UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

# Calidad de la Educación Superior Online: Aportes desde las Perspectivas Ciberfeministas

**Paloma Sepúlveda Parrini**

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=es

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  https://creativecommons.org/licenses/?lang=en

Universitat Autònoma de Barcelona

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social

Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

# Calidad de la Educación Superior Online:

# Aportes desde las Perspectivas Ciberfeministas

Autora: Paloma Sepúlveda Parrini

Dirigida por Dra. Pilar Pineda Herrero y Dra. Paloma Valdivia Vizarreta

Sabadell, 2024

Esta investigación fue desarrollada gracias a la obtención de la Beca Chile para estudios de Doctorado en el Extranjero de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo-ANID (convocatoria 2019). Subvención que me permitió realizar la investigación en 4 años a régimen completo, con una extensión por pandemia de 6 meses.

*A mi yayi Palmira,*

*gracias por acompañarnos en el regreso a Sabadell.*

## Agradecimientos

Todos los espacios y tiempos que guarda el proceso que hay antes, durante y después de la tesis han sido posible por la presencia y el amor de César y Emi. Gracias a ellos fue posible y a ellos se lo dedico.

Agradezco ante todo a mis directoras de tesis, Pilar Pineda y Paloma Valdivia. En ustedes encontré siempre las palabras de sabiduría, sosiego y aliento necesarias para avanzar. Gracias Pilar, por tu cercanía, rigurosidad y por abrirme todas las puertas posibles y animarme a cruzarlas. Gracias Paloma por transmitirme tu compromiso con la investigación ética y centrada en las personas, por tus consejos y por creer siempre en mi. El vínculo profesional y personal que cultivé con ustedes es uno de los mejores logros de esta tesis.

Agradezco a las personas que participaron en las distintas etapas de la tesis, en la validación de los instrumentos, en las gestiones institucionales, en las entrevistas y en los cuestionarios. Gracias al gran interés por participar y conocer los resultados de la tesis, pude corroborar la necesidad de repensar a la educación online. Especialmente, agradezco a quienes participaron voluntariamente y en plena pandemia de COVID-19 en las entrevistas y a l@s miles de estudiantes y docentes que anónimamente contestaron las encuestas; si a partir de esta tesis en algo mejora la calidad de la educación online en Chile, será gracias a vuestras ideas.

Agradezco a las y los profesores y PAS de la Facultad de Educación y del Depto. TEPS. Especialmente a Ingrid Noguera, Anna Ciraso, Jordi Pamies y Laura Arnau, por el apoyo y la confianza en la docencia, por trabajar en equipo en los proyectos de investigación e innovación y por la calidez cotidiana a pesar de la hostilidad académica.

Agradezco a la familia que nos acompaña en idas y venidas desde Chile, en especial a mi mamá, Igna y Lili. Y las amistades que tejí alrededor y/o a pesar del doctorado: Patri, María Rosa, José, Janna y María (agradezco especialmente tu paciente y cariñosa lectura ciberfeminista).

## ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN ..... 17

ABSTRACT ..... 18

INTRODUCCIÓN GENERAL ..... 19

Estructura de la tesis ..... 24

PARTE I. ..... 27

PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... 27

La ruta hacia el problema de investigación ..... 27

Preguntas de investigación ..... 31

Objetivos de investigación ..... 31

PARTE II. ..... 35

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA ..... 35

1. Educación, géneros y tecnologías ..... 35
   1.1. Tecnologías y educación en perspectiva ..... 36
   1.2. Tecnologías generizadas ..... 39
   1.3. Enseñar y aprender en la era digital ..... 42
   1.4. Perspectivas ciberfeministas en la educación superior online ..... 45
2. Calidad de la educación superior online ..... 52
   2.1. Discursos sobre la calidad ..... 52
   2.2. Políticas de calidad educativa con perspectiva de género ..... 59
   2.3. Modelos de la calidad educativa para la educación online con perspectiva de género ..... 64
3. Contexto de estudio: Educación superior online en Chile ..... 74
   3.1. Sistema de educación superior ..... 74
   3.2. Educación superior online en Chile: Estado del arte ..... 77
   3.3. Punto de inflexión: Pandemia de COVID-19 y estallido social ..... 82
   3.4. Educación Superior Online en la actualidad ..... 84
   3.5. Transformaciones en clave de calidad ..... 86

PARTE III. ..... 95

DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO ..... 95

1. Perspectiva de género en la investigación ..... 95

2. Enfoque metodológico ..... 97
3. Diseño metodológico ..... 98
3.1. Selección de instituciones de educación superior participantes ..... 100
3.2. Fase cualitativa ..... 101
3.3. Fase cuantitativa ..... 104
3.4. Aspectos éticos de la investigación ..... 107
4. Temporización de la investigación ..... 108
PARTE IV. ..... 111
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... 111
Artículo 1 ..... 117
Artículo 2 ..... 131
Artículo 3 ..... 149
Artículo 4 ..... 169
Artículo 5 ..... 195
PARTE V. ..... 213
DISCUSIONES Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN ..... 213
1. Sobre el contexto chileno y las características de la ESOL en la actualidad. 213
2. Sobre la calidad de la ESOL y los resultados empíricos de la investigación 217
3. Sobre el valor de los aportes del ciberfeminismo para la calidad de la ESOL 226
PARTE VI. ..... 235
LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN ..... 235
1. Limitaciones y omisiones de la investigación ..... 236
2. Difusión de los resultados de la investigación ..... 240
3. Futuras líneas de investigación ..... 245
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 249

## ANEXOS DIGITALES

Anexo 1. Correo invitación a las Instituciones de Educación Superior
Anexo 2. Carta de invitación a las instituciones de educación superior
Anexo 3. Correo a persona de contacto en cada institución para la coordinación de entrevistas
Anexo 4. Carta de información para participantes sobre la investigación
Anexo 5. Consentimiento informado de entrevistas
Anexo 6. Certificado de CEAAH (parte cualitativa)
Anexo 7. Certificado de CEAAH (parte cuantitativa)
Anexo 8. Cuestionario a estudiantes
Anexo 9. Cuestionario a docentes
Anexo 10. Pauta de entrevistas a agentes políticos (versión final)
Anexo 11. Pauta de entrevistas a responsables institucionales (cambios post pilotaje)
Anexo 12. Pauta de entrevistas a responsables institucionales (versión final)
Anexo 13. Instrucciones para validación de cuestionarios por panel de expertas
Anexo 14. Pautas para validación de cuestionarios a estudiantes y docentes
Anexo 15. Resultados de validación y modificaciones a cuestionario de docentes
Anexo 16. Resultados de validación y modificaciones a cuestionarios de estudiantes
Anexo 17. Carpeta: Transcripciones de entrevistas
Anexo 18. Libro de códigos Nvivo del análisis de entrevistas
Anexo 19. Relación entre las dimesiones/variables de los instrumentos y los referentes teóricos
Anexo 20. Dimensiones/variables/indicadores de género, equidad, inclusión y uso tecnologías en modelos de calidad de la educación online
Anexo 21. Modelos de calidad CiberFem (propuesta en borrador)
Anexo 22. Informe técnico de devolución de resultados (ejemplo)
Anexo 23. Evaluación de proyecto presentado a Comisión Nacional de Acreditacion (CNA)
Anexo 24. GForm preguntas de caracterización de informantes de entrevistas
Anexo 25. Comments from the Editors and Reviewers_artículo 5

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... 33
TABLA 2. MATRÍCULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2023 SEGÚN MODALIDAD ..... 85
TABLA 3. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y PARTICIPANTES SEGÚN OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN. ..... 99
TABLA 4. PERSONAS PARTICIPANTES EN LAS ENTREVISTAS ..... 103
TABLA 5. PERSONAS PARTICIPANTES EN LOS CUESTIONARIOS ..... 105
TABLA 6. APARTADOS DE LOS CUESTIONARIOS ANALIZADOS EN LOS ARTÍCULOS ..... 106
TABLA 7. ARTÍCULOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... 112
TABLA 8. COMUNICACIONES PRESENTADAS ..... 241
TABLA 9. ACTIVIDADES Y CHARLAS COMO PANELISTA INVITADA ..... 243

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. MAPA IDEAS 1 (30 DE OCTUBRE DE 2019) ..... 28
FIGURA 2. MAPA DE IDEAS 2 (22 DE ENERO DE 2020) ..... 29
FIGURA 3. MAPA DE IDEAS 3 (3 DE ABRIL DE 2020) ..... 30
FIGURA 4. ÍNDICE DE CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA LA ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL DEL SUBSISTEMA TÉCNICO-PROFESIONAL Y UNIVERSITARIO ..... 88
FIGURA 5. MENCIÓN A LA MODALIDAD VIRTUAL EN LOS CRITERIOS Y ESTÁNDARES DE LA CNA ..... 89
FIGURA 6. TEMPORIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ..... 109

## ÍNIDICE DE FOTOGRAFÍAS

FOTOGRAFÍA 1. "A CYBER FEMINIST MANIFESTO FOR THE 21TH CENTURY" COLECTIVO VNS MATRIX. ESTÉTICA CIBERFEMINISTA DE LA DÉCADA 1990. ..... 49
FOTOGRAFÍA 2. " CONECTIVIDAD Y APROPIACIÓN DIGITAL PARA LA RESILIENCIA CLIMÁTICA EN ZONAS RURALES", PARAGUAY, ONG TEDIC.ORG. ESTÉTICA CIBERFEMINISTA VINCULADA AL ACTIVISMO DIGITAL LATINOAMERICANO. ..... 49
FOTOGRAFÍA 3. "REFORMA EDUCACIONAL Y ACTORES QUE APOYAN", MAYO DE 2014. ..... 57
FOTOGRAFÍA 4. "MANIFESTACIÓN QUE CONGREGÓ A MILES DE PERSONAS", JUNIO DE 2016 57
FOTOGRAFÍA 5. "MAYO 2018. MARCHAS A PROPÓSITO DE LAS TOMAS FEMINISTAS DE LAS UNIVERSIDADES", SANTIAGO DE CHILE. ..... 91
FOTOGRAFÍA 6. "OCTUBRE DE VOCES FEMINISTAS Y DISIDENTES EN LA OCUPACIÓN DE LA CIUDAD" SANTIAGO DE CHILE, 2020 ..... 93

## SIGLAS Y ABREVIATURAS

AC, VG, DG: Acoso sexual, violencia de género y discriminación por género (Ley 21.369, Chile)

CEAAH: Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (actualmente se llama Comitè d'Ètica en la Recerca-CERec)

CiberFem: Ciberfeminista

CFT: Centros de Formación Técnica

CNA: Comisión Nacional de Acreditación, Chile

CNED: Consejo Nacional de Educación, Chile

CyE: Criterios y Estándares para la acreditación de la calidad, Chile

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

DUOC-UC: Instituto Profesional de la Fundación Duoc UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile

ESOL: Educación superior online

ES: Educación superior

GTC: Gestión de calidad total (por sus siglas en inglés)

ICDE: International Council for Open and Distance Education

IP: Instituto Profesional

LMS: Learning Management System

PG: Perspectiva de género

SIES: Servicio de Información de la Educación Superior, Chile

TELEDUC: Programa de educación a distancia de la Pontificia Universidad Católica de Chile

TP: Técnico-profesional (subsistema de educación superior, Chile)

Ues: Universidades

Lo que sí constituye un hecho indudable es que luego de que la creencia en las brujas acompañara a todas las otras supersticiones durante siglos sin provocar menos perjuicios que otras supersticiones -pero tampoco más-, a mediados del siglo XIV se empezó a ver en todas partes brujas y bujerías, y poco después se dio inicio a su persecución. De golpe y porrazo apareció una doctrina oficial sobre las costumbres de las brujas. De pronto todo el mundo quería saber lo que hacían en sus reuniones, qué poderes poseían y a quién se la tenían jurada. Cómo se llegó a eso es algo que tal vez nunca llegaremos a descubrir del todo.

(Relatos radiales de Walter Benjamin entre 1927-1933, en Juicio a las brujas y otras catástrofes, Benjamin, W. 2015, 30)

Creo que comunicar algo en Internet, publicar una voz en algún lado ya es lanzar un conjuro porque te puede vincular a otras personas, incluso no te imaginas a quien puedes invocar […] Cuando se genera esa magia, es cuando lo hacen personas que están pensando en un futuro con mayor justicia social, feminista, sin género y que se pueda hacer resistencia con los conjuros, pero que también haya conjuros que construyan, creen mundos.

(Entrevista a feminista chilena en podcast Conjurando la Magia Manifiesta, Radio Cyborgfeminista, TEDIC, Paraguay, 2020)

## RESUMEN

La educación superior online (ESOL) de Chile, es parte de un sistema educativo que pasa por un momento sociohistórico marcado por importantes cambios normativos y por la potencia de movimientos sociales que claman por una educación de calidad, con foco en la equidad y con perspectiva de género. Como parte de un mundo post-pandémico y de la acelerada digitalización de la vida, esta modalidad de estudios ha tenido un crecimiento sin paragón en los últimos años. Sin embargo, la educación online sigue estando relegada a los márgenes de las transformaciones en el sistema educativo. Sobre ella se mantienen prejuicios sobre su calidad y prima una mirada instrumental que invisibiliza sus alcances sociales.

Esta investigación analiza la calidad de la ESOL en Chile a partir de distintas miradas y explora las posibilidades de incorporar una perspectiva de género contextualizada al ciberespacio como dimensión de calidad. El enfoque metodológico combina técnicas cualitativas y cuantitativas a fin de comprender en profundidad un contexto poco estudiado. Para ello, realizamos una revisión sistemática de literatura, entrevistas a agentes políticos (n=4) y responsables de áreas vinculadas a la ESOL (n=50), y aplicamos cuestionarios a estudiantes (n=3.576) y docentes (n=789) en 18 instituciones de educación superior con programas de grado en modalidad online.

Los resultados de esta investigación se presentan a través de un compendio de cinco artículos publicados o enviados a revistas relevantes en los campos de estudio. En síntesis, los principales hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de ampliar las perspectivas sobre la calidad de la ESOL, a partir de la incorporación de temáticas propias de la modalidad y de cara a visibilizar en los entornos educativos digitales los desafíos actuales del ciberespacio en cuanto a brechas, conflictos y uso responsable de las tecnologías. Así, proponemos un marco conceptual ciberfeminista que posibilite la traducción del enfoque de género a la educación online y con ello, enriquezca los puntos de vista sobre la calidad educativa, contribuyendo a su mejora.

## ABSTRACT

Online higher education (OHE) in Chile is part of an education system that is going through a socio-historical moment marked by important regulatory changes and by the power of social movements that are calling for quality education, with a focus on equity and a gender perspective. As part of a post-pandemic world and the accelerated digitalisation of life, this mode of study has seen unparalleled growth in recent years. However, online education is still relegated to the margins of transformations in the education system. There are still prejudices about its quality and an instrumental approach that makes its social scope invisible.

This research analyses the quality of OHE in Chile from different perspectives and explores the possibilities of incorporating a gender perspective contextualised to cyberspace as a dimension of quality. The methodological approach combines qualitative and quantitative techniques to gain an in-depth understanding of a context that has been little studied. We conducted a systematic literature review, interviewed policy makers (n=4) and OHE managers (n=50), and applied questionnaires to students (n=3,576) and teachers (n=789) in 18 Chilean higher education institutions with online degree programmes.

The results of this research are presented through a compendium of five articles published or submitted to relevant journals in the fields of study. In summary, the main findings highlight the need to broaden perspectives on the quality of OHE, based on the incorporation of issues specific to the modality and to make visible in digital educational environments the current challenges of cyberspace in terms of gaps, conflicts and responsible use of technologies. Thus, we propose a cyberfeminist conceptual framework that enables the translation of the gender approach to online education and thus enriches the views on educational quality, contributing to its improvement.

# INTRODUCCIÓN GENERAL

En el inicio de la tesis doctoral presencié desde la lejanía como colapsaba el modelo neoliberal chileno impuesto en dictadura. Para Soublette (2020), la crisis que dio origen al "estallido social" del 18 de octubre de 2019 fue el resultado de "una de las desigualdades sociales más escandalosas del mundo" que ha sido tratada de mitigar por los gobiernos de turno durante tres décadas, pero que en resumen ha mantenido a las personas en una estrechez de vida que llegó al límite de lo soportable. La desigualdad y segregación en Chile si bien es emblemática, no es una excepción. Según datos de Oxfam Internacional (2023), el 1% de la población mundial acumula el doble de riqueza que el resto del 99% de las personas. Frente a ello, no es arriesgado decir que el planeta está sumergido en una crisis.

En los ámbitos educativos trabajar desde la idea de "crisis" no es algo nuevo. En 1954 Hannah Arendt reflexionó sobre "el problema político de primera magnitud" en que se había convertido la educación. La filósofa advirtió que "una crisis se convierte en un desastre solo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud no solo agudiza la crisis, sino que además nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esta realidad nos brinda" (Arendt [1954] 2019, 334-335). Entonces, cabe preguntarse con qué certezas y prejuicios enfrentamos las crisis educativas actuales, desde qué perspectivas comprendemos los problemas que surgen en las crisis o cuáles son las preguntas adecuadas que nos conduzcan a encontrar soluciones.

El estallido social se enmarcó en un proceso histórico de movilización social en Chile, gestado sobre todo por los movimientos estudiantiles de inicios del siglo XXI (Durán Migliardi 2018). Entre ellos, uno de los más destacados fue el movimiento feminista estudiantil desarrollado durante el año 2018, denominado el "Mayo feminista". Unos meses más tarde del estallido social sobrevino otra crisis, esta vez a escala planetaria: la pandemia de COVID-19. Entre otras cosas, la reconfiguración del mundo producto de este evento influyó en que el tema de investigación que habíamos definido

cobrara relevancia dentro del panorama científico internacional y también chileno, así como la preocupación por los alcances desde el punto de vista de las desigualdades a raíz del teletrabajo (Ruiz 2021) o la educación de emergencia (Hodges et al. 2020).

Antes de acabar el primer año y como resultado de las crisis descritas, la educación online pasó de estar relegada en los márgenes a estar en el centro del debate educativo (Hevia 2021; Sepúlveda 2021). La preocupación por la flexibilización de los sistemas educativos en general (Baumeler, Engelage y Strebel 2021) se combinó con la constatación de la reproducción de las desigualdades en estos nuevos escenarios (Backe, Lilleston y McCleary-Sills 2018; Benito y Verge 2020; Gray-Denson 2015). Acto seguido, comenzaron las sospechas respecto de la calidad de esta modalidad (Akbaba Altun y Johnson 2022; Martin, Sun y Westine 2020), la cercanía con el lucro educativo (Kerssens y Dijck 2021; Kumar et al. 2019; Wyatt-Smith, Lingard y Heck 2019) o los incipientes conflictos asociados a los sesgos en los algoritmos (Bates et al. 2020; Zawacki-Richter et al. 2019), la ausencia de políticas para la privacidad de los datos o las lagunas normativas sobre el uso de herramientas biométricas para el control digital (Han 2014b; Scassa 2022; Williamson, Potter y Eynon 2019; Yoder-Himes et al. 2022).

En el proceso de definición del problema de investigación, tuve la intención de que la investigación fuera un aporte al campo científico a partir del diálogo con las coyunturas nacionales e internacionales. Esta motivación forma parte no solo del contexto histórico del que le tocó formar parte a esta tesis, sino de mi propia trayectoria profesional. Antes de comenzar el doctorado había trabajado por casi 10 años en distintos ámbitos educativos vinculados a la educación de personas adultas y a la utilización de tecnologías digitales para amplificar las posibilidades de aprendizaje. Mis experiencias en el sector formal, no formal, público y privado me habían llevado hasta un punto donde debía decidir cómo transformar estos saberes en conocimiento científico y desde qué perspectivas. El doctorado, además, se enmarca como una continuidad del Màster Universitari en Recerca en Educació (UAB), donde senté las bases de la potencia democratizadora que tienen las tecnologías

respecto al acceso a la educación superior, en específico a través de los MOOC. Sin embargo, estos cursos gozan de la atención de las instituciones más prestigiosas del mundo (lo que también se repite en Chile), mientras que la educación superior online, en particular las carreras de grado seguían estando en los rincones del sistema educativo. Estos fueron algunos de los supuestos con los que partí la investigación.

La ESOL en Chile ha proliferado y crecido de forma inédita, más que ningún otro tipo o modalidad de estudios: entre los años 2019 y 2023 aumentó en un 208,1% (SIES, 2023). Sin embargo, su calidad sigue estando en tela de juicio y prevalecen los mitos y prejuicios a su alrededor (Ramírez 2020; Rodríguez y Cabero 2015). El género es una variable clave para caracterizar el perfil del estudiantado online. Según datos oficiales, este perfil se caracteriza por tener un promedio de 35,9 años (DE=5,1) y por estar conformado en un 52,4% por mujeres (SIES, 2023). La flexibilidad que ofrecen los espacios asincrónicos y la posibilidad de compatibilizar los estudios con las actividades laborales ha sido descrito por la literatura como especialmente relevante para las estudiantes mujeres (Heedy y Uribe 2008; Lai y Lu 2009; Patterson 2010). Sin embargo, los esfuerzos del sistema educativo y de las demandas de los movimientos feministas por incorporar la perspectiva de género en educación superior parten y se centran en un tipo de educación presencial y universitaria de elite (Castillo 2019; Follegati Montenegro 2018; Zerán 2019). El ecosistema de la ESOL en Chile está invisibilizado desde el punto de vista de la perspectiva de género y de los feminismos. Este silencio es preocupante porque con ello se sigue alimentando el imaginario de que "lo virtual" no es real.

Las motivaciones para desarrollar esta investigación tienen que ver con un sentido de responsabilidad con la educación online en Chile. En mi trayectoria laboral constaté como esta modalidad está en los márgenes del sistema educativo, se desarrolla en instituciones que están impregnadas de tintes empresariales y enfocados en la eficiencia de la producción a escala de cursos, tiene un menor valor social y su calidad

se piensa desde perspectivas ajenas al ciberespacio[1], que no consideran como centro el perfil de estudiantes y docentes online. Desde mi punto de vista, todo ello nos hablaba de una crisis educativa que no estaba siendo atendida por las instituciones y por la investigación en el país. Así, partí con una incomodidad respecto a cómo se estaba desarrollando actualmente la educación superior online en Chile y con un sentido de responsabilidad para contribuir a su mejora.

Para ello, propusimos adoptar una mirada crítica que permitiera comprender la crisis de esta modalidad desde puntos de vistas diversos y tratando, tal como señala Arendt, de desprendernos de los prejuicios que cargábamos. A la vez, situamos a la ESOL como parte de las transformaciones actuales respecto a la utilización de tecnologías digitales en la educación y como parte del entramado tecnológico base del capitalismo actual, donde las plataformas -entre ellas las educativas- son una pieza clave en las riquezas que detenta ese 1% más rico del mundo. Inicialmente nos preguntamos cómo el potencial democratizador de la educación online choca con su sentido neoliberal o cómo se puede transformar con un sentido de equidad, un modelo que evidentemente es de negocios. A partir de estas y otras preguntas, esperábamos encontrar nuevas miradas que nos permitieran enriquecer las formas en que se venía implementando y analizando la modalidad en Chile. Así, el concepto calidad apareció como una bisagra conceptual que nos permitía avanzar en la resignificación de la modalidad a través de perspectivas críticas, transformadoras y enfocadas en la mejora.

Distintos estudios han trabajado el vínculo entre calidad educativa y neoliberalismo (Ball y Grimaldi 2022; Díez-Gutiérrez 2018; Espinoza 2017; Giroux 2014; Simbürger y Donoso 2020). El concepto calidad proviene del campo económico, en donde se

[1] El concepto ciberespacio fue acuñado por primera vez por William Gibson (1985), quien lo definió en su novela *El neuromante* como una "alucinación consensual". En la actualidad y desde una mirada ciberfeminista, el ciberespacio deja de tener un carácter ficticio para definirse como un entorno global e interconectado que se compone de las interacciones digitales de personas físicas y también de las infraestructuras vinculadas a la Internet. Remedios Zafra define al ciberespacio como un espacio público y privado "donde se enmarcan las referencias simbólicas e imaginarias para construir modelos identitarios a poder ser en la vida" (2010, 14-15).

utiliza en relación con el grado de cumplimiento de objetivos o de la eficiencia y reducción de costos de la producción. Esto es especialmente relevante en sistemas donde la educación es entendida como un bien de consumo, tal como es el caso chileno (Araya-Castillo 2015; Araya-Castillo et al. 2018; Bellei 2013). Sin embargo, creemos que el vínculo taxativo entre el concepto calidad y neoliberalismo no aporta a un debate científico y educativo orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Concordamos con Ross, Bayne y Lamb cuando señalan que "la enseñanza en línea no tiene por qué ser cómplice de la instrumentalización de la educación" (2019, 29).

La no neutralidad del concepto calidad no es algo nuevo en el campo educativo (Harvey 2022; Harvey y Green 1993), sin embargo, en la educación online esto tiene matices particulares que son relegados a segundo plano o soslayados, como, por ejemplo, el carácter político de los dispositivos tecnológicos, las experiencias online de las personas, el uso de los datos o las características de las instituciones, perfiles y modelos que influyen en su diseño e implementación. Todo ello, a la luz de lo que señala Williamson, hacen que la modalidad online siempre esté "trenzada con los actores sociales, culturales y políticos y sus valores" (2019, 2799).

A partir de lo anterior, adoptamos una perspectiva para analizar la calidad de la ESOL basada en la premisa de que hablar de calidad en educación es sinónimo de pensar en cómo mejorarla, por lo tanto, que tiene un sentido transformador basado en un posicionamiento político y social que define los horizontes de esa transformación (Stracke, 2019; Tello, 2009). Entonces, ¿cómo contribuimos a la mejora de la calidad? ¿desde qué perspectivas podemos cuestionar los enfoques tradicionales con los que se tiende a analizar? ¿cómo podemos aprovechar las oportunidades que brinda el contexto social y político orientado a las transformaciones? Para ello creemos necesario cambiar la mirada. Es aquí donde cobran sentido las perspectivas ciberfeministas, como una herramienta que sirve de puente de diálogo y posibilidades entre las perspectivas tradicionales sobre la educación online y la crítica a las concepciones sobre la tecnología como un algo instrumental y neutro.

Entendemos a las miradas ciberfeministas como una perspectiva teórica y metodológica que sirve de filtro para mirar a la educación online en una relación crítica entre las tecnologías digitales, los enfoques de género y los debates educativos actuales. Desde este enfoque, los entornos digitales son extensiones del mundo físico (Fernandez, 2003) que están conectados íntimamente a las personas e instituciones; a sus jerarquías, clasificaciones y diferencias (Knox, 2019; Wilding y Critical Art Ensemble 1998). El resultado de esta nueva intersección de ámbitos de estudio daría cuenta de los sentidos y significados que tienen para nosotras la calidad de la educación superior online, o sea cómo transformarla para mejorarla.

## 1. Estructura de la tesis

Esta tesis tiene una modalidad por compendio de artículos. Esto quiere decir que los resultados de la investigación se presentan a través de cinco artículos. Cada artículo tiene su propia introducción, fundamentación teórica, metodología y resultados, discusión y conclusiones. En ellos se presentan resultados parciales de la investigación empírica y teórica, y responden a uno o más objetivos específicos.

Hemos organizado esta tesis en seis partes: I) problema, preguntas y objetivos de la investigación, II) fundamentación teórica, III) desarrollo del trabajo empírico, IV) resultados de la investigación, V) discusiones y conclusiones de la investigación y VI) limitaciones y potencialidades de la investigación.

En la parte I narramos la ruta que siguió la investigación en sus comienzos y cómo estas primeras ideas se transformaron en preguntas de investigación y luego en los objetivos generales y específicos que nos permitieron desarrollar el trabajo.

En la parte II presentamos un bloque teórico que enmarca los fundamentos conceptuales y epistemológicos presentes en cada artículo de la investigación. Así, el primer apartado establece la relación entre la educación, los géneros y las tecnologías, en particular las tecnologías digitales propias de la modalidad online. El segundo apartado conceptualiza a la calidad educativa como eje para la analizar a la

educación superior online. Mientras que el tercer apartado reconstruye la trayectoria y panorámica actual de la educación superior online en Chile, como contexto de estudio de la investigación, donde los marcos teóricos anteriores encontrarán significados propios y situados.

La parte III está dedicada al desarrollo del trabajo empírico de la investigación. Describimos los enfoques epistemológicos y metodológicos que la fundamentan, las fases en el diseño de la investigación, así como la relación entre los objetivos, métodos, técnicas, actividades y resultados.

En la parte IV presentamos los resultados de la investigación en modalidad de compendio de artículos. Primero, presentamos un esquema general que detalla información relevante de los cinco artículos que conforman este compendio. Luego, narramos el hilo que une a los cinco artículos y cómo a través de estos respondemos a las preguntas de investigación, para finalmente presentar cada uno de los artículos en el formato en el que se encuentran publicados/enviados a las revistas. Cuatro de ellos están publicados en revistas indexadas relevantes para el campo de estudio y uno está pendientes de aceptación. Dos artículos tienen un carácter teórico y tres se centran en el análisis de resultados empíricos. Dos están escritos en inglés y tres en castellano.

Luego, en la parte V discutimos las principales conclusiones obtenidas a partir de los tres objetivos generales planteados, así como algunas reflexiones a propósito de la modalidad por compendio de artículos.

Finalmente, en la parte VI presentamos las limitaciones y omisiones metodológicas y teóricas de nuestra investigación, las acciones y los aprendizajes en el proceso de difusión de los resultados y las futuras líneas de investigación que se vislumbran.

En la escritura de la tesis utilizamos un lenguaje neutro respecto al género de colectivos como el estudiantado y profesorado, siguiendo las recomendaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona (2011). Por otra parte, visibilizamos mi voz como

investigadora y las voces que participaron en la construcción de la investigación, a través de la combinación en la escritura de la primera persona en singular (en referencia a experiencias personales) y la tercera persona en plural (para sostener que el proceso de construcción fue colectivo, sobre todo con las directoras de tesis y autoras de los artículos, así como también con distintas personas con las que se debatieron los resultados en congresos, charlas y sesiones informales).

# PARTE I.

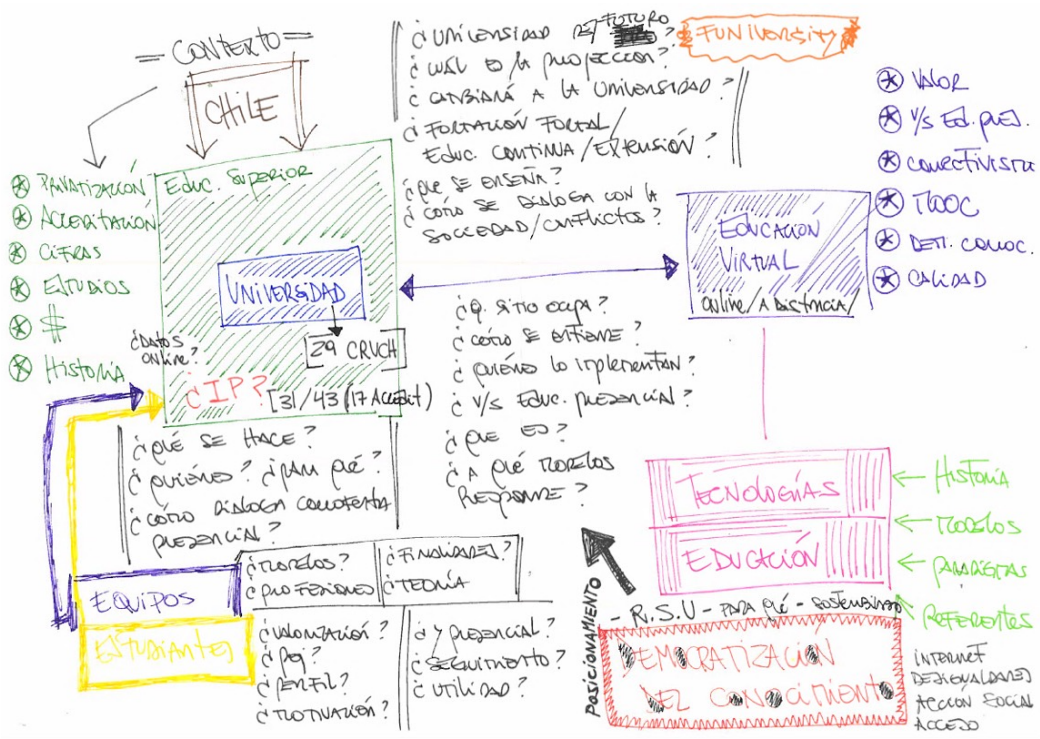
# PROBLEMA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

## 1. La ruta hacia el problema de investigación

El planteamiento del problema fue un camino largo que incluso en el cierre de la tesis continúa. Retornar a los inicios y comprender cómo empezamos, qué pensábamos y a dónde queríamos llegar es un aspecto clave para entender cómo se construyó esta tesis. Volver y observar con cariño las primeras reflexiones no solo es un ejercicio de nostalgia sino de sinceridad y ética: la "vigilancia epistemológica" de Bourdieu o el abrir las puertas de "la cocina" de la investigación, desde las metodologías feministas (Martínez et al. 2014), nos permiten ser conscientes del camino recorrido y los aprendizajes logrados. En este apartado presentamos tres esquemas como bocetos conceptuales, dibujados durante el primer año de la tesis. En ellos quedaron retratadas las ideas y elementos claves que nos ayudaron a construir el problema y los objetivos de la investigación.

En la Figura 1, se esquematiza como al inicio de la tesis me preguntaba por el sistema de educación en Chile, la excesiva presencia de las universidades y la ausencia de los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) como parte de este sistema. Tenía muchas inquietudes respecto a lo que pasaba en ese subsistema y las preguntas reflejaban los vacíos en la literatura científica sobre la educación online en el país. En la figura, destaca el marco teórico del trabajo de fin de máster basado en la democratización del conocimiento, los MOOC o la universidad divertida, desde donde problematizaba a la educación superior y la utilización de las tecnologías.

Figura 1. Mapa ideas 1 (30 de octubre de 2019)




Fuente: elaboración propia

Unos meses más tarde, y ya definido que el centro de la investigación sería la educación online, aparece el ciberfeminismo como un elemento nuevo que nos permite abrir otra arista de la problemática. Tal como se aprecia en la Figura 2, el descubrimiento del ciberfeminismo como epistemología del conocimiento situado y al "ciborg" de Haraway (1991) como imaginario tecnosocial, nos permitió pensar críticamente a las tecnologías, las interacciones y la presencia de las personas en el ciberespacio. Las ideas ciberfeministas sobre el ciberespacio permiten visualizar distintos conflictos como los estereotipos de géneros, el acoso online, el racismo corporeizado en el ciberespacio, la reproducción de las jerarquías de poder en lo digital, etc. Y comenzar a formular preguntas que permitan vincular esos tópicos con la educación online. Por otra parte, el marco neoliberal que asumimos como parte del contexto chileno, ahora podía ser explicado a partir de conceptos como el "capitalismo de plataformas" de Srnicek (2018) o "informática de la dominación" de Haraway (1991). En este esquema mencionamos el concepto "performativo"

vinculado a los entornos virtuales de aprendizaje[2]. Esto nos permitió alejarnos de la experiencia previa que nos llevaba a entender a la modalidad online como un sistema homogéneo y aprisionado en una educación de mercado, para adoptar una mirada que nos permitiera entenderla como parte de los vínculos entre las tecnologías, los problemas sociales, el conocimiento, la cultura y la ciencia.

Figura 2. Mapa de ideas 2 (22 de enero de 2020)

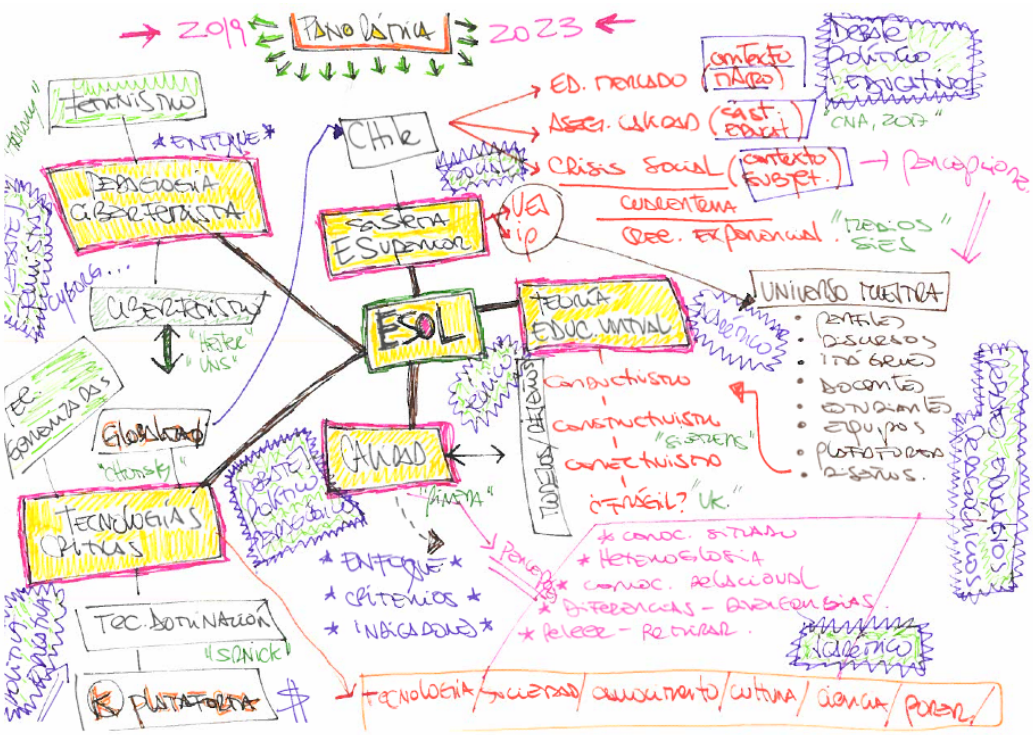



Fuente: elaboración propia

[2] Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) han sido descritos por la literatura como un conjunto de herramientas que facilitan la inclusión de las tecnologías en ámbitos educativos. Dillenbourg, Schneider Synteta (2000) los caracterizan como espacios sociales, o sea dónde ocurren interacciones, diseñados para el aprendizaje, y que basan su dinámica en un rol activo y protagónico del estudiantado. Sin embargo los EVA no se restringen a la educación online. Y como veremos más adelante, optamos por no utilizar la acepción "virtual" para nombrar a la educación online. Por ello y a partir de aquí, utilizaremos los conceptos "entornos digitales de aprendizaje" o "entornos digitales" para referirnos al conjunto de herramientas que conforman a la educación online. Isela Aguilar Vargas y Otuyemi Rondero (2020), señalan distintas acepciones desde las que entender estos entornos: como softwares de plataformas educativas (LMS), como espacios o ambientes de comunicación e interacción, como recursos para la gestión y administración, y como herramienta que utiliza recursos web para el aprendizaje asíncrono. Dadas las características de la educación online que adoptamos, y en particular cuando introducimos la mirada ciberfeminista, también utilizaremos la idea del "ciberespacio educativo" para referirnos a estos entornos, pero dando énfasis en su carácter social y conectado a la red.

Poco antes de concluir el primer año de investigación tuvimos la certeza de que la educación superior online (ESOL) estaría en el centro de nuestro trabajo (ver Figura 3). Alrededor de ella estarían la calidad, las características del sistema de educación superior chileno, el ciberfeminismo y las tecnologías críticas, y lo que en ese entonces denominábamos como "teoría de la educación virtual". A partir de todos estos conceptos podíamos agrupar las ideas que habían estado desordenadas en los meses anteriores, así como identificar la muestra de la investigación (docentes, estudiantes, etc.), fuentes (SIES -Servicio de Información de Educación Superior-), objetivos (percepciones de las personas) y referentes teóricos.

Figura 3. Mapa de ideas 3 (3 de abril de 2020)




Fuente: elaboración propia

A partir de este punto, pudimos definir las preguntas de investigación y los objetivos que intentarían dar respuesta a estas.

## 2. Preguntas de investigación

Las preguntas que definen a nuestra investigación son las siguientes:

- ¿Cuál es el panorama actual de la ESOL en Chile? ¿Cómo se inserta la ESOL en la trayectoria de la modalidad online global y cuáles son las características particulares de esta trayectoria en el contexto chileno? ¿Cuáles son los principales desafíos de la ESOL hoy y de cara al futuro?
- ¿A partir de qué perspectivas se define, mide y evalúa la calidad de la ESOL en Chile? ¿Cómo son percibidas estas perspectivas por las personas partícipes de la modalidad? ¿Qué otras ideas sobre la calidad de la ESOL emergen al considerar el punto de vista de las personas partícipes de esta? ¿Por qué es necesario repensar la calidad de la ESOL?
- ¿Cuáles son los aportes de las perspectivas ciberfeministas para mejorar la calidad de la ESOL? ¿Cómo dialogan las perspectivas ciberfeministas con los desafíos propios del enseñar y aprender en el ciberespacio, con la docencia online, con la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior o con las problemáticas propias de la digitalización de la vida en clave de género? ¿De qué manera las perspectivas ciberfeministas podrían ser útiles para crear otros indicadores de calidad, contextualizados a dichos desafíos?

## 3. Objetivos de investigación

Para responder a estas preguntas nos propusimos reconstruir la trayectoria y el escenario actual de la ESOL en Chile, con foco en la calidad y la relación con las demandas normativas y sociales del sistema de educación superior. Sabemos que la educación online es una modalidad de la que se investiga poco en el país y que las instituciones que mayoritariamente las implementan no se definen por su misión orientada a la investigación. Por ello nos planteamos primero, caracterizar a las personas que participan de la modalidad y comprender cuáles son sus percepciones respecto de la calidad. En esta indagación, incorporamos elementos sobre la

perspectiva de género como parte de la calidad a modo exploratorio, con el objetivo de visibilizar cuáles son las valoraciones respecto de estos temas y evidenciar las cegueras y resistencias. Considerando los hallazgos obtenidos hasta dicho punto, nos propusimos avanzar en la construcción de un marco que permitiera incorporar elementos con perspectiva de género en la ESOL, para ello comenzamos la construcción de un Modelo de calidad ciberfeminista (CiberFem) que posteriormente se transformó en un marco conceptual y metodológico que espera poder despertar el interés y promover reflexiones a nivel institucional sobre la incorporación de la PG con enfoque ciberfeminista como parte de la calidad de la modalidad online.

El desglose de lo anterior se resume en objetivos generales y específicos, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Objetivos generales y específicos de la investigación

| **Objetivos generales** | **Objetivos específicos** |
|---|---|
| 1. Identificar el contexto y las características de la ESOL en Chile en la actualidad. | 1.1. Identificar las principales características de la ESOL en la actualidad a partir de información disponible en bases de datos oficiales. |
| | 1.2. Identificar los principales hitos del recorrido histórico de la ESOL a partir de la literatura y de las entrevistas a informantes claves. |
| 2. Analizar la calidad y la perspectiva de género como parte de la calidad de la ESOL a partir de las percepciones de informantes claves. | 2.1. Analizar las percepciones sobre la calidad de ESOL a partir de las percepciones de informantes claves. |
| | 2.2. Analizar las percepciones sobre la perspectiva de género como parte de la calidad de ESOL a partir de las percepciones de informantes claves. |
| 3. Poner en valor los aportes del ciberfeminismo para la calidad de la ESOL. | 3.1. Sistematizar los aportes de las pedagogías ciberfeministas a la ESOL. |
| | 3.2. Proponer un marco conceptual para incorporar las perspectivas ciberfeministas como parte de la calidad de la ESOL. |
| | 3.3. Diseñar las bases de un Modelo de calidad para la ESOL con enfoque ciberfeminista (CiberFem). |

Fuente: elaboración propia

# PARTE II.

# FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica que se presenta a continuación es el resultado del proceso de aprendizaje y posicionamiento durante la investigación. No fue construida como una etapa previa a la parte empírica, sino que a la par y se nutrió constantemente de la literatura utilizada para elaborar los artículos. En otras palabras, es una compilación de las ideas que rondaban en un inicio y que nos ayudaron a seleccionar los referentes teóricos a través de los cuales definimos el problema de investigación, pero también es resultado de las reflexiones teóricas durante los cinco años de tesis. Algunos de los temas que se presentan están desarrollados con más detalle en los artículos -lo que indicamos mencionando entre paréntesis el número de cada uno del 1 al 5 (ver Tabla 7)-. También se presentan temas que no pudieron ser incorporados en los artículos, pero que consideramos son referentes fundamentales o información complementaria. La estructura de la Parte II se divide en tres apartados: (1) Educación, géneros y tecnologías, (2) Calidad en la educación superior online y (3) Contexto de estudio: Educación superior online en Chile.

## 1. Educación, géneros y tecnologías

Este apartado desarrolla el vínculo entre la educación, los géneros y las tecnologías. Los fundamentos teóricos presentados a continuación fueron parte central de los artículos 1, 2 y 5 pero también definen el posicionamiento sobre la educación online que utilizamos en los artículos 3 y 4.

## 1.1. Tecnologías y educación en perspectiva

Entre 1927 y 1933 Benjamin y Brecht, realizaron diversas experiencias educativas a través de la recién inventada radio. Esta tecnología, que para la época resultaba aún inexplorada en todo su potencial, suponía para Benjamin un espacio democrático en donde se deberían incluir y escuchar diversas voces; sin embargo, parte de sus reflexiones sobre aquella experiencia tenían como trasfondo la idea de que "para que una tecnología resultase revolucionaria, debería estar en manos de personas revolucionarias" (Dimópulos, en Benjamin 2015, 16). Casi un siglo después de las experiencias radiales descritas, la relevancia de las tecnologías digitales en las sociedades occidentales es descrita como una "revolución digital" (Gagliardi, Magliocca y Caputo 2024; Grover y Mathew 2022; Guo, Hong y Coates 2020; Martin, Sun y Westine 2020). En la actualidad, dos tercios de la población mundial tiene acceso a Internet, según datos del PNUD (2022).

La tecnología es un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo que nos rodea (ver artículo 1). Al concebir a la tecnología como parte de la evolución histórica de las sociedades, se pueden analizar no solo de manera técnica sus alcances, sino que en su vínculo con los entornos donde se crea, produce o utiliza, con el desarrollo científico y del conocimiento, y con las culturas y subjetividades. Baricco (2019), propone la idea de que la tecnología no transforma el pensamiento de las personas de una sociedad, sino que es la transformación de las ideas de dichas personas, el escenario que permite la aparición de nuevas tecnologías. Sin embargo, tal como señala Burbules (2016), la tecnología no resuelve ningún problema sin crear otro. En educación, como en ningún otro campo, creemos que esto es evidente.

Las tecnologías educativas son políticas. Prueba de ello son los debates sobre la adopción de las tecnologías digitales[3] en sus diferentes aristas. Por un lado, están los discursos tecno-solucionistas que promocionan la inclusión de tecnologías digitales en los ámbitos educativos como garantes de desarrollo e innovación (Elfert 2023; Selwyn 2023; Stein 2024). Esta corriente ocupa hoy los discursos dominantes de las agendas internacionales como la OCDE y la UNESCO, y desde nuestro punto de vista supone una mirada occidental, economicista y acrítica de las desigualdades y brechas de las tecnologías. Por otra parte, aparecen miradas sobre las tecnologías educativas que superan a los discursos tecnocráticos y poner en valor los aspectos sociales, económicos y políticos asociados a los contextos e intereses presentes en la producción, consecuencias derivadas de su uso y en cómo se reorganizan los sistemas educativos en torno a estas (Chapman 2023; Marstio y Kivelä 2014; Sancho Gil 2019). En esta última postura nos situamos, ya que entendemos que el uso revolucionario de la tecnología en la educación debería basarse, parafraseando a Benjamin, en "ideas y personas revolucionarias" y que, además, el uso de estas tecnologías debería ser una oportunidad para reducir las desigualdades y los sesgos sociales.

El impacto de las tecnologías digitales en la actualidad se puede analizar desde distintas aristas (ver artículo 5). Dentro de ellas destacamos las que vinculan a las tecnologías con los procesos de producción y acumulación de capital contemporáneos. En estos procesos, las materias primas manufactureras propias del capitalismo durante el siglo XX han sido reemplazadas por materias primas constituidas por enormes cúmulos de datos que se transan, venden, ocultan,

[3] Utilizaremos el concepto "tecnologías digitales" para referirnos a las tecnologías educativas basadas en el uso de dispositivos tales como ordenadores, móviles, tabletas, etc. y en la conexión a Internet. Nos basamos en las ideas de García Aretio (2020) para entender que lo "digital" es la característica que mejor define a la "educación a distancia" de la actualidad. Más adelante definiremos porque utilizamos "educación online" en el contexto de la investigación. La educación superior online es parte de la "educación digital" de Garcia Aretio ya que está basada íntegramente en tecnologías digitales. Mientras que optamos por descartar el término "virtual" por su acepción a lo "irreal" (Braidotti 2006) o a la "realidad virtual" como un espacio de experiencias creación de entornos simulados o imaginarios (Martínez-Gutiérrez et al. 2023).

protegen y contaminan, fenómeno que Srnicek (2018) denomina el "capitalismo de plataformas" o "feudalismo digital" según las ideas de Calzada (2020) y Mejías y Couldry (2019). En la misma línea, Haraway (1991), concibe a estas dinámicas alrededor de los mercados tecnológicos como la "informática de la dominación", en tanto que está basado en un sistema mundial de producción/reproducción y comunicación, caracterizado por la masiva inseguridad y empobrecimiento cultural. Desde otra arista, Han (2014a), concibe a los medios digitales como las representaciones de los nuevos panópticos tras los cuales se incuban nuevas formas de dominación y poder -o psicoder -. En ellos la percepción de que la vida en Internet es una extensión de la vida análoga es la culminación de una sociedad basada en el control digital a través del registro total de la vida de una persona. El autor añade que las vidas digitales se entrecruzan en "enjambres individuales" enfrentados patológicamente a la sobreinformación y a la dependencia medial, provocando un severo aislamiento, a pesar de que en el medio digital no hay lejanías ni cercanías. Lo anterior ha sido definido por Zuboff (2020), como el "capitalismo de vigilancia".

Sin embargo, creemos que hablar de las experiencias de las personas en Internet en términos absolutos podría reflejar una mirada sesgada, ya que una parte importante de la población mundial no tiene acceso a Internet o, mejor dicho, existen variables como el territorio geopolítico, las condiciones socioeconómicas o el género que suponen un acceso y uso de las tecnologías digitales desigual. Estas desigualdades se transforman en brechas que delatan los distintos grados de aprovechamiento de las tecnologías, por ejemplo, en que estas se orienten a empoderar a la ciudadanía (Graeff 2018; Vlachokyriakos et al. 2016), o se utilicen para promover la participación en proyectos de innovación y soberanía digital (Chronéer, Ståhlbröst, y Habibipour 2019; Hepp y Schmitz 2022). Siguiendo esta línea y desde las miradas feministas, entendemos que las tecnologías digitales conforman un ciberespacio en donde se reproduce la lucha feminista contra el sistema capitalista y patriarcal, o sea, se inscriben en la matriz de las relaciones sociales capitalistas, con sesgos sexistas y clasistas (ver: Donoso Vázquez, Estradé y Vergés 2022; Fernández 2003; Vergés

Bosch, Guillén y Cruells 2022). Es más, las macro cifras sobre acceso a las tecnologías no son tan relevantes como sí la calidad en su utilización, quiénes o con qué características las diseñan, financian y habitan (Costanza-Chock 2020), y cómo se reproducen en ellas las desigualdades y sesgos del mundo físico (Wajcman 2010).

## 1.2. Tecnologías generizadas

Las tecnologías tienen género o sea están generizadas. Para Rakow esto significa que las tecnologías son un espacio donde se incrustan prácticas sociales que expresan y amplían la construcción de dos géneros asimétricos.

> Feminists point out that technology is based on the dominant masculine value system of Western culture, that women have been active creators and innovators throughout history, that technology has a profound impact on women's labor, and that technology is instrumental in the construction of public and private spheres (1988, 57).

Las diferencias de género, según Harding (1996), son el sistema simbólico más antiguo, universal y poderoso que organiza nuestro mundo. En este sentido, el ciberespacio no sería una excepción respecto de la importancia del género como sistema simbólico para habitarlo. A pesar de que coincidimos con Hester (2018), quien alerta de la asociación "desproporcionada" del género con lo femenino, que perpetúa el binarismo y no da cabida a la emergencia de otros múltiples géneros, concordamos en que los ámbitos de la tecnología digital, en particular de softwares, son áreas que han estado ligadas en sus orígenes y hasta la actualidad "a lo masculino" (Bryant 2003; Errolyn 2020; Plant 1997). Así, uno de los desafíos de los feminismos es transformar estas y otras representaciones estereotipadas, convencionales y estandarizadas que vinculan a las tecnologías digitales con lo masculino, por otras que sean "más fluidas, multitextuales e hibridas" (Wajcman 2010, 223). En otras palabras, adoptar una perspectiva de género con enfoque ciberfeminista de las tecnologías.

Baricco señala que a inicios del siglo XXI "las redes sociales certificaban la colonización FÍSICA del ultramundo. Quiero decir que las personas, FÍSICAMENTE, se desplazaron allí adentro. Desplazaron no solo documentos, sino ellos mismos, su propio perfil, su propia personalidad" (2019, 141-142 [las mayúsculas son del texto original]). En base a esta noción de desplazamiento y ocupación del espacio digital nos centraremos a continuación, poniendo foco en las relaciones entre tecnologías y géneros.

A pesar de que existe una importante línea de estudio que analiza los vínculos entre las tecnologías y los géneros (ver artículos 1, 2 y 5), aún es latente la tendencia a percibir una "incorporeidad" en la presencia de las personas en espacios digitales (Braidotti 2006), donde "lo virtual" es asociado a "lo irreal". Esta idea forma parte de los mitos de la Internet durante la década de 1990, los que Kuni (1998) divide en la utopía de una distribución y comunicación no jerárquica de la información, por un lado, y la utopía de una existencia virtual independiente del género en la vida real por el otro. Nuestro planteamiento se basa en la idea de que los espacios digitales son extensiones del mundo físico (Fernandez 2003), conectados íntimamente a las personas, instituciones y sistemas, como a sus jerarquías, clasificaciones y diferencias (Wilding y Critical Art Ensemble 1998). El ciberespacio es un lugar habitable, en donde interactúan las personas, se ejercen relaciones de poder y confluyen culturas y subjetividades; así "lo físico" y "lo virtual" son ámbitos políticos, contextuales y performativos (Zafra 2010; 2019).

El ciberespacio es un lugar generizado en el cual se ejercen relaciones de poder y se evidencian las desigualdades y brechas materiales del mundo análogo (Backe, Lilleston y McCleary-Sills 2018; Gajjala 2014; McAdam, Crowley y Harrison 2020; Revelles Benavente 2020; Yoon 2021). Adoptar una perspectiva ciberfeminista para analizar los entornos educativos digitales implica observar las desigualdades en el ciberespacio y visibilizar y reducir las ciberviolencias (Herman y Kirkup 2017; Vasudevan, Chami y Yadav 2019); asumir la no neutralidad en las decisiones políticas vinculadas a la adquisición o preferencias respecto a las tecnologías de las

instituciones (Williamson 2019); problematizar las implicaciones éticas del uso de los datos de quienes interactúan en las plataformas educativas y su privacidad (Koseoglu 2020); la presencia de estereotipos y sesgos de género desde un punto de vista interseccional, en las plataformas o en los recursos educativos (Koseoglu et al. 2020); o los sesgos androcéntricos y patriarcales en la docencia y en el currículum (Donahue 2018; Migueliz Valcarlos et al. 2020). Asimismo, invita a cuestionar la materialidad de las personas que interactúan en la virtualidad: así son relevantes las condiciones de precariedad laboral o el endeudamiento estudiantil (Cielemecka y Revelles-Benavente 2017; Hernández-Hernández y Sancho-Gil 2017).

En algunos contextos educativos, la variable tecnología tiende a ser considerada como "neutral", lo que ignora las desigualdades y los sesgos con los que el género y otras desigualdades se codifican en ella (Eynon 2018; Williamson, Potter y Eynon 2019). Sin embargo, si consideramos a la tecnología y al género desde un punto de vista performativo, como una relación no inmutable y vinculada a significantes, entonces podemos reescribir estos discursos. Algunos intentos en esta línea se han traducido a través de propuestas que promueven el uso de un lenguaje inclusivo y no sexista (Huenulef-Delgado y Vargas-Cárdenas 2021; Rodríguez Parra y Peláez Elizalde 2018; Trujillo-Cristoffanini y Contreras-Hernández 2021; UNESCO 1991) pero en menor medida a cuestionar los estereotipos y sesgos en los contenidos, el diseño y los recursos de las plataformas educativas. Creemos que el aporte de estas propuestas es importante y marca la preocupación por reducir las desigualdades en los entornos educativos digitales; sin embargo, es insuficiente frente al desafío de subvertir el fondo de las concepciones capitalistas y heteropatriarcales que se reproducen en el ciberespacio. Al asumir a las tecnologías digitales de la modalidad online como una variable no neutral, podríamos no solo visualizar las desigualdades y los sesgos, sino que trasformar las ideas sobre la calidad educativa en clave de género (Agud et al. 2020; Benito y Verge 2020).

## 1.3. Enseñar y aprender en la era digital

La masificación de la educación online es parte de un contexto de revolución digital descrita y de crecientes conflictos en el ciberespacio. Sin embargo, cabe preguntarse si este (relativamente) nuevo espacio educativo es producto de nuevas ideas pedagógicas, si representa una transformación ideológica de la educación o si el centro es la educación o los aspectos tecnológicos propios de lo online, tal como señala Barberà (2001). Parafraseando las reflexiones de Benjamin, ¿es la educación online una apuesta revolucionaria dentro de los paradigmas educativos?, ¿son revolucionarias las ideas que la sostienen o solo son revolucionarios los medios digitales en que se desarrolla? En el mismo texto, se plantea las tecnologías que llegan prematuramente a las sociedades no se aprovechan en su máximo potencial; creemos que un ejemplo de ello fueron las experiencias de docencia online de emergencia producto de la pandemia de COVID-19.

El sistema de educación superior, en particular la universidad, lleva casi 10 siglos sin transformaciones sustantivas (Pastor 2012). En este escenario, la educación online es poco de lo nuevo, pero la habitan y conceptualizan en su mayoría personas nacidas y educadas en un mundo análogo. Tal como señala Arendt "forma parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo" ([1954] 2019, 337). Entonces, cabe preguntarse con qué prejuicios enfrentamos las transformaciones actuales, qué tan nuevas son las respuestas que estamos dando, o si estamos problematizando las transformaciones de la era digital con énfasis en los conflictos relevantes.

Desde la sociedad en red (Castells 2006), la sociedad del conocimiento (Sacristán 2013), la sociedad del entretenimiento (Pastor 2012) y hasta la sociedad de la desinformación y desconocimiento (Innerarity 2022); las posibilidades de enseñar y aprender a través de Internet han mutado durante la época contemporánea. Estos desafíos, aunque son propios de los sistemas educativos, resultan especialmente

relevantes en la educación diseñada e implementada en entornos digitales: la educación online.

La educación online es una modalidad de estudios que forma parte del recorrido histórico de la educación a distancia (Barberà 2001; García Aretio 2020; Garrison, Anderson y Archer 2003). Esta educación no es actual ni está sujeta a la aparición de Internet, el trayecto de la educación a distancia se remonta a los grados universitarios por correspondencia de 1890 en Estados Unidos o la creación de la Universidad Abierta del Reino Unido en 1965 (Watson 2015). Todos estos fenómenos causaron gran disrupción durante de su masificación. Sin embargo, la modalidad de estudios online, propia de aparición de Internet, sigue pareciendo una modalidad alternativa y disruptiva de enseñanza-aprendizaje (García Aretio 2019; 2017). A esto se añade el acelerado crecimiento de programas académicos en distintas instituciones de educación superior alrededor del mundo, y más aún, el efecto visualizador que trajo la pandemia de COVID-19, tanto para la modalidad como para las brechas vinculadas a las tecnologías (Bozkurt et al. 2020). En concordancia con ello, creemos que la enseñanza y aprendizaje online debe ser entendida como una modalidad de estudios con desafíos y retos de la misma magnitud que la modalidad presencial.

La educación online es una modalidad planificada y diseñada para cursarse de forma mayoritariamente asincrónica mediante plataformas educativas alojadas en Internet a través de dispositivos tecnológicos. Combina el trabajo autónomo por parte de estudiantes con un perfil de no tradicional (Chung, Turnbull y Chur-Hansen 2017; Gilardi y Guglielmetti 2011; Sapir 2022; Tieben 2020), y un sistema de acompañamiento y tutorización o andamiaje que media entre los contenidos y las actividades dispuestas en la plataforma (Richardson et al. 2022; Vegliante y Sannicandro 2020) (ver artículo 4).

Utilizaremos el concepto de educación online como sinónimo de “educación a distancia” y “educación virtual”, ya que en el contexto de estudio se usa este anglicismo sin distinción para nombrar a la modalidad de estudios mediada por

tecnologías digitales que no requiere una presencialidad física. Sin embargo, reconocemos que estos términos pueden tener otros significados dependiendo del contexto o de los enfoques que se utilicen (García Aretio 2020). Esto lo explica Stephenson y Sangrà (2001) en la idea de que la imagen pedagógica de la formación online no es uniforme ni directa. Para Martin, Sun y Westine (2020), las dinámicas de la educación online varían en función de los modelos y diseños pedagógicos, las particularidades de cada institución, la diversidad de programas académicos, las características y perfiles del profesorado y tutores/as, las plataformas utilizadas, entre otras. Para Jung y Latchem (2011), la educación online es diametralmente diferente a la presencial en cuanto a creación, organización e implementación. Por lo tanto, creemos que resulta insuficiente, aplicar los mismos mecanismos y modelos para evaluar la calidad en las dos modalidades, siendo esto uno de los grandes desafíos de la educación online en la actualidad.

