



Gustavo Daniel Constantino & Laura Llull
Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC),
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET), Argentina
ticiafic@gmail.com

Evaluación y calidad en los programas y cursos *online* en la enseñanza superior

Evaluation and quality at programmes and specific courses in higher education

abstract

La Educación a Distancia (EAD) ha sido siempre considerada con cierto escepticismo en cuanto a la calidad de los programas en contraste con la enseñanza en presencia. La EAD basada en redes telemáticas ha logrado disminuir el recelo, pero no lo ha hecho desaparecer. La evaluación, como aspecto crítico de la calidad, hasta hoy no ha sido objeto de un examen profundo en relación a los nuevos contextos y en general se trasvan los sistemas de evaluación convencionales y propios de la formación en presencia a los entornos online. Sin embargo, existe una intuición extendida en que tales sistemas no son del todo congruentes con la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje en comunidades virtuales, aspecto que ha sido particularmente sensible en el caso del Proyecto Alfa-Miforcál, ilustrándose con un par de ejemplos. El escenario de la educación online está cambiando dramáticamente con el surgimiento de nuevas formas de enseñar y aprender, pasando de modelos de reproducción de conocimientos a modelos del aprendizaje colaborativo y conocimiento compartido centrados en la actividad del estudiante en Comunidades Virtuales de Aprendizaje. En estas se puede llegar a un grado de interacción en el que la evaluación formativa alcanza niveles semejantes a los de la mejor orientación del aprendizaje en presencia.

Palabras-clave: Calidad educativa, Evaluación, Educación Superior, Aprendizaje online

Distance Education has been always considered with certain skepticism for the quality of the programs in contrast with the education in presence. The distance education based on virtual networks has managed to diminish the mistrust, but it has not made it disappear. The evaluation, as critical aspect of the quality, up to today has not been an object of a deep examination in relation to the new contexts, which implies that the conventional and proper systems of evaluation of the formation in presence are applied to the environments online. Nevertheless, there exists a widespread intuition in which such systems do not correspond completely to the nature of the education and of learning in virtual communities, Aspect that has been particularly sensitive in case of the Project Alfa-Miforcál, illustrated with a pair of examples. The scenario of the education online is changing dramatically with the emergence of new ways of teaching and of learning, going on from models of reproduction of knowledge to models of collaborative learning and shared knowledge focused on the activity of the student in Learning Virtual Communities. In these, it is possible to come to a grade of interaction in which the formative evaluation reaches similar levels to those of the best orientation of learning in presence.

Keywords: Evaluation, Assessment, e-learning, higher education

1. INTRODUCCIÓN

La Educación a Distancia (EAD) ha sido siempre considerada con cierto escepticismo en cuanto a la calidad de los programas formativos en comparación con la enseñanza en presencia o cara-a-cara. El advenimiento de la EAD de 3ra generación –o formación *online*– basada en redes telemáticas (Internet y plataformas de *e-learning*) ha disminuido el recelo pero no lo ha hecho desaparecer (Wolff, 2009).

Por otro lado, la progresión geométrica que marca el desarrollo y oferta de cursos y programas *online* en las instituciones de educación superior en América y Europa, sumado al auge de procesos de concentración de la formación profesional en las universidades (*universitisation*), no han sido, en principio, acompañados por una revisión de los criterios, procesos y estrategias empleados en la evaluación (Cerdeza González, 2002; Tobin, 2004; Palloff & Pratt, 2009; Ruhe & Zumbo, 2009).

En general, lo que se ha hecho, tomado como válido por las universidades y las agencias de acreditación de estudios superiores, es un trasvasamiento de los sistemas de evaluación convencionales y propios de la formación en presencia a los entornos *online*, a pesar de que existe una extendida intuición que tales sistemas no son del todo congruentes con la naturaleza de la enseñanza y aprendizajes en entornos virtuales (Wolff, 2009; Palloff y Pratt, 2009). En concreto, sostenemos que el aprendizaje en entornos *online* difiere en varios aspectos del aprendizaje en presencia, y que por ello la metodología para medirlo también debería ser diferente o, al menos, debería medir aquello que es distinto (Cerdeza González, 2002; Palloff & Pratt, 2009).

