

---

**TENDENCIAS INNOVADORAS EN LA FORMACIÓN ON-LINE. LA OFERTA WEB DE POSTGRADOS E-LEARNING Y BLENDED-LEARNING EN ESPAÑA**

**INNOVATIVE TRENDS IN ONLINE TRAINING: WEBSITE OFFERS OF E-LEARNING AND BLENDED LEARNING POSTGRADUATE COURSES IN SPAIN**

Dr. Luis López Catalán  
luislopcat@upo.es  
Dra. Blanca López Catalán  
blopcat@upo.es  
Dra. Esther Prieto Jiménez  
eprijim@upo.es

*Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias Sociales,  
Departamento de Ciencias Sociales.  
Ctra. Utrera Km1. 41013 Sevilla.*

*Este trabajo analiza la oferta de postgrados en e-learning y blended-learning de las principales universidades españolas. Se examina la promoción vía web identificando si la información facilitada refleja una imagen innovadora en cuanto a las principales tendencias en e-learning (MOOCs, mobile-learning, Gamificación, Social Media, Realidad aumentada, OCW, y otras). Para ello se describe la oferta en general y se analizan las páginas webs de 689 programas de postgrado pertenecientes a 27 universidades públicas y privadas. Como resultado se identifican cuatro tipos de universidades y la necesidad de una sistematización en la comunicación en pro de la innovación y la calidad.*

*Palabras clave: postgrado, e-learning, blended-learning, tendencias, innovación.*

*This paper analyses the range of e-learning and blended learning postgraduate courses on offer at Spain's leading universities. It examines online promotion, identifying whether the information provided reflects an innovative image with regard to the main trends in e-learning (MOOCs, mobile-learning, gaming, social media, augmented reality, OCW, and others). To this end, it describes the general offer available and analyses the webpages of 689 postgraduate programmes offered by 27 public and private universities. As a result, it identifies four types of universities and highlights the need to systematise communication in favour of innovation and quality.*

*Keywords: postgraduate, e-learning, blended learning, trends, innovation.*

## 1. Introducción.

Los cambios sociales acontecidos en las últimas décadas, están repercutiendo en el cambio de rol y características de las instituciones educativas. Es en estos momentos en los que debemos dar respuestas a las demandas actuales, revisando las modalidades docentes e innovando en la propuesta de nuevas alternativas de formación (Areito, 2001; Cabero, 2002).

En este sentido Internet se ha convertido en un gran aliado de la formación y el empleo en España, marcando todos los indicadores una clara predisposición de la oferta y la demanda hacia la formación *online* (Marcelo, Puente & otros, 2002). Dentro de estas nuevas demandas surgen diversas alternativas de modalidad docente, centrándonos en este artículo en el *e-learning* y *blended-learning*.

Consideramos el *e-learning* como una estrategia formativa que puede ayudar a afrontar diversas problemáticas educativas, como puede ser la distancia geográfica, las demandas de perfeccionamiento continuo de la Sociedad de Conocimiento, así como el ahorro económico y de tiempo, unida a la ventaja de la interactividad que facilitan las TIC (Cabero, 2006; Martínez-Caro, 2008).

Siguiendo en esta línea el *Blended-learning* se correspondería con aquella modalidad de aprendizaje que combina la enseñanza presencial con la *online* mediante el uso de la tecnología poniendo como centro del aprendizaje al alumnado (Bartolomé, 2004).

Esta tendencia en España tiene parte de su origen en la consolidación del liderazgo de nuestro país en la Unión Europea en el uso de 'smartphones', con un 81% de teléfonos inteligentes sobre el total de móviles. Ello supone diez puntos por encima de la media europea, según la 15ª edición del informe

anual «La Sociedad de la Información en España» (Fundación Telefónica, 2015). Por otra parte, de acuerdo con la plataforma *The Open Education Europa* (Comisión Europea, 2016) creada por la Comisión Europea en 2013, España es el país líder de la UE en MOOCs en la actualidad. El balance realizado por este organismo cifra la producción española de MOOCs en 2015 en un 28.2% de la oferta europea, seguido del 25.5% de Reino Unido y, a distancia, Alemania con un 11.9%. En este sentido es interesante observar que el 85% de la oferta de MOOCs en este país se realiza en español, dato relevante por su proyección en internet en América Latina, representando un papel significativo en la Educación Abierta en Europa y en el desarrollo del *e-learning* en español.

Según el Ministerio de Educación Español (MECD, 2015), la Universidad española en el curso 2014-2015, registra un total de 83 universidades: 50 públicas y 33 universidades privadas. Dichas universidades ofrecen un total de 3.670 programas de postgrado, de los cuales un 81% son liderados por universidades públicas y un 19% por universidades privadas. La modalidad presencial es actualmente predominante (84.1%) frente a las modalidades 100% *online* (6.5%) o las que combinan la distancia con algún grado de presencialidad (9.2%).

