

# A3ES

Agência de Avaliação  
e Acreditação  
do Ensino Superior

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O FUTURO

Diogo Casanova  
Rita Cadima  
Paula Peres  
Jorge Costa  
Clara do Amaral

### OS EDITORES

#### Diogo Casanova

Vice-reitor para a Inovação, Qualidade e Transformação Digital da Universidade Aberta, docente do Departamento de Educação e Ensino a Distância e membro integrado do Laboratório de Educação a Distância e eLearning.

#### Rita Cadima

Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Leiria. Integra o Centro de Investigação e Desenvolvimento em Matemática e Aplicações (CIDMA) e é colaboradora no Centro de Estudos em Educação e Inovação (Ci&DEI).

#### Paula Peres

Tem agregação em Educação à distância e e-learning. É responsável pelo GAIE – Gabinete de Apoio à Inovação em Educação. É coordenadora do grupo de investigação em Comunicação e Tecnologias do Centro de Investigação em Estudos Sociais e Organizacionais do Politécnico do Porto - CEOS.PP.

#### Jorge Rodrigues da Costa

Professor Catedrático do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa. Atual vice-reitor com o pelouro da investigação.

#### Clara do Amaral

Gestora de Procedimento da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

### A OBRA

*Os objetivos do ensino a distância, no período pós-pandemia, revelam-se como uma abordagem que não está só vinculada à qualificação de um segmento específico dos cidadãos, os que não têm ou não tiveram a possibilidade de participar presencialmente nas opções de formação oferecidas pelas IES, mas também como metodologia inovadora capaz de estabelecer uma abordagem mais flexível dos ciclos de estudos, garantindo a necessidade de criar abordagens, estruturas e metodologias que afirmem a especificidade do ensino a distância e aumentem a diversidade da oferta de formação superior, ajustada às necessidades globais da sociedade.*

Diogo Casanova et al.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A3ES READINGS Nº17

Praça de Alvalade. nº6 - 5º Frente  
1700 - 036 LISBOA - PORTUGAL  
TEL 21 3511690 | FAX 21 3511691  
www.a3es.pt | email: a3es@a3es.pt

**A3ES** | Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

**A3ES READINGS**

# A3ES

---

Agência de Avaliação  
e Acreditação  
do Ensino Superior

---

## **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PARA O FUTURO**

Diogo Casanova  
Rita Cadima  
Paula Peres  
Jorge Costa  
Clara do Amaral

**A3ES** READINGS 2025

## ÍNDICE

|  |            |
|--|------------|
| PREFÁCIO   | 5          |
| NOTA DOS EDITORES  | 9          |
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>   | <b>13</b>  |
| <b>2. A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA PARA A MODALIDADE DE EaD – DEFINIÇÕES; PRINCÍPIOS E ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS</b>  | <b>17</b>  |
| <b>3. HISTORIAL DOS PRIMEIROS PROCESSOS DE ACREDITAÇÃO NA MODALIDADE DE EaD E ALGUNS TESTEMUNHOS</b>   | <b>27</b>  |
| 3.1. Historial dos processos de acreditação de novos ciclos de estudos em EaD  | 27         |
| 3.2. Testemunhos da entrada em funcionamento dos novos ciclos de estudos em EaD  | 31         |
| <b>4. TEMAS E EXPERIÊNCIAS RELEVANTES EM ENSINO A DISTÂNCIA</b>  | <b>37</b>  |
| 4.1. Transformação e não transposição:<br>transitar o ensino superior do ensino presencial para o ensino a distância   | 37         |
| 4.2. “AS IS or not AS IS”?<br>Era esta a questão sobre o modelo educativo quando a Universitat Oberta de Catalunya mudou de plataforma de gestão da aprendizagem | 53         |
| 4.3. Avaliação do progresso do estudante no ambiente de ensino a distância   | 61         |
| 4.4. Estratégias institucionais para mitigar a não-continuação no ensino aberto e a distância  | 71         |
| 4.5. Educação a distância na Era Digital:<br>Mais do que nunca para todos, em todos os lugares, a todo o momento   | 79         |
| 4.6. Estratégias institucionais para abordar a Inteligência Artificial no ensino a distância   | 93         |
| 4.7. Garantia da qualidade interna para o ensino superior digital  | 103        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>   | <b>117</b> |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS   | 119        |

Aberta tem sido uma enorme impulsionadora do EaD, juntamente com uma grande parte das IES tradicionais que, aos poucos, integram iniciativas de EaD nas suas ofertas formativas. A introdução do programa da Universidade Aberta no Brasil foi efetuada em 2006 com o objetivo de expandir e interiorizar a educação superior a distância, priorizando a formação inicial de professores da educação básica pública sem licenciatura e a formação contínua dos já licenciados. O objetivo do programa, que inclui várias universidades brasileiras, é reduzir as desigualdades no ensino superior e criar um sistema nacional de educação a distância.

Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe são países africanos de língua portuguesa onde cada vez mais se recorre ao EaD para levar a educação a zonas remotas e mais rurais. Em Timor-Leste, o EaD está a ganhar destaque essencialmente onde a infraestrutura educacional é limitada. O EaD, em muitas situações, adota parcerias com instituições estrangeiras de modo a oferecer, aos estudantes, experiências de aprendizagem mais significativas e de qualidade.

O futuro do EaD poderá alterar radicalmente a forma como ensinamos e aprendemos. O recurso às ferramentas de Inteligência Artificial pode permitir a criação de um espaço personalizado e adaptado às necessidades de cada estudante. A introdução da realidade virtual e da realidade aumentada prometem a criação de ambientes imersivos para a demonstração de conceitos complexos. Paralelamente, a gamificação constitui uma outra forma de envolver os estudantes num ambiente desafiante, com competição, recompensa imediata e narrativas apelativas, que facilitam a construção de conhecimento. O conceito de *microlearning* e aprendizagem contínua constitui também um fator deves importante na expansão do EaD; desta forma, o estudante poderá solicitar *on demand* pequenas unidades de conteúdos facilmente assimiláveis. O futuro do EaD é um caminho ainda longo e cheio de oportunidades para tornar a educação um processo sustentável e agradável.

## 2. A LEGISLAÇÃO PORTUGUESA PARA A MODALIDADE DE EaD – DEFINIÇÕES; PRINCÍPIOS E ENQUADRAMENTOS TEÓRICOS

Diogo Casanova, Vice-reitor da Universidade Aberta e investigador do Laboratório de Educação a Distância e *eLearning* e do CIDTFF, Portugal

### 2.1. CLARIFICAÇÃO DE CONCEITOS SOBRE EaD

O Decreto-Lei 133/2019, de 3 de setembro, aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância. O ensino a distância (EaD) é um modelo alternativo para a qualificação superior, dependente da mediação digital e de contextos formativos e que preconiza a flexibilidade de espaço e de tempo. O EaD é definido no artigo 3.º, alínea *b)* do Decreto-Lei 133/2019 como: *um ensino predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes*, em que: (i) a interação e a participação são mediadas tecnologicamente, sendo apoiadas por equipas de suporte académico e tecnológico disponíveis em ambiente *online*; (ii) o desenho curricular é ancorado em princípios que permitem o acesso aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem sem limites de tempo e de lugar; e (iii) existe um modelo pedagógico desenvolvido com o propósito de permitir o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais, ou seja, respeitando as características acima indicadas.

A introdução do EaD com as características acima expostas, associadas aos objetivos do estado português de formar 50 mil adultos até 2030, justifica a orientação do legislador para que o EaD se dirija, principalmente, a estudantes fora da idade de referência. Estudantes que possam tirar o devido partido da flexibilidade de espaço e de tempo, por se localizarem fora das grandes cidades universitárias, ou por darem valor a poderem aprender quando, onde e como preferirem.

Também por isso, o legislador antecipa o papel que o EaD pode adquirir no sentido de promover o ensino superior em língua portuguesa globalmente, em especial nos países lusófonos e na diáspora. Também aqui, a flexibilidade de espaço e de tempo permite aos estudantes, outrora distantes da oferta formativa de ensino superior portuguesa, poderem participar de forma ativa em formação com qualidade e acreditada.

A legislação em vigor abrange, apenas, os ciclos de estudos que tenham um mínimo de 75 por cento do total de créditos do respetivo plano de estudos lecionado na modalidade de EaD (art.º 3, alínea *a*). Para o cálculo dos 75 por cento de ECTS que conferem a um ciclo de estudos a qualificação de «Ciclo de estudos ministrado a distância», devem ser contabilizados (por inteiro) os ECTS das unidades curriculares lecionadas maioritariamente na modalidade de EaD. Quer isto dizer que são consideradas unidades curriculares em EaD aquelas em que a maioria (mais de 50 por cento) das horas de contacto correspondem a horas de contacto a distância (assíncronas e síncronas).

