

**¿Es necesario contar con
indicadores específicos
para acreditar la calidad
de la enseñanza virtual en
la educación superior?**

Is it Necessary to Have Specific Indicators
to Accredite the Quality of Virtual
Learning in Higher Education?

4



Resumen

La educación virtual no es una variedad de la educación presencial en la que se usan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por eso no debe ser reducida al *e-learning*. Tampoco es una modalidad de la educación a distancia porque la comunicación entre el docente y los estudiantes, así como entre estos, es un punto esencial del modelo virtual que acentúa el aprendizaje cooperativo. Se indica que la educación virtual es un nuevo modo de enseñar con características propias. La transformación en la organización de los contenidos, en el modo de enseñarlos, a partir del interés del estudiante conlleva el cambio del rol del docente, quien se convierte en guía y orientador. En Latinoamérica, el modelo virtual no se tiene en cuenta suficientemente por los sistemas nacionales de acreditación de la calidad universitaria. Esto implica no advertir que este nuevo modelo requiere criterios adecuados para la evaluación de la calidad a nivel universitario en función de cuáles sean las características de la enseñanza virtual. Se termina con una reflexión sobre la acreditación y sobre su conveniencia como modelo de evaluación.

Palabras clave: *acreditación, calidad de la educación, educación virtual, evaluación de la educación, indicadores educativos, universidad.*



Abstract

Virtual education is not a variety of face-to-face education in which information and communication technologies (ICT) are used, so it should not be reduced to e-learning. It is not a modality of distance education either because communication between teacher and students, as well as among the latter, is essential to the virtual model that emphasizes cooperative learning. It is indicated that virtual education is a new way of teaching with its own characteristics. The transformation in the organization of contents and in the way of teaching them based on the student's interest entails a change in the role of the teacher, who becomes a guide and counselor. In Latin America, the virtual model is not sufficiently considered by national university quality accreditation systems. This implies not realizing that this new model requires appropriate criteria for the evaluation of quality at the university level depending on the characteristics of virtual teaching. It ends with a reflection on accreditation and its suitability as an evaluation model.

Keywords: *Accreditation, quality of education, virtual education, evaluation of education, educational indicators, university.*



Josu Ahedo Ruiz

Licenciado en Filosofía, Licenciado en Derecho, Licenciado en Ciencias Políticas, Graduado en Comunicación y Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra (España).. Vicerrector de Estudiantes y Calidad Académica, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), La Rioja, España.

Correo electrónico: josu.ahedo@unir.net



Cómo citar:

Ahedo-Ruiz, J. (2017). ¿Es necesario contar con indicadores específicos para acreditar la calidad de la enseñanza virtual en la educación superior? En M. Aguilera-Prado, y A. Farieta-Barrera (Eds.), *Evaluación de la educación superior: una mirada desde Latinoamérica* (pp. 217-249). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. doi: <https://doi.org/10.28970/9789585639539.04>

Introducción

La educación virtual es un modelo de enseñanza con unas características específicas diferentes a las de la presencial. Esto implica la necesidad de que para la evaluación de la calidad de este tipo de enseñanza se deban establecer unos indicadores concretos en función de cuáles sean las peculiaridades de este modelo. Además, la caracterización de la enseñanza virtual implica diferenciarla correctamente de la educación a distancia. El profesor Lorenzo García-Aretio, catedrático de la UNED en España, ha dedicado parte de su producción científica a describir lo que es la educación a distancia, aunque son escasas las referencias a la educación virtual. En cambio, Albert Sangrà, profesor de la Universidad Oberta de Cataluña, primera experiencia de universidad en línea en España, ha publicado varias investigaciones sobre la educación virtual.

En un principio, se plantea una cuestión sobre el futuro de la educación virtual y si ciertamente debe considerarse como un nuevo paradigma educativo, como algunos postulan. Según De Miguel, Caïs y Vaquera (2001) la educación virtual es un nuevo paradigma que va a caracterizar a la universidad del siglo XXI, la cual debe cumplir cinco objetivos esenciales: cultura, docencia, investigación, socialización y compromiso social. Al respecto, Nieto (2012) distingue entre la educación virtual y la virtualidad de la educación, y afirma que la educación presencial no va a desaparecer, ya que no se va a convertir totalmente en virtual.

En la definición de lo que es la educación virtual se subraya que no es una variante de la educación a distancia, ni una modalidad de la educación presencial que utiliza las nuevas tecnologías, dado que no se puede reducir a la metodología de aprendizaje del *e-learning*. Esta aclaración temática termina con la exposición de las características de la educación virtual y con la contribución de los indicadores que han de servir para la evaluación de este tipo de enseñanza. Para esto es necesario atender a factores tales como la docencia, el modo de

aprender, el interés del estudiante mostrado hacia los contenidos, la atención a sus habilidades y cómo se le puede motivar.