Según Martin, Sun y Westine (2020), en la educación superior online los principales ejes de investigación han girado en torno al estudiantado, el cursado y profesorado, y la organización de esta modalidad. Por su parte, la calidad y el acceso, la equidad, la inclusión y los aspectos éticos son algunos de los temas menos explorados (ver artículo 4). Dentro de ellos, la calidad es un tema especialmente relevante; Ragusa y Crampton señalan que las titulaciones online siguen siendo arriesgadas, no tanto por la extendida percepción de que son "productos de consumo baratos" sino porque realizar programas online exitosos requiere un capital humano potente y una inversión institucional que no siempre se realiza (2017, 1211). Para ello resaltan como imperativo la necesidad de conceptualizar institucionalmente al aprendizaje online como una forma de estudio pedagógicamente sólida, en lugar de ser una rama de la educación tradicional que se utiliza para obtener ventajas en el mercado. En este sentido, resulta interesante entonces reflexionar respecto al valor que se le asigna a la educación superior online y cómo estas percepciones se vinculan con las ideas sobre su calidad.

Por su parte, Daniel (2019), explica la relación entre la educación online y la calidad a través del "triángulo de hierro": la inclusión de tecnología en la educación permite un aumento en el número de estudiantes, lo que reduce costos y mejora la calidad, todo al mismo tiempo. Por esta razón, el autor considera que la contribución de la tecnología a la educación es un fenómeno revolucionario. Sin embargo, nos cuestionamos si la relación entre los tres conceptos es causal y unívoca. Aumentar el número de estudiantes responde a una característica espacial que sin duda permite la ubicuidad del ciberespacio; pero la reducción de los costos asociados a no disponer de espacios físicos no necesariamente se traduce en una inversión pedagógica que contribuya a la mejora de la calidad de la educación (Araya-Castillo 2015; Gómez-Escalonilla-Moreno, Santín-Durán y Mathieu 2011). El vínculo entre la tecnología y los anuncios prometedores respecto a sus efectos en la educación ha sido puesto en entredicho, advirtiendo que no necesariamente están en sintonía los desarrollos tecnológicos con los pedagógicos (Adell Segura, Castañeda Quintero y Esteve Mon 2018; Torres Diaz, Torres Carrión y Infante Moro 2015).

Desde estas ideas miramos a la educación superior online. Como un entorno social, no neutral, que forma parte del entramado digital y de infraestructuras físicas que componen al ciberespacio; cuya calidad sigue siendo problemática y donde la mirada ha tendido hacia lo instrumental y de gestión más que a lo pedagógico y social.

### 1.4. Perspectivas ciberfeministas en la educación superior online

Para Bergermann, el feminismo siempre ha sido un ciborg; es decir, "un concepto que fusiona las normas y la orientación (la cibernética) con la carne y lo material (los cuerpos) de una manera que no se considera natural, a la vez que cuestiona la idea misma de lo natural" (1998, 67). Los feminismos son un "movimiento múltiple que pone en escena la disputa por la soberanía de los cuerpos", en particular aquellos que "históricamente fueron declarados no-soberanos y no-ciudadanos […] cuerpos tutelados" (Gago 2019, 230).

Para acercarnos a los feminismos nos situamos desde la obra de Beauvoir y su concepción de que el "ser humano es más cultura que naturaleza" y que ante la pregunta ¿qué es ser mujer? la respuesta es que el "ser" no una condición natural, sino que existe un "llegar a ser". Sin embargo, frente a ello se antepone el que la sociedad se ha configurado en torno a un hecho biológico: la superioridad de un sexo sobre otro a través del valor asignado como superior -en los albores de la humanidad- al sexo que mata y no al que engendra (de Beauvoir [1954] 2017, 122). En ese hecho radica el triunfo del patriarcado a través de la conquista violenta de la Naturaleza y la Mujer. Como resultado de la superioridad de un sexo sobre el otro, se le asigna a la mujer la categoría de alteridad y con ello su rol secundario: el segundo sexo. A partir de aquí, todos los sistemas sociales se estructuran y consolidan de una u otra forma en torno a dicha superioridad. Sin embargo, como que la naturaleza no es inmutable, tampoco lo es la realidad histórica. La invitación es a cambiarla. La obra de Beauvoir es una crítica a valores convencionales basados en la distinción categórica entre cuerpo y mente; cuyos fundamentos metafísicos naufragaron a partir de pensadoras como ella, "dejando espacio para algo más complejo, más desenfadado e infinitamente más perturbador" (Braidotti 2006, 194).

A finales del siglo XX, Donna Haraway es una de las pensadoras que abre esos espacios desenfadados. Para ella "no existe nada en el hecho de ser mujer que una de manera natural a las mujeres" (1991, 264) ya que la conciencia de género, raza o clase es resultado de las experiencias históricas al alero del patriarcado, del colonialismo y del capitalismo. La disputa epistemológica es con la tradición científica y política occidental, capitalista, racista y dominada por lo masculino y el progreso. De esta forma, Fernandez señala que el feminismo "no es solo una lucha para acabar con el chovinismo masculino o un movimiento para asegurar que las mujeres tengan iguales derechos que los hombres" (2003, 315). Desde nuestra mirada, es un "compromiso" -desde la perspectiva de bell hooks (2021)- con reorganizar la sociedad de forma tal que las experiencias de las personas tengan preferencia sobre el imperialismo, la expansión económica y los deseos materiales.

En esta investigación observamos los problemas educativos desde las epistemologías feministas. Lo que entendemos como una aproximación a la producción de conocimiento científico que sitúa al género como una variable fundamental para entender las concepciones sobre el conocimiento, sobre quienes conocen y sobre cómo se investiga, y con ello, tratar de contribuir a crear conocimientos contra-hegemónicos y emancipadores (Anderson 2004; Tabuchi y Rossi 2023). Adoptamos el plural al hablar de los feminismos y ciberfeminismos ya que creemos en la importancia de considerar la diversidad y complejidad de las experiencias y saberes (Zalbidea Paniagua 2012) y pensarlos desde enfoques interseccionales (Platero Méndez 2014; Viveros Vigoya 2016). Sin embargo, los feminismos en plural, si bien parten desde las diferencias, coincidimos con Mohanty (1997) en que el reto es "ver cómo las diferencias nos permiten explicar mejor y de un modo más preciso las conexiones y cruces de fronteras, cómo especificar la diferencia nos permite teorizar los problemas universales en un sentido más completo" (citado en bell hooks 2004, 25).

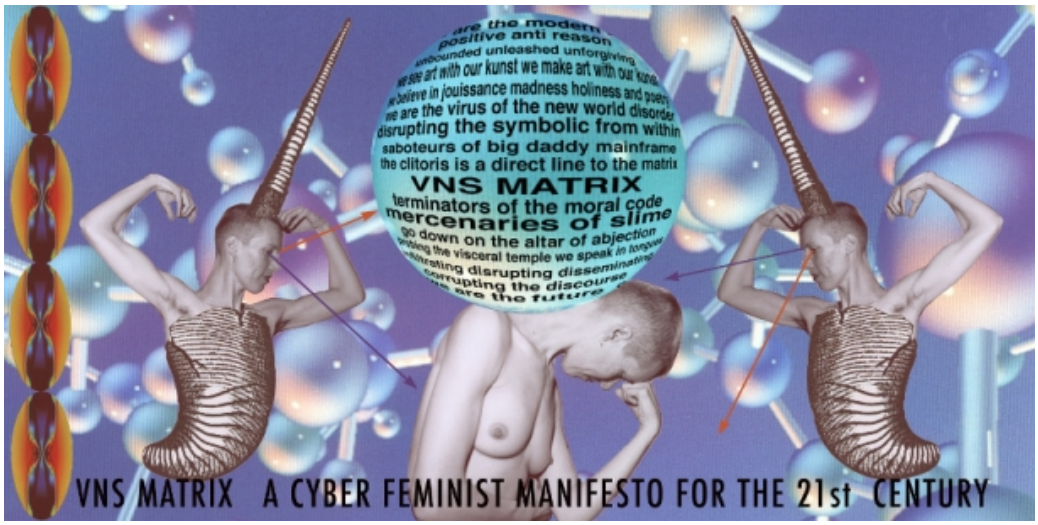
Dentro de los oleajes de los feminismos, los ciberfeminismos -como pensamiento y praxis- son una corriente teórica, un movimiento estético y cultural que nace junto con la aparición de Internet, su masificación y usos sociales durante la década de 1990 (en los artículos 1 y 2 ahondamos en las genealogías ciberfeministas, sus referentes y enfoques). El colectivo Laboria Cuboniks explica la mirada ciberfeminista de las tecnologías digitales de la siguiente forma:

> El potencial emancipatorio real de la tecnología sigue sin cumplirse. Alimentado por el mercado, su rápido crecimiento es cancelado por un entumecimiento y su elegante innovación se somete al comprador, cuyo mundo estancado decora. Por encima del ruido de materiales inútiles y residuales convertidos en mercancía que se amontonan, la tarea principal consiste en diseñar tecnologías para combatir el acceso desigual a las herramientas reproductivas y farmacológicas, el cataclismo medioambiental,

> la inestabilidad económica, o las peligrosas formas de trabajo no remunerado o mal pagado. La desigualdad de género aún caracteriza los campos en los que nuestras tecnologías son concebidas, construidas y legisladas, al tiempo que las mujeres que trabajan en la electrónica (por nombrar solo una industria) llevan a cabo los trabajos más monótonos, debilitantes y peor pagados. Tal injusticia exige una reforma estructural, maquínica e ideológica (Laboria Cuboniks 2015, 2).

Un aspecto central de los ciberfeminismos es la combinación entre su potencia como movimiento artístico digital y como herramienta política. Así, desde la perspectiva utópica de Plant (1997) y Kuni (1998), el net.art ciberfeminista cuestiona al canon patriarcal en el imaginario artístico de la mujer en la cultura occidental y plantea la posibilidad de que en el ciberespacio se transformen esas representaciones por otras que reflejen una identidad "poscuerpo" (Chamón Gómez 2023) (ver Fotografía 1). Mientras que desde una arista "sureña y mestiza" tal como describe Zafra (2019) a los ciberfeminismos contemporáneos, son un nodo para el activismo político en las redes y la tecnología digital, orientados a construir significados alternativos para el "cibersujeto político" a través de comunidades virtuales (Núñez Puente, Fernández Romero y Peña Jiménez 2016) (ver Fotografía 2).

Fotografía 1. “A cyber feminist manifesto for the 21th century” colectivo VNS Matrix. Estética ciberfeminista de la década 1990.




Fuente: https://vnsmatrix.net/projects/the-cyberfeminist-manifesto-for-the-21st-century

Fotografía 2. " Conectividad y apropiación digital para la resiliencia climática en zonas rurales”, Paraguay, ONG Tedic.org. Estética ciberfeminista vinculada al activismo digital latinoamericano.




Fuente: https://www.tedic.org/resiliencia-climatica-en-zonas-rurales/

A pesar de la potencia del movimiento ciberfeminista, aún persisten enfoques que conciben a las relaciones mediadas por las tecnologías como contrarias a los principios o valores feministas. Esto se acentúa al hablar de educación y tecnologías. En el prólogo de "Enseñar a transgredir", Marta Malo define a la modalidad online como una educación "contraria a la que merece la pena", donde "la interacción humana queda infinitamente empobrecida". Así, concluye la autora, "las tecnologías de la información y la comunicación nos ayudan a que la palabra llegue muy lejos y muy rápido, pero no consiguen que llegue lo bastante cerca para sentirnos" (Malo en hooks 2021, 16-17). Sin embargo, desde una perspectiva ciberfeminista, los entornos educativos digitales no son diferentes a otros ciberespacios. Son entornos donde se ponen en disputa las desigualdades y subjetividades de las personas que participan no solo en las interacciones educativas, sino también de quienes piensan esta modalidad de educación, quienes la diseñan o financian; las brechas y violencias que se experimentan en los ciberespacios tienen un efecto real y grave en la vida de las personas, que más cercano que eso.

Aproximadamente 20 años después del nacimiento del ciberfeminismo, distintas autoras se nutren de su desarrollo teórico y de los aportes de las pedagogías feministas y críticas, para crear un vínculo entre este movimiento y la educación digital a través de las pedagogías ciberfeministas. Estas pedagogías son una propuesta para transformar los procesos de aprendizaje/docencia en los entornos digitales como espacios liberadores y críticos (Luxán y Biglia 2011) (ver artículo 1).

Adoptar las miradas ciberfeministas en el análisis de la educación superior online en clave de calidad, nos permite comprender a los entornos educativos mediados por tecnologías como espacios complejos, no neutros, sujetos de transformación; que consideran a la calidad no como un hecho aislado, imparcial y estático, sino en conexión con su contexto, con las subjetividades de quienes participan y con teorías que le regalen nuevos significados. De esta forma intentamos traducir la "poderosa e infiel heteroglosia" de Haraway (1991, 311), al promover la construcción de nuevos

conocimientos a partir de narraciones, situadas y que interpelen a las respuestas tradicionales, jerárquicas y dualistas.

En síntesis, en el apartado "Educación, géneros y tecnologías" situamos a la educación online como parte del desarrollo histórico y cultural de la tecnología digital en las sociedades occidentales actuales. Esto nos sirvió para encontrar distintas perspectivas desde dónde problematizar a la Internet como una tecnología revolucionaria y que configura distintos escenarios de desigualdad. Luego, definimos a la educación online y cómo esta forma parte de las transformaciones de la educación superior en la actualidad. Finalmente, introducimos al género como categoría de análisis para abordar críticamente a dichas tecnologías a través de las perspectivas ciberfeministas.

## 2. Calidad de la educación superior online

Este apartado ahonda en el contexto sociohistórico del concepto de calidad en educación. Pretende ampliar las perspectivas sobre la calidad desarrolladas en los artículos 2, 3, 4 y 5 y nos permite desarrollar tópicos relevantes para definir nuestra mirada sobre la calidad educativa que no pudieron ser incluidos en las fundamentaciones teóricas o información de contexto de los artículos.

### 2.1. Discursos sobre la calidad

Los antecedentes del concepto calidad se remontan al modelo de "control de calidad industrial" impulsado por la Telephone de AT&T en Estado Unidos durante los años 1920 y a la incorporación en Japón, también en el ámbito industrial, del concepto de "gestión de calidad total" (GTC por sus siglas en inglés) durante los años 1950. En estos contextos se entiende a la "calidad total" como la implementación y observación de una cadena de procesos que entrelazan a cada parte, actividades y personas de la organización (Gairín y Casas 2003). La GTC aplicada a los ámbitos y sistemas educativos, se traduce en la capacidad de gestión de una institución, en tanto que empresa, para ganar competitividad a fin de aumentar el beneficio (Becket y Brookes 2006; Salleh et al. 2018). Dichas ideas forman parte del contexto histórico propio del paradigma de la modernidad. Para Dahlberg, Pence y Moss, "desarrollo" y "calidad" son conceptos modernos por antonomasia; la modernidad como proyecto político privilegia la objetividad, el rigor y la imparcialidad, e implica que "la tecnología cuantificadora […] prometía la posibilidad de reducir el mundo (en toda su complejidad y diversidad) a categorías estandarizadas, comparables, objetivas y mesurables" (2005, 144). Desde esta perspectiva la calidad es un campo incierto que debe ser asegurado a través de procesos cuantificados, estandarización de mediciones y juicios expertos que reemplazan las incertezas de las subjetividades personales. Para ello y ante la continua necesidad de elegir se crean los "sistemas de expertos", como autoridades reconocidas que entregan insumos para la toma de decisiones.

El uso en el léxico educativo del concepto calidad es un fenómeno relativamente reciente. Una de las obras mayormente citadas en la literatura es la de Harvey y Green (1993), mientras que uno de los hitos más destacados fue la mención a la importancia de la "calidad en educación" durante una conferencia internacional realizada en Estados Unidos en 1984 (OCDE 1991). Pero ¿por qué se comenzó a utilizar este término en educación? Desde una perspectiva histórica, explica el informe de la OCDE, durante la década de 1980 se desarrollan dos fenómenos determinantes para vincular calidad y educación: por un lado, en los análisis educativos de la época se "constata que las reformas de las estructuras y de las organizaciones no han resuelto los problemas de la enseñanza, que permanecen intactos" (1991, 24), y por otro lado, se comienza a reconocer la importancia del capital humano en el desarrollo económico global y con ello, el énfasis en la educación y la formación. Posteriormente, el informe describe como en el escenario educativo se constató la complejidad del término y la imposibilidad de definirlo de forma unívoca, dado que "calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés; no todos comparten las mismas percepciones de las prioridades para un cambio" (OCDE 1991, 21). Sin embargo, se concluye que dicha imposibilidad "no significa que sean validas todas las definiciones de calidad" (OCDE 1991, 16).

En efecto, una de las problemáticas medulares que aborda la literatura sobre calidad educativa es reconocer la dificultad para definirla (ver: Butcher y Hoosen 2014; Loukkola, Peterbauer y Gover 2020; Marciniak 2016; Scharager 2018). En general, en estos estudios se concluye que no existe una definición universalmente aceptada sobre la calidad educativa, sino que, sobre cierta definición común, se analiza a la calidad desde diferentes aristas y se priorizan a distintos elementos (Schindler et al. 2015). Para Harvey y Green (1993), esta dificultad se explica porque el concepto calidad es relativo. Depende de la persona y las circunstancias en la que se utiliza y que considera distintos puntos de referencia a partir de los cuales establecer una comparación. Coincidimos con estos/as autores/as en que no es posible hablar de calidad en términos unitarios o absolutos, sino que desde el reconocimiento de una

amplia gama de cualidades y de los diferentes puntos de vista que influyen en las personas y colectivos implicados.

La imposibilidad de definir el significado de calidad es entendida por Stracke (2019), en tanto que "la calidad" no existe como un concepto abstracto, sino que es una definición que se construye desde la compresión e intereses de determinados grupos, y que en la combinación de estas perspectivas y opiniones se obtienen a partir de consensos que sirven como insumos para transferirlos a la práctica. Así, agregan Prieto y Manso (2018), se deberían explicitar las posiciones e intereses de quienes hablan sobre calidad, considerando que no existen significados neutrales o definiciones sin posturas ideológicas.

En otras palabras, la calidad es un concepto construido de manera situada y dialogada, que tiene implicaciones prácticas y concretas; es un "proceso" más que una "cosa", señala el informe de la ICDE (Ossiannilsson et al. 2015). De esta forma, coincidimos con Tello (2009), para quien la calidad es un significante y no un significado y que, por lo tanto, cualquier aproximación o intento de definición considera también una dimensión de futuro respecto de lo que debería ser, por lo tanto, un posicionamiento político acerca de la educación. La idea de la calidad como significante refuerza la posibilidad de que en ella coexistan distintos significados y perspectivas. Entonces, creemos que los esfuerzos deberían centrarse, más que en la búsqueda de definiciones, en la creación de variables e indicadores que nos permitan analizar y evaluar los procesos educativos a fin de mejorarlos.

Los principales temas abordados en la literatura respecto a la calidad en educación eran a principios de la década de 1990: el control de calidad, la garantía, la gestión, la auditoría y evaluación, y las políticas y formas de financiación (Harvey y Green, 1933). Dos décadas más tarde los temas se han ampliado según la visión de los colectivos involucrados, agregando perspectivas sobre: el cumplimiento de la visión y misión, la transparencia, los estándares y objetivos, también sobre el compromiso del estudiantado, las competencias, la vinculación con el contexto, la eficiencia,

acceso y resultados académicos, así como la credibilidad, la legitimación, los rankings y sistemas de gestión de los procesos organizativos (Marciniak y Gairín-Sallán 2017; Schindler et al. 2015). Para Alzafari (2017), las principales líneas de investigación sobre calidad educativa en las últimas décadas giran en torno a cuatro conceptos centrales: el sistema educativo, la mejora del sistema, el entorno de apoyo y la gestión de la calidad.

Alrededor de la calidad se construyen discursos ideológicos. Uno de los discursos hegemónicos sobre la calidad en educación se sostiene en principios capitalistas propios de los modelos políticos y sociales neoliberales. El vínculo entre el concepto de calidad y el neoliberalismo ha sido trabajado por diversos autores y autoras (ver: Ball y Grimaldi 2022; Cheng 2017; Díez-Gutiérrez 2018; Espinoza 2017; Giroux 2014; Simbürger y Donoso 2020;). Este vínculo ha dado como resultado, entre otras cosas, la transferencia de "significados" empresariales al campo educativo a través de su valorización como sistema de producción y consumo (Araya-Castillo 2015; Araya-Castillo et al. 2018; Espinoza 2017).

La adopción de sistemas gerenciales ha provocado que "en nombre de la calidad, de la excelencia o de la competitividad, se está construyendo toda una legislación y normativa que contradice abiertamente todas las teorías pedagógicas consagradas por las ciencias de la educación" (Díez-Gutiérrez 2018, 91). En efecto desde la perspectiva de las pedagogías críticas, el neoliberalismo en educación promueve un modo de pensamiento en que los problemas sociales quedan reducidos a defectos individuales y que se basa en "nociones sobre el "sentido común" que repiten sin cesar las ideas, las relaciones y los valores básicos necesarios para sostener las instituciones del darwinismo económico" (Giroux 2014, 23).

Dentro de estas nociones destacan los discursos economicistas preocupados por la eficiencia de las instituciones y la reducción de los costos -enfoque especialmente relevante para entender las dinámicas de la modalidad online- y la orientación a la excelencia a partir de enfoques de competitividad individual, selectividad y distinción

a través de rankings (Cossani et al. 2022; Hauptman Komotar 2020). También, el excesivo énfasis en los resultados financieros por sobre los educativos (Clayson y Haley 2005), el foco en los sistemas de apoyo al estudiantado/clientela (Titus 2008) y la tendencia hacia una formación centrada mayormente en la empleabilidad (Lusk y Fearfull 2015; Sharrock 2000). En síntesis, para Litwin (1995), el vínculo entre calidad y neoliberalismo ha resaltado los valores por la producción y el consumo, la inmediatez y la función práctica de la educación, soslayando su sentido como proyecto de equidad y justicia social.

Otro de los discursos sobre la calidad forma parte de las demandas provenientes desde los movimientos sociales o de los enfoques que promueven la equidad y la justicia social. Si la educación es entendida como un bien público, la mirada sobre la calidad, en particular de la educación superior, no solo debería centrarse en la empleabilidad sino también en cómo se resuelven problemas de interés para las sociedades (Bendixen y Jacobsen 2020). Son precisamente los contextos donde prima el neoliberalismo y los sistemas educativos de mercado, donde surgen propuestas críticas que utilizan a la calidad como parte de las reivindicaciones sociales (Tomlinson 2017). En el caso chileno, los movimientos estudiantiles han resultado fuerzas protagonistas durante casi una década de insubordinación y crítica social ante la exacerbación del sistema neoliberal (Cárdenas Neira, Cabalin y Montero 2017): desde la "Revolución Pingüina"[4] del año 2006 (Belleï Carvacho, Contreras y Valenzuela 2010) hasta las tomas feministas del año 2018 (Troncoso Perez, Follegati y Stutzin 2019; Zerán 2019). En todos estos movimientos, el concepto de "educación de calidad" es parte fundamental de sus demandas. En las Fotografías 3 y 4 se

[4] El concepto "pingüino" se refiere al uniforme escolar tradicional de las escuelas y centros de secundaria públicos de Chile. Este movimiento estudiantil se desarrollo en un conjunto de tomas de centros, huelgas y manifestaciones callejeras lideradas por estudiantes, sobre todo de secundaria, durante el año 2006. A este movimiento le siguieron otros de mayor intensidad inclusive, pero dada su fuerza y masividad, ha sido definido como uno de los hitos que reposicionaron el debate sobre educación pública y calidad en el país y que marcaría las agendas de los próximos gobiernos. Este movimiento dio protagonismo como dirigente estudiantil a figuras como Gabriel Boric, actual presidente de Chile.

ejemplifica el uso y apropiación del término por parte de los movimientos estudiantiles en Chile.

Fotografía 3. "Reforma educacional y actores que apoyan", mayo de 2014.




Fuente: https://www.elquintopoder.cl/educacion/reforma-educacional-y-actores-de-reparto/

Fotografía 4. "Manifestación que congregó a miles de personas", junio de 2016




Fuente: https://www.publico.es/internacional/movimiento-estudiantil-chileno-resurge.html

En esta investigación, entenderemos calidad desde un enfoque de equidad y justicia (Bendixen y Jacobsen 2020). Así, la calidad podría caracterizarse por ser un concepto no neutro (Prieto y Manso 2018), político (Williamson 2019), multifacético (Harvey y Green 1993) y subjetivo (Dahlberg, Pence y Moss 2005) que se construye de forma situada como causa y consecuencia de las relaciones de poder (Giroux 2014), de forma procesual y dialógica en los contextos institucionales y sociales en los que están insertos los sistemas educativos (Scharager 2018; Stracke 2019). Este posicionamiento es la base de los artículos que tienen como eje central a la calidad educativa (ver artículos 3 y 4).

Posicionarnos en este discurso permite, por un lado, cuestionar los significantes propios de los discursos neoliberales, así como proponer nuevos sentidos y miradas a los discursos actuales. En el caso de la educación superior online (ESOL), la tarea parece ser doble, ya que adicionalmente al vínculo entre calidad y neoliberalismo se suma un contexto (ciberespacio) que sostiene en la actualidad a la economía capitalista. Sin embargo, creemos que la educación online no tiene por qué ser cómplice de la instrumentalización de la educación (Ross, Bayne y Lamb 2019), o al menos, hay que intentarlo.

Específicamente, en los artículos 2 y 3 analizamos los vínculos entre la equidad y la calidad en la educación superior online. Estos vínculos han sido trabajados sobre todo alrededor del acceso, donde se ha hecho hincapié respecto de colectivos marginalizados y en particular a las posibilidades de las estudiantes mujeres (Kramarae 2003; Lai y Lu 2009; Stone 2022). En el contexto chileno, esta mirada es la que refleja de mejor manera el vínculo entre la equidad y la ESOL. En la misma línea, hablar sobre calidad y equidad en la educación online implica no perder de vista el componente humano de la educación, en el sentido de Harrison y Mathuews (2022), como una crítica a la excesiva estandarización e impersonalización de los diseños de educación online. Para ello, en los artículos 3 y 4 proponemos una mirada de la calidad educativa de la ESOL a partir de las experiencias y significados de quienes participan en ella.

Finalmente, siguiendo la definición de BCcampus, la equidad en la educación online se basa también en: *"[…] making opportunities more equitable involves having access to materials and digital literacy. Making the learning experience more engaging involves making the materials, or pedagogy, more accessible and increasing the quality of instruction and resources*" (2020, 7). Así, en el Punto de Partida (artículo 5), proponemos una mirada integral de la educación superior online que aborde la calidad como equidad desde una mirada ciberfeminista. Esta mirada, pretende dar cuenta de la inclusión de las aristas anteriores, así como de otras que son relevantes desde una mirada crítica de las tecnologías, los géneros y la educación.

## 2.2. Políticas de calidad educativa con perspectiva de género

Es de común acuerdo que los sistemas educativos se encuentran interconectados con las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas en las que se integran. Esto reproduce los sesgos y patrones de desigualdad y discriminación sociales al interior de las organizaciones y en las prácticas educativas (UNESCO 2015). En la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2022) se hizo hincapié en la responsabilidad de las instituciones de educación superior (IES) ante estas problemáticas y en la necesidad de que se instalen prácticas educativas que pongan en el centro a los derechos humanos. En esta misma línea, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra las Mujeres (CEDAW por sus siglas en inglés), sitúa a la educación como un espacio transformador y clave para que, a través del empoderamiento de las niñas y mujeres, se reduzcan las alarmantes cifras de violencia de género (Naciones Unidas 2017).

También existe un amplio consenso en que la calidad de la educación superior es un proceso que incorpora diversos elementos no solo curriculares o de gestión, sino que también contextuales, sociales y con un enfoque de derechos (Harrison y Mathuews 2022; Stracke 2019). En este sentido, la perspectiva de género ha sido uno de los ejes predilectos para incorporar aspectos vinculados con la equidad, la inclusión y la diversidad, como parte de la calidad educativa. Sin embrago, adoptar una

perspectiva de género en educación debería ser más que objetivo declarado, sino que un punto de partida para promover cambios profundos y estructurales (Anagnostou 2022; Arce Casas 2022; Cerva Cerna 2018).

A partir de la incorporación de la perspectiva de género, las instituciones deberían repensar la distribución del poder en su gestión interna, crear los protocolos y políticas educativas contra el sexismo o las violencias de género, rediseñar los planes curriculares desde una mirada no androcéntrica y que incentive una interacción más horizontal, fomentar la formación continua del profesorado en temas de género o redefinir las actividades de vinculación con el medio, esparcimiento y organización con enfoques críticos y participativos (Agud et al. 2020; Ascencio Cortés 2019; Garcia y Conejo 2021). Estas miradas, sin embargo, están más cercanas a las perspectivas sobre la calidad universitaria y presencial que de otras modalidades y espacios de educación superior. Como veremos, un elemento común en Chile es que los debates sobre la calidad educativa y la perspectiva de género consideran muy marginalmente a la modalidad online y a las particularidades de la formación técnico-profesional[5] en modalidad online.

La inclusión de la perspectiva de género en las agendas de la calidad en educación superior es un tema con creciente interés, pero que según Biglia, aún le falta una real transversalización en todas las dimensiones de la educación superior (RTVE 2023). La ausencia de la perspectiva de género en los modelos de calidad de la educación superior revela una desconexión entre los objetivos sobre la igualdad de género impulsados por las legislaciones nacionales y los organismos internacionales, por una parte, y los esfuerzos institucionales por fomentar dinámicas y entornos que atiendan a la diversidad, visibilicen las desigualdades y atiendan a los conflictos que permean

[5] La formación técnico-profesional es uno de los subsistemas de educación superior en Chile. Su símil en España es la formación profesional (FP). Forma parte del sistema de educación superior, consiste en carreras "técnicas", de dos años de duración, que permiten la obtención de un "título técnico de nivel superior" y que son impartidas por centros de formación técnica (solo se especializan en este tipo de formación), institutos profesionales y universidades (que pueden impartir este tipo de formación y además carreras "profesionales", de cuatro años de duración y que conducen a títulos profesionales y grados académicos).

a las instituciones, por otra parte (Benito y Verge 2020; Ruesta 2017). La ausencia de una perspectiva de género en clave de calidad no es baladí: genera una ceguera frente conflictos que tienen efectos reales en la vida de las personas (Verge, Ferrer-Fons y González 2018). Así, lo que no se mide es probable que se evapore de las agendas institucionales (Dahler-Larsen 2007). Para hacer frente a esta situación, Benito y Verge (2020) proponen el enfoque de feminismo institucional, como una estrategia para hacer visible las resistencias, así como para crear condiciones que permitan la incorporación de una perspectiva de género de forma transversal en las instituciones y no solo como materias optativas, tal como se tiende a realizar (Verge Mestre y Alonso Álvarez 2019).

La puesta en práctica del enfoque de género en educación superior se materializa a través de la institucionalización de políticas para visibilización y el reconocimiento del problema de la desigualdad de género como un problema público (Ascencio Cortés 2019). Comprender a la calidad educativa desde este foco implica entonces, asumir que la calidad de la educación superior pasa también por "su capacidad de generar y promover ambientes de respeto, cuidado y bienestar para quienes estudian y trabajan en ellas, erradicando violencias y discriminaciones de género, transformando sus comunidades y siendo referentes de cambios culturales" (Subsecretaría de Educación Superior 2022, 10).

En particular, las políticas en educación superior destinadas a prevenir o sancionar las violencias de género constituyen, según Deller (2019), excelentes puntos de partida para crear espacios más seguros. Son textos, protocolos, normas del uso del espacio, códigos de conducta o acuerdos de convivencia que normalmente incluyen una declaración de intenciones con carácter anti-discriminatorio y anti-violencias, así como procedimientos y canales de actuación. Potter (2020) señala que la difusión es una característica necesaria para que estas medidas cobren vida y tengan un efecto real.

Sin embargo, la mera existencia de una política o protocolo no asegura acción. Biglia (RTVE 2023) comenta que los protocolos sobre violencias de género en educación superior no son efectivos si estos no persiguen cuestionar y transformar las estructuras cisheteropatriarcales que constituyen los marcos dentro de los cuales estas violencias son permitidas y se reproducen. El peligro de la institucionalización del feminismo, desde este punto de vista, es que podría reducir las demandas a protocolos rígidos, poco efectivos y reduccionistas (Cagliero y Biglia 2019). Reconocer la dimensión estructural de las violencias, obliga a considerar que, en las bases de las instituciones académicas también se encuentra la cultura de la violación (Phipps et al. 2018), los estereotipos de género y las relaciones de poder heterosexistas, y que las políticas con enfoque de género deberían superar a los protocolos y enfatizar en la responsabilidad de las IES en la construcción de sociedades más equitativas y libres de violencias. Ahora bien, señala Biglia (RTVE 2023), la existencia de protocolos y políticas representan un cambio simbólico positivo que visibiliza fenómenos que han sido silenciados y promueven que las personas que han sufrido estas violencias las puedan denunciar.

En Chile, el movimiento feminista estudiantil de los últimos años (Zerán 2019), ha obligado a las que instituciones se replanteen el impacto real de sus protocolos contra las violencias de género. A pesar de los avances respecto a la institucionalización de las políticas de género, persisten brechas que impiden alcanzar su deseado carácter integral. Según Cagliero y Biglia (2019) los principales obstáculos para la adopción efectiva de políticas contra las violencias de género en la educación superior son: (i) la falta de recursos humanos y económicos que se destinan a la implementación de los protocolos, (ii) la ausencia de diálogo e interrelaciones de estos últimos con otras políticas universitarias, (iii) la existencia de políticas que otorgan demasiado énfasis a la sanción y procedimientos sin contemplar, simultáneamente, la necesidad de cuidado, apoyo y atención que necesitan las supervivientes, para lo cual resulta fundamental procesos participativos y permanentes de formación/sensibilización de toda la comunidad universitaria y por

último, (iv) no tener en cuenta de forma explícita cómo intervienen las jerarquías y las relaciones de poder generizadas de la institución. En Chile, la implementación de las recientes políticas con enfoque de género se encuentra con obstáculos similares: a un año de la entrada en vigencia de estas políticas los principales problemas surgen al (i) propiciar los cambios culturales al interior de las comunidades académicas, (ii) lograr la transversalización del enfoque de género a través de políticas sostenibles, e (iii) incorporar contenidos de Derechos Humanos en los planes curriculares (Ángulo 2022). Desde nuestra perspectiva, a estos problemas se suma la ceguera de las políticas de género frente a los contextos y modalidades educativas que no son los tradicionales.

La invisibilidad de la modalidad online en las políticas de género en Chile nos lleva a pensar que factores como el anonimato, la perpetuidad o el fácil acceso a dispositivos tecnológicos -como factores que contribuyen a crear escenarios impunes que reproducen las violencias de género del mundo físico en el ciberespacio-, podrían estar replicándose en los entornos digitales de aprendizaje y no ser detectados (Hicks 2021; Suzor et al. 2019; Yoon 2021). Si no se conceptualizan, visibilizan y denuncian las desigualdades se padece de una "ceguera" frente al género (Barón 2019); lo que Current y Tillotson (2018) define como la percepción de que las características que identifican a una persona o colectivo son neutrales.

En una modalidad de estudios donde las personas no interactúan presencialmente o donde las cámaras están apagadas, la visibilidad de las desigualdades, brechas y problemáticas resulta una necesidad especialmente sensible. En este sentido, creemos que incorporar la perspectiva de género en los discursos de la calidad, particularmente de la educación online, visibilizaría las cegueras mencionadas y otras, específicas de dichos entornos como el uso y protección de los datos personales, las controversias respecto a los sistemas de *proctoring* o reconocimiento facial para las evaluaciones (Scassa 2022; Yoder-Himes et al. 2022), así como la corporeización de la experiencia en línea, para el profesorado y estudiantado, a la luz de sus vivencias

en términos de desigualdades, discriminaciones o brechas (Baider 2018; Bailey 2017; Collingwood, Quintana y Smith 2012). Dentro del listado de temas problemáticos, las violencias de género o el acoso online son temas especialmente preocupantes y que en la actualidad constituyen una pandemia mundial (ver: Hanash Martínez 2020; Lomba, Navarra y Fernandes 2021; Luchadoras MX, Barrera y Rodríguez 2017; ONU Mujeres 2022; Raghavan y Shewarega Hussen 2023). A pesar de su relevancia, faltan datos sistematizados y estudios que expliquen sus alcances y particularidades (ver artículo 5).

## 2.3. Modelos de la calidad educativa para la educación online con perspectiva de género

Una educación superior de calidad implica necesariamente mirar con una perspectiva de equidad los desafíos del sistema, poniendo especial atención en las experiencias de las personas y en los contextos educativos caracterizados por la diversidad (Haimovich Paz 2017). En general, existen tres áreas donde se han situado los principales tópicos de investigación en la modalidad online: estudiantado, cursos y profesorado, y organización (Martin, Sun y Westine 2020). En consonancia con ello y según Esfijani (2018), los enfoques para la medición de la calidad de la modalidad online se han centrado principalmente en los recursos, insumos y procesos de educación online, pero carecen de una visión integrada de la calidad que aborde su definición y los enfoques de medición en su conjunto, así como otros puntos de vista, no solo del estudiantado como suele presentarse, sino también del profesorado, agentes institucionales, empresas, etc. Sin embargo y tal como ahondamos en el artículo 4, en la actualidad la calidad y el acceso, la equidad, la inclusión y los aspectos éticos son algunos de los temas menos explorados, pero con enorme potencial para la educación online (Brown et al. 2022; Vîiu y Miroiu 2015).

El concepto de diversidad en la educación online, según Frenks y Kneck (2017), usualmente se vincula a las características del estudiantado, que, si se utilizan pedagógicamente, pueden tener un impacto a nivel positivo cognitivo y social. Sin

embargo, desde una perspectiva interseccional, estas características de la diversidad también pueden convertirse en ejes de privilegio, opresión y resistencias. De ser así, la diversidad no sería un concepto fijo, al igual que las identidades de las personas pueden fluctuar y son dinámicas en función de los contextos e interacciones (Mizzi 2021). Para Agud et al. (2020), adoptar una perspectiva interseccional en educación implica centrar la mirada en las desigualdades y en la distribución del poder y con ello, trasladar el foco desde la igualdad hacia la justicia. A su vez, hablar de justicia implica cuestionar las estructuras y preguntarse por los sujetos que han sido invisibilizados o vulnerabilizados en estas.

Vergés Bosch, Guillén y Cruells (2022), reconocen que hablar de interseccionalidad en entornos digitales no es tarea fácil: utilizar el marco interseccional implica un nivel de actuación a nivel práctico en escenarios muy heterogéneos que difícilmente se podrán protocolizar o reducir a indicadores. Una posible salida para enfrentar esa dificultad es considerar al marco interseccional como una herramienta para hablar sobre diversidad, mas no restringir la mirada, aceptar la flexibilidad y la variedad de experiencias y vivencias online. Pero, sobre todo, se debería entender a los diferentes ejes de opresión no de manera aditiva como elementos separados, sino que como una matriz donde se configuran diferentes capas dentro de un mismo sistema hegemónico patriarcal, colonial y capitalista (Eva et al. 2022). Al no ser una categoría identitaria, sino que parte de dinámicas complejas, simultaneas y en movimiento, la diversidad debería analizarse desde por qué sobre ciertas personas o colectivos se instalan las desigualdades y cómo les afectan.

Para identificar cómo se han trabajado estos temas en los modelos de calidad de la educación superior online, hemos seleccionado distintos modelos en donde destacan aspectos relevantes sobre la equidad, inclusión y aspectos éticos. Para seleccionar los modelos, nos basamos en las revisiones sistemáticas sobre modelos de calidad de la educación online realizadas por Brown et al. (2022), Esfijani (2018), Lowenthal et al. (2021) Marciniak y Gairín Sallán (2017), Martin, Sun y Westine (2020)

Masoumi y Lindström (2012), Ossiannilsson (2020) y Rubio (2003). A partir de las principales referencias que aparecen en dichos estudios y nuestra propia búsqueda teórica, analizamos 12 modelos. Los criterios para su selección fueron:

- Modelos que versen la sobre educación superior online (descartamos modelos que hablen sobre formación continua online, educación abierta como los MOOC u otros contextos);
- Modelos que adopten la evaluación de la educación superior online como un eje de calidad (en algunos casos los estudios son diagnósticos o guías, pero sus propuestas apuntan a la mejora de la calidad);
- Modelos que incluyeran a las perspectivas sobre el género, equidad, inclusión y uso responsable de las tecnologías dentro de sus dimensiones, variables o indicadores. En específico, buscamos las siguientes temáticas en cada modelo: sobre el género (referencias a perspectiva de género en políticas, contenidos o diseño, el género como variables de equidad o desigualdad, perspectivas interseccionales para problematizar las experiencias y características del estudiantado, etc.); sobre la equidad (referencias a colectivos marginalizados, diversidad, personas con discapacidad, conciliación de la vida estudiantil y de trabajo, etc.); sobre la inclusión (referencias a criterios de accesibilidad, usabilidad, necesidades educativas especiales, personas con discapacidad, DUA, *Design justice*, etc.); y sobre el uso ético de las tecnologías (políticas de privacidad, protocolos contra las ciberviolencias, mercados tecno-educativos, etc.).

Los modelos de calidad de la educación online, según Ossiannilsson et al. (2015) han girado en torno a seis grandes dimensiones: *staff suport, studente support (servicios), curriculum desgn, course design, course delivery (products), strategic planning and development (management).* Las autoras proponen dividir los modelos de calidad según sus objetivos: respecto a su alcance (nacional, global o de públicos específicos, por ejemplo, solo para MOOC o REA) y según su uso (acreditación, certificación, evaluación comparada o marco de referencia teórico o práctico). En nuestra selección

usaremos los modelos de nivel global, así como de agencias e instituciones universitarias, y de forma indistinta el uso que se le da al modelo.

La descripción de las dimensiones, variables e indicadores de los modelos están en el Anexo 20. Esta investigación teórica no pudo ser presentada como resultado de investigación a través de artículos, pero creemos que en este punto puede resultar útil para comprender la ruta de investigación de la tesis y los elementos que nos ayudaron a construir el borrador del Modelo de calidad CiberFem (Anexo 21) y las dimensiones y/o variables de los instrumentos de investigación (Anexo 19).

Para presentar los resultados, hemos agrupado los modelos según: (i) modelos elaborados por autores/as referentes en educación online, (ii) modelos de consorcios educativos y (iii) modelos de universidades o entidades vinculadas a estas. En cada apartado, presentamos los modelos en orden cronológico.

(i) Modelos de autores y autoras referentes en educación online

El modelo de García Aretio (1998), incluye al contexto social y político o socio-institucional, como dimensión relevante para entender cómo una institución de educación online se inserta en un territorio. A partir de esta idea, destaca la premisa de que la calidad es siempre una cuestión contextual y que los modelos holísticos pueden omitir aspectos determinantes de cada contexto. Aunque el modelo destaca por proponer que el alumnado online participe en los órganos de gobernanza universitaria, no entrega una visión más profunda de las características de este colectivo y reduce su participación a planes especiales de nivelación en el ingreso. Por otra parte, restringe una perspectiva de equidad respecto a la labor docente solo desde el punto de vista de la eficacia de su labor.

El marco de Attwell (2006), es pionero en relevar las características contextuales, sociales y físicas del alumnado de la educación online. Sin explicitarlo, propone una perspectiva interseccional, donde el género, la clase o el origen son elementos que permitan entender cómo los factores socioeconómicos influyen en el alumnado

online. Similar preocupación plantea por el contexto político de la modalidad a través de preguntas como por ejemplo "¿quién financia o paga el aprendizaje?". Esta idea es especialmente relevante en contextos de educación privada y desregulada, como el caso chileno.

El modelo de Khan (2006), profundiza en las variables contextuales de Atwell. Así, señala por ejemplo como indicador, si las decisiones pedagógicas se ven influenciadas por agentes externos (*stakeholders*, empresas, corporaciones, etc.). Otro aspecto destacable es la predominancia de la dimensión "ética" dentro del modelo. En ella se describen variables sobre los aspectos legales respecto a la privacidad, prácticas fraudulentas o la brecha digital del alumnado como aspecto a considerar para, por ejemplo, decidir si proponer actividades síncronas que impliquen la necesidad de una banda ancha o conectividad alta. Finalmente, la variable "etiqueta" aporta ideas sobre el anonimato, el comportamiento online o el respeto y tolerancia en una Learning Managment System (LMS). La "etiqueta virtual" o "netiqueta", son conceptos propios de la época que podrían ser traducidos desde una perspectiva ciberfeminista como las acciones y estrategias para crear "espacios (más) seguros" y libres de violencias y discriminaciones, tal como artículo 5.

Los modelos de Atwell y Khan destacan por la importancia que otorgan al vínculo entre el mundo análogo y el digital. En ellos, la institución, el alumnado y el profesorado online son relevantes también por sus características materiales y presencia en el mundo físico. Estas ideas nos ayudaron a conectar la calidad de la educación online con las ideas ciberfeministas sobre la corporeidad de la presencia digital.

El modelo de Masoumi y Lindström (2012), destaca por su perspectiva sobre la tecnología desde la usabilidad y sostenibilidad. Es uno de los pocos modelos que integra a la sostenibilidad como eje para problematizar las infraestructuras tecnológicas propias de la educación online. Si bien el modelo no ahonda en el sentido del concepto, nos resulta interesante como una bisagra para mirar a las

plataformas tecnológicas desde otras aristas. El punto fuerte del modelo es que en la variable *Pedagogical factor* considera la importancia de espacios cómodos y amenos para el estudiantado online, donde "se sientan como en casa". Aunque creemos que considerar como un espacio seguro a "la casa" es una referencia a una institución que en muchos casos no lo es, sobre todo desde una perspectiva de género; la preocupación por el ciberespacio como un entorno agradable y propicio para el aprendizaje, nos invita nuevamente a pensar en los espacios (más) seguros (ver artículo 5) y en el potencial que tiene este concepto para poner en práctica las políticas con enfoque de género.

La importancia que este modelo otorga a la variable social se podría traducir en entornos digitales que consideren las características de su contexto social, del alumnado y profesorado. Desde nuestro punto de vista esto es una ventana para pensar desde el *Design justice* (ver artículo 5). Otro aspecto interesante es la valoración explícita sobre los modelos hegemónicos sobre la calidad de la educación online. Los autores señalan que estos han sido propuestos desde Occidente (o lo que nosotras entendemos como el Norte Global -como zona geopolítica no tanto geográfica-) y que esta situación se podría estar manifestando en sesgos respecto a las diferencias culturales y diversidad, tanto de las instituciones como de las personas.

El modelo de Marciniak y Gairín-Sallán (2017), es un modelo para la autoevaluación destinado a la mejora continua de las universidades online. La propuesta se caracteriza por compartimentar distintos aspectos del diseño, implementación y evaluación continua de un programa online. A través de ellos se da mayor relevancia a los aspectos técnicos y pedagógicos propios de un curso en esta modalidad, pero se minimizan las referencias a aspectos subjetivos como la experiencia estudiantil, la labor docente (que vaya más allá de los requisitos de tutorías, carga horaria y tiempos de respuesta) y se obvian aspectos vinculados con la accesibilidad, equidad, ética en el uso de tecnologías o perspectiva de género. La única mención es que los materiales, recursos y estrategias didácticas deben ser de "distintos tipos", pero no se

especifica con qué perspectiva debería desarrollarse esa adaptación o qué elementos se debiese considerar.

El modelo de Brown (2022), es a la vez una revisión sistemática de modelos de calidad de la educación online. Desde las conclusiones de su estudio, el autor propone un marco conceptual con temas emergentes que deberían considerarse para la calidad de la ESOL. Distintos aspectos de los modelos precedentes aquí aparecen con fuerza y con mayor especificidad en la descripción de sus indicadores. Por ejemplo, la variable *Equity, diversity, and inclusión*, aparece descrita a través de temas como: *Universal design for learning, Ethics and data protection, New migrants and at risk learners, Indigenous and first nations learners*. Así, vemos cómo la idea de inclusión se concreta en colectivos específicos, o que la protección de datos es parte de un enfoque de equidad. En este modelo, como en los más contemporáneos, la inteligencia artificial también se considera como una variable central para entender el contexto de las infraestructuras tecnológicas. Destaca sin embargo que en esta propuesta no se mencione el concepto género, lo que interpretamos como un síntoma más de la lejanía que persiste entre ambos campos.

(ii) Modelos de consorcios educativos

Los modelos de Online Learning Consortium (2016) y de Quality Matters (2020), son considerados referentes en la ESOL en Chile (ver artículo 4). Respecto al primero, destaca por hacer referencia al DUA como indicador de calidad o por incluir a la variable *Building community*, la que se desarrolla a través de aspectos relevantes como el lenguaje, los acuerdos sobre las interacciones online, la "netiqueta", y valores como el respeto y amabilidad hacia las otras personas. Por su parte el modelo de Quality Matters pone el foco en la *Accessibility and usability* como variable que permite describir aspectos tecno-pedagógicos que deberían adaptarse para asegurar una educación inclusiva.

En Chile, frente a la ausencia de referentes propios, estas entidades se han posicionado como agentes reconocidos que aportan orientaciones para que las IES puedan autoevaluarse y así demostrar su compromiso con la mejora continua y aumentar el reconocimiento social. Una de las razones que podrían explicar su relevancia en el contexto chileno es el alto nivel de detalle en las dimensiones, variables e indicadores, a la vez que intentan ser modelos holísticos que incorporan aspectos técnicos e instrumentales en torno al diseño, producción, implementación y evaluación de la educación online. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la minucia en estos aspectos deja fuera a variables específicas sobre las desigualdades sociales o con miras a la equidad.

Por otra parte, el modelo de Quality and Qualifications Ireland (QQI) (2023), presenta interesantes ideas en la dimensión *Policies, regulations and administrative processes*. En esta dimensión se incorpora a las políticas sobre equidad e inclusión, también se menciona el uso ético de las tecnologías (sistemas de reconocimiento facial para las evaluaciones, uso de inteligencia artificial, integridad académica y plagio, ciberseguridad, etc). Respecto a la equidad, la dimesión *Equality of opportunity*, se cuestiona sobre los sesgos del profesorado y profesionales de la institución, del currículum o de los recursos de aprendizaje. Vemos aquí como se introduce una perspectiva de género sobre las subjetividades de las personas y no solamente como una variable contextual. Este modelo y el que se presenta a continuación, sí mencionan el concepto género: "*The online learning environment is safe, with explicit protocols that promote dignity, courtesy, and respect in digital interactions between teachers and learners, with sensitivity to gender, identity, religious, cultural and political beliefs, Indigenous and Traveller community customs, and the circumstances of people who may be refugees or international protection applicants*" (2023, 49). Agrega además elementos del DUA, de accesibilidad, de conciliación para las actividades sincrónicas, confidencialidad y privacidad y de participación estudiantil que nos parecen sumamente relevantes y originales.

En consonancia con el modelo anterior, el Consortium for Benchmarking Framework and Data Set for Online, Open, Smart, and Technology-Enhanced Higher Education (2024), señala en su web la dimensión *Diversity & inclusiveness*, donde se considera a la diversidad de género e "internacional" del estudiantado y del profesorado, así como el acceso de quienes han sido excluidos y excluidas tradicionalmente de la educación superior. Podríamos estar en presencia de una perspectiva interseccional muy interesante para analizar las experiencias del estudiantado y profesorado online, lamentablemente el modelo no está en abierto.

En estos dos últimos modelos, los más actuales, vemos claros intentos por incorporar perspectivas de género interseccionales y por ampliar la mirada sobre la educación online.

(iii) Modelos de universidades y entidades vinculadas a la educación superior

El diagnóstico de la Universitat Oberta de Catalunya (2019) sobre la igualdad de género propone seis dimensiones y 74 indicadores con los que se puede observar y evaluar el enfoque de género en una universidad digital. Este documento es un buen punto de partida para analizar la calidad institucional, sin embargo, vemos que los indicadores se centran más en la proporción "según sexos" -no contempla una mirada no binaria sobre los géneros-, y la existencia de políticas, evidencias y protocolos a nivel institucional que de la propia implementación de la educación online. Una universidad presencial podría utilizar la mayoría de los indicadores.

El modelo de la SUNY - State University of New York (2024), se estructura en torno a estándares presentados a través de una rúbrica en formato abierto y puesta a disposición de profesionales y técnicos que implementen cursos online. Destaca que el modelo es coherente con los tópicos de la rúbrica que consideran como un indicador de calidad la existencia de recursos abiertos en las instituciones y la atención a las brechas digitales y económicas asociadas a las tecnologías.

La guía de la Xarxa Vives de Universitat de Garcia y Conejo (2021), si bien no está construida como un modelo de calidad (con variables e indicadores) la consideramos como un excelente punto de partida para la incorporación de un enfoque ciberfeminista en la educación online. Desde nuestra investigación esta guía es sumamente relevante porque reconoce a la "perspectiva ciberfeminista" como marco conceptual para problematizar la docencia online. Así, propone la incorporación de una perspectiva de género transversal a todos los componentes de la calidad educativa. La guía argumenta cómo desde una perspectiva ciberfeminista, el género modela las prácticas educativas, las relaciones de poder, las desigualdades y brechas digitales, la transparencia en las decisiones tecnológicas vinculadas al diseño, entre otras (cuestiones que recogemos en el artículo 5). Finalmente, otro elemento destacable es que la inclusión no es un concepto vinculado a una adaptación necesaria para cierto colectivo, sino que es un elemento fundamental del propio diseño, que permite dar cuenta de la diversidad humana como elemento central para el aprendizaje.

En síntesis, en el apartado "Calidad de la educación superior online" definimos nuestro posicionamiento sobre la calidad educativa, en especial su traducción a la educación superior online. Además, reflexionamos sobre cómo se ha incorporado la perspectiva de género como parte de la calidad educativa e indagamos a través de la revisión de algunos modelos de calidad de la educación online destacados, qué potencialidades podría tener la mirada ciberfeminista.

## 3. Contexto de estudio: Educación superior online en Chile

En este apartado presentamos información de contexto que no pudo ser descrita en los artículos con resultados del trabajo empírico en el contexto chileno (artículos 2, 3 y 4). Tiene como finalidad ahondar en las características de la ESOL en Chile y analizar su vínculo con el contexto sociohistórico, con las demandas sociales de los movimientos estudiantiles, así como con las principales transformaciones en la educación superior en clave de calidad.

### 3.1. Sistema de educación superior

El sistema de educación superior en Chile forma parte de un sistema educativo con profundas desigualdades producto de un exacerbado modelo neoliberal (Castillo 2019; Espinoza 2017; Donoso 2020). El "estallido social" del año 2019 fue un síntoma inequívoco de las crisis provocadas luego de casi cinco décadas de mercantilización de la vida (Artaza et al. 2019). El sistema de educación superior también está inmerso en estas crisis. Este sistema se caracteriza por la desregulación en su crecimiento (Brunner y Uribe 2007; Salazar y Rifo 2020), la multiplicidad de ofertas de programas formativos de cuestionable calidad (Corvalán, Falabella y Rojas 2011; Pressacco y Carbone 2010) y como telón de fondo, un modelo donde la educación es entendida como un producto de consumo con el cual, hasta hace poco, se podía lucrar (Araya-Castillo 2015; Gaudichaud 2015; Infante Reyes 2013).

En general, la educación superior en percibida como un sistema que "pese a sus deficiencias, funciona adecuadamente y que cuenta con mecanismos que impulsan la calidad del sistema" (Pressacco y Carbone 2010, 550). Sin embargo, la literatura ha reconocido distintos ejes que tensan el avance del sistema para lograr una mejor calidad. Entre ellos, destacan: (i) la complejidad del sistema, la autonomía de las IES y sus respuestas a las necesidades del país (Brunner 2008; Lemaitre 2011), (ii) la tendencia a la competencia dentro de un sistema de educación de mercado y la no colaboración entre instituciones (Araya-Castillo et al. 2018), (iii) las brechas entre la

educación superior universitaria y la técnica-profesional (Álvarez, Labraña y Brunner 2021; Barrientos Delgado y Navío Gámez 2015; Zancajo y Valiente 2019), y (iv) la presión asociada al sistema de acreditación y al cumplimiento de criterios externos que se contraponen a los proyectos educativos institucionales (Bernasconi et al. 2020). A estos ejes se suman otros que complejizan aún más la relación entre calidad-equidad: (v) las tensiones respecto a las nuevas gobernanzas en educación superior (Brunner et al. 2020) y, (vi) los debates sobre el acceso, el rol del estado y la bancarización del sistema educativo (Rivera-Vargas, Climent Sanjuan y Rivera Bilbao 2021). Todo lo anterior se podría resumir, en un sistema de educación superior que se sostiene en un sentido de calidad y equidad altamente burocratizada y estandarizada (Fleet, Leihy y Salazar 2020).

Hasta 1980 la validez de los títulos de educación superior estaba salvaguardada por la Universidad de Chile, quien tenía como misión validar los títulos otorgados por las universidades privadas de la época. Una vez que éstas se volvieron autónomas, la calidad pasó a ser parte de la autorregulación corporativa ejercida por las ocho universidades existentes a la fecha. A partir de las reformas neoliberales de 1980-1981, esta situación cambia ya que se incorpora un nuevo significante al concepto de calidad a partir de la reducción de la presencia estatal, una drástica modificación institucional y la incorporación de nuevas instituciones: se planteó la posibilidad de que fuera el mercado el que regulara la calidad (Lemaitre 2011). Como resultado de estas modificaciones estructurales, las IES se reconvirtieron en entornos competitivos, obligados a dirigir sus esfuerzos a actividades de comercialización a través de acciones para captar y retener estudiantes y enfocadas en resultados demostrables (Araya-Castillo et al. 2018). El conjunto de las reformas condujo a la expansión, diversificación y privatización de todo el sistema de educación superior (Bernasconi y Celis 2017). Algunos de los efectos de esta reestructuración, especialmente relevantes para comprender a la ESOL en la actualidad son que:

- Se condujo a un crecimiento desregulado de instituciones de educación superior, a partir de una oferta variada no solo de programas, sino que también en infraestructura, formación del profesorado y de la calidad global de lo que se estaba ofreciendo (Brunner 2008; Brunner y Uribe 2007). La premisa sostenida por las autoridades de la época de que sería el mercado el que regularía la calidad, no se cumplió y en definitiva ninguna universidad se vio obligada a cerrar por la "presión" del mercado. Por el contrario, en paralelo se eliminaron las barreras para la creación de IES privadas: "hasta 1987, se autorizaron cinco universidades y 23 IP; entre 1988 y 1989 se crearon 17 universidades y 34 IP. ¡Entre el 02 de enero y el 10 de marzo de 1990, se aprobaron 18 universidades y 23 IP!" (Lemaitre 2011, 157).

- En términos de acceso, señalan Pressacco y Carbone (2010), en 1980 solo ingresaba a la universidad el 7,2% de la población entre 18 a 24 años, mientras que en 1992 el acceso fue del 16,3% y en 2006 un 34%. Actualmente, un 46% de la población en ese rango de edad asiste a la educación superior, lo que representa el porcentaje más alto en Latinoamérica (Montes y Osorio 2023). Esto se produjo gracias a la creación de nuevas universidades privadas y la descentralización de las universidades tradicionales.

- Sin embargo, en la vorágine de la aparición de nuevas instituciones sin el "prestigio y el reconocimiento que otorga la tradición" (Brunner 2004, 2) y con la lógica del libre mercado masificándose a todos los ámbitos de la sociedad, resultó esperable que las personas que estudiaban -siendo cada vez porcentajes más altos- demandasen más información sobre las características institucionales (Loukkola, Peterbauer y Gover 2020). De acuerdo con un fenómeno global, comenzó la presión por los rankings, las métricas y los indicadores de resultados (Hauptman Komotar 2020; Kehm y Erkkilä 2014; López Leyva 2016).

Así, el foco en la calidad de la educación superior fue un resultado inevitable de las transformaciones descritas.

La investigación sobre calidad y educación superior en Chile ha girado en torno a diversos ejes: (i) la administración y gestión interna de los sistemas de aseguramiento de la calidad (Fernández Darraz y Ramos Zincke 2020; Scharager 2018), (ii) los vínculos entre la rendición de cuentas, acreditación y financiación (Dávila y Maillet 2021), (iii) el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad y acreditación sobre las instituciones y los programas de estudio (Barroilhet et al. 2022; Scharager y Aravena 2010), (iv) las especificidades del subsistema técnico-profesional (Esmar y Poo 2022), (v) la presión competitiva y estratificación vertical a través de los rankings (Cossani et al. 2022; Fernández Darraz 2018), (vi) los criterios y estándares para la acreditación (Zapata y Clasing 2016), (vii) los efectos de la desregulación en la calidad académica (Corvalán, Falabella y Rojas 2011; Espinoza 2008), entre otros. En todos ellos, destaca transversalmente la ausencia de la modalidad online.

## 3.2. Educación superior online en Chile: Estado del arte

La educación superior online en Chile data de hace más de 40 años. Sin embargo, el campo de estudio aún es tímido e intermitente: existen pocas referencias respecto a su trayectoria, características y desafíos. La reconstrucción que presentaremos a continuación es fruto del análisis de esta escasa literatura, así como también de la información producida en las entrevistas realizadas al alero de esta investigación.

