



PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE INSTRUMENTOS DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS A DISTANCIA

PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT INSTRUMENTS FOR
DISTANCE EDUCATION PROGRAMS

Volumen 11, Número 2
pp. 1-27

Este número se publicó el 30 de agosto de 2011

Verónica García Martínez
Silvia Patricia Aquino Zúñiga
Andrés Guzmán Sala
Alfredo Medina Meléndez

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [HUASCARAN](#), [CLASCO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE INSTRUMENTOS DE AUTOEVALUACIÓN PARA PROGRAMAS EDUCATIVOS A DISTANCIA
PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF SELF-ASSESSMENT INSTRUMENTS FOR DISTANCE EDUCATION PROGRAMS

Verónica García Martínez¹
Silvia Patricia Aquino Zúñiga²
Andrés Guzmán Sala³
Alfredo Medina Meléndez⁴

Resumen: El presente trabajo expone la etapa inicial de un proyecto conjunto entre la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México; se trata de una estrategia diseñada para elaborar mecanismos que permitan a los programas virtuales autoevaluarse. La propuesta surge como resultado de la aplicación de un modelo de autoevaluación de programas a distancia diseñado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y tomado como referencia para instrumentar en la UJAT, un ejercicio de autodiagnóstico durante el periodo 2008-2009. Los resultados mostraron la necesidad de pensar en mecanismos de evaluación situados en el contexto regional. La propuesta descansa, principalmente, en la revisión documental y en el panel de expertos elegidos mediante el método Delphi y Método combinado TZ. La estrategia metodológica consta de cuatro etapas: a) revisión de modelos de evaluación; b) la selección de expertos de dos universidades de los Estados de Tabasco y Chiapas que cuentan desde hace más de diez años con programas virtuales; c) el diseño de instrumentos de auto diagnóstico y d) la calificación de los instrumentos por los expertos. El reporte describe tres de las cuatro etapas del estudio. El promedio del índice de expertos en la autoevaluación fue similar en las dos universidades; se concluye, por lo tanto, que los expertos comparten un nivel de conocimiento afín, en especial en el diseño de materiales u objetos de aprendizaje, no así en indicadores de calidad estimados para la educación virtual.

Palabras clave: CALIDAD, EVALUACIÓN, EDUCACIÓN A DISTANCIA, PROGRAMAS VIRTUALES

Abstract: The present study describes the initial stage of a joint project between the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) and the Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) México. This is a strategy designed to develop mechanisms to let the distance learning programs to self - assessment. The proposal is the result of applying a self-assessment model of distance learning program at the Universidad Juarez Autónoma de Tabasco, Mexico during the period 2008-2009. The model was designed by ANUIES. The findings of this study and the literature review on the subject reflect the need to design local or regional contextualized measuring items. The proposal is mainly based on the literature review, and the expert panel selected through the Delphi and combined TZ method. The methodological strategy consists of four stages: a) the review of evaluation models; b) selection of experts from two universities in the states of Tabasco and Chiapas, which have more than ten years of experience with distance learning programs; c) the self-diagnostic instrument designed for distance learning programs and d) the validity of the instrument by those experts. This paper describes three out of four stages of this study. The average rate on self-assessment experts was similar in the two universities. It is concluded that the level of experts share related knowledge, particularly in the design of learning materials or objects, but not in quality indicators estimated for virtual education.

Key words: QUALITY, EVALUATION, DISTANCE LEARNING PROGRAM, VIRTUAL PROGRAMS

¹ Doctora en Ciencias Sociales, Profesora investigadora de División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, Dirección electrónica: vero1066@hotmail.com

² Profesora-investigadora de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Doctora en Educación por la Universidad de la Habana, Cuba. Línea de investigación: Evaluación educativa. Dirección electrónica: saquinozuniga@yahoo.com.mx

³ Doctor en Ciencias Económicas por l'Université de Perpignan, Francia, Profesor investigador de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de La UJAT, asesor del Sistema de Educación a Distancia, DACEA. Dirección electrónica: andresguz18@hotmail.com

⁴ Doctor en Ciencias, asesor en la Universidad Autónoma de Chiapas, Coordinador de sedes académicas a distancia, investigador en sistemas de producción agrícolas y coordinador de la especialidad de sanidad vegetal, en la modalidad a distancia. Dirección electrónica: jmedina@unach.mx y jmedina_2157@hotmail.com

Artículo recibido: 1° de mayo, 2011

Aprobado: 18 de agosto, 2011

1. Introducción

La evaluación de programas en el nivel superior es un asunto que preocupa desde hace ya unas décadas a los sistemas educativos en todo el mundo; el tema de la calidad es lo que ha propiciado iniciativas como la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo propósito es que los estados se comprometan a coordinar sus políticas educativas en busca de homogeneizar algunos aspectos trascendentales para permitir la movilidad de estudiantes.

Uno de los objetivos principales en las reuniones celebradas, fue tomar acuerdos para el establecimiento de estándares y directrices para evaluar la calidad en las Instituciones de Educación Superior (IES). En la reunión de Bolonia (1999), las agencias de acreditación comenzaron a desarrollar conceptos más refinados para evaluar las actividades de programas a distancia en líneas de orientación para el *e-learning* bajo el término de *e-Bologna* (Laaser, 2006). Sin embargo, las acciones de la Unión Europea, en el área del *e-learning*, empezaron en el año 2001 con la iniciativa llamada *eLearning/eEurope* entre cuyas iniciativas está la discusión de temas relacionados con la virtualidad en su página web elearningeuropa.info.

Como una respuesta a estas preocupaciones, en la región latinoamericana y del Caribe se propuso la creación de un espacio común de educación superior latinoamericano, que aliente la evaluación en este nivel denominado *Proyecto 6x4 UEALC*; en él participaron varios países incluso de Europa a través de diferentes Instituciones de Educación Superior (IES). El propósito de este espacio es avanzar hacia el uso de un sistema común para la acumulación y la transferencia de créditos académicos, así como hacia la acreditación de las IES de América Latina y el Caribe.

Con relación a los programas virtuales, surgieron algunas iniciativas Latinoamericanas como el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) y de esta se desprende el Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); ambas tendientes a lograr establecer normas de calidad para los programas no convencionales.

En México, la evaluación educativa se ha ido incrementando desde hace veinte años, cuando se crearon organismos orientados a ponderar los indicadores de las IES, como la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA), el Centro Nacional de Evaluación para la

Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), por mencionar algunos. El acelerado crecimiento de programas virtuales en el país obligó a ANUIES a desarrollar, en el 2001, un diagnóstico de la educación superior a distancia y, consecuentemente, a promover diversas estrategias para avanzar al aseguramiento de la calidad; por eso, surge el Espacio Común de Educación Superior (ECOESAD), el Sistema Nacional de Educación a Distancia (SINED), el Modelo para la Auto-evaluación Institucional de la Calidad de la Educación Superior a Distancia y una propuesta metodológica de CIEES creada especialmente para este tipo de modalidades.

El modelo mencionado contempla tres dimensiones, que representan grupos de variables: *académica*, *tecnológica* y *administrativa*. La primera incluye aquellos elementos que habrán de dejar en claro la pertinencia social e institucional de la modalidad alternativa adoptada por el programa, la integralidad y suficiencia con la que el programa contiene las características específicas de tal modalidad, así como la congruencia y calidad con la que esas características se presentan en los diversos componentes del currículo. La tecnológica definida como el conjunto de recursos y herramientas que constituyen la infraestructura de tecnologías de la información y la comunicación para la gestión del aprendizaje. La administrativa incluye los aspectos relativos al soporte administrativo y la gestión del programa, como son: la planeación y organización de la dependencia de educación a distancia, la evaluación y estímulos al personal docente, la administración académica, la gestión de procesos, etcétera (ANUIES, 2001, p. 43).