Se afirma, coincidiendo con Malpica (2013), que la clave de la calidad educativa son los docentes y la capacidad que manifiestan para estimular el aprendizaje de los estudiantes. Esta clave está en armonía con la relación entre la educación virtual y la personalización educativa, lo que permite afirmar que la enseñanza virtual facilita la personalización, aspecto fundamental para el aprendizaje.

Salas (2003) señala que la acreditación de la calidad realizada por organismos externos es un conjunto de herramientas de gestión que, con las políticas institucionales, posibilitan el aseguramiento de la calidad y aportan información fiable sobre los procesos académicos para que finalicen en una toma de decisiones, sin reducir la calidad educativa a unos indicadores, objetivos o metas. En este sentido, la mejora continua de la calidad debe ser una característica de los sistemas de calidad (Pérez-Juste, 1998), lo cual se puede lograr con la acreditación, pero si va precedida de la autoevaluación.

El objetivo de este capítulo es realizar una caracterización de la enseñanza virtual, diferenciándola de la educación a distancia y con énfasis en la necesidad de buscar indicadores adecuados para evaluar la calidad de esta educación. Asimismo, se aportará una reflexión sobre el sistema de acreditación para analizar si realmente es el mejor modo de consolidar la calidad de la enseñanza universitaria. En este sentido, se sostiene que la acreditación de un título universitario en línea puede seguir el mismo proceso que un título presencial, pero con algunos indicadores de evaluación específicos, ya que es un modo de aprendizaje que requiere docentes con unas habilidades concretas.

¿Es la enseñanza virtual un nuevo paradigma educativo?

La educación virtual es un modelo de aprendizaje diferente al ofrecido por la educación presencial. La comparativa entre ambas conlleva advertir que son realidades diferentes, por lo que es un error aplicar la enseñanza virtual con una metodología similar a la empleada en la enseñanza presencial (Cabero, 2006). Asimismo, la educación virtual tampoco es un modo de aprendizaje que incluye herramientas propias del *e-learning*. Para algunos autores, no es una evolución de la educación a distancia, sino un nuevo paradigma educativo (Gibson, 1997; Hall, 1996; Sangrá, 2001). Igualmente, García-Aretio, Ruiz, Quintanal, García-Blanco y García-Pérez (2009) afirman que la enseñanza virtual es un nuevo paradigma educativo. Por el contrario, Miklos (2012) señala que no hay resultados de los beneficios de la educación virtual como para que el paradigma educativo se fundamente en ella. No obstante, según Michavila (2009), es necesario un cambio en la educación, a fin de que deje de ser tan teórica y sea más activa, y para ello es fundamental el uso de las nuevas tecnologías.

Marqués (2001) afirma que la enseñanza virtual debe ser considerada como un nuevo enfoque del desempeño docente, dado que sus específicas características así lo determinan. Este autor mantiene que la enseñanza virtual está centrada en el diseño de entornos de aprendizaje, en la motivación de los estudiantes, en la evaluación formativa, en la transmisión de la información, en la creación de recursos pedagógicos y en establecer un equilibrio entre la investigación y la práctica.

Ahora bien, es pertinente recalcar la diferencia de la enseñanza virtual con la educación a distancia. La *educación a distancia* es una expresión que se utilizó por primera vez en 1892, en un catálogo de la Universidad de Wisconsin, y se hizo popular en Alemania hace 50 años (García-Aretio, 2012b). Tras un estudio de

19 definiciones diferentes, García-Aretio (1994) propone una definición de educación a distancia:

Es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional, que puede ser masivo y que sustituye la interacción personal en el aula de profesor y alumno como medio preferente de enseñanza, por la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que propician el aprendizaje independiente y flexible de los estudiantes. (p. 50)

En sus inicios, la educación a distancia fue ideada como una educación abierta que permitió el acceso de más personas a la educación permanente. Era lo más parecido a una educación por correspondencia, referida a que el docente enseñaba escribiendo y el alumno aprendía leyendo (García-Aretio, 1994). En relación con esto, el aprendizaje abierto se refiere a que es el propio estudiante el que elige el ritmo de sus estudios, aspecto esencial en los orígenes de la educación a distancia. Por tanto, fue concebida como una diversificación del modelo de enseñanza que permitía compaginar el trabajo con la formación de carácter universitario (Unesco, 1997).

Los nuevos formatos digitales de enseñanza-aprendizaje que implican el uso de las TIC han modificado una de las características de esa educación a distancia al suprimir la soledad del estudiante (García-Aretio y Ruiz, 2010). Esto ha supuesto que, en la actualidad, tras el concepto de *educación a distancia*, se incluyan todas las prácticas que hoy se conocen, tales como la enseñanza-aprendizaje abierta, la teleformación, la enseñanza-aprendizaje virtual o en línea, el *e-learning*, o el *open learning* que fue la propuesta metodológica de la Open University¹ cuando se fundó en 1969 (García-Aretio y Ruiz, 2010).