Respecto al recorrido histórico de la modalidad, algunas experiencias reconocidas como pioneras son los cursos de tele-formación de TELEDUC a partir de 1977, los cursos de educación a distancia del DUOC-UC durante la década de 1980, los programas de extensión y postgrado del INTA de la Universidad de Chile, los cursos por videoconferencia del INACAP y los programas del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera a partir de la década de 1990 (UNESCO 2003). Posteriormente, a inicios del siglo XXI, destacan los cursos virtuales de

formación continua para docentes impartidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en conjunto con el proyecto Enlaces (Tome 2023). Finalmente, se reconocen dos hitos que marcaron la consolidación de la educación superior online en el país: la inédita conversión total de una institución a la modalidad 100% online como ocurrió con el Instituto Profesional IACC en el año 2008 y la primera acreditación de una institución con programas online dentro de su oferta formativa, como ocurrió con el Instituto Profesional IPLACEX en el año 2014.

A pesar de esta vasta trayectoria, en comparación con otros países de la región, Chile ha comenzado a tener un reconocimiento de su educación superior online recién en los últimos años y sobre todo debido al crecimiento de su oferta (Kunzler et al. 2022; Ruiz Corbella y Rubio Gómez 2012). Sin embargo, el 11,2% de la matrícula actual en Chile (SIES, 2023) aún es bajo en comparación con el 35% de Brasil y 20% de Colombia, así como respecto al 20% de media en la región (Montes y Osorio 2023).

El ámbito por excelencia de la investigación sobre educación online en Chile es la formación continua. Así, el estudio de Oteíza y Silva (2002), es pionero en vislumbrar este vínculo y advertir las potencialidades y desafíos para las instituciones en términos pedagógicos y metodológicos. En esta línea, encontramos estudios sobre la eficacia de la formación continua en esta modalidad (Farcas y Reininger 2010) o estudios sobre la formación continua online en el ámbito de la salud (ver: Figueroa et al. 2020; Isbej et al. 2019; Salinas et al. 2014, 2016; Salinas, Muñoz y Vio 2021). En general estos estudios destacan la posibilidad de acceso y cobertura en el territorio, mostrando que la sanidad es un campo abierto a la implementación de la modalidad.

Con una referencia indirecta o leve de la modalidad, encontramos una línea de estudios que hace referencia a la modalidad online a partir del análisis de las lógicas de mercado que rigen al sistema de educación superior. Con los estudios de Araya-Castillo (2015), Araya-Castillo et al. (2018) y Espinoza (2017) se pone de manifiesto cómo la educación online en el país se convirtió en uno de los ejes adoptados por las

instituciones dentro de la lógica de la competitividad. También en Brunner (2013), se destaca la relación entre IES privadas y la baja calidad o preocupación por la calidad ofrecida, así como el vínculo entre la educación online y la maximización de recursos (más estudiantes, docentes más baratos, menos costo en infraestructura) y la baja calidad. Finalmente, otra línea de estudio es la regulación y normativa de los programas online y su relación con la calidad educativa (Santander et al. 2011).

El interés por la calidad, sin embargo, se ha abordado desde la preocupación. Así, dos asesorías técnicas parlamentarias respecto a la educación online en Chile, encargadas por el Congreso de la República, tienen como foco la comparación con la modalidad presencial (ver: Cifuentes y Guerra 2021; Holz 2016). La preocupación por la evaluación de la calidad de los programas online pone de manifiesto la existencia de prejuicios y un desconocimiento sobre la modalidad en Chile. Estas situaciones podrían ser causa y consecuencia de la ausencia de políticas de calidad específicas para la modalidad, lo que a su vez inhibe a que las instituciones de prestigio la implementen en programas de grado y que las personas la elijan como primera opción de estudios (Linares Cortés 2017; Valdés et al. 2019). Es un círculo vicioso.

Como veremos más adelante, en Chile particularmente los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) son las instituciones que concentran la mayor parte de la matrícula de ESOL (Brunner, Labraña y Álvarez 2022). En las universidades que se implementa ESOL, se hace como una modalidad secundaria; no existe una "universidad online" desde donde puedan gestarse espacios reflexivos y de investigación sobre la modalidad. Las universidades chilenas (presenciales) que investigan sobre la educación online lo hacen en torno a la incorporación de las tecnologías educativas en contextos de educación superior presenciales. Entre las principales líneas de investigación encontramos: (i) la incorporación de tecnologías a través de adaptaciones metodológicas y pedagógicas de apoyo a la docencia (Charbonneau-Gowdy 2015; Joo-Nagata et al. 2017), (ii) los estudios comparativos

sobre el aprovechamiento, satisfacción y disfrute del aprendizaje mediado por tecnologías en comparación con el mismo programa en modalidad presencial (Ramírez-Correa, Arenas-Gaitán y Rondán-Cataluña 2015), (iii) el uso de redes sociales y TIC en la educación superior presencial (Cabero Almenara, Del Prete y Arancibia Muñoz 2019), y (iv) más recientemente las adaptaciones hechas en contextos presenciales producto de la pandemia de COVID-19 (Romero Alonso, Tejada Navarro y Núñez Barrera 2021).

Dentro de la oferta de educación superior online en Chile hay distintas denominaciones para referirse a esta modalidad, entre ellas destacan: "educación virtual", "e-learning", "educación no presencial", "educación a distancia", "educación online", "modalidad remota". Reflejan lo que García Aretio (2020) describe como el "bosque temático" alrededor de la educación basada en tecnologías digitales. Las IES y la administración pública utilizan estos conceptos de forma indistinta para referirse a programas académicos impartidos a través de plataformas digitales. En general, los modelos pedagógicos de la ESOL en Chile basan sus acciones en la disponibilización de diversos recursos didácticos (contenidos creados en PDF descargables, videos demostrativos, cápsulas explicativas, podcast, actividades interactivas, etc.) y la implementación de diversas estrategias docentes (evaluaciones sumativas, formativas, foros de dudas o evaluados, clases sincrónicas, etc.) en plataformas comerciales de aprendizaje o LMS, tales como Moodle, Canvas o Blackboard.

La nomenclatura que utiliza la administración pública en Chile para referirse a la educación online combina de forma indistinta los conceptos de modalidad "a distancia", jornada "no presencial" y modalidad "virtual". A partir de estas categorías las IES auto-reportan sus programas, sin embargo, no existen criterios formales para definir cada una de ellas. Amparadas en el principio de autonomía institucional, las IES pueden decidir qué características tiene la modalidad que implementan, siendo un debate vigente si la institucionalidad debiese delimitar, por ejemplo, un porcentaje máximo de actividades presenciales para considerar a un programa académico como "no presencial".

Al igual que en otros contextos, la decisión sobre como nombrar a la modalidad depende del foco desde la que se entienda. En este estudio nos referiremos a "educación online" porque es el concepto más utilizado en las IES del país y porque en general, los modelos implementados corresponden a la educación online de "quinta generación" definida por Moore y Kearsley (2012), cuya principal característica es la utilización de plataformas alojadas en Internet como entorno fundamental para la enseñanza y el aprendizaje. Tener acceso a Internet (con una buena conectividad) resulta un requisito indispensable para cursar un grado de ESOL en Chile.

La mayoría de las IES que implementan programas de ESOL partieron siendo instituciones presenciales. En muchas de ellas, se reconoce como un hito fundamental la decisión de "migrar" sus programas presenciales al formato online y con ello, la posibilidad de crecer y expandirse en un mercado educacional caracterizado por la alta competitividad (Fleet, Leihy y Salazar 2020). El nicho de la ESOL en el país es el estudiantado en edad adulta (sobre 35 años), que trabaja de forma remunerada o no remunerada y que en muchos casos debe compatibilizar los estudios con responsabilidades familiares. Ante ello, la ESOL ofrece atributos diferenciadores atractivos: no supone las restricciones en el ingreso dadas por las pruebas de selectividad, una misma carrera tiene al menos tres ingresos anuales, y en general los costos de matrícula y aranceles son mucho más económicos que en instituciones similares, pero con oferta presencial. Además, destaca que las cualidades propias de la modalidad como la asincronía, permiten que, en un país centralizado donde la capital aglutina la mayor parte de oferta académica, en teoría puedan acceder personas de otras regiones y lugares aislados. Otras características del sistema ESOL en Chile se presentan en los artículos 2, 3 y 4.

En su etapa de consolidación, la ESOL se transformó en un mercado educativo impregnado de tintes empresariales en la gestión a nivel institucional pero también a nivel pedagógico. Las subjetividades neoliberales, señaladas por Simbürger y

Donoso (2020), se adentraron en las áreas de admisión, marketing o de servicios al estudiante, así como también a través de un léxico empresarial ligado al "cliente", a la "fábrica de producción", a la "entrega de servicios" o a los procesos de gestión y auditoría. Cabe destacar que el 100% de las instituciones que imparten carreras de grado en modalidad online tienen un carácter privado de financiación (SIES 2023). Sin embargo, para Kunzler et al. (2022), la presión de los movimientos estudiantiles y sociales en Chile han conseguido delimitar el lucro en la educación. Asnte la imposibilidad de que empresas privadas con fines de lucro ingresen como agentes educativos de educación superior online, su crecimiento si bien ha aumentado en los últimos años, es aún marginal dentro de la matrícula total en educación superior. A diferencia de otros contextos, como el brasileño, donde el 92% de la matrícula en educación online es privada con fines de lucro. Para revisar otras características vinculadas al mercado neoliberal de la educación superior en Chile ver el artículo 4.

### 3.3. Punto de inflexión: Pandemia de COVID-19 y estallido social

En los últimos años, el contexto social y político del país supuso dos eventos decisivos que marcaron un antes y un después para la educación online. El primero fue el "estallido social" de octubre del 2019. Debido a las prolongadas jornadas de protestas, la movilidad y el transporte en todas las grandes urbes del país se vio seriamente afectada, obligando a que estudiantes de todos los niveles tuvieran que finalizar el año académico con improvisadas medidas de flexibilización de sus cursos (Eyzaguirre, Gazmuri y San Martín 2021). El segundo evento ocurrió unos meses más tarde: la situación de emergencia mundial provocada por la pandemia de COVID-19, impuso obligatoriamente el cierre de la presencialidad y con ello el inicio de la denominada "docencia online de emergencia" (Bozkurt et al. 2020).

Si bien, la pandemia generó un excepcional contexto en el sistema de educación superior, las IES debieron transitar a este tipo de modalidad a pesar de no tener diseños pedagógicos adecuados o plataformas desarrolladas (Superintendencia de Educación Superior 2020). Esta situación conllevó un intenso debate público en torno

a distintos desafíos: (i) conectividad y desigualdades en el acceso a medios tecnológicos por parte del estudiantado, (ii) formación idónea del profesorado para dar respuestas educativas al uso de las tecnologías, (iii) políticas educativas que entreguen lineamientos eficientes y equitativos para la gran diversidad del estudiantado y sus niveles, entre otros (Delgado 2020; García Rey 2020; Ries y Wagner 2020). En general, el tránsito a la docencia de emergencia se desarrolló en un clima tenso y de desconfianza respecto a la educación online (Osses 2020).

Hasta antes de la pandemia, esta modalidad era exclusiva de ciertas instituciones y tipos de carreras, mientras que como producto de la crisis sanitaria todo el sistema educativo debió confinarse en el ciberespacio, alcanzando una difusión y masificación inédita. Sin embargo, se desarrollaron experiencias educativas que no respondían a modelos planificados y validados de educación online, incurriendo en prácticas erróneas o confusas. A los prejuicios que la modalidad arrastraba se sumó un imaginario social que vinculó a la educación online con la vulneración al derecho a la educación de las infancias y juventudes en el país (Canales, Alarcón y Herrera 2019). También se acentuó el vínculo entre las tecnologías educativas y "la educación de mercado", a partir de las desigualdades en el acceso a dispositivos tecnológicos y a la escasa perspectiva de equidad con que se hablaba sobre los contextos educativos online (Ramírez 2020).

Tanto el estallido social como la pandemia tuvieron efectos en el sistema de educación superior. No obstante, vale la pena diferenciar la mirada: por un lado, las IES que a la fecha tenían programas de grado en modalidad online o eran 100% online y por otro lado, las IES que solo tenían oferta presencial o algunos programas semipresenciales aislados y sobre todo en postgrado. La capacidad técnica y pedagógica, de recursos humanos y de infraestructura para enfrentar este escenario jugó muy a favor del primer tipo de instituciones (Brunner, Labraña y Álvarez 2022).

A pesar de los conflictos descritos, creemos que en general el balance fue positivo: la educación online pasó de ser una modalidad situada en "los márgenes" (Stone 2022)

a ser, al menos considerada por el conjunto del ecosistema de educación superior (Hevia 2021; Sepúlveda 2021). Como resultado, los prejuicios de la educación online se redujeron o se matizaron debido a que el mercado laboral tuvo que abrir definitivamente las barreras para los y las egresadas de carreras online; las IES líderes en educación online en el país se posicionaron como referentes y demostraron tener una buena capacidad para enfrentar situaciones adversas, incluso más que las universidades con mayores recursos y reconocimientos; y la gran demanda de programas formativos en formato online o híbridos se posicionó como parte de la nueva normalidad del sistema superior. Uno de los indicadores de la bullada frase "llegó para quedarse" es que, a la fecha, la matrícula y la oferta de ESOL continúa creciendo aceleradamente y el interés de las IES presenciales por flexibilizar su oferta, sigue aumentando.

### 3.4. Educación Superior Online en la actualidad

La matrícula de la educación online en Chile ha tenido un crecimiento sin precedentes. Tal como señalamos en la Tabla 2, es la única modalidad que ha incrementado su matrícula y lo ha hecho en un 24,9% durante el último año y en un 208,1% en los últimos cinco años. En 2023, del universo total de estudiantes en carreras de grado (n= 1.249.401), el 11,2% estaba matriculado en programas en modalidad online. De este porcentaje, el 81,3% estaba matriculado en el subsistema técnico-profesional (TP).

Tabla 2. Matrícula de educación superior 2023 según modalidad

| Modalidad* | Matrícula total de estudiantes** | Distribución matrícula de educación superior | Variación 2019-2023 |
|---|---|---|---|
| Online | 140.011 | 11,2% | 208,1% |
| Semipresencial | 11.550 | 0,9% | 58,2% |
| Vespertino | 218.069 | 17,5% | -19,1% |
| Presencial | 876.869 | 70,2% | 1,7% |

Elaboración propia. Fuente: SIES, 2023

* En esta categoría se combina lo que el Servicio de Información de la Educación Superior (SIES) considera como "a distancia" y "no presencial".
** El informe de matrícula consultado tienen como fecha de corte el 30 de abril de 2022. Aunque en la modalidad online en general el ingreso de estudiantes nuevos/as se realiza en distintos momentos del año académico, el informe solo considera los ingresos de inicio de año.

El subsistema TP en Chile presenta una importante brecha de género (Subsecretaría de Educación Superior 2023). Respecto al logro educativo la brecha es positiva en indicadores de aprobación y retención. En cuanto a matrículas, existe una pequeña brecha según el tipo de IES: en IP la brecha es negativa (-0,3 p.p.) mientras que en CFT es positiva (9.3 p.p.). Donde más se evidencian las brechas son en los programas STEM: -76,3 p.p. en CFT y -74,6 p.p. en IP. En otras palabras, a pesar de que existe cierta paridad de géneros en el ingreso y permanencia de mujeres y hombres en TP, las áreas de estudio están altamente generizadas. Por ejemplo, en los CFT las mayores brechas se observan en la matrícula de Técnico en Mecánica Automotriz (-91,1 p.p.) y de Técnico en Electricidad y Electricidad Industrial (-90,2 p.p.).

Estudiar una carrera en educación superior online no se valora igual que estudiarla de forma presencial. Hasta hace algunos años, el título obtenido a través de una carrera profesional o técnico-profesional online mencionaba a la modalidad como "apellido" del título. Aunque esta medida discriminatoria se derogó, hoy el Decreto 333 (Ministerio de Educación de Chile 2019), que regula el financiamiento institucional para la gratuidad, señala muy vehementemente que solo pueden acceder a este beneficio único en el país, quienes cursen carreras en modalidad

presencial. Desde sus inicios, la educación online ha tenido que "demostrar" su calidad.

Dado que en la mayoría de las IES conviven distintas modalidades, una de las principales preocupaciones de las instituciones de ESOL ha sido asegurar la similitud entre los programas online y los presenciales. Para comprender este fenómeno es clave el concepto "perfil de egreso" (ver artículo 4). En esta idea se concentran la mayor parte de las nociones y discursos asociados a la calidad de la ESOL. Según la CNA, el perfil de egreso es "la declaración que expresa los objetivos, competencias o resultados de aprendizaje que las y los estudiantes serán capaces de demostrar al finalizar la carrera" (Comisión Nacional de Acreditación de Chile 2022a, 4). En esta promesa, las IES reposan sus esfuerzos: asegurar que los aprendizajes, competencias y habilidades del estudiantado online sean las mismas que las del estudiantado presencial. Una de las formas de conseguirlo es utilizar los mismos indicadores de evaluación al interior de la institución, adaptando solo algunos aspectos inherentes a la modalidad online, como los espacios o plataformas. Para ello asoman dos conceptos fundamentales: estandarización y escalabilidad (los desarrollamos en detalle en el artículo 4).

### 3.5. Transformaciones en clave de calidad

El escenario de la educación superior en Chile está cambiando. Durante el desarrollo de esta investigación hemos observado importantes transformaciones en este sistema. A los eventos sociohistóricos descritos más arriba (estallido social y pandemia de COVID-19) se suman cambios producto de nuevas normativas sobre la calidad que rigen a la educación superior y que tienen especial relevancia para la educación superior online. A continuación, presentaremos las tres principales.

La nueva Ley de Educación Superior (Ministerio de Educación, Chile 2018), es considerada como la mayor reforma al sistema de educación superior en el país desde las reestructuraciones neoliberales de la década de 1980. Esta ley interpreta y

da voz viva a las demandas ciudadanas vinculadas a la educación que se manifestaron en el país desde la década del 2000. Por ello, y en contraposición a las reformas anteriores impuestas en dictadura, es denominada como una "ley democrática" (León Reyes 2020). En esta ley la calidad de la educación es definida de la siguiente manera:

> Las instituciones de educación superior y el sistema de que forman parte deben orientarse a la búsqueda de la excelencia; a lograr los propósitos declarados por las instituciones en materia educativa, de generación del conocimiento, investigación e innovación; y a asegurar la calidad de los procesos y resultados en el ejercicio de sus funciones y el cumplimiento de los criterios y estándares de calidad, cuando corresponda, establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. En la búsqueda de la calidad, las instituciones de educación superior deberán tener en el centro a los estudiantes y sus aprendizajes, así como la generación del conocimiento e innovación (Ley 21091 sobre Educación Superior, 2018, párrafo 1°, Artículo 2).

Aunque en esta definición abundan las referencias tautológicas respecto de lo que se entiende como calidad, asoman diversos conceptos que ayudan a entender el enfoque dominante: "excelencia", "aseguramiento", "propósitos declarados", "procesos", "resultados" o "criterios y estándares". Respecto a la modalidad online, la nueva ley la nombra como "modalidad a distancia" en dos oportunidades: primero, en el Artículo 15 respecto al carácter integral de la nueva acreditación institucional, la cual contempla la:

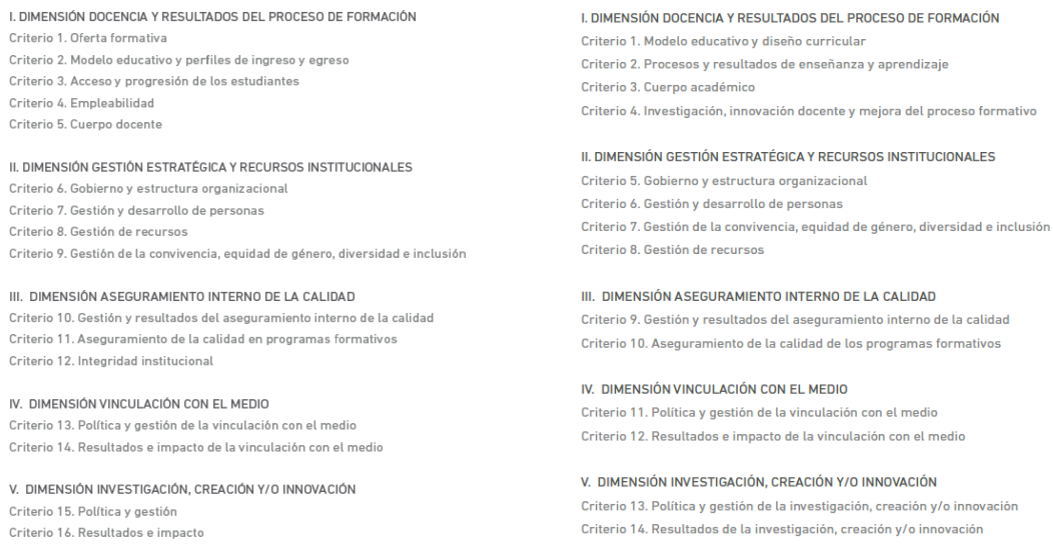
> evaluación de la totalidad de las sedes, funciones y niveles de programas formativos de la institución de educación superior, y de aquellas carreras y programas de estudio de pre y postgrado, en sus diversas modalidades, tales como presencial, semipresencial o a distancia, que hayan sido seleccionados por la Comisión para dicho efecto (2018, 38).

Y segundo, en el Artículo 110 concerniente a la financiación de gratuidad, indicando que las modalidades a distancia o semipresenciales no forman parte de este beneficio.

Por otra parte, los nuevos Criterios y Estándares (CyE) son otra de las normativas que influyen en la ESOL. A continuación, presentamos antecedentes relevantes que no alcanzaron a estar publicados en abierto cuando escribimos el artículo 3.

Después de casi 3 años de redacción, consulta pública y revisión, en octubre del año 2022 los nuevos criterios y estándares entraron en vigencia. Existe un documento específico para el subsistema universitario y otro para el técnico-profesional, en cada uno de ellos hay pequeñas diferencias según el sentido de cada tipo de institución. En la Figura 4 mostramos el índice de cada documento, donde se aprecian las cinco dimensiones (las cuatro primeras obligatorias para lograr la acreditación) y las diferencias en los criterios según subsistema TP (izquierda) y subsistema universitario (derecha):

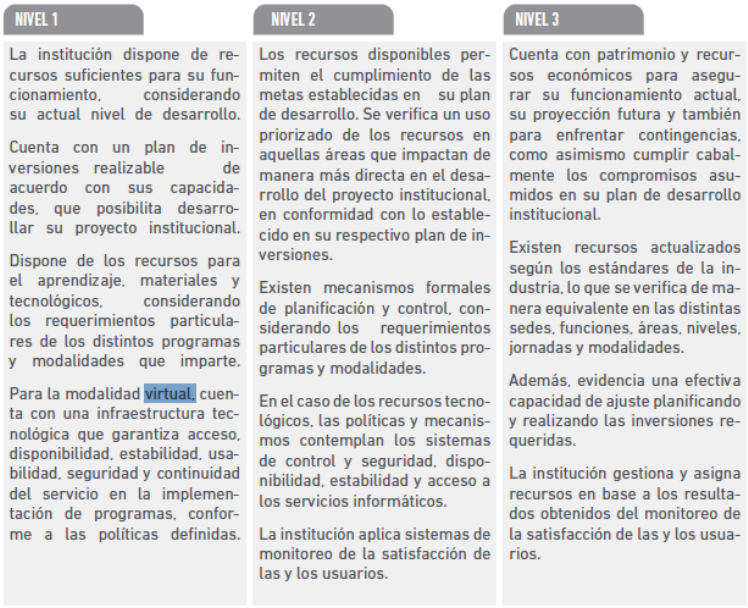
Figura 4. Índice de Criterios y Estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema técnico-profesional y universitario




Fuente: Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional y Universitario, 2022, 4.

A diferencia de los CyE anteriores, la modalidad online (denominada acá "virtual") es mencionada solo en una oportunidad:

Figura 5. Mención a la modalidad virtual en los nuevos Criterios y Estándares de la CNA



| NIVEL 1 | NIVEL 2 | NIVEL 3 |
|---|---|---|
| La institución dispone de recursos suficientes para su funcionamiento, considerando su actual nivel de desarrollo.<br><br>Cuenta con un plan de inversiones realizable de acuerdo con sus capacidades, que posibilita desarrollar su proyecto institucional.<br><br>Dispone de los recursos para el aprendizaje, materiales y tecnológicos, considerando los requerimientos particulares de los distintos programas y modalidades que imparte.<br><br>Para la modalidad virtual, cuenta con una infraestructura tecnológica que garantiza acceso, disponibilidad, estabilidad, usabilidad, seguridad y continuidad del servicio en la implementación de programas, conforme a las políticas definidas. | Los recursos disponibles permiten el cumplimiento de las metas establecidas en su plan de desarrollo. Se verifica un uso priorizado de los recursos en aquellas áreas que impactan de manera más directa en el desarrollo del proyecto institucional, en conformidad con lo establecido en su respectivo plan de inversiones.<br><br>Existen mecanismos formales de planificación y control, considerando los requerimientos particulares de los distintos programas y modalidades.<br><br>En el caso de los recursos tecnológicos, las políticas y mecanismos contemplan los sistemas de control y seguridad, disponibilidad, estabilidad y acceso a los servicios informáticos.<br><br>La institución aplica sistemas de monitoreo de la satisfacción de las y los usuarios. | Cuenta con patrimonio y recursos económicos para asegurar su funcionamiento actual, su proyección futura y también para enfrentar contingencias, como asimismo cumplir cabalmente los compromisos asumidos en su plan de desarrollo institucional.<br><br>Existen recursos actualizados según los estándares de la industria, lo que se verifica de manera equivalente en las distintas sedes, funciones, áreas, niveles, jornadas y modalidades.<br><br>Además, evidencia una efectiva capacidad de ajuste planificando y realizando las inversiones requeridas.<br><br>La institución gestiona y asigna recursos en base a los resultados obtenidos del monitoreo de la satisfacción de las y los usuarios. |

Fuente: Criterio 8 "Gestión de recursos" de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional, 2022, 11.

Vemos que la especificación de lo "virtual" se hace presente al referirse a los recursos y la infraestructura necesaria. La misma situación ocurre en el documento específico para la acreditación de las universidades. En el resto de los criterios la modalidad "virtual" no es nombrada.

Según señalan las personas entrevistadas vinculadas al proceso de elaboración de los CyE, la decisión de no mencionar específicamente a las modalidades tiene como objetivo no hacer distinciones que induzcan a que las IES desarrollen procesos diferenciados para el aseguramiento de la calidad en sus programas. Así, el trasfondo de una acreditación "integral" es que se consideren las diferencias internas como parte de un mismo todo. Desde nuestra perspectiva este propósito encierra una trampa: en IES donde conviven distintas modalidades, la modalidad presencial suele ser la predominante, no solo en cantidad de matrículas sino desde donde se piensan

las políticas de la institución. No adoptar una mirada específica de los problemas que ocurren en otros contextos (ciberespacio): con otro perfil de estudiantes, docentes y formas de interacción, etc. podría inducir a una ceguera perjudicial que, como ya hemos dicho, invisibilizaría desigualdades, violencias y sesgos.

Los nuevos CyE consideran un criterio obligatorio inédito para las IES de Chile: el criterio 9 en el subsistema TP y 7 en el subsistema universitario: "Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión". Este criterio, señala como nivel máximo de logro que:

> La institución promueve un ambiente favorable para la convivencia y la calidad de vida en el espacio de la comunidad educativa. Cuenta con una política de equidad de género, y se despliegan acciones y recursos en función de ella. Cuenta con una política de diversidad e inclusión y se despliegan acciones y recursos en función de ella (Comisión Nacional de Acreditación de Chile 2022b, 12).

A través de este criterio, obligatorio para que cualquier institución logre acreditar su calidad, la política pública de educación superior en Chile vincula directamente el enfoque de género con la calidad educativa. Esta medida es inédita y supone un enorme desafío sobre todo en el subsistema TP, donde a diferencia de las universidades, la transversalización de la perspectiva de género como política educativa es una idea todavía lejana.

Finalmente, y en consonancia con lo anterior, la última normativa que supone una transformación del sistema es la promulgación de la ley 21.369 (Ministerio de Educación, Chile 2021). Esta ley responde particularmente al contexto sociohistórico del país. A partir de un potente movimiento estudiantil feminista que irrumpe el año 2018 (ver Fotografía 5) y que luego se ve reforzado por el estallido social, se promulga una ley específica para el sistema de educación superior que exige a todas las

instituciones contar con una política contra el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género (AC, VG, DG).

Fotografía 5. "Mayo 2018. Marchas a propósito de las tomas feministas de las Universidades", Santiago de Chile.




Fuente: https://revistaharoldo.com.ar/nota.php?id=402

Para lograr una incorporación efectiva del enfoque de género, la Subsecretaría de Educación Superior (2022), reconoce que, tras la creación de estas políticas, debiese comenzar un proceso de fortalecimiento de las capacidades institucionales destinadas a lograr la integralidad del enfoque de género en términos de currículum, formación y sensibilización. Así, la incorporación de la perspectiva de género (PG) en una institución debiese ser un proceso participativo e integral que invite a transformar la praxis organizacional transversalmente. En este escenario, las políticas contra el AC, VG, DG son solo el punto de partida.

La Subsecretaría recomienda que la transversalización de la PG en los planes curriculares se comprenda a partir de: i) la incorporación de la PG en todo el quehacer docente y en las prácticas educativas, ii) la formación sobre PG y, iii) la incorporación de temáticas específicas sobre Derechos Humanos y AC, DG y GV en los planes curriculares, desde un punto de vista disciplinar, así como también de las

metodologías educativas. Además, señala la Subsecretaría de Educación Superior (2022), la incorporación de la perspectiva de género en las mallas curriculares, deberían entregar herramientas para una mejor comprensión y análisis crítico acerca de las relaciones sociales de género y las diversas formas de desigualdad, discriminación y violencia hacia las mujeres o hacia grupos vulneralizados. Se espera que, de esta forma, la perspectiva de género sirva como una herramienta que promueva espacios educativos seguros y libres de discriminación.

Cabe señalar que la normativa hace referencia al ciberespacio solamente una vez, al plantear en su Artículo 2° que el acoso sexual es: "cualquier acción o conducta de naturaleza o connotación sexual, sea verbal, no verbal, física, presencial, virtual o telemática, no deseada o no consentida por la persona que la recibe…" (2021, 1). No existe ninguna otra mención. Así como tampoco en las orientaciones o la documentación vinculada a los procesos de instalación de esta política.

Las transformaciones y los escenarios descritos suponen un contexto desfavorable para la ESOL, ya que casi no incorporan indicaciones, contenidos y perspectivas pertinentes para los contextos digitales. Tras el objetivo de igualdad y de no hacer diferencias en la política educativa, creemos que se esconde un desconocimiento y tal vez un menosprecio sobre las particularidades de la modalidad online. La metáfora utilizada por Las Tesis en la performance #un_violador_en_tu_camino de vendas en los ojos, no es solo una crítica a los sesgos del sistema judicial sino a las perspectivas hegemónicas de una sociedad que, en este caso, también vemos reflejadas en el sistema educativo (ver Fotografía 6).

Fotografía 6. "Octubre de voces feministas y disidentes en la ocupación de la ciudad" Santiago de Chile, 2020



Fuente: https://memoriasocial.cl/columna-en-el-desconcierto-octubre-de-voces-feministas-y-disidentes-en-la-ocupacion-de-la-ciudad/

La modalidad online complejiza no solo el contexto donde se enseña y aprende (plataforma tecnológica y servicios de apoyo), sino que aborda desde una perspectiva diferente la presencia, la comunicación (sincrónica o asincrónica) y las posibilidades de interacción de las personas que participan en ella. Desde esta perspectiva, no abordar las particularidades de la modalidad online, puede constituir una aproximación sesgada que podría estar invisibilizando las violencias y formas de discriminación que la misma ley busca evitar. En el artículo 5 intentamos proponer ideas claves para subsanar esta tendencia.

La ausencia de una problematización sobre la dimensión tecnológica refleja también la tendencia a percibir a esta como una variable neutral que solo modifica el escenario. Esto es especialmente preocupante, sí consideramos que en la actualidad las tecnologías son un aspecto constitutivo en las vidas de las personas. Dicha ausencia se refleja también en las políticas de género y también en las demandas del movimiento feminista-universitario en Chile, donde no existe una traducción de las

demandas feministas a la modalidad online (ver: Alfaro Álvarez y de Armas Pedraza 2019; De Fina Gonzalez y Figueroa Vidal 2019; Dinamarca Noack y Trujillo 2021).

Los desafíos para la modalidad online en términos de políticas de calidad con enfoque de género quedan en un limbo que no es asumido por el marco normativo chileno y que pasa a ser una problemática que deben resolver las propias IES, según sus posibilidades y capacidades. Sin embargo, urge preguntarse, si las IES están preparadas para asumir esta tarea y que marcos conceptuales están utilizando para implementar la transversalización de la PG en la modalidad online. El objetivo de integralidad de la perspectiva de género que exigen las normativas en Chile no podrá ser llevado a cabo sin una mirada situada que invite a la transformación de las culturas organizacionales, al diseño de respuestas contextualizadas y a la incorporación del enfoque de género como un filtro transversal que permee todos los ámbitos de un contexto educativo, destinado a generar y promover ambientes de respeto, cuidado y bienestar para quienes estudian y trabajan en ellos.

En síntesis, en el apartado "Contexto de estudio: Educación superior online en Chile" proponemos un estado del arte de la modalidad online en Chile que puede ser considerado en sí mismo un resultado de investigación ya que completa el vacío detectado en la investigación educativa del país. Asimismo, profundizamos en los vínculos entre la modalidad y los contextos sociales, a partir de lo cual, debatimos sobre los desafíos que tiene la ESOL en Chile en clave de calidad y perspectiva de género como parte de la calidad.

# PARTE III.

# DESARROLLO DEL TRABAJO EMPÍRICO

## 1. Perspectiva de género en la investigación

Para la Comisión Europea, integrar la perspectiva de género es un aspecto clave para promover una investigación e innovación responsable (European Commission 2024). En esta misma línea, la Agencia Estatal de Investigación española recomienda incorporar el análisis de género en la investigación (IAGI) como eje transversal en la investigación. Sin embargo, para Biglia y Vergés-Bosch (2016) la incorporación de la perspectiva de género en la investigación debería avanzar unos pasos más allá. Un enfoque feminista en la investigación se podría traducir en un compromiso por parte de las investigadoras por asumir y valorar la no neutralidad de sus puntos de vistas y experiencias. Para Haraway, "solamente una perspectiva parcial promete una visión objetiva de la realidad" (1991, 583). Asumir esa parcialidad como investigadoras es, según Harding, la forma de asegurar una ciencia objetiva: "la objetividad nunca ha podido ni podrá incrementarse mediante la neutralidad respecto de los valores. En cambio, los compromisos con los valores y proyectos antiautoritarios, antielitistas, participativos y emancipadores sí aumentan la objetividad de la ciencia" (1996, 23).

Una ciencia con enfoque feminista es una "ciencia sana", desde la perspectiva de Keller (1990), o sea una ciencia que busca una perspectiva amplia y cuestiona los "vendajes que oscurecen el conocimiento y la observación" (Harding 1996, 24). Así, construir conocimientos situados y parciales, desde la perspectiva de Haraway (1998; 2018), debería considerar como parte de la creación de conocimiento, las relaciones con las tecnologías que intervienen en la investigación, los puntos de vistas utilizados,

las decisiones realizadas, los traslados experimentados y sus costos, en una narración en primera persona considerada como potencialidad y no como sesgo, lo que permita situar a la producción de conocimiento como un espacio político y reflexionar de manera contra-hegemónica. Este enfoque también nos habla de una "ética del cuidado", desde la perspectiva de Gilligan (2000), al adentrarnos en los contextos de estudio, en la creación de los productos de investigación y en el compromiso con la difusión y transferencia de los resultados.

A partir de estos enfoques, las decisiones y compromisos que adoptamos en esta investigación se pueden resumir a través de los siguientes ámbitos:

- Sobre la transversalización del género: utilizamos la variable género en todos los análisis, como categoría que permita presentar los datos desagregados y que invite a problematizar las desigualdades entre géneros. Los géneros se trataron de conceptualizar no solo desde las categorías "femenino" y "masculino" (ver artículo 2).
- Sobre la cuantificación de la realidad con fines transformadores: por un lado, nos guiamos por recomendaciones metodológicas feministas, especialmente para los análisis estadísticos según lo propuesto por Biglia y Bonet (2022), Hesse-Biber (2013) y Luxán Serrano y Legarreta Iza (2019). Por una parte, destacamos el potencial de los análisis estadísticos para visibilizar las desigualdades sociales, por ejemplo, las actividades laborales remuneradas y no remuneradas, la estabilidad laboral entre los distintos géneros (ver artículo 2). Por otra parte, fundamentamos las decisiones metodológicas con respecto a las muestras en los análisis (ver artículo 3). En esta misma línea, el avance en la creación de indicadores en el Modelo de calidad CiberFem es un intento por poner a disposición una herramienta que no solo visibilice las desigualdades y sesgos en la educación online, sino que permita su evaluación y entregue parámetros sobre los que mejorar.
- Sobre los sesgos en el lenguaje: seguimos las recomendaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona (2011) con respecto al un lenguaje

inclusivo y una mirada de alerta ante los sesgos y estereotipos del lenguaje académico que reproduzca patrones masculinos como universales y que invisibilice otros géneros y experiencias.

- Sobre los referentes teóricos: tratamos de visibilizar a través del nombre de pila, el género de las y los autores, utilizando el sistema de citación Chicago autor-date. Mientras que intentamos incorporar voces desde las "epistemologías del Sur" (Alvarado y Fischetti 2018; Meneses y Bidaseca 2018) y voces latinoamericanas desde plataformas hacktivistas y ciberfeministas, no solo para describir el contexto de estudio, sino como parte de los referentes teóricos sobre los distintos ámbitos estudiados.
- Sobre la ética y transparencia sobre las condiciones de investigación: concordamos con Biglia y Vergés-Bosch (2016) en la idea de que es relevante transparentar las condiciones materiales que hacen posible el proceso de investigación. En nuestro caso estuvo la posibilidad de contar con una beca de estudio, pero también a través de la asunción compartida de los gastos asociados a la revisión y traducción al inglés de los artículos 3, 4 y 5. También resulta relevante destacar los principios de flexibilidad, conciliación y cuidado de la salud física y mental acordados para mantener un ritmo de trabajo sano durante cinco años.

## 2. Enfoque metodológico

Adentrarnos en un problema poco investigado, como lo es la calidad de la educación superior online en Chile, requirió una mirada diferenciada. Primero, desecribir una panorámica del contexto, sus características y trayectoria, segundo, profundizar e intentar comprender algunas de las percepciones y experiencias de las personas involucradas, y finalmente, extrapolar los resultados y proponer ideas que contribuyan a la mejora. En consecuencia con estos distintos niveles, decidimos adoptar un enfoque que combinara métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas a fin de amplificar las posibilidades para comprender en profundidad y desde distintas aristas el problema de estudio.

Según la tipología de métodos mixtos descritos por Pereira Pérez (2011), nuestra investigación se caracteriza por un diseño secuencial o por etapas: primero una fase con un enfoque (cualitativo) y luego una fase con otro enfoque (cuantitativo), donde cada fase fortalece a la anterior. Estas fases se vinculan con igualdad de estatus. Según la forma gráfica que sugiere la autora, el diseño metodológico de la investigación se podría resumir de la siguiente forma: CUAL -> CUAN. Sin embargo, y a la luz de la forma en que presentamos los análisis en cada artículo de la investigación, el adoptar un enfoque mixto no resulta del todo exacta en nuestra investigación. Así, concordamos con Creamer (2018), quien advierte que utilizar métodos cualitativos y cuantitativos en una misma investigación no es sinónimo de adoptar un enfoque mixto. En este sentido, nuestra investigación se sitúa mejor en un enfoque con perspectiva de género o feminista, que combina dos métodos principales para producir información.

La combinación de técnicas no solo es deseada para comprender desde una perspectiva más amplia un fenómeno, sino que, resulta especialmente relevante desde las metodologías feministas, para romper la tradicional contraposición entre ambos enfoques. Así, señalan Luxán Serrano y Legarreta (2019), la cuantificación de la realidad social puede tener un sentido transformador si utilizamos variables conceptuales que reflejen posiciones epistemológicas feministas, así como si desarrollamos análisis de la información producida que cuestionen la visión androcéntrica y visibilicen las desigualdades sociales en relación al género y desde un punto de vista interseccional.

## 3. Diseño metodológico

Para responder a los objetivos de la investigación, combinamos métodos cualitativos y cuantitativos a través diferentes instrumentos y distintas técnicas para producir información. En la Tabla 3 presentamos la relación entre los elementos del diseño de la investigación.

Tabla 3. Técnicas, instrumentos y participantes según los objetivos específicos de la investigación.

| | | **Objetivos específicos** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1.1 Identificar las principales características de la ESOL en la actualidad | 1.2 Identificar los principales hitos del recorrido histórico de la ESOL | 2.1 Analizar las percepciones sobre la calidad de ESOL | 2.2 Analizar las percepciones sobre la perspectiva de género como parte de la calidad de ESOL | 3.1 Sistematizar los aportes de las pedagogías ciberfeministas a la ESOL | 3.2 Proponer un marco conceptual para incorporar las perspectivas ciberfeministas como parte de la calidad de la ESOL | 3.3 Diseñar las bases de un modelo de calidad para la ESOL con enfoque ciberfeminista. |
| **Técnicas e instrumentos** | Entrevistas | | X | X | X | | | |
| | Cuestionarios | | | X | X | | | |
| | Lexicometría | | | X | | | | |
| | Revisión sistemática de literatura | | | | | X | X | X |
| **Participantes** | Agentes políticos | X | X | X | X | | | |
| | Responsables institucionales | X | X | X | X | | | |
| | Estudiantes | | | X | X | | | |
| | Docentes | | | X | X | | | |

Fuente: elaboración propia

En los artículos 2, 3 y 4 se presentan los resultados del trabajo empírico de esta investigación. En la metodología de cada artículo están descritos los procedimientos para la selección de personas, producción y análisis de los datos e información producida. Cabe destacar que cada artículo presenta una muestra de personas participantes específica y una técnica distinta, dependiendo de los objetivos planteados.

A continuación, describimos de forma general y contemplando aspectos que no pudieron ser explicados en los artículos, los procesos de selección de IES participantes y las fases desarrolladas (cualitativas y cuantitativas) con sus diferentes métodos.

### 3.1. Selección de instituciones de educación superior participantes

En la investigación participaron 18 instituciones de educación superior (IES) chilenas con carreras de grado en modalidad online. El trabajo con las IES forma parte del desarrollo de los objetivos específicos (OE) 1.1, 2.1 y 2.2. Se divide en dos etapas: la fase cualitativa y la fase cuantitativa. En la primera fase participaron las 18 instituciones, tal como se describe en el artículo 4. Mientras que en la fase cuantitativa participaron 14 instituciones, tal como se describe en los artículos 2, 3 y 4. Las cuatro IES que no participaron en esta fase se debe a razones internas en cada institución.

Los procedimientos generales utilizados para la selección de las IES fueron desarrollados a través de distintas acciones:

- Enviamos 113 correos electrónicos de invitación a distintas personas vinculadas a la ESOL o autoridades institucionales de 28 IES que durante el año 2019 tenían carreras de grado online (ver cuerpo del correo enviado en el Anexo 1),
- Generalmente en cada IES respondió una persona que pidió más antecedentes. Luego de dar respuesta de forma individual a estas consultas, la persona confirmó la participación de la institución. A modo de compromiso,

enviamos una carta formal de invitación (ver Anexo 2) que estableció los requisitos de esta participación por parte de la IES y los compromisos por parte del equipo de investigación.

En cada IES nos vinculamos con una persona de contacto que sirvió de nexo para la selección de las personas participantes y para la gestión para la aplicación de los instrumentos.

### 3.2. Fase cualitativa

La fase cualitativa de la investigación la desarrollamos para responder a distintos objetivos.

- OE 1.2: este objetivo lo desarrollamos a partir de la información producida en las entrevistas a los agentes políticos y las personas responsables institucionales (ver el apartado "Contexto de estudio: Educación superior online en Chile" de la Fundamentación teórica).
- OE 2.1 y 2.2: estos objetivos los desarrollamos a partir de la información producida en las entrevistas a las personas responsables institucionales. Analizamos la información mediante un software especializado (ver en el Anexo 18 el Libro de códigos de Nvivo) y los resultados fueron presentados en el artículo 4.
- OE 3.1, 3.2 y 3.3: estos objetivos los desarrollamos a partir de la técnica de revisión sistemática de literatura y de la sistematización de las lecturas y aprendizajes logrados durante todo el proceso de investigación. Para el desarrollo de estos objetivos no se incorporó la participación de las IES.

Las entrevistas que realizamos a los agentes políticos fueron gestionadas a través de correos electrónicos con las personas jefes del gabinete de cada uno de estos. Los organismos públicos participantes conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES): el Ministerio de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, la Comisión Nacional de Acreditación

(CNA) y la Superintendencia de Educación Superior. En el caso del Consejo Nacional de Educación, otro de los organismos que conforman el SINACES no hubo respuesta a los correos de invitación enviados. En su reemplazo, consideramos a la Agencia de la Calidad, que, si bien actúa en el ámbito escolar, es un referente en el país para temas de calidad educativa.

Una vez que establecimos el contacto con los y las jefes de gabinete, enviamos la pauta de entrevista para agentes políticos (ver Anexo 10) y posteriormente nos agendaron las entrevistas mediante las plataformas oficiales del gobierno. Previo a la realización de las entrevistas, pedimos a las personas que completaran un GForm de caracterización (ver Anexo 24) y que firmaran el consentimiento informado (ver Anexo 5).

Por su parte, las entrevistas realizadas a las personas responsables institucionales las gestionamos a través de la persona de contacto en cada IES. Si bien en el artículo 4 detallamos los procedimientos para la gestión de las entrevistas, a continuación, presentamos información relevante que no pudo ser incorporada en el artículo:

- Envío de correo a la persona de contacto para coordinar entrevistas (ver Anexo 3),
- Una vez que la persona de contacto nos entregó el correo de las personas responsables institucionales seleccionadas para las entrevistas, enviamos a cada una de ellas la carta de información para participantes (ver Anexo 4),
- Una vez que las personas responsables institucionales aceptaron participar, enviamos el consentimiento informado de las entrevistas (ver Anexo 5),
- Previo a la realización de entrevistas enviamos la pauta de entrevistas para para responsables institucionales (versión final) (ver Anexo 12)

En resumen, en la Tabla 4 mostramos de forma separada el tipo y la cantidad de informantes que participaron, la fecha de realización de las entrevistas y el tipo de entidad o institución a la que pertenecen.

Tabla 4. Organismos públicos, instituciones y personas participantes en las entrevistas

| **Tipo de informante** | **Rango de fecha entrevistas** | ***n* de organismos públicos e instituciones de educación superior participantes** | ***n* de participantes** |
|---|---|---|---|
| **Agentes políticos** | 16/12/2020 – 25/01/2021 | Agencia de la Calidad | 1 |
| | | Subsecretaria de Educación Superior | 1 |
| | | Superintendencia Educación Superior | 1 |
| | | Comisión Nacional de Acreditación | 1 |
| **Responsables institucionales (pilotaje)** | 15/03/2021 – 19/03/2021 | Institutos Profesionales (n=4) | 5 |
| | | Universidades (n=2) | 3 |
| **Responsables institucionales (post pilotaje)** | 23/03/2021 – 15/05/2021 | Institutos Profesionales (n=6) | 19 |
| | | Universidades (n=8) | 18 |
| | | Centros de Formación Técnica (n=3) | 5 |
| | Totales: | Organismos públicos (n=4)<br>Institutos Profesionales (n=7)<br>Universidades (n=8)<br>Centros de Formación Técnica (n=3) | 54 entrevistas |

Fuente: elaboración propia

Sobre las características de las personas que participaron en las entrevistas, en el artículo 4 presentamos solo a las personas responsables institucionales. Dado que no presentamos los análisis de las entrevistas a los agentes políticos en ninguno de los artículos, a continuación, señalamos una breve descripción: todas las personas se identifican con el género masculino, sus profesiones son ingeniero, abogado, geógrafo y administrador público, tres de ellos tienen grado de magister y uno de título profesional, y dos de ellos tienen experiencia en estudios online en cursos de inglés y formación continua.

A modo complementario, enumeramos acciones relevantes sobre la construcción del instrumento y validación de los procedimientos de la fase cualitativa:

- La pauta de entrevista de agentes políticos y responsables institucionales fueron construidas a partir de una revisión de literatura cuyo proceso de sistematización se refleja en el Anexo 19,
- Las pautas de entrevistas fueron validadas "en forma" por las directoras de la tesis y "en contenido" a través de las entrevistas piloto. La pauta de entrevistas utilizada para el pilotaje y las modificaciones realizadas están en el Anexo 11.

### 3.3. Fase cuantitativa

La fase cuantitativa de la investigación la desarrollamos para responder a distintos objetivos.

- OE 1.1: este objetivo lo desarrollamos a partir de la revisión de las bases de datos oficiales que pone a disposición la administración pública en Chile y sirvió para caracterizar al universo de estudiantes de ESOL y otras características del contexto. Esta información fue utilizada en los artículos 2, 3 y 4 para presentar la comparación entre la muestra lograda y el universo total, así como en el apartado "Contexto de estudio: Educación superior online en Chile" de la Fundamentación teórica.
- OE 2.1 y 2.2: estos objetivos los desarrollamos a partir de los datos logrados en la aplicación de los cuestionarios. Los resultados se presentaron en los artículos 2, 3 y 4. Las técnicas de análisis utilizadas fueron los estadísticos descriptivos e inferenciales y la lexicometría.

En la Tabla 5 detallamos las características del total de la muestra lograda.

Tabla 5. Personas participantes en los cuestionarios

| Participantes | Tipo de muestra | Variables | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| **Estudiantes** | según tipo de IES | Universidad<br>n=593 | Instituto Profesional<br>n=2.609 | Centro de Formación Técnica<br>n=374 | n=3.576 |
| | según tipo de programa de estudio | Profesional<br>n=1.917 | Técnico-profesional<br>n=1.508 | Programa de continuidad de estudios<br>n=142 | |
| | según género | Femenino<br>n=1.779 | Masculino<br>n=1.782 | No binario<br>n=6 | |
| | según rango de edad | Entre 17 y 35<br>n=1.570 | Entre 36 y 50<br>n=1.705 | >50 años<br>n=301 | |
| **Docentes** | según tipo de IES | Universidad<br>n=370 | Instituto Profesional<br>n=314 | Centro de Formación Técnica<br>n=105 | n=789 |
| | según género | Femenino<br>n=415 | Masculino<br>n=374 | No binario<br>Sin menciones | |
| | según rango de edad | Entre 20 y 35<br>n=168 | Entre 36 y 50<br>n=397 | >50 años<br>n=224 | |

Fuente: elaboración propia

La muestra total en estudiantes y docentes lo calculamos a partir de la depuración del total de encuestas recibidas, descartando a los casos que no dieron su consentimiento (pregunta 1) y a los casos que no completaron todo el ítem de caracterización. Esto arrojó los casos considerados como válidos. En el caso del estudiantado, de 3.891 encuestas recibidas, descartamos 315 casos por no cumplir con ambos criterios y en el caso del profesorado, de 826 encuestas recibidas, descartamos 37 casos.

La explotación de los datos recogidos en los cuestionarios, la desarrollamos de forma parcelada a través de los artículos 2, 3 y 4. Según los objetivos planteados en cada artículo, analizamos distintos apartados de los cuestionarios, a través de diferentes

técnicas para dar cuenta de los objetivos. Esto llevó a que las muestras de cada artículo variasen (ver Tabla 6).

Tabla 6. Relación entre los apartados de los cuestionarios analizados, perfil y *n* de personas, objetivos y técnicas de análisis en cada artículo con datos cuantitativos

| Parte de los cuestionarios | Perfil de respuestas utilizadas | *n* | Objetivo específico | Artículo | Técnica de análisis |
|---|---|---|---|---|---|
| **Parte II. Perspectivas sobre calidad** | Estudiantes | 3.164 | 2.1 | 3 | Estadística descriptiva e inferencial |
| | Docentes | 727 | | | |
| | Estudiantes | 3.152 | | 4 | Lexicometría |
| | Docentes | 727 | | | |
| **Parte III. Conocimiento de los sistemas de aseguramiento de la calidad** | Dimensión no utilizada en publicaciones | | | | |
| **Parte IV. Perspectiva de género y calidad** | Estudiantes | 2.458 | 2.2 | 2 | Estadística descriptiva |
| | Docentes | 653 | | | |
| **Parte V. Valoración de la calidad** | Dimensión no utilizada en publicaciones | | | | |

Fuente: elaboración propia

A modo complementario, enumeramos acciones relevantes sobre la construcción del instrumento y validación de los procedimientos de la fase cuantitativa:

- Los cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes fueron construidos a partir de una revisión de literatura cuyo proceso se refleja en el Anexo 19,
- Ambos instrumentos fueron validados a partir de un panel de expertas, las instrucciones para el panel están en el Anexo 13, la pauta para la validación está en el Anexo 14 y los resultados de este proceso de validación están en los Anexos 15 y 16 (docentes y estudiantes respectivamente),
- Cuestionario aplicado a estudiantes (ver Anexo 8),
- Cuestionario aplicado a docentes (ver Anexo 9).

## 3.4. Aspectos éticos de la investigación

Cabe destacar que ambas fases cuentan con la aprobación de sus procedimientos y protocolos por parte del Comité de ética de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB): para la fase cualitativa ver el Anexo 6 y para la fase cuantitativa ver Anexo 7.

A modo complementario a lo presentado en los artículos, destacamos algunos de los procedimientos realizados:

- Los cuestionarios no recogieron datos personales ni de geolocalización, lo que permitió su completa anonimización. En el caso de las entrevistas, la anonimización se realizó a través de la asignación de códigos en un documento de uso interno.
- El almacenamiento de las bases de datos y de los audios y transcripciones de las entrevistas (ver las transcripciones en la carpeta Anexo 17) se realizó en plataformas institucionales de la UAB.
- El análisis de las entrevistas se realizó mediante el software Nvivo, con una licencia obtenida a través del Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la UAB, destinada para el colectivo de doctorand@s.
- La aplicación de los cuestionarios se realizó a través de la plataforma SurveyMonkey, con una licencia de pago por tres meses costeada por mí. Mientras que el análisis se realizó a través del software estadístico Jamovi, de acceso libre y código abierto, y específicamente para el artículo 3, la cuarta autora complementó los análisis de Jamovi con el software SPSS, a través de una licencia propia.
- Los correos y contactos de las personas que participaron en las entrevistas se utilizaron exclusivamente para enviar información sobre el proceso de entrevistas y luego, para compartir los artículos de la investigación.

A partir del cumplimiento de estos protocolos, consideramos la posibilidad de enviar en el futuro las bases de datos y las entrevistas al Repositori de Dades de Recerca (CORA RDR) de la UAB. Creemos que la información producida al alero de la tesis

podría resultar útil y que poner a disposición nuestros datos en abierto aporta a la transparencia, accesibilidad y reusabilidad de la investigación educativa.

## 4. Temporización de la investigación

Los objetivos de investigación los desarrollamos de forma paralela durante cinco años. Como vemos en la Figura 6, durante el primer año realizamos la revisión sistemática de literatura que nos permitió escribir el artículo 1 (publicado el año 2). También revisamos las bases de la administración pública chilena, lo que nos permitió describir el contexto de la ESOL durante el inicio de la investigación. Además, a partir de la fundamentación teórica pudimos diseñar los instrumentos de investigación.

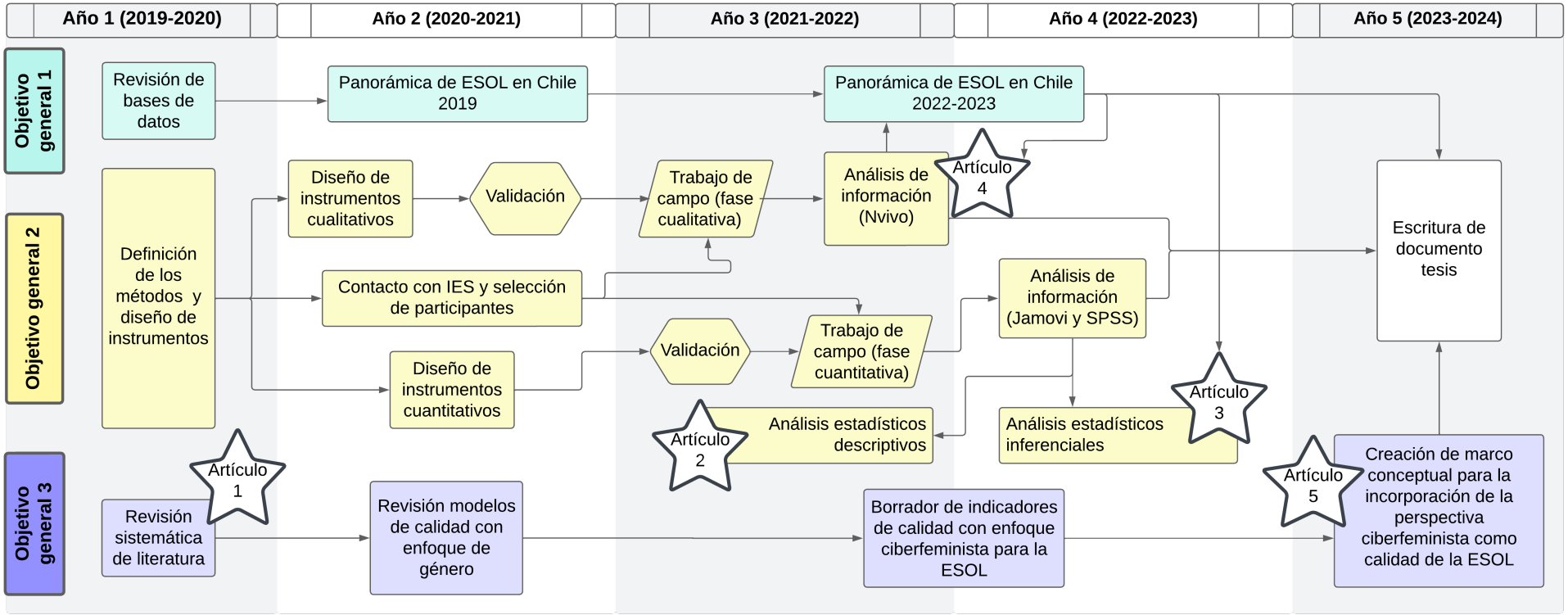
Durante el segundo año, validamos los instrumentos de investigación y realizamos los procedimientos para seleccionar a las IES participantes. Además, comenzamos la revisión de modelos de calidad de la educación online que servirían de soporte teórico para el posterior diseño de nuestro propio modelo de calidad.

En el tercer año de la investigación, desarrollamos las dos fases del trabajo empírico: la primera fase cualitativa mediante la realización de entrevistas y la segunda fase cuantitativa a través de la aplicación de cuestionarios. Posteriormente, realizamos los análisis a través de softwares especializados en información cualitativa de entrevistas y análisis descriptivos de los cuestionarios, esto último sirvió de base para la escritura del artículo 2 (publicado el año 4).

Durante el cuarto año, continuamos los análisis de los cuestionarios a partir de métodos de estadística inferencial, con la ayuda de una colega del grupo de investigación (publicado el año 5). Además, realizamos los análisis de lexicometría que junto con la información cualitativa previamente analizada dio como resultado el artículo 4 (publicado el año 5).

Finalmente, durante el quinto año, realizamos la escritura del artículo 5 (en revisión) así como la redacción del informe final de la tesis.

Figura 6. Temporización de la investigación




Fuente: elaboración propia

# PARTE IV.

# RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la tesis por compendio de artículos son los documentos publicados o en revisión durante el período de la investigación. En este caso, logramos la publicación de cuatro artículos que responden a uno o más objetivos específicos y el envío de un quinto artículo, que al momento del depósito de la tesis se encuentra en proceso de revisión de pares. En la Tabla 7 presentamos lo datos de cada artículo y su relación con los objetivos de la investigación.

Tabla 7. Artículos de la investigación

| Título | Cronología/estado | Autora(s) | Revista/indexación y factor de impacto | Acceso abierto | Objetivos específicos* |
|---|---|---|---|---|---|
| Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. | Envío: 13-09-2021<br>Aceptación: 18-03-2022<br>Publicación: 09-05-2022 | Paloma Sepúlveda-Parrini, Paloma Valdivia-Vizarreta y Pilar Pineda-Herrero | Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales/ JCR Q4 (JIF 0.8) | Si | 3.1 |
| Hacia una docencia ciberfeminista:<br>Percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad online en Chile. | Envío: 28-04-2022<br>Aceptación: 04-11-2022<br>Publicación: 31-01-2023 | Paloma Sepúlveda-Parrini | Educar/ SJR Q2 (0.441) | Si | 1.1 y 1.2<br>2.2 |
| Examining the quality of online higher education in Chile from the perspective of equity. | Envío: 13-03-2023<br>Aceptación: 15-04-2023<br>Publicación: 21-11-2023 | Paloma Sepúlveda-Parrini, Pilar Pineda-Herrero, Paloma Valdivia-Vizarreta y Sara Rodríguez | Quality in Higher Education/ JCR Q2 (JIF 1.4) | No | 1.1 y 1.2<br>2.1 |
| Conceptos claves para la calidad de la educación superior online | Envío: 31-05-2023<br>Aceptación: 18-11-2023<br>Publicación: 01-01-2024 | Paloma Sepúlveda-Parrini, Pilar Pineda-Herrero y Paloma Valdivia- | RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia / JCR Q1 (JIF 4.6) | Si | 2.1 |
| Why we need the Cyberfeminist Perspective for Quality Online Higher Education | Envío: 16-02-2024<br>Pendiente de aceptación | Paloma Sepúlveda-Parrini, Paloma Valdivia-Vizarreta y Pilar Pineda-Herrero | Enviado a Teaching in Higher Education / JCR Q2 | No | 3.1 y 3.2 |

Fuente: elaboración propia

*Los objetivos específicos están en la Tabla 1.