Son las universidades privadas las que destacan ligeramente en la oferta de estudios no presenciales (3.4% frente a 3,1%), mientras que las Universidades Públicas abarcan el 72.1% de los postgrados ofertados en modalidad presencial (72.1% frente al 12%). En cuanto a las ramas de conocimiento, existe una mayor tendencia a desarrollar programas no presenciales en disciplinas relacionadas con las ciencias sociales, las artes y las humanidades, mientras que son menos

	Estudios presenciales	Estudios no presenciales	Estudios semi-presenciales	Varias modalidades
Universidades Públicas	72.1%	3.1%	6.7%	0.8%
Universidades Privadas	12%	3.4%	2.5%	1.5%
<b>TOTAL</b>	<b>84.1%</b>	<b>6.5%</b>	<b>9.2%</b>	<b>2.3%</b>

Tabla 1. Grado de presencialidad de los estudios en atención a la naturaleza pública o privada de las universidades españolas

Fuente: Estadística de Universidades, centros y titulaciones. Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU, 2015).

frecuentes en ramas como las ciencias puras y las ingenierías y arquitectura (MECD, 2015). En este trabajo se plantean los siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de promoción web realizan las principales universidades españolas respecto de sus programas en modalidad *e-learning* y *blended learning*? ¿Difunden las principales Universidades Españolas en sus webs los datos básicos, los aspectos de la práctica docente y la adopción de tendencias educativas que permiten identificar una oferta de calidad? Este análisis, de carácter exploratorio, tiene por objetivo general obtener información sobre la difusión que las principales universidades españolas realizan en sus páginas webs corporativas en relación a las características de los programas, poniendo especial énfasis en los aspectos metodológicos y de tendencias que podrían ser diferenciadores de una oferta de calidad. En este sentido, entendemos por calidad en la formación on-line (Majó y Marqués, 2002; Santoveña, 2010) tener presentes los siguientes aspectos: funcionales (interés, eficacia, versatilidad...), relacionados con el entorno (sencillez, claridad, originalidad...), relacionados con el modelo pedagógico (plan docente,

adecuación, flexibilidad, evaluación...) y relacionados con los servicios complementarios (información, noticias, agenda...).

Para alcanzar dichos objetivos el estudio realiza una aproximación al panorama universitario español atendiendo al grado de presencialidad de la oferta académica. Tras seleccionar las universidades españolas de mayor prestigio (públicas y privadas), se realiza un primer acercamiento a la información que forma parte de la promoción web de los programas de los postgrado en modalidad *online* y semipresencial, destacando aspectos comunes a dicha promoción para realizar una valoración final aportando recomendaciones para las instituciones basadas en el conjunto de la información analizada.

## 2. Metodología y muestra del estudio.

Para realizar un análisis detallado de cómo las universidades españolas realizan la promoción web de sus programas de postgrado *online* y semipresencial, se ha tomado una muestra de 20 universidades públicas y 7 privadas, las más relevantes en el panorama nacional. Están incluidas en la muestra las universidades españolas presentes en el Ranking de Shanghai

UNIVERSIDADES		
PÚBLICAS		PRIVADAS
Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Sevilla	Universidad a Distancia de Madrid
Universidad Autónoma de Madrid	Universidad de Zaragoza	Universidad Antonio de Nebrija
Universidad Carlos III	Universidad del País Vasco	Universidad Camilo José Cela
Universidad Complutense de Madrid	Universidad Jaume I de Castellón	Universidad Europea de Madrid
Universidad de Alcalá	Universidad Nacional de la Educación a Distancia	Universidad Internacional de La Rioja
Universidad de Alicante	Universidad Pablo de Olavide	Universidad Oberta de Catalunya
Universidad de Barcelona	Universidad Politécnica de Cataluña	Universidad San Pablo CEU
Universidad de Cantabria	Universidad Politécnica de Madrid	
Universidad de Córdoba	Universidad Pompeu Fabra	
Universidad de Málaga	Universidad Rey Juan Carlos	

Tabla 2. Universidades seleccionadas según tipología (Pública/Privada)

Fuente tabla: Elaboración propia

(Academic Ranking of World Universities, 2015) que ofertan programas *online*, y las universidades presentes en el ranking ISSUE de las universidades españolas (Pérez & Aldás, 2015) con mayor número de cursos de posgrado *online* y semipresenciales.

La metodología utilizada en el análisis es la metodología «*Counting methods*». De acuerdo con Law, Qi & Buhalis (2010), el método de contabilización de elementos se utiliza para valorar el desempeño de un sitio web o su riqueza. Esta evaluación tiene dos requerimientos. Primero, se necesita elaborar un listado de los elementos o atributos a verificar en la web y; en segundo lugar, un grupo de evaluadores (dos evaluadores independientes en este caso) que realizan de forma objetiva y sistemática la evaluación, hasta coincidir en la interpretación.

Los elementos que se consideran en el estudio se han clasificado en tres tipos: las características básicas de los programas identificados a través de la observación como información disponible en la totalidad de las webs (rama de estudios, créditos, modalidad, idioma, oferta de prácticas y precio); el uso

de Herramientas de Comunicación Online e Interactividad, que según la literatura constituye uno de los aspectos más valorados por los estudiantes, principalmente a causa de la distancia física de los cursos online (tutorización personalizada, recursos de comunicación o tutorización *online*); y las principales tendencias en *e-learning*, que favorecen la diferenciación y la imagen innovadora de la oferta de las entidades (*Learning Management Systems* (LMS), Cursos Masivos en Línea, *Cursos en abierto*, Repositorios Institucionales, *Mobile learning*, Gamificación, *Social Media* y Realidad Aumentada).