Las dimensiones antes mencionadas se encuentran desglosadas en categorías y éstas, a su vez, en indicadores. El modelo presenta una batería de cuestionarios para cada tipo de sujeto implicado en el proceso: directivo, coordinador, profesor o tutor, estudiante, egresado y personal técnico. En todos los ítems de estos cuestionarios se utiliza la escala Likert. Estos mismos instrumentos se aplicaron en los programas no convencionales de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), gracias a un financiamiento del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con el propósito desarrollar un ejercicio de autodiagnóstico que permitiera un acercamiento a lo que estaba sucediendo en los programas no convencionales de tres Divisiones Académicas.

Los resultados del estudio dieron pauta a la visualización no solo de las posibilidades y limitantes de dichos programas, sino del modelo mismo; los bemoles encontrados en la

aplicación de los instrumentos, en un ejercicio de meta-evaluación⁵, condujeron a pensar en la posibilidad de elaborar una propuesta orientada al diseño de indicadores que respondieran a las particularidades contextuales de los programas. El PROMEP determina, entonces, financiar este nuevo proyecto por un segundo año. Sin embargo, con el afán de no quedarnos solo con una visión endógena, se buscó la colaboración de la Universidad Virtual del Estado vecino de Chiapas para que colaborara en la búsqueda y la validación de instrumentos que fueran significativos para los expertos de estas dos IES y pudieran proveer de información tras una rápida aplicación de los mismos.

La estrategia de investigación comprende las siguientes etapas:

- a. Revisión conceptual de términos relacionados con la *evaluación de la calidad* en educación superior a distancia.
- b. Revisión de propuestas sobre *indicadores de evaluación* en educación a distancia.
- c. Autoselección de expertos mediante el método Delphi y método combinado TZ de las universidades participantes.
- d. Diseño y validación de indicadores e instrumentos.

En este documento se presentan las tres primeras partes del estudio, dado que la investigación concluye a finales de 2011; nuestra aportación es en torno a la metodología de investigación que se ha propuesto para caminar hacia la consecución del objetivo del trabajo que es *diseñar mecanismos de autoevaluación de las modalidades a distancia de acuerdo con las condiciones contextuales*. La idea es analizar lo que se propone teóricamente, para seleccionar aquello que responda al entorno inmediato, pero sin desestimar ni alejarse de los estándares de calidad planteados por los organismos y los autores consultados.

2. La evaluación de programas educativos

La universidad contemporánea asume la responsabilidad de cambiar para dar respuesta a los retos anteriores del contexto marcados en las políticas educativas internacionales y nacionales. Una de las formas de lograr el cambio es a través de la *evaluación*, donde hoy más que nunca forma parte integral en los sistemas educativos; el

⁵ Estos inconvenientes, entre otros, fueron el lenguaje usado en la redacción de ítems, la extensión de los cuestionarios, la opacidad de conceptos, falta de actualidad en la información y, sobre todo, la descontextualización.

énfasis y el propósito que adquiriera dependerá de su función y finalidad. De esta forma, la evaluación se dirige a diversos aspectos: el sistema educativo, la institución, el currículum, los programas educativos, los profesores, el aprendizaje, los servicios, etc.

En la literatura, sobre evaluación, se pueden encontrar tantas definiciones como teorías y estudiosos del campo que se han preocupado al respecto, percibiéndose distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que, de acuerdo al contexto en que surgieron, han predominado en un momento u otro. Fernández Lamarra (2005), establece que el énfasis en la concepción de evaluación se manifiesta en lo valorativo o emisión de juicios de valor, en la toma de decisiones, en la ética, en el propósito de la investigación, y en la evaluación como actividad de investigación.

En la Tabla No. 1 se presentan las distintas concepciones acorde al énfasis y sus autores correspondientes (Basada en Fernández Lamarra, 2005, p. 10-14).

Tabla No. 1
Concepciones de evaluación acorde al énfasis y sus autores

Definiciones referidas a:	Autores	Definiciones
Lo valorativo Toma de decisiones	Jacques L'Ecuyer (s.f.)	Se debe evaluar para mejorar la calidad, descubriendo fortalezas y debilidades y para tomar las decisiones necesarias. Debe emitirse un juicio de valor sobre la institución y sus programas, fundamentado en bases sólidas con criterios y estándares conocidos y aceptados y teniendo en cuenta la misión y los objetivos institucionales.
	Pérez Juste (1993) House (1994),	Valoración o establecimiento de mérito o valor. Su objeto es la producción de un juicio de valor.
	Barbier (1993), UNESCO	La evaluación son los actos y las prácticas variadas dirigidas a la producción de juicios de valor.
	Martínez (2003)	El proceso de relevamiento y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir a los actores interesados tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados.
	CONEAU (Consejo Nacional para la Acreditación Universitaria de Argentina)	El concepto de evaluación se asocia con la búsqueda de la calidad y excelencia de la educación superior, comprendiendo a la evaluación como un medio y no un fin en sí misma, como herramienta para la toma de decisión y considerando el carácter continuo y participativo del proceso.
		La evaluación debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones y programas. Debe realizarse en forma permanente y participativa. Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y los objetivos de la institución. Debe permitir: conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades para poder interpretarlas, mejorarlas y producir innovaciones y cambios; contribuir al mejoramiento de las prácticas institucionales; enriquecer la toma de decisiones; mejorar la comprensión que los actores tienen de la institución; estimular la reflexión sobre el sentido y significado de las tareas que realizan.

La ética	Santos Guerra (1996)	En una evaluación al servicio de valores públicos y de los justos intereses de los actores.
	Dilvo Ristoff (1995)	Evaluar es una forma de restablecer compromisos con la sociedad; de repensar objetivos, modos de actuación y resultados; de estudiar, proponer e implementar cambios en las instituciones y en sus programas; se debe evaluar para poder planificar, para evolucionar.
Propósito	Mignone (1995)	Consiste en el mejoramiento de la calidad y su garantía para la sociedad, el Estado y los usuarios actuales y potenciales de la educación. A través de la evaluación se deberán tener en cuenta otros aspectos como la máxima eficiencia en la utilización de los recursos humanos, financieros y de infraestructura y equipos disponibles, la adecuación a las demandas de la población y del desarrollo integral y sustentable de la Nación; el desenvolvimiento de la capacidad científica y tecnológica; la equidad, etc. †
	Díaz Barriga (2006)	Desarrolla dos posiciones respecto a la evaluación que apuntan a una dimensión teórica, política y ética, y los desarrollan de manera diferente para intereses académicos y políticos diversos. Esto es la evaluación como actividad de investigación y como actividad técnica.
Evaluación como actividad de investigación	Stufflebeam y Shinkfield (1987)	El evaluador al igual que el investigador se encuentra en libertad de construir su objeto de estudio y conformar el marco conceptual con el cual realizará los análisis del mismo.

En las distintas definiciones, se puede observar una gama de conceptos tales como *juicios, valoración, cambio, mejoramiento* y, por supuesto, *calidad*. Cualquiera que sea el abordaje, la coincidencia entre los teóricos es el fin de la evaluación: la toma de conciencia sobre las condiciones de lo evaluado, y las decisiones que permitan la translación hacia mejores condiciones de operación y de resultados. La práctica de la evaluación según su propósito puede estar orientada a la toma de decisiones, a la investigación y al valor (Valenzuela, 2009); nuestro trabajo asume la perspectiva de investigación, lo que le da carácter de *Investigación Evaluativa (IE)*.

Al respecto, García, González y Ballesteros (2001) aclaran que ésta se ocupa de: "*analizar la eficacia de un programa de manera sistemática a partir de un proceso riguroso de recogida y análisis de datos, con posibilidades de extraer conclusiones válidas para la toma de decisiones*" (García *et al.*, 2001, p. 425). Esto es coincidente con lo que afirman Correa *et al.* (1996), que la consideran una importante "fuente de conocimientos y directrices", en las diversas actividades e instituciones de las sociedades modernas, porque indica el grado de eficiencia o deficiencia de los programas y señala el camino para su reformulación y valoración del éxito alcanzado por los esfuerzos realizados.