Esta tesis no comenzó siendo un compendio de artículos. La decisión de transformar su estructura la tomamos en el camino. Sin embargo, los cinco artículos presentados son fruto de una ruta de investigación unida por hebras que tejen un mismo proceso. Los cinco artículos nos invitaron a asumir posicionamientos, llegar a conclusiones y abrir nuevas preguntas para avanzar. Son el reflejo del proceso de construcción de nuestro pensamiento sobre el tema.

En el artículo 1 nos propusimos identificar los estudios que incorporan a las "pedagogías ciberfeministas" o "educación ciberfeminista" en el contexto de educación superior online. Lo escribimos en un mundo aún marcado por las secuelas de la pandemia y refleja la intención de problematizar algunos de los conflictos propios de la acelerada digitalización de los años 2020 y 2021. Con este artículo concluimos que ambos términos están en desuso, pero que podrían ser útiles si deseábamos incorporar una mirada crítica hacia las tecnologías de la educación online, que visibilizara y buscara subvertir las desigualdades y brechas del ciberespacio. En ese primer artículo señalamos que las pedagogías ciberfeministas son un punto de partida para ampliar la mirada sobre la calidad de la educación online. Esta mirada debería invitar a la reflexión y al cuestionamiento pedagógico, tecnológico y político de los entornos digitales de aprendizaje. A partir de esta conceptualización definimos las gafas epistemológicas con las que analizaríamos a partir de allí la calidad de la ESOL; en otras palabras, nos posicionamos.

A partir de las cinco dimensiones presentadas en el artículo 1 construimos los cuestionarios para indagar en las percepciones sobre la calidad de la ESOL. En al artículo 2 damos cuenta de los resultados de esta indagación, específicamente de las percepciones respecto a la perspectiva de género como parte de la calidad de la ESOL. Los resultados demostraron que cuando vinculamos la PG con la calidad educativa aparecen nuevas preguntas y tópicos que responden a una nueva forma de mirar tanto la calidad como la educación online. Entre esos nuevos tópicos mencionamos, el uso responsable de las tecnologías, la privacidad, los conflictos online y offline, la formación

en perspectiva de género, la participación estudiantil, entre otros. En síntesis, describimos algunos de los alcances que tiene considerar a las tecnologías educativas como una variable política (no neutral) y propusimos que, a partir de la adopción de esta mirada, se ampliaría la comprensión sobre los desafíos de la modalidad en la actualidad, y con ello mejoraría la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Si las miradas cambian y al hacerlo aparecen nuevas preguntas, los principios que sostienen a los sistemas de calidad también deberían replantearse. En el artículo 3 profundizamos en la calidad de la educación online, pero observando el contraste entre las perspectivas tradicionales que rigen a la educación superior en Chile -y a la educación online en general- y los temas que emergen cuando se comprende a la calidad educativa desde una mirada de equidad. Siguiendo el hilo de los artículos anteriores, si observamos con una mirada ciberfeminista vemos como aparecen nuevos temas y preguntas; esto nos debería llevar a resignificar a las perspectivas hegemónicas. Así, el concepto de equidad aparece con fuerza en este artículo como respuesta a los temas que emergieron en el artículo 2. Adoptar una mirada sobre la calidad desde la equidad involucra, primero, considerar las experiencias de estudiantes y docentes online y segundo, identificar a los espacios digitales como contextos en disputa. Desde una mirada ciberfeminista, el potencial democratizador del acceso a las tecnologías se debería problematizar a la luz de plataformas tecnológicas que enarbolan los valores neoliberales y funcionan bajo las lógicas de los mercados tecno-educativos, así como también "hacer carne", desde la idea de Yoon (2021), de la materialización del continuo entre las desigualdades del mundo análogo y el digital. En el artículo 3, concluimos que estos y otros tópicos deberían también formar parte de los significados de la calidad de la educación superior online.

En el artículo 4 continuamos ahondando en la resignificación de la calidad de la ESOL, pero ahora utilizando los conceptos con los que las personas nombraron la calidad. Este artículo se sitúa en la línea de estudios que buscan visibilizar las percepciones de los estudiantes y docentes de la ESOL (Akareem y Hossain 2016; AuCoin y Wright 2021;

Dicker et al. 2019). Una mirada de equidad sobre la calidad considera a las percepciones de sus protagonistas como ideas claves para significarla ya que entiende que la educación online no solo cambia el contexto educativo, sino que transforma los sentidos y finalidades de las situaciones educativas. Por su parte, una mirada ciberfeminista entiende que tanto los contextos, sentidos y finalidades educativas en los ciberespacios son una extensión del mundo físico, donde se profundizan las desigualdades y conflictos. En el artículo 4, concluimos que en la ESOL coexisten visiones encontradas sobre la calidad educativa, definidas por perspectivas tradicionales sobre la acreditación, adecuación al objetivo y estandarización, versus visiones centradas en los aspectos democratizadores de la educación online en cuanto al acceso, la ubicuidad como cualidad educativa en relación con la conciliación y la relevancia de los diseños pedagógicos flexibles. Como parte de las nuevas preguntas que sugirieron a partir de estos resultados, señalamos la urgencia de complejizar la mirada y construir nuevos significados a través "marcos conceptuales compartidos" que consideren estas y otras visiones sobre la calidad de la ESOL.

Entonces, ¿qué es equidad como calidad para la educación online? ¿cómo se vincula esta idea de calidad con las ideas ciberfeministas? ¿son sinónimos las pedagogías ciberfeministas, las perspectivas de género como parte de la calidad o la calidad como equidad? Con estas y otras preguntas llegamos al artículo 5, donde intentamos avanzar en el diagnóstico del artículo anterior: la falta de marcos conceptuales que aporten a los debates sobre la calidad de la educación superior online desde perspectivas que politicen los aspectos técnicos y pedagógicos y que discutan con las perspectivas hegemónicas sobre la calidad educativa. Como una excelente metáfora de que la tesis nos permitió abrir nuevos temas y formular preguntas inesperadas, el último artículo fue enviado a la sección *Point of Departure*[6] de una revista y en sí mismo es un punto de

[6] La revista define a esta sección: "Our 'Points of Departure' (PoD) submission option encourages submissions that move away from the standard academic paper, and into more experimental territory to tackle new and emerging ideas in higher education. This option exists to enable colleagues to send us critical and reflective articles, images, speculative fiction, responses, controversies and polemics: important work that may not be best represented as a conventional journal article". Fuente: https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?show=aimsScope&journalCode=cthe20

partida que nos permite sistematizar los conocimientos teóricos y los resultados empíricos del proceso de tesis, a través de ideas claves y propuestas para adoptar una perspectiva ciberfeminista en la educación online. A partir de la base teórica del artículo 5, el Modelo de calidad CiberFem podría cobrar sentido y fuerza en la ESOL, al instalar temas poco explorados y vinculados con la modalidad y entregar variables e indicadores pertinentes para la incorporación de la perspectiva de género en los entornos de aprendizaje digitales. El artículo 5 resignifica el valor social de las tecnologías digitales, dando énfasis a su sentido transformador, educativo y político, con propuestas guiadas por la equidad y comprometidas con la erradicación de las desigualdades y violencias.

Decidimos que el artículo 5 fuera un resultado de investigación y no parte de la fundamentación teórica porque su construcción no solo se nutrió de teoría, sino que también del trabajo empírico. El artículo 5 es, de algún modo, la culminación de lo que empezó en la primera revisión sistemática de literatura, pero que ahora se atreve a sobrepasar el estado de diagnóstico y convertirse en propuesta. Con este artículo cerramos los resultados de la investigación, pero abrimos preguntas e incertidumbres. El artículo es parte del proceso de creación del Modelo de calidad CiberFem que quedó en una etapa de bosquejo (ver Anexo 21). Durante este proceso nos preguntamos, ¿están preparadas las IES para implementar una mirada ciberfeminista de la ESOL? ¿tienen las condiciones necesarias y las capacidades instaladas para reflexionar sobre estas perspectivas? ¿qué transformaciones harían falta para conseguir aquello? Las respuestas que fuimos encontrando durante la investigación nos llevaron a concluir que la modalidad online (al menos en Chile) se encuentra en una etapa incipiente respecto a la incorporación de la perspectiva de género como variable de desigualdad educativa. Así, decidimos dejar el modelo en borrador y retroceder a una base teórica que siente las bases para su mejor apropiación. Como valor añadido, a través de esta decisión, dejamos una puerta abierta para darle continuidad a la tesis.

A continuación, presentamos los cinco artículos tal y como fueron publicados/enviado a las revistas.

## Artículo 1

Sepúlveda-Parrini, Paloma, Paloma Valdivia-Vizarreta y Pilar Pineda-Herrero. 2022. «Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura». Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales 19 (2): 123-35. https://doi.org/10.5209/tekn.77868

CC BY

REVISIONES TEMÁTICAS

**Teknokultura.** Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales
ISSNe: 1549-2230

EDICIONES COMPLUTENSE

http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.77868

# Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura

Paloma Sepúlveda-Parrini[1]; Paloma Valdivia-Vizarreta[2]; Pilar Pineda-Herrero[3]

Recibido: 13 de septiembre de 2021 / Aceptado: 18 de marzo de 2022 Open peer reviews

**Resumen.** Los entornos virtuales presentan enormes desafíos en términos de brechas y desigualdades. Uno de ellos es el rol del género y sus implicaciones en las relaciones mediadas por las tecnologías. En este escenario, los entornos virtuales de educación superior no son una excepción. Esta revisión sistemática de literatura tiene por objetivo identificar las aportaciones de las pedagogías ciberfeministas y su vigencia en el contexto actual de la educación superior virtual. A partir de los registros obtenidos, entre los años 1999 y 2019, sistematizamos las principales ideas en torno a cinco ámbitos claves para esta modalidad de estudios: docentes, estudiantes, plataformas, diseños pedagógicos e instituciones. Los resultados obtenidos evidencian el alcance de las pedagogías ciberfeministas en la actualidad, al estar en sintonía con los debates sobre el feminismo en Internet, las pedagogías feministas, la inclusión de la perspectiva de género en educación superior y las modalidades de educación mediadas por tecnologías. Concluimos que, a pesar de un escaso uso del concepto pedagogías ciberfeministas, en los últimos años cobra relevancia frente a los fenómenos de transformación de la educación superior, el contexto post pandemia de especial interés por las tecnologías educativas y la latencia de las violencias, y las brechas y desigualdades en el ciberespacio.
**Palabras clave:** ciberfeminismo; educación superior; e-learning; género; tecnología.

# [en] Teaching and learning in cyberspace: Insights from cyberfeminist pedagogies for virtual education. A systematic literature review

**Abstract.** Virtual environments present enormous challenges in terms of gaps and inequalities, one of which is the role of gender and its implications in technology-mediated relationships. Virtual higher education is no exception to this issue. This systematic literature review aims to identify the contributions of cyberfeminist pedagogies and their validity in the current context of virtual higher education. Based on texts published between 1999 and 2019, we systematized the main ideas around five key areas: professors, students, platforms, pedagogical designs and institutions. The results show that cyberfeminist pedagogies have a broad contemporary reach as they are in tune with current debates on feminism on the Internet, feminist pedagogies, the inclusion of the gender perspective in higher education, and technology-mediated education modalities. We conclude that, despite the scarce use of the concept of cyberfeminist pedagogies in recent years, it has gained relevance in the context of the transformation of higher education, the increased interest in educational technologies post-pandemic, and the latent issue of violence, gaps and inequalities in cyberspace.
**Keywords:** cyberfeminism; e-learning; gender; higher education; technology.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Debates actuales sobre tecnologías, educación y género. 3. Metodología. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Declaración de la contribución por autoría. 7. Referencias. 8. Anexo.

**Cómo citar:** Sepúlveda-Parrini, P.; Valdivia-Vizarreta, P. y Pineda-Herrero, P. (2022). Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 19*(2), 241-253. http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.77868

[1] Universidad Autónoma de Barcelona (España)
E-mail: palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat; https://orcid.org/0000-0002-6961-6175
[2] Universidad Autónoma de Barcelona (España)
E-mail: paloma.valdivia@uab.cat; https://orcid.org/0000-0003-1499-5478
[3] Universidad Autónoma de Barcelona (España)
E-mail: pilar.pineda@uab.cat; https://orcid.org/0000-0001-6270-8045

## 1. Introducción

Las tecnologías mediadas por Internet han revolucionado la forma en que habitamos el mundo (Feenberg, 2019; Han, 2013; van Dijk, 2016). Consideramos a la tecnología como un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularnos y comprender el entorno que nos rodea (Feenberg, 2005), y que a su vez representa a un conjunto de saberes y acciones que traducen nuestras prácticas culturales contextuales (Gajjala y Mamidipuni, 2002). Para Haraway (1991) la tecnología no es una antítesis de lo orgánico o de los valores humanos, sino que es su prolongación; utiliza la metáfora del ciborg para describir una frontera simbiótica entre la carne y los cables que permite replantearse los dogmas y clasificaciones propias de los feminismos esencialistas y concebir un mundo postgenérico (Haraway, 1985). Así, la tecnología se puede analizar más allá de sus alcances técnicos, en vínculo con los entornos donde se crea, produce o utiliza, con el desarrollo científico y epistemológico, y con las culturas y subjetividades.

A partir de las condiciones excepcionales que impuso la pandemia del COVID-19 durante el año 2020, más de 1.200 millones de estudiantes trasladaron sus aulas hacia Internet (CEPAL y UNESCO, 2020). Esta situación, no exenta de controversias, evidenció la persistencia de desigualdades y brechas asociadas al acceso y experiencias de las tecnologías virtuales en los espacios educativos (Augustus, 2021; Wright, Haastruo y Guerrina, 2020). Sin embargo, la trayectoria de la educación virtual y el interés por problematizar la educación mediada por tecnologías se remonta muchas décadas antes de la pandemia, siendo un campo de estudio robusto y en constante transformación (Kara, 2019).

En el camino a la educación virtual, los debates sobre la adopción de las tecnologías en la educación superior virtual, tal como sostiene Sancho (2019), han transitado desde visiones que consideran la tecnología como el último artilugio producido por las empresas tecnológicas, hasta aquellas más transversales y complejas que buscan problematizar, a través de la tecnología educativa, los saberes y herramientas de la sociedad actual y la organización de los sistemas educativos en torno a estas. En este lugar nos situamos, un enfoque crítico que nos permite ir más allá de la predominancia que tienen las temáticas relacionadas con la adquisición, escalabilidad, estandarización y eficiencia de los artefactos tecnológicos, y que nos conduzca a debates más profundos sobre cómo intersectan con la educación virtual las desigualdades propias de la sociedad digital, en particular a través del género, como enfoque que nos permite por ejemplo, cuestionar los rasgos androcéntricos y patriarcales presentes en este tipo de estudios (Eynon, 2018; Koseoglu 2020).

El presente artículo se estructura en cuatro apartados. Tras explicar los debates actuales que conjugan la relación entre tecnologías, educación y género, se detalla la metodología de la Revisión Sistemática de Literatura (RSL) realizada. Después se estructuran los resultados en torno a cinco ámbitos claves de la educación superior virtual (docentes, estudiantes, plataformas, diseños pedagógicos e instituciones) y, finalmente, se presenta la discusión y conclusiones, donde no sólo se sintetizan los hallazgos obtenidos sino también las limitaciones del estudio.

## 2. Debates actuales sobre tecnologías, educación y género

### 2.1 Internet como espacio en disputa

Desde la perspectiva de Hester (2018), Internet, como sistema vital de memoria y saberes, es una de las tecnologías fundamentales para la supervivencia de las personas. Dada su relevancia social y contextual actual, Internet es un escenario no neutral que se encuentra en disputa (Zafra, 2019). Desde sus orígenes se observaron sesgos androcéntricos y coloniales respecto de los espacios donde se pensó, diseñó y extendió esta tecnología (Fernández y Wilding, 2002), siendo casi la totalidad de quienes dieron forma a la revolución digital que comienza en los años 1970, hombres, blancos, norteamericanos e ingenieros (Baricco, 2019).

Como consecuencia, tanto la industria tecnológica como los espacios virtuales –o ciberespacios– se han creado a imagen y semejanza del ideal masculino heterosexual occidental (Wajcman, 2009; Yoon, 2021), propiciando, entre otras cuestiones, una epidemia digital de cibersexismo y cibermachismo, misoginia, homofobia y racismo (Penny, 2017). De esta forma, las subjetividades que habitan el ciberespacio, como diría Zafra (2017), han encontrado lugares cómodos para distintas categorías de anti o fobia, que promueven la violencia, discriminación y exclusión de colectivos (Luchadoras MX, Barrera y Rodríguez, 2017). Entre ellos destacamos una creciente tendencia al antifeminismo o ciberantifeminismo (Anaias y Sánchez; 2019; Bonet-Martí, 2020; Martínez-Jiménez y Zurbano-Berenguer, 2019). En suma, la violencia en línea es uno de los escenarios urgentes a problematizar, no solo a nivel legislativo (Verge, Ferrer-Fons y González, 2018), sino a través de una reflexión sobre cómo construir una Internet más democrática, inclusiva y emancipadora, tanto desde la academia como desde el activismo.

Respecto al acceso y uso de Internet, aún existen enormes brechas a nivel mundial que son correlatos de las desigualdades geográficas y culturales de exclusión propias del capitalismo moderno. Según cifras de la CEPAL (2021), el año 2019, el 67% de la población en América Latina era usuaria de Internet, cifra que aumentaba a 88,5% en América del Norte y 83,5% en Europa. Sin embargo, estos porcentajes se desploman al comparar a las poblaciones usuarias de Internet de zonas rurales y urbanas, entre los quintiles según el ingreso familiar al interior de cada país o respecto al acceso a conectividad de banda ancha. En otras palabras, un gran porcentaje de la población en el mundo aún no logra acceder a Internet o lo hace en condiciones deficientes.

Sin desconocer estas cifras de exclusión y los fundamentos de las investigaciones que argumentan cómo

las tecnologías virtuales producen y reproducen prácticas discriminatorias (Benjamín, 2019; Jos, 2021), decidimos posicionarnos con aquellos estudios, como el de McAdam, Crowley y Harrison (2020), que señalan que el uso de las tecnologías también contribuye a la creación de un mundo interconectado con conocimientos desjerarquizados y que tiene un enorme potencial comunicativo para la construcción de una ciudadanía digital. En este potencial se sitúa la 'Internet ciberfeminista'.

La Internet ciberfeminista propone que las personas y colectivos que habitan la red generen nuevos compromisos éticos-políticos que les permitan constituirse como sujetos/as políticos/as a partir de la apropiación crítica y subversiva de las tecnologías (Reverter-Bañón, 2013). Esto cimentaría las bases de, por ejemplo, una Internet sin sesgos ni desigualdades de género que visibilice y supere el rol de la mujer y otros colectivos sometidos a la violencia virtual patriarcal (Hanash, 2020; Revelles-Benavente, 2020).

En sintonía con estas ideas, la modalidad de estudios virtual, al estar alojada en Internet, también es un ámbito en disputa. Este tipo de estudios es desarrollado en contextos educativos formales e institucionales a través del soporte de dispositivos tecnológicos que median una relación pedagógica a distancia ya sea de forma asincrónica o sincrónica (Bates, 2019), utilizando Internet como red fundamental de conexión y comunicación (García-Aretio, 2020). Se enfoca en estudiantes de edad adulta, quienes priorizan la distancia y la flexibilidad horaria como una posibilidad de continuar, retomar o comenzar los estudios de educación superior en conjunción con otras actividades laborales de producción y reproducción de la vida (Wei y Chou, 2020). Algunas de las tendencias actuales de la literatura crítica en este campo, incorporan variables políticas y sociales al estudio de la modalidad de estudios virtuales que problematizan. Por ejemplo, los sesgos, experiencias y brechas de las mujeres y colectivos marginalizados tradicionalmente de la educación superior presencial por motivos geográficos, de costo o de tiempo, quienes encuentran en esta modalidad una opción inédita (Aneja, 2016; Herman y Kirkup, 2017). Asimismo, son relevantes las tendencias que sitúan a la modalidad virtual como parte del capitalismo digital, en tanto que fuerza que ha irrumpido en las aulas a través de alianzas público-privadas para el control y dominio de los datos de usuarios/as de las plataformas educativas filantrópicas; datos que son valorados como la nueva materia prima del capitalismo contemporáneo (Saura, 2020; Srnicek, 2018; Williamson, 2019). Sin embargo, en las perspectivas descritas observamos un vacío respecto a propuestas que contribuyan a subvertir estas desigualdades y brechas dentro de los mismos entornos virtuales de aprendizaje. En este sitio, las propuestas de las pedagogías ciberfeministas cobran vigencia y relevancia.

### 2.2. Ciberfeminismos y pedagogías ciberfeministas

Para Bergermann (1998), los feminismos siempre han sido un ciborg; un híbrido entre máquina y organismo –imaginación y realidad material– que unidos permiten la transformación histórica, según la definición de Haraway (1985). Dentro de los oleajes feministas, los ciberfeminismos se definen como pensamiento y praxis de una corriente teórica, un movimiento estético y cultural que nace junto con la aparición de Internet, su masificación y usos sociales. Representa un «nuevo set de exploradoras, listas para dar la batalla en los nuevos territorios» (Wilding y Critical Art Ensemble, 2019, p. 216). En otras palabras, es la relación subversiva entre mujeres y tecnología (Sollfrank, 1998). Sus principales referentes son las obras de Sadie Plant (1997) y Donna Haraway (1985), a partir de las que se establece una distancia con las «aburridas estrategias y territorios de los feminismos tradicionales», tal como señalan Wilding y Critical Art Ensemble (2019, p. 216).

En su trayectoria, los ciberfeminismos deambularon entre las posiciones tecno-optimistas respecto del papel emancipador de las tecnologías y posiciones tecno-pesimistas que dieron énfasis a las barreras en el acceso y el diseño de tecnologías, y la perpetuación de lógicas heteropatriarcales en ellas (Dwight, Boler y Sears, 2006). Sin embargo, desde nuestra perspectiva, los ciberfeminismos superaron estas dicotomías al construir una praxis capaz de posicionarse frente a las tecnologías digitales y virtuales que, desde un punto de vista crítico y reflexivo, considera que los entornos virtuales son espacios que reproducen e incluso exacerban las condiciones materiales y subjetivas de las personas del mundo real (Gajjala y Mamidipuni, 2002). La aparente irrealidad de lo virtual esconde tras de sí los conflictos, relaciones de poder, jerarquías, desigualdades y opresiones experimentadas por las personas en términos físicos y materiales en su cotidianeidad (Fernández, 2002).

Si bien los orígenes del movimiento ciberfeminista se sitúan predominantemente en la geografía anglosajona y con mujeres blancas de clase media (Fernández y Wilding, 2002), en la actualidad el llamado a re-apropiarse de las tecnologías y decolonizarlas se ha extendido en distintas latitudes y contextos (Manzanares, 2018). Es así como, el ciberespacio se ha colmado de un activismo pro-defensa de los derechos ciudadanos y sociales, donde los feminismos se escriben en plural y tejen redes para combatir la violencia de género en la *web* o para incentivar la democratización del conocimiento a través del acceso a Internet (Zafra, 2019).

Por su parte, el interés por incorporar el ciberfeminismo en la educación comenzó a finales de la década de 1990. Distintas autoras combinaron ideas del vasto desarrollo teórico de este movimiento con los pilares de las pedagogías feministas (hooks, 1994) y las propuestas de las pedagogías críticas, con el fin de reflexionar específicamente sobre las prácticas educativas en entornos virtuales a través del concepto de pedagogías ciberfeministas. Este concepto ha sido trabajado de forma aislada y con escasos registros en la literatura, destacando entre sus referentes iniciales los estudios de Luxán y Biglia (2011) y Biglia y Jiménez (2012). En ellos, se hace extensiva la necesidad de reflexionar respecto de las lógicas heteropatriarcales que subyacen a cualquier ámbito educativo, en particular los entornos virtuales de aprendizaje. Para ello, las autoras proponen una peda-

gogía ciberferminista que, haciendo eco de los valores feministas, relacionales, experienciales y no jerárquicos propuestos por la pedagogía feminista, fomente diseños personalizados para el aprendizaje, valore los conocimientos y experiencias previas, y construya conocimientos colectivos, horizontales y empoderadores en los entornos virtuales de aprendizaje. En definitiva, propuestas pedagógicas *online* políticas y situadas.

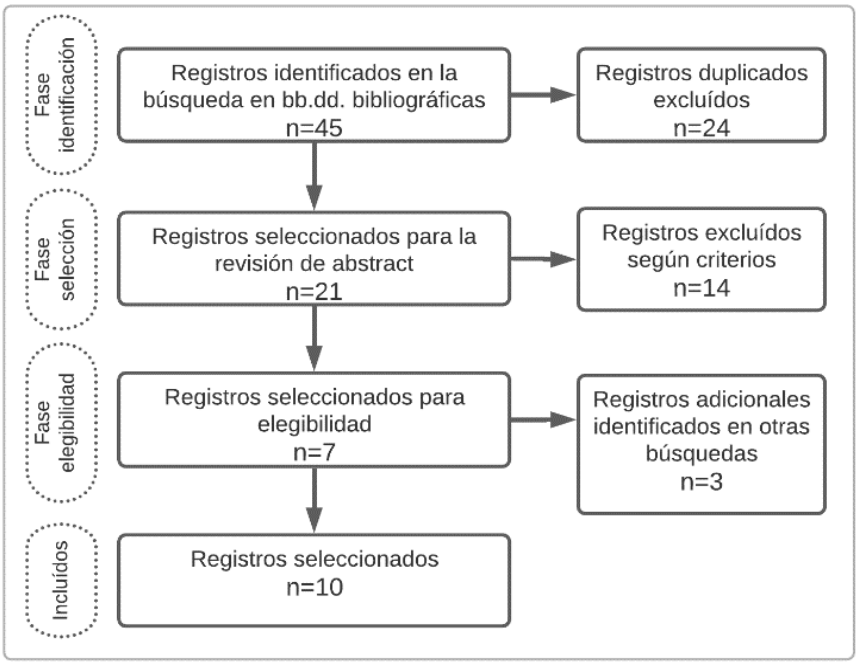
En este artículo, abogamos por la necesidad de incorporar una mirada crítica respecto de las tecnologías y el potencial democratizador de Internet en un ámbito educativo que, tradicionalmente, ha estado exento de estas reflexiones: la educación superior virtual. Para ello, el rescate de las pedagogías ciberfeministas sirve como punto de partida para mostrar la vigencia de sus ideas y sintonía con los debates epistemológicos actuales. Abordamos esta investigación porque consideramos que, desde el punto de vista educativo, se debe aprovechar la coyuntura de la post pandemia para sumar, como parte de los retos de la educación virtual, elementos que, en clave ciberfeminista, problematicen otras temáticas de los espacios de aprendizaje virtual a nivel institucional, tecnológico, pedagógico y experiencial. Por su parte, desde el punto de vista de los feminismos, los ciberespacios también deberían hacer eco de las demandas sociales del movimiento actual y de las luchas contra las opresiones y violencias sobre las mujeres en distintos contextos y formas. Uno de estos espacios, sobre todo en Latinoamérica, son los fenómenos de acoso y sexismo en la educación superior (Zerán, 2019). Los espacios de educación superior virtual no pueden quedar impunes frente a esta realidad.

Este artículo tiene como finalidad contribuir a las reflexiones sobre las tecnologías virtuales en entornos educativos desde los ciberfeminismos y en especial desde las pedagogías ciberfeministas. Estas pedagogías nos sirven como una herramienta teórica para descubrir ideas creativas, situadas y útiles en el contexto de la educación superior virtual. Para ello, realizamos una revisión sistemática de literatura que tiene por objetivo identificar las aportaciones de las pedagogías ciberfeministas y su vigencia en el contexto actual de educación superior virtual. En este cometido, nos propusimos dos objetivos específicos: 1) identificar los estudios que incorporan las pedagogías o educación ciberfeminista en el contexto de educación superior virtual; y 2) destacar aquellas ideas que podrían resultar pertinentes y útiles para los contextos de educación superior virtual.

## 3. Metodología

La metodología de revisión sistemática de literatura (Siddaway, Wood y Hedges, 2019; Torraco, 2005), consideró la búsqueda bibliográfica en siete bases de datos (WoS, ERIC, SCOPUS, Scielo, Redalyc, Dialnet y Latindex) entre los meses de octubre y diciembre del año 2020. Los descriptores de búsqueda utilizados fueron «pedagogía ciberfeminista» y «educación ciberfeminista», tanto en castellano como en inglés. De forma inicial, la selección de registros se realizó a partir de una valoración cualitativa en función de su pertinencia con el contexto de educación superior virtual. Los criterios de inclusión fueron el uso de uno de los conceptos en el título, resumen o palabras claves; cualquier tipo de documento; sin demarcación temporal y el acceso abierto a los registros. Mientras que los criterios de exclusión abarcaron temáticas no vinculadas con la educación virtual y la presencia de duplicados. En la búsqueda se encontraron cuarenta y cinco registros, a partir de la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión, y se obtuvieron un total de diez documentos (Anexo 1). En la Figura 1 se muestra gráficamente la metodología utilizada según las fases propuestas por Xu y Bright (2018).

Figura 1. Esquema de selección de registros. Fuente: adaptado de Xu y Bright (2018)



El análisis de los registros seleccionados permitió organizar los materiales en torno a cinco de los ámbitos de la educación superior virtual utilizados en la literatura como ejes claves para su análisis (Attwell, 2006; García-Aretio, 2004; García-Peñalvo, 2020): docentes, estudiantes, plataformas, diseño pedagógico e instituciones. A partir de estos ámbitos se presentan los resultados obtenidos. El orden definido refleja de forma decreciente la cantidad de referencias sobre dicho ámbito en los estudios seleccionados.

## 4. Resultados

De los diez registros seleccionados, siete corresponden al ámbito anglosajón y tres al contexto español, mientras que cinco reflexionan teóricamente en base a experiencias de docencia *online* feminista personales, entre los que se incluyen dos estudios de caso, dos ensayos y una revisión teórica de literatura, por último tres registros son del año 2012, dos de los años 1999 y 2011 y uno para en cada año: 2014, 2015 y 2017. A continuación presentamos los resultados de acuerdo a los cinco ámbitos.

### 4.1. Docentes

El área de docencia es la más mencionada por los registros; en seis de ellos encontramos referencias y propuestas para una práctica docente ciberfeminista. Para Collingwood (2012), Kenway y Nixon (1999) y Luxán y Biglia (2011), la docencia virtual ha sido concebida generalmente de forma autodidacta ya que, ante la perplejidad de los cambios tecnológicos, los y las docentes optan por el uso de herramientas sencillas y conocidas y de la misma forma realizan sus clases. Esta situación es una de las premisas sobre las que partir: una docencia ciberfeminista requiere una formación continua del profesorado virtual como parte de un compromiso imprescindible para trabajar en la complejidad y transformación del mundo digital.

Sin embargo, la docencia virtual no solo corresponde al profesorado. Tutoras/es, coordinadoras/es o bibliotecario/as deberían poder gestionar y dinamizar las plataformas tecnológicas dominando todas sus potencialidades técnicas, pero también poseer las herramientas teóricas y prácticas para reflexionar y lidiar con las circunstancias cambiantes en las que se encuentran las tecnologías. De esta forma, se podrían elaborar planes tecno-pedagógicos de estudios apropiados y atractivos para el estudiantado.

A lo anterior, Anta, Peinado y García (2012), Biglia y Jiménez (2012) y Richards (2011), añaden propuestas sobre los roles de quienes desarrollan docencia virtual. De esta forma, describen a un profesorado virtual que acompaña, dinamiza y facilita un diálogo horizontal con el estudiantado a través de discusiones asincrónicas que respeten sus tiempos de conexión y que les permita tomarse el tiempo necesario para reflexionar, consultar referencias, etc., con tal de intervenir con seguridad. Para llevar a cabo lo anterior, resultan necesarias ciertas actitudes deseadas del profesorado que cuestionen las tradicionales formas de enseñanza unidireccional y las dinámicas de poder a través de la asignación estructural de autoridad, a la vez que promuevan la asunción compartida de responsabilidades y la participación en la toma de decisiones sobre los contenidos y dinámicas propias del aula virtual. De igual relevancia, serían las actitudes del profesorado hacia el estudiantado: estas deberían valorar los conocimientos previos y las experiencias personales de forma que haya un intercambio de conocimientos horizontal y empoderador, que facilite la colaboración y participación, que fomente la producción colectiva de conocimientos a través del trabajo colaborativo y el interés y compromiso político con las comunidades en las que se circunscriben.

Es así como la docencia virtual entregaría herramientas para transgredir. Esta orientación es descrita de forma experiencial en el trabajo de Richards (2011) como una práctica con resultados emocionantes. Resulta interesante destacar la percepción emocionante pues son las subjetividades las que primeramente se ponen en juego en una pedagogía ciberfeminista. En síntesis, esta docencia busca la combinación de estrategias para la autorreflexión del estudiantado, el acercamiento de los contenidos curriculares a las vidas y el énfasis en el trabajo de grupos colaborativos «que hagan posible resolver problemas reales, tomar decisiones, implicarnos responsable y cívicamente en la construcción/¿deconstrucción? de un mundo mínimamente habitable» (Anta et al., 2012, p. 14).

### 4.2. Estudiantes

El estudiantado es el segundo ámbito con mayor mención en los registros. El foco está en sus experiencias en los entornos virtuales de aprendizaje, como presencia en el ciberespacio. Hawkins (2015), señala como necesario comprender que la presencia en las plataformas educativas –como en cualquier lugar del ciberespacio– es parte de un todo consistente y que no debería haber una desconexión entre la vida *online* y *offline*, como una dicotomía entre lo virtual (irreal) y lo presencial (real). Por su parte, Luxán y Biglia (2011) concluyen que una propuesta pedagógica desde el ciberfeminismo debería considerar que estar *online* es una presencia virtual, mas no una ausencia. La interpelación entonces es superar dichos binarismos.

Pero ¿qué implica superar estos binarismos? Para Richards (2011) y Collingwood (2012) implica, por un lado, promover la construcción de identidades virtuales en el estudiantado a partir de la reflexión sobre su presencia virtual –qué imágenes o pseudónimos utilizan, a qué representan estas elecciones, cuáles son las implicaciones éticas de estas decisiones– y con ello cuestionar patrones culturales, como por ejemplo el de la belleza, sesgos, estereotipos y formas de opresión en torno a los cuerpos. Por otro lado, implica vislumbrar un enorme potencial educativo a través, por ejemplo, de la vinculación del concepto interseccionalidad en la creación de avatares por parte del estudiantado: como personajes digitales que pueden modificarse según los deseos e in-

tereses de la persona, permitiendo que esta pueda aproximarse a su apariencia real o elegir algo inverosímil, como un animal o incluso un objeto. Esta imaginación promueve la reflexividad sobre las posibilidades de auto-representarse en línea a la vez que agrega un elemento lúdico a la relación con las tecnologías, fundamental desde el punto de vista ciberfeminista.

Otro eje para la construcción de experiencias estudiantiles desde las pedagogías ciberfeministas son las relaciones entre el estudiantado. Para ello Hawkins (2015) utiliza el concepto ética del cuidado –referenciando a Gilligan (1982) –como un recurso para la colaboración, cohesión social e intercambio de ideas. Lo que para Collingwood (2012) permitiría crear espacios virtuales seguros que protejan las identidades virtuales que los habitan. Este entorno fomentaría la creación de sinergias virtuales a través de comunidades de aprendizaje donde en términos prácticos todas las voces sean escuchadas y reconocidas como valiosas. Para Luxán y Biglia (2011) dichas sinergias se definen como las acciones desarrolladas a través de la plataforma, que están destinadas a eliminar o superar dinámicas de individualización que la distancia puede generar.

### 4.3. Plataformas

En cuatro de los registros encontramos referencias a las plataformas educativas. Desde las pedagogías ciberfeministas las plataformas, como tecnologías educativas virtuales, deben ser entendidas a través de su sentido sociocultural. Al respecto, Collingwood (2012) señala dos ejes paradigmáticos relevantes. Primero, que la distancia no es el gran obstáculo de los entornos virtuales de aprendizaje, mientras que sí lo es la incapacidad de utilizarlos en todo su potencial pedagógico y crítico. Segundo, que las plataformas educativas no son solo programas informáticos, sino entornos sociales. En la práctica, Hawkins (2015) y Frost (2011) proponen una alfabetización tecnológica para todas las personas vinculadas a un programa de estudios virtual, no solo basada en lo procedimental, sino que incorpore ejercicios y acciones que de forma transversal fomenten una reflexividad creativa y crítica sobre el uso y el poder de la tecnología a nivel social e individual. Para Schlesselman-Tarango (2014) una forma de llevar a cabo dicha alfabetización informática y crítica es a través de la figura de la bibliotecaria/o ciborg, cuya labor debe basarse no solo en la entrega de herramientas que permitan al estudiantado moverse críticamente en los paradigmas de información en el ámbito académico, sino que además debe animar al estudiantado a ser parte de las culturas digitales y las economías de información global, produciendo y difundiendo contenidos, así como generando recursos multimodales que valoren el corto-documental, la imagen y las narraciones personales tanto como la palabra escrita.

### 4.4. Diseños pedagógicos

Con igual recurrencia en los registros seleccionados que el ámbito anterior, encontramos las menciones a los diseños pedagógicos. Hawkins (2015) y Luxán y Biglia (2011) señalan que las propuestas de diseño pedagógico deben partir desde una concepción de la tecnología en relación directa con la pedagogía y con un currículum basado en la comunidad, la colaboración y la praxis. Esta idea la concretan en el concepto difracción de conocimientos, reutilizando la metáfora trabajada por Haraway (1992) y Barad (2014), como una apuesta por «poner en común reflexiones basadas en las experiencias y los conocimientos de las participantes» (Luxán y Biglia 2011, p. 175). Esto se conseguiría a través de propuestas pedagógicas políticas situadas, que se caracterizan por la construcción de conocimientos sociales y por evidenciar que no existe una verdad absoluta. Además, incluyen actividades emancipadoras, tanto desde el punto de vista del estudiantado como para el conjunto más amplio de la sociedad y dan importancia a los procesos de escritura como práctica reflexiva y de comunicación virtual. Asimismo, agregan Biglia y Jiménez (2012) y Collingwood (2012), estas propuestas pedagógicas deberían potenciar la utilización de materiales y formatos diferentes, la validación de las experiencias colectivas, la utilización de técnicas cooperativas y reflexivas de aprendizaje, el fomento de la cohesión de grupo sin homogeneizar las necesidades y deseos de las personas, y un estilo de enseñanza no unidireccional. Todo esto, contribuiría a crear espacios educativos virtuales inclusivos y evitaría, entre otras cosas, que haya un mayor abandono por parte de personas con menos conocimientos previos en el ámbito.

### 4.5. Instituciones

El área institucional es la menos mencionada, encontrándose en tres de los registros seleccionados que, además, son los menos recientes. En términos generales, los estudios que abordan las pedagogías ciberfeministas desde el punto de vista institucional proponen que, al adoptar el enfoque, las instituciones de educación superior deberían poner de manifiesto de manera explícita que sus políticas educativas son definidas en base a intereses ideológicos, algo que no siempre se produce. En este sentido, las decisiones políticas concernientes al ciberespacio tendrían la misma connotación y no serían neutras.

De este modo, la institución de educación superior que implementa programas académicos en el ciberespacio debería considerar explícitamente que sus políticas respecto a la tecnología no son neutras y que el ciberespacio es una manifestación de capitalismo global y, por lo tanto, debería problematizar las implicaciones éticas y sociales de estas decisiones. En la práctica, Gur-Ze'ev (1999) y Kenway y Nixon (1999), proponen que lo anterior se traduzca en una politización de las instituciones de educación superior en el sentido de hacer visible lo político en sus decisiones, en particular lo relacionado con los aparatos tecnológicos y los sistemas de gestión que los sustentan. Estas ideas son retomadas por Luxán y Biglia (2011), quienes agregan que los entornos virtuales de aprendizaje también forman parte de los sistemas educativos contemporáneos permeados por lógicas mercantiles que determinan a nivel institucional, por

ejemplo, la publicación y difusión del conocimiento o las condiciones laborales de contratación. Estas cuestiones que, aunque muchas veces son invisibilizadas, forman parte también de las instituciones que desarrollan educación superior virtual.

## 5. Discusión y conclusiones

Este estudio se propuso como objetivo identificar las aportaciones de las pedagogías ciberfeministas y su vigencia en el contexto actual de educación superior virtual. Para ello se plantearon dos objetivos específicos, el primero fue identificar los estudios que incorporan las pedagogías o educación ciberfeminista en el contexto de educación superior virtual y el segundo, destacar aquellas ideas que podrían resultar pertinentes y útiles para los contextos de educación superior virtual actuales. Respecto al primer objetivo, identificamos que los estudios que trabajan desde las pedagogías ciberfeministas son predominantemente del ámbito anglosajón, se sitúan mayoritariamente en los años 2012 y 1999, y abordan las implicaciones del concepto principalmente desde experiencias de docencia virtual feminista de las autoras. Respecto al segundo objetivo, las ideas de las pedagogías y educación ciberfeminista, a pesar de su escasa presencia en la literatura, sus significados y aportes tienen un potencial aún no explorado que puede resultar pertinente y útil para contextos de educación superior virtual actuales. A este respecto, concluimos que el desuso en la literatura no significa que en la actualidad las ideas hayan perdido pertinencia, interés o potencia, sino que, por el contrario, existe una evolución de estos planteamientos, a la vez que han adquirido otros significados y denominaciones. Su potencial radica en que los principales planteamientos de las pedagogías ciberfeministas están en sintonía con una vasta línea de estudios contemporáneos que conectan los feminismos, el género, el cuerpo y la educación mediada por tecnologías.

En términos globales, desde un punto de vista epistemológico, las pedagogías ciberfeministas pueden leerse en sintonía con el enfoque del nuevo materialismo (Barad, 2014; Braidotti, 2006), entendido como un marco que propone observar las experiencias y fenómenos corpóreos (incluidos organismos humanos, no humanos, objetos inorgánicos y tecnologías) como fuerzas creadas por los contextos sociales a tiempo que creadoras de estos. De esta forma, las biopolíticas y bioéticas están en relación con estructuras geopolíticas y socioeconómicas más amplias (Coole y Frost, 2010), entre las que destacan, las biopolíticas situadas en los límites difusos entre las tecnologías digitales y virtuales y los cuerpos.

Dentro del nuevo materialismo, el enfoque pedagógico es trabajado a partir de las llamadas 'nuevas pedagogías materiales' (Revelles-Benavente y Cielemecka, 2016), entendidas a través de experiencias educativas como modos de encuentro, mas no de transmisión. Para ello, proponen una desarticulación de la jerarquía entre docentes y estudiantes que permita la co-creación de conocimientos, el desaprendizaje de las formas de pensamiento hegemónicas y la apertura de posibilidades políticas en y fuera del aula. Esto último, con una especial atención a las condiciones socio-materiales que rodean a la enseñanza. Por lo tanto, las nuevas pedagogías materialistas, al igual que las propuestas de politizar las instituciones de educación superior a través de las pedagogías ciberfeministas, cuestionan las formas en que se produce y difunde el conocimiento académico, las lógicas mercantiles en las instituciones de educación superior y la jerarquía de sus estructuras. Proponen, de esta forma, conocimientos situados (Haraway, 1988) que permitan el cuestionamiento de las posiciones de poder y privilegio, a la vez que los análisis interseccionales y no esencialistas de las subjetividades que intervienen. En síntesis, es una enseñanza radical, comprometida políticamente, en el sentido de hooks (1994), con su entorno social.

Las pedagogías ciberfeministas centran mayoritariamente sus propuestas a nivel de docencia, como una apuesta por desjerarquizar las relaciones en el interior del aula, propiciar la participación y asunción compartida de responsabilidades, y la promoción de estrategias para la difracción de conocimientos, autorreflexión y creación de significados situados y compartidos desde un conocimiento transgresor y reflexivo sobre el uso de las tecnologías. A nivel del estudiantado, las propuestas se centrarían en la promoción de espacios seguros y reflexivos que permitan subvertir los binarismos presencia/ausencia y real/irreal, de forma tal que se creen nuevas formas de estar y representarse en línea. Consideran a las plataformas educativas como artefactos socioculturales, por ello potencian una alfabetización digital que apunte a la reflexión creativa y crítica sobre las relaciones entre el poder y las tecnologías a nivel individual y colectivo. A nivel pedagógico, invitan a crear diseños de aprendizaje basados en un currículum vinculado a la comunidad a través de espacios no jerárquicos y participativos. Finalmente, proponen problematizar a nivel institucional las decisiones de las políticas educativas respecto al uso de las tecnologías.

Todos estos hallazgos se encuentran en sintonía con distintos enfoques presentes en la literatura contemporánea. Es así como podemos complementar los aportes de las pedagogías ciberfeministas y agregar valor y pertinencia a sus ideas, demostrando su vigencia en el contexto de educación superior virtual actual. Respecto a la docencia ciberfeminista, Koseoglu (2020) resignifica las ideas ciberfeministas como currículos culturalmente relevantes, centrados en el empoderamiento y agencia del estudiantado, sensibles al género y a cuestionar al patriarcado y androcentrismo como mecanismos significativos que producen y reproducen condiciones de desigualdad y opresión. En este sentido, es lo que Migueliz, Wolgemuth, Haraf y Fisk (2020) denominan 'pedagogía antiopresiva', en tanto que legitimación de las epistemologías del estudiantado, el fomento de la reflexión y el debate, las expectativas de conciencia crítica y las democratizar los roles del educador y del estudiantado.

De esta forma, la 'presencia' del estudiantado *online* en los entornos de aprendizaje debe considerarse en toda su complejidad y particularidad. Al este respecto los planteamientos de las pedagogías ciberfeministas se

originan en ideas respecto a la 'corporeización' de las vivencias de quienes habitan el ciberespacio (Braidotti, 1996; Fernández, 2002), y que cobran relevancia por la cada vez más adoptada virtualidad en la enseñanza y, con ello, el cuestionamiento respecto a cómo deliberada y artificialmente nos representamos en línea y emitimos juicios sobre las representaciones de las otras personas (Bailey, 2017). Es así como las experiencias estudiantiles en los entornos virtuales estarían en la misma línea de lo que Yoon (2021) denomina la 'carne digital', como una dimensión entrelazada entre la tecnología y el cuerpo que cuestiona la ingenuidad respecto al género y la tecnología, además de observar de modo performativo las categorías binarias online/cara a cara o virtual/real.

La llamada a politizar las instituciones de educación superior, desde las pedagogías ciberferministas, es entendido en la actualidad como una aproximación crítica a los significados socioculturales de las plataformas educativas. Para ello, McKenzie (2019) y Misiaszek (2017), proponen reconocer las brechas digitales para su acceso, uso y apropiación; identificar la reproducción y exacerbación de distintas formas de discriminación, sexismo y sesgos a través de las pantallas; y reconocer que las experiencias del estudiantado y el profesorado virtual adquieren características particulares en estos entornos, donde la experiencia en el ciberespacio intersecta con las experiencias laborales y personales de opresión, violencias y discriminaciones. Estas ideas que se alinean con la urgencia por contrarrestar la violencia de género en línea (Lomba, Navarra y Fernandes, 2021; Navarro, Martínez-García y Vialas, 2018; Todd, 2017), haciendo perentorio que estas perspectivas se traduzcan y sitúen también en los entornos virtuales de aprendizaje de la educación superior. La alfabetización tecnológica centrada más allá de lo procedimental y técnico, que incorpore reflexiones sobre el uso y el poder de la tecnología y sus implicancias sociales, forma parte de las ideas que proponen las pedagogías ciberfeministas para generar lazos lúdicos, críticos y seguros con la tecnología. Es así como, en la actualidad, Williamson, Potter y Eynon (2019) proponen que la variable tecnología en educación se considere como un elemento no neutral que visibilice y cuestione las desigualdades y sesgos en su interior. Solo así, tanto la tecnología como el género entendido desde el punto de vista performativo, no inmutable y vinculados a significantes pueden ser transformados.

Por su parte, los diseños pedagógicos propuestos por las pedagogías ciberfeministas actuales están en consonancia con lo que Koseoglu, Ozturk, Ucar, Karahan y Bozkurt (2020) señalan respecto a diseños que confieran otros significados al encuentro (virtual), como práctica de afinidad que crea lazos de aprendizaje formal e informal. En sintonía con las ideas contemporáneas de las pedagogías feministas, las pedagogías ciberfeministas también deberían definirse más como un entorno que como una visión de lo que debería ser el aula, lo que para Currier (2020) se traduce en áreas y temas que inviten a la reflexión sobre las prácticas educativas virtuales y no tanto a un listado de pautas a seguir.

Respecto al nivel institucional, las investigaciones actuales sobre educación superior presencial reconocen como importantes la incorporación del lenguaje inclusivo, no sexista y heteronormado en el currículum, los programas de estudio y la docencia (Viscarra-García, 2021), así como la inclusión de la perspectiva de género a nivel institucional y como criterio de calidad (Barón, 2019; Benito y Verge, 2020; Verge et al., 2018). Sin embargo, Morris (2021) señala que aun hay fuertes contradicciones cuando se trata de incorporar una perspectiva de género con foco feminista que cuestione, no solo los sesgos heteropatriarcales institucionales, sino que también el entorno sociopolítico de precarización laboral o de gestión neoliberal de las instituciones educativas (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017; Giroux, 2014; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017). Desde las pedagogías ciberfeministas se leen estos desafíos como apremiantes también para la educación superior virtual, cuya necesaria traducción implicaría, por ejemplo, problematizar el uso de los datos y la privacidad al interior de las plataformas educativas (Koseoglu, 2020).

Finalmente, respecto a las limitaciones de la investigación, centrar la búsqueda en los conceptos de pedagogías y educación ciberfeminista restringió la visión de un fenómeno dinámico y multifacético, como lo es la educación superior virtual. De esta forma, excluimos un número muy importante de estudios que también problematizan las intersecciones entre educación superior, pedagogías, género, feminismos y tecnologías virtuales, pero que no utilizan ninguno de los conceptos para definir sus ideas. Creemos que estas perspectivas resultan ineludibles para abordar de forma holística el fenómeno estudiado, por ello han sido incorporadas como parte de la discusión del artículo. Sin embargo, queremos recalcar la importancia que tiene revivir los conceptos de pedagogías y educación ciberfeminista como herramientas teóricas pertinentes y útiles para problematizar los contextos actuales de educación superior virtual. El bagaje teórico propio del ciberfeminismo aporta acción y movimiento, subversión, ironía y performatividad al estudio de los ciberespacios educativos que, como hemos mencionado, transita habitualmente entre la atención a los artefactos tecnológicos y la estandarización instrumental con miras a la escalabilidad. Ampliar la mirada e incorporar estos conceptos en el ámbito de la educación superior virtual plantearía nuevas preguntas, incluiría otras dimensiones y propiciaría la construcción de conocimientos situados que inviten a cuestionar, desde un punto de vista pedagógico, tecnológico y político, los entornos virtuales de aprendizaje.

## 6. Declaración de la contribución por autoría

Paloma Sepúlveda-Parrini: Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Redacción –borrador original, Redacción– revisión y edición, Visualización, Administración del proyecto
Paloma Valdivia-Vizarreta: Conceptualización, Investigación, Redacción –borrador original, Redacción– revisión y edición, Supervisión
Pilar Pineda-Herrero: Metodología, Validación, Análisis formal, Redacción – revisión y edición, Supervisión

## 7. Referencias


Ananías. C. y Vergara, D. (2019). Violencia en Internet contra feministas y otras activistas chilenas. *Revista Estudos Feministas, 27*(3), 1-13. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n358797

Aneja, A. (2017). Blending in: Reconciling feminist pedagogy and distance education across cultures. *Gender and Education*, *29*(7), 850-868. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237621

Anta, J.-L., Peinado, M. y García, A. (2012). Cyborg y educación, un debate feminista inconcluso. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales, 14*, 85-97. https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.103.

Attwell, G. (Ed.). (2006). *Evaluating e-learning a guide to the evaluation of e-learning*. Evaluate Europe Handbook Series, Volume 2, nº 2. Perspektiven-Offset-Druck.

Augustus, J. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on women working in higher education. *Frontier in Education, 6*. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.648365

Bailey, C. (2017). Online feminist pedagogy: A new doorway into our brick-and-mortar classrooms? *Feminist Teacher*, *27*(2-3), 253-266. https://doi.org/10.5406/femteacher.27.2-3.0253

Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together apart. *Parallax 20*(3), 168–187. https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623

Baricco, A. (2019) *The game*. Anagrama.

Barón, S. (2019). Ceguera de género, feminismo y academia en la violencia de género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019. *Anuario de Psicología Jurídica, 29*, 89-93. https://doi.org/10.5093/apj2019a7

Bates, A. (2019). Media theory. En I. Jung (Ed.), *Open and distance education theory revisited implications for the digital era* (pp. 94-104). Springer.

Benito, E. y Verge, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: a matter of (e)quality. *Quality in Higher Education*, *26*(3), 355-370. https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268

Benjamin, R. (2019). *Race after technology: Abolition tools for a new jim code.* Polity.

Bergermann, U. (1998). Pulse X (Manifiesto nº 372). En R. Zafra y T. López-Pellisa (Eds.), *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 67-70). Holobonte Ediciones.

Biglia, B. y Jiménez, E. (2012). Los desafíos de la pedagogía cyberfeminista: Un estudio de caso. *Athenea Digital*, *12*(3), 71-93. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1072

Bonet-Martí, J. (2021). Los antifeminismos como contramovimiento: una revisión bibliográfica de las principales perspectivas teóricas y de los debates actuales. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 18*(1), 61-71. https://doi.org/10.5209/TEKN.71303

Braidotti, R. (1996). Ciberfeminismo con una diferencia. En R. Zafra y T. López-Pellisa (Eds.), *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 189-212). Holobonte Ediciones.

Braidotti, R. (2006). Posthuman, all too human: Towards a new process of ontology. *Theory, Culture & Society, 23*(7–8), 197–208. https://doi.org/10.1177/0263276406069232

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). *Datos y hechos sobre la transformación digital.* Documentos de proyectos (LC/TS.2021/20). https://acortar.link/BNfoay

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Cielemecka, O. y Revelles-Benavente, B. (2017). Producción de conocimiento "knowmada" en tiempos de crisis. En B. Revelles-Benavente y M. González (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 49-90). Morata.

Collingwood, S. (2012). Feminist teaching in virtual worlds: Development of a pedagogy. En S. Collingwood, A. Quintana y C. Smith (Eds.), *Feminist cyberspaces: Pedagogies in transition* (capítulo 13). Cambridge Scholars.

Currier, D. M. (2020). Feminist pedagogy. En N. A. Naples (Ed.), *Companion to Feminist Studies* (pp. 339-356). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119314967.ch19

Dwight, J., Boler, M. y Sears, P. (2006). Reconstructing the fables: Women on the educational cyberfrontier. En J. Weiss, J. Nolan, J. Husinger y P. Trifonas (Eds.), *The International Handbook of Virtual Learning Environments* (pp.1467-1494). Springer.

Eynon, R. (2018). Feminist perspectives on learning, media and technology: Recognition and future contributions. *Learning, Media and Technology*, *43*(1), 1-2. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS, 5*(2), 109-123.

Feenberg, A. (2019). The Internet as a network, world, co-construction, and mode of governance. *The Information Society, 35*(4), 229–243. https://doi.org/ 10.1080/01972243.2019.1617211

Fernández, M. (2002). Cyberfeminism, racism, embodiment. En M. Fernández, F. Wilding y M. Wright (Eds.), *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 17-28). Autonomedia. http://refugia.net/domainerrors/

Fernández, M. y Wilding, F. (2002). Situating cyberfeminisms. En M. Fernández, F. Wilding y M. Wright (Eds.), *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 29-44). Autonomedia. http://refugia.net/domainerrors/

Frost, E. (2011). Why teachers must learn: Student innovation as a driving factor in the future of the web. *Computers and Composition*, *28*(4), 269-275. https://doi.org/10.1016/j.compcom.2011.10.002.

Gajjala, R. y Mamidipuni, A. (2002). Gendering processes within technological environments: A cyberfeminist issue. *Rhizomes, 4*(1), 1-9. http://www.rhizomes.net/issue4/gajjala.html

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 9-28. http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495

García-Peñalvo, F.-J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS, 21*. https://doi.org/10.14201/eks.23013

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Giroux, H. (2014) *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
Gur-Ze'ev, I. (1999). Cyberfeminism and education in the era of the exile of spirit. *Educational Theory*, *49*(4), 437-455. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00437.x
Han, B.-C. (2013) *En el enjambre*. Herder Editorial.
Hanash, M. (2020). Feminist cyber-resistance to digital violence: Surviving gamergate. *Debats. Journal on Culture, Power and Society, 5*, 287-302. https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2020-17
Haraway, D. (1985) *Manifiesto para cyborg*. Kaótica libros.
Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies 14*(3). 575–599. https://www.jstor.org/stable/3178066
Haraway, D. (1991) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. En L.C. Grossberg, C. Nelson, C y P.A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp-295-337). Routledge.
Hawkins, T. (2015). "Can you tweet that?": Twitter in the classroom. *Feminist Teacher, 25*(2-3), 153-168. https://doi.org/10.5406/femteacher.25.2-3.0153.
Herman, C., y Kirkup, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, *29*(6), 781-795. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263
Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2017). El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas. En B. Revelles-Benavente, y M. González (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 91-100). Morata.
Hester. H. (2018). *Xenofeminismo. Tecnologías de género y políticas de reproducción*. Editorial Caja Negra.
hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
Jung, I. y Latchem, C. (2011). A model for e-education: Extended teaching spaces and extended learning space. *British Journal of Educational Technology, 42*(1), 6–18. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00987.x
Kara, M., Erdoğdu, F., Kokoç, M., y Cagiltay, K. (2019). Challenges faced by adult learners in online distance education: A literature review. *Open Praxis, 11*(1), 5. https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.929
Kenway, J. y Nixon, H. (1999). Cyberfeminism, cyberliteracies, and educational cyberspheres. *Educational Theory, 49*(4), 457-474.
Koseoglu, S. (2020). Access as pedagogy: A case for embracing feminist pedagogy in open and distance learning. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 277-290. https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260
Koseoglu, S., Ozturk, T., Ucar, H., Karahan, E. y Bozkurt, A. (2020). 30 years of gender inequality and implications on curriculum design in open and distance learning. *Journal of Interactive Media in Education*, *2020*(1), 5. https://doi.org/10.5334/jime.553
Lomba, N., Navarra, N. y Fernandes, M. (2021). *Combating gender– based violence: Cyber violence. European added value assessment*. Unión Europea. https://www.europarl.europa.eu/thinktank/es/document.html?reference=EPRS_STU%282021%29662621
Luchadoras MX, Barrera, L. y Rodríguez, C. (2017, 1 de noviembre). *Informe: La violencia en línea contra las mujeres en México*. https://internetesnuestra.mx/post/167782105468/informe-la-violencia-en-l%C3%ADnea-contra-las-mujeres
Luxán, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, *12*(2), 149-183. https://doi.org/10.14201/eks.8277
Martínez-Jiménez, L. y Zurbano-Berenguer, B. (2019). Posmachismo, violencia de género y dinámicas de opinión en los cibermedios. Aproximaciones a la realidad española a partir de la experiencia de eldiario.es. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 16*(2), 213-228. https://doi.org/10.5209/tekn.65173
McAdam, M., Crowley, C., y Harrison, R. T. (2020). Digital girl: Cyberfeminism and the emancipatory potential of digital entrepreneurship in emerging economies. *Small Business Economics*, *55*(2), 349-362. https://doi.org/10.1007/s11187-019-00301-2
McKenzie, T. (2019). *Praxis in the trenches: A self-study of feminist assessment of student learning in online education* [Tesis doctoral]. Universidad de Washington. https://gwss.washington.edu/research/graduate/praxis-trenches-self-study-feminist-assessment-student-learning-online-education
Migueliz, M., Wolgemuth, J. R., Haraf, S. y Fisk, N. (2020). Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review. *Distance Education*, *41*(3), 345-360. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783
Misiaszek, L. (2017). Online education as 'vanguard' higher education: Exploring masculinities, ideologies, and gerontology. *Gender and education, 29*(6), 691-708. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1225015
Morris, C., Hinton-Smith, T., Marvell, R. y Brayson, K. (2021). Gender back on the agenda in higher education: Perspectives of academic staff in a contemporary UK case study. *Journal of Gender Studies*, 1-13. https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1952064
Navarro, C., Martínez-García, L. y Vialas, S. (2018). Usos y valoración de Facebook como herramienta para la lucha contra la violencia de género en México. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 15*(2), 285-299. https://doi.org/10.5209/TEKN.59546
Penny, L. (2017). *Cibersexismo. Sexo, poder y género en Internet*. Editorial Continta me tienes.
Plant, S. (1997) *Zeros and ones: Digital women and the new technoculture*. Hardcover.
Revelles-Benavente, B. (2020). Feminist political discourses in the digital era: A new materialist discursive analysis of the #BringBackOurGirls cyber-campaign. *Debats, 5*, 245-259. http://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2020-14
Revelles-Benavente, B. y Cielemecka, O. (2016, 11 de agosto). *(Feminist) New materialist pedagogies*. https://newmaterialism.eu/almanac/f/feminist-new-materialist-pedagogies.html
Reverter-Bañon, S. (2013). Ciberfeminismo: De virtual a político. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 10*(2), 451-461. https://revistas.ucm.es/index.php/TEKN/article/view/51905
Richards, R. (2011) "I could have told you that wouldn't work": Cyberfeminist pedagogy in action. *Feminist Teacher, 22*(1), 5-22. https://doi.org/10.5406/femteacher.22.1.0005.