2. LA INADECUACIÓN DE LOS FORMATOS CONVENCIONALES

Es posible afirmar que los formatos de evaluación convencional no garantizan la calidad de esa formación. Si pensamos en la comprobación de conocimientos desde una perspectiva más amplia y profunda como puede ser la consideración de competencias (Mastache, 2007), en las que se incluyen varios tipos de conocimiento (declarativo, procedimental) más condiciones específicas de dominio (Hirschfeld & Gelman, 2002) y contextuales o de cognición situada (Robbins & Aydede, 2009) que configuran el saber experto o *expertise* (Anders Ericsson, Charness, Feltovich & Hoffman, 2006; Anders Ericsson, 2009), las estrategias y herramientas más utilizadas de la evaluación convencional son inadecuadas incluso en la formación en presencia. En efecto, han sido pensadas y diseñadas desde una matriz epistemológica (información acumulada y disciplinas aisladas) y didáctica (memorización y reproducción) que no es congruente con las consideraciones precedentes ni con una didáctica actual basada en ellas, en particular la caracterizada por una fuerte matriz cognitiva (Constantino, 1995). Resulta así llamativo el recelo o escepticismo focalizado en la formación *online* cuando, en realidad se aplican prácticamente los mismos modelos de evaluación en la formación en presencia. De aquí surgen tres considerandos:

- 1) Como consecuencia de la postulada identidad de los modelos evaluativos en presencia y *online*, se puede suponer que el aspecto que es puesto en tela de juicio y que genera la desconfianza de la EAD es el proceso de enseñanza;

- 2) Paradójicamente, esto lleva a cuestionar la propiedad del sistema de evaluación, puesto que es este el que debería controlar, juzgar y validar el aprendizaje concreto, funciones que no se perciben aseguradas por dicho sistema en el caso de la formación *online*. Aun más, si el sistema de evaluación es idéntico, por transitividad habría que poner en duda también la enseñanza y aprendizaje de la formación en presencia. Este razonamiento, solo de apariencia circular, implica que en la concreta evaluación en presencia son considerados en forma tácita aspectos o factores (como tiempo de exposición a la enseñanza, evaluación informal de la actividad en clase, etc.), tanto en manera sumativa como formativa que hacen al conocimiento del alumno y su evaluación por parte del docente.
- 3) La preocupación también se focaliza en aspectos periféricos como el control de identidad, la posibilidad de plagio o fraude, etc., cuestiones que si bien son importantes, no son determinantes de la calidad educativa. Estos temas se asocian a la educación en ambientes virtuales suponiendo que éstos son más propensos a padecerlos. Sin embargo, afirma Wolff (2009), irónicamente los procesos de autenticación casi no son requeridos en cursos en presencia en los que las oportunidades de fraude son grandes, especialmente en cursos numerosos.

3. LAS CARACTERÍSTICAS MEJORADAS DE LA EVALUACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Respecto a los aspectos esenciales como la enseñanza y el aprendizaje efectivo mencionados en (1) y (2) del párrafo anterior, los diseños instruccionales en la formación *online* que adhieren al modelo de aprendizaje colaborativo (Johnson & Johnson, 1999; Banzato, 2002) pueden llegar a un nivel de interacción en el que la evaluación formativa alcanza niveles semejantes a los de la mejor orientación del aprendizaje en presencia. Es decir, se producen tanto situaciones de enseñanza individualizada o personalizada, como de aprendizaje entre pares o grupales, enmarcadas en auténticas comunidades de práctica (Wenger, 2001, Chaiklin & Lave, 2001) denominadas Comunidades Virtuales de Aprendizaje (Constantino, 2002, Calvani, 2005). Esta potencialidad no es menor, puesto que conlleva a realizar o concretar la *lógica de la regulación de los aprendizajes* – evaluación formativa –, sin renunciar a la *lógica de la selección y certificación*, en términos de Perrenoud (2008).