La idea clave a resaltar es que la enseñanza virtual no es una educación a distancia que utiliza un soporte tecnológico, aunque ha sido Internet lo que ha influido en la transformación de la educación a distancia en la enseñanza virtual (García-Aretio, Ruiz-Corbella y Domínguez, 2007). Sin duda, la introducción de las TIC en la educación

¹Véase <http://www.open.ac.uk/>

universitaria ha afectado la metodología, aunque no es prioritario explicar ahora cuál ha sido el grado de integración de las TIC en las universidades. Por tanto, se subraya que la enseñanza virtual –que afecta al núcleo del aprendizaje al convertir al estudiante en protagonista– no es solo un modelo de aprendizaje.

La enseñanza virtual tampoco debe reducirse al *e-learning*, entendido como la “evolución natural de los sistemas tradicionales de educación a distancia” (Sangrá, 2004, p. 81). Horton (2011) señala algunas variedades del *e-learning*, como, por ejemplo, *standalone course*, *learning games* y *simulations*, *mobile learning*, *social learning*, o *virtual classroom course*. En este sentido, el *e-learning* es una metodología de aprendizaje (Rosenberg, 2001), que se asemeja a la enseñanza virtual en que es un enfoque que supone un cambio en el rol del profesor y cede el protagonismo al estudiante.

Según lo apuntado, el *e-learning* es una metodología que se utiliza para facilitar el aprendizaje, pero no se debe confundir con la educación virtual. Es cierto que el *e-learning* facilita aprender, incluso también permite mejorar la comunicación, la interacción entre el docente y el estudiante y supone un enfoque interactivo y de investigación (Garrison y Anderson, 2005). Asimismo, es una oportunidad para incrementar la calidad de la docencia y la eficacia de los resultados obtenidos por el estudiante (Pascual et al., 2011). Además, como metodología, el *e-learning* implica, según Cabero (2006), que el estudiante domine algunas destrezas:

- Ser capaz de identificar la necesidad de información.
- Trabajar con fuentes diferentes.
- Evaluar la calidad de la información al detectar los excesos de esta.
- Aprender a organizar la información para resolver problemas.
- Saber comunicar la información relevante.

El cambio que supone la enseñanza virtual radica en la utilización de unas específicas estrategias de enseñanza-aprendizaje en la metodología, en la organización de los recursos y en la comunicación

entre profesor y estudiante (García-Aretio, 2012a). En este nuevo paradigma es clave la comunicación entre el docente y el estudiante, quienes comienzan a utilizar medios asincrónicos, así como la autonomía del estudiante, quien aprende cuando quiere y cómo quiere, a su propio ritmo (Porter, 1997). Por tanto, la enseñanza virtual se asemeja más a lo que podría entenderse como un nuevo paradigma que, simplemente, a una nueva metodología de aprendizaje. Por esto, algunas características sitúan la enseñanza virtual como el futuro más cercano de la enseñanza.

Las características de la enseñanza virtual

La educación virtual está ejerciendo una notable influencia sobre las universidades, puesto que el modo de enseñar ha sido modificado de modo tal que afecta la estructura de la universidad. Esto se debe a que facilita nuevas formas de aprender (*e-learning*, *blended learning*, aprendizaje colaborativo, aprendizaje móvil, aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible, líquido, aprendizaje rizomático, aprendizaje mediado, etc.), basadas en el uso de las TIC, con medios síncronos y asíncronos de comunicación, con contenidos estructurados, flexibles, abiertos y masivos (García-Aretio y Ruiz, 2015). Por tanto, la enseñanza virtual supone un nuevo modo de enseñar y aprender, no solo debido al uso de herramientas diferentes como las TIC, sino por sus propias características. La enseñanza virtual se caracteriza por la apertura, la flexibilidad, la democratización, la interactividad y la actividad consustancial (García-Aretio et al., 2007). Su esencia se basa en un modelo pedagógico con un entorno virtual de aprendizaje (EVA) que tiene unas características concretas.

Este entorno virtual de aprendizaje implica que las fuentes de conocimiento no se reducen a lo que el profesor conoce y es capaz de explicar, sino que se puede aprender de otros autores a través de contenidos alojados en la red que ellos mismos han colgado o que

están disponibles por ser de libre acceso. Con esta enseñanza las fuentes de conocimiento no se reducen al profesor, lo que conlleva a que las clases magistrales en las que el profesor habla (porque es quien sabe), y el estudiante que quiere aprender escucha, no sea el único modo de transmitir la información. Además, los entornos virtuales de aprendizaje en los que están disponibles los materiales de estudio facilitan las comunidades de aprendizaje, ya que se aprende no solo del profesor, sino de lo que otros dicen y de su experiencia. Zabalza (2006) señala que el nuevo estilo de enseñanza del docente universitario no debe ser tan expositivo, ya que debería facilitar un aprendizaje más horizontal entre profesor y alumno que sirviese para ampliar las experiencias de aprendizaje.