La IE se vale de los métodos y el instrumental de la investigación social; por lo tanto, su desarrollo sigue sus mismas evoluciones, lo cual le permite una aproximación permanente

a criterios de cientificidad. En este sentido, la IE se basa en una conceptualización básica que se estudia desde un itinerario de la evaluación de programas como disciplina y que permite plantear paradigmas, enfoques, orientaciones y modelos evaluativos que requieren de diseños metodológicos. En cualquier caso, la IE se asume como investigación aplicada, centrada en la práctica, puesto que se busca conocer, con un diseño metódico, los procesos y resultados que ocurren en un programa específico, para que, posteriormente, el investigador/evaluador comunique por diversos medios a los interesados (autoridades educativas, comunidad académica, etc.) los hallazgos de su trabajo, para que su conocimiento permita realizar una reflexión, un análisis, una discusión sobre el informe de evaluación y, al mismo tiempo, posibilite tomar algunas decisiones que permitan mejorar la calidad de programas educativos, en este caso a distancia.

3. La evaluación de la calidad en los programas educativos a distancia

La *calidad educativa* es una noción esquiva y a veces inaprensible, y a esas particularidades se la añade la multidimensional y la totalizante (Aguerrondo, s.f.), que la reviste de una complejidad casi desentrañable. Sin embargo, los esfuerzos por traducirla en algo tangible son permanentes y aunque la crítica sea intensa debido a su supuesto origen (empresarial), no se puede negar que se ha convertido en una política que permea los sistemas educativos en todos sus niveles, especialmente en el superior. Tobón Carretero, Rial y García (2006) ofrecen algunas razones por las que las universidades se vieron obligadas a adoptarla como una filosofía, en aras de responder a las demandas de un entorno exigente y cambiante y de asegurar la incorporación de sus egresados en el mercado de trabajo.

No obstante, los autores advierten que la gestión de la calidad en las universidades es un proceso mucho más complejo que en las mismas empresas, debido a que son formadoras de seres humanos, constructoras de conocimiento y espacios de reflexión y hay que agregarle a esto que tienen el compromiso de permanecer a la vanguardia de los cambios que surgen en el ámbito mundial y atentas a las recomendaciones de las instancias internacionales.

La UNESCO puntualiza que las Instituciones de Educación Superior (IES) de todas las regiones tienen que someterse a evaluaciones internas y externas realizadas con transparencia; sin embargo, han de prestar atención a las particularidades de los contextos

institucionales, nacionales y regionales, a fin de tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad (UNESCO, Compendio sobre la declaración mundial de la educación superior).

En este sentido, Pérez Juste (1998) señalaba respecto de los programas virtuales, que la propuesta para evaluar la calidad, sea como instrumento de comprobación o diagnóstico de resultados, debe admitir al *contexto* como dimensión, entendido como el marco social y ambiental donde se encuentra enclavada y las circunstancias que la condicionan, como puede ser la especificidad del modelo educativo.

La modalidad a distancia, en una propuesta de García (2001: 39), es entendida como: "*un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que separados físicamente de los estudiantes, propicia (...) un aprendizaje independiente*". Esta modalidad es clasificada de acuerdo con el grado de utilización de la tecnología, como semi-presencial, virtual, mixta o híbrida; aunque actualmente el tránsito de lo presencial a virtual va en aumento, debido a la aceleración de la tecnología que pone a nuestra disposición recursos de acceso libre que permiten la ampliación del uso de la virtualidad.

Dada la definición de García (2001) es comprensible creer que sus circunstancias y procesos (de la modalidad) no sean idénticos a los tradicionales, por lo que surge la necesidad de evaluar su calidad incorporando a los esquemas otro tipo de indicadores. Fahinholc (2004) destaca la dificultad de referirse a la calidad de los programas y la educación a distancia debido a que continuamente está en prueba, en expansión; los cambios en los recursos tecnológicos, por ejemplo le agregan una mayor proclividad a las modificaciones en los Sistemas de Generación del Conocimiento (LMS por sus siglas en inglés) que impactan la integralidad de los procesos.

La calidad en la educación abierta y a distancia es una condición reconocida en la Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009). La modalidad educativa mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) representa una oportunidad para ampliar el acceso a la calidad de la educación, requiere, al igual que la presencial, de: "*mecanismos regulatorios y de aseguramiento de la calidad que promuevan el acceso y creen las condiciones para la culminación de los estudios*" (UNESCO, 2009, p. 2).

Por su parte, en el ámbito regional, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), señala que el incremento de un 41% de usuarios de la Internet en la Región obliga a las universidades a colocar en su agenda la evaluación y la acreditación de la modalidad, lo que amerita la convergencia hacia estándares comunes e intercambiables, que soporten la definición de recomendaciones y nuevos estándares para campos de actividad específicos que regulen el aprendizaje mediante *e-learning*.

En tal caso, González (2008) advierte la urgencia de atender el asunto de la calidad tanto a nivel de los estados como de las propias instituciones en los programas virtuales, lo cual representa un desafío para organismos y redes responsables de su aseguramiento, mismo que ya se comenzó a asumir por parte de organismos especializados, académicos e investigadores, de lo cual ya han nacido propuestas para valorar la calidad en este tipo de modalidades no convencionales.

4. Establecimiento de estándares e indicadores para programas virtuales

La preocupación por establecer normas de calidad en educación a distancia proviene de la necesidad de demostrar que esta modalidad es tan eficiente como la presencial, aunque mucho se ha especulado sobre los pobres resultados de la misma. Existen estudios que presentan hallazgos en ambos sentidos, pero Lundberg, Castillo y Dahmani (2008) señalan que la indefinición se debe, entre otras cosas, a la disparidad de resultados, la diversidad de enfoques y de métodos de investigación, y que en realidad las diferencias se centran en factores del estudiante, tales como: la motivación, el tiempo dedicado al estudio y los métodos de enseñanza. Lo cierto es que el tema es tan relevante que ya existen diversas propuestas dirigidas a establecer estándares e indicadores que permitan operacionalizar el proceso de evaluación en un programa educativo virtual; sin embargo, el establecimiento de estándares (homologables) es una labor sumamente difícil y a veces imposible, en ocasiones es el mismo evaluador quien establece el estándar (Stake, 2004).

Los conceptos de *estándares e indicadores* van unidos cuando se relacionan con la calidad. Mira y Gómez, (s.f.) definen al *indicador* como una medida cuantitativa que puede usarse como guía para controlar y valorar la calidad, es la forma numérica en la que se miden los criterios; se construye a partir de la experiencia y el conocimiento sobre el sector en el que se trabaja. Los autores enfatizan en que para que la información que proporciona un indicador sea útil, es necesario que cumpla con algunas condiciones como: validez,

fiabilidad, facilidad de obtención, entre otras. Esa información se recoge de distintas fuentes como documentos de diversa índole, encuestas, materiales audiovisuales o bases de datos. Los autores advierten que los indicadores no deben ser un fin en sí mismos, y tampoco pueden resultar tan costosos de recoger en la práctica, de manera que resulte mayor el costo de la recogida, que los beneficios al cliente.

Por último, los *estándares* son definidos como el grado de cumplimiento exigible a un criterio de calidad, por tanto, éstos definen el rango en el que resulta aceptable o recomendado el nivel de calidad (mínimo y máximo) de los indicadores. Generalmente, los estándares son definidos por un colectivo con la autoridad necesaria para proponer las categorías de aceptación de un producto o proceso. De acuerdo con Bravo (2004), los estándares pueden operar como indicadores del nivel de vida que tenemos y al cual aspiramos. En este sentido, un estándar es tanto una meta (deber ser) como una medida de progreso hacia esa meta (qué tan bien fue hecho). Pueden ser obligatorios, exigidos por la ley, voluntarios establecidos por consenso o de facto-aceptados por costumbre o convención. De este modo, tenemos que los estándares son guías orientadoras que pueden ser impuestas o convenidas voluntariamente, y que las adopta una institución educativa con el propósito de alcanzar el modelo ideal propuesto por expertos.

