comunidad, como lo son números telefónicos de atención, un portal web y diversos sitios y redes sociales correspondientes a sus dependencias y unidades académicas. A través de estos medios se comunican los requisitos para ingresar a sus licenciaturas y sus características en términos de currículum, perfil de ingreso, egreso, entre otras. Además, se ofertan cursos de inducción donde se comparte a los alumnos de nuevo ingreso la información relacionada con los programas y la institución (UABC, 2020a).

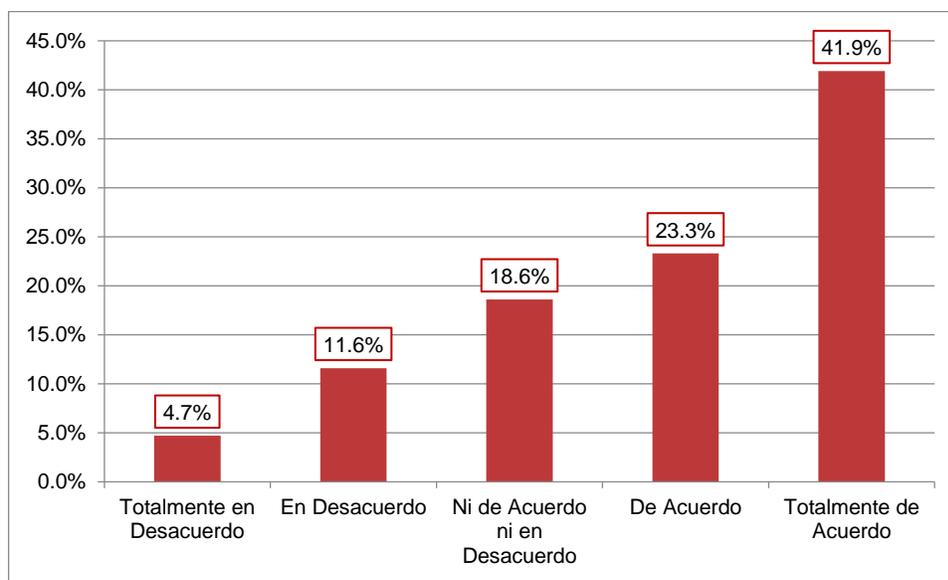
Estos mismos mecanismos y medios se emplean para comunicar la información que requieren los estudiantes durante su trayecto por el programa en modalidad semipresencial. El medio principal en el caso de la FCH es el portal de la unidad académica, mismo donde se comunica:

- Calendarios escolares.
- Documentación y procedimientos para la reinscripción semestral.
- Horarios para las unidades de aprendizaje.
- Información sobre los servicios de tutorías, intercambio estudiantil, apoyo psicopedagógico y otros relativos al estudio del programa académico.

- Información concerniente al servicio social y prácticas profesionales.
- Convocatorias para participar en cursos, eventos culturales y deportivos.
- Requisitos de titulación.

Además, se preguntó al alumnado si la comunicación que la institución provee es clara respecto a la dinámica de los servicios de tutorías, por ejemplo, en cuanto a su cantidad de horas, periodicidad y modalidad. La figura 17 muestra que un 65.2% de los sujetos encuestados expresó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación de que esta comunicación es clara. Por otra parte, un porcentaje de 18.6% afirmó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 16.3% se dividió entre las opciones negativas de la escala.

Figura 17. Claridad en la comunicación sobre los servicios de tutoría

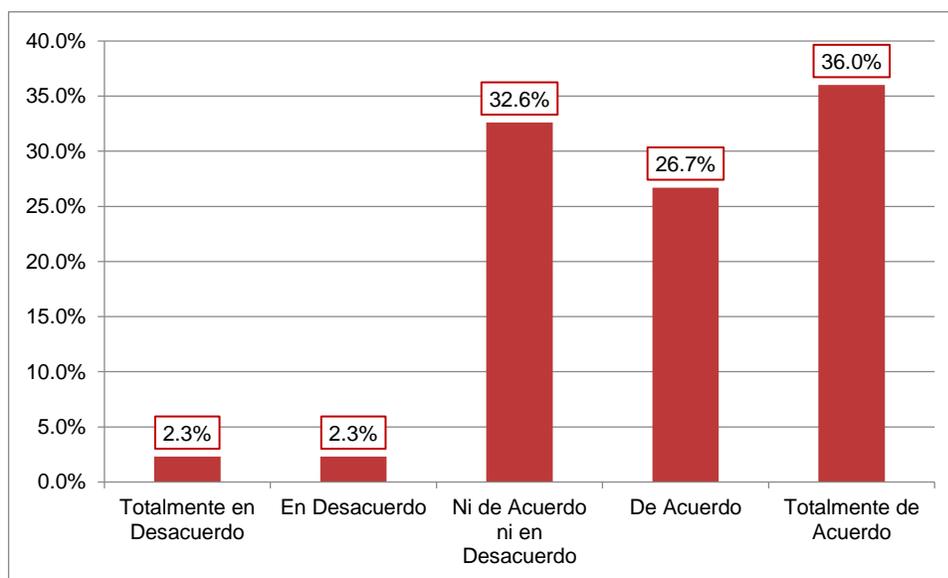


En relación con la variable “servicios de apoyo al alumnado”, como lo son los administrativos, los de orientación, los psicopedagógicos, los de tutorización y los centros de información, los líderes expresaron que estos se encuentran bien adaptados para su funcionamiento en línea, contando como medio de comunicación principal el correo electrónico institucional. No obstante, en lo que respecta la parte presencial del programa, se señaló que, anteriormente, las

oficinas directivas, administrativas y de servicios se encontraban cerradas en los horarios de asistencia del alumnado de esta modalidad, situación que ha comenzado a subsanarse a partir de los esfuerzos de la gestión actual.

Contrastando con las apreciaciones de los líderes, los resultados del alumnado se evidenciaron menos optimistas. La figura 18 muestra que solo un 62.7% de los sujetos expresó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que los servicios de apoyo y tutorización se encuentran adaptados para su funcionamiento semipresencial, mientras que un 32.6% manifestó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Figura 18. Adaptación de los servicios de apoyo y tutorización para su funcionamiento semipresencial



Relacionado con la adecuación de los servicios de apoyo y tutorización a las necesidades del alumnado, se cuestionó a los estudiantes sobre los tipos de servicios brindados por la institución para determinar si estos se adecúan a las necesidades pedagógicas, tecnológicas y administrativas de la modalidad semipresencial. La tabla 13 muestra que la mayoría de los ítems presentó porcentajes mayoritarios distribuidos entre las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, siendo los servicios de resolución de consultas en línea y los de

desarrollo de habilidades para el trabajo activo, autónomo y autorregulado los que mostraron porcentajes acumulados más altos, ambas con 68.6%.

Contrastando con lo anterior, la opción que se mostró menos favorecida fue la de los servicios de resolución de consultas presenciales relacionadas con la institución o el programa educativo, mostrando un porcentaje acumulado de 52.3% en las opciones positivas. Sin embargo, esto puede deberse a las medidas sanitarias implementadas por la institución en el contexto de la pandemia mundial.

En relación al tercer ítem de la tabla, relativo a los servicios de apoyo para el empleo estratégico del equipo tecnológico en favor del aprendizaje, los líderes entrevistados expresaron que al interior de la FCH se han organizado talleres de esta naturaleza con apoyo de alumnos practicantes, dirigidos a la capacitación de estudiantes de la unidad académica. Asimismo, la coordinación del CEAD ha trabajado en colaboración con el departamento psicopedagógico y de servicio social para ofertar talleres sobre el empleo de la plataforma LMS. Sin embargo, uno de los informantes resaltó la necesidad de contar con más personal dedicado a este tipo de actividades.

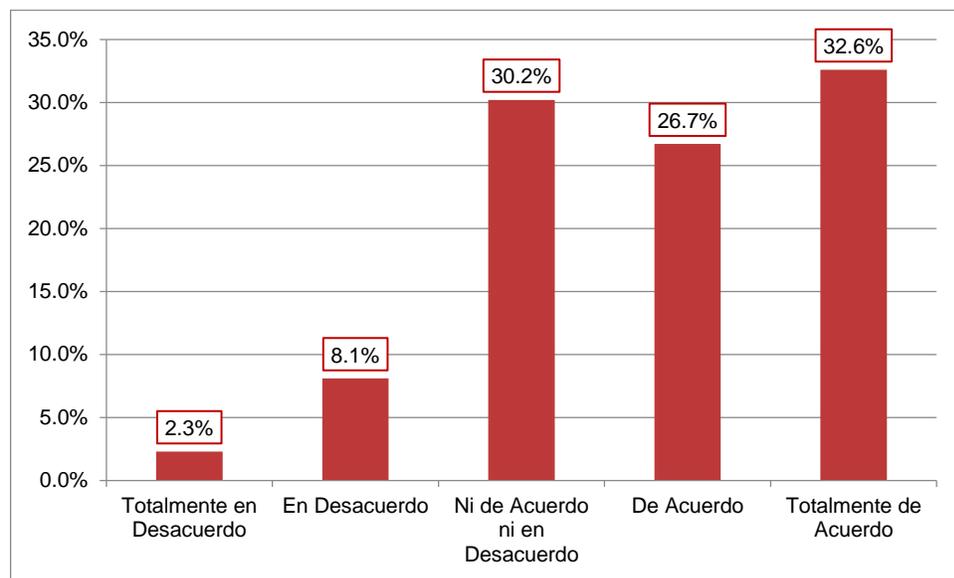
Tabla 13. Tipos de servicios de apoyo u orientación brindados por la institución

Servicios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Resolución de consultas <b>en línea</b> relacionadas con la institución o el programa educativo.	4.7%	8.1%	18.6%	31.4%	37.2%
2. Resolución de consultas <b>presenciales</b> relacionadas con la institución o el programa educativo.	9.3%	11.6%	26.7%	20.9%	31.4%
3. Empleo estratégico del equipo tecnológico en apoyo al aprendizaje.	1.2%	9.3%	26.7%	25.6%	37.2%
4. Desarrollo de habilidades para el trabajo activo, autónomo y autorregulado.	3.5%	8.1%	19.8%	31.4%	37.2%
5. Prestación de equipo tecnológico a los alumnos que lo requieran (p. ej. laptops o tablets).	4.7%	7%	24.4%	17.4%	46.5%

Por último, en vinculación con este tipo de servicios, se cuestionó a los estudiantes si consideran que el tiempo de respuesta de los tutores, docentes y personal a las consultas planteadas es oportuno. La figura 19 muestra que las

respuestas ofrecidas no fueron tan favorables como en ítems anteriores, con solo un 59.3% ubicándose en las opciones “totalmente de acuerdo” (32.6%) y “de acuerdo” (26.7%). En contraste, un 30.2% de alumnos encuestados manifestó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con la afirmación, mientras que 10.4% expresó estar “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo”.

Figura 19. Tiempo de respuesta a consultas de los alumnos



Dentro de la dimensión "Personal Académico y de Apoyo", la primera variable evaluada fue la de "definición del perfil del personal". En este rubro, los líderes expresaron que no se cuenta con un perfil bien definido con el que deba cumplir el personal que se desempeñe en las funciones de docencia o servicios de apoyo en la modalidad semipresencial. Respecto al perfil del personal del CEAD que coordina las modalidades virtuales al interior de cada facultad, el líder relacionado con este órgano expresó que sí se cuenta con un perfil por escrito, empero, la designación de este coordinador depende del director de la unidad académica y esta decisión no siempre se alinea con dicho perfil.

Respecto a la variable "competencia para el desempeño de la docencia semipresencial", se empleó para su evaluación tres indicadores: la percepción de

los líderes del programa, la relación de los docentes que cuentan con los cursos de formación mínimos que exige la institución para la impartición de clases en la modalidad semipresencial y una serie de ítems aplicados a los académicos relacionados con sus competencias docentes.

En cuanto al primer indicador, los líderes concordaron en que la mayoría del profesorado de la modalidad semipresencial cuenta con las competencias pedagógicas y digitales necesarias para su desempeño en esta modalidad. Su apreciación fue respaldada por diversos filtros existentes para poder impartir clases en la modalidad, como lo son el contar con un CVU congruente con el programa y la formación digital mínima requerida en cursos de capacitación.

Referente al segundo indicador, el documento “Lineamientos y procedimientos para el diseño, preparación, registro, operación y seguimiento de unidades de aprendizaje en modalidades semipresencial y no presencial” de UABC (2020), establece que el profesor que imparta cursos semipresenciales debe comprobar que cuenta con la formación mínima necesaria, consistente en la acreditación de tres cursos: a) Blackboard para el trabajo en línea; b) Conducción de cursos en línea; y c) Diseño instruccional para cursos en línea.

Estos cursos forman parte del diplomado “Competencias Docentes para la Educación a Distancia”, ofertado por CEAD UABC. De acuerdo con información proporcionada por la coordinación del programa de LCE, el total de profesores que se desempeña en la modalidad semipresencial cumple con haber acreditado los cursos mínimos en cuestión, sin embargo, solo un 17.4% de los mismos cuentan con el diplomado completo.

Por último, en relación con el tercer indicador, la tabla 14 muestra la percepción de los académicos respecto a su manejo de competencias para la docencia en la modalidad semipresencial. Según lo expresado por una mayoría de entre el 95% y el 100%, estos actores organizan clases y actividades que promueven el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo; implementan estrategias para evaluar y monitorear la efectividad de sus prácticas de enseñanza semipresencial y emplean las TIC para promover su propio desempeño

profesional. Aunado a lo anterior, un importante 87% afirmó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que conocen cómo y en qué medida su práctica docente corresponde con las políticas institucionales y nacionales.

El ítem que mostró una mayor división en las respuestas ofrecidas por los docentes fue el que alude a su contribución en la sugerencia de mejoras a las políticas institucionales. En este rubro se encontró que solo alrededor de la mitad, es decir el 52.1%, expresó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en que contribuye de esa manera, mientras que un 30.4% manifestó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 17.4% se distribuyó entre las opciones “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”.

Tabla 14. Competencias pedagógicas y digitales de los docentes

<b>Criterios</b>	<b>TED</b>	<b>ED</b>	<b>NAND</b>	<b>DA</b>	<b>TDA</b>
1. Conozco cómo y en qué medida mi práctica docente corresponde con las políticas institucionales y nacionales.	0%	4.3%	8.7%	43.5%	43.5%
2. Contribuyo sugiriendo mejoras a las políticas de la institución.	8.7%	8.7%	30.4%	30.4%	21.7%
3. Organizo clases y actividades semipresenciales que promueven el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.	0%	0%	0%	26.1%	73.9%
4. Implemento estrategias para evaluar y monitorear la efectividad de mis clases y actividades de enseñanza semipresenciales.	0%	0%	4.3%	43.5%	52.2%
5. Organizo y administro el uso de la tecnología en mis clases respondiendo a las necesidades y diferencias de los alumnos.	0%	0%	4.3%	34.8%	60.9%
6. Empleo la tecnología para promover mi propio desarrollo y perfeccionamiento profesional.	0%	0%	0%	13%	87%

Al medir la variable “mecanismos para asegurar la formación continua y el desarrollo profesional”, se encontró una apreciación principalmente positiva por parte de los docentes respecto a las acciones institucionales asociadas a la misma. Según la tabla 15, los ítems que mostraron porcentajes acumulados mayoritarios en las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” fueron los relacionados con el apoyo de la institución para facilitar la formación continua y desarrollo profesional del personal (91.3%), el aliento para participar en

actividades de educación semipresencial a través de estímulos financieros y no financieros (87%) y el brindar oportunidades para explorar y compartir prácticas innovadoras en esta modalidad (86.9%).

En contraste, los ítems que se mostraron menos favorecidos, evidenciando una mayor oportunidad de mejora, fueron los de la realización de investigaciones periódicas para conocer las necesidades de formación del personal y la oferta de programas de tutoría y entrenamiento entre pares. Estos resultados pueden significar que la institución no lleva a cabo este tipo de acciones, o que no informa con suficiencia al personal académico sobre las mismas.

Tabla 15. Acciones institucionales relacionadas con la formación continua y el desarrollo profesional

<b>Criterios</b>	<b>TED</b>	<b>ED</b>	<b>NAND</b>	<b>DA</b>	<b>TDA</b>
1. Realiza investigaciones periódicas para conocer las necesidades de actualización percibidas por el personal.	0%	0%	30.4%	30.4%	39.1%
2. Apoya al personal para facilitar su formación continua y desarrollo profesional.	0%	0%	8.7%	26.1%	65.2%
3. Alienta al personal docente a participar en actividades de educación semipresencial a través de estímulos financieros y no financieros.	0%	4.3%	8.7%	43.5%	43.5%
4. Ofrece programas de tutoría y entrenamiento entre pares para el desarrollo profesional en la educación semipresencial.	4.3%	4.3%	21.7%	26.1%	43.5%
5. Brinda oportunidades para explorar y compartir prácticas innovadoras de la educación semipresencial.	0%	4.3%	8.7%	30.4%	56.5%

Respecto a la variable “oferta institucional de formación continua”, UABC cuenta con un programa denominado Programa Flexible de Formación y Desarrollo Docente (PFFDD), a través del cual se provee una oferta amplia de cursos para la formación continua del personal. Esta se compone actualmente de 22 cursos que abarcan desde cuestiones pedagógicas presenciales y virtuales, hasta temáticas relativas a la institución, a la sociedad y al área psicopedagógica (UABC, 2020b).

Una de las principales propuestas que han surgido de este programa, encaminadas a fortalecer la formación docente en las modalidades no

presenciales, es el diplomado “Competencias docentes para la educación a distancia”, al que se hizo referencia anteriormente. Este abarca diversos aspectos relacionados con la impartición de una asignatura semipresencial, como lo son el uso de la plataforma institucional, el diseño instruccional basado en el aula invertida, la conducción de cursos en línea y las herramientas de evaluación.

En el marco de estos esfuerzos institucionales, la figura 20 muestra que una amplia mayoría del 95.7% de los académicos expresó concordar con que la oferta de formación continua de UABC promueve el desarrollo de las competencias pedagógicas y tecnológicas necesarias para su desempeño en esta modalidad. Asimismo, la figura 21 muestra que 87% concordó en que esta oferta favorece una mejor comprensión de las transformaciones educativas causadas por su adopción.