El cambio en la metodología introducido por la enseñanza virtual expresa que ya no es tan necesario un aprendizaje memorístico de los contenidos. Por consiguiente, no es primordial la enseñanza de contenidos dada la facilidad de acceso a estos. Ahora bien, lo fundamental es que el docente ayude a interpretar los contenidos con el fin de que el estudiante aprenda la aplicabilidad de esos conocimientos. Esto supone un giro copernicano que está revolucionando las universidades al centrar el aprendizaje en la adquisición de competencias como el modo más eficaz de lograr una adecuada inserción en el mundo laboral. Conforme a esto, las empresas demandan personas capacitadas y con unas competencias bien definidas, no tanto personas que conocen contenidos.

Este cambio metodológico implica una transformación en los contenidos que deben ser estudiados y tratar de facilitar su aprendizaje mediante un diseño más cercano al estudiante y, sobre todo, más asequible. Por esto, los contenidos alojados en la plataforma, que constituyen el entorno virtual de aprendizaje, dejan de ser mera información y se convierten en guía para el aprendizaje, lo cual requiere que se estructuren de una manera adecuada. No deberían ser planos, ya que han de ser susceptibles de agregación; conviene que estén asociados a una estructura hipertextual (Espinosa, 2013). En definitiva, los contenidos deben ser estructurados semánticamente de modo

diferente a lo que es habitual en la enseñanza presencial, dado que la interactividad y la hipertextualidad son características de la educación virtual (Cabero, 2006). Sin duda, el éxito de la educación virtual depende de los contenidos y su estructuración (Cabero, 2004).

Una realidad palpable es que la enseñanza virtual es un enfoque metodológico centrado en el alumno (Cabero, 2006), que facilita el aprendizaje activo y significativo (Espinosa, 2013). Además, en esta enseñanza las actividades están diseñadas de un modo más participativo porque los estudiantes tienen acceso a la información formal e informal cuando quieran y desde donde estén (Sangrá, 2001). La educación virtual en la que el estudiante sigue su propio ritmo, requiere que el docente conozca mejor cómo aprende cada estudiante, con el fin de orientarle mejor en su proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2014). Esto conlleva el desvelo presente en la educación virtual por mejorar la atención de los estudiantes, al pretender una personalización de la educación y facilitar una construcción personalizada de aprendizajes significativos, lo que permite un seguimiento más cercano y eficaz de las actividades realizadas por cada estudiante (Marqués, 2001).

Las clases virtuales son más participativas a diferencia de las presenciales que tienden a ser magistrales, aunque se pretende que dejen de serlo. Este impulso de la participación e interacción facilita la motivación del estudiante, lo que implica que las distracciones sean menores y también las interrupciones durante la clase. De esta manera, la comunicación entre el profesor y el estudiante es diferente y para esto se utilizan otros medios como el chat, un método más directo que facilita que el estudiante pregunte más, al usar el medio que los nativos digitales usan habitualmente. Por tanto, este tipo de enseñanza aporta herramientas sincrónicas y asincrónicas que permiten mejorar la comunicación entre el profesor y los alumnos (Cabero, 2004).

Además, otra característica esencial de la enseñanza virtual es la diferencia de espacio y tiempo entre el profesor y el alumno en el aprendizaje (Tourrián, 2003). Esto implica que los estudiantes posean unas específicas características, ya que prefieren un aprendi-

zaje más cooperativo, necesitan ser más disciplinados, con más motivación, están dispuestos a pedir ayuda cuando surgen problemas y necesitan ser activos y creativos en el proceso de aprendizaje (Palloff y Pratt, 2007). Es cierto que la tasa de abandono de la educación a distancia era mayor que la presencial, pero con la educación virtual esto ha cambiado porque está más adaptada al estudiante, el docente se ha convertido más en un orientador, y al estudiante lo ayuda el tutor en su etapa de aprendizaje.

La enseñanza virtual favorece que el docente no sea un mero instructor, sino un educador cuyas funciones han de ser académicas, orientadoras, gestoras, evaluadoras e investigadoras (García-Aretio et al., 2007). En este sentido, el rol del docente en un entorno virtual de aprendizaje se puede encasillar en el diseño y la organización del material, en facilitar el discurso y en la enseñanza directa (Garrison y Anderson, 2005). El docente deja de ser la fuente exclusiva de la información o del conocimiento, y su función se centra en acompañar al estudiante en su aprendizaje (Duart y Martínez, 2001). Por tanto, se convierte en un guía, un motivador, un evaluador y un facilitador del proceso de aprendizaje, sin olvidar que para lograr esto ha de diseñar experiencias de aprendizaje (Espinosa, 2013).