### 3. Resultados.

Mediante el análisis se comprueba el grado en el que las universidades difunden las características básicas de su oferta, el uso de herramientas de comunicación e interactividad en los programas, y la adopción de las principales tendencias en *e-learning* de una manera accesible al potencial alumnado. Estos tres grupos de información

permiten reconocer en mayor o menor medida la diferenciación de la oferta desde la perspectiva del alumno.

### 3.1. Características básicas de los programas ofertados por las universidades.

Se han analizado un total de 689 másteres en modalidad *e-learning* y *blended-learning*. El 70% de los programas proceden de universidades públicas (485), frente al 30% de los promovidos por universidades privadas (204). Destacan por tener una amplia oferta la Universidad de Barcelona (90), la Universidad Autónoma de Barcelona (82) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (66). Por el contrario, la Universidad

Autónoma de Madrid, la de Sevilla y la Politécnica de Cataluña son las que menos ofertan.

Para conocer en qué ramas destaca la oferta de cada una de las universidades, se han clasificado los másteres de cada universidad en las cinco **ramas educativas** (Ciencias Sociales, Ingeniería y Arquitectura, Arte y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias) realizando los porcentajes medios. Como resultado, se observa un claro grado de especialización de las universidades según ramas de estudios. Las universidades que tienen una mayor especialización en Ingeniería y Arquitectura son las Universidades Politécnicas de Madrid y Cataluña, destacando de forma significativa

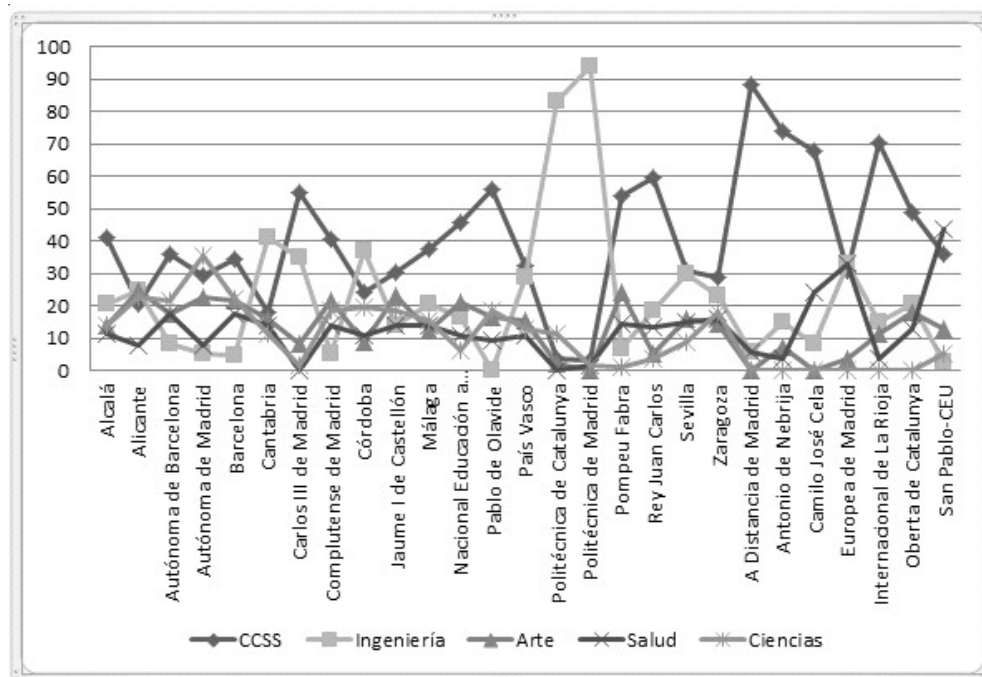


Gráfico 1. Porcentaje de másteres por rama de estudios y universidad.  
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados en las webs de las Universidades

sobre el resto de universidades (gráfico 1). En las Ciencias Sociales, esta especialización se aprecia en un mayor número de universidades, ya que es en esta rama donde se registra un mayor número de programas no presenciales, siendo la Universidad a Distancia de Madrid y la Universidad Antonio de Nebrija las más destacadas. Tanto en Arte y Humanidades, como en Ciencias de la Salud y Ciencias, no se aprecia una especialización evidente en ninguna universidad, aunque sí es cierto que la Universidad San Pablo CEU destaca en Ciencias de la Salud, así como en Ciencias la Universidad Autónoma de Madrid.

Atendiendo a la **media de créditos de los másteres online** que realizan las Universidades, se observa que no existen grandes diferencias entre Universidades, salvo en casos como el de la Universidad Politécnica de Catalunya, cuyas propuestas cuentan con un mayor número de créditos por máster (94,29 de media) seguida de la Universidad Complutense de Madrid (con 76,67) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (un total de 69,08). La Universidad Pompeu Fabra destaca por un menor número de créditos por máster (con 40,6), la Universidad de Barcelona con 44,22 y la Universidad Autónoma de Barcelona con 54,67, situándose muy cerca de la media de todas las universidades, que se aproxima a los 59 créditos.

Analizando el **precio de los másteres**, sí se identifican diferencias significativas entre las universidades. Las Universidades de Córdoba, Sevilla y la Universidad Pablo de Olavide registran los programas más económicos, con un precio medio de 2.118 euros por máster *online*. Por el contrario, la Universidad con mayores tasas es la Europea de Madrid, cuyos másteres *online* alcanzan

un precio medio de 8.075 euros. En segundo lugar la Universidad Antonio de Nebrija (7.755 euros por máster) y la Universidad a Distancia de Madrid con un precio medio de 6.111 euros por máster. Así mismo, no se aprecian cambios significativos en el análisis considerando el **precio medio del crédito**.