Sancho. J. (2019). De la tecnología para aplicar a la tecnología para pensar: Implicaciones para la docencia y la investigación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 18*(1), 9-22. https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.1.9

Saura, G. (2020) Filantrocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales, 17*(2), 159-168. https://doi.org/10.5209/tekn.69547.

Schlesselman-Tarango, G. (2014). Cyborgs in the academic library: A cyberfeminist approach to information literacy instruction. *Behavioral and Social Sciences Librarian, 33*(1), 29-46. https://doi.org/10.1080/01639269.2014.872529.

Siddaway, A., Wood, A y Hedges, L. (2019). How to do a systematic review: A best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-synthesis. *Annual Review of Psychology, 70*(1), 747-770. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102803

Sollfrank, C. (1998). *The truth about cyberfeminism*. https://obn.org/obn/reading_room/writings/html/truth.html

Srnicek, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra Editora.

Todd, M. (2017) Virtual violence: Cyberspace, misogyny and online abuse. En T. Owen, W. Noble y F.-C. Speed (Eds.), *New perspectives on cybercrime*. *Palgrave studies in cybercrime and cybersecurity* (pp. 141-158). Palgave Macmillan.

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resource Development Review*, *4*(3), 356-367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283.

van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad.* Siglo veintiuno editores.

Verge, T., Ferrer-Fons, M. y González, M.-J. (2018). Resistance to mainstreaming gender into the higher education curriculum. *European Journal of Women's Studies,* 1-16. https://doi.org/07.171/1773/5103505606186166888237

Viscarra-García, J. (2021). Teachers' perceptions of gender inclusive language in the classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 4*(3). https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12

Wajcman, J. (2009). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics, 34,* 143–152. https://doi.org/10.1093/cje/ben057

Wei, H.-C. y Chou, Ch. (2020). Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education, 41*(1). https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768

Wilding, F. y Critical Art Ensemble (1998). Notes on the political condition of cyberfeminism. *Art Journal, 57*(2), 47-60. https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878

Williamson, B. (2019) Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education. *British Journal of Educational Technology*, *50*(6), 2794-2809. https://doi.org/10.1111/bjet.12849

Williamson, B., Potter, J. y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: the editors' wishlist. *Learning, Media and Technology, 44*(2), 87-91. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953

Wright, K., Haastrup T. y Guerrina, R. (2021). Equalities in freefall? Ontological insecurity and the long-term impact of COVID-19 in the academy. *Gender, Work and Organization, 28*(S1), 163-167. https://doi.org/10.1111/gwao.12518

Xu, Y. y Bright, C. L. (2018). Children's mental health and its predictors in kinship and non-kinship foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, *89*, 243-262. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.05.001

Yoon, H. (2021). Digital flesh: A feminist approach to the body in cyberspace. *Gender and Education*, *33*(5), 578-593. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408

Zafra, R. (2017). Carne, pixeles y revolución. En L. Penny (Ed.), *De esto no se habla* (pp. 1-15). Editorial Continta me tienes.

Zafra, R. (2019). Tres décadas de alianza entre feminismo, tecnología y futuro. En R. Zafra y T. López-Pellisa (Eds.), *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 11-39). Holobonte Ediciones.

Zalbidea Paniagua, M. (2012) Cyberfeminist theories and the benefits of teaching cyberfeminist literature. En A. López-Varela (Ed.), *Social sciences and cultural studies. Issues of language, public opinion, education and welfare* (pp. 243-264). IntechOpen.

Zerán, F. (2019). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado.* LOM Ediciones.

## Anexo I

| Autoras/es (Año) | Palabras claves | Conclusiones | Tipo | Enfoque |
|---|---|---|---|---|
| Anta, Peinado y García (2012) | Educación; cyborg; mujer; ciberfeminismo; pensamiento crítico | • Comprender y analizar críticamente el ciberfeminismo nos proporciona un corpus teórico desde el que reflexionar en torno a los cambios y continuidades de los discursos articulados en torno a la idea de representación femenina y su capacidad para generar un debate sugerente, multifuncional y didácticamente coherente en materia educativa. | a[1] | iv[2] |
| Biglia y Jimenez (2012) | Networking feminista; educación virtual; SIMReF; difracción; pedagogía cyberfeminista | • Una mirada educativa desde la pedagogía ciberfeminista implica:<br>– Plantear nuevas formas de estructurar los cursos para evitar que haya un mayor abandono por parte de personas con menos conocimientos previos en el campo.<br>– Concebir a la participación en interrelación con las características de las estudiantes (personales o vitales) y por la secuenciación de los módulos, mucho más que por los matices de los estilos comunicativos de las docentes.<br>– Favorecer un buen clima en el aula para que personas que no se sienten con suficiente confianza para participar con frecuencia e intensidad elevadas desde el principio, vayan adquiriéndola, en lo que parece ser un proceso de empoderamiento colectivo<br>– Entender que la estructuración cerrada favorece unos ritmos de trabajo –y por lo tanto de participación– más homogéneos entre las participantes, por otra parte, propone estímulos concretos y compartidos sobre los cuales empezar a colaborar, interactuar y compartir. | a | ii |
| Collingwood (2012) | No señala | • Aunque el desarrollo de la pedagogía ciberfeminista debe seguir avanzando para consolidarse, existe una animada y creciente comunidad educativa de mundos virtuales, y muchas oportunidades para involucrarse con este nuevo medio de enseñanza.<br>• Esto implica un enorme potencial para que el ciberespacio educativo pueda ser un espacio seguro para crear sociedades alternativas o ficticias en las que la confianza mutua, el esfuerzo de colaboración y la creatividad personal pueden sustituir a los viejos modelos de competencia, jerarquía y conformidad. | b | i |
| Frost (2017) | Medios de comunicación social; escritura digital; ciberfeminismo; pedagogía; localización | • La innovación a través de medios digitales a partir de experiencias prácticas en estudiantes y docentes desdibuja los límites entre la vida subalterna de los estudiantes "privados" y la práctica de las aulas "públicas" y legitima la creación de espacios de aprendizaje producidos por el estudiantado.<br>• Las prácticas impulsadas a través del lente de las pedagogías ciberfeministas fomentan la capacidad del estudiantado para reapropiarse del espacio físico y digital del aula. | a | i |
| Gur-Ze'ev (1999) | No señala | • Distingue las problemáticas de un ciberfeminsimo "tecnoptimista" que no problematiza al ciberespacio como una esfera política y económicamente no neutra que representa una de las manifestaciones más sofisticadas del actual capitalismo global y su industria cultural.<br>• Frente a esto, una propuesta educativa pertinente debería abordar las cuestiones del ciberespacio y el fortalecimiento del capitalismo, y por qué su costo moral y sus manifestaciones en la industria de la cultura no están siendo problematizadas por las actuales filosofías de la educación. | a | iii |
| Hawkins (2015) | No señala | • Las pedagogías ciberfeministas implican:<br>– Incorporar la alfabetización en medios sociales en el plan de estudios y alfabetización en medios sociales, sobre todo en los cursos de estudios sobre la mujer y el género.<br>– Permitir que el estudiantado se involucre en temas que no les son familiares y que vean los temas desde diversas perspectivas.<br>– Fomentar que el estudiantado se entienda a sí mismo como parte de una comunidad de aprendizaje en la que todos los miembros pueden contribuir al aprendizaje de los demás. Contribuir a que el estudiantado sea consciente del poder productivo de la tecnología en sí mismo y en la sociedad en su conjunto.<br>– Contribuir a que el estudiantado comprenda que sus actividades académicas pueden tener un impacto en sus vidas diarias y que la transformación social es posible. | a | i |

| Autoras/es (Año) | Palabras claves | Conclusiones | Tipo | Enfoque |
|---|---|---|---|---|
| Kenway y Nixon (1999) | No señala | • La dificultad y a la vez el potencial para los y las educadores, radica en cómo desarrollar un plan de estudios y una pedagogía que puedan atender el hecho de que, como campo cultural, la educación está cada vez más imbricada con los medios de comunicación, la economía, la política, las artes y las comunicaciones<br>• Una mirada ciberfeminista implica la elaboración de planes de estudios a partir de una pedagogía apropiada y atractiva que considere a la cibercultura como un contexto significativo y como un recurso para el aprendizaje. | a | iii |
| Luxán y Biglia (2011) | Pedagogía; docencia virtual; feminismo; pedagogía cyberfeminista | • Los espacios de docencia virtuales pueden ser habitados de manera coherente a las propuestas feministas.<br>• Las nuevas tecnologías no se configuran automáticamente como herramientas cercanas a una política feminista. Sin embargo, conociéndolas, podemos moldear algunas de ellas de una manera muy interesante para nuestros fines. Para ello, recomiendan:<br>– Trabajo colectivo, entre docentes y estudiantes<br>– Compromiso por parte de las educadoras feministas de formación continua en el ámbito tecnológico<br>– Colaboración con diseñadoras de plataformas tecnológicas y, más en general, con la comunidad del software libre.<br>– Constante evaluación y puesta en duda de los procesos de docencia feminista virtual.<br>– Articulación de prácticas docentes autónomas que posibiliten otro tipo de relaciones entre los agentes que participan en los procesos de aprendizaje.<br>– Capacidad de experimentar y de no fijarse en un solo modelo de docencia<br>– Difusión de las experiencias realizadas y que se están llevando a cabo para que puedan difractarse.<br>– Interés y compromiso político de las participantes.<br>– No perder de vista las dinámicas de interseccionalidad en las prácticas docentes virtuales.<br>– Implicarse en la reducción de la brecha digital y las exclusiones que ésta implica. | a | ii |
| Richards (2011) | No señala | • La pedagogía ciberfeminista se fundamenta en tres prácticas principales:<br>– El compromiso deliberado y la construcción de identidades virtuales<br>– Un proceso reflexivo recursivo de identidades y participación en línea<br>– Una relación lúdica e irónica con las tecnologías basadas en el aula. | a | i |
| Schlesselman-Tarango (2014) | alfabetización informativa; bibliotecas académicas; pedagogía feminista; ciberfeminismo; alfabetización informativa crítica | • La perspectiva ciberfeminista en educación puede integrarse fácilmente en un curso de medios de comunicación, sociología, antropología o estudios sobre la mujer y el género, pero también el *ciborg* es una *criatura* interdisciplinaria y también puede encontrar un hogar en la química, la arquitectura o los negocios.<br>• Los principios de la alfabetización informativa crítica y la pedagogía bibliotecaria ciberfeminista son:<br>– Alentar al estudiantado a navegar por la complejidad de la información disponible en el mundo posmoderno.<br>– Fomentar el pensamiento crítico<br>– Atención en la diversidad, la inclusión y la justicia social.<br>– Orientar al estudiantado a utilizar las tecnologías digitales para poner en tela de juicio las narrativas maestras que se tejen en los paradigmas dominantes de la información y el conocimiento. | a | i |

[1] a. Articulo de revista; b. Capítulo de libro.

[2] i. Reflexión teórica en base a experiencia de docencia propia; ii. Estudios de caso; iii. Ensayo; iv. Visión teórica

## Artículo 2

Sepúlveda-Parrini, Paloma. 2023. «Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad online en Chile». Educar 59 (1): 65-82. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1573

# Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad *online* en Chile

Paloma Sepúlveda-Parrini
Universitat Autònoma de Barcelona. España.
palomafernanda.sepulveda@autonoma.cat



Recibido: 28/4/2022
Aceptado: 4/11/2022
Publicado: 31/1/2023

**Resumen**

En este trabajo diseñamos, validamos y aplicamos dos cuestionarios realizados a partir de una mirada ciberfeminista, cuyo objetivo fue conocer y analizar las percepciones de estudiantes y docentes de educación superior *online* sobre la importancia que tiene y que debería tener la perspectiva de género (PG) en esta modalidad. La muestra fue de 2.458 estudiantes y 653 docentes de carreras de grado en modalidad *online* de 14 instituciones de educación superior en Chile. Los hallazgos señalan que, respecto a la importancia actual de la PG, ambos perfiles coinciden en la importancia de las *interacciones*, el *diálogo* y el uso de *lenguajes inclusivos* en las plataformas y en los recursos educativos; mientras que, respecto a la importancia que debería tener la PG en el futuro, el alumnado valora aspectos vinculados al *acompañamiento*, la *mediación de conflictos* y la *participación estudiantil*, en cambio el profesorado pone el foco en las *redes docentes* de trabajo colaborativo y la *formación continua* sobre temas vinculados a la PG. Esta investigación contribuye a caracterizar los perfiles de estudiantes y docentes de educación superior *online* y aporta hallazgos inéditos en el contexto de análisis, de cara a la inclusión de la PG como eje transversal de la educación superior.

**Palabras clave:** educación *online*; educación superior; perspectiva de género; ciberfeminismo

**Resum.** *Cap a una docència ciberfeminista: percepcions sobre la inclusió de la perspectiva de gènere en carreres de grau en modalitat en línia a Xile*

En aquest treball dissenyem, validem i apliquem dos qüestionaris realitzats a partir d'una mirada ciberfeminista, l'objectiu de la qual va ser conèixer i analitzar les percepcions d'estudiants i docents d'educació superior en línia sobre la importància que té i que hauria de tenir la perspectiva de gènere (PG) en aquesta modalitat. La mostra va ser de 2.458 estudiants i 653 docents de carreres de grau en modalitat en línia de 14 institucions d'educació superior a Xile. Les troballes assenyalen que, respecte a la importància actual de la PG, tots dos perfils coincideixen a ressaltar la importància de les interaccions, el diàleg i l'ús de llenguatges inclusius en les plataformes i els recursos educatius; mentre que, respecte a la importància que hauria de tenir la PG en el futur, l'alumnat valora aspectes vinculats a l'acompanyament, la mediació de conflictes i la participació estudiantil, en canvi el professorat posa el focus en les xarxes docents de treball col·laboratiu i

la formació contínua sobre temes vinculats a la PG. Aquesta recerca contribueix a caracteritzar els perfils d'estudiants i docents d'educació superior en línia i aporta troballes inèdites en el context d'investigació, de cara a la inclusió de la PG com a eix transversal de l'educació superior.

**Paraules clau:** educació en línia; educació superior; perspectiva de gènere; ciberfeminisme

**Abstract.** *Towards cyberfeminist teaching: Perceptions of the inclusion of the gender perspective in online undergraduate degrees in Chile*

In this research we design, validate, and apply two questionnaires from a cyberfeminist perspective, the objective of which was to understand and analyse the perceptions of students and teachers of online higher education regarding the importance that the Gender Perspective (GP) has and should have in this modality. The sample consists of 2,458 students and 653 teachers of online degree programmes at 14 higher education institutions in Chile. The findings indicate that, regarding the GP, both groups agree on the importance of interaction, dialogue, and the use of inclusive language in educational platforms and resources. In turn, and regarding the importance that the GP should have in the future, students value aspects related to guidance, conflict mediation and student participation, while teachers focus on collaborative teaching networks and continuous training on issues related to the GP. This research helps to characterise the profiles of students and teachers in online higher education and provides unprecedented findings in the context of the study, with a view to the inclusion of the GP as a cross-cutting theme in higher education.

**Keywords:** online education; higher education; gender perspective; cyberfeminism

**Sumario**

1. Introducción
2. Método
3. Resultados
4. Discusión y conclusiones
Referencias bibliográficas

## 1. Introducción

### *1.1. Fundamentación*

La tecnología es un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularse y comprender el mundo que nos rodea (Feenberg, 2005). Al tener historicidad, la tecnología debe ser analizada tanto por sus alcances técnicos como por su vínculo con los contextos donde se diseña, se crea y se utiliza. La tecnología no transforma el pensamiento de las personas de una sociedad, sino que es la transformación de las ideas de dichas personas el escenario que permite la aparición de nuevas tecnologías (Baricco, 2019). En la actualidad, las tecnologías virtuales y digitales *emergen* con gran fuerza y complejidad en los entornos de enseñanza y aprendizaje, interpelando no solo al contexto, sino, sobre todo, a las formas de aprender (Cabrera Lanzo et al., 2022; Guo et al., 2020).

En el presente artículo analizaremos a estas tecnologías desde un enfoque *ciberfeminista*. El ciberfeminismo es un movimiento estético, cultural y político que nace junto con la aparición de Internet (Bergermann, 1998). En sus inicios fue definido como una relación subversiva entre las mujeres y las tecnologías y como un *nuevo set* de estrategias y territorios para los feminismos tradicionales (Wilding y Critical Art Ensemble, 1998). En la actualidad los enfoques ciberfeministas en la literatura se expresan a través de los intentos por reapropiarse de las tecnologías en distintas latitudes (Benítez-Eyzaguirre, 2019), a través del activismo feminista en redes sociales (Valcarce de Veer y Valdivia-Vizarreta, 2021), las redes contra la *ciber-violencia* de género (Donoso Vázquez et al., 2017) o la democratización del conocimiento a través del acceso a Internet (Zafra, 2019). Adoptar un enfoque ciberfeminista es útil para superar la tendencia a percibir como *incorpórea* la presencia de las personas en los espacios digitales o virtuales, donde lo *virtual* es asociado a lo *irreal* (Knox, 2019), y pasar a considerar que los entornos virtuales son extensiones del mundo físico (Fernández, 2002) que están conectados íntimamente a las personas y a las instituciones: a sus jerarquías, clasificaciones y diferencias (Daniels, 2009). En este sentido, el *ciberespacio* es un lugar *generizado* en el cual se ejercen relaciones de poder y se evidencian las desigualdades y las brechas materiales del mundo análogo: *lo físico* y *lo virtual* son ámbitos políticos, contextuales y performativos (Gajjala y Mamidipudi, 1999). Así, por ejemplo, es posible cuestionar los ámbitos de imaginación y creación de la tecnología de *software* como un área que ha perpetuado los fundamentos heteropatriarcales del mundo análogo (Yoon, 2021), reproduciendo representaciones estereotipadas y convencionales del ideal masculino, occidental y blanco. El ciberfeminismo busca transformar estas representaciones por otras que sean más fluidas, multitextuales e híbridas (Wajcman, 2010).

El *género*, como una construcción social con cualidades *performativas* (Butler, 1999; Haraway, 1991), interpela al binarismo como responsable de modelar y definir, a través de cánones heterosexuales, dos géneros idealizados y deseados dentro del colectivo social. Es así como el género no es ni resultado causal del sexo ni tan aparentemente fijo como este: su artificialidad se puede cuestionar y sus significaciones se pueden deshacer (Butler y Bixio, 2015). En este contexto, la adopción de la perspectiva de género (PG) resulta un filtro útil para cuestionar la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta al sistema social, así como a sus principios de jerarquización de los espacios, los recursos, los valores y las subjetividades (Donoso-Vázquez y Velasco-Martínez, 2013). Cuando observamos a las tecnologías y su corporeidad con el filtro de la *PG con foco ciberfeminista,* entendemos al género como una categoría analítica que nos permite problematizar el ciberespacio como un escenario en disputa.

Los debates entre el ciberfeminismo y la educación *online* combinan los pilares de las pedagogías feministas (hooks, 1994) y las propuestas de las pedagogías críticas (Giroux, 2014), con el fin de reflexionar específicamente sobre las prácticas educativas en esta modalidad. Diferentes autoras han explorado estos vínculos a través de propuestas pedagógicas *online*, políticas y situadas denomi-

nadas *pedagogías ciberfeministas* (Luxán y Biglia, 2011), o desde una *pedagogía antiopresiva* (Migueliz Valcarlos et al., 2020), basada en currículos sensibles a cuestionar los rasgos patriarcales y androcéntricos de los entornos virtuales que producen y reproducen desigualdades. En general, estos estudios ponen énfasis en *lo educativo* de la educación *online* a través de la problematización del diseño pedagógico y la docencia.

Sin embargo, creemos que una mirada ciberfeminista de la modalidad *online* debería apuntar también a otras aristas:

1. La no neutralidad de las decisiones políticas vinculadas a la adquisición o a las preferencias respecto a las plataformas tecnológicas de las instituciones (Williamson, 2019).
2. Las implicancias éticas del uso de los datos en las plataformas y su privacidad (Koseoglu, 2020).
3. La inclusión de perspectivas interseccionales (raza, clase, origen, etc.) sobre el género en los diseños pedagógicos y las plataformas (Koseoglu et al., 2020).
4. Las condiciones de precariedad en la labor docente y el endeudamiento estudiantil o los alcances de la gestión neoliberal en las instituciones de educación superior (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2017; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2017). No obstante, adoptar una PG en la educación *online* requiere, como lo señalan García y Arenas (2021), de una transformación profunda a nivel institucional, a la vez que nuevas interrogantes que enuncien nuevas miradas.

En este artículo utilizaremos la mirada de la PG con foco ciberfeminista, para intentar superar la consideración de que las tecnologías son una variable *neutral* en educación. Con ello, esperamos contribuir a visualizar las opresiones y los sesgos con los que el género y otras desigualdades se codifican a través de estas (Eynon, 2018; Herman y Kirkup, 2017). Adoptar esta perspectiva amplía la comprensión sobre los desafíos que supone la modalidad en la actualidad, a su vez que aumenta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Agud et al., 2020; Benito y Verge, 2020).

### *1.2. Contexto*

En Chile, la educación superior *online* (ESOL) es una modalidad planificada y diseñada por una institución de educación superior (IES) para ser cursada de forma mayoritariamente asincrónica mediante plataformas educativas alojadas en Internet a través de dispositivos tecnológicos. Combina el trabajo autónomo por parte de un o una estudiante que cumple con el perfil de *estudiante no tradicional* (Chung et al., 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011), y un sistema institucionalizado de acompañamiento y tutorización o andamiaje que media entre los contenidos y las actividades dispuestas en la plataforma (García Aretio, 2020; Richardson et al., 2022). La ESOL en Chile se enmarca en

un sistema educativo que venera a la calidad en tanto que rendición de cuentas y acreditación de estándares (Scharager, 2018), con modelos institucionales homogéneos cuyos focos principales son la escalabilidad, la estandarización y la eficiencia de las plataformas (Williamson et al., 2019).

En este contexto, la PG ha sido abordada en el sistema de educación superior en general como un nicho periférico y opcional, cuya incorporación no ha estado exenta de barreras institucionales y estructurales para integrarla (Morris et al., 2021). Hasta la fecha el acento se ha puesto en el acceso, la permanencia y la generación de datos desagregados por sexos sobre las brechas y las desigualdades en el interior del sistema (Unidad de Equidad de Género, 2015). Sin embargo, en la actualidad existe una mirada de la PG como eje transversal e integral a todo el sistema (Subsecretaría de Educación Superior, 2022), que aún debe ser puesta en práctica y evaluada.

No ajeno a este contexto, la PG en la ESOL ha sido abordada como equidad en el acceso, en particular para las estudiantes mujeres, con énfasis en la flexibilidad para la compatibilización de sus estudios con las actividades laborales —remuneradas o no— (Patterson, 2010). No obstante, en los últimos años la potencia del movimiento feminista estudiantil en Chile ha contribuido a incorporar otras dimensiones, como la visibilización del acoso sexual (Zerán, 2019), complejizando y ampliando los debates alrededor del género. A pesar de ello observamos una preocupante *ceguera* respecto a cómo el género, como categoría significativa (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019) se traduce a los entornos de ESOL.

### *1.3. Preguntas de investigación*

Este estudio, que forma parte de una investigación en desarrollo[1], persigue el objetivo de conocer las percepciones de estudiantes y docentes de carreras de grado de ESOL sobre la importancia que tiene y que debería tener la PG en sus estudios o asignaturas. Las preguntas específicas son:

— ¿Cuál es el nivel de importancia que el estudiantado y el profesorado perciben que tiene en la actualidad la PG en la ESOL?
— ¿Cuál es el nivel de importancia que debería tener?

## 2. Método

Este estudio se basa en un diseño cuantitativo de carácter descriptivo basado en los datos de dos cuestionarios. Este método ha superado la tradicional valoración negativa vinculada al positivismo, lo que ha suscitado gran interés en los enfoques metodológicos con perspectiva feminista, por su potencial de visibilizar cuantitativamente las desigualdades y difundir de forma gráfica y

1. Tesis doctoral desarrollada gracias al financiamiento del Programa de Becas Chile para estudios de doctorado en el extranjero (convocatoria 2019) – ANID, Chile.

directa temáticas complejas (Hesse-Biber, 2013). Nos situamos en el paradigma sociocrítico de la investigación educativa (Santamaría, 2013), porque entendemos que en los fenómenos educativos se ponen en juego las cuestiones ideológicas e históricas de su contexto y, por consiguiente, el conocimiento que pretendemos construir es situado y crítico con los discursos dominantes (Haraway, 1998; Harding, 1996).

### *2.1. Muestra*

Invitamos a participar a las 28 instituciones de educación superior (IES) que, previo a la pandemia de COVID-19, tenían matrícula de carreras de grado en modalidad *online* en Chile (SIES, 2019), 14 de estas aceptaron participar: 3 centros de formación técnica (CFT), 6 institutos profesionales (IP) y 5 universidades (Ues). En estas, la muestra de estudiantes y docentes fue no probabilística: para estudiantes consideramos como criterio el haber cursado cualquier semestre de una carrera *online* durante el año 2021, mientras que la muestra de docentes tuvo como criterio el haber realizado enseñanza durante el año 2021 en alguna carrera *online* de la institución.

Según datos del SIES (2021), el universo de estudiantes de estas carreras durante el año 2021 fue de 79.369 (un 6,6% del total de matrículas en educación superior). Respecto a esta *N*, la muestra lograda fue del 3,1% ($n$ = 2.458). Para docentes, el SIES no señala la modalidad en que imparten las asignaturas; la muestra alcanzada fue de $n$ = 653.

### *2.2. Instrumento*

En este estudio presentamos los resultados de dos cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes, en específico de la parte *Perspectiva de género (ciberfeminista) en la calidad*. Esta parte fue construida a partir de una revisión sistemática de literatura sobre pedagogías ciberfeministas (Sepúlveda-Parrini et al., 2022) y la adecuación al contexto *online* de elementos de otros modelos de calidad (Agud et al., 2020; AQU, 2019; García y Arenas, 2021; Khan, 2021).

La parte del cuestionario analizada se divide en 4 dimensiones y 15 ítems en el caso de estudiantes y 5 dimensiones y 13 ítems en el cuestionario para docentes (véase la tabla 1). Cada ítem fue valorado a partir de dos preguntas: «¿Cuál es el grado de importancia que actualmente tienen los siguientes temas en tu IES?» y «¿Cuál es el grado de importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES?». La escala de respuesta para cada opción fue una escala Likert de 5 puntos: 1 = ninguna, 2 = poca, 3 = bastante, 4 = mucha, 5 = no sé.

El instrumento fue validado por un panel de nueve personas expertas contactadas según los criterios siguientes: experiencia de al menos cinco años en áreas de gestión, calidad o diseño de cursos de ESOL en Chile ($n$ = 4), docente de ESOL ($n$ = 1), investigadora sobre ESOL ($n$ = 1), metodólogas cuantitativas ($n$ = 2) y experta en teoría feminista ($n$ = 1).

**Tabla 1.** Ítems del cuestionario para estudiantes y docentes

| Dimensiones | Estudiantes | Docentes | |
|---|---|---|---|
| | Ítems | | |
| Plataformas | *a*) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual para fines publicitarios. | | |
| | *b*) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual para fines publicitarios. | | |
| | *c*) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual de la Intranet. | | |
| | *d*) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual de la Intranet. | | |
| Diseño pedagógico | *e*) El equilibrio de géneros en el porcentaje de mujeres y hombres referenciados en la bibliografía de tus programas de estudios / de las asignaturas que impartes. | | |
| | *f*) Evitar los estereotipos o sesgos de géneros en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje. | | |
| | *g*) Evitar los estereotipos o sesgos de clase, raza u origen en la comunicación verbal y visual en los recursos de aprendizaje. | | |
| | *h*) Existencia de asignaturas que incluyan la PG en sus objetivos de aprendizaje. | | |
| Interacciones | *i*) Los códigos de comportamiento para fomentar espacios de interacción *online* seguros. | | |
| | *j*) Las instancias para que el estudiantado y el profesorado dialoguen sobre las actividades propuestas en las asignaturas. | | |
| Acompañamiento | *k*) Las instancias institucionales destinadas al acompañamiento psicosocial del estudiando. | Formación continua | *p*) La formación continua sobre PG en la docencia *online*. |
| | *l*) Las instancias de apoyo desde la biblioteca para la búsqueda de información con *acceso abierto* o uso de softwares libres. | | *q*) Los proyectos de innovación para el profesorado *online* que incluyan la PG. |
| | *m*) Las instancias destinadas a la mediación y resolución de conflictos *online* y/o *offline* (entre estudiantes, estudiantes/docentes, estudiantes/personas de la institución, etc.). | Redes docentes | *r*) Los espacios (físicos o virtuales) de trabajo colaborativo entre docentes *online*. |
| | *n*) Los protocolos institucionales sobre la violencia o el acoso *online*. | | *s*) Las iniciativas para la organización sindical de docentes *online*. |
| | *o*) Los espacios *online* para la organización estudiantil (federación, asamblea, etc.). | | |

Fuente: elaboración propia.

### *2.3. Procedimientos*

Los cuestionarios se enviaron a las IES a través de enlaces de la plataforma SurveyMonkey. Cada institución determinó la manera para difundirlos y hacer seguimiento (correos electrónicos masivos o anuncios en las plataformas educativas según asignaturas). El cuestionario filtró a quienes otorgaban su consentimiento de participación, aprobando que esta fuese anónima, voluntaria y que podía interrumpirse en cualquier momento. Los datos fueron recogidos entre noviembre de 2021 y enero de 2022, posteriormente fueron exportados y analizados mediante los softwares Excel y Jamovi a través de procedimientos de estadística descriptiva. Los procedimientos de la investigación cuentan con la aprobación de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (n.º 5586).

## 3. Resultados

### *3.1. Situación del estudiantado y del profesorado de ESOL*

En la tabla 2 se presentan los datos de la muestra del estudiantado de ESOL lograda en este estudio.

**Tabla 2.** Muestra de estudiantes según tipo de IES, género y edad

| Tipo de IES | % total* | % género femenino* | % género masculino* | % género no binario* | Edad | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | M | SD |
| CFT | 15,4 | 10,1 | 5,3 | – | 41,0 | 8 |
| IP | 66,5 | 32,9 | 33,4 | 0,1 | 38,5 | 9 |
| Ues | 18,1 | 6,2 | 11,8 | – | 37,6 | 8 |
| Total | | 49,2 | 50,5 | 0,1 | 38,8 | 8 |

Nota. Un 0,2% (*n* = 4) indicó la opción «prefiero no contestar» al señalar la identificación de género.
* Respecto del total general (*n* = 2.458).

Fuente: elaboración propia.

Resulta relevante destacar que la elevada media de edad confirma que las personas que siguen estudios *online* son adultas, aun siendo estudios de grado, y que las únicas dos personas que se identificaron con géneros no binarios señalan tener 20 años, muy por debajo de esta media. Otra característica relevante es el tipo de trabajo que se encuentran desarrollando en el momento de responder el cuestionario. La prevalencia es de la opción *trabajo con contrato indefinido*, lo que representa un 47,7% del total de la muestra y revela diferencias importantes entre mujeres y hombres[2], puesto que esta población se

2. A fin de favorecer la fluidez de la lectura, hemos decidido nombrar como *mujeres* a las personas de la muestra que se identificaron con el género femenino, y como *hombres* a quienes se identificaron con el género masculino. Por otra parte, no consideramos en los análisis a las personas de la muestra identificadas como *no binarias* por razones metodoló-

divide en un 37,0% y un 62,7% respectivamente. Un dato interesante es que en la muestra de mujeres las opciones *trabajo en labores domésticas* y *trabajo en mi casa cuidando a otras personas* suman un 8,3% de las respuestas, siendo en su conjunto la segunda actividad laboral más señalada, mientras que en el caso de los hombres dichas opciones solo equivalen al 0,31%.

Por otra parte, en la tabla 3 presentamos una descripción de la muestra lograda de profesorado de ESOL.

**Tabla 3.** Muestra de docentes según tipo de IES, género y edad

| Tipo de IES | % total* | % género femenino* | % género masculino* | Edad | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | M | SD |
| CFT | 13,5 | 8,4 | 5,0 | 40,8 | 11 |
| IP | 41,8 | 21,1 | 20,7 | 45,4 | 10 |
| Ues | 44,7 | 19,8 | 25,0 | 46,7 | 11 |
| Total | | 49,3 | 50,7 | 44,3 | 11 |

Nota. No existen menciones a opciones de géneros «no binarios» y «prefiero no contestar».
* Respecto del total general ($n$ = 653).

Fuente: elaboración propia.

Respecto a otras características relevantes de esta muestra, destacamos que, a pesar de que existe una tendencia a la paridad en el nivel de formación: el 55,3% de mujeres señala como último nivel el *título profesional* en comparación con un 44,7% de los hombres, estos señalan en un 55,8% contar con el *doctorado*, versus un 44,2% de las mujeres. Respecto a la experiencia laboral realizando docencia *online*, la muestra se sitúa mayoritariamente entre 1 y 3 años, con un 60,9%, sin embargo, le sigue el rango de más de 10 años (un 11,6%), lo que denota un perfil con vasta experiencia en esta modalidad. Sobre las condiciones laborales, destaca que un 53,8% de las mujeres dicen tener una relación contractual flexible con la IES a través de *contratos por boleta de honorarios*, versus un 46,2% de hombres, mientras que estos gozan de más *contratos indefinidos* (un 59,1%), en detrimento de un 40,9% de las mujeres. Por último, respecto a la cantidad de IES en que trabajan, las mujeres señalan en un 57,3% la opción *1 IES*, mientras que los hombres mencionan en un 60,7% la opción *3 IES*.

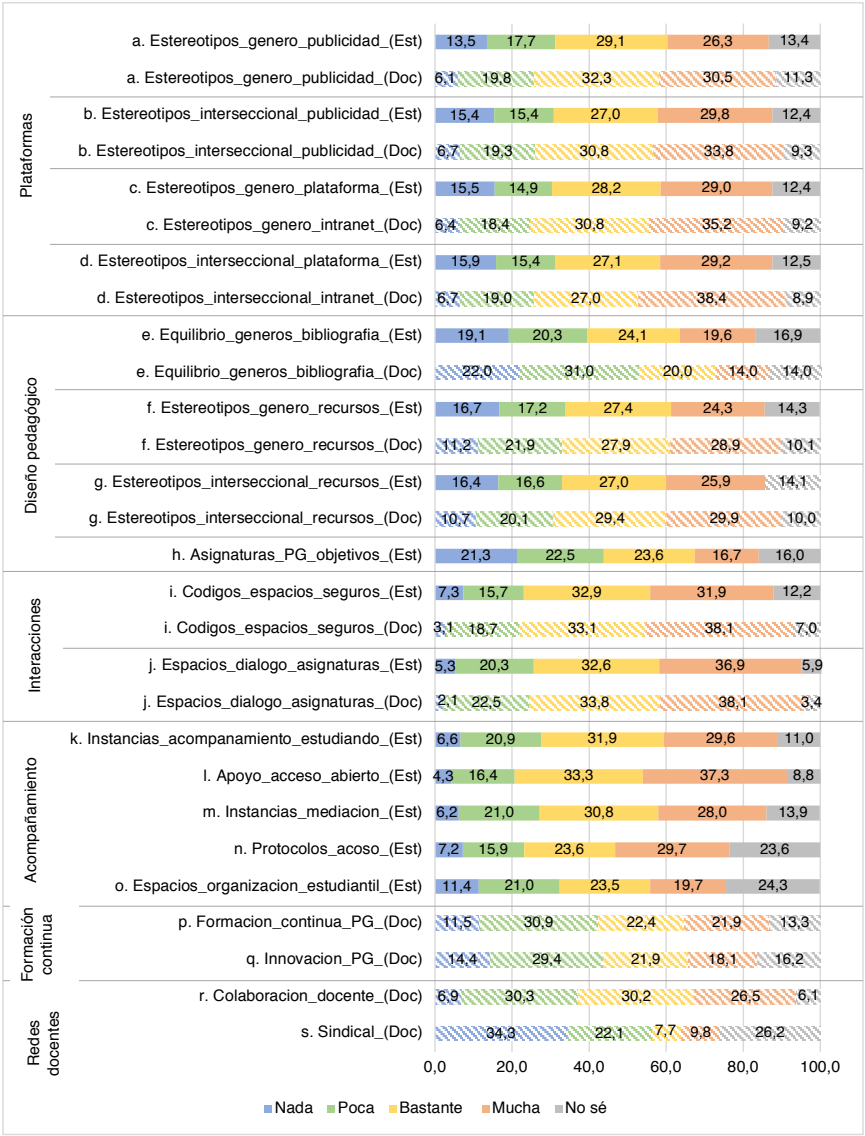
### *3.2. Percepciones sobre la importancia de la PG en las IES*

En los gráficos 1 y 2 se presentan los porcentajes de medias de respuestas en cada uno de los ítems según estudiantes —tonos sólidos— y docentes —tonos entramados—. Las respuestas se presentan de forma agrupada: la suma de las

gicas. Somos conscientes de la responsabilidad tras estas decisiones y en ningún caso responden a un entendimiento reduccionista de los géneros o a un criterio de exclusión que busque la invisibilización de identidades sexo-genéricas que trasciendan al binarismo.

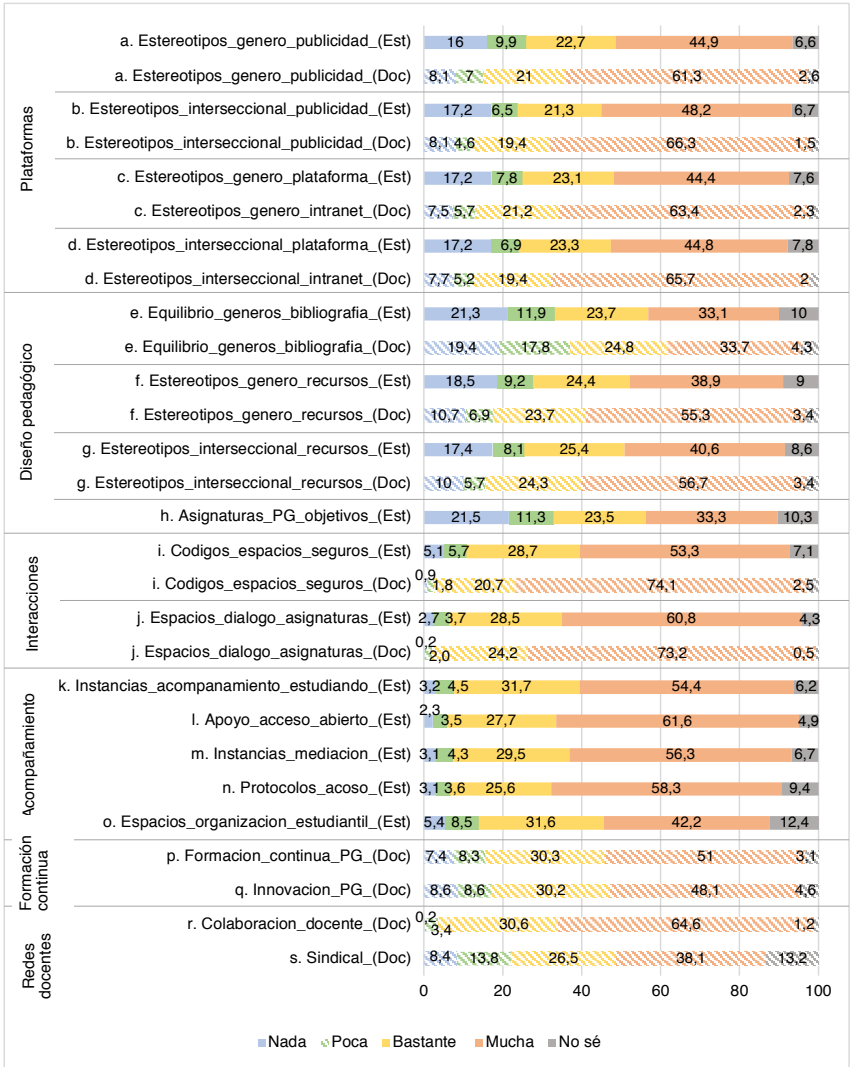
respuestas *nada* y *poco* como los ítems menos valorados y la suma de *bastante* y *mucho* como los ítems más valorados.

**Gráfico 1.** ¿Cuál es la importancia que tienen actualmente los siguientes temas en tu IES? Respuestas de estudiantes (*n* = 2.459) y de docentes (*n* = 653)




Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 2.** ¿Cuál es la importancia que deberían tener los siguientes temas en tu IES? Respuestas de estudiantes (*n* = 2.459) y de docentes (*n* = 653)




Fuente: elaboración propia.

*3.2.1. Percepciones sobre la importancia que tiene la PG*

En la muestra de estudiantes, el ítem *l. Apoyo_acceso_abierto* tiene la valoración más alta, con un 70,6%. Le siguen ambos ítems de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios_diálogo_asignaturas* (un 69,5%) e *i. Códigos_espacios_seguros* (un 64,8%). Similar situación ocurre en la muestra de docentes, puesto que estos dos últimos ítems tienen las más altas valoraciones (un 71,9% y un 71,2% respectivamente). Las diferencias aparecen en las percepciones sobre el menor grado de importancia actual: la muestra de estudiantes señala a todos los ítems de la dimensión *Diseño pedagógico*: *h. Asignaturas_PG_objetivos* (un 43,8%), *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 39,4%), *f. Estereotipos_géneros_recursos* (un 33,9%) y *g. Estereotipos_interseccional_recursos* (un 33,0%) como las opciones menos valoradas por las IES, mientras que la muestra de docentes señalan los ítems: *s. Sindical* (un 56,4%) y *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 53,0%) y ambos ítems de la dimensión *Formación continua*: *q. Innovacion_PG* (un 43,8%) y *p. Formación_continua_PG* (un 42,4%).

*3.2.2. Percepciones sobre la importancia que debería tener la PG*

Por su parte, cuando las percepciones apuntan al futuro, se destaca que las percepciones de ambas muestras apuntan a temas muy distintos. En el caso del estudiantado, los ítems más valorados son los de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios_diálogo_asignaturas* (un 89,3%) e *i. Códigos_espacios_seguros* (un 82,0%), así como los cinco ítems de la dimensión *Acompañamiento*: *l. Apoyo_acceso_abierto* (un 89,3%), *k. Instancias_acompañamiento_estudiando* (un 86,1%), *m. Instancias_mediación* (un 85,8%), *n. Protocolos_acoso* (un 83,9%) y *o. Espacios_organización_estudiantil* (un 73,8%). En el caso del profesorado, la mayor importancia se centra en los ítems de la dimensión *Interacciones*: *j. Espacios_diálogo_asignaturas* (un 97,4%) e *i. Códigos_espacios_seguros* (un 94,8%). Destaca, por otro lado, que los ítems menos valorados en el caso del estudiantado corresponden a los cuatro ítems de la dimensión *Diseño pedagógico*: *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 33,2%), *h. Asignaturas_PG_objetivos* (un 32,8%), *f. Estereotipos_géneros_recursos* (un 27,7%) y *g. Estereotipos_interseccional_recursos* (un 25,5%). Mientras que en la muestra de docentes los ítems señalados con menos valoración son: *e. Equilibrio_géneros_bibliografía* (un 37,2%) y *s. Sindical* (un 22,2%).

## 4. Discusión y conclusiones

Las percepciones de estudiantes y de docentes respecto al grado de importancia de la PG en la ESOL se asemejan en distintos aspectos y se refuerzan mutuamente, tanto en la importancia actual como en la que debería tener. Esta situación podría explicarse, por un lado, debido a una característica de las muestras: estudiantes y docentes pertenecen a una misma generación etaria y, por otro lado, a una característica propia de la educación *online* en el contexto: la homogeneidad de sus modelos (Williamson et al., 2019). Sobre las similitudes, uno de los aspectos que destaca es la importancia que debería tener

la dimensión *Interacciones*, donde la existencia de *códigos para una interacción online segura* y las *instancias para dialogar* son las prioridades tanto de estudiantes como de docentes. Estos hallazgos están en sintonía con el énfasis actual respecto al género en educación superior en Chile, donde los protocolos contra el acoso y las violencias de géneros se sostienen en políticas integrales y participativas de sensibilización, capacitación, difusión e información (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

De igual modo, el estudio invita a indagar sobre el sentido que tiene la modalidad *online* para estudiantes y docentes, donde la *comunicación*, el *diálogo*, la *participación* y la *formación transversal* parecen no estar jugando el papel esperado, cuestión que podría estar vinculada a la excesiva instrumentalización de la modalidad y el excesivo foco en las características asíncronas de esta (Williamson et al., 2019). En este sentido, se aportan elementos interesantes para replantear el sentido profesionalizador e instrumental de la formación que tradicionalmente se ha vinculado a su perfil estudiantil. Lo mismo ocurre en la muestra de profesorado, en la que se destaca el *trabajo en red*, la *colaboración con otros y otras docentes* y la *formación continua* como los aspectos más valorados para su práctica como docente *online*. Es así como la PG con foco ciberfeminista es una herramienta útil para vislumbrar temas emergentes en la ESOL, y a partir de ellos generar nuevas interrogantes respecto al rol docente, las políticas institucionales sobre PG y los espacios participativos, entre otras.

Sobre las características de la muestra de estudiantes, se constata el perfil de estudiante y trabajador descrito en la literatura (Chung et al., 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011), a la vez que se aporta información interesante sobre su actividad laboral, la que refuerza la tradicional división sexual del mundo laboral: las mujeres que además de estudiar trabajan de forma no remunerada en sus hogares, mientras que quienes sí trabajan fuera del hogar lo hacen con menos estabilidad contractual que los hombres. Una situación similar se observa en la muestra del profesorado: las docentes tienen relaciones contractuales menos estables, sin embargo son los docentes los que tienen más movilidad entre instituciones. Sobre la experiencia laboral, destaca que la mayoría de la muestra está en el rango de menos de tres años de experiencia realizando docencia *online*, lo que suma evidencias al auge postpandemia de esta modalidad (Cabrera Lanzo et al., 2022). Estas características, entendidas desde una perspectiva ciberfeminista, nos invitan a reflexionar sobre los alcances de las desigualdades y las brechas de la vida *análoga* (Gajjala y Mamidipudi, 1999), en las experiencias y percepciones en los ciberespacios educativos a partir de perfiles aún poco explorados.

En cuanto al género, como variable de análisis, la casi nula mención a géneros no binarios plantea interrogantes respecto a la presencia o a la visibilidad de dichos colectivos en esta modalidad. Esta mirada podría interpelar a las perspectivas que han analizado al género en la modalidad *online* con énfasis solo en las experiencias de las *mujeres* (Patterson, 2010), a la vez que refuerzan la incorporación de una PG que trascienda el binarismo que sustenta estas miradas.

Los hallazgos de este estudio están en sintonía con una línea de investigaciones contemporáneas que argumentan la importancia de incorporar la PG con una mirada interseccional en la educación superior (Herman y Kirkup, 2017). Sin embargo, estos estudios se sitúan en contextos presenciales, por lo tanto, nuestros resultados contribuyen a cimentar una línea aún incipiente que fundamenta la incorporación de la PG en la educación superior *online* (García y Arenas, 2021). Nuestra propuesta de PG con foco ciberfeminista representa un aporte en este sentido, al traducir a un contexto de ESOL los modelos de PG en educación superior (Agud et al., 2020; AQU, 2019), y al dar importancia a los entornos virtuales de aprendizaje como tecnologías culturales y políticas, como espacios no neutrales y que tienen asociada una corporeidad en las experiencias tanto de estudiantes como de docentes. Además, nuestra propuesta traduce al contexto *online* los esfuerzos actuales vinculados a la utilización de un lenguaje inclusivo, no sexista y heteronormado en el currículum, los programas de estudio y la docencia (Vizcarra-García, 2021).

Concluimos que la PG con foco ciberfeminista cuestiona las lógicas heteropatriacales de las instituciones (Morris et al., 2021), a la vez que amplía la visión que ha vinculado al género tradicionalmente con la igualdad en el acceso y la paridad en la educación superior en Chile, desde una mirada sobre todo universitaria y presencial. Además, aporta en el diseño y la validación de variables que podrían ser utilizadas como parte de los indicadores de calidad de las instituciones (Benito y Verge, 2020).

Finalmente, los resultados de este estudio se ven limitados por su carácter descriptivo, lo que podría ampliarse a través de la realización de análisis inferenciales que indaguen sobre diferencias significativas entre los perfiles desagregados por género y las variables de la muestra, así como también a través de una aproximación cualitativa que profundice y enriquezca los hallazgos obtenidos en esta primera mirada.

## Referencias bibliográficas

Agud, I.; Amat, M.; Bertran, M.; Caravaca, A.; Chamorro, C.; Empain, J.; Flores, C.; Foradada, M.; Gavaldà, X.; Llos, B.; López, S.; Macià, S.; Marbà, A.; Prat, M.; Puente, S.; Rifà, M. y Sánchez, A. (2020). *Perspectiva de gènere en l'educació: Marc conceptual*. Universitat Autònoma de Barcelona.

AQU (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

Benítez-Eyzaguirre, L. (2019). Ciberfeminismo y apropiación tecnológica en América Latina. *Virtualis*, 10(18). <https://www.revistavirtualis.mx/index.php/virtualis/article/view/264/296>

Benito, E. y Verge, T. (2020). Gendering higher education quality assurance: A matter of (e)quality. *Quality in Higher Education*, 26(3), 355-370. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268>

Bergermann, U. (1998). Pulse X (Manifiesto nº372). En R. Zafra y T. López-Pellisa (eds.). *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 67-70). Holobonte Ediciones.

Butler, J. (1999). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. y Bixio, A. (2015). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.

Cabrera Lanzo, N.; Guàrdia Ortiz, L. y Sangrà, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: Un análisis desde las ecologías de aprendizaje. *Educar*, 58(2), 321-336. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1528>

Chung, E.; Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, 18(1), 77-87. <https://doi.org/10.1177/1469787417693493>

Cielemecka, O. y Revelles-Benavente, B. (2017). Producción de conocimiento «knowmada» en tiempos de crisis. En B. Revelles-Benavente y M. González (eds.). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 49-90). Morata.

Daniels (2009). Rethinking Cyberfeminism(s): Race, Gender, and Embodiment. *WSQ: Women's Studies Quarterly*, 37(1-2), 101-124. <https://doi.org/10.1353/wsq.0.0158>

Donoso Vázquez, T.; Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2017). Los espectadores y espectadoras de la ciberviolencia de género. *Innovación Educativa*, 27, 107-119. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4324>

Donoso-Vázquez, T. y Velasco-Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 71-88.

Eynon, R. (2018). Feminist perspectives on learning, media and technology: Recognition and future contributions. *Learning, Media and Technology*, 43(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848>

Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista CTS*, 2(5), 109-123.

Fernández, M. (2002). Cyberfeminism, racism, embodiment. En M. Fernández, F. Wilding y M. Wright (eds.). *Domain errors: Cyberfeminist practices!* (pp. 17-28). Autonomedia. <http://refugia.net/domainerrors/>

Ferrer-Pérez, V. A. y Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: De la «ceguera» de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76. <https://doi.org/10.5093/apj2019a3>

Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido* (15.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gajjala, R. y Mamidipudi, A. (1999). Cyberfeminism, technology, and international «development». *Gender & Development*, 7(2), 8-16. <https://doi.org/10.1080/741923122>

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning…? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>

García, I. y Arenas, M. (2021). *Docència en línia amb perspectiva de gènere* (p. 116). Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. [Metodologia]. Xarxa Vives d'Universitats.

Gilardi, S. y Guglielmetti, C. (2011). University Life of Non-Traditional Students: Engagement Styles and Impact on Attrition. *The Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53. <https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005>

Giroux, H. (2014). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.

Guo, F.; Hong, X. y Coates, H. (2020). Accelerated transformation: Designing global online higher education. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1322-1326. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824209>

Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La invención de la naturaleza.* Ediciones Cátedra.

— (1998). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.

Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo* (5.ª ed.). Morata.

Herman, C. y Kirkup, G. (2017). Combining feminist pedagogy and transactional distance to create gender-sensitive technology-enhanced learning. *Gender and Education*, 29(6), 781-795. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263>

Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. (2017). El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas. En B. Revelles-Benavente y M. González (eds.). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política* (pp. 91-100). Morata.

Hesse-Biber, Sh. (2013). *Feminist Research Practice*. SAGE Publications, Inc.

hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

Khan, B. (2021). A global framework for e-learning. En B. Khan, S. Affouneh, S. Hussein (eds.). *Challenges and Opportunities for the Global Implementation of E-Learning Frameworks* (pp. 1-14). Information Science Reference.

Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education?: Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357-370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>

Koseoglu, S. (2020). Access as Pedagogy: A Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 277-290. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260>

Koseoglu, S.; Ozturk, T.; Ucar, H.; Karahan, E. y Bozkurt, A. (2020). 30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-11. <https://doi.org/10.5334/jime.553>

Luxán, M. y Biglia, B. (2011). Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 12(2), 149-183. <https://doi.org/10.14201/eks.8277>

Migueliz Valcarlos, M.; Wolgemuth, J. R.; Haraf, S. y Fisk, N. (2020). Anti-oppressive pedagogies in online learning: A critical review. *Distance Education*, 41(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783>

Morris, C.; Hinton-Smith, T.; Marvell, R. y Brayson, K. (2021). Gender back on the agenda in higher education: Perspectives of academic staff in a contemporary UK case study. *Journal of Gender Studies*, 31(1), 101-113. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1952064>

Patterson, N. (2010). Distance Education: A Perspective from Women's Studies. *Thirdspace*, 9(1).

Richardson, J. C.; Caskurlu, S.; Castellanos-Reyes, D.; Duan, S.; Duha, M. S. U.; Fiock, H. y Long, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 34(1), 242-279. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3>

Santamaría, J. S. (2013). Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia: Revista Interdisciplinar*, 16, 91-102.

Scharager, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, 24(2), 102-116. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395>

Sepúlveda-Parrini, P.; Valdivia-Vizarreta, P. y Pineda-Herrero, P. (2022). Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/10.5209/tekn.77868>

SIES (2019). *Informe matrícula 2019 en educación superior en Chile*. Sistema de Información y Estadísticas. Ministerio de Educación

— (2021). *Informe 2021: Matrícula de pregrado en educación superior*. Sistema de Información y Estadísticas. Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Superior (2022). *Orientaciones para los procesos de implementación de la Ley 21.369*. Ministerio de Educación.

Unidad de Equidad de Género (2015). *Plan para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación.

Valcarce de Veer, V. y Valdivia-Vizarreta, P. (2021). Approaching informal learning about #feminism on Twitter. *On the Horizon*, 29(4), 160-173. <https://doi.org/10.1108/OTH-06-2020-0021>

Vizcarra-García, J. (2021). Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>

Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, 34(1), 143-152. <https://doi.org/10.1093/cje/ben057>

Wilding, F. y Critical Art Ensemble (1998). Notes on the Political Condition of Cyberfeminism. *Art Journal*, 57(2), 47-60. <https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878>

Williamson, B. (2019). New power networks in educational technology. *Learning, Media and Technology*, 44(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1672724>

Williamson, B.; Potter, J. y Eynon, R. (2019). New research problems and agendas in learning, media and technology: The editors' wishlist. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 87-91. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953>

Yoon, H. (2021). Digital flesh: A feminist approach to the body in cyberspace. *Gender and Education*, 33(5), 578-593. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408>

Zafra, R. (2019). Tres décadas de alianza entre feminismo, tecnología y futuro. En R. Zafra y T. López-Pellisa (eds.). *Ciberfeminismo: De VNS Matrix a Laboria Cuboniks* (pp. 11-39). Holobonte Ediciones.

Zerán, F. (2019). *Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

## Artículo 3

Sepúlveda-Parrini, Paloma, Pilar Pineda-Herrero, Paloma Valdivia-Vizarreta y Sara Rodríguez. 2023. «Examining the quality of online higher education in Chile from the perspective of equity». Quality in Higher Education, noviembre, 1-17. https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2270398

Dado que este artículo no fue publicado con Open Access, solo está disponible en la versión entregada al tribunal de la tesis. No está disponible en la versión online de la tesis.

## Artículo 4

Sepulveda-Parrini, Paloma, Pilar Pineda-Herrero y Paloma Valdivia-Vizarreta. 2024. «Conceptos claves para la calidad de la educación superior online». RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 27 (1).
https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37633

# Conceptos claves para la calidad de la educación superior online

## Key concepts for quality in online higher education

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

**RESUMEN**

Este estudio tiene por objetivo conceptualizar la calidad de educación superior *online* (ESOL) desde el punto de vista de diferentes agentes partícipes de la modalidad. Para ello, pedimos a estudiantes (n=3.152), docentes (n=727) e informantes (n=50) de 18 instituciones de educación superior (IES) en Chile con carreras de grado en modalidad online, que señalaran los conceptos que asocian a una ESOL de calidad. A través de una metodología cualitativa que combina métodos deductivos e inductivos y lexicometría, analizamos los datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas. Los hallazgos de este estudio muestran como en la ESOL coexiste una visión tradicional sobre la calidad educativa a través de conceptos vinculados al "perfil de egreso", la "estandarización" y la "acreditación", con perspectivas emergentes que refuerzan las particularidades de la educación *online*, reflejadas en conceptos como la conciliación, el diseño pedagógico, la equidad, el valor de la tecnología, el acompañamiento institucional o las cualidades individuales. Destaca que la "flexibilidad" y el "aprendizaje" son los conceptos más mencionados por estudiantes y docentes respectivamente. Este artículo aporta nuevas categorías para conceptualizar la calidad de la ESOL, al incorporar elementos propios de la formación de personas adultas y de la virtualidad como parte de sus significados. Plantear la calidad educativa de forma contextual y desde un enfoque de equidad es parte de los desafíos de una modalidad en continuo crecimiento y con enorme potencial en el marco de la sociedad digital global.

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

**ABSTRACT**

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

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

## INTRODUCCIÓN

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

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

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

## CONCEPTO DE CALIDAD

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

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

## EDUCACIÓN SUPERIOR *ONLINE*

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

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

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

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

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

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

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

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

## METODOLOGÍA

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

### Entrevistas

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

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

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

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

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

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

**Tabla 1**
*Códigos para analizar las percepciones sobre calidad en la ESOL*

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

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

*Fuente*: elaboración propia.

## Cuestionarios

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

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

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

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

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

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

## RESULTADOS

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

## Informantes institucionales

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

**Tabla 2**
*Códigos para analizar las percepciones sobre calidad en ESOL y recurrencia*

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

*Fuente*: elaboración propia.
*Códigos emergentes.

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

### *Calidad como adecuación al objetivo*

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

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

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

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

### *Calidad como acreditación*

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

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

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

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

### *Calidad como estandarización*

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

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

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

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

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

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

## Estudiantes y docentes

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

**Tabla 3**
*Conceptos con más frecuencia según tipo de IES, perfil y género*

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

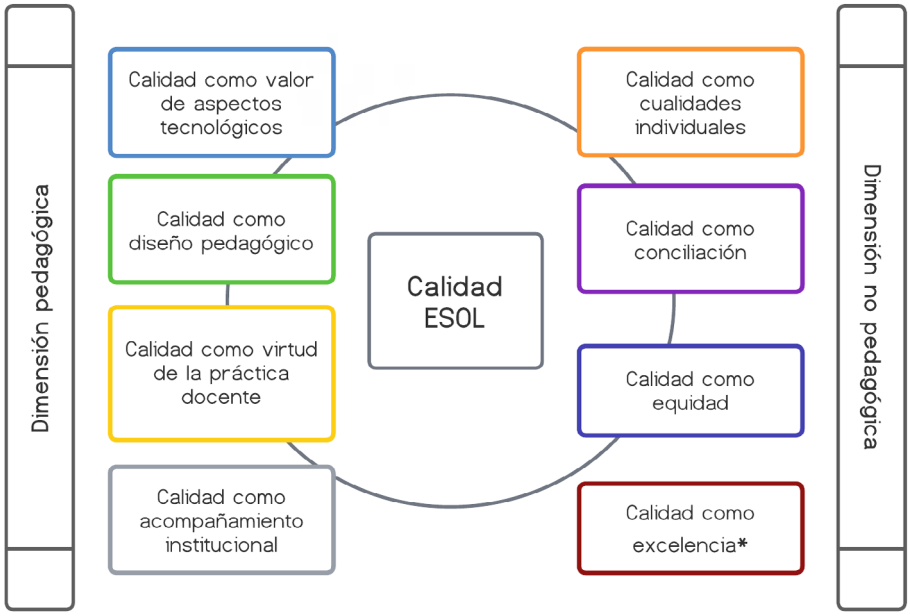
*Fuente*: elaboración propia.