Algunos estándares en educación a distancia que han emergido de esfuerzos de entidades académicas, sobre todo, están dirigidos a áreas como: la tecnología, la formación, el diseño instruccional, los servicios y el soporte (Modelo de Estándares de Calidad para la Evaluación de Cursos Virtuales, CALED, s.f.) y otros, más recientes, se orientan a aspectos académicos y de contenidos, generales y de gestión, culturales e institucionales, tecnológicos y avanzados, evaluación de la calidad y estudio de casos prácticos (Red Internacional de Investigación en Calidad de la Formación Virtual o International Research Network on Quality in E-Learning-*INQ*). Estos estándares han sido desarrollados por entidades iberoamericanas y responden al esquema educativo regional, pero los países de habla inglesa tienen ya un amplio camino recorrido en el ámbito de evaluación de la calidad de programas a distancia y en línea.

Toda evaluación de la calidad necesita de criterios y de referencias. Los criterios son normas para juzgar las cosas y las referencias ponen esa misma realidad en relación con otra que se toma como elemento de comparación (Pérez, 1998). Esta idea nos coloca entre el deber ser y el ser. Las propuestas normativas para evaluar los programas pueden o no ser

coincidentes con la realidad que se vive en las escuelas, de ahí la complejidad de "medir" la calidad a través de estándares. Esta situación tiene dos vertientes paradójicas: por un lado, puede exhibir la vulnerabilidad de un programa educativo y lo pone en una desventaja comparativa con otras instituciones y, por otro, representa la oportunidad de nadar con la corriente, aunque con la visión de andar a una velocidad que nos permita acortar la brecha con las buenas prácticas.

Por su parte, Chávez y Barrera (2009) desarrollaron una revisión de criterios e indicadores de calidad para la educación mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en su investigación *Calidad, evaluación y acreditación de la educación mediada por las TIC*; su análisis se enfocó en ocho propuestas de criterios e indicadores de calidad para la EaD, tres nacionales y cinco internacionales: Distance Education and Training Council (DETC), European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), Institute for Higher Education Policy (IHEP), Open and Distance Learning Quality Council (ODLQC), Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe (CALED), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y una propuesta construida para el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta revisión se centró en seis categorías referidas a planes y a programas de estudio que identificaron como recurrentes, en un trabajo previo de exploración de agencias y organismos que construyeron propuestas para valorar la calidad de la educación a distancia. Dichas categorías son:

1. Diseño educativo: planes y programas de estudio, materiales educativos.
2. Actores: profesores, estudiantes, técnicos y administrativos.
3. Gestión: normas, organización, planeación, evaluación.
4. Infraestructura tecnológica.
5. Servicios de apoyo a profesores y estudiantes.
6. Resultados.

Los autores concluyen que es indispensable establecer una agenda para identificar y fundamentar los criterios, los indicadores y los estándares de calidad acordes con la naturaleza y peculiaridades de los diversos niveles, modalidades, modelos y programas educativos mediados por las TIC, así como establecer consensos sobre ellos entre los

diversos actores educativos-autoridades, instituciones, organismos acreditadores, entre otros y aplicarlos efectivamente a todos los programas.

Algunos otros autores (García, 1997; Sarramona, 2001 Rubio, 2003; Santoveña, 2005) han realizado propuestas interesantes sobre dimensiones e indicadores factibles de considerar en un proceso de evaluación de programas a distancia. Consideramos que es posible tomar en cuenta esa gama de alternativas generadas por organismos y expertos para construir propuestas particulares que permitan un autodiagnóstico de bajo costo, aunque siempre fundado en estándares, cuyo origen es un trabajo exhaustivo de organismos especializados.

Uno de estos organismos lo representan los CIEES en México, los cuales llevan una historia de 15 años sirviendo como peldaño entre el diagnóstico que realizan las propias instituciones sobre el estado de la cuestión de sus programas educativos y la acreditación de los mismos y desde hace cinco comenzó a realizar las primeras evaluaciones de programas a distancia, 18 en total de tres universidades, una pública y dos privadas (Martínez, 2011).

A partir de entonces, se han desarrollado estrategias conjuntas de investigación, diseño y piloteo con diferentes organismos como el ECOESAD para ir conformando el esquema de indicadores que actualmente está contenido en la "Metodología General CIEES para la evaluación de programas educativos modalidades mixtas y no escolarizadas". El esquema inicial ha experimentado diversos cambios y, actualmente, propone cuatro ejes de análisis, 11 categorías y 80 indicadores que han de considerarse en la evaluación de los programas a distancia.

Tabla No. 2
Modelo de evaluación de los CIEES para programas a distancia

Eje	Categoría	Indicadores
Intencionalidad	1. Normatividad y políticas generales.	10
	2. Planeación-evaluación.	
Estructura	3. Modelo educativo y plan de estudios.	31
	4. Alumnos.	
	5. Personal académico.	
	6. Servicios de apoyo a los estudiantes.	
Infraestructura	7. Instalaciones, equipo y servicios.	11
	8. Trascendencia del programa.	
Resultados	9. Productividad académica.	28
	10. Vinculación con los sectores de la sociedad.	
	11. Aplicación de la Plataforma Tecnológica.	

La presentación del esquema de los CIEES es importante en este documento, dado que es en este modelo desde donde se inspira parte de nuestro diseño de instrumentos de autoevaluación de los programas a distancia, pero contrastándolo con la realidad de nuestras instituciones, como una propuesta de análisis que tenga en consideración la dimensión contextual que hemos referido anteriormente.

5. Metodología

El método útil a nuestros fines el denominado *Método Delphi*, en virtud de la necesidad de una metodología estructurada a partir de la aceptación de la intuición como una comprensión esquematizada de una realidad, y fundada en la experiencia y conocimientos de un grupo de personas considerados expertos en la materia a tratar.

Aunque este método se creó específicamente para estudios sobre prospectiva, y cuidando el anonimato de los participantes, existen variaciones que permiten su utilización para la investigación evaluativa. Este tipo de métodos se basan en las subjetividades, puesto que se alejan de las fórmulas matemáticas para pronosticar eventos, y descansan en el *expertis* de los individuos. Pese a su condición subjetiva, los resultados del método son respuestas susceptibles de cuantificarse y libres de tintes políticos o de criterios de conveniencias institucionales, mismas que están fundamentadas tanto en un análisis lógico, como en la experiencia intuitiva. De acuerdo con Astigarraga (2005), las fases para asegurar la calidad de los resultados de este método son: Fase 1: Formulación del problema. Fase 2: Elección de expertos. Fase 3: Elaboración y lanzamiento de los cuestionarios. Fase 4: Desarrollo práctico y explotación de resultados.

Este autor explica que la primera fase reviste de gran importancia, ya que es preciso estar muy seguros de que los expertos reclutados y consultados poseen, todos, la misma noción de este campo. Además, el término de "experto" es ambiguo. Con independencia de sus títulos, su función o su nivel jerárquico, el experto será elegido por su capacidad de encarar el futuro y poseer conocimientos sobre el tema consultado. La selección de los expertos se hace a partir de a quién se le considera experto.

En este trabajo, se retoma el planteamiento de Oñates y Martínez (1990: 17) al considerar experto: "*tanto al individuo en sí, como a un grupo de personas u organizaciones capaces de ofrecer valorizaciones conclusivas de un problema en cuestión y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia*".

La *European Aid Cooperation Office*, en su apartado *Evaluation*, señala que los criterios para la selección de expertos evaluadores es la *experiencia profesional* (reconocida y respetada por sus pares), la *independencia del evaluador* (respecto de lo que se vaya a evaluar) y la *capacidad de trabajo en equipo* (mentalidad abierta y saber escuchar), y que hay dos maneras para conformar el grupo: por medio de una selección rápida o una selección por etapas.