A definição de horas de contacto pressupõe a existência de planeamento e de uma abordagem pedagógica ancorada num modelo pedagógico comum a todas as unidades curriculares, isto porque é importante que se contabilizem não só as horas de contacto síncronas como também as horas de contacto assíncronas. Quer isto dizer que, para além do necessário desenho das unidades curriculares que

inclua uma perspectiva de alinhamento construtivista, em que objetivos (resultados) de aprendizagem, conteúdos e estratégias de avaliação estejam devidamente mapeados, as estratégias e atividades de aprendizagem (incluindo as horas de contacto) devem também estar predefinidas logo desde o processo de desenho do curso e da sua submissão para acreditação. Mais tarde abordaremos a definição de metodologias e atividades de aprendizagem (e-atividades no contexto do EaD) e de que forma estas podem ser concebidas a partir de um modelo pedagógico especialmente desenhado para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

O legislador considera que o EaD pode ser uma alternativa de elevada qualidade à modalidade presencial. No entanto, refere a importância de as propostas de ciclos de estudo não se limitarem a reproduzir, num ambiente virtual, aquilo que se faz na modalidade presencial. Esta tentativa de replicar ofertas presenciais foi frequente durante a pandemia COVID-19, quando as instituições de ensino superior (IES) e os seus docentes foram “obrigados” a transitar as aulas teóricas e práticas, desenvolvidas para contexto presencial, para sessões em videoconferência, passando (involuntariamente) a ideia de que se estava a dinamizar aulas em EaD. Especialistas na área do EaD procuraram, desde a primeira hora, distinguir a educação a distância tradicional de um ensino remoto de emergência, o qual foi personificado por esta transição repentina de contextos de aprendizagem pensados para o ensino presencial para momentos síncronos organizados a partir do Zoom (Hodges *et al.*, 2020; Seabra *et al.*, 2020). A legislação em vigor antecipou este cenário, definindo, claramente, os requisitos para um EaD adequado e, conforme vimos acima, este assenta maioritariamente em atividades assíncronas que permitam ao estudante aceder aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem sem limites de tempo e lugar. No entanto, a legislação ressalva a necessidade de as ofertas em EaD terem um objeto de estudo e objetivos que sejam adequados a esta modalidade de ensino e aprendizagem. Por exemplo, mesmo com o avanço da tecnologia educativa disponível no ensino superior hoje em dia, será mais difícil oferecer um ciclo de estudos com a qualidade esperada e com a garantia de proporcionar a aquisição dos objetivos de aprendizagem previstos em áreas de estudo que envolvam uma exigência relevante de prática clínica, laboratorial ou de outro tipo de formação prática, em que a presença física e/ou o manuseamento de utensílios/objetos/pessoas num determinado espaço ou momento sejam essenciais. É importante, no entanto, ressaltar que esta orientação dada pelo legislador no artigo 4.º do DL 133/2019 não inviabiliza a acreditação de ciclos de estudo em algumas áreas científicas, embora a torne mais difícil, face a esta possível falta de adequação à modalidade de ensino.

## 2.2. MODELO PEDAGÓGICO

No quadro legal é feita referência, em diversos pontos, à necessidade de existir um modelo pedagógico especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais (artigo 3.º; artigo 10.º do DL 133/2019). Um modelo pedagógico é o quadro referencial que serve como documento de visão pedagógica e como guia para a instituição, docentes e estudantes, tendo como objetivo orientar o desenho, desenvolvimento e disponibilização da oferta, no caso em concreto, em EaD. O modelo inclui os princípios e diretrizes essenciais para o ensino e para a aprendizagem, contendo as orientações pedagógicas fundamentais, com foco no papel do estudante e na valorização dos seus percursos de aprendizagem.

Um modelo pedagógico para uma IES que pretenda seguir a modalidade de EaD precisa de ser projetado para envolver efetivamente os alunos em ambientes de aprendizagem remota, ao mesmo tempo que promove a aprendizagem ativa, a colaboração e uma interação significativas. Deverá sinalizar não só o que se pretende fazer no presente, mas também, e sobretudo, ter uma visão estratégica para o futuro. O modelo pedagógico permite a existência de uma linguagem comum que promove a consistência das abordagens pedagógicas, permite a gestão das expectativas de docentes e estudantes e promove a definição de papéis e responsabilidades. Deve incluir, por isso, um conjunto de instruções e orientações para aqueles a quem se dirige. Exemplos de Modelos Pedagógicos para o EaD são o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira *et al.*, 2007), o Projeto Académico para o EaD da Universidade Europeia (2021) ou o Modelo de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria (2010). O artigo 18.º do DL 133/2019 torna obrigatória a publicitação do modelo pedagógico e das atividades de aprendizagem e de avaliação.

## 2.3. MEIOS MATERIAIS E TECNOLÓGICOS

No modelo pedagógico recomenda-se a referência à plataforma de Ensino e Aprendizagem, nomeadamente, a designação da solução existente; a forma como ela está organizada para os estudantes (por Programa ou por Unidade Curricular); de que forma é gerida a avaliação (por Programa ou por Unidade Curricular); de que forma são organizadas as unidades curriculares (por tópico; por semana; por objetivo de aprendizagem; por projeto, etc.). No âmbito da apresentação do modelo pedagógico, podem ser facultadas informações sobre a imagem gráfica da plataforma, bem como abordadas eventuais preocupações relacionadas com aspetos de acessibilidade e usabilidade da plataforma. É natural (embora não obrigatório) que as instituições de ensino superior optem por utilizar templates (modelos de organização da informação e do conteúdo) na sua plataforma de Ensino e de Aprendizagem, de forma a garantir a consistência entre as unidades curriculares e facilitar o papel dos docentes no desenvolvimento e organização das atividades (Price *et al.*, 2017).

Também nesta dimensão, devem ser incluídas referências às ferramentas de comunicação digital e ao acesso a recursos bibliográficos e estratégias para a produção de recursos digitais. O artigo 9.º do DL 133/2019, quando se refere à existência de meios materiais e tecnológicos adequados, requer às instituições que evidenciem a existência de:

*Infraestruturas e sistemas tecnológicos que configurem um campus virtual com funcionalidades de interação pedagógica, permanentemente acessível a todos os participantes no processo educativo, em especial professores e estudantes, e cumprindo requisitos de segurança da informação;*

*Um sítio web direcionado para os estudantes que garanta o acesso permanente a bibliotecas digitais, repositórios, serviços de empréstimo de materiais digitais e laboratórios virtuais;*

*Um sistema integrado de gestão académica que assegure a tramitação desmaterializada de todos os processos académicos, incluindo um sistema de comunicação remota para atendimento dos estudantes que permita a realização, em modo digital, de candidaturas,*

*matrículas, inscrições, acesso a resultados de avaliação e demais documentação e informação de âmbito administrativo.*

Não sendo obrigatória a inclusão desta informação no modelo pedagógico, este deve refletir algumas das condições necessárias para a oferta de ciclos de estudo em EaD, como acima foi referido. É importante, em particular, refletir sobre o contexto do estudante que frequenta o EaD e a dificuldade que este terá em deslocar-se ao *campus* presencial para tirar partido das condições oferecidas pelas instituições aos estudantes de ensino presencial. Um *campus* virtual deve permitir replicar (de alguma forma) a mesma experiência no acesso a recursos, apoio administrativo e/ou académico que o estudante teria no ambiente presencial. O artigo 18.º do DL 133/2019, na alínea *f*, refere a importância de as instituições publicitarem “Os serviços e apoios específicos da instituição a que cada estudante terá acesso de modo não presencial”.

## 2.4. DESENHO INSTRUCIONAL E ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES

Os modelos pedagógicos mais conhecidos e utilizados para o EaD estão ancorados numa aprendizagem centrada no estudante e preferencialmente flexível no que diz respeito ao tempo e espaço de aprendizagem (Conole, 2007; Laurillard, 2012; Pereira *et al.*, 2007; Salmon, 2002). Um dos aspetos centrais nos modelos pedagógicos para o EaD é a identificação das abordagens de desenho instrucional e de organização de atividades, designadamente:

- que abordagens serão utilizadas (aprendizagens por projeto ou por questionamento; aprendizagens invertidas; aprendizagens baseadas na experiência ou de gamificação, por exemplo);
- que tipologia de atividades estão pensadas no concreto: aquisição; colaboração; discussão; questionamento; prática e/ou produção (Laurillard, 2012);
- qual é o papel da avaliação contínua e do *feedback* (Amante & Oliveira, 2019; Casanova, 2021);
- qual é o papel da comunicação síncrona e da comunicação assíncrona na relação entre docente e estudante;
- qual é o papel do docente em cada momento da aprendizagem do estudante.

As estratégias de desenvolvimento das atividades *online* (e-atividades) são elementos cruciais no planeamento do percurso de aprendizagem dos estudantes. Para além da necessidade de se alinharem as atividades com objetivos de aprendizagem, conteúdos e avaliação, é importante ter em consideração, igualmente, os meios tecnológicos necessários para desempenhar as atividades, a tipologia de atividades que se pretende desenvolver e o grau de complexidade das mesmas, bem como o modelo de comunicação (síncrona ou assíncrona) (Britain, 2004; Conole, 2007).

Dadas as necessidades, constrangimentos e horários do estudante típico do EaD, as atividades de aprendizagem obrigatórias e/ou que tenham impacto na avaliação devem ser assíncronas, de forma a garantir a flexibilidade de tempo, em particular face à tipologia do estudante e aos constrangimentos que este tem na sua vida pessoal e profissional. Atividades assíncronas podem ser pequenos vídeos pré-gravados para este tipo de formato (em oposição a aulas gravadas), leituras, recursos

multimédia e tarefas que os estudantes possam aceder e concluir no seu próprio ritmo, autoavaliação (através, por exemplo, de pequenos testes que permitam ao estudante autorregular a sua aprendizagem) e/ou discussões em fóruns.

Embora a aprendizagem assíncrona ofereça a flexibilidade necessária no EaD e deva ser a base do modelo pedagógico, as sessões síncronas podem ser essenciais para promover a interação em tempo real, o esclarecimento de conceitos e a construção de uma sensação de comunidade entre estudantes e instrutores que permita combater o isolamento, umas das causas maiores para o abandono escolar e o insucesso académico no ensino a distância (Means *et al.*, 2014; Offir *et al.*, 2008). Em particular, sessões de introdução e orientação, promoção de um ambiente social e de interação entre estudantes e docentes, esclarecimento sobre aspetos da avaliação ou sessões de tutoria individual ou em grupo são exemplos de momentos síncronos relevantes que podem enriquecer o processo pedagógico.