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

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

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

**Figura 1**
*Categorías sobre la calidad de ESOL de estudiantes y docentes*




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

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

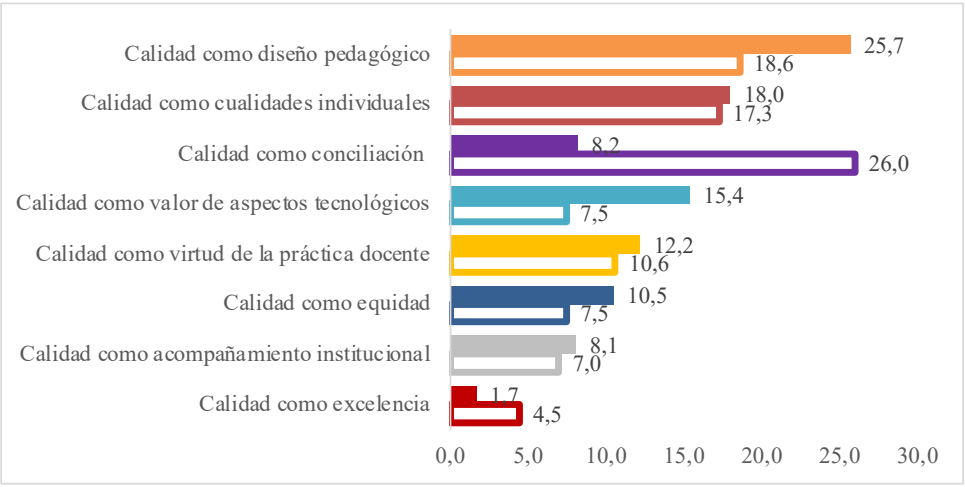
**Tabla 4**
*Conceptos con más frecuencia según las categorías*

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

*Fuente*: elaboración propia.

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

**Figura 2**
*Distribución del porcentaje según las categorías de docentes y estudiantes**




*Docentes (barra rellena) y estudiantes (barra con bordes).
*Fuente*: elaboración propia.

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

**Tabla 5**
*Categorías emergentes de calidad en ESOL*

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

*Fuente*: elaboración propia.

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

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## REFERENCIAS

Atenas, J., Beetham, H., Bell, F., Cronin, C., Vu Henry, J. y Walji, S. (2022). Feminisms, technologies and learning: Continuities and contestations. *Learning, Media and Technology*, *47*(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2041830

Barroilhet, A., Ortiz, R., Quiroga, B. F. y Silva, M. (2022). Exploring conflict of interest in university accreditation in Chile. *Higher Education Policy*, *35*(2), 479-497. https://doi.org/10.1057/s41307-020-00217-7

Benade, L. (2019). Flexible learning spaces: inclusive by design? *New Zealand Journal of Educational Studies*, *54*(1), 53-68. https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2

Bendixen, C. y Jacobsen, J. C. (2017). Nullifying quality: The marketisation of higher education. *Quality in Higher Education*, *23*(1), 20-34. https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1294406

Cheng, M. (2017). Reclaiming quality in higher education: A human factor approach. *Quality in Higher Education*, *23*(2), 153-167. https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1358954

Chung, E., Turnbull, D. y Chur-Hansen, A. (2017). Differences in resilience between 'traditional' and 'non-traditional' university students. *Active Learning in Higher Education*, *18*(1), 77-87. https://doi.org/10.1177/1469787417693493

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2009). *Research methods in education*. Routledge.

Concha-Díaz, V. y Léniz Maturana, L. (2022). Análisis textual sobre la percepción de profesionales de educación parvularia en Chile acerca de las Bases Curriculares. *Revista Educación*. https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47957

Esfijani, A. (2018). Measuring quality in online education: A meta-synthesis. *American Journal of Distance Education*, *32*(1), 57-73. https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1417658

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.

Gerón-Piñón, G., Solana-González, P., Trigueros-Preciado, S. y Pérez-González, D. (2021). Management indicators: Their impact on Latin-American universities' accreditation. *Quality in Higher Education*, *27*(2), 184-205. https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1890318

Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781526441867

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (5. paperback print). Aldine Transaction.

Green, W., Anderson, V., Tait, K. y Tran, L. T. (2020). Precarity, fear and hope: Reflecting and imagining in higher education during a global pandemic. *Higher Education Research & Development, 39*(7), 1309-1312. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1826029

Guest, G., Bunce, A. y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough?: An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, *18*(1), 59-82. https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Guo, F., Hong, X. y Coates, H. (2020). Accelerated transformation: Designing global online higher education. *Higher Education Research & Development*, *39*(7), 1322-1326. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824209

Harrison, L. M. y Mathuews, K. B. (2022). Three priorities for the future of online education. *Journal of Thougth*, *Spring/summer*, 3-16.

Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *18*(1), 9-34. https://doi.org/10.1080/0260293930180102

Houlden, S. y Veletsianos, G. (2021). The problem with flexible learning: Neoliberalism, freedom, and learner subjectivities. *Learning, Media and Technology*, *46*(2), 144-155. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1833920

Huang, R. H., Liu, D., Tlili, A., Yang, J. y Wang, H. (2020). *Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining undisrupted learning in COVID-19 outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Izcara, S. P. (2007). *Introducción al muestreo*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Jung, H., Park, S. W., Kim, H. S. y Park, J. (2022). The effects of the regulated learning supported flipped classroom on student performance. *Journal of*

*Computing in Higher Education, 34*, 132-153. https://doi.org/10.1007/s12528-02109284-0

Jungblut, J., Vukasovic, M. y Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, *5*(2), 157-180. https://doi.org/10.1080/21568235.2014.998693

La Rotta, D., Usuga, O. C. y Clavijo, V. (2020). Perceived service quality factors in online higher education. *Learning Environments Research*, *23*(2), 251-267. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09299-6

Lebart, L., Salem, A. y Bécue Bertaut, M. (2000). *Análisis estadístico de textos*. Milenio.

Lee, K., Choi, H. y Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *The Internet and Higher Education*, *41*, 25-33. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.12.001

Lockee, B. B. y Clark-Stallkamp, R. (2022). Pressure on the system: increasing flexible learning through distance education. *Distance Education, 43*(2), 342-348. https://doi.org/10.1080/01587919.2022.2064829

Luna Serrano, E., Ponce Ceballos, S., Cordero Arroyo, G. y Cisneros-Cohernour, E. (2018). Marco para evaluar las condiciones institucionales de la enseñanza en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(2), 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.2072

Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2017). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: Revisión de modelos referentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(1), 217. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182

Martin, F., Sun, T. y Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, *159*, 104009. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009

Martin, F., Sun, T., Westine, C. D. y Ritzhaupt, A. D. (2022). Examining research on the impact of distance and online learning: A second-order meta-analysis study. *Educational Research Review*, *36*, 100438. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100438

Müller, C. y Mildenberger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, *34*, 100394. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394

Müller, C., Mildenberger, T. y Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: Why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1). https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x

Neale, J. (2016). Iterative categorization (IC): A systematic technique for analysing qualitative data. *Addiction*, *111*(6), 1096-1106. https://doi.org/10.1111/add.13314

Nelson, J. (2017). Using conceptual depth criteria: Addressing the challenge of reaching saturation in qualitative research. *Qualitative Research*, *17*(5), 554-570. https://doi.org/10.1177/1468794116679873

O'Dea, X. y Stern, J. (2022). Virtually the same?: Online higher education in the post Covid-19 era. *British Journal of Educational Technology, 53*(3), 437-442. https://doi.org/10.1111/bjet.13211

Ortiz-López, A., Olmos-Migueláñez, S. y Sánchez-Prieto, J. C. (2021). Calidad en e-Learning: Identificación de sus dimensiones, propuesta y validación de un modelo para su evaluación en educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 225. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29073

Oyarce, N. G. F., Leihy, P. S. y Zegers, J. M. S. (2020). Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: Mercado y burocracia. *Educar em Revista, 36*, e77536. https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536

Qazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., Hardaker, G., Scherer, R., Sarker, Y., Kumar Paul, S. y Maitama, J. Z. (2022). Gender differences in information and communication technology use & skills: A systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, *27*(3), 4225-4258. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10775-x

Ragusa, A. y Crampton, A. (2017). Online learning: Cheap degrees or educational pluralization? *British Journal of Educational Technology*, *48*(6), 1208-1216. https://doi.org/10.1111/bjet.12489

Richardson, J. C., Caskurlu, S., Castellanos-Reyes, D., Duan, S., Duha, M. S., Fiock, H. y Long, Y. (2022). Instructors' conceptualization and implementation of scaffolding in online higher education courses. *Journal of Computing in Higher Education*, *34*(1), 242-279. https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3

Rodríguez, R. (2019). Nativofóbicos, nativofílicos e híbidos: Un análisis de las actuales migraciones juveniles a través de la grounded theory. En S. P. Izcara Palacios (Ed.), *Sociedades y fronteras: Xenofobias y xenofilias*. Dykinson.

Sánchez-Gelabert, A., Valente, R. y Duart, J. M. (2020). Profiles of online students and the impact of their university experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *21*(3), 230-249. https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4784

Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 11-37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019

Scharager Goldenberg, J. (2018). Quality in higher education: The view of quality assurance managers in Chile. *Quality in Higher Education*, *24*(2), 102-116. https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395

Sepúlveda-Parrini, P. (2023). Hacia una docencia ciberfeminista: Percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad online en Chile. *Educar, 59*(1), 65-82. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1573

Servicio de Información de Educación Superior (SIES). (2022). *Informe 2022. Matrícula de educación superior*. Subsecretaría de Educación Superior, Chile.

Simbürger, E. y Donoso, A. (2020). Key elements in the naturalisation of neoliberal discourse in higher education in Chile. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *41*(4), 559-573. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953

Stracke, C. M. (2019). Quality frameworks and learning design for open education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *20*(2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213

Tieben, N. (2020). Non-completion, transfer, and dropout of traditional and non-traditional students in Germany. *Research in Higher Education*, *61*(1), 117-141. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z

Veletsianos, G., Kimmons, R., Larsen, R. y Rogers, J. (2021). Temporal flexibility, gender, and online learning completion. *Distance Education, 42*(1), 22-36. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869523

Virtanen, M. A., Haavisto, E., Liikanen, E. y Kääriäinen, M. (2018). Ubiquitous learning environments in higher education: A scoping literature review. *Education and Information Technologies*,

*23*(2), 985-998. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9646-6

Vlachopoulos, D. y Makri, A. (2021). Quality teaching in online Higher education: The perspectives of 250 online tutors on technology and pedagogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, *16*(06), 40. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173

Waheed, M., Kaur, K. y Qazi, A. (2016). Students' perspective on knowledge quality in eLearning context: A qualitative assessment. *Internet Research*, *26*(1), 120-145. https://doi.org/10.1108/IntR-08-2014-0199

Wajcman, J. (2010). Feminist theories of technology. *Cambridge Journal of Economics*, *34*(1), 143-152. https://doi.org/10.1093/cje/ben057

Williamson, B. (2019). New power networks in educational technology. *Learning, Media and Technology*, *44*(4), 395-398. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1672724

Xavier, M. y Meneses, J. (2021). The tensions between student dropout and flexibility in learning design: The voices of professors in open online higher education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *22*(4), 72-88. https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5652

**Fecha de recepción del artículo**: 1 de junio de 2023
**Fecha de aceptación del artículo**: 18 de agosto de 2023
**Fecha de aprobación para maquetación**: 11 de septiembre de 2023
**Fecha de publicación en OnlineFirst**: 22 de septiembre de 2023
**Fecha de publicación**: 1 de enero de 2024

## Artículo 5

Sepúlveda-Parrini, Paloma, Valdivia-Vizarreta, Paloma y Pineda-Herrero, Pilar. 2024. «Why we need the Cyberfeminist Perspective for Quality Online Higher Education». (pendiente de aceptación)

Poco antes del depósito de la tesis, recibimos los comentarios favorables de la revista (ver Anexo 25) y queda pendiente realizar las correcciones e incorporar las sugerencias. A continuación, presentamos el texto enviado a la revista, antes de estas realizar los cambios y de ceder los derechos de autoría a la revista.

# Why we need a Cyberfeminist Perspective for Quality Online Higher Education

Paloma Sepulveda-Parrini, Paloma Valdivia-Vizarreta & Pilar Pineda-Herrero

Abstract: In this Point of Departure, we will present six key concepts, grouped into the following three dimensions salient for incorporating a cyberfeminist perspective in online higher education: Critical Technologies (Platform Capitalism and Digital Gender Gaps), Gendered Gazes (Online Gender Violence and Safer Spaces) and Cyberfeminist Pedagogies (Design Justice and Cyberfeminist Online Teaching). This is relevant given the scarcity of literature on quality in online higher education analysing aspects such as gender equity, inclusion and diversity. The incorporation of a cyberfeminist perspective (CyberFem) contributes to enriching points of view, giving visibility to conflicts and biases that can lurk behind the screens and physical distance inherent in the modality. Furthermore, it connects this modality of studies to current debates on ethics, data use, privacy, algorithmic biases and online violence. As a result, the quality of this modality of study will improve.

Keywords: cyberfeminist perspective; online higher education; distance education; gender perspective; quality

Subject classification codes: Points of Departure

## Introduction

Gender mainstreaming in higher education is an issue that occupies national and international agendas (UN Women 2022; Anagnostou 2022). When it comes to teaching, curriculum and organizational structure, as well as research and assessment standards, it becomes a social imperative in the promotion of fairer societies, but also a key element in improving educational quality (Benito and Verge 2020; Ferrari, Martins, and Peña 2023; Harrison and Mathuews 2022; Stracke 2019). Despite the current consensus to introduce this perspective in higher education, it is not so evident in online higher education, with the absence of physical spaces for educational interaction tending to make conflicts and biases unique to cyberspace invisible (Coll-Planas, Rodó-Zárate, and García-Romeral 2021). Added to this is the tendency to perceive educational technologies as neutral, making it difficult to problematize virtual educational environments as political spaces and apply a situated gender perspective to cyberspace (Eynon, 2018; Yoon, 2021). In order to reverse this trend, we propose adopting a gender perspective with a cyberfeminist approach (CyberFem hereafter).

The relationship between technology and feminism has a long history, from the incorporation of women in technological cultures to the adoption of gender as a perspective and feminism as politics through a technological framework (Vergés, 2021, 2019). The "cyberfeminism" posited by Haraway (1990) brought the transformative and utopian potential of technology back to feminism, while the "technofeminism" introduced by Wajcman (2004) reinforced the idea that technology and gender are mutually constructed in a continuous process. Today, feminism cannot ignore the highly

technological state of society and must necessarily problematize how digital and virtual environments reproduce the inequalities of the physical world and enable the emergence of others.

From a cyberfeminist view of digital technologies, the Internet can be thought of as the living memory of contemporary societies (Hester 2018). In this space, political participation, training and feminist struggle converge (Valcarce de Veer & Valdivia-Vizarreta, 2021), together with spaces for surveillance, control and profit (Komljenovic, 2022; Zuboff, 2020). The "matrix of domination", as defined by Costanza-Chock (2020), reflects the hegemonic values of Western society - where the main platforms that monopolize the Internet were imagined, designed and implemented - translating sexist, colonialist, ableist, ageist, racist, homophobic, etc. biases into cyberspace. Hate speech on social media, overt anti-feminism, the silencing of contentious public figures, as well as misogyny, violence and harassment (see: Ringrose 2018; Ging and Siapera 2018; Koo 2020; Veletsianos et al. 2018), are latent conflicts that have serious effects (Amnesty International 2018; Šimonović 2018) particularly for people identifying as women, transgender and non-binary (see: Jackson, Lange, and Duran 2021; Miller 2018; Mobley, Taylor, and Haynes 2020; Schneider and Nicolazzo 2020; Wright-Mair 2023).

The accelerated growth of online education in the post-pandemic world (Müller, Mildenberger, and Steingruber 2023; Müller and Mildenberger 2021) is framed within global techno-educational markets (Saura, Cancela, and Adell 2022). The strength of these markets is a key factor in the decision-making process regarding educational systems at the local level. Thus, the emergence of new problems and challenges is proportional to the increase in the supply and demand of educational technologies. This scenario makes it necessary for virtual educational environments to be part of efforts to incorporate a gender perspective in higher education. Some of the conflicts detected by the scientific literature include:

- the use of data, privacy, ethics (Koseoglu 2020; Williamson 2019),
- the platforming of education (Cone et al. 2022; Kerssens and Dijck 2021),
- datafication of education (Lewis, Holloway, and Lingard 2022; Williamson 2018; Wyatt-Smith, Lingard, and Heck 2019), linked to educational privatization (Czerniewicz et al. 2023),
- algorithmic biases in artificial intelligence (Renz and Hilbig 2021; Zawacki-Richter et al. 2019),
- gender gaps and biases (Herman and Kirkup 2017; Koseoglu et al. 2020; Migueliz Valcarlos et al. 2020),
- and online gendered violence (Backe, Lilleston, and McCleary-Sills 2018; Henry and Powell 2022; Suzor et al. 2019), among others.

Analysing educational cyberspace from a CyberFem perspective means paying attention to these and other conflicts with a broad and critical view of the visible and non-visible effects on students' education.

The aim of this Point of Departure is to conceptualize six key ideas for incorporating a cyberfeminist perspective in online higher education with a focus on quality. The defined ideas are the result of theoretical and empirical research on the

quality of online higher education and synthesize the main results obtained. We are aware that these are not the only issues concerning online higher education and that the CyberFem perspective forms part of other perspectives on inclusion, equity and social justice that have been explored in the literature (Benade 2019; Ismailov and Chiu 2022). We also know that both the scarcity of good practices in the gender approach to online higher education and a lack of systematized data on technological issues alert us more to a gap in educational research than to the absence of a problem that is only just beginning to emerge. Thus, this approach provides a holistic model for analysing the quality of online education from a critical view of inequalities and a utopian view focused on equity.

## Critical technologies

### *Platform capitalism*

From a CyberFem perspective, digital platforms have three central characteristics. Let us look at each of these characteristics in turn:

- **They are not neutral**. Inequalities and material gaps in the physical world are evident in the platforms. The Tech Giants (Google, Amazon, Meta, Apple, Microsoft) that comprise the global Big Tech monopoly are all US-based, and their CEOs are cis-gender, white, educated, middle-aged, white men who are among the ten richest people in the world (LaFranco and Peterson-Withron 2023). These data are not innocuous: they reflect a gap that speaks to the lack of diversity in the imaginative, design, implementation and decision-making spaces of digital platforms (Wajcman 2010). These gaps become digital biases when analysing the type of information produced by the platforms. Bianchi et al (2023), warned of the symbolic violence in the images produced by a generative artificial intelligence tool where the bodies and knowledge of the Global South are underrepresented, while North American stereotypes are presented with a universal neutral value.
- **They are political**. They are spaces where people go about their public and private lives. The increasing digitalization of life is reflected in the 5.3 billion people in the world who use the Internet; the 90% of young people who use a social network in high-income countries; the billion people who use Big Tech platforms; the four hours a day that teenagers spend connected to a social network; and the 28 times a day that adults in the UK check their mobile phones (ITU 2022). Today more than ever the phrase "the personal is political" could be translated from a CyberFem perspective as "the virtual is political", but where virtuality is not synonymous with something "unreal", on the contrary, it represents an important layer of people's lives.
- **The power relations that are exercised have tangible effects on people's lives**. According to a study by ITU (2022), although almost 63% of people who use a social network say they feel unhappy, they spend at least one hour a day browsing it. Intensive use of social networks affects people's well-being, including sleep problems, fear of missing out, bullying, dissatisfaction with body image, anxiety,

loneliness and depression (even linked to suicide). Digital gender-based violence is the clearest example of how platforms enable the extension and amplification of society's structural inequalities in cyberspace.

Platform capitalism is the way in which capitalism has adapted to the global digital era (Srnicek 2016). Understanding educational platforms from a CyberFem perspective means increasing the visibility of these and other issues linked to the social, political, economic and environmental effects of educational platforms. In other words, it is to go beyond the technical and instrumental scope through which the technological issues of the modality are traditionally analysed, and to make an issue of how educational platforms are the result of an educational market oriented towards profit and the collection of data as primary capital. Online higher education should be able to rethink its obligations to the platforms, choose the conditions under which agreements are made, or be part of a public digital infrastructure that focuses on equity. All this in addition to guaranteeing the fundamental rights of students and faculty to transparency regarding the use of their data in educational policies on privacy and digital security.

### *Digital gender gaps*

Digital gender gaps are expressions of social inequality in technology-mediated environments. First, they speak to an unequal distribution in the design, access and use of digital technologies and virtual spaces (Opp 2023); they therefore include a justice dimension linked to redistribution and equity when it comes to participating in technological environments. Furthermore, digital gender gaps speak to a cultural and social dimension based on the social imaginary around technology founded on cultural norms regarding gender roles. Thus, as Donoso, Estradé, and Vergés (2022) pointed out, digital gender gaps are not a problem specific to women and groups that are underrepresented in technological and scientific spaces, but part of a wider structural problem.

Adopting a CyberFem perspective on educational platforms means understanding them as part of the global digital fabric. Although online higher education offers students and teachers access to digital and virtual devices, a CyberFem perspective should lead us to diagnose and problematize the conditions of connectivity, the cost of access to broadband Internet and the quality and availability of technological devices, as variables that could be affecting teaching and learning and generating inequalities that screens render invisible. The challenge is to redefine the social value of digital technologies, emphasizing their transformative, educational and political meaning.

## Gender perspectives

### *Digital gender-based violence*

Digital gender-based violence (DGV) is a manifestation of the gender discrimination and inequalities inherent in a system of cis-heteropatriarchal and colonial power relations,

which are produced, distributed and amplified in digital environments or through technologies (Vergés, Guillén, and Cruells 2022). This violence has effects on people's health and well-being, on their political and social participation, and on their professional development (Hicks 2021; Yalcinoz-Ucanand and Eslen-Ziya 2023).

At present, the latency of DGV is worrying. UN Women (2022) reported that some 35% of women have had personal experiences of violence, while 85% have witnessed some form of violence. This is worse among young women aged 18-35, according to data from the GenderIT.org (2023). However, in the field of education, there is a lack of systematic, up-to-date, location-based data to measure its prevalence and identify the forms it takes (García Andrés, Giusti Minotre, and Jimenez Mata 2022).

Incorporating DGV as an issue in online higher education is synonymous with positioning oneself in favour of human rights (Goulden et al. 2023). Some key elements to begin with are: recognizing violence in the digital sphere as a continuity of the violence - including misogyny, homophobia, transphobia - that afflicts the physical world (Hudhayri 2021); framing violence within a cis-heteropatriarchal system that sustains power relations and structural inequalities (Henry and Powell 2022; Lomba et al. 2021); approaching DGV from a position of plurality by incorporating intersectional axes to discuss how violence is crossed by other axes of inequality, recognizing the different ways in which violence is exercised (University of Melbourne – United and Nations Population Fund 2023). Some useful measures for incorporating DGV in online education are:

- Diagnosing and raising awareness of the problem through campaigns with direct and accessible content,
- Training and awareness-raising on gender and DGV,
- Addressing DGV in a comprehensive way rather than only through the management of reporting processes,
- Improving reporting processes with the aim of making them transparent, with comprehensive protocols that protect and provide tools for survivors to make decisions,
- Strengthening students' digital competence, digital self-defence and ethical use of the Internet,
- Promoting responsible participation committed to inclusion, diversity and the explicit rejection of discriminatory behaviour and violence in institutional channels, and
- Extending positive actions to all educational spaces, i.e., detaching DGV from the personal sphere and making it public.

Incorporating these measures in online higher education could enrich student experiences and faculty interactions by contributing to the creation of safer educational spaces; in short, this would represent a contribution to improving educational quality.

### *Safer spaces*

In educational settings, the interest in creating safe spaces is connected to fostering environments that celebrate diversity and promote social justice. In accordance with the utopian ideal of CiberFem, we believe that digital spaces have the potential to become ever safer. Thus, we adhere to the proposal made by Deller (2019), who invited us to replace "safe spaces" with "safer spaces". When educational spaces are digital, the need to create safer spaces does not diminish. On the contrary, it is accentuated and acquires new meanings. For Vergés, Guillén, and Cruells (2022), this could be developed by:

- Strengthening a perspective of empowerment between users and technologies aimed at creating free and safe digital relationships,
- Strengthening the digital dimension of people's rights and incorporating an intersectional perspective in order to problematize the plurality of cyberspace,
- Promoting the participation of people with diverse characteristics in the areas of technological design, creation and implementation, as well as in the areas that use and create digital data,
- Promoting digital tools that guarantee privacy and security, and encouraging the use of free and open-source software aimed at fostering the dimension of community and proximity with respect to technological infrastructures,
- Generating public and up-to-date data on the institutional impacts of personal data collection, facial recognition and the use of biometric data, the use of artificial intelligence in decision-making, cyber-attacks, silencing and monitoring of dissidents, among others.
- Promoting policies of transparency and public audits regarding the use of algorithms and educational data.

These ideas are still in the germinal stage and are closer to feminist digital activism than to a daily appropriation by users and agendas for gender mainstreaming in higher education. One possible way to make these ideas part of educational environments is to aim to find methodological rather than theoretical answers. Some of these answers are outlined in the following section.

## Cyberfeminist pedagogies

### *Design Justice*

The concept of design is fundamental in online education. In this Point of Departure, we adopt the perspective of Design Justice as a useful tool for conceiving design not only in its technical and procedural dimension, but as a way of thinking, learning and relating to the world (Costanza-Chock 2020). The perspective proposed by Design Justice invites us to question how the ways in which digital technologies have traditionally been designed have systematically excluded bodies and experiences that do not respond to the hegemonic assumptions in the "matrix of domination". One approach is to ask who is involved in design processes, who benefits from them and who is harmed by them. By making these questions explicit in any process of designing technology or technology-mediated resources, we refute the false claim of technology-neutral universality.

In a subsequent stage, Design Justice suggests taking responsibility for the inequalities caused and the consequences felt by the people who use technologies. The answer does not lie in the technological devices themselves, however. In other words, biases and inequalities are not technical consequences of a design process, but are human, social and cultural consequences. Thus, the answers will be derived from a change of perspective towards technology - the CiberFem perspective - and from a methodological change, using tools aimed at guaranteeing a more equitable distribution of the benefits and burdens of design and the participation of diverse perspectives and experiences in design decision-making.

Among these tools, Universal Design for Learning (UDL) stands out as a methodological strategy for creating and designing (not merely adapting) products, environments and systems that are accessible to and usable by everybody. While UDL has been understood as a strategy aimed at the inclusion of people with disabilities (Cothren Cook and Rao 2018), current approaches argue that adopting this approach in online education favours everybody, since it recognizes the great diversity of profiles, academic backgrounds, cultural traits and characteristics (Houston 2018). It is also an excellent way to implement the iconic concept of flexibility in online education (Chapman and Jackson 2021) and provides a battery of resources and strategies for promoting online learner autonomy (Ismailov and Chiu 2022). For Atkins (2021), the adoption of UDL principles in online education is key to increasing engagement and participation, especially in asynchrony-based models. In summary, Konstantinidou and Nisiforou (2022) suggested considering the incorporation of these principles as a component of the quality of online education.

A design for online higher education based on the principles of justice and equity should incorporate indicators in order to observe and evaluate how students and faculty benefit or are disadvantaged in educational interactions. Below, we present some relevant indicators for educational contexts inspired by ART+FEMINISM (2020), Nave (2021), Resnick (2017) and López Mojica (2022).

- **Policies and agreements on participation in digital spaces**: (i) existence of policy, (ii) existence of instances of the policy being disseminated and implemented.
- **Accessibility**: (i) creation of accessible web interfaces, (ii) existence of diversity in relation to software and devices, (iii) sign language interpretation, (iv) captioning and audio-description.
- **Position on gender and sexual dissidence**: (i) use of the chosen name, (ii) no assumptions about the sexual orientation or gender identity of individuals, (iii) specifying pronouns.
- **Non-discriminatory treatment**: (i) use of inclusive and non-discriminatory language, (ii) use of non-discriminatory images, (iii) promotion of equal treatment.
- **Reference persons and physical and virtual spaces**: (i) make the reference persons who provide support or help visible, (ii) have spaces to mediate situations

of harassment and violence, (iii) have teams that are sensitive to the gender perspective in order to develop mediation processes.

- **Well-being and digital care**: (i) having notices that warn about sensitive content, (ii) having digital rest areas.
- **Policies on privacy and use of personal data**: (i) use of platforms that offer transparency in the use of personal data, (ii) offer anonymity and privacy options, (iii) consent policies for the use of images, recording, sending information, etc.

### *Cyberfeminist online teaching*

Cyberfeminist pedagogies represent a methodological approach aimed at overcoming the supposed incompatibility between the emancipatory, participatory and democratizing ideas of feminist and critical pedagogies, with the remoteness, asynchrony and supposed solitude of the online modality (Chick and Hassel 2009). Authors such as Hawkins (2015), Luxán and Biglia (2011) and Schlesselman-Tarango (2014) have provided experiences and tools to put this perspective into practice. At the teaching level, cyberfeminist pedagogies seek to de-hierarchize educational relationships, encourage participation and shared assumption of responsibilities, and promote strategies for the "diffraction" of knowledge, self-reflection and creation of situated and shared meanings from transgressive and reflective knowledge on the use of technologies (Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta, and Pineda-Herrero 2022).

As central axes for incorporating the gender perspective into education, the conceptual framework posited by Agud et al. (2020) proposed subjectivities (who), contents (what), methodologies (how) and spaces (where). This structure can be used to incorporate a CyberFem perspective into online higher education teaching:

| | |
|---|---|
| **Who** | • **Teaching positioning and the conception of teaching and learning**: Incorporate gender in all of the objectives on the teaching plan, while also favouring a non-discriminatory education that celebrates diversity and is committed to creating environments based on respect and equity. This should also allow different groups of students to succeed in learning regardless of their gender, social and cultural background, etc.<br>• **Educational relationship and student involvement**: Given the profile of the student body, it is especially important in online higher education to promote instances of dialogue, participation, joint decision-making and initiatives that actively involve the students by recognizing the value and richness of their experiences and knowledge. |
| **What** | • **Competences and learning objectives**: Learning objectives should explicitly account for the critical and reflective capacity of students to analyse digital inequalities from an intersectional perspective, and specifically those related to their discipline or field of work. |
| **How** | • **Learning methodologies**: All educational materials available on an educational platform should comply with principles of universal |

| | |
|---|---|
| | accessibility, be presented in different formats that enable interaction and collaboration over instrumental use and prioritize the use of open tools. |
| | • **Student support systems**: In addition to the usual technical support and management channels, it is necessary to add channels that serve to orient and guide students regarding their needs for reconciliation and aim to eliminate the digital and social gaps that can hinder learning. To this end, it is essential that tutoring is done by trained and gender-sensitive professionals capable of providing answers from an inclusive, intersectional and contextual perspective. |
| **Where** | • **Space/time combination**: Models proposing the incorporation of face-to-face spaces as a complement must ensure that these focus on sharing, teamwork and social cohesion. A CyberFem teaching model takes advantage of the potential of both spaces and ensures that the use of time is respectful and aware of the profile of the students and their characteristics. |

Source: author's own work.

These key concepts are a Point of Departure for adopting a CyberFem perspective in technology-mediated educational environments. The concepts within the "Critical Technologies" dimension foster an awareness of the non-neutrality of digital technologies and their interdependence with the inequalities of the physical world; the "Gender Perspectives" dimension engages with specific aspects linked to power relations and interactions in virtual educational environments; while the "CyberFeminist Pedagogies" dimension provides methodological elements for putting the CyberFem perspective into practice in online higher education.

The ideas presented here are intended as tools to incite reflection, broaden debates on educational technologies and establish possible routes for higher education institutions, teachers and managers in the online modality with the aim of incorporating a cyberfeminist gender perspective relevant to online environments. We believe that adopting this perspective forms part of educational responses to problems related to the accelerated digitalization of life and education, as well as to the need to improve the quality of online education, incorporating among its pillars that of rights-based education, equity and commitment to the eradication of inequalities and violence.

## References


Agud, Ingrid, Meritxell Amat, Marta Bertran, Alejandro Caravaca, Constanza Chamorro, Joanna Empain, Clara Flores, et al. 2020. *Perspectiva de Gènere En l'educació. Marc Conceptual*. Universidad Autónoma de Barcelona.

Amnesty International. 2018. *Toxic Twitter—A Toxic Place for Women*. 2018. Accessed 15 Feb 2024. https://www.amnesty.org/en/latest/research/2018/03/online-violence-against-women-chapter-1-1/.

Anagnostou, Dia. 2022. "EU Policy and Gender Mainstreaming in Research and Higher Education: How Well Does It Travel from North to South?" In *Overcoming the*

*Challenge of Structural Change in Research Organisations. A Reflexive Approach to Gender Equality*, edited by Wroblewski, Angela and Palmén, Rachel, 73–89. Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80262-119-820221005.

ART+FEMINISM. 2020. "Safe, Brave Space Policy." Art and feminism. *Art and Feminism* (blog). https://artandfeminism.org/resources/safety/safe-space-brave-space/.

Atkins, McKenzi. 2021. *Increasing Inclusivity and Social Justice in the Post-Secondary System Through Universal Design.* Adler University, Canada. Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/eSX7Jf

Backe, Emma Louise, Pamela Lilleston, and Jennifer McCleary-Sills. 2018. "Networked Individuals, Gendered Violence: A Literature Review of Cyberviolence." *Violence and Gender* 5 (3): 135–46. https://doi.org/10.1089/vio.2017.0056.

Benade, Leon. 2019. "Flexible Learning Spaces: Inclusive by Design?' *New Zealand Journal of Educational Studies* 54 (1): 53–68. https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2.

Benito, Eva, and Tània Verge. 2020. "Gendering higher education quality assurance: a matter of (e)quality." *Quality in Higher Education* 26 (3): 355–70. https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268.

Bianchi, Federico, Pratyusha Kalluri, Esin Durmus, Faisal Ladhak, Myra Cheng, Debora Nozza, Tatsunori Hashimoto, Dan Jurafsky et al. 2023. "Easily Accessible Text-to-Image Generation Amplifies Demographic Stereotypes at Large Scale." In *2023 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 1493–1504. https://doi.org/10.1145/3593013.3594095.

Chapman, Lindsey A., and Amanda M. Jackson. 2021. "Accessibility Matters: Universal Design and the Online Professional Practice Doctorate." *Impacting Education: Journal on Transforming Professional Practice* 6 (3): 1–6. https://doi.org/10.5195/ie.2021.184.

Chick, Nancy, and Holly Hassel. 2009. "'Don't Hate Me Because I'm Virtual": Feminist Pedagogy in the Online Classroom." *Feminist Teacher* 19 (3): 195–215. https://doi.org/10.1353/ftr.0.0049.

Coll-Planas, Gerard, María Rodó-Zárate, and Gloria García-Romeral. 2021. *Miradas Poliédricas. Guía Para La Aplicación de La Interseccionalidad En La Prevención de Violencias de Género Con Jóvenes*. Universitat de Vic, Universitat Central de Catalunya y Universitat Oberta de Catalunya.

Cone, Lucas, Katja Brøgger, Mieke Berghmans, Mathias Decuypere, Annina Förschler, Emiliano Grimaldi, Sigrid Hartong, et al. 2022. "Pandemic Acceleration: Covid-19 and the Emergency Digitalization of European Education." *European Educational Research Journal* 21 (5): 845–68. https://doi.org/10.1177/14749041211041793.

Costanza-Chock, Sasha. 2020. *Design Justice: Community-Led Practices to Build the Worlds We Need*. London: The MIT Press.

Czerniewicz, Laura, Rada Mogliacci, Sukaina Walji, Alan Cliff, Bronwen Swinnerton, and Neil Morris. 2023. "Academics Teaching and Learning at the Nexus:

Unbundling, Marketisation and Digitisation in Higher Education." *Teaching in Higher Education* 28 (6): 1295–1309. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1876019.

Deller, Ruth. 2019. "Safer Spaces'. In *Handbook of Radical Politics,* edited by R. Kinna and U. Gordon, 222-239. New York: Routledge.

Donoso, Trinidad, Sonia Estradé, and Nuria Vergés. 2022. *Brecha digital de género*. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT70.

Eynon, Rebecca. 2018. "Feminist Perspectives on Learning, Media and Technology: Recognition and Future Contributions." *Learning, Media and Technology* 43 (1): 1–2. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848.

Ferrari, Verónica, Paula Martins, and Paz Peña. 2023. *A Framework for Devolping Gender-Reponsive Cybersegurity Policy: Assessment Tool*. Association for Progressive Communications (APC). Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/jNuIaT

García Andrés, Amaia, Fannella Giusti Minotre, and Silvia Jimenez Mata. 2022. "Adolescencia y violencia de género en línea: revisión comparativa entre Costa Rica, México y España." *Sociedad e Infancias* 6 (2): 165–77. https://doi.org/10.5209/soci.83596.

Goulden, Ami, Stephanie L. Baird, Kristen Romme, Laura Pacheco, Sarah E. Norris, Deborah Norris, Lisa Faye, et al. 2023. "Experiences of Gender-Based Violence among Disabled Women: A Qualitative Systematic Review and Meta-Synthesis Protocol." *International Journal of Qualitative Methods* 22. https://doi.org/10.1177/16094069231183763.

Ging, Debbie, and Eugenia Siapera. 2018. "Special Issue on Online Misogyny." *Feminist Media Studies* 18 (4): 515–24. https://doi.org/10.1080/14680777.2018.1447345.

Haraway, Donna. 1990. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature.* New York: Routledge.

Harrison, Laura M, and Katy B Mathuews. 2022. "Three Priorities for the Future of Online Education." *Journal of Thougth* Spring/summer: 3–16.

Hawkins, T. 2015. "'Can You Tweet That?": Twitter in the Classroom." *Feminist Teacher* 25 (2–3): 153–68. https://doi.org/10.5406/femteacher.25.2-3.0153.

Henry, Nicola, and Anastasia Powell. 2022. "Technology-Facilitated Sexual Violence." *Trauma, Violence, & Abuse* 19 (2): 143–58. https://doi.org/10.1177/1524838016650189.

Herman, Clem, and Gill Kirkup. 2017. "Combining Feminist Pedagogy and Transactional Distance to Create Gender-Sensitive Technology-Enhanced Learning." *Gender and Education* 29 (6): 781–95. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263.

Hester, Helen. 2018. *Xenofeminism*. Cambridge: Polity Press.

Hicks, Jacqueline. 2021. *Global Evidence on the Prevalence and Impact of Online Gender-Based Violence (OGBV)*. Institute of Development Studies (IDS). https://doi.org/10.19088/K4D.2021.140.

Houston, Leonia. 2018. "Efficient Strategies for Integrating Universal Design for Learning in the Online Classroom." *Journal of Educators Online* 15 (3). https://doi.org/10.9743/jeo.2018.15.3.4.

Hudhayri, Khalid. 2021. “Linguistic Harassment Against Arab LGBTs on Cyberspace.” *International Journal of English Linguistics* 11 (4): 58. https://doi.org/10.5539/ijel.v11n4p58.

ITU. 2022. *Measuring Digital Development Facts and Figures 2022*. ITUPublications. Geneva: International Telecommunication Union. Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/7o7lDx

Ismailov, Murod, and Thomas K. F. Chiu. 2022. “Catering to Inclusion and Diversity With Universal Design for Learning in Asynchronous Online Education: A Self-Determination Theory Perspective.” *Frontiers in Psychology* 13 (February): 819884. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884.

Jackson, Romeo, Alex C. Lange, and Antonio Duran. 2021. “A Whitened Rainbow: The In/Visibility of Race and Racism in LGBTQ+ Higher Education Scholarship.” *JCSCORE* 7 (2): 173–206. https://doi.org/10.15763/issn.2642-2387.2021.7.2.173-206.

Kerssens, Niels, and José Van Dijck. 2021. “The Platformization of Primary Education in The Netherlands.” *Learning, Media and Technology* 46 (3): 250–63. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725.

Komljenovic, Janja. 2022. “The Future of Value in Digitalised Higher Education: Why Data Privacy Should Not Be Our Biggest Concern.” *Higher Education* 83 (1): 119–35. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7.

Konstantinidou, Athina, and Efi Nisiforou. 2022. “Assuring the Quality of Online Learning in Higher Education: Adaptations in Design and Implementation.” *Australasian Journal of Educational Technology* 38 (4): 127–42. https://doi.org/10.14742/ajet.7910.

Koo, JiHae. 2020. “South Korean Cyberfeminism and Trolling: The Limitation of Online Feminist Community Womad as Counterpublic.” *Feminist Media Studies* 20 (6): 831–46. https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1622585.

Koseoglu, Suzan. 2020. “Access as Pedagogy: A Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning.” *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): 277–90. https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260.

Koseoglu, Suzan, Tugba Ozturk, Hasan Ucar, Engin Karahan, and Aras Bozkurt. 2020. “30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning.” *Journal of Interactive Media in Education* 2020 (1): 1–11. https://doi.org/10.5334/jime.553.

LaFranco, Rob, and Chase Peterson-Withron. 2023. “Forbes World`s Billionaires List.” *Forbes*. Accessed 15 Feb 2024. https://www.forbes.com/billionaires/.

Lewis, Steven, Jessica Holloway, and Bob Lingard. 2022. “Emergent Developments in the Datafication and Digitalization.” In *Reimagining Globalization and Education*, 1st ed. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003207528.

Lomba, Niombo, Cecilia Navarra and Meenakshi Fernandes. 2021. *Combating Gender-Based Violence: European Added Value Assessment*. EPRS European Parliamentary Research Service. Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/0F55aT

López Mojica, Martu. 2022. *Encontrarnos en la virtualidad: la creación de espacios (más) seguros en internet desde una perspectiva (trans)feminista e interseccional*. La Laguna: Universidad de La laguna. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/31784.

Luxán Serrano, Marta, and Barbara Biglia. 2011. "Pedagogía cyberfeminista: Entre utopía y realidades." *Education in the Knowledge Society (EKS)* 12 (2): 149–83. https://doi.org/10.14201/eks.8277.

Migueliz Valcarlos, María, Jennifer R. Wolgemuth, Samantha Haraf, and Nathan Fisk. 2020. "Anti-Oppressive Pedagogies in Online Learning: A Critical Review." *Distance Education* 41 (3): 345–60. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783.

Miller, Ryan A. 2018. "Toward Intersectional Identity Perspectives on Disability and LGBTQ Identities in Higher Education." *Journal of College Student Development* 59 (3): 327–46. https://doi.org/10.1353/csd.2018.0030.

Mobley, Steve D., Leonard D. Taylor, and Chayla Haynes. 2020. "(Un)Seen Work: The Pedagogical Experiences of Black Queer Men in Faculty Roles." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 33 (6): 604–20. https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1747659.

Yalcinoz-Ucanand, Busra and Hande Eslen-Ziya. 2023. "Disclosing gender-based violence online: strengthening feminist collective agency or creating further vulnerabilities?" *Feminist Media Estudies* https://doi.org/10.1080/14680777.2023.2229060

Müller, Claude, and Thoralf Mildenberger. 2021. "Facilitating Flexible Learning by Replacing Classroom Time with an Online Learning Environment: A Systematic Review of Blended Learning in Higher Education." *Educational Research Review* 34 (November): 100394. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100394.

Müller, Claude, Thoralf Mildenberger, and Daniel Steingruber. 2023. "Learning Effectiveness of a Flexible Learning Study Programme in a Blended Learning Design: Why Are Some Courses More Effective than Others?" *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20 (1): 10. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x.

Nave, Lilian. 2021. "UDL in Online Environments: The WHAT of Learning." *Journal of Developmental Education* 44 (2): 30–32.

Opp, Robert. 2023. *Committing to Bridging the Digital Divide in Least Developed Countries*. UNPD. 8 March 2023. https://www.undp.org/blog/committing-bridging-digital-divide-least-developed-countries.

Raghavan, Srinidhi, and Tigist Shewarega Hussen. 2023. *Global Attention to Technology-Facilitated Gender-Based Violence (TFGBV): Feminist Perspectives*. GenderIT.org. August 2023. https://genderit.org/editorial/global-attention-technology-facilitated-gender-based-violence-tfgbv-feminisperspectives#_ftn1.

Renz, André, and Romy Hilbig. 2021. "Correction to: Prerequisites for Artificial Intelligence in Further Education: Identification of Drivers, Barriers, and Business Models of Educational Technology Companies." *International Journal of*

*Educational Technology in Higher Education* 18 (1): 11. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00245-2.

Resnick, Mitchel. 2017. "Creative Learning." In *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*, edited by M. Resnick. Cambridge: MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/11017.003.0003.

Cothren Cook, Sara, Kavita Rao. 2018. "*Systematically Applying UDL to Effective Practices for Students With Learning Disabilities*." Learning Disability Quarterly 41(3) 179:191. https://doi.org/10.1177/0731948717749936

Ringrose, Jessica. 2018. "Digital Feminist Pedagogy and Post-Truth Misogyny." *Teaching in Higher Education* 23 (5): 647–56. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1467162.

Saura, Geo, Ekaitz Cancela, and Jordi Adell. 2022. "New Keynesianism or smart austerity? Digital technologies and educational privatization post COVID-19." *Education Policy Analysis Archives* 30 (August). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6926.

Schlesselman-Tarango, Gina. 2014. "Cyborgs in the Academic Library: A Cyberfeminist Approach to Information Literacy Instruction." *Behavioral & Social Sciences Librarian* 33 (1): 29–46. https://doi.org/10.1080/01639269.2014.872529.

Schneider, Finn J., and Z Nicolazzo. 2020. "Whiteness and Antiracist Pedagogy: A Critical Discourse Analysis of Two Trans* Educators' Classroom Experiences." *Whiteness and Education* 5 (2): 147–66. https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1734963.

Sepúlveda-Parrini, Paloma, Paloma Valdivia-Vizarreta, and Pilar Pineda-Herrero. 2022. "Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura." *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales* 19 (2): 123–35. https://doi.org/10.5209/tekn.77868.

Šimonović, Dubravka. 2018. *Report of the Special Rapporteur on Violence against Women, Its Causes and Consequences*. UN Human Rights Council. Accessed 15 Feb 2024. https://digitallibrary.un.org/record/1641160?ln=en

Srnicek, N. 2016. *Plataforms Capitalisims*. Cambridge: Polity Press.

Stracke, Christian M. 2019. "Quality Frameworks and Learning Design for Open Education." *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 20 (2). https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213.

Suzor, Nicolas, Molly Dragiewicz, Bridget Harris, Rosalie Gillett, Jean Burgess, and Tess Van Geelen. 2019. "Human Rights by Design: The Responsibilities of Social Media Platforms to Address Gender-Based Violence Online: Gender-Based Violence Online." *Policy & Internet* 11 (1): 84–103. https://doi.org/10.1002/poi3.185.

UN Women. 2022. *Accelerating Efforts to Tackle Online and Technology Facilitated Violence against Women and Girls*. UN Women. Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/xbzAnE

University of Melbourne – United and Nations Population Fund. 2023. *Measuring Technology-Facilitated Gender Based Violence. A Discussion Paper*. Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/31FQru

Valcarce de Veer, V., and P. Valdivia-Vizarreta. 2021. "Approaching Informal Learning about #feminism on Twitter." *On the Horizon* 29 (4): 160–73. https://doi.org/10.1108/OTH-06-2020-0021.

Veletsianos, George, Shandell Houlden, Jaigris Hodson, and Chandell Gosse. 2018. "'Women Scholars' Experiences with Online Harassment and Abuse: Self-Protection, Resistance, Acceptance, and Self-Blame." *New Media & Society* 20 (12): 4689–4708. https://doi.org/10.1177/1461444818781324.

Vergés, Núria. 2019. "Gender and ICT: Are We Making Progress in CyberFeministisation?" *Idees*, 2019.

———. 2021. 'Un recorregut pels diversos feminismes de les tecnologies." *Compàs d'amalgama*, no. 4: 78–81.

Vergés, Núria, Eva Guillén, and Eva Cruells. 2022. "Violencias machistas digitales: implicaciones de su abordaje en el marco de los circuitos de violencia machista." *Revista Idees*, no. 59: 1–10.

Wajcman, Judy. 2004. *Technofeminism*. Cambridge: Polity Press.

———. 2010. "Feminist Theories of Technology." *Cambridge Journal of Economics* 34 (1): 143–52. https://doi.org/10.1093/cje/ben057.

Williamson, Ben. 2018. "The Hidden Architecture of Higher Education: Building a Big Data Infrastructure for the 'Smarter University'." *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 15 (1): 12. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0094-1.

———. 2019. "Policy Networks, Performance Metrics and Platform Markets: Charting the Expanding Data Infrastructure of Higher Education." *British Journal of Educational Technology* 50 (6): 2794–2809. https://doi.org/10.1111/bjet.12849.

Wright-Mair, Raquel. 2023. "The Costs of Staying: Experiences of Racially Minoritized LGBTQ + Faculty in the Field of Higher Education." *Innovative Higher Education* 48 (2): 329–50. https://doi.org/10.1007/s10755-022-09620-x.

Wyatt-Smith, Claire, Bob Lingard, and Elizabeth Heck. 2019. *Digital Learning Assessments and Big Data: Implications for Teacher Professionalism*. UNESCO. Accessed 15 Feb 2024. https://acortar.link/RGVvNp

Yoon, Hyungjoo. 2021. "Digital Flesh: A Feminist Approach to the Body in Cyberspace." *Gender and Education* 33 (5): 578–93. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408.

Zawacki-Richter, Olaf, Victoria I. Marín, Melissa Bond, and Franziska Gouverneur. 2019. "Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. Where Are the Educators?" *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16 (1): 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

Zuboff, Shoshana. 2020. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.

# PARTE V.

# DISCUSIONES Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado presentamos en forma de conclusiones generales los resultados discutidos de los cinco artículos, para ello agrupamos la información a partir de los tres objetivos generales propuestos.

## 1. Sobre el contexto chileno y las características de la ESOL en la actualidad

Las conclusiones que presentaremos en este apartado corresponden al logro del objetivo de general 1: Identificar el contexto y las características de la ESOL en Chile en la actualidad. Este objetivo dio cuenta de las preguntas de investigación: ¿Cuál es el panorama actual de la ESOL en Chile? ¿Cómo se inserta la ESOL en la trayectoria de la modalidad online global y cómo ha sido el desarrollo en el contexto chileno? ¿Cuáles son los principales desafíos de la ESOL hoy y de cara al futuro?

El contexto y las características de la ESOL chilena identificadas en la tesis son un resultado teórico que realizamos, inicialmente, a partir de la revisión de bases de datos y de los escasos estudios encontrados, y que luego se complementó con las entrevistas realizadas. En las entrevistas, nos encontramos con personas que tenían vastas trayectorias profesionales alrededor de la educación online en el país, esto nos permitió contextualizar a la ESOL en cada artículo empírico (2, 3 y 4) pero, sobre todo, nos permitió

construir el apartado "Contexto de estudio" de la fundamentación teórica. En sí, dicho apartado es también un resultado de la investigación y aporta una sistematización de información inédita para la modalidad en el país.

A continuación, presentamos tres ideas centrales que sintetizan la información producida y que representan los aportes de nuestra investigación para el campo de estudio de la educación superior online en Chile.

### i. El sistema de educación superior en Chile del que forma parte la ESOL, se encuentra en un proceso de transformaciones inéditas.

Durante el periodo en que se desarrolló la investigación, la modalidad online en el país se vio afectada por tres importantes transformaciones: la acreditación obligatoria e integral de todas las IES, según lo establecido por la Ley de Educación Superior (21.091); la incorporación de nuevas dimensiones a los Criterios y Estándares (2022) con los cuales se evaluará la calidad, donde destaca la introducción del enfoque de género en las políticas y acciones institucionales; y la puesta en marcha de la Ley contra las violencias sexuales y de género (21.369), que obliga a que todas las IES cuenten con políticas y protocolos contra estas violencias. Si bien estas políticas norman a todas las IES del país por igual, creemos que suponen un especial desafío para las instituciones que implementan carreras online y que, hasta la fecha, habían podido funcionar sin estar acreditadas, así como mantenerse alejadas de los esfuerzos de las agendas públicas y las demandas sociales por incorporar la perspectiva de género en la educación superior (Ángulo 2022; Ascencio Cortés 2019; Zerán 2019).

Por otra parte, y a nivel global, la educación online forma parte de una de las dimensiones de digitalización de la vida; ser partícipe de estas transformaciones implicó que la modalidad online pasó de ser una opción de nicho a ser problematizada por el conjunto de los sistemas educativos (Romero-Rodríguez et al. 2022; Cone et al. 2022; Guo, Hong, y Coates 2020). En Chile, concluimos que los efectos de la obligada digitalización que trajo la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto positivo para la educación online (Hevia

2021; Sepúlveda 2021), al posicionar a la modalidad como una opción válida para los estudios e incrementar la preocupación del conjunto del sistema de educación superior por los desafíos de la digitalización o la necesidad de flexibilizar sus programas.

Así y tal como señalamos en las páginas iniciales de la tesis, todas estas transformaciones podrían considerarse una "crisis", desde el punto de vista de Arendt ([1954] 2019), si las formas en que respondemos a ellas se basan en prejuicios. En esta tesis abogamos por superar las ideas preestablecidas alrededor de la educación online y de la calidad educativa.

### ii. La ESOL en Chile ocupa un sitio "marginal" en el sistema de educación superior, persisten los prejuicios sobre ella y prácticas discriminatorias.

A pesar del balance positivo para la ESOL en Chile luego de la pandemia, la modalidad sigue estando en los "márgenes" (Stone 2022) del sistema de educación superior. Así, las políticas educativas siguen teniendo como imaginario ideal una educación superior presencial, universitaria, pública y con un perfil estudiantil que la literatura ha definido como tradicional (Chung et al. 2017; Gilardi y Guglielmetti, 2011; Tieben, 2020; Sánchez-Gelabert et al, 2020). Esta situación se convierte en una brecha de desigualdad cuando las decisiones que impactan sobre la ESOL no ven o desconocen los conflictos propios de estos entornos y que distan del escenario ideal: la ausencia de una conceptualización sobre las ciberviolencias en la ley 21.369 es uno de los ejemplos más preocupantes. Sin embargo, todas estas cuestiones siguen siendo el elefante en la habitación que nadie quiere reconocer (Sepúlveda-Parrini et al. 2023).

El estudiantado de ESOL en Chile, es el único colectivo que no puede acceder al sistema estatal gratuito debido exclusivamente a la modalidad (Ley 21.091). Interpretamos que esta medida refleja la persistencia de los prejuicios sobre la baja calidad de la modalidad (Araya-Castillo 2015). En Chile, las universidades estatales y públicas tienen una mayor injerencia en las políticas educativas, así el subsistema universitario goza de un mayor reconocimiento social basado en el prestigio de sus instituciones y el rendimiento

académico demostrado en los rankings internacionales (Cossani et al. 2022; López Leyva 2016). En la ESOL chilena confluyen dos características de segregación fundamentales: por un lado, es una modalidad poco valorada sobre la cual persisten muchos prejuicios, y por otra parte, en su mayoría los programas de grado online se desarrollan por instituciones del subsistema técnico-profesional, el cual ha estado históricamente relegado a segundo plano (en comparación con el subsistema universitario) y al que accede un perfil de estudiante de clases sociales bajas. Estas características forman parte del sello de segregación de todo el sistema educativo chileno (Álvarez et al. 2021; Cossani et al. 2022; Simbürger y Donoso, 2020), y tal como comprobamos en esta investigación, se traducen en diferencias en las percepciones sobre la calidad (Sepúlveda-Parrini et al. 2023).

### iii. La falta de miradas diversas sobre la educación online en Chile dificulta que se consideren los elementos propios de esta como parte de la calidad educativa.

En la elaboración del estado del arte de la ESOL en Chile constatamos que, a pesar de la larga trayectoria de la educación online en el país (Tome 2023; UNESCO 2003), el campo de estudio sobre la modalidad es reducido. Para Haraway (1991), el "ver" siempre es una cuestión de "poder" ver; así, desde nuestra perspectiva, donde no hay miradas, no se investiga, no se diagnostica y como resultado, se comprende sesgadamente la realidad. En el caso del sistema educativo chileno, la falta de investigación sobre la educación online dificulta que se produzcan conocimientos que contribuyan a: (i) conceptualizar correctamente a la modalidad y definan una nomenclatura oportuna, lo que permita la creación de un conocimiento compartido entre las IES que la implementan, (ii) que la ESOL chilena dialogue con los debates educativos globales sobre la educación digital (Komljenovic 2022; Ochieng y Gyasi 2021; Tømte et al. 2019) y, (iii) que se problematicen en los entornos educativos online los conflictos y retos propios del acceso y uso de las tecnologías digitales en la actualidad (Adam 2019; Bağrıacık Yılmaz y Karataş 2022; Chung 2016; Eudey 2012; Scassa 2022; Yoder-Himes et al. 2022). Sería interesante

preguntarse por qué no se investiga sobre la educación online en Chile. Una posible respuesta podría ser la ausencia de la modalidad online en las universidades tradicionales (donde por definición se investiga, a diferencia de los IP y CFT). Sin embargo creemos que podría revelar algo más profundo sobre quiénes definen los problemas educativos y con qué enfoque. Para ello y tal como sugiere Costanza-Chock (2020), convendría preguntarse: ¿quién(s) se benefician? y ¿quién(s) resulta(n) perjudicados/as? con la ausencia de una mirada crítica sobre la modalidad online. Observar la amplitud y heterogeneidad del sistema educativo e incorporar estas reflexiones contribuiría a una mirada con enfoque de equidad sobre el sistema educativo en su conjunto, por lo tanto una mirada que aporta a la calidad educativa (Sepúlveda-Parrini et al. 2023).

## 2. Sobre la calidad de la ESOL y los resultados empíricos de la investigación

Estas conclusiones corresponden al logro del objetivo general 2: Analizar la calidad de la ESOL a partir de las percepciones de las personas involucradas. Este objetivo dio cuenta de las preguntas de investigación: ¿A partir de qué perspectivas se define, mide y evalúa la calidad de la ESOL en Chile? ¿Cómo son percibidas estas perspectivas por las personas partícipes de la modalidad? ¿Qué otras ideas sobre la calidad de la ESOL emergen al considerar el punto de vista de las personas partícipes en esta? ¿Por qué es necesario repensar la calidad de la ESOL? El objetivo general 2 lo desarrollamos a partir del trabajo empírico reflejado en los artículos de investigación 2, 3 y 4. Las conclusiones que se presentan a continuación intentan englobar los principales aprendizajes y reflexiones de la síntesis de estos tres artículos.

Analizar la calidad de la ESOL desde el punto de vista de personas que participan y tienen injerencia sobre ella nos permitió visibilizar las perspectivas hegemónicas desde donde se define la calidad de la educación online y relevar temas emergentes, que podrían constituir un aporte para crear nuevas perspectivas sobre la calidad de la modalidad. Por otra parte, el desarrollo de este objetivo nos permitió posicionarnos respecto de la

calidad educativa y proponer la perspectiva ciberfeminista, como una aproximación original orientada a la mejora de la calidad de la educación superior online.

Presentamos las conclusiones en tres grupos. Primero las conclusiones vinculadas específicamente con las percepciones de las personas participantes de la investigación, luego las conclusiones respecto a la conceptualización de la calidad educativa y finalmente, algunas reflexiones sobre los alcances de la equidad como parte de la calidad. Respecto a las primeras, podemos concluir que:

### i. En el ecosistema de ESOL predominan las perspectivas sobre la calidad vinculadas a la rendición de cuentas, acreditación y excelencia.

La calidad en la ESOL desde el punto de vista institucional se define mayoritariamente a través de la administración y gestión interna de los sistemas de aseguramiento de la calidad, estos resultados están en la línea de otros estudios en el contexto de educación superior en Chile (Fernández Darraz y Ramos Zincke 2020; Scharager 2018). Las perspectivas clásicas de calidad educativa vinculadas a la rendición de cuentas, adecuación a los objetivos y logro de estándares externos (Harvey y Green 1993), están arraigadas en las instituciones y agentes políticos vinculados a las ESOL en Chile (Sepulveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta 2024). Estas perspectivas se han traducido en significados profundos a nivel institucional, a través de la adopción de procesos y formas de entender la educación desde lógicas empresariales que priorizan la objetivación de los procesos y la producción de evidencias cuantitativas (Barroilhet et al. 2022; Gerón-Piñón et al. 2021).

### ii. Existe una disociación entre las percepciones sobre la calidad de la ESOL de los/as agentes políticos y responsables institucionales, y las percepciones del estudiantado y profesorado online.

La constatación de una disociación en las percepciones de las distintas personas que participaron en la investigación nos permitió observar cómo cada perfil percibe y define

a la calidad desde su rol dentro del sistema educativo, pero también como se contraponen distintas perspectivas sobre la calidad según el estatus jerárquico de cada perfil. Tal como concluimos en Sepúlveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta (2024), las perspectivas clásicas sobre la calidad educativa se contraponen con perspectivas que incorporan elementos nuevos y propios de la modalidad online. Mientras que las primeras definen a la visión hegemónica de responsables institucionales y agentes políticos, las segundas describen las visiones de perfiles poco investigados: estudiantado y profesorado online.

### iii. Las percepciones del estudiantado y profesorado online sobre la calidad de la ESOL incorporan temáticas emergentes que podrían contribuir a crear nuevas miradas sobre la modalidad.

A partir de los resultados obtenidos, específicamente en Sepúlveda-Parrini (2023), observamos el interés del estudiantado online por la participación estudiantil, la mediación de conflictos online y offline, y los diseños pedagógicos participativos y dialógicos. Estos hallazgos discuten con un perfil de estudiante online definido por su lejanía respecto a la institución y a la vida universitaria (Sánchez-Gelabert et al. 2020), así como también, con la instrumentalización de la modalidad y el excesivo foco en las características asíncronas de esta (Williamson et al. 2019). En Sepúlveda-Parrini (2023), también constatamos el interés del profesorado online por la participación en redes de trabajo colaborativo y en la formación continua sobre perspectiva de género. Posteriormente, en Sepulveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta (2024), evidenciamos como, para el estudiantado online la calidad se vincula más con elementos de conciliación que les permiten realizar sus estudios, mientras que para el profesorado la calidad se vincula más con el diseño pedagógico y con las cualidades individuales del estudiantado orientadas a la autonomía, responsabilidad y compromiso suficiente para los estudios online.