El propósito del presente estudio, *diseñar mecanismos para que los programas a distancia (virtuales) puedan autoevaluarse*, ameritó de la confluencia de más de una perspectiva, por lo que se emprendió un trabajo colaborativo entre las universidades (UJAT-UNACH) de los Estados de Tabasco y Chiapas, ambos ubicados al Sureste de México, y que cuentan con programas educativos a nivel licenciatura bajo la modalidad virtual.

Aparte de esta oferta, las dos instituciones imparten otros cursos de formación y de programas bajo este modelo, de modo que su experiencia les permite contar con personal especializado que participa en la administración, la impartición y el diseño de los cursos. Este personal, cuya formación es diversa, en virtud de los requerimientos de la modalidad, ha tenido que capacitarse y ampliar su competencia en este campo; el modelo exige que quienes participan en el desarrollo de los programas cuenten con una visión angular del mismo. Además, los recursos humanos tienen la ventaja de conocer el contexto, las posibilidades o las limitaciones de los programas. Estas dos particularidades, *el conocimiento de la modalidad y del contexto* fueron los criterios que se establecieron en una primera etapa para la selección de los sujetos que conformarían lo que llamamos grupo de expertos, encargados de darle consistencia interna a los instrumentos de autoevaluación que se diseñarían posteriormente.

En este caso, la selección se hizo por etapas, pues se requería asegurar que quienes fueran a revisar los mecanismos que se propondrán, poseyeran el conocimiento en su área, pero también una visión holística de este tipo de modelos. Para contar con una lista de personal experto se contó con el apoyo de las coordinaciones de ambas universidades, quienes propusieron cada una un número aproximado de 30 expertos. Con respecto a la cantidad ideal, Arrastiarraga (2005) considera que no hay forma de determinar el número óptimo de expertos para participar en una encuesta Delphi; sin embargo, parece necesario un mínimo de siete expertos, no es aconsejable recurrir a más de 30 expertos, es decir, este método no requiere de una participación nutrida, sino calificada.

El procedimiento para la selección de expertos consta de las etapas siguientes:

ETAPA 1. Elaboración de una lista de candidatos a expertos que cumplan los siguientes requisitos:

- a. Formar parte del personal universitario que colabora de manera importante en programas a distancia en cualquiera de las actividades requeridas para ello: coordinación, diseño, informática, docencia, asesoría (pedagógica principalmente).
- b. Tener una antigüedad mínima de tres años en este tipo de modalidad⁶ dentro de la institución.
- c. Haberse formado en cursos especializados en estos modelos.

ETAPA 2. Determinación del *coeficiente de competencia* de cada experto (Oñate, 1990). Este es un método en el que se aplica un cuestionario diseñado de tal modo que el candidato exprese su grado de conocimiento sobre el tema "*Programas a Distancia*" y las fuentes de donde obtuvo dicho conocimiento; con la combinación de ambos se logra lo que se denomina *coeficiente de competencia* (Kcomp) el cual se calcula de la siguiente forma:

$K_{comp} = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$, donde:

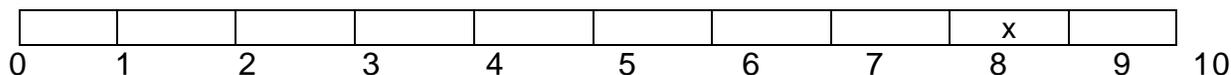
Kcomp: coeficiente de competencia.

Kc: *coeficiente de conocimiento o información* que tiene el experto acerca del problema.

En un número de nueve aspectos referidos al tema, el sujeto determina el nivel de conocimientos que cree poseer en una escala del 0 al 10. El promedio de las respuestas se multiplica por 0.1 (valor total de cada escala); de esta forma, la evaluación "0" indica que el experto que no tiene absolutamente ningún conocimiento de la problemática correspondiente, mientras que la evaluación "10" significa que el experto tiene pleno conocimiento de la problemática tratada. Entre estas dos evaluaciones extremas hay nueve intermedias. El experto marca con una cruz en la casilla que estime adecuada de acuerdo a su conocimiento sobre:

⁶ Este tipo de modalidades es de reciente creación (por lo menos los programas virtuales), las universidades, por lo general, no tienen mucho personal con experiencia mayor a cinco años, por lo que el lapso de expertis requerido fue breve.

Políticas educativas e iniciativas nacionales e internacionales relacionadas con educación a distancia (ejemplo)



Ka: coeficiente de argumentación. Es el que resulta de sumar los grados de influencia que el sujeto considera que distintas fuentes de argumentación han tenido, en el conocimiento acumulado por él respecto de un tema en particular. La ponderación de esos grados de influencia están determinados por criterios relacionados con la importancia de esas fuentes, a partir de la siguiente tabla patrón⁷.

Tabla No. 3
Tabla patrón para la estimación de las fuentes de argumentación

Fuentes de Argumentación	Grados de influencia de c/u de las fuentes en su conocimiento y criterios		
	Alta	Media	Baja
Análisis teórico sobre la temática realizado por usted.	0.3	0.2	0.1
Experiencia adquirida.	0.5	0.4	0.2
Conocimiento sobre el tema generado por discusiones, intercambios académicos personales.	0.05	0.05	0.05
Trabajos de autores nacionales que conoce y han trabajado la temática.	0.05	0.05	0.05
Participación en grupos diseñadores de programas, materiales e iniciativas.	0.05	0.05	0.05
Participación en proyectos de investigación y/o desarrollo de artículos o ponencias sobre el tema.	0.05	0.05	0.05

La fórmula para calcular el coeficiente de expertos es $K_{comp} = 0.5 \times (K_c + K_a)$, donde el código de interpretación es:

- Si $0.8 < K < 1.0$ coeficiente de competencia alto.
- Si $0.5 < K < 0.8$ coeficiente de competencia medio
- Si $K < 0.5$ coeficiente de competencia bajo

El resultado de este ejercicio es la autoevaluación del sujeto que lo coloca en un grado *alto, medio o bajo* de competencia como experto en el tema.

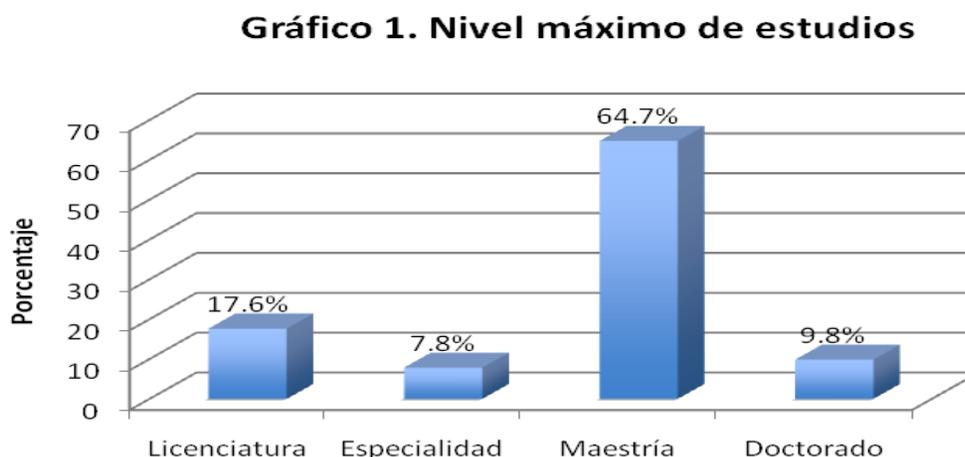
⁷ La ponderación de los criterios en cada uno de las estimaciones obedece a la trascendencia que tiene cada fuente de argumentación para los autores. La suma de cada grado de influencia da una cifra de 1 (alta), .8 (media) y .5 (baja).

Este método para la selección de los expertos es sencillo y no requiere de gran inversión de recursos, es muy confiable, pero entraña un riesgo: la extrema valoración del propio sujeto que pudiera atribuirse un nivel de competencia superior al que posee. Para contrarrestarlo, se acude a un método auxiliar que es el TZ, que consiste en que una vez obtenida la lista de los mayor calificados, se circula entre los participantes en el proceso anterior, para que de acuerdo con algunos indicadores, previamente determinados, se elijan a aquellos expertos que poseen el mayor grado de competencia en la temática, esto quiere decir que los sujetos reconocen la *experiencia profesional de sus pares*.