Como resultados relevantes del grado de **presencialidad** se puede observar que en las Universidades de Alicante, Rey Juan Carlos y la Universidad Internacional de La Rioja, todos los másteres *online* impartidos se hacen de forma no presencial, mientras que en las universidades de Pablo de Olavide, Zaragoza y Antonio de Nebrija, destaca una oferta más semipresencial.

En cuanto a la difusión de la presencia de **tutor personalizado**, destacan la Universidad Oberta de Catalunya, la Universidad Internacional de La Rioja, la Universidad Antonio de Nebrija, la Universidad a Distancia de Madrid, la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad Nacional de Educación a Distancia y la Universidad Complutense de Madrid. Dichas universidades destacan por ofrecer tutor personalizado en todos los másteres *online* que imparten. Por el contrario, las universidades San Pablo CEU, la Europea de Madrid, la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid, no disponen de ningún máster con tutor personalizado. Es interesante notar que no existe relación unívoca entre las Universidades con precios más elevados y las que publican en sus webs la ventaja de la tutorización personalizada.

Basados en los datos anteriores, podemos diferenciar una tipología que atiende a la modalidad en la que se imparten los másteres y la existencia o no de tutor personalizado. Las universidades que destacan por adoptar una metodología no presencial y la existencia

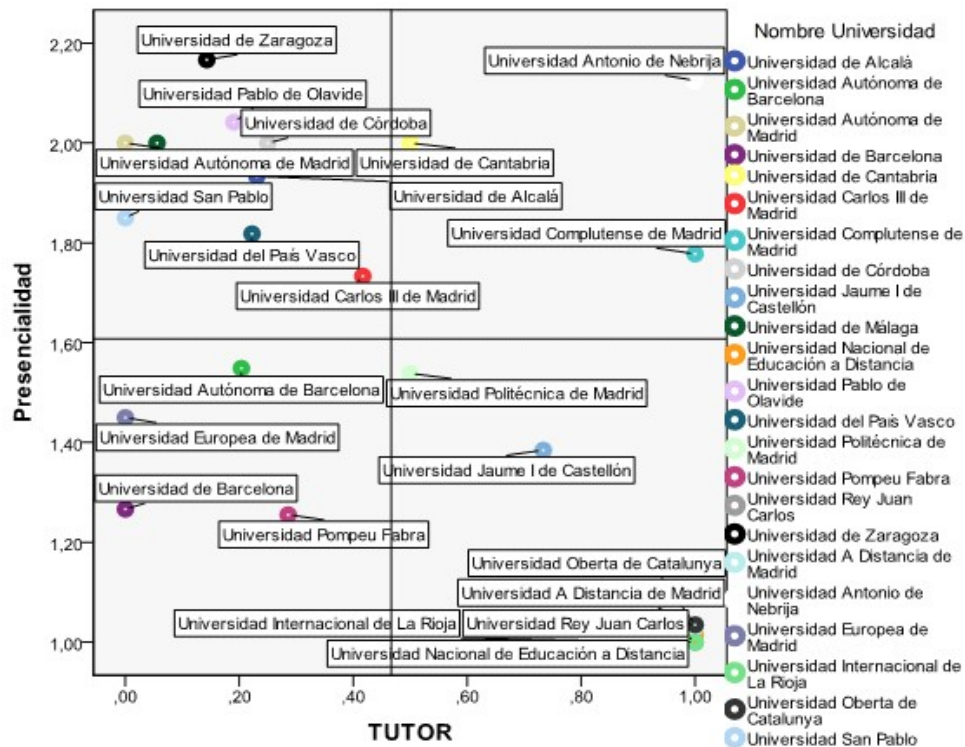


Gráfico 2. Tipología presencialidad de másteres-existencia de tutor personalizado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

de **tutor personalizado** (cuadrante inferior derecho del gráfico) son las Universidades Internacional de La Rioja, Rey Juan Carlos y UNED.

En sentido opuesto, es decir, universidades con una modalidad más semipresencial y sin tutor personalizado (cuadrante superior izquierdo del gráfico) se encuentran la Universidad Antonio de Nebrija, la Complutense de Madrid y la de Cantabria. La mayor concentración de universidades reflejan mayor grado de semipresencialidad y tutorización en menos de la mitad de sus másteres (parte superior izquierda del gráfico) como por ejemplo la Universidad de Zaragoza,

la Universidad Pablo de Olavide y la Universidad de Córdoba entre otras.