A intercomunicação entre as atividades assíncronas e os momentos síncronos deve ser planeada de forma rigorosa e, preferencialmente, de forma consistente em cada unidade curricular, daí que seja recomendável que o modelo pedagógico promova uma mensagem clara sobre a utilização do modelo de comunicação a adotar. Não se pretende, na abordagem pedagógica do EaD, uma reprodução *online* das metodologias síncronas tradicionais do ensino presencial, mas sim um modelo que reflita as especificidades e necessidades dos estudantes para os quais esta modalidade é a mais indicada.

A decisão sobre estes aspetos deve estar devidamente alinhada com a descrição das metodologias de ensino e aprendizagem. É importante que as escolhas sobre as metodologias de aprendizagem, ao nível das unidades curriculares, sejam desenvolvidas a partir dos princípios definidos no modelo pedagógico e, consequentemente, demonstrem, de forma clara, consistência e coerência com a visão da instituição para o ensino a distância.

## 2.5. ESTRUTURA CURRICULAR

A flexibilidade temporal e espacial do EaD possibilita que os estudantes progridam no seu percurso de aprendizagem de acordo com as suas próprias agendas, adaptando esse percurso às suas exigências tanto pessoais como profissionais. Esta abordagem não só requer uma nova forma de pensar sobre a pedagogia, mas também representa uma oportunidade para inovar nos currículos de forma a melhor satisfazer as necessidades dos estudantes abrangidos pelo DL 133/2019. Assim, espera-se que a conceção dos planos de estudo seja orientada no sentido de proporcionar uma elevada flexibilidade na inscrição e frequência, incluindo uma oferta significativa de disciplinas optativas (ver artigos 3.º, 10.º e 11.º do DL 133/2019). Esta opção visa promover trajetórias de aprendizagem personalizadas que se adaptem às necessidades de formação específicas de cada estudante.

Em termos práticos, esta flexibilidade curricular pode ser gerada permitindo a criação de percursos formativos adequados ao interesse do estudante (*minors*, *ramos* e/ou outras opções que complementem a área de estudos), através de modalidades de estudo a tempo parcial, da inscrição em qualquer ano curricular e em qualquer número de unidades curriculares por ano, excetuando os casos em que a inscrição esteja dependente da frequência com aproveitamento de unidade

curricular precedente (artigo 11.º, alínea 2 do DL 133/2019). Não sendo obrigatório que esta informação conste do modelo pedagógico, é, no entanto, importante que seja prevista, de forma que as coordenações dos ciclos de estudo possam desenvolver modelos mais flexíveis e adequados para os estudantes.

A flexibilidade curricular pode também ser demonstrada em percursos alternativos criados para o estudante a nível das unidades curriculares e, em particular, na avaliação. Por exemplo, o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira *et al.*, 2007) prevê a possibilidade de os estudantes poderem ser avaliados através da realização de um percurso de avaliação contínua ou através de um percurso de avaliação final, sendo esta decisão tomada pelo estudante para cada unidade curricular. No último caso, assume-se que o estudante já desenvolveu um conjunto de conhecimentos e competências que lhe permite, através da leitura dos recursos e sem necessitar de realizar as atividades formativas, proceder à avaliação por exame. Outra possibilidade é disponibilizar percursos de aprendizagem optativos que se adequem às preferências dos estudantes (mais visuais ou mais textuais; mais ativos ou mais passivos). A flexibilização do processo de aprendizagem permite que as ofertas em EaD se ajustem ao tipo de estudante e às suas necessidades.

## 2.6. AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E FEEDBACK

No EaD, face à especificidade dos modelos pedagógicos, a componente de avaliação torna-se parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. O processo de avaliar serve não só para certificar, mas também, e sobretudo, como processo formativo que promove uma aprendizagem mais autêntica (Pereira *et al.*, 2015). O estudante aprende, também, por causa dos elementos de avaliação e do *feedback* que recebe do docente. A avaliação serve para ajudar o estudante no processo de autorregulação e para fornecer informação relevante sobre como ele está a progredir no que diz respeito aos resultados de aprendizagem propostos (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). No referente legal, o artigo 14.º do DL 133/2019 refere a necessidade de as instituições de ensino superior definirem metodologias de avaliação formativas e sumativas, podendo estas serem realizadas de forma presencial (devendo ser proporcionada a realização dos exames em locais adequados, geograficamente descentralizados e de fácil acesso pelos estudantes) ou através de plataformas tecnológicas, desde que seja assegurada a fiabilidade da avaliação. No sentido de permitir maior flexibilidade, personalização e acessibilidade do estudante aos momentos de avaliação, algo que é difícil de alcançar com um exame escrito presencial, é fundamental que as IES disponibilizem sistemas de monitorização e verificação da identidade dos estudantes na realização dos atos de avaliação (artigo 18.º, alínea e, do DL 133/2019).

A mediação digital traz algumas oportunidades no processo de ensino e de aprendizagem. Através da digitalização do processo de aprendizagem e do processo de avaliação, permite reforçar o aspeto pedagógico da avaliação e a personalização através da introdução de estratégias de monitorização da participação do estudante; de ferramentas de análise do processo de aprendizagem; e da recolha de *feedback*, motivando assim o estudante e permitindo-lhe ter maior interação com o docente/tutor. Sendo em ambiente digital e maioritariamente assíncrono, as estratégias de avaliação em meios digitais permitem garantir acesso ao *feedback* do docente de forma assíncrona, permitindo, assim, ao estudante utilizar tanto o *feedback* como os processos de avaliação enquanto recursos de aprendizagem.

A componente a distância da avaliação das aprendizagens dos estudantes deverá privilegiar uma avaliação contínua, através de estratégias articuladas com as atividades de aprendizagem (i.e., ensaios, submissão de trabalhos e relatórios, trabalhos de grupo, artefactos multimédia). Deve, ainda, incidir, também, sobre o processo de aprendizagem (i.e., utilização de portefólios e documentos reflexivos) e não apenas sobre o produto da aprendizagem. Por último, deve procurar avaliar competências (capacidades, conhecimentos e atitudes) e não apenas conhecimentos (Amante & Oliveira, 2019). Segundo esta abordagem, dá-se primazia à “avaliação para a aprendizagem” em substituição da mais tradicional “avaliação da aprendizagem” (Amante & Oliveira, 2019), ou seja, utiliza-se a avaliação como estratégia pedagógica em vez de ser utilizada, apenas, como certificadora da aquisição dos objetivos de aprendizagem. Para estudantes maioritariamente adultos e com experiência profissional, este tipo de abordagem valoriza o seu percurso e as suas experiências profissionais e contribui para uma aprendizagem mais autêntica, significativa e motivante (Herrington *et al.*, 2003).

Seria contraproducente avaliar os estudantes de ensino a distância da mesma forma que os avaliamos no ensino presencial. Em primeiro lugar, porque não estaríamos a tirar partido da digitalização do processo de aprendizagem, como acima foi explicado, e, em segundo lugar, porque estaríamos a afastar-nos da flexibilidade de espaço e de tempo preconizada pela legislação. Salvaguardando a necessidade de se criarem mecanismos que verifiquem a identidade do estudante e garantam a fiabilidade da avaliação, é importante olhar para a avaliação de forma integrada com as estratégias de ensino e de aprendizagem, e não de forma isolada.

## 2.7. CORPO DOCENTE

A preparação do corpo docente para o EaD é não só uma exigência do DL 133/2019 (artigo 8.º, alínea a) mas também um aspeto salientado na literatura da especialidade como sendo imprescindível para a oferta nesta modalidade de ensino (Casanova & Price, 2018; Englund *et al.*, 2018; Moreira *et al.*, 2023). Sustentando-nos na DigCompEdu (Bilbao Aiestui *et al.*, 2021), é fácil perceber que não só é relevante o desenvolvimento de competências pedagógicas e tecnológicas apropriadas à utilização de tecnologias em contextos digitais, mas também de competências que permitam o empoderamento dos estudantes nas estratégias de aprendizagem e de avaliação e, por parte destes, o desenvolvimento das competências académicas e tecnológicas que permitam a comunicação, o pensamento crítico, a produção de conteúdo e, consequentemente, o desenvolvimento de literacia da informação e dos *media* (Lucas & Moreira, 2018). A formação pedagógica é tão mais importante quanto se tem verificado alguma falta generalizada de conhecimentos e experiência do corpo docente das IES no que diz respeito aos fundamentos e princípios do EaD em particular e à pedagogia universitária em geral (Vieira, 2014).

As práticas de ensino *online* variam significativamente entre professores e entre unidades curriculares, e essa falta de homogeneidade é ainda mais evidente quando não existe um modelo pedagógico bem definido e compreendido pela equipa docente. A falta de homogeneidade resulta, frequentemente, em experiências inconsistentes para os estudantes. Esta falta de homogeneidade pode ser atribuída a dois aspetos: por um lado, a falta de formação pedagógica que permita enquadrar, de forma sustentada, um racional devidamente fundamentado para informar as ações de desenho, planeamento e moderação *online*; por outro lado, o corpo docente terá as

suas próprias convicções e abordagens para o ensino, tipicamente enraizadas nas suas anteriores experiências de ensino e de avaliação e que moldam a sua identidade académica (Mclean & Price, 2016). Não só as suas experiências de ensino – por exemplo, no decorrer da transição para o ensino remoto de emergência durante a pandemia COVID-19 –, mas também as suas experiências como estudantes, na sua grande maioria ocorridas em contextos presenciais e sem serem confrontados com o EaD. Estas experiências acabam, naturalmente, por influenciar a forma como os docentes percebem o ensino e articulam as suas práticas (Englund *et al.*, 2017).