A continuación, presentamos los resultados de la aplicación del instrumento de autoevaluación de los sujetos, ofrecemos datos interesantes sobre el perfil, así como algunas inferencias sobre la estimación general y particular de cada uno de los expertos implicados. De este ejercicio, obtenemos algunas conclusiones que ofrecemos en el cierre.

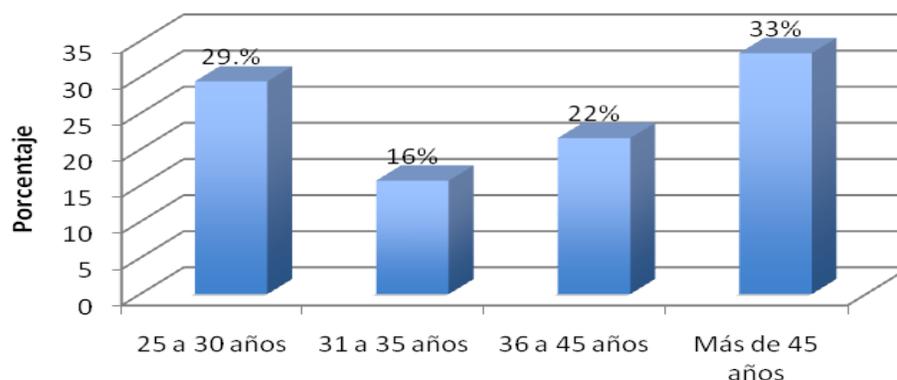
6. Resultados y análisis

Los cuestionarios que consiguieron aplicarse sumaron 52; 27 en la UNACH y 25 en la UJAT; algunos resultados generales sobre el perfil del personal que participa en estas modalidades se presentan a continuación.



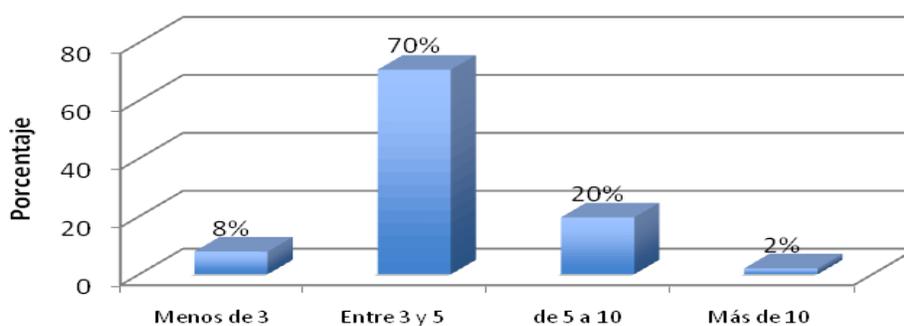
El personal que participa en ambas universidades tiene, en su mayoría (67.7%), el grado de *Maestría*, una décima parte *Doctorado* (10%) y casi una quinta parte es de nivel *Licenciatura* (18%), y en mínima proporción la *Especialidad* (7%).

Gráfico 2. Edad de los participantes



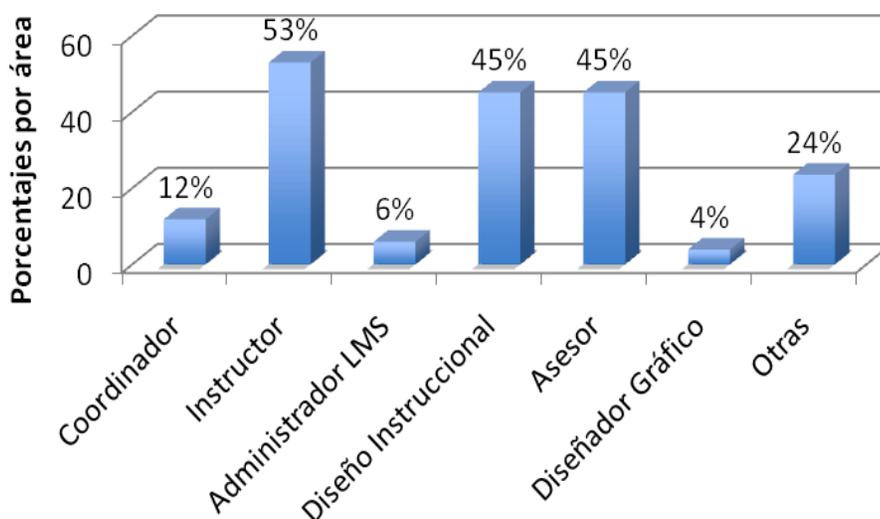
La tercera parte del personal que participa en ambas universidades (33%) es mayor de los 45 años, y el resto está repartido entre los 25 y hasta 45 años, lo que habla de un personal en su mayoría joven.

Gráfico 3. Tiempo de desarrollar actividades en programas virtuales (años)



La mayor proporción del personal (70%) lleva entre 3 y 5 años participando en estas modalidades, sólo un 20% lleva más de cinco y una mínima parte (2%) tiene más de diez años. Esto demuestra que las actividades en estos programas son recientes en las Universidades.

Gráfico 4. Actividades desarrolladas por los expertos



Algunos participantes desarrollan más de una actividad en estos programas, esto es muy común en este tipo de modalidades; en este caso, la actividad más nutrida es de *instructor* (53%), seguida por las de *diseño de materiales* (45%) y *asesor pedagógico* (45%); en menores proporciones: *administración*, *coordinación*, *diseño*. En la respuesta *otras* (24%) se hizo referencia al diseño de los llamados objetos de aprendizaje.

Podemos resumir que el personal involucrado en estas modalidades posee un buen nivel educativo (maestría) y es de diversos orígenes disciplinarios (pedagogos, diseñadores, informáticos); en su mayoría, son jóvenes que por lo mismo llevan no mucho tiempo desarrollando actividades para la educación a distancia; en este sentido, Bernabé (2010) señala que existen diferencias entre el personal (profesorado) más joven y el más mayor, de modo que el primero se siente más competente en el uso de procesadores de texto por ejemplo; además, al parecer, es una necesidad que los participantes en estas modalidades el desarrollo de más de una actividad, por lo que deben poseer todos una visión integral del proceso, aunque su especialidad sea una.

Con respecto a la autoevaluación, podemos observar que los resultados son muy similares. La autoevaluación de los 27 expertos en la UNACH y el promedio de su KComp quedaron de la siguiente manera:

Tabla No. 4
Resultado autoevaluación para determinar KComp UNACH

Núm. Sujeto	KComp	PROMEDIO DE INDICE DE COMPETENCIA DE EXPERTOS (KComp) 0.84										
1.	0.65	2.	0.92	3.	0.93	4.	0.46	5.	0.87	6.	0.91	
7.	0.76	8.	0.78	9.	0.93	10.	0.77	11.	0.92	12.	0.93	
13.	0.88	14.	0.80	15.	0.84	16.	0.83	17.	0.94	18.	0.81	
19.	0.90	20.	0.63	21.	0.78	22.	0.83	23.	0.91	24.	0.96	
25.	0.89	26.	0.93	27.	0.86							

Y en la UJAT las 25 autoevaluaciones y el KComp tuvieron la siguiente tendencia:

Tabla No. 5
Resultado autoevaluación para determinar KComp UJAT

Núm. Sujeto	KComp	PROMEDIO DE INDICE DE COMPETENCIA DE EXPERTOS (KComp) 0.84										
27.	0.92	28.	0.92	29.	0.81	30.	1.00	31.	0.96	32.	0.85	
33.	0.90	34.	0.93	35.	0.97	36.	0.84	37.	0.87	38.	0.94	
39.	0.84	40.	0.79	41.	0.44	42.	0.89	43.	0.88	44.	0.89	
45.	0.71	46.	0.87	47.	0.55	48.	0.82	49.	0.69	50.	0.84	
51.	0.95											

Como puede observarse el promedio en ambas instituciones es el mismo, y colocan al conjunto de personas involucradas en la modalidad virtual en una condición de coeficiente de competencia alto; aunque evidentemente existen diferencias sustanciales entre los sujetos, puesto que el rango entre el máximo y el mínimo promedio es amplio: $1.00 - 0.44$, la diferencia es de 0.66; sin embargo, el número de expertos atendiendo al cálculo y al rango establecido, es grande, tenemos en estos dos grupos 23 y 19 sujetos respectivamente, que suman 42, una cantidad alta para la aplicación del método Delphi, por lo que en otro momento, se aplicará el método TZ para que sean identificados, en cada universidad, los más expertos según sus pares.