Figura 20. Pertinencia de la oferta de formación continua en relación al desarrollo de competencias para la modalidad semipresencial

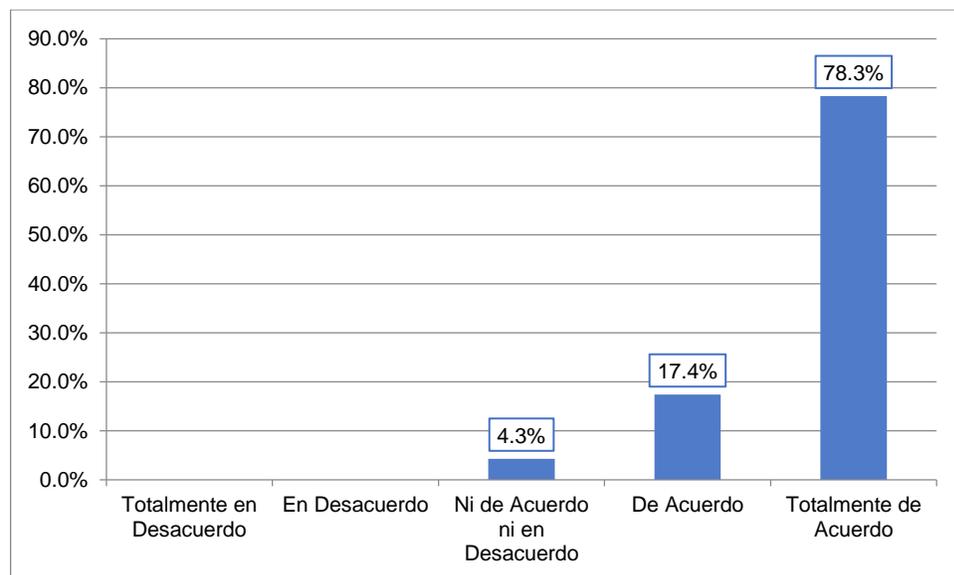
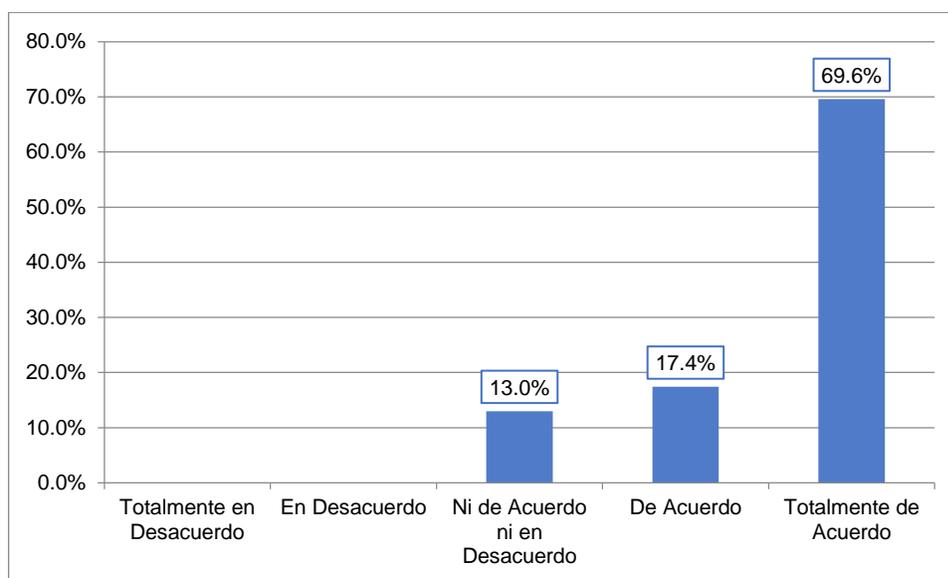


Figura 21. Favorecimiento de la oferta de formación a la comprensión de las transformaciones causadas por la educación semipresencial



Dentro de la quinta dimensión, denominada “Investigación y Evaluación”, la primera variable fue la de “apoyos y condiciones para la investigación relacionada con la educación semipresencial”. En esta, los líderes concordaron en que UABC y la FCH proveen los apoyos y condiciones adecuados para el desarrollo de este proceso. Ello se respalda tanto en la existencia de convocatorias a nivel institucional para la obtención de recursos dedicados a la investigación, como en la disposición positiva de la dirección de la unidad académica en relación a este tipo de proyectos. Sin embargo, cabe mencionar que estos apoyos son de carácter general y que cualquier esfuerzo particular enfocado en la modalidad semipresencial tendría que partir de la iniciativa propia del docente investigador.

Por otra parte, el CEAD (s.f.) expresa en su sitio web que el trabajo que desarrolla esta dependencia es derivado de experiencias y aprendizajes que surgen como producto de las investigaciones en las que participan los miembros del centro, u otros grupos de investigación con los que existe colaboración.

La tabla 16 muestra las percepciones de los docentes sobre las acciones institucionales relativas a los procesos de investigación, presentando porcentajes

prominentes en la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Los ítems con porcentajes mayoritarios en esta opción fueron los que aluden al empleo de proyectos piloto para probar la viabilidad y el potencial de propuestas antes de su implementación a gran escala (43.5%) y el empleo de resultados de investigación para aportar revisiones o mejoras a la modalidad semipresencial (39.1%).

En contraste, las opciones que mostraron porcentajes acumulados más altos en las opciones “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, ambas con 65.2%, fueron las relativas a la provisión de apoyo administrativo e incentivos para la investigación en la modalidad semipresencial y la realización de estudios de caso a nivel institucional para analizar prácticas prometedoras en la misma modalidad.

Tabla 16. Acciones institucionales relacionadas con la investigación

<b>Criterios</b>	<b>TED</b>	<b>ED</b>	<b>NAND</b>	<b>DA</b>	<b>TDA</b>
1. Provee apoyo administrativo e incentivos para la investigación relacionada con la modalidad semipresencial.	4.3%	8.7%	21.7%	34.8%	30.4%
2. Se llevan a cabo estudios de caso a nivel institucional para analizar prácticas académicas prometedoras en la modalidad semipresencial.	0%	8.7%	26.1%	26.1%	39.1%
3. Se emplean proyectos piloto para probar la viabilidad y el potencial de propuestas antes de su implementación a gran escala.	0%	4.3%	43.5%	26.1%	26.1%
4. Los resultados de la investigación son empleados por la institución para aportar revisiones o mejoras a la modalidad semipresencial.	4.3%	8.7%	39.1%	21.7%	26.1%

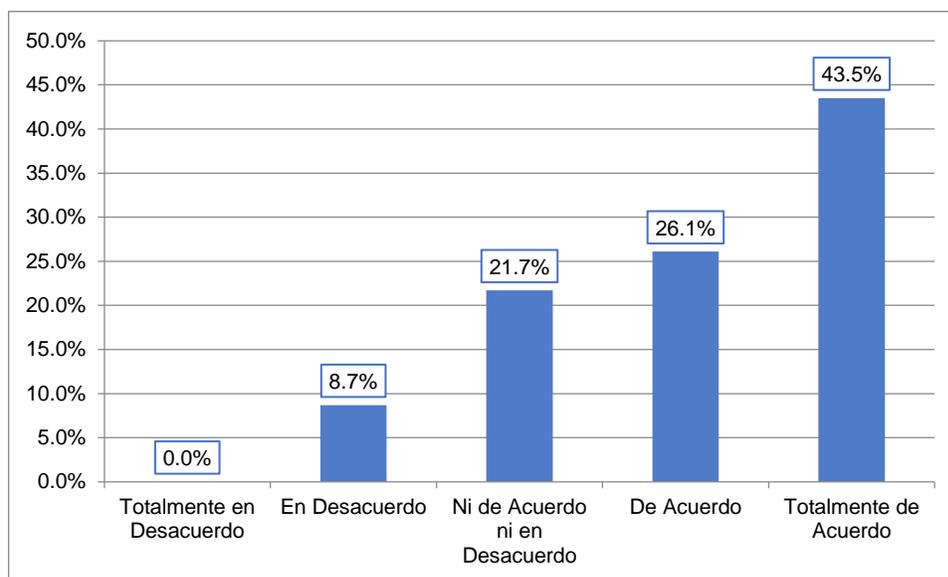
Con relación a la variable “acciones de mejora llevadas a cabo en la modalidad semipresencial a partir del resultado de investigaciones”, los líderes del programa a nivel FCH expresaron que en su mayor parte no existen, o desconocen la existencia de dichas acciones o iniciativas. En este rubro, el líder 1 expresó que los únicos resultados con los que cuentan de esta naturaleza son los relacionados con la evaluación Ceneval, que han sido empleados para reforzar ciertas áreas del currículum.

Referente a la variable “evaluación del programa”, en la FCH se realizan evaluaciones periódicas cada 5 años relacionadas con su reacreditación y la

reestructuración del plan de estudios, sin embargo, en lo que respecta su funcionamiento y operaciones en la modalidad semipresencial, las evaluaciones que se llevan a cabo son solamente las relacionadas con el personal y el diseño instruccional. En este rubro, el líder 3 expresó que, hasta donde llega su conocimiento, no se cuenta con una cultura de la evaluación periódica y sistemática para otros componentes del programa.

En esta misma variable, la figura 22 muestra que un porcentaje acumulado del 69.6% de docentes expresó estar “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” con que en la institución se realizan evaluaciones periódicas para identificar fortalezas y debilidades en las prácticas del programa en modalidad semipresencial. Por otra parte, un 21.7% manifestó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

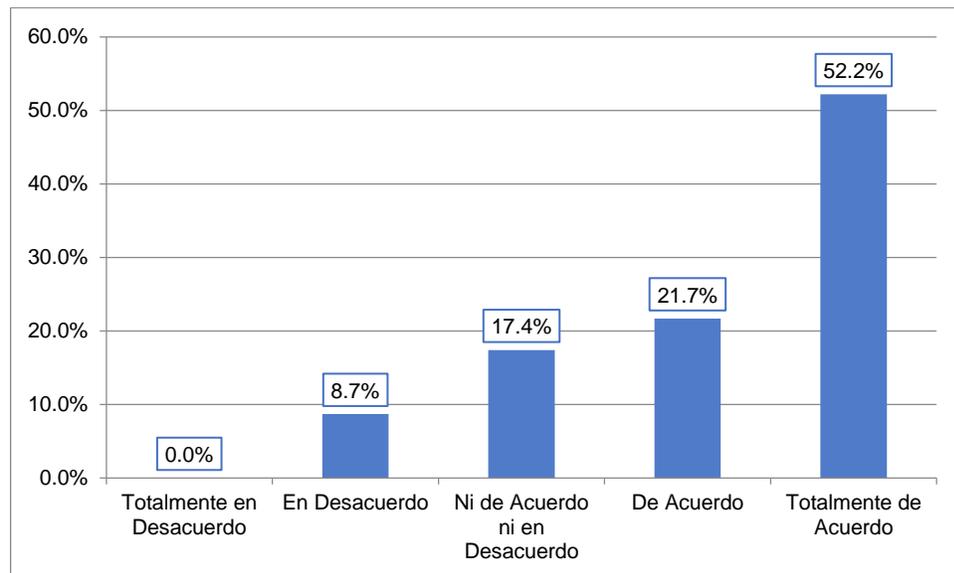
Figura 22. Realización de evaluaciones periódicas del programa



Aunado a lo anterior, la figura 23 muestra que un porcentaje acumulado mayoritario del 73.9% expresó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que, a partir del resultado de las evaluaciones, se aportan soluciones y acciones de mejora en el programa en modalidad semipresencial. En contraparte, un

porcentaje del 17.4% expresó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que un 8.7 se manifestó “en desacuerdo”.

Figura 23. Implementación de acciones de mejora en el programa a partir del resultado de las evaluaciones



Al medir la variable “evaluación del personal” se encontró que, según los líderes, este proceso se lleva a cabo principalmente a través de 2 mecanismos: una evaluación semestral que realizan los alumnos de todas las modalidades sobre el desempeño del profesorado y una evaluación por parte del coordinador del CEAD en la unidad académica. De acuerdo con los informantes, ambas evaluaciones pueden impactar en las decisiones sobre la renovación del contrato del personal.

Respecto a la primera evaluación, según el Sistema de Evaluación Docente de la UABC (s.f.), al finalizar el semestre los alumnos evalúan el desempeño del profesorado con base en 27 ítems agrupados en 3 dimensiones: previsión del curso, conducción del curso y valoración del aprendizaje. Estos resultados se les dan a conocer a los académicos a través de la plataforma web de dicho sistema.

En relación con la segunda evaluación, esta es conducida por el coordinador del CEAD de cada unidad académica y consiste en valorar 4 criterios

relativos al desempeño del personal académico en la plataforma LMS institucional: 1) planeación del curso; 2) recursos de apoyo; 3) herramientas de apoyo; y 4) organización del curso en la plataforma. Los resultados se hacen conocer al profesorado a través del correo electrónico, sin embargo, su compartición ocurre de manera irregular, es decir, no todos los semestres llegan los resultados a toda la planta docente.

Adicionando a lo anterior, la tabla 17 muestra una tendencia favorable en la apreciación de los docentes respecto a las acciones institucionales relativas a la evaluación del personal. En este rubro, una mayoría significativa de los mismos concordó en que la institución los evalúa en términos de la calidad de su enseñanza y competencia profesional (82.6%), su producción académica (86.9%), y lleva a cabo acciones de mejora a partir de los resultados de dichas evaluaciones (78.2%).

Tabla 17. Acciones de la institución relacionadas con los procesos de evaluación del personal

<b>Criterios</b>	<b>TED</b>	<b>ED</b>	<b>NAND</b>	<b>DA</b>	<b>TDA</b>
1. Se evalúa sistemáticamente el desempeño del personal docente en términos de la calidad de su enseñanza y competencia profesional.	0%	4.3%	13%	26.1%	56.5%
2. Se evalúa la actividad del profesorado en términos de su producción académica.	4.3%	0%	8.7%	39.1%	47.8%
3. La evaluación del personal considera la perspectiva de diversos actores institucionales.	4.3%	4.3%	21.7%	21.7%	47.8%
4. Se llevan a cabo acciones de mejora a partir de los resultados de las evaluaciones docentes.	4.3%	4.3%	13%	30.4%	47.8%

Los resultados de la sexta y última dimensión, “Infraestructura, Instalaciones y Recursos Tecnológicos”, consideraron como primera variable a las “instalaciones e infraestructura física” de la unidad académica en la que se imparte el programa. Para indagar en esta, se consultó el documento de evaluación externa e interna del programa educativo de LCE (Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de UABC, 2020) para

determinar la cantidad de edificios, aulas, salas y laboratorios con los que cuenta la FCH, así como su capacidad, equipamiento y cantidad.

La tabla 18 expresa el desglose de la información obtenida, mostrando que la FCH cuenta con 5 edificios habilitados para las operaciones del programa de LCE, cada uno con 5 a 6 aulas y con capacidad de 150 a 200 personas; diversas aulas audiovisuales y de usos múltiples; un aula magna y un auditorio; salas de juntas y de maestros; tres laboratorios (dos de cómputo y uno de radio); un almacén de limpieza y un área de copiado. Además, en términos de equipamiento, las instalaciones cuentan con un número amplio de computadoras, mobiliario, sillas, proyectores, pantallas, cabinas, mesas de trabajo y otros componentes.

Tabla 18. Infraestructura académica y operativa del programa de LCE en la FCH

Descripción	Capacidad	Equipo	Cantidad
Edificios	150-200	De cinco a seis aulas	5
Aulas	25-35	Escritorio, pizarrón, mesa-bancos, proyector multimedia.	8
Audiovisuales	150	Sillas, proyector de video, pantalla, bocinas de alta gama y conexión inalámbrica a internet.	1
Aula Magna	160	Sillas, proyector de video, pantalla, cabina de controles y conexión inalámbrica a internet.	1
Sala de usos múltiples	50	Sillas, proyector de video, pantalla, mesas de trabajo y conexión inalámbrica a internet.	3
Auditorio	100	Sillas, proyector de video, pantalla, cabina de control, conexión inalámbrica a internet.	1
Sala de juntas	10	Mesa, sillas y proyector de video.	1
Cubículos de docentes	2	Computadora y mobiliario.	12
Sala de maestros	10	Mesas de trabajo, sillas y servicio de cafetería.	1
Laboratorio de cómputo	25	Computadoras y mobiliario.	2
Laboratorio de radio	8	Computadoras, cabina de radio y conexión inalámbrica a internet.	1
Almacén de limpieza	3	Equipo de transportación, limpieza y reparación.	4
Área de copiado	3	Fotocopiadora y material de papelería.	1

Fuente: Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de UABC (2020).

Para determinar si los recursos anteriores son adecuados y suficientes para las operaciones del programa en modalidad semipresencial, se preguntó a

docentes y alumnos su percepción sobre los mismos. La tabla 19 muestra que las opiniones fueron menos favorables que en ítems anteriores, con solo un 60.9% de docentes manifestándose “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en que la infraestructura e instalaciones físicas son adecuadas, mientras que 26.1% expresó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Por su parte, un 70.9% de estudiantes se ubicaron en las dos opciones positivas de la escala, mientras que un 20.9% no estuvo “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 8.2% se dividió en las opciones negativas.

Aunado a lo anterior, la tabla muestra el grado en que los informantes concordaron con la afirmación de que la capacidad de conexión de la institución es suficiente para las operaciones de la modalidad semipresencial. Este fue el ítem que recibió una apreciación más negativa por parte tanto de docentes como estudiantes, con los primeros mostrando un porcentaje acumulado de 47.8% en las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Por su parte, los alumnos mostraron un porcentaje acumulado de 36.1% en las mismas opciones, distribuyéndose el resto entre las alternativas “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (27.9%), “en desacuerdo” (19.8%) y “totalmente en desacuerdo” (16.3%).