É por isso importante que seja evidenciada a participação em ações de formação comprovadas para o EaD. Ações de formação que permitam ao docente confrontar os seus conhecimentos científicos com os quadros teóricos pedagógicos e, ao mesmo tempo, interligar ambos com o conhecimento das ferramentas tecnológicas mais adequadas. O modelo TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*), proposto por Mishra e Koehler (2006), é um exemplo de um modelo de formação que consegue integrar o conhecimento disciplinar (CK), o conhecimento dos diversos contextos em que o ato educativo acontece, na modalidade de EaD e dos respetivos quadros pedagógicos (PK), e o conhecimento da tecnologia (TK), permitindo a compreensão do ato educativo de uma perspetiva holística, transdisciplinar e integradora, exigida pelas dinâmicas educativas e sociais. É igualmente importante que esta formação seja sólida, quer do ponto de vista da sua duração (para permitir espaço temporal para a reflexão sobre a prática), quer evidenciando a aquisição destas competências pelo corpo docente (ser oferecida por uma instituição credenciada e/ou as competências serem avaliadas).

Sendo importante quer a experiência de ensinar em cursos na modalidade de ensino a distância, quer a autoria de artigos científicos na área, estas duas atividades não devem ser consideradas como substitutos da formação pedagógica. A formação pedagógica serve não só para desenvolver competências, mas também para confrontar os conhecimentos adquiridos com novas ferramentas, com novos quadros teóricos ou com experiências de outros colegas também envolvidos em ações de formação.

## 2.8. APOIO DE TÉCNICOS ESPECIALIZADOS

Não reduzindo o papel do docente no desenho, desenvolvimento e mediação de uma unidade curricular na modalidade de EaD, as IES devem não só demonstrar a existência de técnicos especializados com as qualificações adequadas, e em número suficiente, para prestar apoio individualizado aos estudantes, mas também demonstrar a existência de uma equipa de colaboradores não docentes que reúna competências técnico-pedagógicas para colaborar com os docentes no desenho curricular dos planos de estudos e dos materiais dos ciclos de estudos. Esta necessidade é veiculada pelas alíneas *b)* e *c)* do artigo 8.º do DL 133/2019.

A necessidade de técnicos especializados pode ser entendida como a necessidade de tutores que acompanhem o estudante durante o estudo; técnicos de apoio para desenvolvimento de competências académicas; apoio psicológico e/ou apoio bibliotecário. O nível de competências e de valências dependerá do próprio modelo pedagógico, do grau de complexidade da oferta e do papel do docente na mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, é igualmente importante a evidência de que existam equipas que apoiem os docentes no desenho instrucional, na produção e edição de conteúdos multimédia e de *e-learning* e na inovação pedagógica. A equipa docente deve ter, à sua disposição, o apoio de uma equipa qualificada para ajudar o repensar das suas estratégias pedagógicas para uma modalidade de ensino com características diferentes e direcionada para estudantes com características, também elas, diferentes dos demais estudantes do ensino superior. Deve, igualmente, ser disponibilizada uma equipa de suporte mais tecnológico que tenha como função apoiar a operacionalização das ferramentas para os docentes e para os estudantes. A existência de um programa de formação e de inovação pedagógica não substitui a necessidade de apoio pedagógico e tecnológico. Estes complementam-se.

## 2.9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DL 133/2019 apresenta o referencial nacional para a modalidade de ensino a distância. Sendo um documento pouco detalhado e, por isso, que permite uma interpretação subjetiva dos aspetos mais relevantes, é, igualmente, um documento relevante para posicionar a modalidade de EaD no seio do ensino superior português. É natural que, quando se discutem opções pedagógicas que suportem um modelo de ensino e de aprendizagem, se procure na literatura o apoio para uma estratégia institucional. A legislação nacional está ancorada em princípios consensuais na literatura da especialidade, conforme foi possível aferir ao longo deste capítulo. Em primeiro lugar, o EaD prevê a flexibilidade de espaço e de lugar, podendo o estudante estudar onde e quando quiser, o que sugere uma aprendizagem marcadamente assíncrona; em segundo lugar, os quadros teóricos estão fortemente ancorados numa aprendizagem centrada no estudante, em que este aprende envolvendo-se em atividades, em elementos de avaliação e na interação com colegas e com o docente. Em terceiro lugar, surge a necessidade de criar condições específicas para apoiar docentes e estudantes no processo de ensino e aprendizagem, seja com o desenvolvimento de um modelo pedagógico adequado, seja com a criação de condições de apoio de técnicos especializados. O referencial legislativo, relativamente inovador no espaço europeu de ensino superior, permite enquadrar o que se pretende em Portugal com o EaD e, em particular, definir o público a que este se dirige. Um público adulto, que possa tirar partido da flexibilidade de espaço e de tempo no processo de aprendizagem, ou um público geograficamente longe de Portugal, que possa tirar partido da digitalização do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

- Deve ser considerada a forma como os ciclos de estudos de ensino a distância são integrados dentro de uma instituição. Globalmente, muitas universidades optaram por estabelecer programas de EaD como serviços auxiliares, distanciando-se de uma verdadeira integração destes programas nas estruturas, culturas e preocupações com a qualidade da instituição. Tais estruturas organizacionais podem ser percebidas como “inferiores”, diminuindo a sua credibilidade e, potencialmente, o valor do diploma. Garantir que o ensino a distância esteja plenamente incorporado na instituição deve ser uma prioridade.

É claro que o desenvolvimento e a acreditação de programas de ensino a distância devem permanecer focados em questões-chave, mas serem flexíveis o suficiente para acompanhar o ritmo dos avanços tecnológicos. Estamos a ver o EaD a acontecer como parte de um espectro de integração digital na educação, em vez de uma iniciativa separada. Contudo, é necessário compreender como é que as iniciativas de EaD irão influenciar, perturbar, ou até transformar o ensino superior a longo prazo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdrasheva, D. Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira do Nascimento & Yerovi, C. (2022). *Resuming or Reforming? Tracking the global impact of the COVID-19 pandemic on higher education after two years of disruption*. IESALC-UNESCO.
- Abu Talib, M., Bettayeb, A. M. & Omer, R. I. (2021). Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6719-6746.
- Ajevski, M., Barker, K., Gilbert, A., Hardie, L. & Ryan, F. (2023). ChatGPT and the future of legal education and practice. *The Law Teacher*, 57(3), 352-364.
- Alhaj Ali, S. (Ed.) (2024). *Global Quality Perspectives on Open, Flexible and Distance Learning 2023*. ICDE Quality Network Report. <https://www.icde.org/publication/quality-network-report-2023/>
- Alier, M. A., García-Peñalvo, F. J. & Camba, J. D. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*, 8(5), 5.
- Amante, L. & Oliveira, I. (2019). *Avaliação e feedback: desafios atuais*.
- Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Atherton, G. (2022). *The Equity Crisis – higher education access and success to 2030*. Northern Consortium.
- Bağrıacık-Yılmaz, A. e Karataş, S. (2022). Why do open and distance education students drop out? Views from various stakeholders. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 19:1.
- Barefoot, B.O. (2004). Higher education's revolving door: confronting the problem of student drop out in US colleges and universities. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E learning*, 19(1), 9-18.
- Bates, A.W. (2015) *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Bates, A. W. (2022a). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3.a ed.). Tony Bates Associates Ltd.
- Bates, A.W. (2022b). Managing Innovation in Teaching in ODDE. In O. Zawacki-Richter, I. Jung (Eds.). *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 623-640).
- Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beck, V. (2014). Testing a model to predict online cheating: Much ado about nothing. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 65-75.
- Bell, S., Douce, C., Caeiro, S., Teixeira, A., Martín-Aranda, R. & Otto, D. (2017) Sustainability and distance learning: a diverse European experience? *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(2), 95-102.

- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University* (4th ed.). Open University Press.
- Bilbao Aiaitui, E., Arruti Gómez, A. & Carballedo Morillo, R. (2021). A systematic literature review about the level of digital competences defined by DigCompEdu in higher education. *Aula Abierta*.
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W. & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 1–41.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. Kogan Page.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2023, 21 de março). *Challenging the Status Quo and Exploring the New Boundaries in the Age of Algorithms: Reimagining the Role of Generative AI in Distance Education and Online Learning*.
- Brittain, B. (2023). Judge pares down artists' AI copyright lawsuit against Midjourney, Stability AI. Reuters. <https://www.reuters.com/legal/litigation/judge-pares-down-artists-ai-copyright-lawsuit-against-midjourney-stability-ai-2023-10-30/>
- Britain, S. (2004). A review of learning design: concept, specifications and tools. *A Report for the JISC E-Learning Pedagogy Programme, 2006*.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the black box*.
- Brown, G. (1997). *Assessing student learning in higher education*. Routledge.
- Brown, L. (2020, November 16). *How automated test proctoring software discriminates against disabled students*. Center for Democracy & Technology.
- Brown, S. (2023). Designing the Future. In Amrane-Cooper, L., Baume, D., Brown, S., Hatzipanagos, S., Powell, P., Sherman, S. e Tait, A. (Eds.) *Online and Distance Education for a Connected World* (pp.407-433). UCL Press.
- Brown, S. & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Kogan Page.
- Burke, P 2002, *Accessing education: effectively widening participation*. Trentham Books.
- Butcher, J. e Clarke, A. (2022) Part-time mature students and (the unexpected benefits of?) access to the arts. In S. Broadhead (ed.), *Access and widening participation in arts higher education: Current practice and research* (pp. 119-140). Springer Nature – Palgrave Macmillan.
- Butcher, J., Wood, C., McPherson, E., e Clarke, A. (2020) How might mature students with low entry qualifications succeed in undergraduate Science? *Widening Participation and Lifelong Learning*, 22(3), 137-165.
- Butcher, J., Clarke, A., Wood, C., McPherson, E., e Fowle, W. (2018). How does a STEM Access module prepare adult learners to succeed in undergraduate science? *Journal of Further and Higher Education*, 43(9), 1271-1283.
- Butcher, J. e Clarke, A. (2021). Widening HE participation in the arts: impacts of an Access module on learner preparedness. *Arts and Humanities in Higher Education*, 20(4), 403-425.