### 3.2. Uso de Herramientas de Comunicación e interactividad.

La calidad de la comunicación en los cursos *online*, es una de las variables más señaladas en la literatura como precedente de la satisfacción del alumnado (Wang y Chiu, 2011). Desde el punto de vista del aprendizaje, esta comunicación (impulsada por el profesor) es clave en la apreciación de calidad de los cursos online (Emeyano y Voronina, 2014), y se traduce en la percepción de cierta

proximidad social que provoca una valoración positiva por parte del estudiante (Kim et al. 2011). Esta relación, deseada por los alumnos, ha de ser frecuente para alcanzar un intercambio de conocimientos y un respeto mutuo que permita la calidad de la comunicación y redunde asimismo en la satisfacción del docente (Margalina, De Pablos & otros, 2014). Para que dicha comunicación sea una realidad en el entorno online, además ha de estar apoyada por herramientas que faciliten dicha relación y la utilización de dichas herramientas ha de establecerse en la planificación del programa. Por todo lo anterior, debido a la importancia que alumnos y profesores conceden a la relación en los cursos de estas características en relación con la satisfacción y la calidad, se ha elaborado un índice sintético (codificado de 0 a 3), que refleja el grado de difusión de los **recursos para la comunicación** disponibles en los programas preseleccionados a partir de la información cualitativa analizada en las webs. En este sentido, el cero refleja que la web del programa no informa de los distintos recursos de comunicación (no se indican en la página web aun en el caso en que existan); los índices 1 y 2 denotan una divulgación de recursos básicos y divulgación de recursos de comunicación *online* variados (LMS únicamente o LMS junto con tutorías *online*, chats y otros donde se hace énfasis en la comunicación); y finalmente, las que obtienen un tres de puntuación prodigan múltiples herramientas como oportunidad para fomentar la comunicación y la interactividad (chats, foros, blogs, aulas de tele presencia, web conferencia y otros).

Íntimamente relacionado con la comunicación, otra de las dimensiones a considerar es el grado en el que las

distintas universidades ofrecen **tutorización online** a sus alumnos en el seguimiento de sus estudios, aspecto que refleja de cara al alumno la importancia que el programa concede a la interacción y el seguimiento del profesor. En este caso, se ha construido el indicador realizando la media de los másteres que ofrecen esta herramienta por universidades.

El cuadro superior derecho del gráfico de dispersión (gráfico 3) representa las universidades que destacan en cuanto al la difusión de recursos de comunicación y tutorización *online*, encontrándose por encima de la media nacional en ambas dimensiones. Destacan la Universidad Oberta de Catalunya (UOC), la Universidad Internacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), la Universidad Internacional de La Rioja, y la Universidad Rey Juan Carlos. Por otra parte, las entidades que desarrollarían en menor medida este modelo de docencia *online*, serían aquellas que se encuentran por debajo de la media en ambas dimensiones (cuadro inferior izquierdo del gráfico): Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universidad de Cantabria, Universidad de Alicante, Universidad de Sevilla (US), Universidad Politécnica de Catalunya (UPC).

### 3.3. Adopción de tendencias de *e-learning*.

Los cambios tecnológicos a nivel global han provocado también una revolución en el ámbito de la educación y han supuesto un aumento de oportunidades en el área de la formación en *e-learning*, donde nuevos modelos, metodologías, recursos y prácticas han dado lugar a diversas tendencias identificadas en la literatura, como la utilización de aula virtual (LMS), Cursos



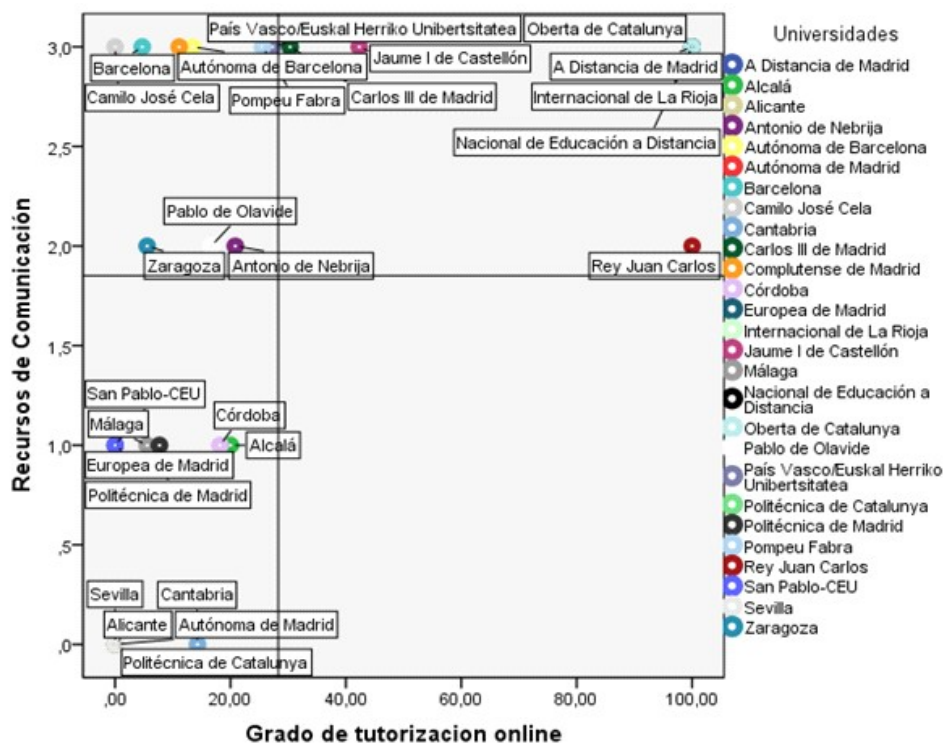


Grafico 3. Tipología de Universidades en atención a los recursos de comunicación y la tutorización *online*

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos consultados en las webs de las Universidades

MOOC, *OpenCourseWare* (OCW), otros cursos en abierto, Repositorios Institucionales, *Mobile learning*, Gamificación, *Social Media* y Realidad Aumentada (Bozkur et al, 2015; Zawacki-Richter y Anderson, 2014; Davies et al, 2013). La difusión que realizan las universidades en sus páginas webs informando sobre el desarrollo e implantación de dichas tendencias favorece la diferenciación de la oferta como una oferta innovadora y de calidad. Por lo anterior, se ha medido el grado de implantación (o ausencia) de las anteriores

herramientas y tendencias de *e-learning* a través de la construcción de un indicador cuyos valores están comprendidos entre 0 (no se desarrolla ninguna de las herramientas analizadas) y 9 (se desarrollan todas las herramientas), transformándolo posteriormente en escala 0-100.