Tabla 19. Adecuación y suficiencia de la infraestructura y capacidad de conexión de la institución (docentes y alumnos)

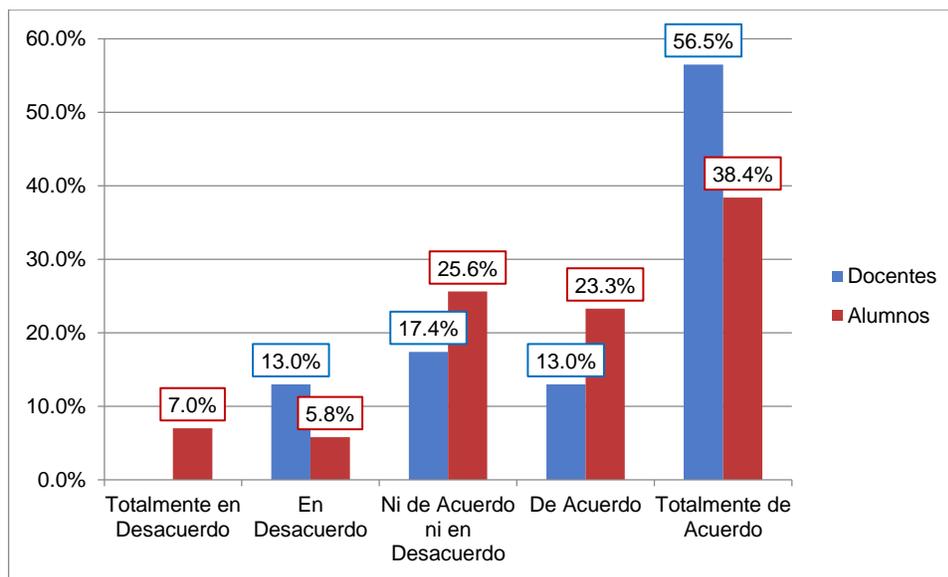
Criterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. La infraestructura e instalaciones físicas son adecuadas para las operaciones de la modalidad semipresencial.	0% 3.5%	13% 4.7%	26.1% 20.9%	34.8% 27.9%	26.1% 43%
2. La capacidad de conexión de la institución es suficiente para las operaciones de la modalidad semipresencial.	8.7% 16.3%	21.7% 19.8%	21.7% 27.9%	26.1% 16.3%	21.7% 19.8%

Referente a la variable “equipamiento tecnológico”, según información proveída por la administración de la FCH, esta cuenta con 340 equipos de cómputo, distribuidos de la siguiente manera: 145 equipos en el edificio de biblioteca y salas anexas; 115 equipos en los talleres de T.V. y periodismo; 20

equipos en el taller de fotografía; 10 equipos en el taller de radio; y 50 equipos en los cubículos y oficinas del personal.

En el marco de la información anterior se preguntó a docentes y alumnos si la institución pone a su disposición el equipo y recursos tecnológicos necesarios para la modalidad semipresencial. La figura 24 muestra que los académicos mostraron apreciaciones más positivas, con un 69.5% expresándose “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”. Sin embargo, otro porcentaje importante del 30.4% se manifestó “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (17.4%) o “en desacuerdo” (13%). Por su parte, el 61.7% del alumnado afirmó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la misma afirmación, mientras que un 25.6% expresó no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Figura 24. Disposición de recursos y equipo tecnológico necesarios para la modalidad semipresencial

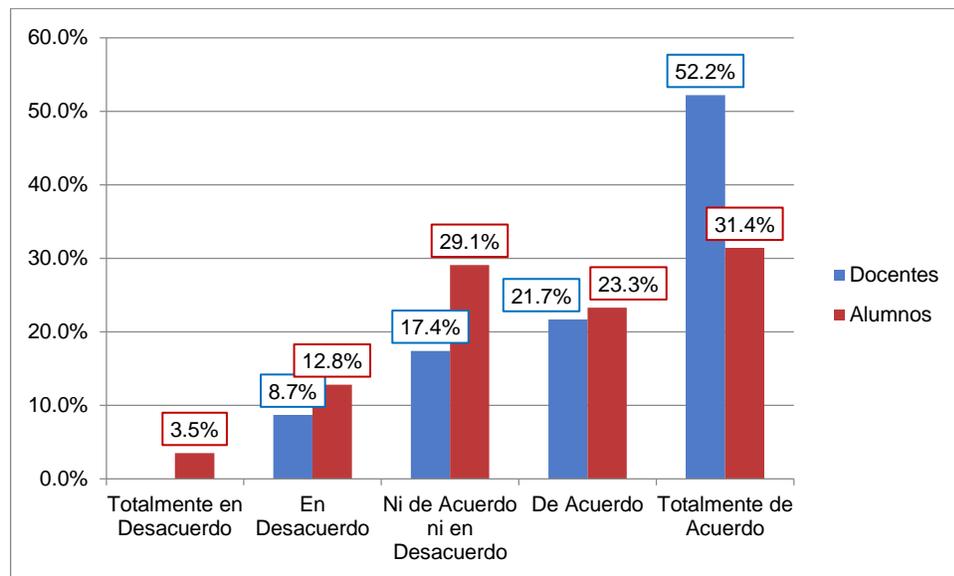


Respecto a la variable “servicios de soporte y apoyo técnico”, los líderes entrevistados ofrecieron información contradictoria. Por una parte, uno de ellos expresó que al interior de las unidades académicas existe un equipo encargado del área de tecnologías, que trabaja cuestiones relativas al soporte, administración y resolución de dudas sobre la plataforma LMS. Sin embargo, otros líderes

implicados directamente con este tema afirmaron que no se cuenta con un equipo dedicado totalmente a este rubro y que el apoyo ofrecido por el encargado de sistemas tecnológicos en la unidad académica es limitado.

Al cuestionar a docentes y alumnos sobre este rubro, los primeros se mostraron generalmente de acuerdo con la afirmación de que la institución dispone de soporte técnico para ofrecer atención oportuna sobre cuestiones relacionadas con el equipo y recursos tecnológicos. La figura 25 muestra que el 73.9% recayó en las opciones “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo”, con más del 50% ubicándose en la primera. En contraste, solo poco más de la mitad de los alumnos, es decir un 54.7%, se distribuyó entre las opciones positivas de la escala, mientras que el 29.1% optó por manifestarse “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y un 8.7% “en desacuerdo”.

Figura 25. Disposición de soporte técnico para la atención oportuna de cuestiones tecnológicas



En cuanto a los planes de mantenimiento y seguridad, la FCH se somete anualmente a una evaluación por parte de la coordinación de protección civil para valorar el estado de sus instalaciones y edificios. Según su reporte del año 2020, fueron evaluadas 10 categorías: comunicación, señalización, alumbrado de

emergencia, vías de evacuación, instalaciones eléctricas, combate a incendios, primeros auxilios, sustancias peligrosas, orden y limpieza, y preparación y respuesta (Departamento de Planeación y Proyectos de UABC, 2020). En lo referente al mantenimiento y seguridad del equipo tecnológico, la información proveída por la administración de la FCH fue limitada, compartiendo que el equipo cuenta solamente con la garantía ofrecida por el proveedor, además de un seguro de cobertura en caso de robos o daños.

Asimismo, la FCH cuenta con un plan de prevención y respuesta a Emergencias avalado por la Dirección del Heroico Cuerpo de Bomberos de la Cd. de Mexicali. En dicho documento se establece la organización interna para emergencias y desastres, así como los sub-programas de auxilio y de recuperación (UABC, Facultad de Ciencias Humanas, 2015).

Por último, se midieron una serie de variables relacionadas con el LMS institucional, siendo este la plataforma Blackboard Learn. Siguiendo la Norma ISO/IEC 25010, la primera de estas categorías fue la “funcionalidad”, entendida como “la capacidad del producto software para proporcionar funciones que satisfacen las necesidades declaradas e implícitas, cuando el producto se usa en las condiciones especificadas” (ISO 25000, 2021: párr. 4). Esta variable incluye la capacidad de la plataforma para cubrir las tareas y objetivos esperados por el usuario, así como la exactitud de sus resultados.

En este rubro, primero se llevó a cabo una revisión directa de Blackboard y se encontró que cuenta con las siguientes características:

- Provee a los usuarios la posibilidad de crear un perfil con datos básicos, como nombre, fotografía y dirección de correo electrónico.
- Proporciona diversas opciones para proteger la identidad y privacidad, como la creación de una contraseña y ajustes respecto a quiénes pueden ver el perfil del usuario.
- Cuenta con 5 idiomas que pueden ser seleccionados por el usuario.
- Ofrece opciones para ajustar las notificaciones de la plataforma.

Además, se cuestionó a docentes y alumnos sobre una serie de ítems relacionados con criterios de funcionalidad. La tabla 20 muestra que los resultados se inclinan a ser ampliamente positivos, con un 95.7% de profesores que manifestó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con la afirmación de que Blackboard desempeña eficientemente las tareas requeridas de acuerdo a los resultados esperados, mientras que los alumnos mostraron un porcentaje acumulado de 84.9% en las mismas opciones.

De manera similarmente positiva, 91.3% de docentes expresó estar “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con que Blackboard posee suficientes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, mientras que el 78.2% se ubicó en las mismas opciones en relación con las herramientas de colaboración. Por su parte, los alumnos mostraron porcentajes acumulados del 77.9% y 67.5% en las mismas opciones de la escala al referirse a dichas herramientas.

Tabla 20. Funcionalidad de Blackboard (docentes y alumnos)

Criterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Desempeña eficientemente las tareas requeridas de acuerdo a los resultados esperados.	0%	4.3%	0%	26.1%	69.6%
	0%	3.5%	11.6%	38.4%	46.5%
2. Posee suficientes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica.	0%	0%	8.7%	26.1%	65.2%
	3.5%	5.8%	12.8%	24.4%	53.5%
3. Posee suficientes herramientas de colaboración.	4.3%	4.3%	13%	30.4%	47.8%
	4.7%	10.5%	17.4%	25.6%	41.9%

Según la Norma ISO/IEC 25010, la variable “usabilidad” refiere “la capacidad del producto software para ser entendido, aprendido, usado y resultar atractivo para el usuario, cuando se usa bajo determinadas condiciones” (ISO 25000, 2021: párr. 7). En este rubro, se encontró que Blackboard ofrece una variedad de opciones para los docentes en términos de personalización del diseño o interfaz, entre las cuales se incluyen el crear todos los componentes del curso (como módulos, actividades y recursos de aprendizaje), editarlos y cambiarlos de ubicación. Sin embargo, estas opciones son más limitadas para estudiantes.

Aunado a lo anterior, se plantearon una serie de ítems tanto a docentes como alumnos relacionados con el criterio de usabilidad. Al igual que en rubros anteriores, la tabla 21 muestra que los docentes expresaron opiniones considerablemente más positivas, mostrando todos porcentajes acumulados de entre 82.6% y 95.7% en las opciones positivas de la escala. Esto significa que el personal académico concuerda ampliamente con que Blackboard presenta un diseño amigable y acogedor para el usuario, permite a los participantes la rápida orientación y acceso al contenido y posibilita a los alumnos avanzar a su propio ritmo, identificando fácilmente los puntos importantes del curso.

Por su parte, los alumnos mostraron porcentajes menos favorables que los docentes, pero inclinándose aún hacia las opciones positivas. El ítem que mostró el porcentaje acumulado mayoritario en las opciones superiores de la escala, demostrando un alto grado de acuerdo por parte de los estudiantes encuestados, fue la afirmación de que Blackboard tiene un diseño amigable para el usuario, con 83.7%. En contraste, el ítem que mostró el porcentaje acumulado minoritario en estas opciones fue la idea que la plataforma presenta un entorno acogedor para motivar a los alumnos, con 58.1%.

Tabla 21. Usabilidad de Blackboard (docentes y alumnos)

Crterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Tiene un diseo amigable para el usuario.	0% 0%	0% 3.5%	8.7% 12.8%	17.4% 22.1%	73.9% 61.6%
2. Presenta un entorno acogedor para motivar a los alumnos.	0% 4.7%	0% 16.3%	17.4% 20.8%	52.2% 26.7%	30.4% 31.4%
3. Tiene una estructura que permite a los participantes orientarse rpidamente y acceder fcilmente al contenido.	0% 0%	0% 4.7%	8.7% 24.4%	21.7% 22.1%	69.6% 48.8%
4. Cuenta con una interfaz que permite a los alumnos ir a su propio ritmo.	0% 0%	0% 7%	4.3% 24.4%	34.8% 29.1%	60.9% 39.5%

Siguiendo las definiciones de la Norma ISO/IEC 25010, la variable “eficiencia y confiabilidad” se relaciona con el desempeo de la plataforma relativo a la cantidad de recursos utilizados (por ejemplo, sus tiempos de respuesta y

procesamiento) y a su facultad para manejar errores y fallas (ISO 25000, 2021). En este rubro, la tabla 22 muestra una tendencia principalmente positiva entre docentes, mostrando en todos los ítems porcentajes similares del 73.9% en las opciones “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”. Esto significa que la mayoría de los académicos concordó en que Blackboard presenta pocos problemas técnicos, es capaz de manejar errores y fallas y cuenta con una alta velocidad de respuesta.

En contraste con lo anterior, los alumnos mostraron una tendencia más dividida que la de los docentes, en la que los ítems relacionados con la velocidad de respuesta de Blackboard y su capacidad para manejar errores y fallas mostraron porcentajes acumulados de 59.3% y 51.1% respectivamente. Aunado a esto, en ambos ítems la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” mostró porcentajes importantes de 24.4% y 38.4% respectivamente.

Tabla 22. Eficiencia y confiabilidad de Blackboard (docentes y alumnos)

Criterios	TED	ED	NAND	DA	TDA
1. Presenta pocos problemas técnicos (p. ej. información que no se guardó correctamente, componentes que no funcionan de manera apropiada, etc.).	0%	0%	26.1%	34.8%	39.1%
	5.8%	5.8%	24.4%	30.2%	33.7%
2. Cuenta con una alta velocidad de respuesta.	0%	0%	26.1%	30.4%	43.5%
	3.5%	12.8%	24.4%	33.7%	25.6%
3. Es capaz de manejar errores y fallas (p. ej. permite continuar tras su ocurrencia, permite la restauración de datos perdidos, etc.).	0%	4.3%	21.7%	30.4%	43.5%
	1.2%	9.3%	38.4%	30.2%	20.9%

Finalmente, respecto al criterio de la actualización periódica y la facilidad para el mantenimiento de la plataforma, según los líderes encargados de la modalidad semipresencial Blackboard se encuentra en constante actualización, dado que es un servicio en la nube. Sin embargo, las acciones de diagnosticar errores, solucionarlos y modificar la plataforma son llevadas a cabo principalmente por una empresa externa y no por el equipo de la institución o la FCH.

## XII. DISCUSIÓN

De acuerdo con Cabrera y Carro (2007), la discusión de los resultados de una investigación refiere la síntesis de los principales hallazgos que dan respuesta al problema planteado, a la vez que se comparan con los resultados de otros estudios similares. Para Hernández et al. (2010), esta discusión conlleva derivar conclusiones y recomendaciones, evaluando las implicaciones del estudio y relacionándolo con otros existentes. Además, establece la manera en que se dio respuesta a las preguntas de investigación y en qué medida se cumplieron los objetivos, reconociendo las limitaciones de la investigación y destacando su importancia y significado.

Siguiendo las orientaciones anteriores, en esta sección se discuten los resultados obtenidos en el proyecto. Considerando que la pregunta y objetivo centrales del mismo aluden al desarrollo de un modelo de evaluación, primero se discuten los hallazgos relativos a su diseño, como lo son las nociones fundamentales que orientan este tipo de propuestas y el estado de la literatura internacional en los temas de la evaluación y la calidad en la educación semipresencial universitaria.

Después, se discuten los resultados de la aplicación de este modelo en la valoración de la calidad del programa de LCE de UABC, examinando sus principales implicaciones tanto para la institución, como para la unidad académica y el programa evaluado. Además, se propone un conjunto de principios que podrían coadyuvar los esfuerzos institucionales en el diseño de otras propuestas similares, relativas a la evaluación de la calidad de programas virtuales. Por último, se discuten las limitaciones del estudio y se plantean recomendaciones para investigaciones futuras, posibilitando la profundización en el campo de conocimiento que atañe a este proyecto y la mejora en el diseño de la propuesta.

En referencia a los objetivos específicos 1 y 2 de este proyecto, estos aluden a analizar las propuestas y estándares de calidad para la modalidad semipresencial en el plano internacional, con el fin de determinar cuáles son los

más relevantes y pertinentes en el contexto del programa de LCE de la UABC y, a partir de ello, diseñar un modelo para su evaluación. El primer objetivo se cumplió a partir de una RSL, mediante la cual se identificaron una serie de principios relacionados con la evaluación y la calidad de las modalidades de educación virtual, sustentando a partir de ellos las nociones fundamentales que cimentaron el modelo de evaluación propuesto.

La revisión dejó claro que la calidad y la calidad educativa son conceptos polisémicos, por lo que al aplicarlos a la ES en cualquiera de sus modalidades, incluyendo la semipresencial, pueden adquirir diversos significados según los propósitos y sustentos teóricos de quienes los abordan. Esta divergencia en concepciones no solo se manifiesta en los enfoques adoptados por los investigadores, sino que se extiende a las organizaciones responsables de los procesos de evaluación, acreditación o certificación de la educación virtual, expresándose en una carencia de criterios, estándares y lineamientos unificados para llevar a cabo estos procesos (Tolmachev et al., 2021).

De lo anterior se desprende la idea expuesta por De la Orden (2009) respecto a la necesidad de contar con una definición clara de qué se entiende por calidad en el contexto del objeto evaluado. En el caso de este proyecto, ello implicó definir el concepto de calidad educativa en el ámbito de la educación semipresencial, para lo cual fue necesario analizar las características de diversos modelos y marcos de calidad pertinentes a esta modalidad en el contexto internacional, examinando sus definiciones, dimensiones, criterios e indicadores.

Entre los referentes analizados, resaltan los esfuerzos realizados en los contextos asiático, europeo y latinoamericano, por parte de instituciones y organizaciones como la Universidad de Educación de Hong Kong, la UNESCO, la Comisión Europea y la OEI. Asimismo, destacan las guías de evaluación de organismos acreditadores que han confeccionado marcos de calidad específicos a la educación no escolarizada, como el CALED.