Las plataformas tecnológicas de enseñanza o *learning management system* (LMS) son el software utilizado para la creación, distribución y gestión de los contenidos y de las actividades formativas (García-Peñalvo, 2008). Este tipo de plataformas del entorno del aprendizaje virtual proporciona una información muy interesante para el seguimiento personalizado de cada estudiante. Son datos relativos al tiempo invertido en el uso de la plataforma, al número de veces que se ha accedido a ella, incluso se puede conocer en qué momento el estudiante se conecta. También aporta información sobre la calidad y la cantidad de las preguntas que se realizan, lo que permite conocer si se ha explicado bien o qué es lo que no se ha entendido adecuadamente. Asimismo, las preguntas formuladas por los estudiantes a través de los foros o los medios establecidos para la comunicación con el docente facilitan conocer también sus intereses.

Tabla 1. Diferencias entre la enseñanza presencial y la educación virtual

Enseñanza presencial	Educación virtual
Fuente de información basada sobre todo en el conocimiento del docente.	Fuentes de información diferentes localizadas en la red.
Los contenidos se recogen en el manual y se complementan con lo que el profesor enseña.	Selección de los contenidos atendiendo a los intereses y cualidades de los estudiantes.
Más centrada en lo que los estudiantes deben aprender, no tanto en cómo aprenden.	Centrada en el interés de los estudiantes, en cómo aprenden.
La evaluación es al final, se basa en certificar el aprendizaje de contenidos.	A la evaluación de los resultados se añade el proceso y la adquisición de competencias.
El docente transmite información.	El docente es guía para el aprendizaje.
La escucha activa del profesor no es esencial como metodología.	Más focalizada en escuchar a los estudiantes.
La motivación se fundamenta en el liderazgo pedagógico del profesor.	La motivación se basa en la personalización educativa de cada estudiante, qué le interesa, cómo aprende y cómo se le puede motivar.
El estudiante es más pasivo, escucha al profesor.	El estudiante es más participativo, plantea preguntas en función de sus intereses.
Comunicación unidireccional del profesor al estudiante.	Comunicación bidireccional entre profesor y estudiante, ambos comunican.
La interacción se basa en las preguntas en el aula.	El estudiante interactúa con el profesor y con los demás estudiantes. Aprende de ambos.
Actividades centradas en los contenidos.	Actividades más participativas centradas en competencias.
Cultura de trabajo individual.	Cultura de trabajo en red y en equipo.

Nota. Elaboración propia.

Estas características de la enseñanza virtual que la diferencian de la educación presencial implican la necesidad de diseñar una evaluación de la calidad específica para este tipo de enseñanza. La educación virtual supone que ya no sea tan necesario evaluar contenidos, pues están en la red, sino modos de afrontar los problemas, es decir,

cómo se pueden aplicar los contenidos. Al mismo tiempo, la calidad no ha de ser medida exclusivamente en función de los indicadores del logro de los resultados, ya que son necesarios otros indicadores.

Indicadores de evaluación de la enseñanza virtual

La calidad es una preocupación que la universidad hereda de la producción industrial, y surge como movimiento en el seno de esta en la década de los ochenta del siglo XX. Esto generó la idea según la cual la calidad debía ser medida según unos objetivos y comprobar si se habían alcanzado. Como consecuencia surgió una cultura de la evaluación, inseparable de la noción de calidad (Unesco, 1998), lo que obliga a fijar unos estándares de calidad adecuados. En este punto Ekong (1998) resalta la conveniencia de que la evaluación estuviera unida al aseguramiento y enriquecimiento de la calidad. Al respecto, Mateo (2000) señala que el concepto de *evaluación* ha sido sustituido por el de *gestión de la calidad educativa*, lo que indica cómo no es suficiente averiguar qué ha pasado, sino que es pertinente aprender a interpretarlo a fin de aportar medidas que permitan un proceso de mejora continua. En este sentido, en las investigaciones sobre calidad, así como también sobre la educativa, han sido aceptados los cinco conceptos de calidad que Harvey y Green (1993) proponen: condición excepcional, perfección, satisfacción de expectativas, *value for money* (relación coste y valor), y transformación.

Meade (1997) implanta una condición previa para evaluar la calidad educativa en las universidades, ya que los indicadores han de servir como retroalimentación de las necesidades y expectativas del aprendizaje. Esto conlleva a tener claro qué es necesario evaluar, cuestión ciertamente relevante porque permite diferenciar la enseñanza presencial de la virtual, dado que hay aspectos que requieren ser evaluados específicamente en el entorno virtual de aprendizaje. En este sentido, Campos y Solano (2010) señalan que son necesarios indi-

cadres de calidad para evaluar tanto los materiales de estudio que están en la plataforma como el desarrollo de los cursos.