- Calderon, A.J. (2018). *Massification of higher education revisited*. Report. RMIT University.
- Calvert, C. E. (2014). Developing a model and applications for probabilities of student success: a case study of predictive analytics. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(2), 160-173.
- Carr, S. (2000). As Distance Education Comes of Age, the Challenge Is Keeping the Students. *Chronicle of Higher Education*, 46(23), 39–41.
- Carruthers-Thomas, K. (2015). Rethinking belonging through Bourdieu, diaspora and the spatial. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 17(1), 37-49.
- Carswell, L. (1998). Possible versus desirable in instructional systems: Who's driving? *ALT-J*, 6(1), 70-80.
- Craft, S. (2021) *College Dropout Rates*. ThinkImpact.
- Casanova, D. (2021). Reflections on David Boud 's keynote: a avaliação das aprendizagens no ensino a distância. *Os Desafios do Ensino a Distância no Ensino Superior*, 13-20.
- Casanova, D., Caetano, F., Moreira, D. (2023, 4 de outubro). *Exploring the value and perception of Microcredentials: A case study of the Universidade Aberta*. Innovating Higher Education Conference 2023, Istanbul, Türkiye.
- Casanova, D. & Price, L. (2018). Moving towards sustainable policy and practice – a five level framework for online learning sustainability. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 44(3).
- Chickering, A. W. & Ehrmann, S. C. (2002). Implementing the seven principles. AAHE Bulletin. [https://case.edu/ucite/sites/default/files/2018-02/seven\\_principles.pdf](https://case.edu/ucite/sites/default/files/2018-02/seven_principles.pdf)
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. AAHE bulletin, 3, 7. <https://eric.ed.gov/?id=ed282491>
- Christensen, C. M. & Eyring, H. J. (2011). *The Innovative University. Changing the DNA of Higher education from inside out*. Jossey-Bass.
- Comissão Europeia (s.d.a). *European Education Area*. <https://education.ec.europa.eu/>
- Comissão Europeia (s.d.b). *European Education Area: Digital Education Action Plan*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Comissão Europeia (2018). *European Education Area: European Universities Initiative*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>
- Comissão Europeia, DGEAC (2023). *The European Digital Education Hub*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/european-digital-education-hub>
- Conole, G. (2007). Describing learning activities. Tools and resources to guide practice. *In Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-Learning* (pp. 81-91). Routledge.
- Council of the European Union (2022). *European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9237-2022-INIT/en/pdf>

- Czerniewicz, L. (2018). Unbundling and rebundling higher education in an age of inequality. *EDUCAUSE Review*, 53(6), 10–24.
- Daniel, J. (1996). *Mega-universities and Knowledge Media* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge
- DeMillo, R. (2018). Looking to 2040: Anticipating the Future of Higher Education. *The EvoLLution*. [https://evollution.com/revenue-streams/market\\_opportunities/looking-to-2040-anticipating-the-future-of-higher-education/](https://evollution.com/revenue-streams/market_opportunities/looking-to-2040-anticipating-the-future-of-higher-education/)
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: A large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.
- EADTU (2023a). *Professional Development in Digital Teaching and Learning* (DigiTeL Pro). <https://digitelpro.eadtu.eu>
- EADTU (2023b). *Report on mapping institutional policies, strategies and decisions regarding digital education*. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/I06A1\\_Report\\_on\\_institutional\\_mapping\\_and\\_progress\\_benchmarks\\_1.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/I06A1_Report_on_institutional_mapping_and_progress_benchmarks_1.pdf)
- EADTU (2023c). *Report on recommendations on managing innovation in digital higher education*. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/I06A4\\_report\\_on\\_recommendations\\_on\\_managing\\_innovation\\_in\\_digital\\_education\\_1.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/I06A4_report_on_recommendations_on_managing_innovation_in_digital_education_1.pdf)
- EADTU (2023d). *DigiTeL Pro course programmes*. <https://digitelpro.eadtu.eu/course-programmes>
- EADTU (2022). *Diversity and inclusion in Distance Education for European Universities*. Report. <https://zenodo.org/records/6546238#.YpXxGajP2UI>
- EADTU (2020). *European Maturity Model for Blended Education*. <https://embed.eadtu.eu>
- EADTU(s.d.). *Modularisation of Continuing Education and Professionals by Micro-credentials*. <https://mce.eadtu.eu>
- EADTU (s.d.). *Virtual Mobility*. <https://virtualmobility.eadtu.eu/>
- Educause (2024). *Horizon reports*. <https://library.educause.edu/resources/2021/2/horizon-reports>
- Englund, C., Olofsson, A. D. & Price, L. (2018). The influence of sociocultural and structural contexts in academic change and development in higher education. *Higher Education*.
- Englund, C., Olofsson, A. D. & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 73–87.
- ENQA (2023). *Approaches to quality assurance of micro-credentials*. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/IMINQA-MC-report\\_Approaches-to-Quality-Assurance-of-Micro-credentials.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/IMINQA-MC-report_Approaches-to-Quality-Assurance-of-Micro-credentials.pdf)
- ESG (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. [https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG\\_2015.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf)
- EUA (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>
- EUniq (2020). *Developing a European approach for comprehensive quality assurance of (European) university networks*. <https://www.nvao.net/nl/euniq>

- Eyler, J. (2020, October 2). The science of learning vs. proctoring software. A lifetime's training: Thoughts on teaching and learning in higher education. <https://josheyler.wordpress.com/2020/10/02/the-science-of-learning-vs-proctoring-software/>
- Fernández, A., Gómez, B., Binjaku, K. & Meçe, E.K. (2023). Digital transformation initiatives in higher education institutions: A multivocal literature review. *Educ Inf Technol*, 28, 12351–12382.
- Fernández, A., Llorens, F., Céspedes, J.J., e Rubio, T. (2021). *Modelo de Universidad Digital* (mUd). Editorial: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Foley, K. e Marr, L. (2019). Scaffolding Extracurricular Online Events to Support Distance Learning University Students. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1), 1–6.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E. (2014). *E-learning in European higher education institutions*.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- García Aretio, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 09–22.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/ aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09–28.
- García Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F. & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. [La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39.
- Generalitat de Catalunya (1995). *Llei 3/1995, de 6 d'abril, de reconeixement de la Universitat Oberta de Catalunya*. *Official Gazette of the Generalitat of Catalonia*, n.º 2040.
- Glazier, R. (2016). Building rapport to improve retention and success in online classes. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 437–456.
- Goeman, K. & Dijkstra, W. P. (2019). *European maturity model for blended education: Implementation guidelines*. <https://embed.eadtu.eu/download/2517/EMBED%20implementation%20guidelines.pdf?inline=1>
- Goeman, K., Dijkstra, W., Poelmans, S., Vemuri, P. & Van Valkenburg, W. (2021). *Development of a Maturity Model for Blended Education: A Delphi Study*. *International Journal on E-Learning*, 20(3), 229–258.
- Goeman, K., Poelmans, S. & Van Rompaey, V. (2018). *Research report on state of the art in blended learning and innovation: European maturity model for blended education*. EMBED – EADTU. <https://embed.eadtu.eu/results>.
- González Boticario, J., Santamaría Lancho, M., Aznarte Mellado, J.L., Llanos Tobarra, LL. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2021). Digitalized resources and Artificial Intelligence based solutions to support personalized teaching and learning at Higher Education: What is beyond 2021? *11th EDEN Research. Workshop: Enhancing the Human Experience of Learning with Technology: New challenges for research into digital, open, distance & networked education*. Lisboa.

- Gooblar, D. (2015). Getting them to read our comments. *Pedagogy Unbound. Chronicle of Higher Education*.
- Group of Eight (2023). *Principles on the use of generative artificial intelligence*. <https://go8.edu.au/group-of-eight-principles-on-the-use-of-generative-artificial-intelligence>
- Han, H. & Røkenes, M. (2020). Flipped Classroom in Teacher Education: A Scoping Review. *Frontiers in Education V*.
- Hack, D. K. (2023). *Integrity in the era of Generative AI: co-creating principles for ethical practice in Learning, Teaching and Assessment*. AdvanceHE.
- Hartikainen, S., Rintala, H., Pylväs, L. & Nokelainen, P. (2019). The Concept of Active Learning and the Measurement of Learning Outcomes: A Review of Research in Engineering Higher Education. *Education Sciences*, 9(4), 276.
- Henderikx, P. & Ubachs, G. (2022). *Models and guidelines for digital collaboration and mobility in European higher education*. Global Academic Press. <https://zenodo.org/records/7016333>
- Henderikx, P., Ubachs, G. & Antonaci, A. (2022). *Models and guidelines for the design and development of teaching and learning in digital higher education*. Global Academic Press. <https://zenodo.org/records/7357993>
- Herodotou, C., Rienties, B., Boroowa, A., Zdrahal, Z. & Hlosta, M. (2019). A large-scale implementation of Predictive Learning Analytics in Higher Education: the teachers' role and perspective. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1273-1306.
- Herrington, J., Oliver, R. & Reeves, T. C. (2003). Patterns of engagement in authentic online learning environments. *Australasian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71.
- Heydenrych, J. & Prinsloo, P. (2010). Articles Revisiting the five generations of distance education: *Quo vadis? Progressio*, 32(1), 5-26.
- Hillel, I. (2023). *John Grisham, George R.R. Martin and other authors sue OpenAI for copyright infringement*. *Los Angeles Times*.
- Hillman, N. (2021) A short guide to non-continuation in UK universities. *HEPI Policy Note 28*.
- Hinchcliffe, T. (ed.) (2020) *The Hidden Curriculum of Higher Education*. York: Advance HE.
- Hlosta M., Herodotou C., Bayer V. e Fernandez M. (2021). Impact of Predictive Learning Analytics on Course Awarding Gap of Disadvantaged students in STEM. *Lecture Notes in Computer Science*, 190-195.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020, março). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 1-14.
- Huertas, E., Biscan, I., Ejsing, C., Kerber, L., Kozłowska, L., Marcos Ortega, S., Lauri, L., Risse, M., Schörg, K., Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. Report from the ENQA working group on quality assurance and e-learning. Occasional Papers, 26. <https://www.enqa.eu/publications/considerations-for-qa-of-e-learning-provision/>
- Illingworth, S. (2023). ChatGPT: *Students could use AI to cheat, but it's a chance to rethink assessment altogether*. The Conversation.