Para obtener dicha información se optó por una triangulación metodológica, de manera que se completó la información identificada en las webs por los dos evaluadores independientes con consultas telefónicas a

Universidades	Índice adecuación (0-100)	Aula Virtual	MOODLE LEARNING	MOOC	OCW	Otros cursos en aberto	Repositorio Institucional	Gamificación	Social media	Realidad aumentada
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	83,89	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	83,89	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad CEU San Pablo	83,89	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Carlos III	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Alicante (UCA)	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Zaragoza	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Jaume I de Castellón (UJI)	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Politécnica de Cataluña (UPC)	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Oberta de Catalunya (UOC)	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Internacional de La Rioja	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Europea de Madrid	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Internacional de la Rioja	77,78	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Cantabria (UC)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Málaga (UMA)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Sevilla (US)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad del País Vasco (EHU)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Pompeu Fabra (UPF)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED)	66,67	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	51,56	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Autónoma de Madrid	51,56	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Alcalá (UAH)	51,56	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad de Barcelona	31,23	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Pablo de Olavide (UPO)	31,23	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Universidad Carlos José Cea (UCC)	31,23	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Tabla 4. Grado de desarrollo de las herramientas de e-learning en las universidades estudiadas

Fuente tabla: Elaboración propia a partir de los datos consultados en las webs de las Universidades

todas las universidades, con el objetivo de aumentar la fiabilidad de los datos.

Hasta el 85% de las instituciones muestra las redes sociales como un instrumento de enseñanza-aprendizaje y únicamente seis de ellas incluyen en su oferta elementos relacionados con la Gamificación (Universidad Antonio de Nebrija, Autónoma de Barcelona, Zaragoza, Rey Juan Carlos, Internacional de la Rioja y la Universidad Europea de Madrid) y la Realidad Aumentada (Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Alicante, Jaime I de Castellón, San Pablo CEU, UDIMA y Universidad Europea de Madrid).

En cuanto al LMS utilizado, se detecta la prevalencia de la plataforma de software libre Moodle para ofrecer soporte virtual de docencia (63%), mientras que Blackboard Learn se utiliza en menor medida (25.9%). Asimismo, destacan universidades que utilizan otro tipo de plataformas virtuales como Atenea, My Labs, Sakai o Anillo Digital Docente.

El 92,59% de las universidades analizadas promocionan MOOCs de la institución. Asimismo, el 74,07% de las mismas cuenta con cursos OCW, mientras que el 55,56% ofrece otro tipo de programas, además de los anteriormente mencionados. Algunos ejemplos son: Future Learn, edx, coursera, UNEDCOMA, redunx, weu, Uneopen, cursos cero y SPOC (*Small Private Online Course*).

Atendiendo a los datos anteriores, se perciben a grandes rasgos cuatro grupos de universidades: las AVANZADAS que **realizan una promoción web con unas características cualitativamente más avanzadas** (Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Oberta de Catalunya (UOC), Universidad Europea de

Madrid, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Universidad Antonio de Nebrija, San Pablo CEU); Un segundo grupo que en su mayoría reflejan la importancia del *Social Media* y/o recursos en abierto (Universidad Carlos III, Universidad de Córdoba (UCO), Universidad de Sevilla (US), Universidad de Zaragoza, Universidad Pompeu Fabra (UPF), Universidad Politécnica de Cataluña (UPC), Universidad Internacional de La Rioja, Universidad Pablo de Olavide (UPO)); Un tercer grupo que, a pesar de no divulgar la implementación del *Social Media* como recurso educativo sí reflejan la oferta de MOOCs (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Alcalá (UAH), Universidad de Alicante, Universidad de Barcelona, Universidad de Cantabria (UC), Universidad de Málaga (UMA), Universidad del País Vasco (EHU), Universidad Rey Juan Carlos (URJC), Universidad Jaime I de Castellón (UJI), Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED), Universidad Politécnica de Madrid (UPM),); y finalmente, la Universidad Camilo José Cela que únicamente anuncia la presencia de aula virtual, repositorio y *Mobile Learning*.

#### 4. Discusión y Conclusiones.

La modalidad de formación *blended-learning* en los programas de postgrado es muy solicitada en la actualidad, y por este motivo, las instituciones académicas realizan la promoción de sus programas a través de Internet, con el objetivo de captar alumnos y promover la imagen de calidad de sus programas e instituciones. Para realizar con éxito dicha promoción, es importante considerar la motivación de los potenciales alumnos, que en su búsqueda de programas se informarán sobre los principales aspectos

que configuran, desde su punto de vista, un programa de calidad.