Con miras a medir la calidad educativa no es válido cualquier modelo. En este sentido, el modelo TFQM de calidad está centrado en la gestión y, por ende, es insuficiente para evaluar la universidad, ya que es una institución en la que se dan procesos administrativos, pero también académicos. Por eso conviene que la calidad universitaria sea medida según el cumplimiento de estándares académicos (Olaskoaga, Barandiaran, Barrenetxea, Cardona y Mijancos, 2011). Igualmente, es escasa una evaluación de carácter cuantitativo ya que, según Martinic (2008), algunos aspectos claves para el rendimiento se deben medir con herramientas cualitativas. Por tanto, la evaluación de la calidad universitaria tiene que ser un enfoque de evaluación tanto cuantitativo como cualitativo.

Con respecto a la evaluación en entornos virtuales, Tello (2009) afirma que sería aconsejable usar los cuatro niveles que propone Kirkpatrick (1999) para la evaluación de programas en Internet: reacción, aprendizaje, conducta y resultados. No obstante, la propuesta de un listado de indicadores es insuficiente para fijar la calidad, ya que no garantiza un proceso de mejora, fin esencial de toda evaluación. En este sentido, Harvey (2005) afirma la necesidad de una sistematicidad en la evaluación de la calidad como condición para su mejora. Por tanto, el listado de indicadores es útil si están agrupados y existe una relación coherente entre ellos (Aparicio y González, 1994).

En cuanto a cuáles deben ser los indicadores de calidad de la enseñanza virtual, es pertinente señalar que algunos de los empleados en el modelo presencial son válidos. En este sentido, García-Aretio (2007) propone que la calidad educativa de los programas a distancia se base en seis características: disponibilidad, eficiencia, funcionalidad, innovación, información y eficacia. En relación al *e-learning*, García-Peñalvo (2008) afirma que la calidad depende de cinco factores: tecnología, servicios, evaluación/acreditación, contenidos y el factor humano (tutoría). Sin embargo, no conviene olvidar que los indicadores para la evaluación de la enseñanza virtual no deben ser los mismos que los

propuestos para los programas a distancia o los de *e-learning*, ya que son realidades que no definen completamente la enseñanza virtual.

Los criterios de calidad como indicadores a tener en cuenta en la evaluación de las universidades virtuales, según Sangrá (2001) son: la oferta formativa, la organización, la tecnología, los materiales didácticos, los profesores y la docencia, la creación y difusión de conocimiento y la investigación. No obstante, las principales diferencias entre el modelo presencial y el virtual se han de centrar en la docencia y en la atención personalizada del estudiante. Por tanto, lo que cambia en la enseñanza virtual es la metodología de enseñanza utilizada para la transmisión del conocimiento, al concentrar el foco en cómo aprende el estudiante. Además, en los entornos virtuales la necesidad de evaluar la calidad docente se incrementa (Duart y Martínez, 2001).

El concepto de calidad en la educación superior de los docentes en las universidades españolas está unido a la transformación del estudiante (Mijancos, Barandiarán, Barrenetxea, Cardona y Olaskoaga, 2011). Esta afirmación enfatiza la importancia de focalizar la educación en el estudiante a fin de que sea más personalizada, nota esencial del modelo de enseñanza virtual. Lo que se afirma es que la enseñanza virtual fomenta que la educación sea más personalizada.

Tabla 2. Indicadores para evaluar la enseñanza virtual

Características de la enseñanza virtual	Indicadores
Uso de nuevas tecnologías y herramientas de aprendizaje.	Usa adecuadamente las TIC. Emplea de modo habitual medios síncronos y asíncronos de comunicación.
Los contenidos, fuente de información.	Es capaz de interpretar la información.
Diseño de los contenidos.	La estructura de los contenidos es adecuada y facilita el aprendizaje. Los contenidos facilitan la agregación y la hipertextualidad de la información.
Facilita las comunidades de aprendizaje.	Se emplea el aprendizaje cooperativo como estrategia de aprendizaje.

Características de la enseñanza virtual	Indicadores
Aprendizaje horizontal y significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Usa herramientas para facilitar que los estudiantes aprendan unos de otros. • Se facilita el intercambio de experiencias de aprendizaje entre los estudiantes.
Aprendizaje activo.	<ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta la participación del estudiante. • Se cuestiona al estudiante sobre sus intereses de aprendizaje.
Adquisición de competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es capaz de aplicar la información aprendida. • El estudiante ha aprendido los procedimientos de aplicabilidad.
Actividades participativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades están diseñadas para fomentar la cooperación entre los estudiantes. • Las actividades son prácticas, no simplemente teóricas.
Metodologías de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje está diseñado de modo experiencial.
Rol del docente.	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor es guía del estudiante. • El profesor orienta el aprendizaje. • El profesor facilita el aprendizaje según las características del estudiante.
Interactividad.	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor interactúa con los estudiantes. • El profesor facilita la interacción entre los estudiantes.