- Iniesto, F., McAndrew, P., Minocha, S. & Coughlan, T. (2016). Accessibility of MOOCs: Understanding the Provider Perspective. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016, 1, 20.
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2024). *Ensenyament universitari. Alumnes matriculats. Per sexe i universitats*. <https://www.idescat.cat/indicadors/?id=aec&n=15731>
- Kember, D. & Leung, D. Y. P. (1998). Influences upon Students' Perceptions of Workload. *Educational Psychology*, 18(3), 295-310.
- Kember, D. & Leung, D.Y.P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31(2), 185-198.
- Keremedchiev, D. & Peneva, J. (2017). *Comparison of online and traditional in class exams in computer science courses*. Proceedings of the National Conference on Education and Research in the Information Society.
- Kirkwood, A. & Price, L. (2005). Learners and learning in the 21st century: What do we know about students' attitudes and experiences of ICT that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 30(3), 257-274.
- Kirkwood, A. & Price, L. (2006). Adaptation for a changing environment: Developing learning and teaching with information and communication technologies. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(2).
- Kirkwood, A. & Price, L. (2008). Assessment and student learning: A fundamental relationship and the role of information and communication technologies. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 23(1), 5-16.
- Kirkwood, A. & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36.
- Kirkwood, A. & Price, L. (2016). *Technology Enabled Learning: Handbook*. Commonwealth of Learning.
- Krause Arriagada, A. V., García Rodríguez, G. I., Katz, S. L. & Rodríguez Morales, S. A. (2021). University students with disabilities: realities and challenges for the Latin American and Caribbean Inter-university Network for Disability and Human Rights in the context of pandemic. *Higher Education and Society Journal (ESS)*, 33(2), 496-524.
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F. & Bulckens, L. (2014). 'Time is not enough.' Workload in higher education: A student perspective. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 684-698.
- Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K. & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3), 393-415.
- Lane, A. (2017). Open Education and the sustainable development goals: making change happen. *Journal of Learning and Development*, 4, 3.
- Laurillard, D. (2015). *Thinking about Blended Learning*. A paper for the Thinkers in Residence programme. of Royal Flemish Academy of Belgium. In G. Van der Perre & J. Van Campenhout (Eds.), *Higher Education in the Digital Era: A thinking exercise in Flanders*. [https://kvab.be/sites/default/rest/blobs/77/tw\\_blended-learning\\_en.pdf](https://kvab.be/sites/default/rest/blobs/77/tw_blended-learning_en.pdf)

- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A framework for the effective use of educational technology*. Routledge.
- Llorens Largo, F. & López-Meseguer, R. (coords.) (2022). Transformación digital de las universidades. Hacia un futuro postpandemia. Cuaderno de Trabajo #12. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Louden, K. (2017). Delaying the grade: How to get students to read feedback. *Cult of Pedagogy*.
- Lucas, M. & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro.
- Luo, N., Zhang, M. e Qi, D. (2017) Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. *Computers & Education*, 153-160
- Macfarlane, K. (2019). Widening Participation Through the Learner Life Cycle. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 21(1), 94-116.
- Mao, J., Chen, B. & Liu, J. C. (2024). Generative Artificial Intelligence in Education and Its Implications for Assessment. *TechTrends*, 68(1), 58-66.
- Marr, L., Curry, G e Rose-Adams, J. (2013) Autonomy, legitimacy and confidence: using mainstream curriculum to successfully widen participation in Murray, N & Klinger, CM (eds), *Aspirations, Access and Attainment: International perspectives on Widening Participation and an Agenda for Change*, (pp. 123-135). Routledge.
- Marsh, H. W. (2001). Distinguishing between good (useful) and bad workloads on students' evaluations of teaching. *American Educational Research Journal*, 38(1), 183.
- Martin, F. & Bolliger, D.U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222.
- Martinez, C.J. & Mezitis, Tiffani (2023) 'Struggling to Keep Up': *Harvard Students and Faculty Grapple with Impact of Generative AI in Classrooms*. News, The Harvard Crimson.
- McGreal, R. & Olcott Jr., D. (2022). A strategic reset: micro-credentials for higher education leaders. *Smart Learning Environments*, 9, 9.
- Mclean, N. & Price, L. (2016). The Mechanics of Identity Formation. In J. Smith, J. Rattray, T. Peseta & D. Loads (Eds.), *Identity Work in the Contemporary University: Exploring an Uneasy Profession*, 1, 45-57. SensePublishers.
- Means, B., Bakia, M. & Murphy, R. (2014). *Learning online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.
- Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. *Behavior Research Methods and Instrumentation*, 1(6), 205-207.
- Melián, E. & Meneses, J. (2022). Getting ahead in the online university: Disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities. *International Journal of Educational Research*, 114, 101991.
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R. & Zhang, H. (2021). *AI and education: guidance for policy-makers*. UNESCO, Paris. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

- Ministro de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). *Estadística de estudiantes*. <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-estudiantes/>
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *The Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mittelmeier, J., Rienties, B., Gunter, A. & Raghuram, P. (2021). Conceptualizing Internationalization at a Distance: A "Third Category" of University Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 25(3), 266-282.
- Modelo Académico da Universidade Europeia* (2021). <https://www.europeia.pt/sobre-ue/modelo-academico/>
- Modelo de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria*. (2010). [https://www.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2021/11/MODELO-DE-ENSINO-A-DISTANCIA-DO-IPL\\_2010.pdf#page=3.17](https://www.ipleiria.pt/wp-content/uploads/2021/11/MODELO-DE-ENSINO-A-DISTANCIA-DO-IPL_2010.pdf#page=3.17)
- Möller, M., Fabietti, D., Zakhvatkin, M., Normal, G., Stierstorfer, Q., Sommerfeldt, H. & Schütt, S. (2024). Revolutionising distance learning: A comparative study of learning process with AI-driven tutoring. Preprint. <https://iu-international-university-of-applied-sciences-research-papers.s3.eu-central-1.amazonaws.com/pfjknzpkrcffpfdyyqgztbyqgxxwnxw.pdf>
- Moore, M. G. (1980). Independent Study. In R. D. Boyd, J. W. Apps & Associates (Eds.), *Redefining the Discipline of Adult Education*, 16-31. Jossey Boss.
- Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.), *Education for Adults: mVol. I. Adult Learning and Education*, (pp. 153-168). Croom Helm.
- Moore, S., Trust, T., Lockee, B., Bond, M.A. & Hodges, Ch.B. (2021). One Year Later... and Counting: Reflections on Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*, 10
- Moorhouse, B. L., Yeo, M. A. & Wan, Y. (2023). Generative AI tools and assessment: Guidelines of the world's top-ranking universities. *Computers and Education Open*, 5, 100151.
- Moreira, J. A., Nunes, C. S. & Casanova, D. (2023). Digital competence of higher education teachers at a distance learning university in Portugal. *Computers*, 12(9), 169.
- Mortensen, T. (2014) Regressive social policy and its consequences for opportunity for Higher Education in the Unites States, 1980 to present, in Murray, N & Klinger, CM (eds.), *Aspirations, Access and Attainment: International perspectives on Widening Participation and an Agenda for Change*, 20-40, Routledge.
- Mueller, J. (2016). *Authentic assessment toolbox*. <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>
- Mullet, H., Butler, A., Verdin, B., Borries, R. & Marsh, E. (2014). Delaying feedback promotes transfer of knowledge despite student preferences to receive feedback immediately. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 3(3), 222-229.
- Nações Unidas (Ed.) (2016). *Leaving no one behind: the imperative of inclusive development*. Nações Unidas.
- Nações Unidas (2020). *Informe de políticas: Educación durante la COVID-19 y más allá*.
- Nichols, M. (2023). Transforming Conventional Education through ODDE. In O. Zawacki-Richter, I.Jung (eds.). *Handbook of Open, Distance and Digital Education*, 642-657.

- Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- OCDE (2022). *Skills for the Digital Transition: Assessing Recent Trends Using Big Data*, OECD Publishing.
- OCDE (2023a). *Education at a Glance report*. OECD Publishing.
- OCDE (2023b). *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing.
- Offir, B., Lev, Y. & Bezael, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183.
- OpenupEd (2023). *OpenupEd quality label*. <https://www.openuped.eu/quality-label>
- Orr, D., Weller, M. & Farrow, R. (2018). *Models for online, open, flexible and technology enhanced higher education across the globe-a comparative analysis*. ICDE reports.
- Oudehand, M. & Dijkstra, W. (2023). *A compendium of selected best practice training materials and resources for blended teaching and learning*. EADTU. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/I03A2\\_A\\_compendium\\_of\\_selected\\_best\\_practice\\_training\\_materials\\_and\\_or\\_resources\\_for\\_CPD\\_for\\_blended\\_2.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/I03A2_A_compendium_of_selected_best_practice_training_materials_and_or_resources_for_CPD_for_blended_2.pdf)
- Pachler, N. (2023). Unbundling and Aggregation: Adapting Higher Education for Lifelong Learning to the New Skills Agenda and to Digital Transformation. In Evans, K., Lee, W.O., Markowitsch, J., Zukas, M. (Eds), *Third International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbooks of Education. Springer.
- Panadero, E., Brown, G. & Srijbos, J. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830.
- Paul, R. (2016). Open Universities: a storied past but an uncertain future? *Distance Education in China*, 11, 5-16.
- Peled, Y., Eshet, Y., Barczyk, C. & Grinautski, K. (2019). Predictors of academic dishonesty among undergraduate students in online and face-to-face courses. *Computers & Education*, 131, 49-59.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L. & Bidarra, J. (2007). Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro. In *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Universidade Aberta, 1-112.
- Pereira, A., Oliveira, I., Tinoca, L., Pinto, M. do C. T. & Amante, L. (2015). *Desafios da avaliação digital no ensino superior*. Universidade Aberta. LE@D.
- Peterson, E. (2017). *The impact of computer-generated feedback on student perceptions of revision process*. Masters of Arts in Education Action Research Papers, 247. St. Catherine University.