El examen de este tipo de propuestas permitió consolidar el segundo objetivo específico, es decir, el diseño de un modelo de evaluación global que

permite visualizar las principales áreas de interés en la medición y gestión de la calidad de los programas universitarios semipresenciales. Dichas áreas fueron organizadas en 6 dimensiones principales que, a su vez, se dividen en distintas subdimensiones. Estas dimensiones son:

- a) contexto institucional;
- b) planificación e implementación del programa;
- c) estudiantes;
- d) personal académico y de apoyo;
- e) investigación y evaluación;
- f) infraestructura, instalaciones y recursos tecnológicos.

En alineación con lo expuesto por Pontoriero (2021), la relevancia del modelo propuesto radica en que permite operacionalizar el concepto de “calidad educativa” contextualizado a la educación semipresencial, descomponiéndolo jerárquicamente en subconceptos, siendo estos las dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores. De esta manera, la calidad de la modalidad semipresencial se convierte “en una meta concreta que se puede definir, planificar, evaluar y, por lo tanto, mejorar” (p. 36).

Lo que diferencia el modelo propuesto frente a otros hallados en la literatura es que su atención se centra en las características particulares de la educación semipresencial y, además, considera la implementación completa de programas educativos en esta modalidad. Aunado a esto, su estructura y constitución facilita la aplicación de sus dimensiones en la evaluación de componentes particulares del programa de manera independiente de otras dimensiones, según la necesidad del agente evaluador.

El objetivo específico 3 refiere la implementación del modelo de evaluación propuesto para valorar la calidad de la modalidad semipresencial del programa de LCE ofertado en la Facultad de Ciencias Humanas de UABC. Este objetivo se logró a través de la aplicación de una serie de instrumentos a distintos actores, documentos y componentes del programa, relacionados con las 6 dimensiones que comprende el modelo en cuestión.

Los resultados ponen de manifiesto que UABC y la FCH se encuentran en un trayecto hacia la consolidación de la modalidad semipresencial como opción formativa para la LCE. La primera, como el agente que provee el marco institucional y, la segunda, como la unidad académica encargada de planificar y poner en marcha el programa. Sin embargo, también se evidencian diversas debilidades y áreas de oportunidad importantes, ubicadas desde el nivel institucional, hasta el de la concreción del programa.

La primera dimensión evaluada fue la de “contexto institucional”, cuya importancia como factor de calidad radica en la condición de la institución como “la base del programa, el sustento del mismo y la entidad que lo ampara, lo desarrolla y lo promueve” (Ortiz-López et al., 2021: 237). Un primer hallazgo que destaca en esta dimensión es el progreso de UABC en materia de estructura y políticas relacionadas con la educación no escolarizada. Esto se evidencia en la creación y fortalecimiento de dependencias como el CEAD; la especificación de políticas para el diseño, conducción y evaluación de cursos en línea y semipresenciales; y la presencia de sistemas y mecanismos institucionales orientados a proveer las condiciones necesarias para el desarrollo de este tipo de oferta.

No obstante estos avances, una primera área de oportunidad que sobresale alude a la necesidad por parte de la institución de replantear el papel que se le ha otorgado a la modalidad semipresencial en el marco de su filosofía y política. Al ser concebida como una diversificación y flexibilización de la oferta de programas y asignaturas que son en realidad presenciales, sus posibilidades se ven obstaculizadas en términos de calidad y pertinencia.

Como se ha expuesto a lo largo de este trabajo, el contar con una filosofía y una visión clara a nivel institucional permitiría encaminar los esfuerzos de los actores involucrados con el programa educativo hacia un desarrollo más articulado, comprometido y proactivo de su oferta semipresencial. A su vez, esto posibilitaría ofrecer experiencias de aprendizaje más significativas, innovadoras y reflexivas, acercando el tipo de formación que se promueve a las exigencias de la sociedad del conocimiento (Lim y Wang, 2017).

La segunda dimensión evaluada fue la de “planificación e implementación del programa”, cuya relevancia es referida por organismos internacionales como UNESCO (Lim y Wang, 2017) y CALED (2010). En este rubro, la evaluación evidenció al componente del liderazgo como una de las fortalezas del programa, contando con líderes comprometidos con su calidad, que aplica las políticas y estrategias institucionales, promueve la comunicación democrática con el personal y le facilita los recursos necesarios para las operaciones semipresenciales.

En lo que refiere al currículum, se encontró que este y las asignaturas que lo componen cumplen con la mayoría de los criterios de calidad considerados en la evaluación y que, en su mayor parte, son aplicables a cualquier programa de ES. Sin embargo, las principales debilidades y áreas de oportunidad halladas en esta dimensión se relacionan con los aspectos particulares de la implementación semipresencial del programa.

Un ejemplo de lo anterior es la carencia de adecuaciones curriculares, o incluso de referencias, relacionadas con la modalidad semipresencial en el plan y programas de estudio de la LCE, cuestión que fue destacada por uno de los líderes entrevistados. Asimismo, resalta la necesidad de contar con un plan de acción claro para el programa, que considere las diferencias entre esta modalidad y la presencial en términos de su dinámica, infraestructura tecnológica y horas de dedicación presencial y virtual por parte del alumnado, el personal académico y el de servicios.

Otro de los elementos considerados clave en la literatura y que se manifiestan en el modelo propuesto es la evaluación de diversos aspectos relacionados con los actores institucionales, como lo son los docentes, el personal de apoyo y el alumnado. El análisis comparativo de modelos de evaluación para la educación virtual conducido por García Soto et al. (2020) coincide con este hallazgo, evidenciando que todo esfuerzo para asegurar la calidad de la modalidad semipresencial debe considerar la evaluación del desempeño pedagógico y la productividad del personal académico, así como el perfil del alumnado, los procesos para su admisión, programas de apoyo, trayectoria escolar, entre otros.

En este orden de ideas, al evaluar la dimensión “estudiantes” se encontró que UABC cuenta con múltiples y variados recursos para proveer a los alumnos la información relevante relacionada con su inscripción y trayecto por el programa, como lo son portales web, correo electrónico y herramientas de mensajería a través de la plataforma institucional. Sin embargo, la institución no cuenta con una definición del perfil de los alumnos que aspiren a ingresar a la modalidad semipresencial del programa, ni de estudios que permitan conocer el perfil de quienes lo cursan actualmente. Con lo que sí cuenta es con un perfil de ingreso general al programa de LCE, sin hacer distinción entre sus modalidades.

Por otra parte, solo poco más del 60% de los estudiantes encuestados concordaron en que los servicios de apoyo y tutorización de la unidad académica están adaptados para su funcionamiento en modalidad semipresencial. Este resultado puede asociarse a lo expresado por los líderes entrevistados respecto a que, en semestres anteriores, el personal académico y administrativo no contaba con un número suficiente de horas de atención asignadas en los horarios presenciales de la modalidad en la unidad académica en cuestión. Esta idea es corroborada por los alumnos, de quienes solo la mitad de los encuestados afirmó que la institución les brinda servicios de resolución de consultas presenciales.

A su vez, el resultado anterior puede relacionarse con la percepción generalmente poco favorable con la que cuenta el alumnado en lo referente al tipo de servicios de apoyo u orientación que reciben por parte de la institución. En este rubro, solo alrededor de la mitad expresó opiniones positivas respecto al tiempo de respuesta por parte de los tutores, docentes y personal ante las consultas solicitadas en relación con el programa educativo o los procesos institucionales.

En la dimensión “personal académico y de apoyo”, se encontraron diversas fortalezas. Entre estas se encuentra la estructura institucional en lo referente a la propuesta de formación continua, contando con los mecanismos y la oferta suficiente para cubrir las necesidades de formación asociadas al desempeño docente en las modalidades virtuales. Aunado a esto, existen filtros institucionales para asegurar que los docentes cuenten con la formación académica necesaria

para desempeñarse en la modalidad semipresencial, resultando en una mayoría de los mismos que cuentan con esta certificación.

La quinta dimensión evaluada fue la de “investigación y evaluación”, componentes que son considerados esenciales para la implementación exitosa de la modalidad semipresencial, informando su puesta en acción y desarrollo (Mazohl y Makl, 2016b; Lim y Wang, 2017). En este rubro se encontró que UABC cuenta con la estructura y política necesarias para la implementación continua y relevante de estos procesos a nivel institucional. Ello incluye la incorporación de programas para incentivar la investigación, mecanismos para promover la evaluación periódica de las licenciaturas y diversos de sus componentes, la implementación de iniciativas fundamentadas en la investigación por parte del CEAD y la disposición positiva de los líderes institucionales hacia este tipo de proyectos.

No obstante, la percepción de los docentes de la LCE diverge cuando se particulariza en el impulso de estos procesos en el contexto específico de la modalidad semipresencial. En este sentido, cerca de la mitad de los sujetos encuestados expresó estar en desacuerdo, o indeciso, respecto a la promoción y conducción de acciones relacionadas con la investigación enfocada en dicha modalidad, lo que representa un área de oportunidad para la institución o la unidad académica que oferta el programa educativo evaluado.

La sexta dimensión evaluada fue la de “infraestructura, instalaciones y recursos tecnológicos”, que al igual que las otras, presentó diversas fortalezas en todos los criterios, siendo también la que evidenció más necesidades de mejora. En esta, se puso de manifiesto al empleo de la plataforma Blackboard como una de las principales fortalezas del programa, cumpliendo en su mayor parte con los criterios de funcionalidad, usabilidad, eficiencia y confiabilidad de la Norma ISO/IEC 25010. Esto se manifiesta en su amplia oferta de herramientas para el diseño del curso, interacción síncrona y asíncrona y su interfaz de fácil navegación, entre otros elementos.

Por otra parte, entre las áreas de oportunidad se encontró la necesidad de fortalecer la capacidad de conexión de la unidad académica, aspecto que más de

la mitad de los docentes y alumnos encuestados concordó en que es insuficiente para las operaciones de la modalidad semipresencial. Asimismo, un porcentaje importante de estos actores se expresó de manera desfavorable sobre la suficiencia de las instalaciones e infraestructura física para dichas operaciones.

Por último, un porcentaje importante de alumnos manifestó que la unidad académica no pone a su disposición los recursos y equipo tecnológico necesarios para sus actividades semipresenciales, concordando con un número relevante de docentes que compartieron esta apreciación. Asimismo, se expresó la necesidad de fortalecer el área de soporte para la atención de cuestiones tecnológicas, aspecto en el que concordó la mayoría de los informantes consultados, tanto líderes, como académicos y destinatarios.

No obstante los resultados poco favorables en esta dimensión, es importante destacar que, en los semestres posteriores a la contingencia académica derivada de la pandemia, la FCH ha invertido fuertemente en la mejora de su infraestructura física. Ello ha impactado en la mejora de sus edificios y recursos, lo que podría transformar la percepción de los actores institucionales sobre estos aspectos.

En relación con el objetivo específico 4, este refiere la valoración del modelo de evaluación con el fin de rediseñar y afinar los aspectos en los que éste presente debilidades o deficiencias. Este objetivo se logró a partir de la aplicación iterativa de la propuesta en dos ciclos de prueba, mediante los cuales se llevó a cabo un análisis crítico de su estructura, componentes, criterios e instrumentos, mejorando su adecuación a los requerimientos del programa.

A su vez, este análisis evaluativo contribuyó a la consolidación del objetivo específico 5, referente al establecimiento de principios de diseño para propuestas de evaluación de la calidad de la modalidad semipresencial. En relación con este último objetivo, según Shattuck y Anderson (2013), uno de los aspectos que distinguen a la IBD es su enfoque en la formulación de principios de diseño que enriquezcan la comprensión teórica sobre el objeto de estudio. Estos principios o lineamientos se derivan de la evidencia empírica y deben describirse a

profundidad, permitiendo ser aplicados por otros investigadores con intereses similares.

Desde esta perspectiva, la investigación documental y empírica realizada, en conjunción con el análisis reflexivo y valorativo referido anteriormente sobre el modelo propuesto, permitieron identificar un conjunto de principios de diseño cuya consideración podría facilitar la construcción de propuestas de evaluación de la calidad de programas universitarios semipresenciales. Dichos principios se exponen a continuación.

1. Dado el carácter polivalente de los términos “calidad” y “calidad educativa”, resulta imprescindible insistir en la idea expuesta por Arturo de la Orden (2009) respecto a la necesidad de definir con claridad qué significa la calidad en el contexto del objeto evaluado. En el marco de propuestas como la de este proyecto, ello implica analizar a profundidad los referentes nacionales, internacionales e institucionales que permitan definir operacionalmente el concepto de “calidad educativa” aplicado a la educación semipresencial.

2. La tarea de definir operacionalmente la calidad para convertirla en un concepto medible, susceptible de ser gestionado, evaluado y mejorado, conlleva descomponerlo jerárquicamente a través de una revisión teórica y conceptual, estableciendo dimensiones, subdimensiones, criterios e indicadores de calidad (Pontoriero, 2021). Este proceso debe fundamentarse en una revisión de la literatura y de experiencias relevantes en el contexto del programa, lo que implica examinar aquellas publicaciones y propuestas relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de experiencias formativas virtuales. A esto se añade la recomendación de considerar aquellas propuestas que sean particulares al campo curricular del programa en cuestión.

3. Los procesos evaluativos pueden verse facilitados a través del diseño de un modelo que permita visualizar y especificar aquellos aspectos que sean relevantes para la caracterización de la calidad en el contexto del programa evaluado (Pontoriero, 2021). Ello implicaría confeccionar una representación gráfica del modelo que posibilite identificar visualmente sus componentes y

clarifique las relaciones entre los mismos, lo que, a su vez, resultaría útil para “la formulación de las cuestiones evaluativas críticas y del diseño para contestarlas” (De la Orden, 2009: 26).

4. Diseñar una propuesta, modelo, marco o instrumento relativos a la evaluación de la ES semipresencial implica considerar tanto aquellos elementos que son comunes a cualquier programa educativo, como los que son específicos a esta modalidad. En este sentido, es importante tomar en cuenta que la educación mixta, al combinar de manera articulada actividades de formación presenciales y virtuales, da lugar a nuevas cualidades y dinámicas que la diferencian de la educación presencial o en línea, impactando en cuestiones como:

- requerimientos particulares de infraestructura física y tecnológica;
- las responsabilidades, dinámicas de interacción y formas de comunicación entre sus actores;
- las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación;
- la cantidad de horas y los horarios de dedicación efectiva por parte de docentes y alumnos;
- la asignación de recursos financieros, materiales y humanos;
- las necesidades formativas por parte de los actores involucrados, lo que incluye tanto a estudiantes, como a docentes y al personal relacionado con los servicios y apoyos que ofrece la institución;
- procesos administrativos, entre otros.

5. El proceso de evaluar la calidad de un programa educativo semipresencial se puede ver enriquecido a través de la implementación de un diseño de investigación mixto, que contemple una variedad de fuentes de información empírica y documental e involucre la aplicación de cuestionarios cuantitativos, entrevistas, grupos focales, listas de cotejo y otras técnicas de recogida de información. Entre las fuentes que podrían proveer información valiosa y complementaria se encuentran:

- Los actores educativos involucrados con la planificación y puesta en acción del programa, como son los directivos, coordinadores, el personal

académico y de servicios, el personal de apoyo técnico, los estudiantes y, en caso de aplicar, egresados y empleadores.

- Documentos como el plan de estudios, los programas de asignatura, diseños instruccionales, leyes y normas institucionales, reportes de evaluación anteriores, reportes de asignación de recursos, entre otros.

- Plataformas tecnológicas como los portales web de la institución, sus sistemas de información, repositorios digitales y su sistema de gestión del aprendizaje.

Frente a los aportes del presente proyecto, este cuenta también con algunas limitaciones que podrían resultar en variaciones si el modelo de evaluación se volviera a aplicar en semestres posteriores. La más importante es el hecho de haber sido aplicado en el semestre 2021-2, periodo en que UABC comenzaba su retorno seguro a las aulas tras la crisis de salud mundial derivada de la pandemia Covid-19. La línea de acción adoptada por la institución fue la de priorizar aquellas licenciaturas y asignaturas que contaran con un fuerte componente práctico. Como tal, en la mayoría de los cursos que componen la LCE se estaba omitiendo el trabajo propiamente presencial, priorizando en su lugar la combinación de sesiones sincrónicas por videollamada y trabajo asincrónico por medio de Blackboard.

No obstante esta limitación, el proyecto cumplió su objetivo de diseñar un modelo de evaluación para la modalidad semipresencial en ES, permitiendo identificar los componentes, procesos y otros aspectos clave para la implementación de programas en la misma. Asimismo, su aplicación permitió definir diversas fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en lo referente a dicha implementación en el programa de LCE de la UABC.

En el marco de la conclusión satisfactoria de este proyecto, se presenta un conjunto de recomendaciones y áreas de oportunidad tanto para continuar el desarrollo de esta propuesta, como para aquellos investigadores que deseen abocarse a indagar en el tema de la calidad de la educación semipresencial.

Como recomendación desde una perspectiva científica, aunque este proyecto es fruto de la revisión exhaustiva de propuestas, experiencias, modelos de evaluación y marcos de calidad en el ámbito nacional e internacional, aún existe oportunidad para profundizar en la investigación y procedimientos de evaluación que consideren las dinámicas específicas de la formación semipresencial en toda su complejidad, articulación e interdependencia. Ello implica examinar y profundizar en el funcionamiento y calidad de todos los aspectos de la educación semipresencial universitaria, como lo son sus rasgos supraestructurales, operacionales, infraestructurales y pedagógicos (Tapia Nin, 2015; Salas Soto, 2016; Cardona-Román et al., 2018).

A la línea anterior se añade la necesidad de contar con más estudios empíricos que presenten los resultados de la implementación de evaluaciones globales de programas educativos semipresenciales, de manera que ayuden a elucidar el funcionamiento de dichos mecanismos en la medición, aseguramiento y gestión de la calidad y acreditación.