Nota. Elaboración propia.

En definitiva, es preciso establecer unos indicadores concretos de calidad de la enseñanza virtual y que no sean plagio de los empleados en el modelo presencial porque son realidades diferentes. Los indicadores se han de establecer en función de las características de la enseñanza virtual, principalmente en cuanto a los contenidos de estudio, la docencia y la atención del estudiante. No hay datos significativos sobre si la educación virtual personaliza más que la presencial, pero sí parece que facilita esta personalización ya que está más centrada en cómo aprende cada estudiante.

La acreditación de la calidad de la enseñanza superior en Latinoamérica y Caribe

La preocupación por la calidad de la educación superior también está presente en los países de Latinoamérica. Al respecto, algunos países que cuentan con un sistema de universidades públicas y privadas han institucionalizado el aseguramiento de la calidad a través de organismos de carácter público, independientes de las universidades, pero dependientes del Gobierno a través del ministerio o secretariado de educación.

Tabla 3. Organismos de acreditación nacionales en algunos países de Latinoamérica y Caribe

Organismo	País	Objetivos de la evaluación externa
Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU	Argentina (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación externa de las instituciones universitarias. • La acreditación de carreras de posgrado y de grado reguladas por el Estado.
Sistema Nacional de Reconocimiento de la Enseñanza Superior	Brasil (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los procesos de evaluación. • Establecer directrices para la organización de comités de evaluación. • Formular propuestas para el desarrollo de las universidades. • Articularse con otros sistemas de evaluación a fin de establecer criterios comunes.
Comisión nacional de Acreditación (CNA)*	Chile (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la calidad en las nuevas instituciones de educación superior. • Apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior. • Resolver las apelaciones presentadas por las instituciones de educación superior y agencias de acreditación.
Consejo Nacional de Acreditación (CNA)	Colombia (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar el proceso de acreditación. • Recomendar al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan.

Organismo	País	Objetivos de la evaluación externa
Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES)	México (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación, acreditación y categorización.
Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)	Ecuador (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de procesos de evaluación, acreditación y categorización.
Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)	Paraguay (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las evaluaciones externas de la calidad académica. • Acreditar la calidad académica de las carreras y programas de posgrado.
Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)	Costa Rica (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la calidad de la educación superior. • Consolidar una cultura de calidad y de evaluación permanentes.
Comisión de Acreditación de la Calidad Académica de El Salvador (CdA)	El Salvador (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la mejora continua en la calidad de la educación superior. • Servir de mecanismo para que las instituciones de educación superior rindan cuentas ante la sociedad y el Estado. • Generar una cultura de evaluación permanente.
Comisión Nacional de Acreditación de Carreras Universitarias (CNACU)	Bolivia (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar procesos de evaluación para la acreditación. • Gestionar la implementación de la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU).
Comité de Evaluación y Acreditación de Programas e Instituciones de Educación Superior (CEAPIES)	Venezuela (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer criterios y procedimientos para la autoevaluación. • Acreditar programas académicos, de acuerdo con los criterios establecidos. • Coordinar y brindar asistencia técnica en la autoevaluación de las instituciones y programas.

Nota. Elaboración propia a partir de <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/es/>. *Este organismo sustituyó a la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) que fue constituida por el Ministerio de Educación de Chile en 1999.

Un breve análisis de la tabla 3 es útil para advertir que la función principal de estos organismos, de modo previo, es marcar los criterios para la acreditación, así como establecer sus fases. Después,

llevan a cabo la acreditación y, por lo general, también asesoran a las universidades ayudándoles a acreditar las titulaciones o programas. Sin embargo, los indicadores para la evaluación de la calidad no están claros, ni aparecen en las páginas web de estos organismos de forma explícita. Las referencias a la educación virtual son inexistentes y no se encuentra una selección de indicadores determinados para evaluar este tipo de enseñanza. Asimismo, entre los objetivos o misión de estos organismos no se hace referencia a la calidad en los organismos de Argentina, Brasil, Colombia, Bolivia y Venezuela.

En el 2003 surge la Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES),² encargada de promover la cooperación entre los 18 países miembros en materia de evaluación y acreditación de la calidad en la educación superior. La idea es el intercambio de instrumentos y políticas encaminadas a lograr una mejora continua. Este tipo de iniciativas facilitan la mejora progresiva de la calidad universitaria.