- Petre, M., Carswell, L., Price, B. A. & Thomas, P. G. (1998). Innovations in large-scale supported distance teaching: Transformation for the Internet, not just translation. In M. Eisenstadt & T. Vincent (Eds.), *The Knowledge Web*. Kogan Page.
- Pölonen, P. & Witesman, O. F. (2021). *Future Skills*. Viva Editions.
- Postal, L. (2015, March 30). Majority of Florida students prefer computer tests over paper ones, survey shows. *Orlando Sentinel*. <http://www.orlandosentinel.com/features/education/school-zone/os-florida-students-computer-tests-versus-paper-post.html>
- Price, L. (2014). Modelling factors for predicting student learning outcomes in higher education. In D. Gijbels, J. Richardson & V. Donche (Eds.), *Learning patterns in higher education in the 21st century: Dimensions and research perspectives* (pp. 56-77). Routledge.
- Price, L., Casanova, D. & Orwell, S. (2017). Modeling an institutional approach to developing Technology Enabled Learning: Closing the gap between research and practice. *INTED2017 Proceedings*, 5009-5018.
- Quinn, J. (2005) Belonging in a learning community: The re-imagined university and imagined social capital, *Studies in the Education of Adults*, 37(1), 4-17.
- Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29-40.
- Raes, A., Pieters, M. & Van de Plas, F. (2022a). *Report on the state of art research, innovation and good practices of synchronous hybrid learning and conclusions related to the COVID-19 context*. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/I02\\_A1\\_An\\_open\\_access\\_report\\_on\\_the\\_state\\_of\\_the\\_art\\_research\\_innovation\\_and\\_good\\_practices\\_of\\_synchronous\\_hybrid\\_learning.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/I02_A1_An_open_access_report_on_the_state_of_the_art_research_innovation_and_good_practices_of_synchronous_hybrid_learning.pdf)
- Raes, A., Pieters, M. & Van de Plas, F. (2022b). *A compendium of selected best practice training materials and/or resources for CPD for synchronous hybrid education*. EADTU. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/I02\\_A2\\_A\\_compendium\\_of\\_selected\\_best\\_practice\\_training\\_materials\\_and\\_or\\_resources\\_for\\_CPD\\_.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/I02_A2_A_compendium_of_selected_best_practice_training_materials_and_or_resources_for_CPD_.pdf)
- Ramírez Montoya, M. S., McGreal, R. & Obiageli Agbu, J. F. (2022). Complex Digital Horizons in the Future of Education 4.0: Insights from UNESCO Recommendations.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge.
- Reay, D. (2004) 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of Pierre Bourdieu's concept of habitus in educational research, *Special Issue of British Journal of Sociology of Education on Pierre Bourdieu*, 25(4), 431-444.
- Reinitz, B. (2020). Consider the Three Ds When Talking about Digital Transformation. *Educause Review*, June 2020. <https://er.educause.edu/blogs/2020/6/consider-the-three-ds-when-talking-about-digital-transformation>
- Reyes, J. I., Meneses, J. & Melián, E. (2021). A systematic review of academic interventions for students with disabilities in Online Higher Education. *European Journal Of Special Needs Education*, 37(4), 569-586.
- Richards, M., Waugh, K., Slaymaker, M., Petre, M., Woodthorpe, J. & Gooch, D. (2024). Bob or Bot: Exploring ChatGPT's Answers to University Computer Science Assessment. *ACM Transactions on Computing Education*, 24(1), 5:1-32.

- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17.
- Richardson, J. T. E. (2000). *Researching Student Learning: Approaches to Studying in Campus-based and Distance Education*. SRHE and Open University Press.
- Richardson, J. T. E. & Remedios, R. (2014). Achievement goals, approaches to studying and academic attainment. In D. Gijbels, V. Donche, J. T. E. Richardson & J. D. Vermunt (Eds.), *Learning Patterns in Higher Education: Dimensions and research perspectives*. Routledge.
- Riddle, M. (2023). *Exploring Generative AI in higher education*. HEPI.
- Rovai, A. (2003) In search of higher persistence rates in distance education online programs, *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Rowntree, D. (1982). *Educational Technology in Curriculum Development*. Harper & Row.
- Rowntree, D. (1986). *Teaching Through Self-Instruction: How to Develop Open Learning Materials*. Kogan Page.
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students: How shall we know them?* Kogan Page.
- Rowntree, D. (1995). Teaching and learning online: A correspondence education for the 21st century? *British Journal of Educational Technology*, 26(3), 205-215.
- Ruiz-Corbella, M., López-Gómez, E. & Cacheiro-González, M.L. (2021). *Movilidad virtual en instituciones de educación superior de América Latina y el Caribe (MOVESALC): Guía para el diseño, implementación y seguimiento de acciones de Movilidad Virtual*. OEI.
- Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. IIEP Unesco – Etico | Platform on Ethics and Corruption in Education.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge Falmer.
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2022, 13 May). *Developing an agile and unbundled Higher Education for a Personalized Life-long learning* [Online Conference]. III ECCOE [European Credit Clearinghouse for Opening up Education Multiplier event]. UNED, Madrid.
- Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2023, 19 December). *Presentación Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)* [Online Conference]. Educación 2050. Visión y acciones de las Cátedras UNESCO de Educación Abierta, Digital y a Distancia en la Construcción del Futuro / Education 2050. Vision and actions of the UNESCO Chairs.
- Sánchez-Elvira Paniagua, A & Simpson, O. (2018). Developing Student Support for Open and Distance Learning: The EMPOWER Project. *Journal of Interactive Media in Education*, 1, 1-10.
- Sánchez-Elvira Paniagua, A., Santamaría Lancho, M. Rodrigo San Juan, C., García Aretio, L., Tamayo, P.A., Fernández Rodríguez, L.J. & Read, T. (2018). *Reshaping the "D" of distance with the "D" of digital taking advantage of a glocal approach: reflections from UNED*. UNED UNESCO Chair in Distance Education. Internal report.

- Sangra, A., Guitert, M., Riccò, I., Brouns, F. M. R. & di Pomponio, I. (2022a). *DigiTeL Pro: A compendium of selected best practice training materials and/or resources for CPD for online and distance learning*. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/IO4\\_A1\\_An\\_open\\_access\\_report\\_on\\_the\\_state\\_of\\_art\\_research\\_innovation\\_and\\_good\\_practices\\_of\\_online\\_and\\_distance\\_education.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/IO4_A1_An_open_access_report_on_the_state_of_art_research_innovation_and_good_practices_of_online_and_distance_education.pdf)
- Sangra, A., Guitert, M., Riccò, I., Brouns, F. M. R. & di Pomponio, I. (2022b). *DigiTeL Pro: An open access report on the state of art research, innovation, and good practices of online and distance education and conclusions related to the COVID-19 context*. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/IO4\\_A1\\_An\\_open\\_access\\_report\\_on\\_the\\_state\\_of\\_art\\_research\\_innovation\\_and\\_good\\_practices\\_of\\_online\\_and\\_distance\\_education.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/IO4_A1_An_open_access_report_on_the_state_of_art_research_innovation_and_good_practices_of_online_and_distance_education.pdf)
- Seabra, F., Aires, L. & Teixeira, A. (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal—um estudo exploratório. *Dialogia*, 36, 316-334.
- Sharples, M. (2023). Towards social generative AI for education: Theory, practices and ethics. *Learning: Research and Practice*, 9(2), 159-167.
- Shute, V. & Ventura, M. (2013). *Stealth assessment: Measuring and supporting learning in video games*. MIT Press.
- Shute, V., Leighton, J., Lang, E. & Chu, M. (2016). Advances in the science of assessment. *Educational Assessment*, 21(1), 34-59.
- Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing.
- Simpson, O. (2002). *Supporting Students in Online, Open and Distance Learning*. Routledge.
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open, and distance learning*. Kogan Page.
- Simpson, O. (2004). The impact on retention of interventions to support distance learning students. *Open Learning*, 19(1), 79-95.
- Simpson, O. (2008) Motivating learners in open and distance learning: do we need a new theory of learner support?, *Open Learning*, 23(3), 159-170.
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119.
- Sneyers, E. e De Witte, K. (2017). The interaction between dropout, graduation rates and quality ratings in universities, *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 416-430.
- Snyder, B. (1971). *The hidden curriculum* (1.ª ed.). Knopf.
- Summers, R. (2024) *Using learning analytics to prompt student support interventions: findings from two randomised control trials*, TASO.
- Supiano, B. (2023, June 1). *Teaching*. Chronicle of Higher Education. [https://www.chronicle.com/newsletter/teaching/2023-06-01?nl-qs=info-note&cid=gen\\_sign\\_in](https://www.chronicle.com/newsletter/teaching/2023-06-01?nl-qs=info-note&cid=gen_sign_in)
- Staring, F., Brown, et al. (2022). *Digital higher education: Emerging quality standards, practices and supports*. OECD Education Working Papers, No. 281, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1622f257-en>
- Stojanov, A., Daniel, B.K. (2023) A decade of research into the application of big data and analytics in higher education: A systematic review of the literature. *Educ. Inf Technol*.