Estos resultados fueron vertebrales para argumentar porqué es necesario repensar la calidad de la ESOL y proponer una mirada que incorpore estos y otros temas que

emergen cuando observamos de cerca las percepciones y experiencias de las personas vinculadas a la modalidad. En particular, una perspectiva ciberfeminista pone atención en cómo los temas emergentes son parte de las condiciones materiales e inmateriales de la vida análoga de las personas o de sus presencias digitales (Yoon, 2021), y cómo las brechas y desigualdades de este ámbito constituyen como un continuo con la presencia y experiencias en el ciberespacio (Backe, Lilleston y McCleary-Sills 2018; Gajjala 2014; McAdam, Crowley y Harrison 2020; Revelles Benavente 2020; Yoon 2021).

### iv. Una mirada ciberfeminista de la "flexibilidad" problematiza de manera crítica los significados y alcances que este concepto tiene para la calidad de la ESOL.

La flexibilidad es uno de los conceptos claves con que el estudiantado y profesorado online definen a la calidad de la ESOL. Dada la relevancia que el estudiantado y profesorado online otorgan a la flexibilidad como concepto para definir la calidad de la ESOL (Sepulveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta 2024) y considerando que estos resultados se refuerzan con la popularidad que goza dicho concepto en los debates educativos actuales (Lockee y Clark-Stallkamp 2022; Müller et al. 2023), nos parece relevante destacar los matices que emergen cuando analizamos a la flexibilidad desde una mirada ciberfeminista.

Incorporar la flexibilidad como un concepto clave de la calidad de la modalidad online no debería considerarse solo como el resultado esperado de la ubicuidad y asincronía propia de esta forma de estudios (Virtanen et al. 2018). Hablar sobre flexibilidad en la educación online nos debería conducir a problematizar el continuo entre la vida análoga y las condiciones materiales e inmateriales de ésta (los trabajos de cuidados, el acceso a internet, etc.) y la necesidad de crear entornos digitales flexibles que consideren y pongan en el centro a dichas condiciones. También, debería traducirse en un potencial pedagógico para promover diseños accesibles (Chapman y Jackson 2021). La flexibilidad, desde estas perspectivas, podría ser considerada como una variable de equidad que permita equilibrar algunas desigualdades. Por otra parte, convendría

analizar cómo tras la flexibilidad se encierra un sentido de libertad o responsabilidad individual propio de sistemas neoliberales, a la vez que es un eslogan comercial que produce cuantiosos réditos en los sistemas educativos basados en la mercantilización de las tecnologías digitales (Houlden y Veletsianos 2021). Finalmente, concluimos que sería conveniente reflexionar sobre cómo la flexibilidad se podría traducir en culturas institucionales flexibles o cómo se contrapone con modelos de educación online basados en principios de escalabilidad y estandarización propios de los mercados tecno-educativos (Ragusa y Crampton 2017; Saura et al. 2023).

### v. Existe un interés por incorporar la perspectiva de género como parte de la calidad de la modalidad online.

En Sepúlveda-Parrini (2023), mostramos como el estudiantado y profesorado de ESOL en Chile percibe como importante la perspectiva de género en la educación online. Los hallazgos de este estudio nos permitieron fundamentar la necesidad de continuar en esta línea y avanzar en la construcción de herramientas útiles para que agentes políticos, responsables institucionales y perfiles claves de ecosistema de la educación online (diseño instruccional y gráfico, servicios audiovisuales, TI, tutoras/es, etc.) tengan referentes conceptuales y prácticos para poder adoptar esta mirada. Desde un enfoque ciberfeminista sabemos que la ausencia de espacios físicos de interacción educativa tiende a invisibilizar conflictos y sesgos únicos del ciberespacio (Coll-Planas et al. 2021), y que las cegueras de género en los análisis de las tecnologías digitales alertan más sobre la falta de investigación y de datos sistematizados que de la ausencia de una problemática (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol 2019).

Respecto a la conceptualización de la calidad educativa y nuestro posicionamiento sobre ella, podemos concluir que:

### vi. La calidad educativa es parte de los procesos sociohistóricos.

En esta investigación propusimos entender la calidad como un concepto no neutral, político, polifacético y subjetivo, que se construye de manera progresiva y dialógica, como causa y consecuencia de las relaciones de poder en los contextos institucionales y sociales (Sepulveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta 2024; Sepúlveda-Parrini et al. 2023). Comprender la calidad educativa desde esta perspectiva nos permitió situar a la ESOL en un momento sociohistórico y político particular en el contexto chileno (cambios normativos, potencia de movimientos sociales) y global (mundo post-pandémico, capitalismo de plataformas y mercados tecno-educativos). Con ello, pudimos fundamentar la necesidad de tejer vínculos entre la modalidad online en Chile y las dimensiones propuestas en el artículo 5 -tecnologías críticas, miradas sobre el género en el ciberespacio y pedagogías ciberfeministas-, y a partir de ellas sentar las bases para incorporar las miradas ciberfeministas como parte de la calidad educativa de la educación online.

### vii. Las perspectivas de calidad con las que mayoritariamente se define a la ESOL dan cuenta de forma incompleta de las particularidades del ciberespacio y de los desafíos actuales de las tecnologías digitales.

El predominio de perspectivas economicistas y centradas en la instrumentalización de la tecnología ha llevado a una peligrosa combinación que desvía el foco pedagógico y simplifica las capacidades institucionales necesarias para implementar la modalidad online (Williamson et al. 2019). En el contexto de educación superior en Chile, la insistencia en la neutralidad de las tecnologías dificulta la problematización de los entornos educativos digitales como espacios políticos y generizados (Eynon, 2018; Yoon, 2021). Tal como señalamos en Sepúlveda-Parrini et al. (2023), las características propias de la modalidad otorgan un escenario suficientemente heterogéneo, dinámico y relativamente nuevo que justifica la necesidad de resignificar la calidad desde enfoques que consideren sus particularidades.

**viii. Resignificar las perspectivas de calidad de la ESOL para que den cuenta de las particularidades del ciberespacio y de los desafíos actuales de las tecnologías digitales implicaría adoptar una mirada ciberfeminista.**

En esta investigación, y tal como presentamos en el artículo 5, fundamentamos la necesidad de vincular críticamente a la calidad educativa de la ESOL con las particularidades y alcances de las tecnologías digitales. La perspectiva de equidad para la calidad educativa que propusimos en Sepúlveda-Parrini et al. (2023), pretender ser una invitación a cuestionar los pilares hegemónicos respecto a cómo se ha definido a la calidad y cómo se ha priorizado una mirada acrítica y neutra sobre las tecnologías alrededor de la modalidad online. Adoptar una mirada de equidad sobre la calidad de la ESOL permite destacar el potencial democratizador de la modalidad online y de un acceso y uso social y transformador de las tecnologías. Mientras que, adoptar una mirada ciberfeminista permite traducir la mirada anterior en clave de género y contextualizarla a los desafíos de los entornos digitales (Sepúlveda-Parrini 2023; Sepúlveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta 2023; Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta y Pineda-Herrero 2022).

Respecto a los alcances de la equidad como parte de la calidad, podemos concluir que:

**ix. En la modalidad online predomina una visión de la equidad desde el acceso.**

De acuerdo a lo que presentamos en Sepúlveda-Parrini et al. (2023), el estudiantado y profesorado online otorga una alta importancia al sentido transformador de la ESOL en el momento de definir su calidad, a la vez que rechazan la relación entre la calidad, los procesos de selectividad y la inversión de dinero. Así, la calidad de la ESOL entendida desde un enfoque de equidad tiene una dimensión vinculada al acceso. Esta visión prima en el contexto chileno (Pressacco y Carbone 2010) a través del vínculo entre la modalidad

y el acceso a la educación superior de un perfil estudiantil que ha sido tradicionalmente marginalizado de este espacio (She y Martin 2022; Stone 2022).

El sentido de equidad en la educación online tradicionalmente ha estado vinculado al acceso de personas excluidas del sistema educativo por razones físicas (dificultades de movilidad en el desplazamiento, lejanía de los centros educativos, etc.), por motivos económicos o por desarrollar trabajos de cuidados que impiden seguir la rutina de los estudios presenciales. Estas y otras variables han apuntado en su mayoría a colectivos marginalizados de la educación superior por clase social o por razones de género, en particular sobre "las mujeres" (Kramarae 2001; 2003; Lai y Lu 2009; Patterson 2010). Sin embargo, la equidad solo centrada en el acceso resulta insuficiente para comprender la potencia de la modalidad online y para problematizar los conflictos y desigualdades que ocurren en el ciberespacio.

### x. Los modelos de calidad de la educación online incorporan cada vez más variables sobre el género, la equidad, la inclusión y los aspectos éticos vinculados al uso de las tecnologías.

Las demandas actuales por incorporar una perspectiva de género en educación superior (Barón 2019; Benito y Verge 2020; Crimmins 2019; Mena Yuste et al. 2019; ONU Mujeres 2022; Verge, Ferrer-Fons y González 2018), están paulatinamente siendo incorporadas en la educación online a través de variables e indicadores sobre equidad, inclusión y género en los modelos de calidad (Brown et al. 2022; Vîiu y Miroiu 2015). Los modelos más actuales consideran al género desde una perspectiva de equidad e inclusión (Brown et al. 2022; Garcia y Conejo 2021; Universitat Oberta de Catalunya 2019), mientras que, en los modelos anteriores, aparecen con mayor fuerza variables e indicadores con un enfoque crítico sobre las decisiones, el uso y acceso a las tecnologías digitales (Attwell 2006; Khan 2006; Masoumi y Lindström 2012).

A partir de la revisión de los modelos pudimos construir el cuestionario presentado en Sepúlveda-Parrini (2023), donde definimos variables e indicadores útiles para observar y

evaluar a la perspectiva de género como parte de la calidad de la ESOL. En un paso posterior, esto nos sirvió para avanzar y sentar las bases teóricas de nuestro propio Modelo de calidad CiberFem, reflejado en el artículo 5, donde las variables como el género, la equidad, la inclusión y los aspectos éticos vinculados al uso de las tecnologías intentan estar traducidos desde un enfoque ciberfeminista a través de dimensiones y variables que sean útiles para introducir esta perspectiva en distintos niveles del ecosistema de la modalidad online.

### xi. Una mirada ciberfeminista de la calidad de la ESOL enriquece los significados sobre equidad de la modalidad.

Tal como señalamos en Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta y Pineda-Herrero (2022), una mirada ciberfeminista debería invitarnos a cuestionar el excesivo foco en el sujeto "mujer" como colectivo marginalizado de la educación superior; a través de perspectivas interseccionales podríamos problematizar las interacciones y presencias digitales de otros colectivos o identidades no binarias (ver: Jackson et al. 2021; Miller 2018; Mobley et al. 2020; schneider y Nicolazzo 2020; Wright-Mair 2023). En otras palabras, una mirada ciberfeminista debería invitarnos a subvertir el binarismo presencial/ausente o real/irreal que es parte de los imaginarios sobre las tecnologías.

En Sepulveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta (2024), incorporar una perspectiva de equidad en las concepciones sobre calidad educativa podría contribuir a una comprensión más reflexiva y situada de esta (Harrison y Mathuews 2022; Stracke 2019; Williamson 2019), que ponga en el centro las experiencias y percepciones de las personas, los colectivos y las áreas involucradas en la ESOL (Esfijani 2018). Esta mirada podría contribuir a levantar nuevos temas y crear nuevos significados sobre la modalidad que contribuyan a superar los prejuicios que aún existen a su alrededor (O'Dea y Stern 2022).

Finalmente, como señalamos en el artículo 5, una mirada desde la equidad de la calidad educativa también debería invitarnos a repensar el sentido público de las infraestructuras

digitales, las formas para equilibrar las brechas digitales o las maneras para redistribuir los espacios de participación en los ámbitos tecnológicos.

Veamos en detalle las conclusiones a las que llegamos sobre la adopción de esta perspectiva.

## 3. Sobre el valor de los aportes del ciberfeminismo para la calidad de la ESOL

Las conclusiones que se presentan a continuación corresponden al logro del objetivo general 3: Poner en valor los aportes del ciberfeminismo para la calidad de la ESOL. Este objetivo dio cuenta de las preguntas de investigación: ¿Cuáles son los aportes de las perspectivas ciberfeministas para mejorar la calidad de la ESOL? ¿Cómo dialogan las perspectivas ciberfeministas con los desafíos propios del enseñar y aprender en el ciberespacio, con la docencia online, con la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior o con las problemáticas propias de la digitalización de la vida en clave de género? ¿De qué manera las perspectivas ciberfeministas podrían ser útiles para crear *otros indicadores* de calidad, contextualizados a dichos desafíos? El objetivo fue desarrollado a partir de las revisiones de literatura, sistematización de los resultados y creación de propuestas presentadas en los artículos 1 y 5, así como también alrededor del proceso asociado a la construcción del Modelo de calidad CiberFem (ver Anexo 21).

Presentamos las conclusiones en dos grupos. Las reflexiones vinculadas a las posibilidades de las pedagogías y perspectivas ciberfeministas en distintos ámbitos de la ESOL y luego, las implicaciones y potencialidades de mirar la calidad de la educación online con un enfoque ciberfeminista.

Respecto a las posibilidades de las pedagogías y perspectivas ciberfeministas en distintos ámbitos de la ESOL, podemos concluir que:

### i. Las pedagogías ciberfeministas son una bisagra que permite acortar la distancia entre la modalidad online y los feminismos.

Esta investigación intenta ser un aporte en la creación de un vínculo entre ámbitos que generalmente han estado disociados: la modalidad online y los feminismos. La pieza clave que nos permitió crear puentes entre ambos es el enfoque desde la calidad educativa que desarrollamos a partir de las pedagogías ciberfeministas. En Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta y Pineda-Herrero (2022), fundamentamos porque es necesario revalorar a las pedagogías ciberfeministas y cómo estas devuelven la corporeidad a las interacciones digitales, en el sentido de Yoon (2021). Los efectos sobre los cuerpos de las personas supervivientes a las violencias de género online es uno de los ejemplos de ello, tal como señalamos en el artículo 5. En otras palabras, la incompatibilidad percibida entre las ideas emancipadoras y participativas de las pedagogías feministas y críticas, y la supuesta lejanía, asincronía y soledad de la modalidad online (Malo en hooks 2021) se debilita si observamos a la educación online con una mirada ciberfeminista.

### ii. Adoptar las perspectivas ciberfeministas en la ESOL implica resignificar a las tecnologías educativas como entornos sociales.

La "distancia" no es el gran obstáculo de la educación online, mientras que sí lo es la incapacidad de utilizarla en todo su potencial pedagógico y transformador, o considerarla como un espacio neutro desvinculado de las desigualdades del mundo análogo. Así, y parafraseando las ideas expuestas en la introducción de Benjamin, concluimos que la educación online podrá ser verdaderamente "revolucionaria" si se piensa desde ideas transformadoras que apuesten por su revalorización y resignificación.

Desde una mirada ciberfeminista, apostamos porque esos aires transformadores tengan un sentido de equidad, justicia social y de compromiso con la reducción de las desigualdades. Para ello, tal como hemos fundamentado en Sepúlveda-Parrini (2023), Sepúlveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta (2023) y Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta y Pineda-Herrero (2022), lo primero es comprender que las tecnologías

digitales son artefactos socioculturales, o sea no son solo programas informáticos, sino entornos sociales. Lo que si bien estas ideas pueden no representar una novedad en otros campos de estudio, en la modalidad online su adopción aún es incipiente. Así, en Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta y Pineda-Herrero (2022) propusimos la idea de "politizar a las instituciones" como una forma de que las IES problematicen a las tecnologías educativas. Luego, en el artículo 5, lo redefinimos a partir de los contenidos de la dimensión "mirada crítica de las tecnologías digitales". En esta mirada incluimos aspectos que problematizan a la modalidad online como parte de mercados tecno-educativos (Saura 2020; Saura, Cancela y Parcerisa 2023; Srnicek 2018), de sistemas educativos neoliberales orientados por la competitividad (Araya-Castillo et al. 2018), impregnados de una gestión empresarial (Davila y Maillet 2021), y basados en modelos diseñados para reducir costos de recursos y aumentar la rentabilidad de las instituciones (Ragusa y Crampton 2017; Williamson, Potter y Eynon 2019). Estas y otras perspectivas podrían ser un aporte, desde una perspectiva ciberfeminista para resignificar a las tecnologías educativas de la modalidad como entornos sociales.

### iii. Adoptar las perspectivas ciberfeministas en la ESOL contribuye a la creación de espacios (más) seguros.

Adoptar las perspectivas ciberfeministas en la modalidad online conduce a un cuestionamiento respecto a cómo, a través del diseño tecno-pedagógico de este entorno, se promueve o restringe una educación con enfoque de derechos, guiada por la equidad y comprometida con la erradicación de las desigualdades y violencias, tal como señalamos en el artículo 5. A partir de un diseño que considere los principios del *Design justice* de Costanza-Chock (2020) o las perspectivas del DUA para entornos online (Atkins 2021; Ismailov y Chiu 2022; Konstantinidou y Nisiforou 2022), se podrían materializar los sesgos y desigualdades a los que son permeables los contextos online a la vez que entenderlos como consecuencias humanas, sociales y culturales traspasadas desde el mundo físico al mundo digital. Una perspectiva ciberfeminista debería, además, avanzar en la reducción y eliminación de los sesgos y desigualdades a través de

propuestas que recojan los saberes y experiencias del activismo digital feminista sobre espacios seguros y apropiación social de las tecnologías (ver: Merino y Jara Reyes 2022; Morena-Balaguer, García-Romeral y Binimelis-Adell 2022; Núñez Puente, Vázquez Cupeiro y Fernández Romero 2017; Vergés Bosch, Guillén y Cruells 2022; Vergés Bosch, Hache y Cruells Lopez 2014; TEDIC.org 2023).

### iv. Adoptar las perspectivas ciberfeministas en la ESOL promueve relaciones horizontales en la docencia online.

Adoptar las perspectivas ciberfeministas en la modalidad online debería transformar las bases de la docencia online. Esta docencia ha sido caracterizada como heterogénea y dependiente de los contextos (Cheng 2017; Richardson et al. 2022; Vlachopoulos y Makri 2021; Xavier y Meneses 2021), en algunos casos basada en interacciones totalmente asíncronas y reducidas. Tal como concluimos en Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta y Pineda-Herrero (2022), la docencia online es el área donde se ha trabajado con más fuerza desde las pedagogías ciberfeministas, a través de los intentos por desjerarquizar las relaciones y crear conocimientos transgresores y reflexivos mediante el uso de las tecnologías digitales. Concluimos que, en general, son las docentes online las que adoptan esta mirada y proponen metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizajes basadas en principios y valores de las pedagogías feministas.

En el artículo 5, ampliamos estas ideas al incorporar el posicionamiento docente y la concepción de la enseñanza y el aprendizaje con un enfoque ciberfeminista, las metodologías con foco en el trabajo en equipo y la cohesión social, o el aprovechamiento de los tiempos de forma respetuosa y consciente con el perfil del estudiantado. Sin embargo, para que esta transformación no solo quede bajo la responsabilidad del profesorado online, adoptar perspectivas ciberfeministas en clave de calidad educativa, podría propiciar una transversalización de estas ideas no solo en las interacciones entre las y los docentes o tutores/as online y sus estudiantes, sino que en el currículum y las políticas educativas de la modalidad. Sin embargo, es un desafío pendiente, imaginar

cómo una docencia online ciberfeminista podría ser adoptada en ámbitos con baja sensibilización a la perspectiva de género.

Respecto a las implicaciones y potencialidades de mirar la calidad de la educación online con un enfoque ciberfeminista:

**v. Mirar la calidad educativa con un enfoque ciberfeminista destaca al género como variable clave para visibilizar las desigualdades y conflictos propios del ciberespacio en los entornos educativos.**

Al incorporar una perspectiva ciberfeminista, el género se convierte en una variable clave desde la cual entender los conflictos propios del ciberespacio. Tal como señalamos en el artículo 5, mirar la calidad de la educación online con enfoques ciberfeministas, por un lado, tiene una dimensión de justicia vinculada a la redistribución y equidad en la participación de los ámbitos tecnológicos, y por otro lado, presta atención en aquellas brechas de género digitales que reflejan la dimensión cultural y social de los imaginarios sociales alrededor de la tecnología y de los roles de género asociados a ella.

A través de los artículos de esta tesis hemos tratado de visibilizar algunos de los conflictos actuales de las tecnologías digitales en clave de género, para incorporarlos en los debates de la modalidad online. Por un lado, hemos constatado que el vínculo entre estos temas y la modalidad online varía y que aún faltan datos sistematizados sobre la traducción a contextos educativos de: las violencias de género online (Backe, Lilleston y McCleary-Sills 2018; Hudhayri 2021) o de los discursos de odio, transfobia y homofobia online (Jackson, Lange y Duran 2021; schneider y Nicolazzo 2020; Wright-Mair 2023), la conciliación de los estudios online con el teletrabajo (Cielemecka y Revelles-Benavente 2017; Çoban 2021; Griffin 2022; Ruiz 2021), o los alcances de los sistemas de reconocimiento facial para las evaluaciones, y el uso y privacidad de los datos de las plataformas educativas digitales (Koseoglu 2020; Yoder-Himes et al. 2022).

Concluimos que, incorporar un enfoque ciberfeminista en la educación online es un enfoque necesario, que no solo aportaría a vínculo entre la modalidad y los debates

actuales sobre la acelerada plataformización de la vida (Cone et al. 2022; Kerssens y Dijck 2021), sino que los enriquecería, al incorporar una perspectiva de género contextualizada al ciberespacio, que traduzca, en clave de desigualdades y potencia transformadora, los desafíos respecto a la calidad en la modalidad online.

### vi. Mirar la calidad educativa con un enfoque ciberfeminista invita a mirar al género en relación con otras variables de desigualdad.

En Sepúlveda-Parrini (2023) señalamos cómo el género en la educación online ha sido problematizado a través de ideas sobre el acceso y la conciliación (Aneja 2017; Herman y Kirkup 2017). Por su parte, en Sepúlveda-Parrini et al. (2023) evidenciamos que, si bien la variable género era menos relevante a la hora de explicar las diferencias significativas respecto a las percepciones sobre la calidad entre estudiantes y docentes; existían más diferencias entre estudiantes y docentes identificadas como mujeres, que entre estudiantes y docentes identificados como hombres. A partir de ello, concluimos que el género por sí solo es insuficiente para analizar las experiencias en la modalidad online y que debería complementarse con perspectivas interseccionales que permitan observar el vínculo entre esta variable y otras como la clase social, el nivel de estudios, los tipos de trabajo o las labores de cuidado, tal como lo plantea Koseoglu et al. (2020).

El género, desde una perspectiva ciberfeminista, no es sinónimo de la relación entre las mujeres y las tecnologías (Vergés Bosch 2021). Por el contrario, apunta a desvelar las desigualdades y conflictos propios de los ciberespacios que se vinculan con estructuras más amplias de injusticia y normatividad heterosexual y patriarcal que sostienen al mundo análogo (Donoso-Vázquez y Rebollo-Catalán 2018; Henry y Powell 2022; Lomba, Navarra y Fernandes 2021).

### vii. Mirar la calidad educativa con un enfoque ciberfeminista invita a reflexionar sobre las resistencias y posibilidades para incorporar perspectivas contrahegemónicas en la educación online.

Durante el recorrido de la investigación ocupamos sinónimos y trasformamos el concepto "ciberfeminismo" según las posibilidades que percibimos en las audiencias y contextos. La razón de ello fue la constatación de que, sobre todo en la ESOL en Chile, existen cegueras o resistencias frente al género. La estrategia que adoptamos para tratar de introducir la perspectiva ciberfeminista fue a través de los conceptos perspectiva de género y equidad como ejes claves para la calidad educativa. Hablar sobre calidad forma parte del lenguaje universal en la educación superior. La constatación de que las condiciones de posibilidad para proponer un Modelo de calidad CiberFem para la modalidad online aún son débiles, fue uno de los aprendizajes que nos llevó a dejar el modelo como borrador y centrarnos en la elaboración de un marco conceptual que fundamente la necesidad de esta mirada y siente sus bases teóricas (artículo 5).

Somos conscientes de que, en el camino para transformar la perspectiva ciberfeminista en una herramienta útil para comprender y evaluar a la calidad educativa, el sentido utópico, disruptivo e irónico del ciberfeminismo que propuso Haraway (1991), podría perderse y verse cooptado por contextos que no cuestionen las bases estructurales que enraízan a las desigualdades (Cagliero y Biglia 2019). En otras palabras, si la perspectiva ciberfeminista se llegara a normalizar al interior de las instituciones cabría la posibilidad de que en ese proceso, disminuya la potencia feminista transformadora en el sentido de Gago (2019), que debería tener esta mirada. Sin embargo, creemos que ello nos hablaría más de la incapacidad que tienen las actuales formas de entender la calidad educativa (desde la acreditación de estándares externos) y no tanto de la potencialidad y los aportes que esta perspectiva podría hacer a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje online.

### viii. Mirar la educación online con un enfoque ciberfeminista es una perspectiva que aporta a la calidad educativa.

Poco antes del depósito de la tesis, recibimos los comentarios favorables del artículo 5. En ellos, una de las revisoras comenta: "*The PoD has great merit […] Awareness-raising, literacies, participation and safety are foregrounded, and these are obviously important, but it is not entirely clear what distinctive qualities of online education a cyberfeminist lens is offering higher education beyond what is available through a critical digital education analysis that isn't using this lens*". El cuestionamiento nos pareció revelador ya que nos obliga a fundamentar, no tanto la necesidad, sino que la novedad de una mirada ciberfeminista. Continuar avanzando en la construcción del Modelo de calidad CiberFem creemos que será un aporte en esta línea. Sin embargo, llegar hasta el punto actual también es el valor de nuestra tesis.

En definitiva, concluimos que nuestra propuesta de incorporar a las perspectivas ciberfeministas para analizar la calidad de la ESOL es un aporte porque: (i) amplia los puntos de vista sobre la modalidad y sobre las perspectivas con las que tradicionalmente se analiza su calidad, (ii) revierte la tendencia a considerar a las tecnologías educativas solo desde las herramientas o lo instrumental y no desde el significado social que tienen, (iii) traduce el enfoque de género, mayormente desarrollado en educación superior presencial, a contextos educativos digitales, y (iv) ayuda a visibilizar conflictos y sesgos que en apariencia se esconden tras las pantallas o la distancia física de la modalidad y que pueden estar afectando de forma real y latente a las personas (Sepúlveda-Parrini 2023; Sepúlveda-Parrini, Valdivia-Vizarreta, y Pineda-Herrero 2022). Vincular la mirada ciberfeminista con la calidad educativa fomenta un dialogo entre los géneros, las perspectivas críticas sobre las tecnologías y la educación, a la vez que promueve que estos diálogos pasen a formar parte de los debates sobre cómo mejorar la educación online, a través de dimensiones que puedan ser observadas, analizadas y evaluadas (Sepulveda-Parrini, Pineda-Herrero y Valdivia-Vizarreta 2024; Sepúlveda-Parrini et al. 2023). Es una mirada que enriquece y aporta a la calidad.

# PARTE VI.

# LIMITACIONES Y POTENCIALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

Desarrollar una tesis por compendio de artículos es un proceso constante de iteraciones. Es una forma de poner en práctica la "vigilancia epistemológica" de Bourdieu, en una constante revisión de los objetivos, métodos e interpretaciones. Para cada artículo tuvimos que volver a las perspectivas teóricas que sirvieron de base para definir el problema y los objetivos de investigación y ante la necesidad de interpretar los resultados obtenidos, muchas veces fue necesario ampliar la teoría a fin de que nos permitiera comprender y tratar de explicar mejor las realidades construidas. En cada artículo aparecían interrogantes que intentamos abordar en el siguiente y así avanzar en la comprensión profunda e integral del objeto y contexto de estudio. El proceso no fue lineal, como tal vez sí podría serlo en una tesis de formato tradicional; fue un constante ir y venir desde los resultados a la teoría y de ella a la interpretación y a la formulación de nuevas preguntas.

Por otra parte, fue difícil no perderse en la minucia de la escritura de cada artículo. En estos no solo están nuestras voces explicando los resultados, sino que las acompañan, en una polifonía de voces, la línea editorial de la revista, los comentarios de editores/as y revisores/as ante las cuales había que defender lo escrito. En nuestro caso y con cinco procesos de revisión y correcciones a cuesta, esta polifonía se convirtió en una orquesta de voces. Todas estas voces son parte de la tesis, influyeron en los conceptos utilizados

y en los enfoques de cada artículo, a la vez que otorgan validez y confiabilidad a los resultados, evidencian que estos aportan y son relevantes para el campo de estudio. En este sentido, es importante destacar que los editores de la revista del artículo 3 (Lee Harvey) y del artículo 4 (Lorenzo García Aretio) son importantes referentes en el ámbito de la calidad educativa y de la educación online.

El ejercicio de enclaustrarnos en un artículo, salirnos de el y ver el panorama general de lo conseguido es un proceso complejo pero enriquecedor. A medida que avanzó la investigación, avanzó también nuestra comprensión sobre el contexto y problema de estudio. Los artículos son fotografías instantáneas que revelan partes de ese proceso. La tesis por compendio no miente, delata la timidez en los primeros posicionamientos, los conceptos que luego se reformularon y las erratas que, como cualquier información en el ciberespacio, se perpetúa. *¿Podría haber interpretado un resultado de forma distinta? ¿Y si hubiera incluido este nuevo artículo en la fundamentación? Esta idea está confusa, hoy la hubiese escrito de otra manera, etc*. Son algunas de las cuestiones que surgen en el ocaso de la tesis y que no se pueden enmendar, más bien, que es necesario valorar como evidencia de un proceso de aprendizaje.

## 1. Limitaciones y omisiones de la investigación

A continuación, describimos los principales obstáculos y omisiones de nuestra investigación.

- Si bien hoy, la pandemia de COVID-19 dejó de ser un foco de interés para la investigación educativa, en el marco de la tesis esta coyuntura y sus secuelas marcaron el contexto de casi la mitad del proceso. Así, el confinamiento, la lejanía de la familia ampliada, las enfermedades o las incertidumbres económicas están también reflejadas en nuestros análisis, interpretaciones y preocupaciones de investigación. Es una tesis producto de su tiempo. A pesar de tener el privilegio de tener una beca para los estudios, la precariedad del trabajo pre-doctoral tocó más fuerte en momentos de vulnerabilidad planetaria.

La educación de emergencia contribuyó a que la educación online cobrará interés global. Este factor, creemos que ayudó al interés por la temática y amplió las posibilidades de publicar, pero también posibilitó que la investigación se realizará íntegramente a través de una *experiencia online*. Destaca el contacto y entrevistas online con agentes políticos, incluso con la máxima autoridad del gobierno de Chile en educación superior. También, la amplia participación de instituciones y con ello la enorme cantidad de respuestas obtenidas. Conocí a las IES online de la misma manera con la que se vinculan estudiantes y docentes, sin haber estado nunca físicamente en ellas. Mi experiencia online con las IES me llevó a percibir en algunas de ellas una rápida respuesta, cercanía, silencios o indiferencia. Aunque en los artículos fue difícil dejar registro de esta experiencia, creemos que estas respuestas e interacciones muchas veces fueron más elocuentes que lo que podría haber sido una entrevista en profundidad sobre la calidad educativa. Convertir un trabajo de campo en un *trabajo en la nube* resultó ser una posibilidad inesperada producto de la coyuntura a partir de la pandemia. Ante ello nos preguntamos si es posible investigar 100% a la distancia o si podemos comprender una realidad solo a través de lo que vemos en la pantalla. Tal como señalan Luxán y Biglia (2011), en esta investigación, estar online resultó ser una presencia virtual mas no una ausencia.

- La presentación de los resultados empíricos tuvo limitaciones y omisiones dadas principalmente por el carácter de compendio de artículos de la tesis. Esto se ve reflejado en que los análisis de las entrevistas solo los desarrollamos en al artículo 4. Dados los objetivos de este artículo, analizamos las ideas utilizadas para definir a la calidad educativa de las entrevistas a las 51 personas responsables institucionales. Mientras que dejamos fuera a los cuatro agentes políticos y otros temas interesantes como las concepciones sobre el género y las posibilidades percibidas para la incorporación de la PG en la modalidad. Aunque la reconstrucción histórica y contexto actual de la educación superior online en Chile

fue desarrollada a partir de la información cualitativa de todas las entrevistas, somos conscientes que quedaron en el tintero temas necesarios de explorar.

Por otra parte, una omisión en las preguntas de los cuestionarios, en particular de la dimensión "perspectiva de género como parte de la calidad" fue no pedir comparar la importancia de los ítems respecto de otros temas no vinculados al género. Aunque la valoración de estas variables aportó información valiosa sobre los tópicos emergentes dentro de la PG en la ESOL, un contraste cualitativo a través de entrevistas o grupos de discusión podría haber ayudado a comprender la importancia relativa de estos temas en comparación con otros más tradicionales.

- El ciberfeminismo resultó ser un concepto "problemático". Ajeno al mundo de la educación superior en general, destacamos u obviamos deliberadamente su utilización en los artículos y productos vinculados a la tesis, como estrategia para llegar a determinadas audiencias y contextos. En el artículo 1 abogamos por resignificar su importancia y validez en el contexto actual. Sin embargo, en el intento por difundir el concepto comprendimos sus posibilidades y la necesidad de reformularlo, utilizar sinónimos y buscar referentes teóricos simpatizantes para introducirlo en contextos con una baja sensibilización con respecto al género o lisa y llanamente machistas (como fueron descritas algunas de las instituciones de educación superior por las mismas participantes).

  El Modelo de calidad CiberFem es prueba de lo anterior. Un aspecto central de un enfoque metodológico feminista o que busque la incorporación de la perspectiva de género en la investigación es la participación dialógica de las personas (Biglia y Verges, 2016). En un comienzo, el objetivo que nos propusimos para poner en valor los aportes del ciberfeminismo para la calidad de la ESOL tenía un carácter participativo. Sabíamos que no era coherente proponer una mirada feminista desde un espacio cerrado y limitado por solo nuestras reflexiones e ideas sobre lo que esto debía ser. Así, la construcción del modelo y

su posterior validación participativa (delphi, grupo discusión, *hackaton*) con académicas feministas, ciber-activistas y personas sensibles al género en la educación online, fueron temas que nos preocuparon durante una etapa importante de la tesis. Finalmente, la constatación de que el modelo, tal y como lo estábamos planteando, resultaría descontextualizado para la forma en que actualmente se analizar la calidad de la modalidad online, nos llevó a dejarlo en una etapa germinal.

Al construir los indicadores, constatamos cómo se enfrentaban dos niveles: por una parte, un nivel básico e inicial respecto a la introducción de la variable género en el currículum, en los datos institucionales, en la paridad docente o institucional, en las carreras femenizadas, etc. Frente a otro nivel más complejo vinculado a los elementos políticos de las decisiones tecnológicas, los diagnósticos sobre la vida material de las personas online, las violencias de género online, etc. A este último nivel aspirábamos llegar, pero el contexto nos mostró que la ESOL en Chile no había alcanzado aún el nivel inicial. Dejar el modelo en un estado de borrador resultó ser una decisión liberadora y nos permitió retroceder un paso y pensar de qué forma se podían sentar las bases para que un futuro Modelo de calidad CiberFem tuviese posibilidades en los ecosistemas de la modalidad online, así como pertinencia con el entorno y con los desafíos de la modalidad en la actualidad.

- En cuanto a la perspectiva de género y el intento por incorporar un enfoque de investigación feminista destacamos el intento por formar parte de los debates sobre "el sujeto" del feminismo y del cual también forman parte los debates ciberfeministas. En sus orígenes los ciberfeminismos apuntaban a resignificar la relación entre las mujeres y las tecnologías que se había construido en un escenario desigual donde quienes participaban tenían distintas reglas del juego. En las demandas ciberfeministas, sigue teniendo un papel preponderante que las mujeres (niñas, jóvenes y adultas) se incorporen al mundo tecnológico, a través de las campañas y el activismo orientado a destacar a científicas, ingenieras,

programadoras y CEO de empresas Tech. Sin embargo, creemos que estas demandas por la igualdad se entrampan con el interés neoliberal por abrir mercados (Vergés Bosch 2021). La ausencia de mujeres en los ámbitos tecnológicos habla más de la ausencia de diversidad de personas y formas de pensar que de solo un género (Vergés Bosch 2019). La apuesta ciberfeminista apunta a revertir aquello.

En este sentido, las recomendaciones y problemas que se plantean desde la estadística con perspectiva de género interseccional (Bonet y Biglia, 2022), fueron considerados para el proceso de análisis de la información, pero no para el diseño de los cuestionarios, por una cuestión temporal. Con un conocimiento estadístico más profundo, sería pertinente incorporar variables con perspectiva interseccional que complejicen la caracterización del estudiantado y profesorado online. La intención de sacar a la luz al estudiantado identificado con géneros no binarios (un dato estadístico que no se maneja a nivel de administración pública) fue un intento en esta línea.

## 2. Difusión de los resultados de la investigación

Durante el desarrollo de la investigación hemos recibido con entusiasmo el interés por parte de instituciones de educación superior y personas vinculadas a la modalidad online por los hallazgos y reflexiones realizadas al alero de esta. La participación en congresos, charlas y proyectos nos ha permitido instalar a la perspectiva CiberFem en contextos donde recién se comienzan procesos de sensibilización sobre el género, así como generar contactos interesados en implementar en un futuro estas perspectivas en la modalidad online. Esto nos ha abierto nuevas preguntas y líneas para continuar con la investigación en este campo de estudio. A pesar de que el Modelo de calidad CiberFem quedó en una etapa germinal, el trabajo de difusión de nuestros resultados sirvió precisamente para comprender qué aspectos de esta perspectiva son bien recibidos, cuáles son extraños aún y cómo podemos continuar avanzando en la incorporación de

esta perspectiva como parte de la calidad. Las estrategias para la difusión y devolución de los resultados las presentamos a continuación a través de cinco acciones.

**i. Comunicaciones (nueve ponencias orales y un póster) presentadas durante la investigación que tuvieron como finalidad la difusión de los resultados parciales:**

Tabla 8. Comunicaciones presentadas

| Título comunicación | Nombre congreso | Lugar y fecha | Objetivos específicos |
|---|---|---|---|
| Subjetividades neoliberales en las percepciones sobre la calidad de la educación superior online | VI Jornadas de Estudios Latinoamericanos de Barcelona, Colectivo CELAB | Universitat Autònoma de Barcelona, 9 y 11 de octubre | 1.1, 1.2, 2.1 |
| Políticas de género y calidad en la educación superior online | II Congreso de Educación Superior AEQUALIS, Chile | Fundación AEQUALIS, 17 de agosto de 2023 (formato online) | 1.2 |
| Tecnologías generizadas: Miradas ciberfeministas al estudiantado y profesorado de educación superior online en Chile | VIII Congreso de Economía Feminista | Universitat Oberta de Cataluña, 16 al 18 de marzo de 2023 | 2.2 y 3.1 |
| Docentes de educación superior online en Chile: Percepciones sobre la calidad de la enseñanza mediada por tecnologías digitales | EDUTEC 2022. Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje | Universitat de les Illes Balears, 16 al 18 de noviembre de 2022 | 1.1 y 2.1 |
| Modelo de calidad CiberFem: Miradas para transformar la educación superior online | Congreso Internacional: Otras Pedagogías: (Trans)Formaciones para educar en igualdad | Universitat Autònoma de Barcelona, 3 y 4 de noviembre de 2022 | 3.3 |
| ¿Es importante incluir la perspectiva de género en la calidad de la educación | XX Congreso internacional de | Universidad de Santiago de Compostela, 14 | 2.2 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| superior online? Percepciones de estudiantes y docentes de Chile | investigación educativa – AIDIPE | al 17 de junio de 2022 | |
| ¿Qué es la calidad? Categorías para analizar las ideas fuerza sobre calidad del estudiantado y profesorado de educación superior online en Chile | III Encuentro de Doctorandos e Investigadores Noveles AIDIPE | Universidad de Santiago de Compostela, 13 de junio de 2022 | 2.1 |
| Quality online VET: Perceptions of Chilean students on the importance of quality and gender perspective | Stockholm International Conference of Research in Vocational Education and Training | Universidad de Estocolmo, 11 al 13 de mayo de 2022 | 2.2 |
| "Lo personal es político" (y "lo virtual" también): Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación superior online | IV Jornadas de Estudios Latinoamericanos de Barcelona, Colectivo CELAB | Universitat Autònoma de Barcelona, 25 al 28 de mayo de 2021 (formato online) | 3.1 |
| Aportes para problematizar la calidad de la educación superior online desde perspectivas de pedagogías ciberfeministas (poster) | CIDU. Congreso de Docencia Universitaria | Universidad de La Laguna, 25 al 28 de mayo de 2021 (formato online) | 3.1 |

Fuente: elaboración propia

**ii. Participación en actividades y charlas como panelista invitada en temas relacionados con la investigación:**

Tabla 9. Actividades y charlas como panelista invitada

| Título presentación | Nombre actividad | Lugar y fecha | Objetivos específicos |
|---|---|---|---|
| Calidad de la educación continua online. Aportes de la perspectiva de género | Invitación de RECLA para realizar webinar | Julio 2024 (por realizar) | 2.2 |
| Sentit crític a les xarxes socials | Invitación de CORE en Salut Mental UAB a realizar charla para Semana Sostenible y Saludable | 22 al 26 de abril de 2024 | 3.1 |
| Perspectiva de género y calidad en la educación superior online: Resultados de la encuesta a estudiantes y docentes Universidad Mayor | Charla presentada en el contexto de la "Semana de círculos docentes. Perspectiva de género en la práctica docente" | 29 de marzo de 2023 (online) | 2.2 |
| Educación, géneros y tecnologías | Charla presentada en el contexto del cierre de año académico del Magíster en Educación con mención en Innovación para el aprendizaje de la Universidad de las Américas, Chile | 17 de diciembre de 2022 (online) | 3.1 |
| Hackear al patriarcado: cuerpos, datos e Internet libre y segura. Conversatorio sobre el uso de las tecnologías durante el año académico 20/21 desde una mirada cyborgfeminista. Charla realizada en conjunto con ONG TEDIC.org de Paraguay | Actividad de (trans)formación del Grupo Educaciò y Genere | 16 de junio de 2021 (online) | 3.1 |

Fuente: elaboración propia

**iii. Requerimientos de asesorías:**

- Invitación a realizar un taller sobre el modelo de calidad CiberFem. Solicitud de la Unitat de Igualdad de la UOC.
- Solicitud de cotización para impartir un curso sobre incorporación de la perspectiva de género en los programas online del área de Educación Continua en la Universidad de Santiago de Chile.

**iv. Postulaciones a proyectos de investigación que se desprenden de los resultados de la tesis y que cuentan con el patrocinio de IES chilenas:**

- Proyecto: "Políticas contra el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en instituciones con carreras técnico-profesionales en modalidad online: desafíos y sinergias para la calidad educativa", presentado a la VII Convocatoria para Proyectos de Investigación 2023 de la Comisión Nacional de Investigación de Chile (evaluación en Anexo 23).
- Proyecto: "Transversalización de la perspectiva de género en el currículum de la educación superior online. Condiciones de posibilidad y buenas prácticas para la calidad educativa", presentado en la XVII Convocatoria Proyectos de Investigación, Experiencia y Buenas Prácticas en Educación 2023 del Consejo Nacional de Educación (rechazado).

**v. Acciones para devolver los hallazgos de la investigación a las IES y personas participantes.**

Para ello, las acciones se canalizaron a través de las personas de contacto de cada institución y a quienes participaron de las entrevistas. Dado el carácter anónimo de los cuestionarios no fue posible difundir los resultados directamente al estudiantado y profesorado online, sin embargo, esperamos que a través de las IES los resultados contribuyan a mejorar la calidad de la modalidad y con ello, estos colectivos se beneficien indirectamente. Las acciones son:

- Envío de todos los artículos de investigación en castellano. En el caso del artículo 3 (sin acceso abierto) enviamos el enlace compartido por la revista para descargarlo gratuitamente.
- Envío de informes técnicos a cada IES que participó en la investigación con los resultados descriptivos de los cuestionarios aplicados a sus estudiantes y docentes (ver Anexo 22).

## 3. Futuras líneas de investigación

Esta investigación nos abrió puertas, pero también nos sugirió nuevas preguntas. Por una parte, el formato por compendio de artículos elegido supuso limitaciones y omisiones de los hallazgos que pudimos presentar, dejando en el tintero aspectos interesantes que se podrían convertir en futuras publicaciones. Entre ellos destacan los temas pendientes de analizar a partir de entrevistas y cuestionarios:

- Las concepciones sobre el género en las entrevistas a responsables institucionales y a agentes políticos de la época fue un tema no analizados pero donde observamos interesantes reflexiones sobre sus posibilidades, sobre las resistencias a la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior y, sobre todo, desconocimiento respecto de su contextualización a la modalidad online.

- Específicamente, en las entrevistas a informantes institucionales les pedimos que describieran cómo se implementa la ESOL en su institución. Lo que pensamos sería información solo de contexto se transformó en una valiosa información para reconstruir la historia y actualidad de una modalidad de la cual, como hemos dicho, existe escasa investigación. Esto nos permitió construir el apartado "Contexto de estudio", pero además sugirió una interesante línea de investigación sobre los modelos pedagógicos y las dinámicas propias de la modalidad en Chile. Al escapar de los objetivos de investigación, descartamos detenernos en ello, pero sin dudas es un ámbito necesario para profundizar. En una primera

aproximación vemos que en general las instituciones perciben estar haciendo algo nuevo e innovador respecto a la modalidad, pero desde una mirada panorámica, vemos que en la gran mayoría de las IES se desarrolla el mismo enfoque de educación online. El escaso trabajo en red y, nuevamente, la falta de investigación hace que estas IES se encuentren aisladas unas de las otras y lo nuevo no sea tan nuevo, los errores se repliquen y mientras que las buenas prácticas se encapsulen.

- Por otra parte, los resultados de los cuestionarios respecto al grado de conocimiento sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad fue un tema explorado muy brevemente para una comunicación de congreso. Sin embargo, y dada la relevancia que tienen estos sistemas dentro del contexto chileno, creemos que podría resultar interesante seguir explorando en estos hallazgos y discutirlos con el enfoque oficial sobre la validez e importancia que tiene la acreditación institucional como factor de decisión para que estudiantes y familias escojan una carrera o institución para los estudios superiores (Brunner 2004; Rodríguez-Ponce, Fleet y Delgado 2009), así como también con las actuales discusiones respecto la prevalencia de un enfoque basado en la competitividad versus otro centrado en la equidad del sistema (Espinoza 2015; Rivera-Vargas, Climent Sanjuan y Rivera Bilbao 2021).

- A partir de las casi 5000 respuestas logradas en ambos cuestionarios, se podrían continuar realizando análisis estadísticos más complejos que exploren co-relaciones entre las distintas dimensiones y variables que hasta ahora solo hemos analizado por separado. Así, podríamos visualizar otras relaciones y ofrecer nuevas interpretaciones que permitan comprender mejor los resultados encontrados, como por ejemplo las diferencias significativas entre el estudiantado y el profesorado.

- Finalmente, respecto a los cuestionarios, es importante rescatar que la pregunta abierta voluntaria que propusimos al final: "Por último, si quieres, cuéntanos ¿de qué forma crees que la modalidad de educación superior online puede ser un espacio seguro, participativo y crítico?" fue contestada por 608 estudiantes y 324 docentes. En una primera exploración identificamos ideas interesantes que, nuevamente, dados los objetivos de los artículos no pudimos incorporar pero que sería muy interesante de explorar de cara a futuras publicaciones.

Por otra parte, ante la evidencia de la escasa investigación sobre la modalidad online en Chile, un área relevante para continuar es contribuir con datos sistematizados que permitan describir mejor el contexto de la ESOL. Sobre todo, en cuanto al profesorado online, la administración pública no tiene información; no es un perfil diferenciado dentro del personal académico de las instituciones, aunque sus roles y presencia institucional es muy diferente al personal titular o a tiempo parcial. La invisibilidad del profesorado y del estudiantado online en el sistema de educación superior puede ser interpretado como parte de la "marginación" de la modalidad, pero también nos habla de la necesidad de seguir explorando en esta línea e incorporar variables pertinentes a su perfil online. En esta línea, sería relevante continuar explorando las variables interseccionales que caracterizan a ambos perfiles (Bonet y Biglia, 2022) y que permitan visibilizar aspectos que, desde una perspectiva de CiberFem, son relevantes para discutir con el potencial de acceso de la educación online y el foco en personas tradicionalmente marginalizadas del sistema de educación superior, como por ejemplo la relación entre la actividad laboral del estudiantado, su clase social, los tipos de contrato laboral o las actividades de conciliación que deben realizar, el lugar de residencia y la relación con la conectividad a Internet y acceso a dispositivos tecnológicos de calidad.

La utilización de métodos participativos a través de otros formatos (narrativas visuales y personales, etnografías digitales, sesiones de co-creación grupal, *hackatones*, etc.) y enfoques mixtos para el análisis de la información, podrían contribuir a un conocimiento

más profundo y situado de estos perfiles, así como de la modalidad online en general y aportar significativamente a seguir mirándola desde otras perspectivas.

Por último, el diseño y difusión del Modelo de calidad CiberFem es tal vez la principal línea de continuidad que tiene la investigación y a la vez el mayor desafío. Sabemos que para llevar desarrollarlo deberíamos considerar procesos participativos tanto para el diseño de los indicadores como para su validación en distintos contextos; así como lograr empaparlo del carácter disruptivo propio del ciberfeminismo, pero a la vez convertirlo en una herramienta útil para personas vinculadas a los procesos de calidad de la modalidad online a nivel institucional o de docencia online. La tesis es solo el punto de partida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Adam, Taskeen. 2019. "Digital Neocolonialism and Massive Open Online Courses (MOOCs): Colonial Pasts and Neoliberal Futures". *Learning, Media and Technology* 44 (3): 365-80. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1640740.

Adell Segura, Jordi, Linda Castañeda Quintero y Francesc Esteve Mon. 2018. "¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21 (2): 51-68. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20669.

Agud, Ingrid, Meritxell Amat, Marta Bertran, Alejandro Caravaca, Constanza Chamorro, Joanna Empain, Clara Flores, et al. 2020. "Perspectiva de gènere en l'educació. Marc conceptual". Universitat Autònoma de Barcelona.

Akareem, Husain Salilul y Syed Shahadat Hossain. 2016. "Determinants of Education Quality: What Makes Students' Perception Different?" *Open Review of Educational Research* 3 (1): 52-67. https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167.

Akbaba Altun, Sadegul y Tristan E. Johnson. 2022. "How to Improve the Quality of Online Education from Online Education Directors' Prespectives". *Turkish Online Journal of Distance Education* 23 (2): 15-30. https://doi.org/10.17718/tojde.1095732.

Alfaro Álvarez, Jessica y Tania de Armas Pedraza. 2019. "Estudiantes universitarias chilenas: discursos y prácticas contra la violencia sexista". *Nómadas* 51, (diciembre): 31-47. https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a2.

Alvarado, Marina y Natalia Fischetti. 2018. "Feminismos del Sur. Alusiones / Elusiones / Ilusiones". *Pléyade* 22, (diciembre): 87-105. https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000200087.

Álvarez, Javier, Julio Labraña y José Joaquín Brunner. 2021. "La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19". *Revista Educación, Política y Sociedad* 6 (1): 11-38. https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.001.

Alzafari, Khaled. 2017. "Mapping the Literature Structure of 'Quality in Higher Education' Using Co-Word Analysis". *Quality in Higher Education* 23 (3): 264-82. https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1418607.

Anagnostou, Dia. 2022. "EU Policy and Gender Mainstreaming in Research and Higher Education: How Well Does It Travel from North to South?" En *Overcoming the Challenge of Structural Change in Research Organisations – A Reflexive Approach to Gender Equality*, editado por Angela Wroblewski y Rachel Palmén, 73-89. Leeds: Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-80262-119-820221005.

Anderson, Elizabeth. 2004. "Feminist Epistemology and Philosophy of Science". The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Consultado el 13 de abril de 2024. https://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/

Aneja, Anu. 2017. "Blending in: Reconciling Feminist Pedagogy and Distance Education across Cultures". *Gender and Education* 29 (7): 850-68. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237621.

Ángulo, Carolina. 2022. "Análisis y percepciones de las comunidades académicas sobre

Ley 21.369 de acoso sexual, violencia y discriminación de género en la educación superior". Tesis doctoral. Universidad del Desarrollo. http://hdl.handle.net/11447/6485.

Araya-Castillo, Luis. 2015. "Dinámica competitiva de las universidades en Chile y la necesidad de potenciar el mercado de la educación a distancia". *Aposta* 64 (enero, febrero y marzo): 31.

Araya-Castillo, Luis, Victor Manuel Yañez-Jara, Yuracid Fernanda Rivera-Flores y Nicolás Barrientos. 2018. "Grupos estratégicos en educación superior: mercado universitario de Chile". *Entramado* 14 (2): 74-94. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4759.

Arce Casas, Pedro Octavio. 2022. "Políticas de Género Universitarias: Institucionalización, Transversalización y Participación de la Comunidad". *iQual. Revista de Género e Igualdad* 5, (febrero): 51-78. https://doi.org/10.6018/iqual.483711.

Arendt, Hanna. [1954] 2019. "La crisis de la educación" en *La pluralidad del mundo*. *Antología*, 333-357. Madrid: Taurus editorial.

Artaza, Pablo, Azun Candina, Sergio Grez, Cristián Guerrero, José Luis Martínez, Mario Matus, Carla Peñaloza, Carlos Sanhueza y José Manuel Zavala. 2019. *Chile despertó. Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre*. Santiago, Chile: Unidad de Redes Transdisciplinarias de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.

Ascencio Cortés, María Soledad. 2019. "¿Hacia dónde miran las políticas de género? Reflexiones sobre la institucionalización de las políticas de género desde el marco conceptual de la justicia de género". En *Políticas públicas para la equidad social* editado por Pablo Rivera-Vargas, Judith Muñoz-Saavedra, Romi Morales-Olivares, Stephanie Butendieck-Hijerra, 209-218. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile y Universidad de Barcelona.

Atkins, McKenzi. 2021. *Increasing Inclusivity and Social Justice in the Post-Secondary System Through Universal Design*. Alberta: Universidad de Adler.

Attwell, Graham. 2006. *Evaluating E-Learning A Guide to the Evaluation of E-Learning*. Evaluate Europe Handbook Series, vol. 2. Bremen: European Commission.

AuCoin, Dena J. y Lisa A. Wright. 2021. "Student Perceptions in Online Higher Education toward Faculty Mentoring". *E-Learning and Digital Media* 18 (6): 599-615. https://doi.org/10.1177/20427530211022927.

Backe, Emma Louise, Pamela Lilleston y Jennifer McCleary-Sills. 2018. "Networked Individuals, Gendered Violence: A Literature Review of Cyberviolence". *Violence and Gender* 5 (3): 135-46. https://doi.org/10.1089/vio.2017.0056.

Bağrıacık Yılmaz, Ayşe y Serçin Karataş. 2022. "Why Do Open and Distance Education Students Drop out? Views from Various Stakeholders". *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 19 (1): 19-28. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00333-x.

Baider, Fabienne. 2018. "'Go to Hell Fucking Faggots, May You Die!' Framing the LGBT Subject in Online Comments". *Lodz Papers in Pragmatics* 14 (1): 69-92. https://doi.org/10.1515/lpp-2018-0004.

Bailey. 2017. "Online Feminist Pedagogy: A New Doorway into Our Brick-and-Mortar

Classrooms?" *Feminist Teacher* 27 (2-3): 253-266. https://doi.org/10.5406/femteacher.27.2-3.0253.

Ball, Stephen J. y Emiliano Grimaldi. 2022. "Neoliberal Education and the Neoliberal Digital Classroom". *Learning, Media and Technology* 47 (2): 288-302. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980.

Barberà, Elena. 2001. *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: I.C.E Universitat de Barcelona.

Baricco, Alessandro. 2019. *The game*. Barcelona: Anagrama.

Barón, Susana. 2019. "Ceguera de Género, Feminismo y Academia en la Violencia de Género. Comentario a Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019». *Anuario de Psicología Jurídica* 29 (1): 89-93. https://doi.org/10.5093/apj2019a7.

Barrientos Delgado, Carolina y Antonio Navío Gámez. 2015. "Formador de la educación superior técnico profesional: Percepciones sobre su trabajo docente". *Estudios pedagógicos* 41 (1): 45-61. https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100003.

Barroilhet, Agustín, Rocío Ortiz, Bernardo F. Quiroga y Mónica Silva. 2022. "Exploring Conflict of Interest in University Accreditation in Chile". *Higher Education Policy* 35 (2): 479-97. https://doi.org/10.1057/s41307-020-00217-7.

Bates, Tony, Cristóbal Cobo, Olga Mariño y Steve Wheeler. 2020. "Can Artificial Intelligence Transform Higher Education?" *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 17 (42): s41239-020-00218-x. https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x.

Baumeler, Carmen, Sonja Engelage y Alexandra Strebel. 2021. "The Dilemmas of Flexibilisation of Vocational Education and Training: A Case Study of the Piano Makers". *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 8 (1): 115-35. https://doi.org/10.13152/IJRVET.8.1.6.

BCcampus. 2020. "Removing Barriers to Online Learning Through a Teaching and Learning Lens". University of British Columbia. Consultado el 13 de abril de 2024. https://bccampus.ca/2020/06/17/equity-in-education-removing-barriers-to-online-learning/

Beauvoir, Simone de. [1949] 2017. *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Becket, Nina y Maureen Brookes. 2006. "Evaluating Quality Management in University Departments". *Quality Assurance in Education* 14 (2): 123-42. https://doi.org/10.1108/09684880610662015.

Belleï Carvacho, Cristian, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela. 2010. *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Bellei, Cristián. 2013. "El 'fin de lucro' como política educacional". En *Los fines de la educación*, editado por Juan Eduardo García-Huidobro y Alejandra Falabella, 85-114. Santiago, Chile: CEPPE.

Bendixen, Carsten y Jens Christian Jacobsen. 2020. "Accreditation of Higher Education in Denmark and European Union: From System to Substance?" *Quality in Higher Education* 26 (1): 66-79. https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729310.

Benito, Eva y Tània Verge. 2020. "Gendering higher education quality assurance: a matter of (e)quality". *Quality in Higher Education* 26 (3): 355-70.

https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1769268.
Benjamin, Walter. 2015. *Juicio a las brujas y otras catastrofes*. Buenos Aires: Interzona Editora.
Bergermann, Ulrike. 1998. «Pulse X (manifiesto nº372)». En *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks*, editado por Remedios Zafra y Teresa López, 67-70. Barcelona: Holobonte Ediciones.
Bernasconi, Andrés y Sergio Celis. 2017. "Higher Education Reforms: Latin America in Comparative Perspective". *Education Policy Analysis Archives* 25 (67). https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240.
Bernasconi, Andrés, Enrique Fernández, Ignacio Irarrázaval, Gonzalo Pizarro, Bárbara Prieto, Judith Scharager y Manuel Villalón. 2020. "Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA". Centro de políticas públicas UC, Temas de la agenda, 15 (133): 14.
Biglia, Barbara y Jordi Bonet. 2022. *Introduint la perspectiva de gènere interseccional a les estadístiques. Guia teoricopràctica*. Institut Català de les Dones & Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili. http://llibres.urv.cat/index.php/purv/catalog/view/496/516/1148-1.
Biglia, Barbara y Núria Vergés-Bosch. 2016. "Cuestionando la perspectiva de género en la investigación". *REIRE: revista d'innovació i recerca en educación* 9 (2): 12-29.
Bozkurt, Aras, Insung Jung, Junhong Xiao, Viviane Vladimirschi, Robert Schuwer, Gennady Egorov, Sarah R Lambert, et al. 2020. "A Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis". *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): 126.
Braidotti, Rosi. 2006. "Ciberfeminismo con una diferencia". En *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks*, editado por Remedios Zafra y Teresa López, 189-212. Barcelona: Holobonte Ediciones.
Brown, Alice, Jill Lawrence, Marita Basson y Petrea Redmond. 2022. "A Conceptual Framework to Enhance Student Online Learning and Engagement in Higher Education". *Higher Education Research & Development* 41 (2): 284-99. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1860912.
Brunner, José Joaquín. 2004. "Políticas y mercado de educación superior: necesidades de información". En *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en chile. El rol de la información pública*, editado por José Joaquín Brunner y Patricio Meller. Santiago, Chile: Ril Editores.
———. 2008. "El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada". *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* 13 (2): 451-86. https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200010.
———. 2013. "The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America". OECD Development Centre Working Papers, Vol. 319. https://doi.org/10.1787/5k40d67l7l8x-en.
Brunner, José Joaquín, Julio Labraña y Javier Álvarez. 2022. *Educación superior técnico profesional en Chile: perspectivas comparadas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
Brunner, José Joaquín, Julio Labraña, Francisco Ganga y Emilio Rodríguez-Ponce. 2020.

"Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas". *Revista Iberoamericana de Educación* 83 (1): 211-38. https://doi.org/10.35362/rie8313866.

Brunner, José Joaquín y Daniel Uribe. 2007. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Bryant, Lia. 2003. "Gendered Bodies, Gendered Knowledges: Information Technology in Everyday Farming". *Social Science Computer Review* 21 (4): 464-74. https://doi.org/10.1177/0894439303256098.