En este trabajo nos preguntábamos: ¿Son las principales universidades españolas conscientes de la importancia de desarrollar y *difundir* convenientemente los enfoques pedagógicos y tendencias educativas que les permitan transmitir que su oferta es de calidad? ¿Qué tipo de promoción web realizan las principales Universidades españolas en este sentido? y ¿Es posible la diferenciación a la luz de la promoción realizada por la competencia? Para responder a estas preguntas hemos estudiado la información contenida en las webs de los 689 programas de las principales universidades españolas. Concluimos en primer lugar que, en general, las instituciones no transmiten una imagen innovadora y de calidad de sus programas de forma clara y sistemática, tanto desde el punto de vista tecnológico como pedagógico.

El trabajo empírico ha puesto de manifiesto la gran dificultad que un potencial alumno encuentra para localizar, de entre la información institucional facilitada, los aspectos relevantes que le ayuden en la decisión de contratar un programa de postgrado. Dicha dificultad se produce debido a que la información presente en las webs no está generalmente ordenada ni es consistente con los aspectos que, desde el punto de vista del alumno, permiten identificar un programa de calidad. Al carecer de la estructuración necesaria para destacar clara e inequívocamente en cada programa los aspectos de interés, tanto metodológicos como tecnológicos, el potencial alumno se ve obligado a navegar sin rumbo lo largo de la web de las entidades. Este comportamiento entendemos que no contribuye a generar confianza, desmotiva al potencial alumno al no permitir la diferenciación clara con otras

ofertas, y significa claramente una pérdida de oportunidad para la institución en relación con la imagen que proyecta.

Siguiendo el trabajo de Ballesteros, Cabero, Llorente & Morales (2010) tras las 4 etapas iniciales del fenómeno del e-learning, actualmente nos encontramos en una quinta etapa en la que la mayor preocupación debiera ser la combinación de acciones teleformativas completamente a distancia con las presenciales (*blended-learning*), y donde las acciones de «e-learning» se sistematicen en base a determinadas variables para optimizar su funcionamiento, alcanzar los objetivos y obtener la calidad deseada.

Las instituciones que deseen realizar una promoción web con éxito han de velar por la presencia en sus webs de los factores que, desde el punto de vista del alumno, son esenciales para identificar un programa de calidad. Según el estudio realizado, una promoción adaptada a dichos requerimientos, ha de incluir en primer lugar las características básicas del programa, que según nuestro análisis constituyen gran parte de la información transmitida en la actualidad por las instituciones. Estas características van orientadas a que el potencial alumno realice una primera criba en el proceso de decisión (rama educativa, número de créditos, grado de presencialidad y precio); sin embargo, también será necesario completar dicha información con otros aspectos (Majó y Marqués, 2002; Santoveña, 2010). En primer lugar, es aconsejable incluir los relacionados con modelo pedagógico, como el plan docente y la evaluación; en segundo lugar, el entorno, las posibilidades de comunicación y, en definitiva, la interactividad se identifican como aspectos muy relevantes para el alumno, y es por ello que la promoción no debería relegar dichos aspectos sino asumir la

relevancia que realmente les corresponde. Para ello, será interesante comunicar cada una de las herramientas disponibles, así como la posibilidad de tutorización (y si dicha tutorización es online). En tercer lugar, es indudable que el carácter innovador de un programa y la imagen que proyecta la institución es fuente de diferenciación; en ese sentido la adopción de tendencias proporciona un valor muy importante para el alumno. Del análisis realizado es posible inferir el interés de las instituciones por comunicar de alguna manera dicho carácter innovador. Como ejemplo, es interesante resaltar que todas las universidades reflejan en sus páginas el uso del aula virtual y también destacan características relacionadas con el concepto *Mobile Learning*. En este sentido, se hace patente la apuesta de las universidades por comunicar dicha tendencia. Sin embargo, cabe plantearse si de facto estas señales que apuntan a la adopción del *Mobile Learning*, implican el reconocimiento de las posibilidades que ofrece esta tendencia en el ámbito educativo (produciendo un cambio relevante), o si son una mera adaptación la realidad multidispositivo únicamente en clave de acceso. Pensamos que, en cualquier caso, es esto último lo que el alumno percibe. Entendemos que en general no todos los alumnos estarán capacitados para alcanzar y valorar el potencial de las tendencias incorporadas si no se realiza un esfuerzo explicativo (qué es y cómo se materializa la ventaja de disponer de recursos en abierto, MOOCs, *Mobile Learning*... y cómo se integran dentro del programa, frecuencia de uso o rol que desempeñan) y sistemático (presentar dicha información ordenada para cada uno de los programas siguiendo una estructura clara). En definitiva, concluimos que las instituciones que deseen ofrecer una