Algunas inferencias que emergieron en este estudio se desprenden del análisis de cada aspecto enunciado para obtener el coeficiente de conocimiento (Kc). Ponemos sobre la mesa los dos que, al parecer, son más del dominio de los sujetos, y los dos que son de menor conocimiento entre los nueve aspectos enunciados⁸. Esto nos puede acercar al tipo de información acumulada por los expertos respecto de los "Programas a Distancia".

Tabla No. 6
Grados más altos y más bajos en el Kc en las Universidades

	UNACH	UJAT
Aspectos más alto Kc	a. Áreas y recursos humanos implicados en el diseño de programas virtuales. b. Diseño de materiales u objetos de aprendizaje para la modalidad virtual.	a. Diferencias sustanciales entre la educación virtual otras modalidades educativas. b. Diseño de materiales u objetos de aprendizaje para la modalidad virtual.
Aspectos más bajo Kc	c. Indicadores de calidad estimados en la educación virtual. d. Políticas educativas e iniciativas nacionales e internacionales relacionadas con educación a distancia.	c. Indicadores de calidad estimados en la educación virtual. d. Políticas educativas e iniciativas nacionales e internacionales relacionadas con educación a distancia.

Como es evidente, existe gran coincidencia entre ambos grupos en lo que respecta al dominio (alto) de conocimiento sobre algunos aspectos del tema. El *diseño de materiales y objetos de aprendizaje* coinciden, lo cual puede ser producto de la intensa capacitación a la que deben someterse los profesionales que trabajan en esta modalidad, pero también de la evolución vertiginosa en el desarrollo de los mismos. Se tiende cada vez más hacia materiales autosuficientes para el logro de aprendizaje autodirigido para usuarios, al mismo tiempo, cada vez más autónomos (Barberá y Rochera, 2008), lo cual amerita de un énfasis, de igual modo, cada vez más acentuado en la elaboración de dichos materiales.

En los aspectos que difieren ambos grupos es en el Kc de *áreas y recursos humanos implicados en el diseño de programas virtuales* y el de *diferencias sustanciales entre la educación virtual otras modalidades educativas*. Esto puede deberse a la estructura que

⁸ En la Tabla No. 6 que se presenta están cinco de ellos, los otros cuatro son: Los retos para la educación virtual, Competencias de los actores implicados en los cursos a distancia, Necesidades curriculares y de servicios escolares de los programas virtuales y Requerimientos técnicos indispensables para la modalidad virtual; estos aspectos se ponderaron con un Kc de $8 < Kc < 9$.

tienen ambas universidades; la UNACH cuenta con una estructura más definida y los profesionales se encuentran mayormente en áreas específicas de acuerdo con su perfil; en cambio en la UJAT, se comparte el espacio físico, por lo que es posible que la delineación de las áreas sea un tanto difusa; asimismo, el sistema de esta última coordina diferentes modalidades educativas, así como un programa de asignaturas a distancia para el plan presencial, lo que orilla a la comprensión y definición muy concreta de las diferencias que existen entre modalidades, lo cual puede no estar sucediendo en la UNACH, donde la virtualidad es parte incluso de su nomenclatura.

Con relación al menor dominio sobre el tema, la coincidencia fue total, ya que ambos grupos identificaron los mismos dos aspectos, *Indicadores de calidad estimados en la educación virtual* y *Políticas educativas e iniciativas nacionales e internacionales relacionadas con educación a distancia*. ¿Por qué no saben mucho al respecto?

La respuesta puede ser simple, la mayoría es personal especializado en una de las actividades que confluyen en este tipo de modalidades, y su conocimiento está centrado en esa parte que desarrollan. Los aspectos mencionados pueden ser más del interés de los directivos o coordinadores de estos programas, o en los políticos educativos; sin embargo, es menester que todos tengan una visión holística de estos aspectos, sobre todo, el referido a los indicadores de calidad propuestos por los CIEES, puesto que difieren de los que se observan en los programas educativos convencionales.

La metodología de autoevaluación de los programas apoyada por la ANUIES, enfatiza en aspectos precisamente de normatividad y políticas generales, en el modelo educativo y plan de estudios, en infraestructura y, en particular, en un indicador agregado al esquema original de evaluación para programas educativos: la plataforma tecnológica. Todos estos aspectos evidencian no solo la necesidad de conocer el interior, sino el contexto donde estamos situados. El grado de conocimiento de los aspectos mencionados, consideramos que no necesariamente se relaciona con la ausencia o la presencia de indicadores de calidad en los sistemas estudiados, más bien, en la identificación de éstos en los programas por parte del mismo personal. ¿Qué tan necesario es que todo el personal tenga una visión holística de este tipo de modalidades?, eso esperamos dilucidarlo en la última etapa del estudio con la cooperación de los expertos.

7. Conclusiones

La búsqueda de la calidad desde hace tiempo es una filosofía que prevalece en todos los ámbitos del quehacer humano, en especial, en el educativo. La aspiración de cualquier institución, sobre todo de educación superior, es alcanzar los estándares más elevados de acuerdo con las demandas sociales y económicas; cuando todavía no se consolida un sistema de evaluación de calidad susceptible de homologarse, aparecen las modalidades no convencionales, con otros esquemas que exigen de un tratamiento un tanto diferente. Mauri y Onrubia (2010) señalan, por ejemplo, que valorar la calidad de los programas educativos en línea conlleva tener en cuenta tres planos distintos: la interactividad tecnológica potencial, la interactividad pedagógica potencial y la interactividad tecno-pedagógica real. Esta complejidad pone en aprietos a organismos e instituciones, que deben darse a la tarea de buscar esquemas justos que puedan ponderar los procesos y los resultados del llamado *e-learning*, ya que representa una alternativa de "educación para toda la vida" (*long life learning*) con cada vez mayores prerrogativas en el espectro de los servicios educativos.

Asimismo, no debemos olvidar que la evaluación de la calidad es un pivote para la supervivencia y financiamiento de programas, y que, siendo estas modalidades una posibilidad para una población que requiere de constante formación y capacitación con independencia física, se requiere del cuidado y vigilancia de su oferta.

En México, el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT) había negado la posibilidad de aceptar en su Padrón Nacional de Posgrados (susceptibles a subsidios) a programas no convencionales; sin embargo, en el presente año brindó la oportunidad a los posgrados que pasaran un proceso de acreditación, de formar parte de este padrón. Lo anterior es una señal que este tipo de modelos son cada vez más demandados, y aceptados, y menos cuestionados por su calidad; por supuesto, que detrás de esto se encuentran procesos cuidados que deben servir de referencia para el mejoramiento de otras propuestas de este tipo.

Nuestro trabajo, centrado en la búsqueda del expertis de actores locales, tiene como fin último constatar el plano tecno-pedagógico real de los programas. Los involucrados en este tipo de modalidades, como se puede advertir en esta etapa de nuestro estudio, comparten experiencias y conocimientos, aunque también presentan diferencias. El hecho de que haya habido coincidencias como el promedio en ambos grupos, así como en el nivel de conocimiento de temáticas, nos arroja una luz sobre su similitud, misma que puede

redundar en un acuerdo sobre los aspectos importantes a tomarse en consideración dentro de un proceso de evaluación de la calidad en estos contextos, lo cual nos puede coadyuvar en gran medida a la estandarización de las valoraciones de los instrumentos que se diseñen como propuestas.