En cuanto a la incertidumbre de identidad y autoría mencionada en (3), las instituciones que ofrecen formación *online* toman recaudos como exámenes en presencia, fuerte vinculación con la realidad del alumno y altos niveles de interacción entre profesores, tutores y alumnos, asumiendo que solamente el alumno regular y aplicado puede responder adecuadamente a las actividades propuestas (Wolff, 2009). Incluso la “virtualización” de los procesos resulta en ciertas ventajas o posibilidades que pueden ser enriquecedoras a la hora de evaluar. Por ejemplo: la Web se puede usar no sólo para administrar pruebas sino también para brindar rápidamente una respuesta a los alumnos sobre sus aciertos y errores, los alumnos pueden hacer los exámenes una única vez o repetirlo tantas veces como sea necesario hasta lograr la competencia requerida, sin implicar un esfuerzo o costo extra por parte del docente o de la institución (Nicol, 2007). También, se puede evitar que un alumno siga avanzando hasta que no demues-

tre haber logrado los objetivos para esa etapa y ser automáticamente dirigido a otra etapa o área una vez alcanzados. Otra ventaja puede ser que sólo cada alumno y su profesor pueda ver sus respuestas y calificaciones o abrir la posibilidad a todo el resto de la clase o un grupo específico de alumnos, etc. (Bates & Pools, 2003; Nicol, 2007^a; Palloff & Pratt, 2009).

4. EVALUACIÓN, CALIDAD Y ENSEÑANZA ONLINE

Para lograr procesos evaluativos de calidad, un lugar fundamental lo ocupan los docentes y sus competencias para llevarlos a cabo (Tobin, 2004). Estas competencias permiten tomar decisiones y ejecutar acciones basadas en teorías acerca de cómo aprenden los alumnos, sobre qué y cómo enseñar, así como acerca de la evaluación, su relación con el aprendizaje y la enseñanza, sus alcances y límites, etc., correspondiéndose unas con otras para lograr la alineación y coherencia entre cada uno de los elementos del currículum (Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, 1998). De allí, la necesidad de estudiar las competencias necesarias de un docente para realizar evaluaciones que respondan a las características ya descriptas.

Los estudios sobre la evaluación en relación con la calidad (Orden, A. et al., 1997) convergen en una tesis que suele darse por sentado: la calidad de la evaluación es directamente proporcional a la calidad de la enseñanza y a la calidad del aprendizaje. Hablar de calidad lleva directamente a un planteo sobre los criterios directrices y orientadores, así como la posibilidad de establecer estándares (Deming, 2000, 2001; Ferrer, 2006; Ravela, 2006).

En concordancia con esto, proponemos generar una serie de estándares que sirvan luego para la evaluación y acreditación de módulos, cursos y programas formativos *online*, no en forma aislada, sino en coherencia y alineación entre los propios componentes, y con los contextos significativos en los que se desarrollan. Estos mismos podrán ser considerados para ser incluidos en la formación y acreditación del *e-teacher* (Guardigli, Corcione & Banzato, 2007; Banzato & Constantino, 2008, 2008a). Para lograr este objetivo, es necesario estudiar no sólo los elementos periféricos por los cuales la EAD es cuestionada, sino principalmente los modelos y estrategias de evaluación que atienden tanto los aspectos generales de la enseñanza y el aprendizaje, como los específicos que se logran casi exclusivamente a través de esta modalidad. En línea con estos argumentos, dicho estudio debe abordar la evaluación a la luz de todo el proceso de enseñanza, que es aquello que da fundamento a la misma y con lo que tiene que estar alineada para ser de calidad. Esto trae a la luz una serie de elementos que configuran a ambas dimensiones (enseñanza y evaluación) y que deben ser considerados, desde los más generales a los más específicos, para garantizar que haya alineación entre la enseñanza y la evaluación, así como el aprendizaje se corresponde a la enseñanza en un *alineamiento constructivo* (Biggs, 2005).

5. LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE ONLINE: EL CASO MIFORCAL

Como participantes en diferentes roles y en diferentes instancias del proyecto Alfa-Miforcal de formación docente para la enseñanza pre-universitaria de calidad (Constantino, Banzato & Team Miforcal, 2006; Aguilera, Constantino, Pandini, & Raffaghelli, 2008) que llevo a cabo un programa de maestría con un diseño *blended*, – aunque con la mayor carga interactiva en modalidad *online* –, hemos podido relevar diferentes problemáticas y diversas estrategias evaluativas puestas en juego para resolverlas. Entre las cuestiones relevantes encontramos fundamentalmente dos que tienen que ver con la argumentación que estamos presentando en este trabajo.

La primera, que suscitó interés y que provocó debates interesantes en el colegio docente y en el equipo de tutores del programa, es la relativa a la cuantificación en oposición a la cualificación de los aprendizajes. Vale decir, por un lado una perspectiva cuantitativa que tiene en cuenta fundamentalmente la cantidad de tareas resueltas exitosamente respecto a un modelo ideal de desempeño y expresables por una nota o *grade* numérica, frente a una perspectiva cualitativa que identifica logros representados por elaboraciones de diferente tipo (incluidas las tareas mencionadas) en base a perfiles de competencia explícitos o implícitos y relativos tanto a modelos de desempeño grupales como personales.

La segunda cuestión planteada y estudiada por los expertos del comité científico del proyecto, es la alternativa entre la modalidad presencial y la modalidad a distancia de las evaluaciones finales de trayectos curriculares (de ciclos, itinerarios especializados y unidades modulares o tríadas¹) y sus respectivas condiciones de confiabilidad y validez para la acreditación.

En ambas cuestiones suele suceder que algunos de los planteos no son totalmente genuinos, en el sentido en que se constituyen en problemas conforme a la concepción previa (preconceptos o prejuicios) que se aplique a la situación didáctica. Por ejemplo, si consideramos una pretendida homogeneización de la cantidad y de la complejidad de actividades a ser evaluadas, esta pretensión resulta ser baladí. ¿Por qué y en base a qué es válido reclamar equivalencia de actividades? Por otro lado, si tomamos por ejemplo el “grado de dificultad” como criterio de construcción de evaluaciones, puede resultar un criterio engañoso si no es precedido por un detallado y riguroso análisis de tareas (*task analysis*) que fundamente la diferenciación en grados. Además, la evaluación sumativa (que no es equivalente a “cuantitativa”) aplica fundamentalmente a tópicos/actividades yuxtapuestos, no recapitulables o integrables. Porque si realmente pueden integrarse, es más valioso el resultado de aprendizaje final: en esencia no importa que calificaciones un alumno/a ha obtenido en las primeras tareas si al final adquiere y demuestra el perfil de competencias deseable propuesto. Y es así que entonces la denominada “evaluación formativa” es el reverso de la moneda: es el *feedback* necesario que el alumno/a necesita para lograr el perfil de competencia.

Pero si consideramos los problemas realmente genuinos, podemos afirmar

1 Ver más detalles de la organización curricular en el artículo de Gustavo D. Constantino en este mismo volumen.

que la evaluación cualitativa, entendida como evaluación de objetivos didácticos dentro del espectro dimensional/formativo (simplificando: conocimientos, procedimientos y actitudes), en realidad es la única que existe. La traducción cuantitativa de una valoración, es una forma de permitir comparaciones simples de logros o rendimientos en base a criterios o estándares de competencia necesariamente comunes (aunque es frecuente constatar que existe una heterogeneidad criterial² que impacta en las calificaciones). ¿Por qué encontramos generalmente concordancia entre los resultados de la evaluación “cuantitativa” y la “cualitativa” según la terminología convencional? Por una sola razón: la primera ha logrado reflejar a la segunda³. La cuestión de fondo cambia entonces de foco: no se trata de criterios evaluativos sino de diseño instructivo: o estructural y exportable (tipo *scorm*) o dinámico y “a medida”. Este último no necesita ser “subsana-do” mediante una corrección de tipo cuantitativa o estandarizada, solamente requiere que sea entendido y aceptado.