imagen innovadora de sus programas han de presentar de forma accesible para el alumno las tendencias adoptadas, acompañadas de las ventajas que dichas tendencias reportan al alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como complemento a lo anterior, es importante también aludir a la necesidad que tiene la institución de asumir y trasladar al potencial alumno cierto grado de **flexibilidad** que están dispuestos a facilitar para que se alcancen los indicadores de calidad deseados. En este sentido debe dotar de libertad al alumnado, focalizar su interés en el estudiante y no en el profesorado, aceptar que el profesor es un mentor y facilitador de aprendizaje, y propiciar la autonomía de sus estudiantes en la formación continua (Salinas, 2002). Desde nuestro punto de vista, esta situación requiere de un cambio de rol por parte de la institución, en la que han de plantearse cuáles son las demandas reales de formación y adaptar su oferta diseñando acciones formativas en la que el alumnado sea el eje central del proceso de aprendizaje, dejando de al lado la preocupación exclusiva por el proceso de enseñanza (Bartolomé, 2004). Ello puede ponerse de manifiesto a través de la implantación de nuevas tendencias identificadas en esta investigación, y así ha de ser comunicado, ya que la única forma de innovar en este sentido vendrá de la mano de la adecuación de los recursos (humanos y materiales), la adquisición de diferentes comportamientos y la asimilación de esta nueva cultura (Salinas, 2004). En definitiva, no basta únicamente con realizar el cambio propuesto, sino que la institución debe diseñar una comunicación que incluya los aspectos necesarios para proyectar la imagen de calidad de los programas, describiendo a los potenciales alumnos esta nueva

perspectiva y sus ventajas, así como los medios reservados para ello.

### 5. Referencias.

- Academic Ranking of World Universities.(2015). *Shanghai Ranking*. ([goo.gl/kk41JY](http://goo.gl/kk41JY)) (13-09-16).
- Aznar, I.; Hinojo, F.J. & Cáceres, M.P. (2009). Percepciones del alumnado sobre el *blended-learning* en la universidad. *Comunicar: Revista científica Iberoamericana de comunicación y educación*, 33; 165-174.
- Ballesteros, C.; Cabero, J. & otros (2010). Usos del *e-learning* en las universidades andaluzas: Estado de la situación y análisis de buenas prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37; 7-18.
- Bartolomé, A.R. (2004). *Blended learning*. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23; 7-20.
- Bozkurt, Akgun-Ozbek, Yilmazel, Erdogdu, Ucar, Guler, Sezgin, Karadeniz, Sen-Ersoy, Goksel-Canbek, Dincer, Ari, and Aydin (2015), *International Review of Research in Open and Distributed Learning* Volume 16, Number 1:330-363.
- Comisión Europea (2016). The Gateway to European innovative learning. *The Open Education Europa*, on-line ([http://openeducationeuropa.eu/fr/open\\_education\\_scoreboard](http://openeducationeuropa.eu/fr/open_education_scoreboard)) (13-10-16)
- Davies, R., Howell, S., & Petrie, J. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. *The International Review Of Research In Open And Distance Learning*, 11(3), 42-56.
- Emelyanova, N. and Voronina, E. (2014) 'Introducing a learning management system at a russian university: students' and teachers' perceptions', *The International Review Research in Open and Distance Learning*, Vol 15, No. 1, pp.272–289
- Fundación Telefónica. (2015). *La Sociedad de la Información en España, 2014*. Madrid: Ariel. ([goo.gl/AktY7E](http://goo.gl/AktY7E)) (03-09-16).
- García, L. (2001). *La Educación a Distancia. De la Teoría a la Práctica*. Barcelona: Ariel.
- Kim, J., Kwon, Y., & Cho, D. (2011). Investigating factors that influence social presence and learning outcomes in distance higher education. *Computers & Education*, 57(2), 1512-1520
- Law, R.; Qi, S. & Buhalis, D. (2010). A review of website evaluation in tourism research. *Tourism Management*, 31; 221-234.
- Majó, J. & Márquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*. Barcelona: Cisspraxis.
- Marcelo, C.; Puente, D. & otros (2002). *E-learning-Teleformación. Diseño y desarrollo de la formación a través de internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Margalina, V.M.; De Pablos, C. & otros (2014). The role of relational coordination in final teacher satisfaction in *e-learning*. *Procedia Technology*, 16; 365-375.
- Marín-Díaz, V; Vega-Gea, E. & Sampedro-Requena, B.E. (2016). Visiones de las plataformas de teleformación en la enseñanza superior. *Revista Campus Virtuales*, 2; 100-110. ([goo.gl/nBVxL8](http://goo.gl/nBVxL8)) (04-11-16).
- Martínez-Caro, E. (2008). E-Learning: Un análisis desde el punto de vista del alumno. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11.2; 151-168.
- MECD. (2014). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2014/2015*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. ([goo.gl/2jefHu](http://goo.gl/2jefHu)) (27-08-16).

Pérez, F. & Aldás, J. (2015). Rankings ISSUE, 2015. *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Valencia: Fundación BBVA & Ivie.

Salinas, J. (2002). Modelos flexibles como respuesta de las universidades a la sociedad de la información. *Acción Pedagógica*, 11 (1); 4-13.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1); 1-16.

Santoveña, S. (2010). Cuestionario de evaluación de la calidad de los cursos virtuales de la UNED. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 25; 1-22.

SIIU. (2015). *Estadísticas e informes universitarios*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. ([goo.gl/45NMyt](http://goo.gl/45NMyt))(07-08-16).

Wang, H.C. & Chiu, Y.F. (2011). Assessing e-learning 2.0 system success. *Computers & Education*, 57(2); 1790-1800.

Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2014). *Online distance education: Towards a research agenda*. Edmonton, Canada: AU Press

## 6. Notas al pie

Los másteres interuniversitarios se han contabilizado una sola vez en el cómputo total y en el caso de máster interuniversitarios entre universidad pública y privada se ha contabilizado una vez en cada tipo de universidad. Por este motivo las sumas parciales por tipo de universidad no coinciden con el total.