Las alternativas que podamos ofrecer los investigadores, por muy modestas que sean, representan un abono a la construcción de un esquema de evaluación que incida en el concepto mismo de calidad. Las etapas que siguen en el presente estudio se encaminan a proponer un esquema sencillo de apreciación que pueda dar cuenta a los programas a distancia de qué tan lejos pueden estar de los modelos y las metodologías propuestas por organismos especializados, con el afán de aplicar estrategias que resuelvan lo urgente y se encaminen a lo ideal.

8. Referencias

- Aguerrondo, Inés. (s.f). **La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación.** Recuperado el 12 de octubre de 2010, de <http://enlaceconsulting.net/articulos/Lacalidaddelaeducacion.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). **Modelo de para la Auto-evaluación Institucional de la Calidad de la Educación.** (pp. 80) México, ANUIES.
- Aréchiga, Hugo y Llarena De Thierry, Rocío. (2003) **Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México.** Informe nacional para IESALC/UNESCO, México.
- Astigarraga, Eneko. (2005). **El Método Delphi.** Recuperado el 10 de marzo de 2010, de http://www.codesyntax.com/Eneko/metodo_delphi.pdf
- Barberá, Elena, & Rochera, María J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje autodirigido. En Coll, César. y Carles, Monereo. **Psicología de la Educación Virtual** (pp. 178-193). Madrid: Morata.
- Bernabé, Yolanda. (2010). El profesorado como aprendiz con las TIC. En Barba Carmen. y Capella, Sebastián (coords.) **Ordenadores en las aulas** (pp. 73-79), Barcelona: Grao.
- Bravo, Néstor. (2004). El concepto de estándares en educación. **Diplomado estrategias de formación y didácticas de enseñanza y aprendizaje.** Recuperado el de marzo de 2011 de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/NESTORBRAVO/Cuartasesión/Concepto_estandares.pdf

- Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia para América Latina y el Caribe. (s.f.). **Estándares, indicadores, instrumentos y valoración**. Recuperado el 28 de enero de 2011 de <http://www.utpl.edu.ec/centrovirtual/internas/estandares-indicadores.html>
- Chávez, Francisco, y Barrera, María. (2009). Hacia la identificación de criterios e indicadores de calidad para la educación mediada por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs). **Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia**, (2), 1-10
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. (1997). **Lineamientos para la evaluación institucional**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Correa, Santiago; Puerta, Antonio y Restrepo, Bernardo. (1996). **Investigación Evaluativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas en investigación social**. Bogotá: ICFES
- European Aid Cooperation Office. (2006). **Herramientas de Evaluación Volumen 4**. Recuperado el 1 de abril de 2011, de: http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/examples/guide4_es.pdf
- Fainholc, Beatriz. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. En RED, **Revista de Educación a Distancia**, 12. Recuperado el 23 de febrero de 2011 de <http://www.um.es/ead/red/12/fainhplc.pdf>
- Fernández, Norberto. (2005). **Los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad y el desarrollo universitario. Una visión latinoamericana comparada, en los procesos de acreditación en el desarrollo de las Universidades**. Santiago de Chile: CINDA, IESALC/UNESCO y Universidad de los Andes de Colombia.
- García-Aretio, Lorenzo. (2001). **La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica**. Madrid: Grupo Planeta.
- García-Aretio, Lorenzo. (1997). Una propuesta de evaluación de la calidad en la educación superior a distancia. En Martínez, Catalina, **Encuentros en la facultad de educación sobre evaluación** (pp. 267-292). Madrid: UNED.
- García José L., González María A., Ballesteros Belén. (2001) **Introducción a la investigación en educación**. Madrid: UNED.
- González, Luis. E. (23 de enero de 2008). **El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina**. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de: http://www.cedus.cl/files/Impacto_Evaluación_Acreditación_Ues_AL.pdf
- Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe. (Junio de 2010). **Boletín IESALC de Educación Superior**. Recuperado el 10 de Marzo de 2011 de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2090%3Aevaluacion-y-acreditacion-de-la-educacion-superior-virtual&catid=126%3Anoticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es

- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad. (s.f.). **Modelo de estándares de calidad para la evaluación de cursos virtuales, CALED**. Recuperado el 15 de enero de 2011 de <http://www.utpl.edu.ec/caled/>
- International Research Network on Quality in E-Learning. (s.f.). Recuperado el 16 de enero de 2011 de <http://www.cafvir2010.uah.es/documentos/INQEL.pdf>
- Landeta, Jon. (1999). **El método Delphi**. Barcelona: Ariel.
- Lasser, Wolfram. (2006). El tema de la calidad en la educación a distancia Europea a nivel universitario. **Revista de Educación a Distancia**, (16), 1-12. Recuperado el 22 de noviembre de 2010 de <http://revistas.um.es/red/article/view/24261/23601>
- Lundberg, Johan, Castillo-Merino, David, & Dahmani, Mounir. (2008). Do Online Students Perform Better than face-to-face students? **Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento**, 5 (1), 35-44.
- Martínez, Ubaldo. (2011, 31 de marzo). **Evaluación de la Educación Superior en México**. Recuperado el 1 de abril de 2011, de http://ubaldoramirez.blogspot.com/2011_03_01_archive.html
- Mauri, Teresa y Onrubia, Javier. (2010). Dimensiones e indicadores de la calidad de los procesos formativos en línea, pautas para el análisis. En Elena Barberá, Teresa Mauri y Javier Onrubia (coords.), **Cómo valorara la calidad de la enseñanza basada en las TICS** (pp.99-146). Barcelona: Grao.
- Mignone, Emilio F. (1995) La educación superior. **Revista Criterio**. Año LXVIII, 25-35.
- Mira, José J., & Gómez, José M. (s.f.). **Criterio, Indicador y Estándar**. Recuperado el 11 de abril de 2011, de Universidad Miguel Hernández de Helche. Recuperado el 12 de enero de 2011 de <http://www.padem.org.bo/focam2/documentos/MaterialCONSULTA/Criterioscalidad.pdf>
- Oñate, Norma y Martínez, Luis. (1990). **Utilización del método Delphy en la pronosticación: Una experiencia inicial** Instituto de Investigaciones Económicas. Cuba: JUCEPLAN.
- Pérez, Ramón. (1998). La calidad en la educación universitaria, particularidades del modelo a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 1 (1), 13-37. Disponible en http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol1-1/la_calidad_de_la_eduaccion.pdf
- Ristoff, Dilvo. (1995). Avaliação institucional: pensando principios. En Newton C Balzán y José Dias Sobrinho (org.), **Avaliação Institucional. Teoría e experiencias**, (pp. 209) Sao Paulo, SP: Cortez Editora.

- Rubio, María J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. **Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, 9 (2), 101-120. Recuperado el 27 de noviembre de 2010 de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm.
- Santoveña, Setién. (2005). **Criterios de calidad para la evaluación de cursos virtuales**. (pp. 272) Santander: Etica Net.
- Sarramona, Jaume. (2001). Evaluación de programas a distancia. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, 4 (1). Recuperado el 10 de abril de 2011 en http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=53
- Stake, Robert. (2004). **Evaluación Comprensiva y Evaluación Basada en Estándares**. Barcelona: Grao.
- Tobón, Sergio, Carretero, Miguel A., Rial, Antonio, & García, Juan A. (2006). **Competencias, calidad y educación superior**. Bogotá: Alma Mater.
- Unión Europea y el grupo de América Latina y el Caribe proyecto 6x4. (2008). **Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina**. Bogotá Colombia: UEALC. <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (s.f.). **Compendio sobre la declaración mundial sobre educación superior**. Recuperado el 20 de marzo, de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/compendio.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2009). **Conferencia Mundial de Educación Superior**. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción**, París.
- Valenzuela, Jaime R. (2009). **Evaluación de Instituciones Educativas**. México: Trillas.