Por otro lado, respecto a la “validez” y “confiabilidad” de la evaluación a distancia, fueron implementadas estrategias evaluativas mixtas para minimizar los sesgos a los que está comúnmente expuesta este tipo de evaluación, incluso mejorando la evaluación presencial. Por ejemplo, se utilizó un sistema de exámenes escritos a distancia, – de tipo semi-estructurado con foco en la comprobación de conocimiento y preparados y evaluados por los docentes y tutores expertos –, como instancia previa y parte integrante de la evaluación que se completaba con una instancia presencial, instancia que de este modo se focalizaba más libremente en los aspectos integrativos, aplicativos y creativos, sin duda más interesantes para una evaluación cara a cara.

6. LA EVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN ONLINE Y LA EVALUACIÓN DEL E-CURRICULUM

La rápida evolución de las redes telemáticas han provocando no sólo cambios cuantitativos –permitiendo un alcance poblacional mayor– sino también cualitativo ya que surgen nuevas vías y formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ltiwin, 2000; Mena, 2007). Tal es el caso de la Internet 1.0 y la Web 2.0. La Internet 1.0, más cercana del paradigma estático de transmisión de conocimientos con pocos emisores y muchos receptores, se diferencia de la web 2.0 caracterizada por la sociabilidad de los contenidos y la existencia de muchos emisores y receptores intercambiando y colaborando significativamente entre ellos. En educación este cambio constituye un nuevo escenario, que implica pasar de un ambiente de aprendizaje 1.0, caracterizado por una arquitectura de presentación, a uno 2.0 basado en una arquitectura de participación (Sinclair et al, 2006; Ruhe & Zumbo, 2009) que trae aparejada la promoción de aprendizajes basados en el hacer (*learning by doing*), en la interacción (*learning by interac-*

2 A veces denominada variabilidad entre evaluadores, pero cuando se sale de un continuo y se aplican criterios diferentes es cuando hablamos de heterogeneidad.

3 las escalas numéricas no son relevantes, sí los indicadores. Los indicadores cuantitativos sirven muy poco si no están ligados a un indicador cualitativo, asequible por el/los tutor/es en la progresión formativa del módulo y en el trayecto individual del alumno/a.

ting), en la indagación e investigación (*learning by searching*), el compartir (*learning by sharing*) (Cobo Romani y Pardo Kuklinski, 2007; Redeker, 2009) y la colaboración (*collaborative learning*). En este sentido, la denominada “Red Social” aumenta la brecha entre modelos de transmisión y modelos colaborativos, poniendo subrepticamente en tela de juicio uno de los pilares del modelo educativo convencional: el currículum prescripto. Lemke (2005) ha llamado la atención sobre la imposibilidad concreta de limitar los contenidos (*modelo curricular*) en una red abierta, por lo que tutores y estudiantes de una comunidad virtual de aprendizaje negocian y realizan su propia selección de contenidos en la interacción y en los hiperenlaces y bibliotecas virtuales que se obtienen navegando la Web (*modelo de acceso a la información*). La naturaleza dinámica, imprevisible y constructiva de este *e-curriculum* lleva a hipotizar una prevalencia de un enfoque de evaluación referida a criterios consensuados y de perfiles de competencias en formatos que deberán ser experimentados.

7. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Resumiendo, la educación a distancia con la ayuda de las tecnologías va generando paulatinamente formas de enseñanza que se alejan del modelo tradicional de enseñanza superior centrado en el profesor y en la transmisión de contenidos (Cerdeza González, 2002), promoviendo un aprendizaje profundo, centrado en el alumno a través del pensamiento crítico, de la resolución de problemas y de la indagación (Pallof, Pratt, 2009). Cuando el proceso de enseñanza cambia, el proceso de evaluación tiene que cambiar también, o revisar su congruencia (Buzzetto-More & Alade, 2006; Pallof & Pratt, 2009). Además, “cuando se opta por concepciones de la enseñanza en las que se tiene en cuenta especialmente la capacidad de producción del alumno, los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con esa concepción” (Camilloni, 1998, 71). Por lo tanto, la evaluación debe estar alineada y ser coherente con el modelo de enseñanza que se utilizó durante el curso, con los objetivos y las competencias que se buscan promover, así como las actividades y estrategias que se utilizaron para enseñar y aprender (Camilloni, 1998, Bates & Poels, 2003, Biggs, 2005). Cuando esto sucede, más probabilidades hay de adquirir las competencias deseadas, es menor la posibilidad de engaño durante el examen y se obtienen desempeños de nivel superior, así como aumenta la satisfacción con el proceso de enseñanza aprendizaje (Pallof & Pratt, 2009). Es decir, cuando se busca promover la reflexión y el pensamiento crítico tomando como eje al alumno y los procesos que éste pone en juego para aprender, la evaluación debe pasar de un modelo de reproducción a uno de producción, ya no como etapa final sino durante el mismo proceso educativo, utilizando múltiples estrategias que tengan la sensibilidad suficiente para captar los diferentes aprendizajes según la particularidad de cada individuo. En este sentido, hay coincidencia en afirmar que no existen formas de evaluación que *per se* sean mejores o peores, más válidas o menos; lo que las hace más apropiadas es el grado de correspondencia entre el objeto evaluado, los sujetos involucrados y la situación en la que se encuentren (Camilloni, 1998, Ravela, 2006). De allí que, replicar la evaluación que se utiliza en las clases presenciales sin aplicar ninguna adaptación a la enseñanza *online* puede resultar frustrante para los alumnos y para los docentes (Pallof & Pratt, 2009), además de no proporcionar una imagen clara que permita realizar juicios de valor atinados, así como planes de mejora útiles.

Por lo tanto, la evaluación en todas sus formas (*assessment, achievement y course evaluation*) debe atender tanto las particularidades de los nuevos escenarios, como las teorías, paradigmas y modelos que se vinculan con la evolución tecnológica, siendo capaz de afrontar los cambios actuales y prever los próximos avances que reconfigurarán la EAD, con nuevos formatos multimedia y con medios de interacción, de transmisión de conocimientos y de generación de aprendizajes refinados (Ruhe & Zumbo, 2009).

Referencias Bibliográficas

- Anders Ericsson, K. 2009. *Development of Professional Expertise*. New York: Cambridge.
- Anders Ericsson, K.; Charness, N.; Feltovich, P.J. & R.R. Hoffman. 2006. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge.
- Anderson, T. y Kanuka, H. 2003. *E-Research. Methods, strategies, and issues*. London: Allyn and Bacon.
- Banzato, M. 2002. *Apprendere in Rete*. Torino: UTET.
- Banzato, M. & Constantino, G.D. 2008. Competence Based Tutoring Online, en Kendall, M. & B. Samways. *Learning to Live in the Knowledge Society*. New York: Springer.
- Bates, A.W. & Poole, G. (2003) *Effective teaching with technology in higher education*. Jossey Bass, San Francisco.
- Biggs, J. 2005. *Calidad del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. & Glasner, A. 2007. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Buzzetto-Moore, N. & Alade, A. 2006. Best practices in e-assessment. *Journal of Information Technology Education*, Vol. 5. <http://jite.org/documents/Vol5/v5p251-269Buzzetto152.pdf> [Consultado: julio 2009]
- Calvani, A. 2005. *Rete, Comunità e Conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Camilloni, A. 1998. La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran, en Camilloni, Celman, Litwin & Palou de Maté, *Op. Cit.*
- Camilloni, A.R.W., Celman, S., Litwin, E. & M. del C. Palou de Maté. 1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerda González, C. 2002. Educación a distancia: principios y tendencias, en: *Revista Perspectiva Educativa*. Instituto de Educación UCV. N° 39-40, 11-30.
- Chaiklin, S. & Lave, J. 2001. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Bs.As.: Amorrortu.
- Cobo Romani, C. & Pardo Kuklinski, H. 2007. *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. UVIC/Flacso. E-book. www.planetawebdospuncocero.net [Consultado: julio 2009]
- Constantino, G. D. 1995. *Didáctica Cognitiva*. Buenos Aires: Ediciones Ciafic.
- Constantino, G. D. 2002. Presenza virtuale contro presenza vitale, en Banzato, M. *Apprendere in Rete*. Torino: UTET.
- Constantino, G. D. 2002a. *Investigación Cualitativa y Análisis del Discurso en Educación*. Catarma: Universitaria.
- Creswell & Plano Clark, 2007. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks(CA): Sage.
- Deming, W.E. 2000. *The New Economics for Industry, Government, Education, 2ndEd.* Cambridge (MA); MIT Press.
- Deming, W.E. 2001 [1987]. *Out of the Crisis*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Ferrer, G. 2006. *Estándares en educación. Tendencias internacionales e implicancias para su aplicación en América Latina*. Disponible en: <http://www.preal.org/> [Consultado: agosto 2009]
- Flick, u. 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guardigli L., Corcione, D. & M. Banzato. 2007. *Tol. Il tutor on line. Un quadro di riferimento per la certificazione delle competenze e della qualità*. Bologna: CLUEB.