Otra línea de interés es la investigación sobre estándares y experiencias de evaluación en el contexto internacional. En la literatura se observan diversas publicaciones que analizan y se fundamentan en una variedad de modelos y estándares nacionales, como lo son los provenientes de México, España, Colombia y Argentina, sin embargo, existen pocas que se enfoquen o consideren el marco internacional, o que describan estándares o modelos empleados en este nivel. La mayoría de las publicaciones que lo contemplan retoman modelos creados en el espacio europeo y latinoamericano, pero queda aún espacio para profundizar en este tipo de referentes, realizar análisis comparativos y determinar cómo llevar a cabo una articulación adecuada entre estos y los contextos nacionales e institucionales.

### **XIII. CONCLUSIONES**

Los sistemas de ES en México y el mundo se encuentran ante el desafío de renovarse y mantenerse relevantes en un contexto de constantes desafíos coyunturales y transformaciones estructurales. Ello se ha derivado, en parte, del auge de tendencias como la virtualización, la internacionalización y la acreditación; discursos emergentes relacionados con las sociedades del conocimiento y de las redes; nuevas exigencias sociales en materia de la flexibilización y calidad de la oferta formativa y, recientemente, de situaciones como la crisis de salud ocasionada por la pandemia de Covid-19.

En un escenario como el anterior, existen múltiples razones por las cuales las IES que ofrecen sus programas en las modalidades en línea y semipresencial deben comprometerse con el aseguramiento y gestión de su calidad, dando paso, a su vez, a la necesidad de implementar procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación. Como se evidenció en este proyecto, estos mecanismos son pieza clave para transformar la realidad educativa y ofrecen numerosos beneficios para estas instituciones, entre los que se encuentran un impacto positivo en su reputación académica, relaciones más estrechas con el campo laboral y la mejora de la calidad de todos los procesos y componentes institucionales.

La relación entre la educación virtual y la calidad se ve impactada, además, por la necesidad de incorporar la dimensión internacional en los procesos anteriores. Autores como Rama (2009a) se han pronunciado sobre este punto, expresando que, al ser las modalidades en línea y semipresencial opciones formativas asociadas a la globalización y a discursos como el de las sociedades del saber, su evaluación y acreditación necesariamente deben ser de corte internacional. En alineación con esto, Mejía y López (2016) refieren que, en la adopción y adaptación de estándares de calidad, las IES deben considerar tanto los de corte nacional, como los internacionales y los que son propios a cada institución.

Al ser la educación semipresencial una opción formativa que ha adquirido cada vez mayor atención y demanda en el nivel superior, se ha convertido en objeto de diversos estudios y propuestas relacionadas con su evaluación. No obstante, la revisión literaria pone de manifiesto la necesidad de ampliar el abordaje de su calidad de manera que adquiriera una perspectiva global, enfocándose en las características y dinámicas distintivas que surgen de la implementación completa de un programa en esta modalidad. Ello implica considerar tanto los aspectos estructurales de estos programas, como funcionales y operacionales, además de las diversas fases de su ciclo de vida, es decir, los procesos de planificación, implementación y resultados (Marciniak y Gairín Sallán, 2017; Cardona-Román et al. 2018; García Soto et al., 2020).

En el marco de la relevancia que han adquirido los temas de la evaluación y acreditación en el contexto de la educación virtual a nivel nacional e internacional, este proyecto se propuso el objetivo de diseñar un modelo de evaluación de la calidad para la modalidad semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UABC, basado en estándares internacionales. Ello con el fin de contribuir a su fortalecimiento en alineación con las políticas de internacionalización del Plan de Desarrollo Institucional de dicha universidad.

Tras haber concluido cada fase del proyecto exitosamente, se puede afirmar que este objetivo se cumplió, así como los objetivos específicos planteados en referencia al diseño, implementación y evaluación del modelo propuesto. Asimismo, su aplicación permitió corroborar la hipótesis que se planteó para la parte cuantitativa de este trabajo, es decir, que si bien el programa evaluado cumple con estándares nacionales de calidad, lo que se evidencia en el hecho de estar acreditado por el Comité para la Evaluación de Programas de Pedagogía y Educación (CEPPE), existen procesos y componentes que requieren ser adecuados para cumplir con estándares internacionales de calidad.

La afirmación anterior se respalda en los resultados de la aplicación del modelo, permitiendo identificar diversas fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad en la implementación semipresencial del programa, dando paso, a su

vez, a una variedad de implicaciones para la institución y la unidad académica que lo oferta. Entre estas, destaca la necesidad de considerar a la modalidad semipresencial como una opción formativa con su propia dinámica y características desde la fase misma de diseño y planeación, de manera que tenga un impacto positivo en los procesos relativos a su implementación.

Desde la perspectiva anterior, los periodos de actualización del plan de estudio podrían ser uno de los momentos clave para incorporar modificaciones al programa de LCE o las asignaturas que lo componen, en atención a las particularidades de esta modalidad. Ello se alinearía a lo expuesto por Lim y Wang (2017) respecto a la necesidad de realizar adecuaciones al currículo con el propósito de que la práctica educativa se transforme, aprovechando las ventajas que ofrece la incorporación articulada de la presencialidad y la virtualidad.

De manera contundente se puede aseverar que la búsqueda de la calidad educativa se ha convertido en una tarea inherente al quehacer universitario, condicionando incluso su desarrollo mismo y la percepción que la sociedad tiene sobre estas instituciones. En el contexto de la educación mixta, híbrida, o semipresencial, el estado de la investigación revela progresos importantes, desafíos apremiantes y diversas áreas de oportunidad en lo que respecta su estudio, calidad y evaluación.

En alineación con el panorama esbozado por este proyecto, en la literatura actual resalta la necesidad de plantear propuestas de calidad integrales que atiendan a los componentes y dinámicas que son propios de la modalidad semipresencial, sin omitir los principios básicos de calidad que son comunes a cualquier modelo educativo y considerando, además, tanto los estándares internacionales, como los nacionales e institucionales. En este sentido, los modelos de evaluación posibilitan identificar aquellos elementos clave que requieren ser medidos por una institución, así como las áreas sobre las cuales es necesario intervenir.

#### XIV. BIBLIOGRAFÍA

- Alizadeh, M., Mehran, P., Koguchi, I. y Takemura, H. (2019). Evaluating a blended course for Japanese learners of English: why Quality Matters. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(6). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0137-2>
- Altun Turker, Y., Baynal, K. y Turker, T. (2019). The evaluation of Learning Management Systems by using Fuzzy AHP, Fuzzy TOPSIS and an integrated method: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 195-218. <https://doi.org/10.17718/tojde.557864>
- Amiel, T. y Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40. <http://www.uh.cu/static/documents/RDA/Design-Based%20Research%20Edu%20Tech.pdf>
- Ardila Muñoz, J. Y. y Ruiz Cañadulce, E. M. (2015). Tres dimensiones para la evaluación de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS). *Zona Próxima*, 22, 69-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658006>
- Balpuesta Pérez, J. A. (2017). Contextualización y marco normativo. En M. F. García (Comp.), *Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas* (pp. 11-35). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bañuelos, A. M. y Montero, G. (2017). La evaluación de la educación a distancia. Propuesta de una guía para la autoevaluación. *Hamut'ay*, 4(1), 31-44. <https://doi.org/10.21503/hamu.v4i1.1394>
- Bowyer, J. y Chambers, L. (2017). Evaluating blended learning: Bringing the elements together. *Research Matters: A Cambridge Assessment Publication*, 23, 17-25. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/375446-evaluating-blended-learning-bringing-the-elements-together.pdf>

- Cabrera, L. y Carro L. (2007). La redacción y presentación de los artículos de investigación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10 (enero-diciembre), 1-3. <http://www.revistalatinacs.org/presentacion.pdf>
- CACSLA. (2019). *Consejo de Acreditación en Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en La Educación Superior de América Latina A.C. 2019* [Diapositivas PowerPoint].
- CALED. (2010). *Guía de autoevaluación para programas de pregrado a distancia*. CALED / Universidad Técnica Particular de Loja. <https://www.uladech.edu.pe/images/stories/universidad/documentos/2012/Guia-Autoevaluacion-Programas-Pregrado-CALED.pdf>
- Cardona-Román, D., Sánchez-Torres, J. y Duart, J. (2018). Model for measuring the implementation of online programs in Higher Education. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 289-202. <https://www.learntechlib.org/p/184461/>
- Casanova, D. y Gonçalves, A. A. F. (2017). A model for discussing the quality of technology-enhanced learning in blended learning programmes. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 9(4). <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2017100101>
- CEAD. (s.f.). *Líneas de investigación*. <http://cead.mx1.uabc.mx/investigacion/lineas-de-investigacion>
- CEAD. (s.f.). *Marco de referencia y conceptos claves para la diversificación de oferta educativa a través de la modalidad mixta con apoyo de TICC*. <http://cead.mx1.uabc.mx/component/content/article?layout=edit&id=190>
- CEAD. (2020). *Lineamientos y procedimientos para el diseño, preparación, registro, operación y seguimiento de unidades de aprendizaje en modalidades semipresencial y no presencial*. <http://cead.mx1.uabc.mx/acerca-del-cead/normatividad>
- Cerón Benavides, M. P., Coiduras, J. L. y Guazmayan Ruiz, C. A. (2015). Valoración del ambiente virtual de aprendizaje de la Universidad de Nariño

- Virtual. Tendencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 16(1), 34-49. <https://doi.org/10.22267/rtend.151601.31>
- Chan, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48. <https://doi.org/10.6018/red/48/1>
- COPAES. (2016). *Marco General de Referencia para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Tipo Superior (Ver. 3.0)*. [https://www.COPAES.org/proceso\\_acreditacion.php](https://www.COPAES.org/proceso_acreditacion.php)
- COPAES. (s.f.). *Glosario de términos*. Autor. <https://www.COPAES.org/glosario.php>
- Dávila, A. y Ruiz Bolívar, C. (2015). Evaluación de un curso de postgrado administrado bajo la modalidad E-learning desde la perspectiva del aprendizaje socializado. *Revista De Educación a Distancia*, (45). <https://revistas.um.es/red/article/view/238201>
- De Benito, B. y Salinas, J. M. (2016). La investigación basada en diseño en tecnología educativa. *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. <https://doi.org/10.6018/riite/2016/260631>
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación*, 16, 17-36. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22426>
- Demirel, E. (2016). Accreditation of distance learning. *Universal Journal of Educational Research*, 4(10): 2469-2476. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041026>
- Djouab, R. y Bari, M. (2016). An ISO 9126 based quality model for the e-Learning Systems. *International Journal of Information and Education Technology*, 6 (5), 370-375. <https://doi.org/10.7763/IJIET.2016.V6.716>
- Dziuban, C., Graham, C., Moskal, P., Norberg, A. y Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15:3. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>

- Escalada, M., Fernández, S. y Fuentes, M. P. (2001). Acción, estructura y sentido en la investigación diagnóstica. En M. Escalada, S. Fernández, M. P. Fuentes, E. Koumrouyan, M. L. Martinelli y B. Travi, *Diagnóstico social - Proceso de conocimiento e intervención profesional* (pp. 73-92). Espacio Editorial.
- Filioglou, M., Tzimopoulos, N., Breitenecker, F., Körner, A., Winkler, S., Garrido Cano P. L. y Moya Harrop, M. (2016). Chapter 5: The course itself. En P. Mazohl y H. Makl (Eds.), *Blended learning quality - Concepts optimized for adult education* (pp. 51-92). Mazohl Publish.
- Flores, K. y López, M. C. (2019). Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: Un análisis de métodos mixtos. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(1), 92-114. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.813>
- Ford, C., McNally, D. y Ford, K. (2017). Using design-based research in higher education innovation. *Online Learning*, 21 (3), 50-67. <https://doi.org/10.24059/olj.v%vi%i.1232>
- Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En P. Henríquez (Coord.), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018* (pp. 111-169). UNESCO-IESALC / Universidad Nacional de Córdoba
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 09-22. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- García-García, C. (2015). La política de internacionalización de la Educación Superior en México, 1990-2012. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (Coord.), *Educación Comparada. Internacional y Nacional* (pp. 104-113). Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Plaza y Valdés Editores
- García Soto, G. Y., García López, R. I. y Lozano Rodríguez, A. (2020). Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico. *Revista Educación*, 44(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39714>

- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://doi.org/10.21501/22161201.1469>
- Gu, X. (2017). Blended learning at East China Normal University: promising practices and challenges. En C. P. Lim y L. Wang (Eds.), *Blended learning for quality higher education: selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (pp. 39-65). UNESCO.
- Hamid, F. S. y Yip, N. (2019). Comparing service quality in public vs private distance education institutions: evidence based on Malaysia. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 20(1), 17-34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201974.pdf>
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: retos y perspectivas. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 325-347. <https://doi.org/10.20511/pyr2017-v5n1.149>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores
- Hunter, F. (2005). *What's in a name? Refocusing internationalisation of higher education*. European Association for International Education. <https://www.eaie.org/blog/whats-in-a-name-refocusing-internationalisation-of-higher-education.html>
- ISO 25000. (2021). *ISO 25000 - Calidad de software y datos*. <https://iso25000.com/index.php/normas-iso-25000/iso-25010?start=3>
- Kälberer, N., Petendra, B., Böhmer, C., Schibelbein, A., Beck-Meuth, E. M. (2016). Evaluation process and quality management in a blended-learning bachelor's programme. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 228, 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.019>
- Knight, J. (2003). Updating the definition of internationalization. *International Higher Education*, (33), 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>

- Knight, J. y de Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: past and future. *International Higher Education*, (95), 2-4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2018.95.10715>
- Kumar, P., Shukla, B. y Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigación Operacional*, 41(2), 151-167. <https://rev-inv-ope.univ-paris1.fr/fileadmin/rev-inv-ope/files/41220/41220-01.pdf>
- Lim, C. P. y Wang, T. (2017). A framework and self-assessment tool for building the capacity of higher education institutions for blended learning. En C. P. Lim y L. Wang (Eds.), *Blended learning for quality higher education: selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (pp. 1-38). UNESCO.
- Linares Cortés, A. M. (2017). Tendencias de la educación superior en Argentina, Chile y México. *Revista CIFE* 28, 18(28), 43-70. <https://doi.org/10.15332/s0124-3551.2016.0028.02>
- López, E., Espinosa, S., Serna, A., Ponce, S., Galván, M. E., Oviedo, A. F., ...Gómez, J. A. (2015). Evaluación de la instrumentación de la Reforma de la Educación Media Superior. *REDIPE*.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. [https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua\\_a2016\\_cap2-3.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf)
- 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>
- Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235-250. <https://doi.org/10.1108/JEAS-08-2018-0092>

- Maldonado, J. (2015). *Modelo de evaluación de la calidad de programas de postgrado a distancia para América Latina y El Caribe* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=67532>
- Maldonado, J. y Martínez, C. (2016). Análisis de modelos de evaluación de posgrados a distancia en América Latina y El Caribe. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(3), 73-90. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68305>
- Marciniak, R. (2018). Quality assurance for online higher education programmes: design and validation of an Integrative Assessment Model applicable to Spanish Universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3443>
- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2017). Un modelo para la autoevaluación de la calidad de programas de educación universitaria virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 54:2. <https://doi.org/10.6018/red/54/2>
- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Mariño Alfaro, O. J. (2019). *La filosofía institucional y la gestión administrativa por resultados en la Universidad Nacional del Centro de Perú* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Federico Villareal). Repositorio Institucional Universidad Nacional Federico Villareal.
- Markova, T., Glazkova, I. y Zaborova, E. (2017). Quality issues of online distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.043>
- Martín Núñez, J. L. (2016). Aportes para la evaluación y mejora de la calidad en la enseñanza universitaria basada en e-learning (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/26637>
- Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Qual Institute Press.