- Tait, A. (2018). Open Universities: the next phase. *Asian Association of Open Universities Journal*.
- Tait, A. (2015). *From Distance learning to Expanding Learning Scenarios Opening Out the Educational Landscape*. Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2015 Annual Conference, Barcelona.
- Tait, A. (2013). Distance and e-learning, social justice and development: the relevance of capability approaches to the mission of open universities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14, 4.
- Tait, A. (2008) What are open universities for? *Open Learning*, 23 (2), 85-93.
- Tait, A. (2002). Rethinking learner support in the Open University UK: a case study. In: Mills, Roger e Tait, Alan, eds. *Rethinking learner support in distance education: change and continuity in an international context*. Routledge Studies in distance education (pp. 185-197). Routledge Falmer.
- Tait, A. & Mills, R. (1999). *The convergence of Distance and Conventional Education. Patterns of flexibility for the individual learner*. Routledge.
- Teixeira, A.M. (2021). Las Gigauniversidades: un nuevo modelo para las instituciones de educación superior abierta y a distancia. In Compiladores J. Leal Afanador et al. *Visiones en Educación sin Barreras ni Fronteras. Un homenaje al Maestro Lorenzo García Aretio* (pp. 21-28). UNAD.
- Teixeira, A.M., Bates, T. & Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 107-126.
- Teixeira, A.M. & Mota, J. (2020). *The importance of being open: How European open universities can reposition in the post-pandemic higher education landscape*. Enhancing the Human Experience of Learning with Technology: New challenges for research into digital, open, distance & networked education European Distance and E-Learning Network (EDEN), Proceedings 2020 Research Workshop, Lisboa.
- Thaler, I. & Bastiaens, T. J. (2017). *EADTU Task Force Short Learning Programs*. Final report. <https://eadtu.eu/documents/Services/EADTU-TFSLP-report-final.pdf>
- The Russell Group (2023). *New principles on use of AI in education*. <https://russellgroup.ac.uk/news/new-principles-on-use-of-ai-in-education/>
- Thomas, E. (2001). Widening Participation in Post-compulsory Education ,Continuum
- Thomas, E. (2012). *Building Student Engagement and Belonging in Higher Education at a Time of Change*: final Report from the What Works? Student Retention and Success Programme, Paul Hamlyn Foundation.
- Thomas, P. G., Carswell, L., Price, B. A. & Petre, M. (1998). A holistic approach to supporting distance learning using the Internet: Transformation, not translation. *British Journal of Educational Technology*, 29, 149-161.
- Times Higher Education (2024). *Spain. Open University of Catalonia*. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/open-university-catalonia>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

- Tinto, V. (1999). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College*, NACADA, 19(2), 5-9.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education*, 22(3), 251-266.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trow, M. (2007). 'Reflections on the Transition from Elite to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII'. In Forest J.J.F., Altbach P.G. (Eds.) *International Handbook of Higher Education*, 18, 243-280. Springer.
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*: Final report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- UNESCO (2012). *Paris OER Declaration*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/English\\_Declaration.html](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/English_Declaration.html)
- UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>
- UNESCO (2019). *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*.
- UNESCO (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*.
- UNESCO (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education.
- UNESCO (2022a). *The 2019 UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER): supporting universal access to information through quality open learning materials*.
- UNESCO (2022b). *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education-Roadmap proposed for the WHEC2022*.
- UNESCO (2022c). *Higher education figures at a glance, WHEC2022*. [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f\\_unesco1015\\_brochure\\_web\\_en.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_web_en.pdf)
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.
- UNESCO IESALC (2022a). *Gender equality: how global universities are performing, part 1*, UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean and Times Higher Education.
- UNESCO IESALC (2022b). *Moving minds: opportunities and challenges for virtual student mobility in a post-pandemic world*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- UNESCO IESALC (2023). *Chat GPT and Artificial Intelligence in Higher Education*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2020a). Acceso [Access]*. <https://www.uned.es/universidad/inicio/estudios/acceso.html>

- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (2020b). Centros Penitenciarios [Prisons]. <https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/centros-penitenciarios.html>
- Universitat Oberta de Catalunya (2023). Educational model. <https://www.uoc.edu/portal/en/metodologia-online-qualitat/model-educatiu/index.html>
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC). (2023, 11 de julho). *Canvas, la nova aula de la UOC*. [vídeo online] YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=FEdORYH\\_hEA&t=9s](https://www.youtube.com/watch?v=FEdORYH_hEA&t=9s)
- University of Michigan (2023) Welcome | U-M Generative AI. <https://genai.umich.edu/>
- U.S. Department of Education (2008). *Higher Education Opportunity Act–2008*. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-110publ315/pdf/PLAW-110publ315.pdf>
- Varadarajan, S., Koh, J.H.L. & Daniel, B.K. (2023). A systematic review of the opportunities and challenges of micro-credentials for multiple stakeholders: learners, employers, higher education institutions and government. *Int J Educ Technol High Educ* 20, (13).
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł. & Polosukhin, I. (2017). Attention is All you Need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30.
- Van der Kleij, F., Feskens, R. & Eggen, T. (2015). Effects of feedback in a computer-based learning environment on students' learning outcomes. *Review of Educational Research*, 85(4), 475-511.
- Van Valkenburg, W. F., Dijkstra, W. P. & De Los Arcos, B. (2020). *European maturity model for blended education*. EADTU. <https://embed.eadtu.eu/download/2470/European%20Maturity%20Model%20for%20Blended%20Education.pdf?inline=1>
- Viedma, A. (2003). La educación a distancia en prisión: estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios. *Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, 97-120.
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *REDU: revista de docencia universitaria*, 2 (2), 23-39.
- Voelkel, S. & Mello, L. (2014). Audio feedback – Better feedback? *Journal of Bioscience Education*, 22(1), 16-30.
- Wahls, N., Dijkstra, W. & Oudehand, M. (2022). *Updated report on the state of art in blended learning and conclusions related to the COVID 19 context*. [https://digitelpro.eadtu.eu/images/I03A1\\_Updated\\_report\\_on\\_the\\_state\\_of\\_art\\_in\\_blended\\_learning\\_and\\_conclusions\\_related\\_to\\_the\\_COVID\\_19\\_context\\_2.pdf](https://digitelpro.eadtu.eu/images/I03A1_Updated_report_on_the_state_of_art_in_blended_learning_and_conclusions_related_to_the_COVID_19_context_2.pdf)
- Wakefield, M.A. (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. *Center for Applied Special Technology (CAST)*.
- Warner, J. (2023, 19 de julho). *Stop being polite and start getting real*. Inside higher education. <https://www.insidehighered.com/opinion/blogs/just-visiting/2023/07/19/how-change-writing-assessment-gpt-world>
- Wass, R., Harland, T., McLean, A., Miller, E. & Nui Sim, K. (2015). 'Will press lever for food': Behavioural conditioning of students through frequent high-stakes assessment. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1324-1326.
- Watkins, D., Dahlin, B. & Ekholm, M. (2005). Awareness of the backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers. *Instructional Science*, 33(4), 283-309.

- Weller, M. (2022). The Rise and Development of Digital Education. In O. Zawacki-Richter & I. Jung (2022). *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (pp. 75-91). Springer Nature
- Wiggins, G. (2014). Authenticity in assessment, (re-)defined and explained. *Granted, and...* thoughts on education by Grant Wiggins. <https://grantwiggins.wordpress.com/2014/01/26/authenticity-in-assessment-re-defined-and-explained>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wilson, J. & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English language arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. *Computers & Education*, 100, 94-109.
- Winkelmes, M. (2013). Transparent assignment template. [https://www.unlv.edu/sites/default/files/page\\_files/27/Provost-Faculty-TransparentAssgntTemplate-2016.pdf](https://www.unlv.edu/sites/default/files/page_files/27/Provost-Faculty-TransparentAssgntTemplate-2016.pdf)
- Winkelmes, M., Bernacki, M., Butler, J., Zochowski, M., Golanics, J. & e Harriss Weavil, K. (2016). A teaching intervention that increases underserved college students' success. *Peer Review*, 18(1/2).
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
- Woldeab, D. & Brothen, T. (2019). 21st century assessment: Online proctoring, test anxiety, and student performance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 34(1).
- Xiao, P., Chen, Y. & Bao, W. (2023). Waiting, Banning, and Embracing: *An Empirical Analysis of Adapting Policies for Generative AI in Higher Education* (arXiv:2305.18617). arXiv.
- Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (2022). *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Springer Nature.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M. & Gouverneur, F. (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, 39.
- Zeidner, M. (2014). Anxiety in education. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education*, 265-288. Routledge/Taylor & Francis Group.

## FICHA TÉCNICA

### **Autores:**

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua  
Clara do Amaral  
Diogo Casanova  
George Ubachs  
Jorge Costa  
Linda Price  
Liz Marr  
Mychelle Pride  
Paula Peres  
Piet Henderikx  
Sílvia Sivera-Bello  
Rita Cadima  
Susan Zvacek  
Teresa Guasch

### **Título:**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
DESAFIOS PARA O FUTURO**

### **Editor:**

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior  
Praça de Alvalade, nº 6 – 5º Frente  
1700-036 LISBOA  
[www.a3es.pt](http://www.a3es.pt)  
[a3es@a3es.pt](mailto:a3es@a3es.pt)

### **Série:**

**A3ES READINGS N°17**  
Maio 2025

### **Design gráfico/capa:**

Ângela Calheiros

**ISBN:** 978-989-53667-5-0