- Hirschfeld, L.A. & S.A. Gelman. 2002. *Cartografía de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1999. *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Jones, S. 1999. *Doing internet research*. London: SAGE.
- Lemke, J. 2005. La próxima guerra de paradigmas en educación: Curriculum vs. Acceso a la Información, en *Revista Didaxis Online*, Vol. 1, N°1-2.
- Litwin, E. (Comp.) 2000. *La Educación a Distancia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mena, M. (Comp.) 2007. *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Merton, R.K. 1968. *Social Theory and Social Structure*. Free Press.
- Nicol, D. 2007. E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further and Higher Education* Vol. 31, No. 1, February: 53–64
- Nicol, D. 2007a. Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology* Vol 38 No 4: 668–678
- Palloff, R.M. & Pratt, K. 2009. *Assessing the online learner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Orden, A. de la, et. al. 1997. Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm , [consultado 07-2009].
- Perrenoud, P. 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, P. 2006. *Para comprender las evaluaciones educativas*. Fichas didácticas. PREAL/ Grupo de trabajo sobre estándares y evaluación. <http://www.preal.org/> [Consultado: 10/08/09].
- Redecker, C. 2009. *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Luxemburgo: European Commission, Joint Research Centre & Institute for Prospective Technological Studies.
- Robbins, P. & M. Aydede. 2009. *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Ruhe, V. & B.D. Zumbo. 2009. *Evaluation in Distance Education and E-Learning*. New York: The Guilford Press.
- Sinclair, G., McClaren M. & M. Griffin. 2006 *E-learning and beyond*. British Columbia Ministry of Advanced Education.
- Tashakkori, A. & J. Creswell. 2007. The New Era of Mixed Methods, *Journal of Mixed Methods Research*, vol.1, N° 1.
- Tobin, T.J. 2004. Best Practices for Administrative Evaluation of Online Faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol.VII, N° II. <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/tobin72.html>. [Consultado 10/08/09]
- Vasilachis, I. (Coord.) 2007. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. 2001. *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Whitelock, D. 2009. Editorial: e-assessment: developing new dialogues for the digital age. en *British Journal of Educational Technology*. Vol 40 No 2: 199–202
- Wijekumar, K.; Ferguson, L. & Wagoner, D. 2006. Problems with Assessment Validity and Reliability in Web-Based Distance Learning environments and solutions, en *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*; 15, 2: 199 -215
- Wolff, R. 2009. Accrediting Online Institutions and Programs: Quality Assurance or Bureaucratic Hurdle? En: Rudestam, K.E. & J. Schoenholtz-Read. *Handbook of Online Learning. 2nd Edition*. Thousand Oaks(CA): SAGE.