- Mazohl, P. y Makl, H. (2016a). About the project. En P. Mazohl y H. Makl (Eds.), *Blended learning quality - Concepts optimized for adult education* (p. 5). Mazohl Publish.
- Mazohl, P. y Makl, H. (2016b). Chapter 2: Quality assurance in blended learning - a quality framework. En P. Mazohl y H. Makl (Eds.), *Blended learning quality - Concepts optimized for adult education* (pp. 21-36). Mazohl Publish.
- Mazohl, P. y Makl, H. (2016c). Chapter 3: Quality criteria for the institution. En P. Mazohl y H. Makl (Eds.), *Blended learning quality - Concepts optimized for adult education* (pp. 37-44). Mazohl Publish.
- Mazohl, P. y Makl, H. (2016d). Chapter 4: Quality criteria for the enrolment. En P. Mazohl y H. Makl (Eds.), *Blended learning quality - Concepts optimized for adult education* (pp. 45-50). Mazohl Publish.
- Mazohl, P. y Reitano, L. (2016). Our understanding of blended learning. En P. Mazohl y H. Makl (Eds.), *Blended learning quality - Concepts optimized for adult education* (pp. 11-19). Mazohl Publish.
- Mejía, J. F. y López, D. (2016). Modelo de calidad de e-learning para Instituciones de Educación Superior en Colombia. *Formación Universitaria*, 9(2), 59-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000200007>
- Mejía Madrid, G. S. (2019). *El proceso de enseñanza aprendizaje apoyado en las tecnologías de la información: modelo para evaluar la calidad de los cursos b-learning en las universidades* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, España). <http://hdl.handle.net/10045/92447>
- Mejía-Madrid, G., Llorens-Largo, F. y Molina-Carmona, R. (2019). *Herramienta de visualización de la calidad de un sistema b-learning*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, Madrid, España. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0156>
- Meza Ramos, A., Cárdenas Ayala, M. T. Y. y Sánchez Aranda, M. L. (2017). *Organismos acreditadores internacionales, componentes innovadores en torno a los procesos de evaluación curricular*. Ponencia presentada en el

- Congreso Internacional de Educación Currículum 2017.  
<https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2017/D048.pdf>
- Mirriahi, N., Alonzo, D. y Fox, B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development. *Research in Learning Technology*, 23. <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
- Molina Montoya, N. P. (2005). ¿Qué es el estado del arte? *Ciencia y Tecnología para la Salud Visual y Ocular*, 5, 73-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5599263>
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa - Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Navarro, F. G., Espinosa, G. E. y Gómez, M. E. (2017). Evaluación de la calidad en la educación de pregrado. En García, M. F. (coord.), *Evaluación y acreditación de programas educativos virtuales en México, experiencias y buenas prácticas*, pp. 67-90. Universidad de Guadalajara.
- Navarro, F. G. y Gómez, M. E. (2017). Evaluación de la calidad de los programas educativos a distancia del Sistema de Universidad Virtual. *REMEIED: Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 5. <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias/article/view/232/139>
- Niño, V. M. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Nsamba, A. y Makoe, M. (2017). Evaluating quality of students' support services in open distance learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(4), 91-103. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161816.pdf>
- OEI. (2020). *Guía iberoamericana para la evaluación de la calidad de la educación a distancia*. Autor.
- Orozco Torres, L. M. (2014). *Estudio comparativo de los modelos de evaluación de la calidad del e-learning en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara - México y propuesta complementaria* (Tesis

- doctoral, Universitat de Lleida). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96885>
- 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), 225-244. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29073>
- Peláez Valencia, L. E., Montoya Ferrer, J., Gaviria Cano, A. S. y Acevedo Gómez, W. de J. (2015). Tendencias de la Educación Superior. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 97, 133-163. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5264097.pdf>
- Pico, L. (2016). Calidad y desarrollo en la educación a distancia. *INNOVA Research Journal*, 1(5) 1-4. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n5.2016.23>
- Pontoriero, F. A. (2021). E-learning en la educación superior argentina - Modelo de evaluación de calidad a partir del aporte de referentes clave. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22(12), 22-45. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/32116/32955>
- Rama, C. (2009a). El nacimiento de la acreditación internacional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(2), 291-311. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772009000200004>
- Rama, C. (2009b). Macrotendencias y macrotensiones: Las encrucijadas de la educación superior en América Latina. *Policy Futures in Education*, 7(5), 463-472. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.5.463>
- Real Academia Española. (2019). *Internacional*. <https://dle.rae.es/internacional?m=form>
- Rodríguez Betanzos, A. y Ruíz Valeije, M. A. (2015). La internacionalización: una estrategia transversal en los modelos educativos universitarios. En M. A. Navarro y Z. Navarrete (Coord.), *Educación Comparada. Internacional y Nacional* (pp. 114-126). Sociedad Mexicana de Educación Comparada / Plaza y Valdés Editores

- Rodríguez-Bulnes, M. G., Vences-Esparza, A. y Flores-Alanís, I. (2016). La internacionalización de la Educación Superior. Caso UANL. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Núm. Especial 13, 560-582. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5844682>
- Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9(2), 101-120. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91609201.pdf>
- Salas Soto, M. (2016). *Concepciones y percepciones de la calidad del e-learning en América Latina* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, España). [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98621/1/MSS\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98621/1/MSS_TESIS.pdf)
- Sánchez, P. J. y Vera, J. (2016). Análisis de los indicadores de calidad en la modalidad e-learning desde la perspectiva pedagógica. *DIM. Didáctica, Innovación y Multimedia*, 11(33). <https://ddd.uab.cat/record/148413>
- Sebastián, J. (2017). Algunos dilemas en torno a la internacionalización de la educación superior. *Educación Superior y Sociedad*, 21(21), 119-145. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/30/30>
- Shattuck, J. y Anderson, T. (2013). Using a design-based research study to identify principles for training instructors to teach online. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(5), 186-210. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1626>
- Simón Pallisé, J., Benedí González, C., Blanché i Verges, C. y Bosch i Daniel, M. (2016). La semipresencialidad en Educación Superior: Casos de estudio en los grados de la Universidad de Barcelona. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 58, 15-33. [http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/697/Edutec\\_n58\\_Simon\\_Benedi\\_Blanche\\_Bosch.pdf/](http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/697/Edutec_n58_Simon_Benedi_Blanche_Bosch.pdf/)
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 85-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951006.pdf>
- Tapia Nin, C. E. (2015). *Modelo para evaluar la oferta de los estudios de grado en la modalidad de enseñanza semipresencial* (Tesis doctoral, Nova

- Southeastern University, Abraham S. Fischler College of Education).  
[https://www.researchgate.net/publication/304497002\\_Modelo\\_para\\_Evaluar\\_la\\_Oferta\\_de\\_los\\_Estudios\\_de\\_Grado\\_en\\_la\\_Modalidad\\_de\\_Ensenanza\\_Semipresencial](https://www.researchgate.net/publication/304497002_Modelo_para_Evaluar_la_Oferta_de_los_Estudios_de_Grado_en_la_Modalidad_de_Ensenanza_Semipresencial)
- Tolmachev, O. M., Starodumov, L. L., Nesova, N. M., Kotovchikhina, N. D., y Magomedov, R. M. (2021). The policy of quality assurance of university e-education in Europe and Latin America. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33). <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16108>
- Torres-Carrión, P. V., González-González, C. S., Aciar, S., y Rodríguez-Morales, G. (2018). *Methodology for systematic literature review applied to engineering and education*. Conferencia presentada en 2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2018.8363388>
- UABC. (s.f.). *Sistema de Evaluación Docente (SED)*. <https://ed.uabc.mx/>
- UABC. (2015a). *Acuerdo de creación del Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Autónoma de Baja California*. Autor.
- UABC. (2015b). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Autor.
- UABC. (2019). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023*. Autor.
- UABC. (2020a). *Curso de inducción a alumnos de nuevo ingreso - Manual para el instructor*. Autor.
- UABC. (2020b). *Sistema de Formación y Desarrollo Docente*. <https://sifodd.uabc.mx/>
- UABC, Coordinación General de Servicios Estudiantiles y Gestión Escolar. (2021). *Estadísticas*. <http://cgsege.uabc.mx/web/cgsege/estadisticas>
- UABC, Departamento de Planeación y Proyectos. (2020). *Reporte de visita de protección civil a unidades académicas y dependencias administrativas*. Autor.
- UABC, Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. (2019, Marzo 05). *Inician trabajos para la implementación de modalidad semipresencial en la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. <http://fcays.ens.uabc.mx/inician->

- trabajos-para-la-implementacion-de-modalidad-semipresencial-en-la-licenciatura-de-ciencias-de-la-educacion/
- UABC, Facultad de Ciencias Humanas. (s.f.). *Horarios Ciencias de la Educación 2021-1*. <http://fch.mx/uabc.mx/>
- UABC, Facultad de Ciencias Humanas. (2015). *Plan de prevención y respuesta a emergencias*. Autor.
- UABC, Facultad de Ciencias Humanas. (2018). *Plan de Desarrollo 2018-2022*. Autor.
- UABC, Facultad de Ciencias Humanas y Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. (2012). *Plan de prevención y respuesta a emergencias*. Autor.
- UABC, Secretaría General. (2020). *PREDEPA - Tabla de identificación de actividades 2021-2022*. Autor. [http://sriagral.uabc.mx/Secretaria\\_General/PPREDEPA/index.html](http://sriagral.uabc.mx/Secretaria_General/PPREDEPA/index.html)
- UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC (versión 3)*. Autor.
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (s.f.). *Catálogo de listas de cotejo*. [https://www.uaeh.edu.mx/division\\_academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/docs/2019/listas-de-cotejo.pdf)
- Urbina, A. y Morel, M. (2017). El estado del arte / estado de la técnica y la investigación científica y tecnológica. *Portal de la Ciencia. Revista de Estudiantes – Investigadores de Grado y Posgrado de la UNAH*, diciembre (13), 11-15. <https://doi.org/10.5377/pc.v13i0.5916>
- Vázquez García, J. A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Vlachopoulos, D. (2016). Assuring quality in e-learning course design: the roadmap. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 183-205. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122217.pdf>
- Xiaoqing, G. (2017). Blended learning at East China Normal University: Promising practices and challenges. En C. P. Lim y L. Wang (Eds.), *Blended learning*

*for quality higher education: selected case studies on implementation from Asia-Pacific* (pp. 39-65). UNESCO.

Zhou, J. (2016). A dynamic systems approach to internationalization of higher education. *Journal of International Education and Leadership*, 6(1), 1-14.  
<http://www.jielusa.org/wp-content/uploads/2012/01/ZhouSpring2016.pdf>

## XV. ANEXOS

### Anexo 1. Guía de preguntas para entrevistas del estudio diagnóstico.

**Investigador:** Arnoldo Lizárraga Juárez

**Tema:** Modelo de evaluación de calidad para la modalidad semipresencial de programas en educación superior con base en estándares internacionales.

**Nombre del entrevistado:** \_\_\_\_\_

**Institución donde labora:** \_\_\_\_\_

**Cargo en la institución:** \_\_\_\_\_

1. ¿Cuál es la importancia que atribuye usted al proceso de evaluación de programas académicos (PA) en una IES como lo es la Universidad Autónoma de Baja California?
2. ¿Cuál es la importancia que atribuye usted al proceso de acreditación de PA en una IES?
3. ¿De qué manera impactan los procesos de evaluación y acreditación en la calidad de los PA ofertados en una IES?
4. El PDI 2019-2023 de UABC considera a la dimensión internacional como un elemento de calidad dentro de sus políticas y estrategias. ¿Cuál es la importancia que atribuye usted a la idea de la internacionalización dentro de los procesos de evaluación y acreditación de los PA que se ofertan en UABC?
5. ¿Actualmente la Facultad donde labora cuenta con modelos o instrumentos de evaluación que coadyuven a guiar u orientar la evaluación de PA desde una perspectiva internacional? De ser así, ¿Cuáles modelos o instrumentos son estos?
6. ¿Considera beneficioso el contar con modelos de evaluación, instrumentos o guías de diseño que coadyuven a guiar u orientar los procesos de evaluación de PA en UABC desde una perspectiva internacional? ¿Por qué sí o por qué no?
7. ¿De qué manera considera que el contar con modelos de evaluación, instrumentos o guías de diseño que coadyuven a guiar u orientar los procesos de evaluación de PA en UABC desde una perspectiva internacional podría impactar en la calidad de los PA?
8. ¿Qué actores se beneficiarían de que su institución cuente con modelos de evaluación, instrumentos o guías de diseño que coadyuven a guiar u orientar los procesos de evaluación de PA en UABC desde una perspectiva internacional? ¿En qué medida lo hacen?
9. ¿Hay algo más que desee agregar sobre los temas de evaluación, acreditación o internacionalización de PA?

## Anexo 2. Carta de permiso institucional firmada por el director



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
OFICIO No. 145 / 2021-1

MTRO. ARNOLDO LIZÁRRAGA JUÁREZ

Presente.-

Por medio del presente y de acuerdo con su solicitud, le afirmo mi autorización para implementar durante los semestres 2021-1 y 2021-2 en la Facultad de Ciencias Humanas de UABC su proyecto de tesis doctoral titulado "Modelo de evaluación de calidad para la modalidad semipresencial en programas de Educación Superior con base en estándares internacionales", correspondiente al programa de Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro. Lo anterior incluye la aplicación de los instrumentos a los actores informantes del programa de Lic. en Ciencias de la Educación y el acceso a los siguientes documentos:

- Plan de estudios del programa de Lic. Cs. de la Educación.
- CV de los profesores que se desempeñan en la modalidad semipresencial.
- Los diseños instruccionales y/o planeaciones de dichos profesores.
- Documentos operativos relacionados con la planificación del programa, por ejemplo cronogramas, organigramas, documento con la planeación general de la modalidad y otros necesarios para la naturaleza de la investigación.

Asimismo, le concedo el permiso para el uso y publicación de los resultados derivados de dicho proyecto

Sin más por el momento quedo a sus órdenes.

**ATENTAMENTE**

Mexicali, Baja California a 9 de marzo de 2021

**"POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL HOMBRE"**

Universidad Autónoma  
de Baja California

9 marzo 2021

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

**DESPACHADO**

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "A. A. S. C.", written over the printed name of the director.

DR. JESÚS ADOLFO SOTO CURIEL

DIRECTOR



### Anexo 3. Instrumento para docentes

El presente instrumento tiene por objetivo recopilar información sobre aspectos institucionales y académicos relacionados con la implementación semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Semestre(s) en los que imparte clases: \_\_\_\_\_

Asignatura(s) que imparte: \_\_\_\_\_

Tipo de contratación: 1) tiempo completo 2) asignatura

Edad: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lea cuidadosamente los siguientes ítems y conteste utilizando la escala correspondiente, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

#### 1. VISIÓN Y FILOSOFÍA INSTITUCIONAL

Criterio	Escala				
1. El papel que la institución plantea para la educación semipresencial es proactivo en términos sociales, educativos y tecnológicos (p. ej. se anticipa y busca adecuarse a tendencias emergentes).	1	2	3	4	5
2. La filosofía institucional favorece la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras en la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
3. La filosofía institucional permite favorecer el ambiente propicio para la reflexión en la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
4. La filosofía institucional favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la identificación y resolución de problemas.	1	2	3	4	5

#### 2. INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

Criterio	Escala				
5. La institución pone a disposición del personal académico el equipo y recursos tecnológicos necesarios para la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
6. La infraestructura e instalaciones físicas son adecuadas para las operaciones de la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
7. La capacidad de conexión de la institución es suficiente para las operaciones de la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
8. La institución dispone de personal de soporte para atender oportunamente al personal académico sobre cuestiones técnicas (p. ej. sobre problemas con Blackboard, los equipos de cómputo, etc.).	1	2	3	4	5

### 3. PLATAFORMA LMS (BLACKBOARD)

La plataforma Blackboard:

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
9. Desempeña eficientemente las tareas requeridas de acuerdo a los resultados esperados.	1	2	3	4	5
10. Posee suficientes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (p. ej. foros, chats, videoconferencias, buzón de correo electrónico, etc.).	1	2	3	4	5
11. Posee suficientes herramientas de colaboración (p. ej. wikis, Google Docs, etc.).	1	2	3	4	5
12. Tiene un diseño amigable para el usuario (p. ej. facilita su comprensión y el aprendizaje sobre su uso y funciones).	1	2	3	4	5
13. Presenta un entorno acogedor para motivar a los alumnos (p. ej. con imágenes atractivas y textos de bienvenida amigables).	1	2	3	4	5
14. Tiene una estructura que permite a los participantes orientarse rápidamente y acceder fácilmente al contenido.	1	2	3	4	5
15. Cuenta con una interfaz que permite a los alumnos ir a su propio ritmo (p. ej. identificando fácilmente las actividades o puntos importantes del curso).	1	2	3	4	5
16. Presenta pocos problemas técnicos (p. ej. información que no se guardó correctamente, componentes que no funcionan de manera apropiada, etc.).	1	2	3	4	5
17. Cuenta con una alta velocidad de respuesta.	1	2	3	4	5
18. Es capaz de manejar errores y fallas (p. ej. permite continuar tras su ocurrencia, permite la restauración de datos perdidos, etc.).	1	2	3	4	5

### 4. GESTIÓN Y LIDERAZGO

Los líderes y/o responsables del programa semipresencial:

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
19. Conocen y aplican las políticas y estrategias institucionales.	1	2	3	4	5
20. Promueven una comunicación democrática y dialógica con el personal (p. ej. en dirección ascendente, descendente y lateral).	1	2	3	4	5
21. Facilitan al personal los recursos necesarios para las operaciones de la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
22. Plantean propuestas de mejora relacionadas con el programa en modalidad semipresencial (p. ej. la actualización periódica de sus componentes, su adecuación a nuevas tendencias, etc.).	1	2	3	4	5
23. Promueven las iniciativas y actividades del personal relacionadas con la gestión y mejora del programa en modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
24. Estimulan y apoyan las iniciativas del personal relacionadas con su propio desarrollo profesional.	1	2	3	4	5

## 5. ASIGNATURAS Y DISEÑO INSTRUCCIONAL

En las asignaturas que imparto en modalidad semipresencial:

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
25. Las competencias y objetivos son relevantes para el alumno y su campo profesional.	1	2	3	4	5
26. Los contenidos de aprendizaje son actuales y pertinentes para el plan de estudios.	1	2	3	4	5
27. Los contenidos de aprendizaje se relacionan con otras asignaturas del plan de estudios.	1	2	3	4	5
28. Los contenidos de aprendizaje tienen correspondencia con el nivel, habilidades y experiencia de los alumnos.	1	2	3	4	5
29. Las actividades y tareas pueden ser realizadas con el tiempo y recursos disponibles.	1	2	3	4	5
30. Las actividades y tareas promueven el compromiso y la motivación de los alumnos.	1	2	3	4	5
31. Las actividades y tareas promueven oportunidades para poner en práctica el conocimiento y transferirlo a situaciones reales.	1	2	3	4	5
32. Los materiales de aprendizaje (lecturas, videos, etc.) son pertinentes para la temática y actividades del curso.	1	2	3	4	5
33. Empleo recursos variados y ricos en multimedia para representar los contenidos (p. ej. ilustraciones, fotografías, animaciones, etc.).	1	2	3	4	5
34. La relación entre los objetivos, las actividades y la evaluación son claras y evidentes para los alumnos.	1	2	3	4	5
35. Los criterios de evaluación y calificación para actividades y tareas son claros y explícitos.	1	2	3	4	5
36. Proveo retroalimentación oportuna y frecuente a los alumnos sobre sus actividades y progreso.	1	2	3	4	5

## 6. COMPETENCIAS DOCENTES

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
37. Conozco cómo y en qué medida mi práctica docente corresponde con las políticas institucionales y nacionales.	1	2	3	4	5
38. Contribuyo sugiriendo mejoras a las políticas de la institución.	1	2	3	4	5
39. Organizo clases y actividades semipresenciales que promueven el aprendizaje significativo, autónomo y colaborativo.	1	2	3	4	5
40. Implemento estrategias para evaluar y monitorear la efectividad de mis clases y actividades de enseñanza semipresenciales.	1	2	3	4	5
41. Organizo y administro el uso de la tecnología en mis clases respondiendo a las necesidades y diferencias de los alumnos.	1	2	3	4	5
42. Empleo la tecnología para promover mi propio desarrollo y perfeccionamiento profesional.	1	2	3	4	5

## 7. CONDICIONES Y MEDIDAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
43. La institución realiza investigaciones periódicas para conocer las necesidades de actualización percibidas por el personal.	1	2	3	4	5
44. La institución provee apoyo al personal para facilitar su formación continua y desarrollo profesional (p. ej. facilidades de horario, subvenciones, etc.).	1	2	3	4	5
45. La institución alienta al personal docente a participar en actividades y prácticas de educación semipresencial a través de estímulos financieros y no financieros.	1	2	3	4	5
46. La institución cuenta con programas de tutoría y entrenamiento entre pares para el desarrollo profesional.	1	2	3	4	5
47. La institución brinda oportunidades para explorar y compartir prácticas innovadoras de la educación semipresencial.	1	2	3	4	5
48. La oferta de formación continua de la institución promueve el desarrollo de las competencias pedagógicas y tecnológicas necesarias para la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
49. La oferta de formación continua de la institución promueve una mejor comprensión de las transformaciones educativas causadas por la adopción de la educación semipresencial.	1	2	3	4	5

## 8. INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
50. La institución provee apoyo administrativo e incentivos para la investigación relacionada con la educación semipresencial.	1	2	3	4	5
51. Se llevan a cabo estudios de caso a nivel institucional para analizar prácticas académicas prometedoras en la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
52. Se emplean proyectos piloto para probar la viabilidad y el potencial de propuestas antes de su implementación a gran escala.	1	2	3	4	5
53. Los resultados de la investigación son empleados por la institución para aportar revisiones o mejoras a la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
54. Se realizan evaluaciones periódicas para identificar fortalezas y debilidades en las prácticas del programa semipresencial.	1	2	3	4	5
55. Se aportan soluciones y acciones de mejora en el programa semipresencial a partir del resultado de evaluaciones.	1	2	3	4	5
56. Se evalúa sistemáticamente el desempeño del personal docente en términos de la calidad de su enseñanza y competencia profesional.	1	2	3	4	5
57. Se evalúa la actividad del profesorado en términos de su producción académica (p. ej. su participación en eventos académicos, su producción científica, etc.).	1	2	3	4	5
58. La evaluación del personal considera la percepción de diversos actores institucionales.	1	2	3	4	5
59. Se llevan a cabo acciones de mejora a partir de los resultados de las evaluaciones docentes.	1	2	3	4	5

## Anexo 4. Instrumento para alumnos

El presente instrumento tiene por objetivo recopilar información sobre aspectos institucionales y académicos relacionados con la implementación semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Semestre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lea cuidadosamente los siguientes ítems y conteste utilizando la escala correspondiente, siendo 1 “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.