Burbules, Nicholas. 2016. "How we use and are used by social media in education: How we use and are used by social media in education". *Educational Theory* 66 (4): 551-65. https://doi.org/10.1111/edth.12188.

Butcher, Neil y Sarah Hoosen. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. https://www.icde.org/knowledge-hub/guide-to-quality-in-post-traditional-online-higher-education.

Cabero Almenara, Julio, Annachiara Del Prete y Maria Luisa Arancibia Muñoz. 2019. "Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22 (2): 35-55. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847.

Cagliero, Sara y Barbara Biglia. 2019. "Políticas sobre violencias y abusos sexuales en las universidades catalanas". *Revista Española de Ciencia Política* 50: 141-70. https://doi.org/10.21308/recp.50.06.

Calzada, Igor. 2020. *Pandemic citizenship amidst stateless algorithmic nations: Digital rights and technological sovereignty at stake*. Post-Covid Europe Series 4. Coppieters Foundation. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36196.19849/3.

Canales, Roberto, Cristina Alarcón y Consuelo Herrera. 2019. «Educación a distancia o distancia en la educación: Vulneración de derechos, revuelta y pandemia en Chile». En *¿Quién se apropia de qué? Tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas*, editado por Susana Morales y Elizabeth Vidal. Buenos Aires: CLACSO.

Cárdenas Neira, Camila, Cristian Cabalin y Loreto Montero. 2017. "Análisis crítico de editoriales y su influencia en la conformación de políticas sobre la calidad de la educación en Chile: Los casos de La Tercera y El Mercurio". *Estudios pedagógicos* 43 (1): 19-39. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100002.

Castells, Manuel. 2006. *La sociedad en red: Una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.

Castillo, Alejandra. 2019. *Crónicas feministas en tiempos neoliberales*. Santiago, Chile: Palinodia.

Cerva Cerna, Daniela. 2018. "Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales". *Revista Punto Género* 8: 20-38. https://doi.org/10.5354/0719-0417.2017.48399.

Chamón Gómez, María. 2023. "Ciberespacio, arte y género: El net.art feminista como herramienta identitaria, política y emancipadora del sujero femenino". Trabajo de fin de máster, Valencia: Universitat Jaume I.

Chapman, Amy L. 2023. *Social Media for Civic Education: Engaging Youth for Democracy*.

Palgrave Studies in Educational Media. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-10865-5.

Charbonneau-Gowdy, Paula. 2015. "It Takes a Community to Develop a Teacher: Testing a New Teacher Education Model for Promoting ICT in Classroom Teaching Practices in Chile". The Electronic Journal of e-Learning 13 (4): 237-249.

Cheng, Ming. 2017. "Reclaiming quality in higher education: a human factor approach". *Quality in Higher Education* 23 (2): 153-67. https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1358954.

Chronéer, Diana, Anna Ståhlbröst y Abdolrasoul Habibipour. 2019. "Urban Living Labs: Towards an Integrated Understanding of Their Key Components". *Technology Innovation Management Review* 9 (3): 50-62. https://doi.org/10.22215/timreview/1224.

Chung, Ethel, Deborah Turnbull y Anna Chur-Hansen. 2017. "Differences in Resilience between 'Traditional' and 'Non-Traditional' University Students". *Active Learning in Higher Education* 18 (1): 77-87. https://doi.org/10.1177/1469787417693493.

Chung, Young Ai. 2016. "A Feminist Pedagogy through Online Education". *Asian Journal of Women's Studies* 22 (4): 372-91. https://doi.org/10.1080/12259276.2016.1242939.

Cielemecka, Olga y Beatriz Revelles-Benavente. 2017. "Producción de conocimiento 'knowmada' en tiempos de crisis". *En Género en la educación. Pedagogía y Responsabilidad Feministas en Tiempos de Crisis Política*, editado por Beatriz Revelles-Benavente y Ana M. González, 49-90. Madrid: Morata.

Cifuentes, Pamela y Pedro Guerra. 2021. *Universidad a distancia: Conceptos y experiencias comparadas*. Análisis Especializado/ Documento. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=79374.

Clayson, Dennis E.y Debra A. Haley. 2005. "Marketing Models in Education: Students as Customers, Products, or Partners". *Marketing Education Review* 15 (1): 1-10. https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488884.

Çoban, Sevgi. 2021. "Gender and Telework: Work and Family Experiences of Teleworking Professional, Middle-class, Married Women with Children during the Covid-19 Pandemic in Turkey". *Gender, Work & Organization* 29: 241-255. https://doi.org/10.1111/gwao.12684.

Collingwood, Sharon, Alvina E. Quintana y Caroline J. Smith. 2012. *Feminist Cyberspaces: Pedagogies in Transition*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Comisión Nacional de Acreditación de Chile. 2022a. *Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional*. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx

———. 2022b. *Introducción a los criterios y estándares de calidad de la educación*. Santiago, Chile: Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). https://www.cnachile.cl/noticias/Paginas/nuevos_cye.aspx.

Cone, Lucas, Katja Brøgger, Mieke Berghmans, Mathias Decuypere, Annina Förschler, Emiliano Grimaldi, Sigrid Hartong, et al. 2022. "Pandemic Acceleration: Covid-19 and the Emergency Digitalization of European Education". *European Educational*

*Research Journal* 21 (5): 845-68. https://doi.org/10.1177/14749041211041793.
Consortium for Benchmarking Framework and Data Set for Online, Open, Smart, and Technology-Enhanced Higher Education. 2024. *Benchmarking Framework for Online, Open, Smart, and Technology-Enhanced Higher Education*. https://benchmarking.hbmsu.ac.ae/.
Corvalán, Javier, Alejandra Falabella y María Teresa Rojas. 2011. "El doctorado en educación: un ejemplo de desregulación en el campo de la educación superior en Chile". *Calidad en la Educación* 34: 15-42. https://doi.org/10.4067/S0718-45652011000100002.
Cossani, Gianfranco, Loreto Codoceo, Hernán Cáceres y Jorge Tabilo. 2022. "Technical Efficiency in Chile's Higher Education System: A Comparison of Rankings and Accreditation". *Evaluation and Program Planning* 92: 102058. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2022.102058.
Costanza-Chock, Sasha. 2020. *Design Justice: Community-Led Practices to Build the Worlds We Need*. Londres: The MIT Press. https://direct.mit.edu/books/oa-monograph/4605/Design-JusticeCommunity-Led-Practices-to-Build-the
Creamer, Elizabeth G. 2018. *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research*. California: SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781071802823.
Crimmins, Gail, ed. 2019. *Strategies for Resisting Sexism in the Academy: Higher Education, Gender and Intersectionality*. Palgrave Studies in Gender and Education. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04852-5.
Current, Cheris Brewer y Emily Tillotson. 2018. "Hipster Racism and Sexism in Charity Date Auctions: Individualism, Privilege Blindness and Irony in the Academy". *Gender and Education* 30 (4): 467-76. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1216952.
Dahlberg, Gunilla, Alan Pence y Peter Moss. 2005. *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
Dahler-Larsen, Peter. 2007. "¿Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad de la cultura de la evaluación". *ICE. Evaluación de políticas públicas*, 836: 93-106.
Daniel, John Sagar. 2019. "Open Universities: Old Concepts and Contemporary Challenges". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 20 (4): 194-211. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i3.4035.
Davila, Mireya y Antoine Maillet. 2021. "More Money, More Problems: Quality Assurance in Higher Education in Chile (2006–2018)". *Bulletin of Latin American Research* 40 (4): 534-48. https://doi.org/10.1111/blar.13190.
De Fina Gonzalez, Débora y Francisca Figueroa Vidal. 2019. "Nuevos 'campos de acción política' feminista: Una mirada a las recientes movilizaciones en Chile". *Revista Punto Género* 11: 51-72. https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.53880.
Delgado, Paulette. 2020. "Padres, alumnos y docentes enfrentan los retos de adaptarse a la educación en línea". Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. Consultado el 13 de abril de 2024. https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-online-retos-escuela-en-casa/
Deller, Ruth. 2019. "Safer spaces". En *Routledge Handbook of Radical Politics*, editado

por Ruth Kinna y Uri Gordon. Londres: Routledge.
Dicker, Rachel, Michael Garcia, Alison Kelly y Hilda Mulrooney. 2019. "What Does 'Quality' in Higher Education Mean? Perceptions of Staff, Students and Employers". *Studies in Higher Education* 44 (8): 1425-41. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1445987.
Díez-Gutiérrez, Enrique. 2018. *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
Dillenbourg, Pierre, Daniel Schneider, Paraskevi Synteta. 2000. "Virtual Learning Environments". Conferencia presentada en Learning in the New Millennium: Building New Education Strategies for Schools. Universidad de Ginebra, 2020.
Dinamarca Noack, Consuelo y Macarena Trujillo. 2021. "Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 19 (2): 1-24. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4537.
Donahue, David M. 2018. "Service-Learning in Higher Education by, for, and about LGBTQ People: Heterosexism and Curriculum Shadows". En *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice*, editado por Darren E. Lund, 123-44. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. https://doi.org/10.1002/9781119144397.ch5.
Donoso, Andrés. 2020. "Movimiento estudiantil chileno de 2011 y la lógica educacional detrás de su crítica al neoliberalismo». *Educação e Pesquisa* 46: e220720. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046.
Donoso-Vázquez, Trinidad, Sonia Estradé y Nuria Vergés. 2022. *Brecha digital de género*. Fundación Carolina. https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT70.
Donoso-Vázquez, Trinidad y Ángeles Rebollo-Catalán (coords.). 2018. *Violencias de género en entornos virtuales*. Barcelona: Octaedro.
Durán Migliardi, Carlos. 2018. "Campo político-institucional y procesamiento del malestar social en Chile, 1999-2009". Izquierdas 4: 1-32. https://doi.org/10.4067/S0718-50492018000300001.
Errolyn, Long. 2020. «Gendered narratives Relating to Women in The Information Technology Department of a South African Organisation". *Journal of International Women's Studies* 21 (6). https://vc.bridgew.edu/jiws/vol21/iss6/9.
Esfijani, Azam. 2018. "Measuring Quality in Online Education: A Meta-Synthesis". *American Journal of Distance Education* 32 (1): 57-73. https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1417658.
Esmar, Leoncio y Sergio Poo. 2022. "Desafíos de aseguramiento de la calidad en las instituciones de educación superior técnico profesionales frente al sistema de acreditación obligatoria en Chile: diferencias de acuerdo con una clasificación del sector basada en datos empíricos". *Calidad en la Educación* 56: 5-40. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1133.
Espinoza, Oscar. 2008. "Creating (in) Equalities in Access to Higher Education in the Context of Structural Adjustment and Post-Adjustment Policies: The Case of Chile". *Higher Education* 55 (3): 269-84. https://doi.org/10.1007/s10734-007-9054-8.
———. 2015. "Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva

de los Resultados". *Propuesta Educativa* 24 (43): 46-64.
———. 2017. "Neoliberalismo y educación superior en Chile: Una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los 'Chicago Boys'". *Laplage em Revista* 3 (3): 93-114. https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733378p.93-114.
Eudey, Betsy. 2012. "Civic Engagement, Cyberfeminism, and Online Learning: Activism and Service Learning in Women's and Gender Studies Courses". *Feminist Teacher* 22 (3): 233-250. https://doi.org/10.5406/femteacher.22.3.0233.
European Commission. 2024. "Gender equality research and innovation". https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-2020-2024/democracy-and-rights/gender-equality-research-and-innovation_en#gender-equality-in-the-european-research-area-era.
Eva, Cruells, Gartzia Nagore, Vergés Núria, Serra Laia, Perona Francisca, Maya Francisca, Jiménez Edurne, Egaña Lucía, Guzman Florencia y Hache Alex. 2022. "Marc conceptual per a un abordatge de les violències masclistes digitals". Fundaciò Surt. www.fembloc.cat.
Eynon, Rebecca. 2018. "Feminist Perspectives on Learning, Media and Technology: Recognition and Future Contributions". *Learning, Media and Technology* 43 (1): 1-2. https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1442848.
Eyzaguirre, Sylvia, Javiera Gazmuri y Horacio San Martín. 2021. "El costo del Estallido Social en el ingreso a la educación superior". https://www.cepchile.cl/investigacion/el-costo-del-estallido-social-en-el-ingreso-a-la-educacion-superior/
Farcas, Daniel y Marion Reininger. 2010. "Distance Education in the Form of E-Learning in Chile: Training Human Capital for the 21st Century". *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)* 3 (3): 14-18. https://doi.org/10.3991/ijac.v3i3.1372.
Fernández Darraz, Enrique. 2018. "Política pública, mercado y diversidad institucional: las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. El ejemplo chileno". *Innovar* 28 (67): 147-58. https://doi.org/10.15446/innovar.v28n67.68620.
Fernández Darraz, Enrique y Claudio Ramos Zincke. 2020. "Acreditación y desarrollo de capacidades organizacionales en las universidades chilenas." *Calidad en la Educación* 53: 219-251. https://doi.org/10.31619/caledu.n53.854.
Fernández, María. 2003. "Cyberfeminism, racism, embodiment". En *Domain errors: Cyberfeminist practices!*, editado por Faith Wilding, Michelle Wright y Maria Fernandez, 29-44. Nueva York: Autonomedia.
Figueroa, Francisco, David Figueroa, Rafael Calvo-Mena, Felipe Narváez, Natalia Medina y Juan Prieto. 2020. "Orthopedic Surgery Residents' Perception of Online Education in Their Programs during the COVID-19 Pandemic: Should It Be Maintained after the Crisis?" *Acta Orthopaedica* 91 (5): 543-46. https://doi.org/10.1080/17453674.2020.1776461.
Fleet, Nicolás, Peodair Leihy y José Miguel Salazar. 2020. "Crisis de la Educación Superior en el Chile neoliberal: mercado y burocracia". *Educar em Revista* 36: e77536. https://doi.org/10.1590/0104-4060.77536.

Follegati Montenegro, Luna. 2018. "El feminismo se ha vuelto una necesidad: movimiento estudiantil y organización feminista (2000-2017)". *Anales de la Universidad de Chile* 14: 261–291. https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51156

Frenks, Francisca y Åsa Kneck. 2017. "Diversity: A Blessing or a Curse for Online Collaboration?" En Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2017 Annual Conference. Jönköping.

Gagliardi, Anna Roberta, Pierpaolo Magliocca y Francesco Caputo. 2024. "Mapping the Journey for the Digital Revolution in the Sphere of Education through Examining the Future Progress of Technology". International Conference on Exploring Service Science (IESS 2.4), Volumen 62. https://doi.org/10.1051/itmconf/20246204003.

Gago, Verónica. 2019. *La potencia feminista*. Madrid: Traficantes de sueños.

Gairín, Joaquín y Montserrat Casas. 2003. *La calidad en educación*. Barcelona: Editorial Praxis.

Gajjala, Radhika. 2014. "Woman and Other Women: Implicit Binaries in Cyberfeminisms". *Communication and Critical/Cultural Studies* 11 (3): 288-92. https://doi.org/10.1080/14791420.2014.926241.

García Aretio, Lorenzo. 1998. "Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 1 (1): 63-85. https://doi.org/10.5944/ried.1.1.2123.

———. 2017. "Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 20 (2): 9-25. https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737.

———. 2019. "Necesidad de una educación digital en un mundo digital". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 22 (2): 9-22. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911.

———. 2020. "Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning…?" *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 23 (1):9-28. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495.

Garcia, Iolanda y Míriam Arenas Conejo. 2021. *Dòcencia en línia amb perspectiva de gènere*. Guies per a una docència universitària amb perspectiva de gènere. Xarxa Vives d'universitats.

García Rey, Marcos. 2020. "La pandemia aflora las desigualdades sociales". *El confidencial*. 30 de marzo de 2020. Consultado el 13 de abril de 2024. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-03-30/coronavirus-educacion-economia-desigualdad-tic_2523324/.

Garrison, Randy, Terry Anderson y Walter Archer. 2003. "A Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education". En *Handbook of Distance Education*, editado por Michael Moore y William Anderson, 113-127. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

Gaudichaud, Franck. 2015. *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno*. Buenos Aires: CLACSO.

Gilardi, Silvia y Chiara Guglielmetti. 2011. "University Life of Non-Traditional Students:

Engagement Styles and Impact on Attrition". *The Journal of Higher Education* 82 (1): 33-53. https://doi.org/10.1353/jhe.2011.0005.

Gilligan, Carol. 2000. *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas, 30. Fundació Víctor Grífols i Lucas. http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3219787.

Giroux, Henry. 2014. *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Barcelona: Herder Editorial.

Gómez-Escalonilla-Moreno, Gloria, María Santín-Durán y Gladys Mathieu. 2011. "Students' Perspective on On-line College Education in the Field of Journalism". *Comunicar* 19 (37): 73-80. https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-07.

Graeff, Erhardt. 2018. "Evaluating civic technology design for citizen empowerment". Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology.

Gray-Denson, Kishonna Leah. 2015. "Race, Gender, and Virtual Inequality: Exploring the Liberatory Potential of Black Cyberfeminist Theory". En *Producing Theory in a Digital World: The Intersection of Audiences and Production in Contemporary Theory*, editado por Rebecca Ann Lind, 175-192. Nueva York: Peter Lang Inc., International Academic.

Griffin, Gabriele. 2022. "The 'Work-Work Balance' in Higher Education: Between over-Work, Falling Short and the Pleasures of Multiplicity". *Studies in Higher Education* 47 (11): 2190–2203https://doi.org/10.1080/03075079.2021.2020750.

Grover, Shivi y Leemamol Mathew. 2022. "Exploring the Digital Revolution in Education in India during the COVID-19 Pandemic". *The International Journal of Social Quality* 12 (2): 51-71. https://doi.org/10.3167/IJSQ.2022.120204.

Guo, Fei, Xi Hong y Hamish Coates. 2020. "Accelerated Transformation: Designing Global Online Higher Education". *Higher Education Research & Development* 39 (7): 1322-26. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1824209.

Haimovich Paz, Francisco. 2017. "Equity, Quality, and Variety of Higher Education". En *At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean*, editado por María Marta Ferreyra, Ciro Avitabile, Javier Álvarez, Francisco Haimovich, Sergio Urzúa, 77-113. World Bank, Washington, DC. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1014-5.

Han, Byung-Chul. 2014a. *El enjambre*. Barcelona: Herder Editorial.

———. 2014b. *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.

Hanash Martínez, Macarena. 2020. "Feminist Cyber-Resistance to Digital Violence: Surviving Gamergate". *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat* 5: 287-302. https://doi.org/10.28939/iam.debats-en.2020-17.

Haraway, Donna. 1991. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.

———. 1998. "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies* 14 (3): 575-99.

———. 2018. *Como una hoja*. Madrid: Editorial Continta me tienes.

Harding, Sandra. 1996. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.

Harrison, Laura M. y Katy B. Mathuews. 2022. "Three Priorities for the Future of Online Education". *Journal of Thougth,* 56 (1-2): 3-16.

Harvey, Lee. 2022. "Critical Social Research: Re-Examining Quality". *Quality in Higher Education* 28 (2): 145-52. https://doi.org/10.1080/13538322.2022.2037762.

Harvey, Lee y Diana Green. 1993. "Defining Quality". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18 (1): 9-34. https://doi.org/10.1080/0260293930180102.

Hauptman Komotar, Maruša. 2020. "Discourses on Quality and Quality Assurance in Higher Education from the Perspective of Global University Rankings". *Quality Assurance in Education* 28 (1): 78-88. https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0055.

Heedy, Carmen y Martínez Uribe. 2008. "La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual". *Educación* XVII 33: 7-27.

Henry, Nicola y Anastasia Powell. 2022. "Technology-Facilitated Sexual Violence". *Trauma, Violence, & Abuse* 19 (2): 143-58. https://doi.org/10.1177/1524838016650189.

Hepp, Andreas y Anne Schmitz. 2022. "The Limits of the Maker Ideology: Local Makerspaces, Experimental Practices, and COVID-19". *Continuum* 36 (2): 199-213. https://doi.org/10.1080/10304312.2021.2003755.

Herman, Clem y Gill Kirkup. 2017. "Combining Feminist Pedagogy and Transactional Distance to Create Gender-Sensitive Technology-Enhanced Learning". *Gender and Education* 29 (6): 781-95. https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1187263.

Hernández-Hernández, Fernando y Juana Sancho-Gil. 2017. "El lugar del género como espacio para pensar las políticas universitarias y las relaciones pedagógicas". En *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*, editado por Beatriz Revelles-Benavente y Ana María González, 91-100. Madrid: Ediciones Morata.

Hesse-Biber, Sharlene. 2013. *Feminist Research Practice*. Nueva York: SAGE Publications.

Hester, Helen. 2018. *Xenofeminismo*. Barcelona: Herder Editorial.

Hevia, Valentina. 2021. "Impacto de la modalidad online: El futuro de la educación superior en Chile." *Emol.com*, 21 de abril de 2021. https://www.emol.com/noticias/Tendencias/2021/04/21/1018613/Impacto-modalidad-online-Educacion-superior.html.

Hicks, Jacqueline. 2021. *Global Evidence on the Prevalence and Impact of Online Gender-Based Violence (OGBV)*. Institute of Development Studies (IDS). https://doi.org/10.19088/K4D.2021.140.

Hodges, Charles, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust y Aaron Bond. 2020. "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Holz, Mauricio. 2016. *Carreras en jornada e-learning: descripción de datos disponibles en el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES).* Análisis Especializado. Santiago, Chile: Sistema de Información de Educación Superior (SIES). https://www.bcn.cl/asesoriasparlamentarias/detalle_documento.html?id=50954.

hooks, bell. 2021. *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing Libros.

hooks, bell, Avtar Brah, Gloria Anzaldúa, Chela Sandoval y Aurora Levins Morales. 2004. *Otras inapropiables: feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Hudhayri, Khalid. 2021. "Linguistic Harassment Against Arab LGBTs on Cyberspace". *International Journal of English Linguistics* 11 (4): 58-75. https://doi.org/10.5539/ijel.v11n4p58.

Huenulef-Delgado, Natalia y Marcela Vargas-Cárdenas. 2021. "¡Queremos educación que no lucre y no sexista! Movimiento feminista-estudiantil y prácticas contrahegemónicas en la historia reciente de Valdivia, Chile (2006-2018)". *Izquierdas* 49: 2777-2800. https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100232.

Infante Reyes, Sanndy. 2013. "Del silencio de ayer al bullicio de hoy: La herencia de la Dictadura dentro del modelo educacional". *Revista Némesis* 10: 29-38. https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RN/article/view/66325

Innerarity, Daniel. 2022. *La sociedad del desconocimiento*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L.

Isbej, Lorena, Javier Uribe, Olga Carrasco, Isaac Villarroel, Margarita Pizarro, María Isabel Jirón, Edgar Sanhueza, et al. 2019. "Experiencia de educación continua en línea en gastroenterología para médicos no especialistas". *Revista médica de Chile* 147 (8): 1059-66. https://doi.org/10.4067/S0034-98872019000801059.

Isela Aguilar Vargas, Luisa Rosa y Emma Omolade Otuyemi Rondero. 2020. "Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior". *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 17: 57-77. https://doi.org/10.51302/tce.2020.485.

Ismailov, Murod y Thomas K. F. Chiu. 2022. "Catering to Inclusion and Diversity With Universal Design for Learning in Asynchronous Online Education: A Self-Determination Theory Perspective". *Frontiers in Psychology* 13: 819884. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.819884.

Jackson, Romeo, Alex C. Lange y Antonio Duran. 2021. "A Whitened Rainbow: The In/Visibility of Race and Racism in LGBTQ+ Higher Education Scholarship". *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity (JCSCORE)* 7 (2): 173-206. https://doi.org/10.15763/issn.2642-2387.2021.7.2.173-206.

Joo-Nagata, Jorge, Fernando Martinez Abad, José García-Bermejo Giner y Francisco J. García-Peñalvo. 2017. "Augmented Reality and Pedestrian Navigation through Its Implementation in M-Learning and e-Learning: Evaluation of an Educational Program in Chile". *Computers & Education* 111: 1-17. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.003.

Jung, Insung y Colin Latchem. 2011. "A Model for E-Education: Extended Teaching Spaces and Extended Learning Spaces: A Model for e-Education". *British Journal of Educational Technology* 42 (1): 6-18. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00987.x.

Kehm, Barbara M. y Tero Erkkilä. 2014. "Editorial: The Ranking Game: Editorial: The Ranking Game". *European Journal of Education* 49 (1): 3-11. https://doi.org/10.1111/ejed.12062.

Keller, Evelyn Fox. 1990. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Institució Alfons el

Magnànim-Centre Valencià d'Estudis i d'Investigació.
Kerssens, Niels y José Van Dijck. 2021. "The Platformization of Primary Education in The Netherlands". *Learning, Media and Technology* 46 (3): 250-63. https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725.
Khan, Badrul H. 2006. *Flexible Learning in an Information Society*. IGI Global.
Komljenovic, Janja. 2022. "The Future of Value in Digitalised Higher Education: Why Data Privacy Should Not Be Our Biggest Concern". *Higher Education* 83 (1): 119-35. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00639-7.
Konstantinidou, Athina y Efi Nisiforou. 2022. "Assuring the Quality of Online Learning in Higher Education: Adaptations in Design and Implementation". *Australasian Journal of Educational Technology* 38 (4): 127-42. https://doi.org/10.14742/ajet.7910.
Koseoglu, Suzan. 2020. "Access as Pedagogy: A Case for Embracing Feminist Pedagogy in Open and Distance Learning". *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): 277-90. https://doi.org/10.5281/zenodo.3893260.
Koseoglu, Suzan, Tugba Ozturk, Hasan Ucar, Engin Karahan y Aras Bozkurt. 2020. "30 Years of Gender Inequality and Implications on Curriculum Design in Open and Distance Learning". *Journal of Interactive Media in Education* 1 (5): 1-11. https://doi.org/10.5334/jime.553.
Kramarae, Cheris. 2001. *The Third Shift: Women Learning Online*. Washington, DC: American Association of University Women Educational Foundation.
———. 2003. "Gender Equity Online, When There Is No Door to Knock On". En *Handbook of Distance Education*, editado por Michael Moore y William Anderson, 261-272. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
Kumar, Priya C., Jessica Vitak, Marshini Chetty y Tamara L. Clegg. 2019. "The Platformization of the Classroom: Teachers as Surveillant Consumers". *Surveillance & Society* 17 (1/2): 145-52. https://doi.org/10.24908/ss.v17i1/2.12926.
Kuni, Verena. 1998. "The Future is Femail. Some Thoughts on the Aestetics and Politics of Cyberfeminism". *Net.art-generator*. Consultado el 15 de abril de 2024. https://net.art-generator.com/.
Kunzler, Janaina, Artur Jacobus, João Batista Storck y María Aparecida Marques Da Rocha. 2022. "Expansion of Distance Education in Higher Education: Trajectories in Argentina, Brazil, Chile and Colombia". *Revista Portuguesa de Educação* 35 (2): 61-82. https://doi.org/10.21814/rpe.24298.
Laboria Cuboniks. 2015. *Xenofeminismo: Una política por la alienación*. https://laboriacuboniks.net/manifesto/xenofeminismo-una-politica-por-la-alienacion/.
Lai, Alice y Lilly Lu. 2009. "Integrating feminist pedagogy with online teaching: Facilitating critiques of patriarchal visual culture". *Visual Culture & Gender* 4: 58-68.
Lemaitre, María José. 2011. "Un recorrido histórico por los procesos de aseguramiento de la calidad". En *Un Recorrido por la Historia Reciente de la Educación Superior Chilena 1967 – 2011*, editado por Mónica Jiménez y Francisco Durán, 155-62. Corporación Santo Tomás para Aequalis, Foro de Educación Superior.

León Reyes, Julio. 2020. *Derecho y política de la educación superior chilena*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Linares Cortés, Alejandra María. 2017. "Tendencias de la educación superior en Argentina, Chile y México". *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social* 18 (28): 43-70. https://doi.org/10.15332/s0124-3551.2016.0028.02.

Litwin, Edith. 1995. *Tecnología educativa*. Buenos Aires: Paidós.

Lomba, Niombo, Cecilia Navarra y Meenakshi Fernandes. 2021. *Combating Gender-Based Violence: Cyberviolence: European Added Value Assessment*. Bruselas: European Parliament. Directorate General for Parliamentary Research Services. https://data.europa.eu/doi/10.2861/23053.

López Leyva, Santos. 2016. "Competitividad de la educación superior en cuatro países de América Latina: perspectiva desde un ranking mundial". *Revista de la Educación Superior* 45 (178): 45-59. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.003.

Loukkola, Tia, Helene Peterbauer y Anna Gover. 2020. *Exploring Higher Education Indicators*. European University Association.

Lowenthal, Patrick R, Amy Lomellini, Chris Smith y Krista Greear. 2021. "Accessible Online Learning: An Analysis of Online Quality Assurance Frameworks". *Quarterly Review of Distance Education* 22 (2): 15-29.

Lusk, Chris y Anne Fearfull. 2015. "Supporting Students in Higher Education: Results and Recommendations Following a Paradigm Shift within a Scottish Ancient". *Studies in Higher Education* 40 (6): 1107-1127. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.881338.

Luxán Serrano, Marta y Barbara Biglia. 2011. "Pedagogía ciberfeminista: Entre utopía y realidades". *Education in the Knowledge Society (EKS)* 12 (2): 149-83. https://doi.org/10.14201/eks.8277.

Luxán Serrano, Marta y Matxalen Legarreta Iza. 2019. "Metodologías cuantitativas desde una perspectiva feminista: una aplicación a través de las Encuestas de Empleo del Tiempo". En *Otras formas de (des)aprender: investigación feminista en tiempos de violencia, resistencias y decolonialidad*, AA.VV. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea; Tarragona: Seminario Interdisciplinar de Metodología de Investigación Feminista.

Marciniak, Renata. 2016. "Autoevaluación de programas de educación universitaria virtual". Tesis doctoral, Universitat Auònoma de Barcelona.

Marciniak, Renata y Joaquín Gairín Sallán. 2017. "Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 21 (1): 217-238. https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182.

Marciniak, Renata y Joaquín Gairín-Sallán. 2017. "Un modelo para la autoevaluación de la calidad de programas de educación universitaria virtual". *Revista de Educación a Distancia (RED)* 17 (54). https://doi.org/10.6018/red/54/2.

Marstio, Tuija y Susanna Kivelä. 2014. "Technology Enhanced Learning in a Higher Education Context – Building Bridges by Student Empowerment and Regional Development". *Nordic Journal of Digital Literacy* 9 (1): 66-87. https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-01-07.

Martin, Florence, Ting Sun y Carl D. Westine. 2020. "A Systematic Review of Research on Online Teaching and Learning from 2009 to 2018". *Computers & Education* 159: 104009. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009.

Martínez, Luz María, Barbara Biglia, Marta Luxán, Cristina Fernández, Jokin Azpiazu y Jordi Bonet. 2014. "Feminist research experiences: reflections and proposals on methodologies". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social* 14 (4): 3-16. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1513.

Martínez-Gutiérrez, Alberto, Javier Díez-González, Paula Verde y Hilde Perez. 2023. "Convergence of Virtual Reality and Digital Twin Technologies to Enhance Digital Operators' Training in Industry 4.0". *International Journal of Human-Computer Studies* 180: 103136. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103136.

Masoumi, Davoud y Berner Lindström. 2012. "Quality in E-learning: A Framework for Promoting and Assuring Quality in Virtual Institutions". *Journal of Computer Assisted Learning* 28 (1): 27-41. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00440.x.

McAdam, Maura, Caren Crowley y Richard T. Harrison. 2020. "Digital Girl: Cyberfeminism and the Emancipatory Potential of Digital Entrepreneurship in Emerging Economies". *Small Business Economics* 55 (2): 349-62. https://doi.org/10.1007/s11187-09-00301-2.

Mejías, Ulises y Nick Couldry. 2019. *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Redwood City: Stanford University Press.

Mena Yuste, Maria, Ángela Sáez Díaz, Aurora Leal y Margot Pujal Llombart. 2019. "Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria". *Educar* 55 (2): 579-96. https://doi.org/10.5565/rev/educar.999.

Meneses, Maria Paula y Karina Bidaseca. 2018. *Epistemologías Del Sur*. Buenos Aires: CLACSO. http://public.eblib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6402071.

Merino, Belén Elena y René Jara Reyes. 2022. "Ciberactivismo feminista en Chile. La experiencia del Observatorio Contra el Acoso Callejero". *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales* 49 (90): 53-80. https://doi.org/10.21678/apuntes.90.1372.

Migueliz Valcarlos, María, Jennifer R. Wolgemuth, Samantha Haraf y Nathan Fisk. 2020. "Anti-Oppressive Pedagogies in Online Learning: A Critical Review". *Distance Education* 41 (3): 345-60. https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1763783.

Ministerio de Educación de Chile. 2018. Ley 21091. Sobre educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404

———. 2019. Decreto 333. Aprueba el reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1163967.

———. 2021. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023

Mizzi, Robert C. 2021. "Teaching for LGBTQ Inclusion in Online Settings". *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* 33 (3): 70-74.

https://doi.org/10.1002/nha3.20339.
Montes, Nancy y Laura Osorio. 2023. *Panorama de la educación superior en Iberoamérica a través de los indicadores de la red INDICES*. Buenos Aires: Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
Moore, Michael y Greg Kearsley. 2012. *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
Morena-Balaguer, Diana, Gloria García-Romeral y Mar Binimelis-Adell. 2022. *Diagnóstico sobre las violencias de género contra activistas feministas en el ámbito digital*. Fondo de Mujeres Calala y Universitat de Vic.
Luchadoras MX, Lourdes Barrera y Candy Rodríguez. 2017. "La violencia en línea contra las mujeres en México". www.Internetesnuestra.mx
Núñez Puente, Sonia, Diana Fernández Romero y Palma Peña Jiménez. 2016. "Ciberactivismo contra la violencia de género: fetichismo tecnológico e interactividad". *Feminismo/s* 27: 177-195. https://doi.org/10.14198/fem.2016.27.10.
Núñez Puente, Sonia, Susana Vázquez Cupeiro y Diana Fernández Romero. 2017. "Ciberfeminismo contra la violencia de género: análisis del activismo online-offline y de la representación discursiva de la víctima". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 22 (2): 861-77. https://doi.org/10.5209/ESMP.54240.
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). 1991. *Escuelas y calidad de la enseñanza: Informe internacional*. Barcelona: Paidós Ibérica.
Ochieng, Vollan y Razak M. Gyasi. 2021. "Open Educational Resources and Social Justice: Potentials and Implications for Research Productivity in Higher Educational Institutions". *E-Learning and Digital Media* 18 (2): 105-24. https://doi.org/10.1177/2042753021989467.
Online Learning Consortium. 2016. *OLC Quality Scorecards*. https://onlinelearningconsortium.org/consult/olc-spanish-quality-scorecard/.
ONU Mujeres. 2022. *Accelerating efforts to tackle online and technology facilitated violence against women and girls*. UNWomen. https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/10/accelerating-efforts-to-tackle-online-and-technology-facilitated-violence-against-women-and-girls
Osses, Bárbara. 2020. "Sondeo de municipalidades revela amplio temor entre comunidades a perder todo el año escolar por crisis del covid-19." *Emol.com*,14 de abril de 2020. https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/04/14/982969/.
Ossiannilsson, Ebba. 2020. "Quality Models for Open, Flexible, and Online Learning". *Journal of Computer Science Research* 2 (4): 19-31 https://doi.org/10.30564/jcsr.v2i4.2357.
Ossiannilsson, Ebba, Keith Williams, Anthony Camilleri y Mark Brown. 2015. *Quality Models in Online and Open Education around the Globe: State of the Art and Recommendations*. Oslo: International Council for Open and Distance Education - ICDE.
Oteíza, Fidel y Juan Silva. 2002. "Formación continua y a distancia: una visión a partir de

la experiencia". *Calidad en la educación* 16: 76-95. https://doi.org/10.31619/caledu.n16.428.

Oxfam internacional. 2023. "El 1 % más rico acumula casi el doble de riqueza que el resto de la población mundial en los últimos dos años." *Oxfam.org*, 16 de enero de 2023. https://www.oxfam.org/es/notas-prensa/el-1-mas-rico-acumula-casi-el-doble-de-riqueza-que-el-resto-de-la-poblacion-mundial-en.

Pastor, Lluis. 2012. *Funiversity. Los medios de comunicación cambian la universidad*. Barcelona: UOC Innova.

Patterson, N. 2010. "Distance Education: A Perspective from Women's Studies". *Thirdspace* 1 (2): 1-14. https://dergipark.org.tr/en/pub/intwojde/issue/8684/108472

Pereira Pérez, Zulay. 2011. "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta". *Revista Electrónica Educare* 15 (1): 15-29. https://doi.org/10.15359/ree.15-1.2.

Phipps, Alison, Jessica Ringrose, Emma Renold y Carolyn Jackson. 2018. "Rape Culture, Lad Culture and Everyday Sexism: Researching, Conceptualizing and Politicizing New Mediations of Gender and Sexual Violence". *Journal of Gender Studies* 27 (1): 1-8. https://doi.org/10.1080/09589236.2016.1266792.

Plant, Sadie. 1997. *Zeros and ones: Digital women and the new technoculture*. Londres: Fourth Estate.

Platero Méndez, Raquel (Lucas). 2014. "Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad". *Quaderns de Psicologia* 16 (1): 55-72. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). 2022. *Estrategia digital 2022-2025*. PNUD. https://digitalstrategy.undp.org/.

Potter, Shawna. 2020. *Cómo crear espacios más seguros*. Barcelona: Orciny Press.

Pressacco, Carlos y Fabián Carbone. 2010. "Educación superior en Chile: tensiones y actores relevantes entorno al eje calidad-equidad". *Papel Político* 15 (2): 537-70. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092010000200006

Prieto, Miriam y Jesús Manso. 2018. "La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: usos y desusos". En *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, editado por Héctor Monarca, 114-35. Dykinson S. L. http://hdl.handle.net/10486/684152.

Quality and Qualifications Ireland (QQI). 2023. *Topic-Specific Quality Assurance (QA) Guidelines for Blended and Fully Online Programmes*. https://www.qqi.ie/news/quality-assurance-guidelines-for-providers-of-programmes-supported-by-digital-education.

Quality Matters. 2020. *Specific Review Standards from the QM Higher Education Rubric, Sixth Edition*. https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/higher-ed-rubric.

Raghavan, Srinidhi y Tigist Shewarega Hussen. 2023. *Global attention to Technology-Facilitated Gender-Based Violence (TFGBV): Feminist Perspectives*. GenderIT.org. https://genderit.org/editorial/global-attention-technology-facilitated-gender-

based-violence-tfgbv-feminist-perspectives#_ftn1.
Ragusa, Angela T. y Andrea Crampton. 2017. "Online Learning: Cheap Degrees or Educational Pluralization?: Cheap Degrees or Educational Pluralization?" *British Journal of Educational Technology* 48 (6): 1208-16. https://doi.org/10.1111/bjet.12489.
Rakow, Lana. 1988. "Gendered technology, gendered practice". *Critical Studies in Mass Communication* 5: 57-70. https://doi.org/10.1080/15295038809366685
Ramírez, Natacha. 2020. "Estudiantes de la Universidad de Chile aprueban iniciar un 'paro de teclados'". *Emol.com*, 27 de marzo de 2020. https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/03/27/981274/Universidad-de-Chile-paro-online.html.
Ramírez-Correa, Patricio E., Jorge Arenas-Gaitán y F. Javier Rondán-Cataluña. 2015. "Gender and Acceptance of E-Learning: A Multi-Group Analysis Based on a Structural Equation Model among College Students in Chile and Spain". *PLOS ONE* 10 (10): e0140460. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0140460.
Revelles Benavente, Beatriz. 2020. "Feminist Political Discourses in the Digital Era: A New Materialist Discursive Analysis of the #BringBackOurGirls Cyber-Campaign". *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat* 5: 245-59. https://doi.org/10.28939/debats-en.2020-14.
Richardson, Jennifer C., Secil Caskurlu, Daniela Castellanos-Reyes, Suzhen Duan, Mohammad Shams Ud Duha, Holly Fiock y Yishi Long. 2022. "Instructors' Conceptualization and Implementation of Scaffolding in Online Higher Education Courses". *Journal of Computing in Higher Education* 34 (1): 242-79. https://doi.org/10.1007/s12528-021-09300-3.
Ries, Brian y Meg Wagner. 2020. "Universities begin considering the possibility of canceling in-person classes until 2021". *CNN.com*, 15 de abril de 2020. https://amp.cnn.com/cnn/2020/04/14/us/university-may-cancel-classes-fall-2021-trnd/index.html?__twitter_impression=true.
Rivera-Vargas, Pablo, Víctor y René Rivera Bilbao. 2021. "Acceso a la educación superior en Chile desde la financiación privada: entre la inequidad estructural y la oportunidad individual". *Educar* 57 (2): 447-63. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1204.
Rodríguez, Marlís y Julio Cabero, coords. 2015. *Mitos, prejuicios y realidades de la educación a distancia*. Caracas, Venezuela: Universidad Metropolitana.
Rodríguez Parra, Mery y Gloria Peláez Elizalde. 2018. "El lenguaje y su importancia en las interacciones para una educación no sexista". *Revista Saberes Educativos* (1): 31-46. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51602.
Rodríguez-Ponce, Emilio, Nicolás Fleet y Milagros Delgado. 2009. "La acreditación en la generación de información sobre la calidad de la educación superior". *Calidad en la Educación* (31): 212-230. https://doi.org/10.31619/caledu.n31.169.
Romero Alonso, Rosa Eliana, Carlos Alberto Tejada Navarro y Olga Núñez Barrera. 2021. "Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior". *Perspectiva Educacional* 60 (2): 99-120. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.2-Art.1175.

Romero-Rodríguez, José-María, Francisco-Javier Hinojo-Lucena, Inmaculada Aznar-Díaz y Gerardo Gómez-García. 2022. "Digitalización de la Universidad por Covid-19: impacto en el aprendizaje y factores psicosociales de los estudiantes". *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 25 (2). https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32660.

Ross, Jen, Sian Bayne y James Lamb. 2019. "Critical approaches to valuing digital education: learning with and from the Manifesto for Teaching Online". Digital culture & education 11 (1): 22-35. https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-11

RTVE, dir. 2023. "Bárbara Biglia, Jaume Collboni, Meritxell Falgueras i abusos a la universita". *Cafè d'idees. RTVE*. https://www.rtve.es/play/videos/cafe-didees/jaume-collboni-meritxell-falgueras-abusos-professors-universitat/6893152/.

Rubio, María José. 2003. "Enfoques y modelos de evaluación del e-learning". *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 9 (2): 101-120. https://doi.org/10.7203/relieve.9.2.4332.

Ruesta, María Bustelo. 2017. "Evaluación con perspectiva de género: una evaluación de mayor calidad, alcance y rigor". *Tiempo de paz* (124): 51-57. http://revistatiempodepaz.org/revista-124/#dflip-df_448/52/.

Ruiz Corbella, Marta y María José Rubio Gómez. 2012. «Las instituciones de educación superior a distancia en Iberoamérica". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 9 (1-2). https://doi.org/10.5944/ried.1.9.1028.

Ruiz, Paula. 2021. "Digitalización, teletrabajo y corresponsabilidad". *En Tecnologías en el siglo XXI: reflexiones desde una perspectiva de género*, editado por Juan José Tamayo e Isabel Tajahuerce Ángel, 94-106. Madrid: Dykinson.

Sacristán, Ana. 2013. *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Salazar, José Miguel y Mauricio Rifo. 2020. "Bajo el péndulo de la historia: Cinco décadas de masificación y reforma en la educación superior chilena (1967-2019)". *Economía y Política* 7 (1): 27-61. https://doi.org/10.15691./07194714.2020.002.

Salinas, Judith, Carolina Muñoz, Andrea Albagli, Gloria Araya y Fernando Vio. 2016. "The Contribution of Distance Education to Health Promotion in Chile". *Health Promotion International* 32 (5): 913-921. https://doi.org/10.1093/heapro/daw023.

Salinas, Judith, Carolina Muñoz, Andrea Albagli y Fernando Vio. 2014. "Evaluación de un programa de educación a distancia en Promoción de Salud para la Atención Primaria en Chile". *Revista Médica de Chile* 142 (2): 184-92. https://doi.org/10.4067/S0034-98872014000200006.

Salinas, Judith, Carolina Muñoz y Fernando Vio. 2021. "Evaluación de cursos en línea, masivos y abiertos de educación en salud y nutrición para prevenir la obesidad". *Revista Médica de Chile* 149 (8): 1164-72. https://doi.org/10.4067/s0034-98872021000801164.

Salleh, Norliza Mohd, Norhayati Zakuan, Mohd Shoki Md Ariff, Ahamad Zaidi Bahari, Thoo Ai Chin, Zuraidah Sulaiman, Shafudin Mohd Yatim, Siti Rahmah Awang y Muhamad Zameri Mat Saman. 2018. "Critical Success Factors of Total Quality Management

Implementation in Higher Education Institution: UTM Case Study". Conferencia presentada en 6th International Conference on Manufacturing, Optimization, Industrial and Material Engineering. Bandung, Indonesia, 2018. https://doi.org/10.1063/1.5080060.

Sancho Gil, Juana M. 2019. "El més important no sempre és el més visible i valorat. El cas de la recerca educativa". *Revista Catalana de Pedagogia* (15): 17-39. https://doi.org/10.2436/20.3007.01.114.

Santander, Walter, Ana Elena Schalk, Sonia Zavando y José Durán. 2011. "Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Chile". En *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe*, coordinado por Mary Morocho, 67-82. Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja.

Sapir, Adi. 2022. "What Student Support Practitioners Know about Non-Traditional Students: A Practice-Based Approach". *Higher Education Research & Development* 41 (6): 2064-78. https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1946015.

Saura, Geo. 2020. "Filantrocapitalismo digital en educación: Covid-19, UNESCO, Google, Facebook y Microsoft". *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales* 17, no. 2: 159-68. https://doi.org/10.5209/tekn.69547.

Saura, Geo, Ekaitz Cancela y Lluís Parcerisa. 2023. "Privatización educativa digital". *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 27 (1): 11-37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019.

Scassa, Teresa. 2022. *The Surveillant University: Remote Proctoring, AI, and Human Rights*. Canada Research Chair in Information Law and Policy. University of Ottawa.

Scharager, Judith. 2018. "Quality in Higher Education: The View of Quality Assurance Managers in Chile". *Quality in Higher Education* 24 (2): 102-16. https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1488395.

Scharager, Judith y María Teresa Aravena. 2010. "Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio". *Calidad en la Educación* (32): 16-42. https://doi.org/10.31619/caledu.n32.150.

Schindler, Laura, Sarah Puls-Elvidge, Heather Welzant y Linda Crawford. 2015. "Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature". *Higher Learning Research Communications* 5 (3): 3-13. https://doi.org/10.18870/hlrc.v5i3.244.

schneider, finn y Z Nicolazzo. 2020. "Whiteness and Antiracist Pedagogy: A Critical Discourse Analysis of Two Trans* Educators' Classroom Experiences". *Whiteness and Education* 5 (2): 147-66. https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1734963.

Sepúlveda, Paulina. 2021. "Pandemia consolida matrícula de carreras a distancia: es el área que más crece en educación superior Paulina". *Qué pasa*, 14 de marzo de 2021. https://www.latercera.com/que-pasa/noticia/pandemia-consolida-el-estudio-de-carreras-a-distancia-es-el-area-que-mas-crece-en-educacion-superior/ZFCV742PIFHVDABEXELVBMNTDA/.

Sepúlveda-Parrini, Paloma. 2023. "Hacia una docencia ciberfeminista: percepciones sobre la inclusión de la perspectiva de género en carreras de grado en modalidad

online en Chile". *Educar* 59 (1): 65-82. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1573.
Sepúlveda-Parrini, Paloma, Pilar Pineda-Herrero y Paloma Valdivia-Vizarreta. 2023. "Gender Perspective as Part of Quality: Perceptions of Chilean Students on the Online VET". En *Learning, Teaching and Policy Making in VET*, editado por Lazaro Moreno, Marianne Teräs, Petros Gougoulakisy y Janne Kontio. Atlas Akademi.
Sepulveda-Parrini, Paloma, Pilar Pineda-Herrero y Paloma Valdivia-Vizarreta. 2024. "Conceptos claves para la calidad de la educación superior online". *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 27 (1): 319-343. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37633.
Sepúlveda-Parrini, Paloma, Pilar Pineda-Herrero, Paloma Valdivia-Vizarreta y Sara Rodríguez-Pérez. 2023. "Examining the Quality of Online Higher Education in Chile from the Perspective of Equity". *Quality in Higher Education*, noviembre, 1-17. https://doi.org/10.1080/13538322.2023.2270398.
Sepúlveda-Parrini, Paloma, Paloma Valdivia-Vizarreta y Pilar Pineda-Herrero. 2022. "Enseñar y aprender en el ciberespacio: Aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura". *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales* 19 (2): 123-35. https://doi.org/10.5209/tekn.77868.
Sharrock, Geoff. 2000. "Why Students Are Not (Just) Customers (and Other Reflections on Life After George)". *Journal of Higher Education Policy and Management* 22 (2): 149-64. https://doi.org/10.1080/713678141.
SIES (Servicio de Información de Educación Superior). 2021. *Informe 2021 matrículas en educación superior*. SIES, Ministerio de Educación de Chile. https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/
———. 2023. *Informe 2023. Matrícula en Educación Superior*. SIES, Ministerio de Educación de Chile. https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/
Simbürger, Elisabeth y Alina Donoso. 2020. "Key Elements in the Naturalisation of Neoliberal Discourse in Higher Education in Chile". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 41 (4): 559-73. https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1512953.
Soublette, Gastón. 2020. *Manifiesto. Peligros y oportunidades de la megacrisis*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
Srnicek, Nick. 2018. *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
Stephenson, John y Albert Sangrà. 2001. *Modelos pedagógicos y e-learning*. Barcelona: Editorial UOC.
Stone, Cathy. 2022. "From the Margins to the Mainstream: The Online Learning Rethink and Its Implications for Enhancing Student Equity". *Australasian Journal of Educational Technology* 38 (6): 139-49. https://doi.org/10.14742/ajet.8136.
Stracke, Christian M. 2019. "Quality Frameworks and Learning Design for Open Education". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 20 (2):180-203. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4213.
Subsecretaría de Educación Superior. 2022. *Orientaciones para los procesos de implementación de políticas integrales que abordan acoso sexual, violencia y discriminación de género en educación superior*. Ministerio de Educación de

Chile. https://educacionsuperior.mineduc.cl/informacion-sobre-la-ley-21-369/documento-orientaciones/

Subsecretaría de Educación Superior. 2023. *Informe Brechas de Género en Educación Superior 2022*. Ministerio de Educación de Chile. https://educacionsuperior.mineduc.cl/2023/03/03/mujeres-son-quienes-mas-ingresan-y-se-titulan-en-educacion-superior-los-analisis-del-informe-de-brechas-de-genero-2022/

SUNY - The State University of New York. 2024. "The SUNY Online Course Quality Review Rubric OSCQR". https://oscqr.suny.edu/.

Superintendencia de Educación Superior. 2020. "Mineduc anuncia Plan de Acción para instituciones de educación superior por COVID-19". *Sesuperior.cl*, 19 de marzo de 2020. https://www.sesuperior.cl/es_cl/sin-categoria/mineduc-anuncia-plan-de-accion-para-instituciones-de-educacion-superior-por-covid-19/.

Suzor, Nicolas, Molly Dragiewicz, Bridget Harris, Rosalie Gillett, Jean Burgess y Tess Van Geelen. 2019. "Human Rights by Design: The Responsibilities of Social Media Platforms to Address Gender-Based Violence Online: Gender-Based Violence Online". *Policy & Internet* 11 (1): 84-103. https://doi.org/10.1002/poi3.185.

Tabuchi, Mariana Garcia y Amélia Do Carmo Sampaio Rossi. 2023. "Construindo uma epistemologia feminista decolonial". *Revista Estudos Feministas* 31 (3): e86106. https://doi.org/10.1590/1806-9584-2023v31n386106.

TEDIC.org. 2023. "Cyborgfeminista". Cyborgblog (blog). Consultado el 13 de abril de 2024. https://cyborgfeminista.tedic.org/cyborfeministas/.

Tello, Inmaculada. 2009. *Formación a través de Internet. Evaluación de la calidad*. Barcelona: Editorial UOC.

Tieben, Nicole. 2020. "Non-Completion, Transfer, and Dropout of Traditional and Non-Traditional Students in Germany". *Research in Higher Education* 61 (1): 117-41. https://doi.org/10.1007/s11162-019-09553-z.

Titus, Jordan J. 2008. "Student Ratings in a Consumerist Academy: Leveraging Pedagogical Control and Authority". *Sociological Perspectives* 51 (2): 397-422. https://doi.org/10.1525/sop.2008.51.2.397.

Tome, Jose Manuel Salum. 2023. "Educación virtual en Chile, ejemplo de un nuevo espacio para el aprendizaje". *Brazilian Journal of Development* 9 (1): 1333-42. https://doi.org/10.34117/bjdv9n1-092.

Tomlinson, Michael. 2017. "Student Perceptions of Themselves as 'Consumers' of Higher Education". *British Journal of Sociology of Education* 38 (4): 450-67. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1113856.

Tømte, Cathrine Edelhard, Trine Fossland, Per Olaf Aamodt y Lise Degn. 2019. "Digitalisation in Higher Education: Mapping Institutional Approaches for Teaching and Learning". *Quality in Higher Education* 25 (1): 98-114. https://doi.org/10.1080/13538322.2019.1603611.

Torres Diaz, Juan Carlos, Pablo Vicente Torres Carrión y Alfonso Infante Moro. 2015. «Mobile learning: perspectives". *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 12 (1): 38-49. https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944.

Troncoso Perez, Lelya Elena, Luna Follegati y Valentina Stutzin. 2019. "Más allá de una

educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales". *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana* 56 (1): 15-15. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1.

Trujillo-Cristoffanini, Macarena y Paola Contreras-Hernández. 2021. "Cuestionando imaginarios sexistas a través de prácticas pedagógicas transformadoras". *Izquierdas* 50: 2425-2426. https://doi.org/10.4067/S0718-50492021000100215.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). 1991. *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950.

———. 2003. *La educación virtual en Chile: Historia, estado del arte y proyecciones*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. Universidad Virtual-REUNA. www.iesalc.unesco.org.ve.

———. 2015. *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

———. 2022. "Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO". UNESCO.org. Consultado el 14 de abril de 2024. https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference.

Universitat Autònoma de Barcelona. 2011. *Guía para el uso no sexista del lenguaje*. Servicio de Lenguas y Observatorio para la Igualdad, Universitat Autònoma de Barcelona.

Universitat Oberta de Catalunya. 2019. *Diagnosi de la igualtat de gènere a la Universitat Oberta de Catalunya*. Universitat Oberta de Catalunya.

Valdés, Michel, Margarita Briceño, Wendolin Suárez, Marcelo Hadweh y Susana Correa. 2019. "Aseguramiento de la calidad en la educación virtual. Un análisis desde las políticas públicas en Chile". *Opción* 35 (90): 1465-90.

Vasudevan, Amrita, Nandini Chami y Meenakshi Yadav. 2019. *Getting It Right Online. Young Women's Negotiations in the Face of Cyberviolence in Karnataka*. IT for Change. https://itforchange.net/getting-it-right-online-young-women%E2%80%99s-negotiations-face-of-cyber-violence-karnataka

Vegliante, Rosa y Katia Sannicandro. 2020. "The Role of the Tutor in the University Context and in Distance Learning: An Exploratory Research". *Journal of E-Learning and Knowledge Society* 16 (3): 76-85. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135274.

Verge Mestre, Tània y Alba Alonso Álvarez. 2019. "La ceguera al género en el currículum de la ciencia política y su impacto en el alumnado". *Revista Internacional de Sociología* 77 (3): e135. https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.003.

Verge, Tània, Mariona Ferrer-Fons y María José González. 2018. "Resistance to Mainstreaming Gender into the Higher Education Curriculum". *European Journal of Women's Studies* 25 (1): 86-101. https://doi.org/10.1177/1350506816688237.

Vergés Bosch, Núria. 2019. "Gender and ICT: Are We Making Progress in CyberFeministisation?" *Revista Idees* (47). https://revistaidees.cat/en/genere-i-tic-avancem-en-la-ciberfeministitzacio/

———. 2021. "Un recorregut pels diversos feminismes de les tecnologies". *Compàs d'amalgama* 4): 78-81.

Vergés Bosch, Núria, Eva Guillén y Eva Cruells. 2022. "Violencias machistas digitales: implicaciones de su abordaje en el marco de los circuitos de violencia machista". *Revista Idees* (59). https://revistaidees.cat/es/violencias-machistas-digitales-implicaciones-de-su-abordaje-en-el-marco-de-los-circuitos-de-violencia-machista/

Vergés Bosch, Núria, Alex Hache y Eva Cruells López. 2014. "Ciberfeminist activist research with and among technoartists and hackers". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social* 14 (4): 153-180. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1352.

Vîiu, Gabriel-Alexandru y Adrian Miroiu. 2015. "The Quest for Quality in Higher Education: Is There Any Place Left for Equity and Access?" En *Higher Education Reforms in Romania: Between the Bologna Process and National Challenges*, editado por Adrian Curaj, Ligia Deca, Eva Egron-Polak y Jamil Salmi, 173-189 Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08054-3.

Viveros Vigoya, Mara. 2016. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación". *Debate Feminista* (52): 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

Vlachokyriakos, Vasillis, Clara Crivellaro, Christopher A. Le Dantec, Eric Gordon, Pete Wright y Patrick Olivier. 2016. "Digital Civics: Citizen Empowerment With and Through Technology". En Proceedings of the 2016 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. San José California USA: ACM. https://doi.org/10.1145/2851581.2886436.

Vlachopoulos, Dimitrios, y Agoritsa Makri. 2021. "Quality Teaching in Online Higher Education: The Perspectives of 250 Online Tutors on Technology and Pedagogy". *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)* 16 (06): 40-46. https://doi.org/10.3991/ijet.v16i06.20173.

Wajcman, Judy. 2010. "Feminist Theories of Technology". *Cambridge Journal of Economics* 34 (1): 143-52. https://doi.org/10.1093/cje/ben057.

Watson, David. 2015. "The coming of post-institutional higher education". *Oxford Review of Education* 41 (5): 549-62. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1077110.

Wilding, Faith y Critical Art Ensemble. 1998. "Notes on the Political Condition of Cyberfeminism". *Art Journal* 57 (2): 47-60. https://doi.org/10.1080/00043249.1998.10791878.

Williamson, Ben. 2019. "New Power Networks in Educational Technology". *Learning, Media and Technology* 44 (4): 395-98. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1672724.

Williamson, Ben, John Potter y Rebecca Eynon. 2019. "New Research Problems and Agendas in Learning, Media and Technology: The Editors' Wishlist". *Learning, Media and Technology* 44 (2): 87-91. https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1614953.

Wright-Mair, Raquel. 2023. "The Costs of Staying: Experiences of Racially Minoritized LGBTQ+ Faculty in the Field of Higher Education". *Innovative Higher Education* 48 (2): 329-50. https://doi.org/10.1007/s10755-022-09620-x.

Wyatt-Smith, Claire, Bob Lingard y Elizabeth Heck. 2019. "Digital learning assessments and big data: implications for teacher professionalism". UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370940

Xavier, Marlon y Julio Meneses. 2021. "The Tensions Between Student Dropout and Flexibility in Learning Design: The Voices of Professors in Open Online Higher Education". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 22 (4): 72-88. https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i1.5652.

Yoder-Himes, Deborah R., Alina Asif, Kaelin Kinney, Tiffany J. Brandt, Rhiannon E. Cecil, Paul R. Himes, Cara Cashon, Rachel M. P. Hopp y Edna Ross. 2022. "Racial, Skin Tone, and Sex Disparities in Automated Proctoring Software". *Frontiers in Education* 7: 881449. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881449.

Yoon, Hyungjoo. 2021. "Digital Flesh: A Feminist Approach to the Body in Cyberspace". *Gender and Education* 33 (5): 578-93. https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1802408.

Zafra, Remedios. 2010. *Un cuarto propio conectado: (Ciber)espacio y (auto)gestión del yo*. España: Fórcola Ediciones. https://www.overdrive.com/search?q=3D077A01-018B-428F-896F-0529A42D8988.

———. 2019. "Ciberfeminismos. Tres décadas de alianza entre feminismo, tecnología y futuro". En *Ciberfeminismo: de VNS Matrix a Laboria Cuboniks*, editado por Remedios Zafra y Teresa López, 11-39. Barcelona: Holobonte Ediciones.

Zalbidea Paniagua, Maya. 2012. "Cyberfeminist theories and the benefits of teaching cyberfeminist literature". En *Social Sciences and Cultural Studies – Issues of Language, Public Opinion, Education and Welfare*, editado por Asun López-Varela, 243-64. https://www.intechopen.com/books/2301.

Zancajo, Adrian y Oscar Valiente. 2019. "TVET Policy Reforms in Chile 2006–2018: Between Human Capital and the Right to Education". *Journal of Vocational Education & Training* 71 (4): 579-99. https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1548500.

Zapata, Gonzalo y Paula Clasing. 2016. "El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: Diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile". *Cuadernos de Investigación* (4). Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Zawacki-Richter, Olaf, Victoria I. Marín, Melissa Bond y Franziska Gouverneur. 2019. "Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are the Educators?" *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16 (1): 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0.

Zerán, Faride. 2019. *Mayo feminista: la rebelión contra el patriarcado*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

Zuboff, Shoshana. 2020. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.