### 1. INFRAESTRUCTURA Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
1. La institución pone a disposición del alumnado el equipo y recursos tecnológicos necesarios para la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
2. La infraestructura e instalaciones físicas son adecuadas para las operaciones de la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
3. La capacidad de conexión de la institución es suficiente para las operaciones de la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
4. La institución dispone de personal de soporte para atender oportunamente al estudiante sobre cuestiones técnicas (p. ej. sobre problemas con Blackboard, los equipos de cómputo, etc.).	1	2	3	4	5

### 2. PLATAFORMA LMS (BLACKBOARD)

La plataforma Blackboard:

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
5. Desempeña eficientemente las tareas requeridas de acuerdo a los resultados esperados.	1	2	3	4	5
6. Posee suficientes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica (p. ej. foros, chats, videoconferencias, buzón de correo electrónico, etc.).	1	2	3	4	5
7. Posee suficientes herramientas de colaboración (p. ej. wikis, Google Docs, etc.).	1	2	3	4	5
8. Tiene un diseño amigable para el usuario (p. ej. facilita su comprensión y el aprendizaje sobre su uso y funciones).	1	2	3	4	5
9. Presenta un entorno acogedor para motivar a los alumnos (p. ej. con imágenes atractivas y textos de bienvenida amigables).	1	2	3	4	5
10. Tiene una estructura que permite a los participantes orientarse rápidamente y acceder fácilmente al contenido.	1	2	3	4	5
11. Cuenta con una interfaz que permite a los alumnos ir a su propio ritmo (p. ej. identificando fácilmente las actividades o puntos importantes del curso).	1	2	3	4	5
12. Presenta pocos problemas técnicos (p. ej. información que no se guardó correctamente, componentes que no funcionan de manera apropiada, etc.).	1	2	3	4	5

13. Cuenta con una alta velocidad de respuesta.	1	2	3	4	5
14. Es capaz de manejar errores y fallas (p. ej. permite continuar tras su ocurrencia, permite la restauración de datos perdidos, etc.).	1	2	3	4	5

### 3. SERVICIOS DE APOYO AL ALUMNADO

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
15. Los servicios de apoyo, tutorización y soporte están adaptados para su funcionamiento en la modalidad semipresencial.	1	2	3	4	5
16. Se brinda a los alumnos servicios de apoyo y tutorización <u>en línea</u> para la atención de dudas y consultas sobre la institución o el programa.	1	2	3	4	5
17. Se brinda a los alumnos servicios de apoyo y tutorización <u>presenciales</u> para la atención de dudas y consultas sobre la institución o el programa.	1	2	3	4	5
18. El tiempo de respuesta de los tutores, docentes y personal a las consultas planteadas es oportuno y adecuado.	1	2	3	4	5
19. La institución comunica claramente la dinámica de los servicios de tutoría con los que va a disponer el alumno (p. ej. su cantidad de horas, periodicidad, si serán virtuales o presenciales, etc.).	1	2	3	4	5
20. La institución dispone de servicios de apoyo y orientación para ayudar al alumno a emplear estratégicamente los recursos TIC en apoyo a su aprendizaje.	1	2	3	4	5
21. La institución dispone de servicios de apoyo para ayudar al alumno a desarrollar habilidades para el trabajo activo, autónomo y autorregulado.	1	2	3	4	5
22. La institución o facultad cuenta con un sistema de prestación de equipo tecnológico a los alumnos que lo requieran (p. ej. laptops o tablets).	1	2	3	4	5

### 4. ASIGNATURAS Y DISEÑO INSTRUCCIONAL

En las asignaturas semipresenciales:

Criterio	Escala				
	1	2	3	4	5
23. Las competencias y objetivos son relevantes para el alumno y su campo profesional.	1	2	3	4	5
24. Los contenidos de aprendizaje son actuales y pertinentes para el plan de estudios.	1	2	3	4	5
25. Los contenidos de aprendizaje se relacionan con otras asignaturas del plan de estudios.	1	2	3	4	5
26. Los contenidos de aprendizaje tienen correspondencia con el nivel, habilidades y experiencia de los alumnos.	1	2	3	4	5
27. Las actividades y tareas pueden ser realizadas con el tiempo y recursos disponibles.	1	2	3	4	5
28. Las actividades y tareas promueven el compromiso y la motivación de los alumnos.	1	2	3	4	5
29. Las actividades y tareas promueven oportunidades para poner en práctica el conocimiento y transferirlo a situaciones reales.	1	2	3	4	5
30. Los materiales de aprendizaje (lecturas, videos, etc.) son pertinentes para la temática y actividades del curso.	1	2	3	4	5
31. Los docentes emplean recursos variados y ricos en multimedia	1	2	3	4	5

para representar los contenidos (p. ej. ilustraciones, fotografías, animaciones, etc.).					
<b>32.</b> La relación entre los objetivos, las actividades y la evaluación son claras y evidentes para los alumnos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>33.</b> Los criterios de evaluación y calificación para actividades y tareas son claros y explícitos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>34.</b> Los docentes proveen retroalimentación oportuna y frecuente a los alumnos sobre sus actividades y progreso.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

## **Anexo 5. Instrumento para directivos**

El presente instrumento tiene por objetivo recopilar información sobre aspectos institucionales y académicos relacionados con la implementación semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Nombre: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

### **CARGO Y OCUPACIONES DENTRO DE LA INSTITUCIÓN**

1. Como director/subdirectora, ¿cuáles son sus funciones y responsabilidades dentro de la Institución o Facultad?
2. Como director/subdirectora, ¿cuáles son sus funciones y responsabilidades en relación con el programa semipresencial?

### **FILOSOFÍA INSTITUCIONAL**

3. ¿En qué medida se encuentra formalizada la visión y filosofía institucional relacionada con la educación semipresencial? (p. ej. estas se enuncian formalmente en el Plan de Desarrollo u otros documentos).
4. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial anticipa y busca adecuarse a las tendencias sociales, educativas y tecnológicas emergentes? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué?
5. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial favorece la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras? (p. ej. el aula invertida). En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera se favorecen? Y si no, ¿Por qué?
6. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial favorece el desarrollo de competencias y aprendizajes necesarios para la sociedad del conocimiento? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué?

### **POLÍTICA Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL**

7. ¿La Institución o Facultad cuenta con algún plan maestro para la educación semipresencial que incluya por escrito políticas y lineamientos específicos para su implementación y desarrollo? En caso de que la respuesta sea sí, ¿El plan se encuentra disponible para la comunidad educativa?
8. ¿Existen mecanismos y/o sistemas de incentivos para promover el interés y el compromiso del personal docente con la modalidad semipresencial? (p. ej. promoviendo mejores prácticas, investigación relacionada con la modalidad, etc.). En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cuáles son?

9. ¿Considera que el diseño de las políticas institucionales para la educación semipresencial toma en cuenta aspectos como el contexto social, la cultura institucional y la población estudiantil? Si la respuesta es no, ¿Por qué lo considera así?

10. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, ¿De qué manera se manifiestan dichas variables en las políticas mencionadas?

11. Señale qué tipo de estrategias existen para la modalidad semipresencial en términos de las siguientes variables:

Cobertura: \_\_\_\_\_

Currículo: \_\_\_\_\_

Apoyo técnico: \_\_\_\_\_

12. En lo referente a la gestión de los programas semipresenciales, ¿Existe coordinación y/o colaboración entre usted y el equipo encargado de encabezar y supervisar las operaciones de esta modalidad (CEAD)?

13. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, ¿En qué consiste dicha coordinación y/o colaboración? (p. ej. cuáles son las actividades conjuntas que realizan).

#### **ASOCIACIONES Y ALIANZAS INSTITUCIONALES**

14. ¿Existen asociaciones y/o alianzas internas a la institución (p. ej. entre facultades, departamentos, unidades, etc.) relacionadas con la implementación, el desarrollo o la mejora de la modalidad semipresencial o sus programas? Si la respuesta es sí, ¿Qué tipo de asociaciones?

15. Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿Qué tipo de beneficios se perciben para la modalidad o programas semipresenciales a partir de dichas asociaciones y/o alianzas?

a) Se comparten recursos tecnológicos o de otros tipos. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

Tipos de recursos: \_\_\_\_\_

b) Se comparten los resultados de investigaciones que impactan en la educación semipresencial. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

c) Se comparten buenas prácticas en términos de la planificación, implementación o evaluación de la educación semipresencial. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

d) Se establecen convenios para el desarrollo de prácticas profesionales y/o servicio social del alumnado. Sí: \_\_\_\_ No: \_\_\_\_

e) Otros: \_\_\_\_\_

16. ¿Existen asociaciones y/o alianzas externas a la institución relacionadas con la implementación, el desarrollo o la mejora de la modalidad semipresencial o sus programas?

Si la respuesta a la pregunta anterior es no, pasar a la pregunta 20. En caso de ser sí:

17. ¿Qué tipo de asociaciones externas existen?

a) Con otras instituciones educativas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_

b) Con el sector gubernamental: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_

c) Con el sector privado: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_

d) Con instituciones u organismos internacionales o externos a las fronteras nacionales:  
Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_

e) Otros: \_\_\_\_\_

**18.** ¿Qué tipo de beneficios se perciben para la modalidad o programas semipresenciales a partir de dichas asociaciones y/o alianzas?

a) Se comparten recursos tecnológicos o de otros tipos. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

Tipo de alianza: \_\_\_\_\_

Tipos de recursos: \_\_\_\_\_

b) Se comparten los resultados de investigaciones que impactan en la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

c) Se comparten buenas prácticas que impactan en la planificación, implementación o evaluación de la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

d) Se establecen convenios para el desarrollo de prácticas profesionales y/o servicio social del alumnado. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

e) Se elaboran mecanismos para el aseguramiento de recursos financieros.

Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipo de alianza: \_\_\_\_\_

f) Otros: \_\_\_\_\_

**19.** ¿Las asociaciones y/o alianzas con organizaciones externas para el desarrollo de la modalidad semipresencial son sostenibles, con compromisos a largo plazo por ambas partes?

**20.** Al interior de la Institución, ¿existe algún órgano de apoyo formal o recursos asignados para el desarrollo de asociaciones y/o alianzas **internas** o **externas**?

Internas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_. Señalar naturaleza del órgano o recursos: \_\_\_\_\_

Externas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_. Señalar naturaleza del órgano o recursos: \_\_\_\_\_

**21.** ¿En qué medida impactan las asociaciones y/o alianzas internas o externas en la dirección general que adopta la educación semipresencial en la Institución?

**22.** ¿Considera que el personal relacionado con la educación semipresencial (líderes, docentes, etc.) es proactivo en la identificación y construcción de asociaciones y alianzas internas/externas? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cómo se manifiesta dicho compromiso? Y si no, ¿Por qué lo considera así?

**23.** Como director/subdirectora, ¿De qué manera promueve usted el establecimiento de dichas asociaciones?

## PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA

### Como director/subdirectora...

24. ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para asegurar que las políticas y estrategias institucionales sean aplicadas en las operaciones de su Facultad y el programa semipresencial?
25. ¿Considera que promueve una comunicación democrática y dialógica (ascendente, descendente y lateral) con el personal relacionado con el programa semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera la promueve? Y si no, ¿Por qué lo considera así?
26. ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para procurar que el personal de la modalidad semipresencial cuente con los recursos necesarios para su planificación y desarrollo?
27. ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para promover y estimular el desarrollo y la mejora continua del programa semipresencial?
28. ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para promover y estimular el desarrollo y la mejora continua del personal involucrado con el programa semipresencial?
29. ¿Considera que existen diferencias en la planificación e implementación del programa en sus modalidades presencial y semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Dichas diferencias aprovechan las posibilidades de la última? Si sí, ¿De qué manera?

## ESTUDIANTES Y DOCENTES

30. ¿Existen mecanismos o acciones institucionales para conocer y definir el perfil de los alumnos que actualmente cursan la modalidad semipresencial? (p. ej. en términos de competencias digitales con las que cuentan, su nivel de acceso a recursos tecnológicos, sus cargas académicas y familiares, etc.).
31. ¿Se definen y establecen por escrito los requerimientos de **perfil, tiempo y recursos** con los que debe cumplir el alumnado que aspire a ingresar a la modalidad semipresencial del programa? En caso de que la respuesta sea sí, ¿En qué documento?
32. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea afirmativa, ¿Existen mecanismos para comunicar oportunamente dichos requisitos a los aspirantes? Si la respuesta es sí, ¿Cuáles son dichos mecanismos?
33. ¿Considera que los servicios de apoyo al alumnado (p. ej. servicios de orientación, psicopedagógicos, centros de información, administrativos, etc.) están adaptados para la modalidad semipresencial? En caso de que la respuesta sea así, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué considera que no están adaptados?
34. ¿Se definen y establecen por escrito los requerimientos de perfil con los que debe cumplir el personal (docente, de servicios, apoyo técnico, etc.) que se desempeña en la modalidad semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿En qué documento?
35. ¿Considera que el personal docente de la modalidad semipresencial cuenta con las competencias pedagógicas y digitales necesarias para la impartición del programa? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Por qué lo considera de esta manera? Y si no, ¿Por qué?

**36.** ¿Existen mecanismos para asegurar y promover la formación continua del personal de la modalidad semipresencial en términos de los requerimientos de dicha modalidad? (p. ej. competencias digitales, diseño instruccional, etc.. En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cuáles son dichos mecanismos?

### **INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN**

**37.** ¿La Institución provee apoyo y condiciones adecuadas para el desarrollo de la investigación relacionada con la educación semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera se manifiesta dicho apoyo y condiciones?

**38.** ¿Se llevan a cabo acciones de mejora en la modalidad semipresencial del programa a partir de los resultados de investigaciones? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Qué tipo de acciones?

**39.** ¿Se realizan evaluaciones periódicas y sistemáticas para la mejora continua del programa semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, señalar los aspectos que se evalúan y la frecuencia con la que son evaluados.

**40.** ¿Se llevan a cabo acciones de mejora en la modalidad semipresencial del programa a partir de los resultados de las evaluaciones? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Qué tipo de acciones?

¿Hay algo más que desee agregar sobre los temas de la evaluación y la calidad de la educación semipresencial en la Institución o Facultad?

## **Anexo 6. Instrumento para el coordinador del programa**

El presente instrumento tiene por objetivo recopilar información sobre aspectos institucionales y académicos relacionados con la implementación semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Nombre: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

### **CARGO Y OCUPACIONES DENTRO DE LA INSTITUCIÓN**

1. En términos generales, como coordinador del programa académico ¿cuáles son sus funciones y responsabilidades dentro de la Institución o Facultad?
2. Como coordinador del programa, ¿cuáles son sus funciones y responsabilidades en relación con la modalidad semipresencial del mismo?

### **FILOSOFÍA INSTITUCIONAL**

3. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial anticipa y busca adecuarse a las tendencias sociales, educativas y tecnológicas emergentes? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué?
4. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial favorece la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras? (p. ej. el aula invertida). En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera se favorecen? Y si no, ¿Por qué?
5. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial favorece el desarrollo de competencias y aprendizajes necesarios para la sociedad del conocimiento? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué?

### **POLÍTICA Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL**

6. ¿La Institución o Facultad cuenta con algún plan maestro para la educación semipresencial que incluya por escrito políticas y lineamientos específicos para su implementación y desarrollo? En caso de que la respuesta sea sí, ¿El plan se encuentra disponible para la comunidad educativa?
7. ¿Existen mecanismos y/o sistemas de incentivos para promover el interés y el compromiso del personal docente con la modalidad semipresencial (p. ej. promoviendo mejores prácticas, investigación relacionada con la modalidad, etc.? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cuáles son?
8. ¿Considera que el diseño de las políticas institucionales para la educación semipresencial toma en cuenta aspectos como el contexto social, la cultura institucional y la población estudiantil? Si la respuesta es no, ¿Por qué lo considera así?

9. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, ¿De qué manera se manifiestan dichas variables en las políticas mencionadas?

10. Señale qué tipo de estrategias existen para la modalidad semipresencial en términos de las siguientes variables:

Cobertura: \_\_\_\_\_

Currículo: \_\_\_\_\_

Apoyo técnico: \_\_\_\_\_

11. En lo referente a la gestión de los programas semipresenciales, ¿Existe coordinación y/o colaboración entre usted y el equipo encargado de encabezar y supervisar las operaciones de esta modalidad (CEAD)?

12. En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, ¿En qué consiste dicha coordinación y/o colaboración (p. ej. cuáles son las actividades conjuntas que realizan)?

### ASOCIACIONES Y ALIANZAS INSTITUCIONALES

13. ¿Existen asociaciones y/o alianzas **internas** a la institución (p. ej. entre facultades, departamentos, unidades, etc.) relacionadas con la implementación, el desarrollo o la mejora de la modalidad semipresencial o sus programas? Si la respuesta es sí, ¿Qué tipo de asociaciones?

14. Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿Qué tipo de beneficios se perciben para la modalidad o programas semipresenciales a partir de dichas asociaciones y/o alianzas?

a) Se comparten recursos tecnológicos o de otros tipos. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

Tipos de recursos: \_\_\_\_\_

b) Se comparten los resultados de investigaciones que impactan en la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

c) Se comparten buenas prácticas en términos de la planificación, implementación o evaluación de la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

d) Se establecen convenios para el desarrollo de prácticas profesionales y/o servicio social del alumnado. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

e) Otros: \_\_\_\_\_

15. ¿Existen asociaciones y/o alianzas **externas** a la institución relacionadas con la implementación, el desarrollo o la mejora de la modalidad semipresencial o sus programas?

Si la respuesta a la pregunta anterior es no, pasar a la pregunta 20. En caso de ser sí:

16. ¿Qué tipo de asociaciones externas existen?

a) Con otras instituciones educativas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Con el sector gubernamental: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Con el sector privado: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_

d) Con instituciones u organismos internacionales o externos a las fronteras nacionales:  
Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_

e) Otros: \_\_\_\_\_

**17.** ¿Qué tipo de beneficios se perciben para la modalidad o programas semipresenciales a partir de dichas asociaciones y/o alianzas?

a) Se comparten recursos tecnológicos o de otros tipos. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

Tipo de alianza: \_\_\_\_\_

Tipos de recursos: \_\_\_\_\_

b) Se comparten los resultados de investigaciones que impactan en la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

c) Se comparten buenas prácticas que impactan en la planificación, implementación o evaluación de la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

d) Se establecen convenios para el desarrollo de prácticas profesionales y/o servicio social del alumnado. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

e) Se elaboran mecanismos para el aseguramiento de recursos financieros.

Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipo de alianza: \_\_\_\_\_

f) Otros: \_\_\_\_\_

**18.** ¿Las asociaciones y/o alianzas con organizaciones externas para el desarrollo de la modalidad semipresencial son sostenibles, con compromisos a largo plazo por ambas partes?

**19.** ¿En qué medida impactan las asociaciones y/o alianzas internas o externas en la dirección general que adopta la educación semipresencial en la Institución?

**20.** ¿Considera que el personal relacionado con la educación semipresencial (líderes, docentes, etc.) es proactivo en la identificación y construcción de asociaciones y alianzas internas/externas? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cómo se manifiesta dicho compromiso? Y si no, ¿Por qué lo considera así?

**21.** Como coordinador del programa, ¿De qué manera promueve usted el establecimiento de dichas asociaciones?

## **PLANIFICACIÓN GENERAL DEL PROGRAMA**

**22.** ¿La Coordinación del programa cuenta con un documento escrito donde se concrete la planificación general del mismo en su modalidad semipresencial? (p. ej. que incluya calendarios, organigramas con la definición de funciones y responsabilidades, tareas, recursos materiales, planes de riesgo y contingencia, etc.).

En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí:

**23.** ¿Con qué frecuencia dicha planificación se revisa y evalúa con el fin de promover su adecuación, actualización y mejora periódica?

**24.** ¿Con qué frecuencia es comunicada al personal? (p. ej. los objetivos o metas semestrales, requisitos para las operaciones, distribución de responsabilidades, logros del programa, etc.).

Como coordinador del programa...

**25.** ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para asegurar que la planificación y operaciones del programa semipresencial se alineen a las políticas y estrategias institucionales?

**26.** ¿Considera que promueve una comunicación democrática y dialógica (ascendente, descendente y lateral) con el personal relacionado con el programa semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera la promueve? Y si no, ¿Por qué lo considera así?

**27.** ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para procurar que el personal de la modalidad semipresencial cuente con los recursos necesarios para su planificación y desarrollo?

**28.** ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para promover y estimular el desarrollo y la mejora continua del **programa semipresencial**?

**29.** ¿Qué tipo de acciones lleva a cabo para promover y estimular el desarrollo y la mejora continua del **personal** involucrado con el programa semipresencial?

**30.** ¿Considera que existen diferencias en la planificación e implementación del programa en sus modalidades presencial y semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Dichas diferencias aprovechan las posibilidades de la última? Si sí, ¿De qué manera?

## **ESTUDIANTES Y DOCENTES**

**31.** ¿Existen mecanismos o acciones institucionales para conocer y definir el perfil de los alumnos que actualmente cursan la modalidad semipresencial? (p. ej. en términos de competencias digitales con las que cuentan, su nivel de acceso a recursos tecnológicos, sus cargas académicas y familiares, etc.)

**32.** En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, señale en una escala de 1 (“nunca”) a 5 (“siempre”) la frecuencia con la que se investigan y definen los siguientes aspectos:

a) Las competencias y habilidades digitales con las que cuentan los cursantes de la modalidad semipresencial.

b) Su nivel de acceso a equipo tecnológico e Internet.

c) Su experiencia previa en programas o cursos formativos a distancia o mixtos.

d) Su carga académica.

e) Sus cargas extraescolares (familiares, laborales, etc.).

f) Discapacidades potenciales y su naturaleza (p. ej. auditiva, visual, etc.).

g) Otros: \_\_\_\_\_

- 33.** ¿Se definen y establecen por escrito los requerimientos de **perfil, tiempo y recursos** con los que debe cumplir el alumnado que aspire a ingresar a la modalidad semipresencial del programa? En caso de que la respuesta sea sí, ¿En qué documento?
- 34.** En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea afirmativa, ¿Existen mecanismos para comunicar oportunamente dichos requisitos a los aspirantes? Si la respuesta es sí, ¿Cuáles son dichos mecanismos?
- 35.** ¿Considera que los servicios de apoyo al alumnado (p. ej. servicios de orientación, psicopedagógicos, centros de información, administrativos, etc.) están adaptados para la modalidad semipresencial? En caso de que la respuesta sea así, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué considera que no están adaptados?
- 36.** ¿La Coordinación cuenta con un documento escrito donde se definan los perfiles competenciales del personal de la modalidad semipresencial (docente, de servicios, de apoyo técnico, etc.) y se asignen funciones y responsabilidades acordes a los mismos?
- 37.** ¿Considera que el personal docente de la modalidad semipresencial cuenta con las competencias pedagógicas y digitales necesarias para la impartición del programa? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Por qué lo considera de esta manera? Y si no, ¿Por qué?
- 38.** ¿Existen mecanismos para asegurar y promover la formación continua del personal de la modalidad semipresencial en términos de los requerimientos de dicha modalidad (p. ej. competencias digitales, diseño instruccional, etc.)? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cuáles son dichos mecanismos?

## **INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN**

- 39.** ¿La Coordinación provee apoyo y condiciones adecuadas para el desarrollo de la investigación relacionada con la educación semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera se manifiesta dicho apoyo y condiciones?
- 40.** ¿Se llevan a cabo acciones de mejora en la modalidad semipresencial del programa a partir de los resultados de investigaciones? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Qué tipo de acciones?
- 41.** ¿Se realizan evaluaciones periódicas y sistemáticas para la mejora continua del programa semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, señalar los aspectos que se evalúan y la frecuencia con la que son evaluados.
- 42.** ¿Se llevan a cabo acciones de mejora en la modalidad semipresencial del programa a partir de los resultados de las evaluaciones? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Qué tipo de acciones?

¿Hay algo más que desee agregar sobre los temas de la evaluación y la calidad de la educación semipresencial en la Institución o Facultad?

## **Anexo 7. Instrumento para responsables del CEAD**

El presente instrumento tiene por objetivo recopilar información sobre aspectos institucionales y académicos relacionados con la implementación semipresencial del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Nombre: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

### **CARGO Y OCUPACIONES DENTRO DE LA INSTITUCIÓN**

1. Como coordinadora del Centro de Educación Abierta y a Distancia (CEAD) ¿cuáles son las funciones y responsabilidades que desempeña?
2. Como coordinadora del CEAD, ¿qué diferencias percibe entre la gestión y administración de los programas académicos de la Institución ofertados en modalidad en línea y los ofertados en modalidad semipresencial?

### **FILOSOFÍA INSTITUCIONAL**

3. ¿En qué medida se encuentra formalizada la visión y filosofía institucional relacionada con la educación semipresencial? (p. ej. estas se enuncian formalmente en el Plan de Desarrollo u otros documentos).
4. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial anticipa y busca adecuarse a las tendencias sociales, educativas y tecnológicas emergentes? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué?
5. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial favorece la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras? (p. ej. el aula invertida). En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera se favorecen? Y si no, ¿Por qué?
6. ¿Considera que el papel que la Institución plantea para la educación semipresencial favorece el desarrollo de competencias y aprendizajes necesarios para la sociedad del conocimiento? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera? Y si no, ¿Por qué?

### **POLÍTICA Y ESTRUCTURA INSTITUCIONAL**

7. Señale el tipo de actividades que son coordinadas o llevadas a cabo por el CEAD en relación a la modalidad semipresencial:
  - a) Tareas de soporte técnico al personal docente y estudiantil.
  - b) Asignación de tareas de asesoría y diseño instruccional.
  - c) Supervisión y/o coordinación de tareas de asesoría y diseño instruccional.
  - d) Evaluación de la planeación o diseño instruccional del profesorado.

- e) Evaluación del desempeño del profesorado en modalidad semipresencial.
- f) Evaluación de la planificación general de los programas semipresenciales
- g) Evaluación de la adecuación de los programas semipresenciales a las necesidades sociales y de la población estudiantil.
- h) Evaluación de los resultados de los programas semipresenciales.
- i) Otros: \_\_\_\_\_

**8.** ¿La Institución cuenta con algún plan maestro para la educación semipresencial que incluya por escrito políticas y lineamientos específicos para su implementación y desarrollo? En caso de que la respuesta sea sí, ¿El plan se encuentra disponible para la comunidad educativa?

**9.** ¿Existen mecanismos y/o sistemas de incentivos para promover el interés y el compromiso del personal docente con la modalidad semipresencial? (p. ej. promoviendo mejores prácticas, investigación relacionada con la modalidad, etc.). En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cuáles son?

**10.** ¿Considera que el diseño de las políticas institucionales para la educación semipresencial toma en cuenta aspectos como el contexto social, la cultura institucional y la población estudiantil? Si la respuesta es no, ¿Por qué lo considera así?

**11.** En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, ¿De qué manera se manifiestan dichas variables en las políticas mencionadas?

**12.** Señale qué tipo de estrategias existen para la modalidad semipresencial en términos de las siguientes variables:

Cobertura: \_\_\_\_\_

Currículo: \_\_\_\_\_

Apoyo técnico: \_\_\_\_\_

**13.** ¿Existe coordinación y/o colaboración entre su departamento y otros departamentos (facultades, instancias, etc.) dentro de la Institución en términos de la gestión de los programas semipresenciales?

**14.** En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea sí, ¿En qué consiste dicha coordinación y/o colaboración? (p. ej. cuáles son las actividades conjuntas que realizan).

**15.** Como coordinadora del CEAD, ¿Cuáles son las medidas que usted adopta para promover el desarrollo y la mejora continua de la modalidad semipresencial?

**16.** ¿En qué consiste el modelo instruccional adoptado por la Institución para la modalidad semipresencial?

**17.** ¿Considera que dicho modelo es apropiado para la modalidad? Si la respuesta es sí, ¿Por qué considera que es apropiado? Y si la respuesta es no, ¿Por qué?

## **ASOCIACIONES Y ALIANZAS INSTITUCIONALES**

**18.** ¿Existen asociaciones y/o alianzas internas a la institución (p. ej. entre facultades, departamentos, unidades, etc.) relacionadas con la implementación, el desarrollo o la

mejora de la modalidad semipresencial o sus programas? Si la respuesta es sí, ¿Qué tipo de asociaciones?

**19.** Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, ¿Qué tipo de beneficios se perciben para la modalidad o programas semipresenciales a partir de dichas asociaciones y/o alianzas?

a) Se comparten recursos tecnológicos o de otros tipos. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

Tipos de recursos: \_\_\_\_\_

b) Se comparten los resultados de investigaciones que impactan en la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

c) Se comparten buenas prácticas en términos de la planificación, implementación o evaluación de la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

d) Se establecen convenios para el desarrollo de prácticas profesionales y/o servicio social del alumnado. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

e) Otros: \_\_\_\_\_

**20.** ¿Existen asociaciones y/o alianzas externas a la institución relacionadas con la implementación, el desarrollo o la mejora de la modalidad semipresencial o sus programas?

Si la respuesta a la pregunta anterior es no, pasar a la pregunta 24. En caso de ser sí:

**21.** ¿Qué tipo de asociaciones externas existen?

a) Con otras instituciones educativas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Con el sector gubernamental: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

c) Con el sector privado: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

d) Con instituciones u organismos internacionales o externos a las fronteras nacionales:  
Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipos: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

e) Otros: \_\_\_\_\_

**22.** ¿Qué tipo de beneficios se perciben para la modalidad o programas semipresenciales a partir de dichas asociaciones y/o alianzas?

a) Se comparten recursos tecnológicos o de otros tipos. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

Tipo de alianza: \_\_\_\_\_

Tipos de recursos: \_\_\_\_\_

b) Se comparten los resultados de investigaciones que impactan en la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

c) Se comparten buenas prácticas que impactan en la planificación, implementación o evaluación de la educación semipresencial. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

d) Se establecen convenios para el desarrollo de prácticas profesionales y/o servicio social del alumnado. Sí: \_\_\_ No: \_\_\_

e) Se elaboran mecanismos para el aseguramiento de recursos financieros.

Sí: \_\_\_ No: \_\_\_ Tipo de alianza: \_\_\_\_\_

f) Otros: \_\_\_\_\_

**23.** ¿Las asociaciones y/o alianzas con organizaciones externas para el desarrollo de la modalidad semipresencial son sostenibles, con compromisos a largo plazo por ambas partes?

**24.** Al interior de la Institución, ¿existe algún órgano de apoyo formal o recursos asignados para el desarrollo de asociaciones y/o alianzas **internas** o **externas**?

Internas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_. Señalar naturaleza del órgano o recursos: \_\_\_\_\_

Externas: Sí: \_\_\_ No: \_\_\_. Señalar naturaleza del órgano o recursos: \_\_\_\_\_

**25.** ¿En qué medida impactan las asociaciones y/o alianzas internas o externas en la dirección general que adopta la educación semipresencial en la Institución?

**26.** ¿Considera que el personal relacionado con la educación semipresencial (líderes, docentes, etc.) es proactivo en la identificación y construcción de asociaciones y alianzas internas/externas? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cómo se manifiesta dicho compromiso? Y si no, ¿Por qué lo considera así?

**27.** Como coordinadora del CEAD, ¿De qué manera promueve usted el establecimiento de dichas asociaciones?

## **RECURSOS TECNOLÓGICOS Y EQUIPO DE APOYO**

**28.** ¿La plataforma Blackboard posee alguna certificación? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Cuál(es)?

**29.** ¿Considera que la plataforma permite desarrollar las clases semipresenciales de manera eficiente y confiable? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Por qué lo considera así? Y si no, ¿Por qué?

**30.** ¿La plataforma se actualiza periódicamente? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Con qué frecuencia?

**31.** ¿La plataforma permite diagnosticar fácilmente los errores y defectos? En caso de que la respuesta sea sí, ¿A través de qué mecanismos y con qué frecuencia se llevan a cabo estos diagnósticos?

**32.** ¿La Institución o Facultad cuenta con un repositorio de bienes digitales disponibles para el personal docente y estudiantil? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Qué tipo de recursos componen dicho repositorio? ¿Quiénes se encargan de desarrollarlos?

**33.** ¿Se promueve la participación del personal docente en la compartición de recursos digitales para ser empleados en la modalidad semipresencial? En caso de que la respuesta sea sí, ¿De qué manera se promueve?

**34.** ¿La Institución o Facultad cuenta con un equipo encargado de llevar a cabo las tareas de diseño instruccional? En caso de que la respuesta sea sí, ¿Dicho equipo se encuentra disponible para ofrecer apoyo a los docentes?

**35.** ¿La Institución o Facultad cuenta con personal dedicado a ofrecer apoyo/soporte técnico a la población universitaria relacionada con los recursos informáticos (Blackboard, materiales digitales, etc.)? Si la respuesta es sí, ¿Qué tipo de apoyos brinda? ¿Cuál es su disponibilidad de horario?

**36.** ¿La Institución o Facultad cuenta con personal dedicado a ofrecer apoyo a la población estudiantil relacionado con el uso estratégico de los recursos tecnológicos en apoyo a su aprendizaje? Si la respuesta es sí, ¿Qué tipo de apoyo brinda? ¿Cuál es su disponibilidad de horario?

**37.** Si la respuesta a las preguntas anteriores son afirmativas, ¿El personal de apoyo o soporte cuenta con perfiles definidos por escrito? Si la respuesta es sí, ¿Dónde se encuentran publicados? ¿Cuál es dicho perfil?

¿Hay algo más que desee agregar sobre los temas de la evaluación y la calidad de la educación semipresencial en la Institución o Facultad?