En Latinoamérica y el Caribe existen varias asociaciones y organismos de universidades que promueven la calidad de la educación a distancia. En la tabla 4 se recogen las principales.

Tabla 4. Asociaciones de universidades que ofrecen educación a distancia en Latinoamérica y el Caribe

Organismos de universidades de educación a distancia	Objetivos en relación con las TIC y la calidad educativa
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) (1980)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la investigación y aplicación de nuevas metodologías. • Desarrollar actividades orientadas a elevar la calidad en la educación superior a distancia. • Potenciar la formación de expertos en materia de acreditación de la calidad.
Consortio Red de Educación a Distancia (CREAD) (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Mejoramiento de la educación a distancia en todo el continente.
Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED) (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar un equipo de expertos en calidad de la educación superior a distancia. • Mejoramiento de la calidad en la enseñanza superior a distancia

Nota. Elaboración propia.

² Véase <http://www.riaces.org/>

El análisis de la tabla 4 ayuda a distinguir que no hay todavía alguna asociación de universidades virtuales, sino que estas se incluyen en los organismos que promueven la cooperación entre universidades de educación a distancia. Las universidades virtuales suelen ser de carácter privado y no es sencillo que los ciudadanos relacionen este tipo de enseñanza como de calidad. No obstante, está surgiendo oferta de títulos o programas bajo el modelo de una enseñanza virtual. Esto es un indicio de que en el futuro este tipo de educación tendrá un reconocimiento mayor entre los ciudadanos y las instituciones.

¿Es la acreditación el mejor sistema para la evaluación de la calidad?

En la década de los noventa del siglo XX se generó un debate sobre la calidad de las universidades y cómo garantizarla. La discusión se centró en si el aseguramiento de la calidad debían realizarlo agentes externos a la universidad, o era preferible una autoevaluación, ya que esta facilita la reflexión (Mora, 1991). También se reflexionó sobre la conveniencia de que esta función fuera realizada por expertos, o más bien a través de la certificación del grado por el cumplimiento de unos indicadores preestablecidos. En este punto es pertinente una diferenciación entre certificación y acreditación. Municio (2005) señala que en la acreditación es un agente externo el que evalúa, de modo que se trató más de una inspección; en la certificación una agencia externa garantiza que se cumplen unos requisitos básicos. La acreditación, que va acompañada de las indicaciones de expertos, tiene que servir para mantener el interés por la calidad continua. Por tanto, no puede ser un proceso de control con sentido fiscalizador. Por eso la voz de los expertos es adecuada, ya que proporciona una visión cualitativa y no meramente cuantitativa de análisis del cumplimiento de unos indicadores.

Rodríguez-Espinar (2001) define la acreditación como:

El proceso por el que un programa educativo o institución provee información sobre su actividad y logros a un comité externo que, de forma independiente, evalúa tal información, en orden a emitir un juicio público sobre el valor y calidad de la institución o programa, a partir de unos estándares explicitados. (pp. 15-16)

La acreditación es una evaluación de los resultados según unos criterios y estándares de calidad que han sido establecidos previamente (Mora, 2005). No obstante, la calidad no radica únicamente en evaluar resultados, porque esto soslayaría la evaluación durante el proceso. Por tanto, la acreditación es eficaz cuando los *inputs* son garantía de los *outputs* y tiene un componente de evaluación sumativa (Rodríguez-Espinar, 1997). En suma, es más fácil mejorar si se evalúa el proceso.

Acreditar no es solo dar fe de cómo ha sido medido algo; debe ser un proceso que genere cambios de mejora (Egido y Haug, 2006). Por tanto, la información obtenida por la evaluación contribuirá a la mejora si va unida a una actitud y aptitud positiva (Pérez-Juste, 2000). Esto significa que la acreditación tiene que generar cooperación entre las universidades y no tanto competencia. En este punto sería pertinente la reflexión sobre los ránquines de las universidades. Así, Egido y Haug (2006) señalan tres sentidos de la acreditación: el control, la ayuda y la implementación de mejoras.

La acreditación puede ser objetivada como un control externo, pero esto podría ser contraproducente porque las instituciones pueden sucumbir a la tentación de contentar a los evaluadores que conceden la acreditación, algo así como “prepararse para”, es decir, contar a los expertos lo que quieren oír, de manera que sería un proceso carente de reflexión. Por tanto, para que la evaluación no se tome como un control, sino como un instrumento que encamine a la planificación de un plan de mejora actualizado que busque la consecución de objetivos es preciso realizar una autoevaluación (Bartolomé, Blanco, Hernández y Murguey, 2006). En este sentido, el discernimiento de lo que hay que mejorar es una condición previa para el progreso, pero además de advertir, es preciso planificar cómo se puede llevar a cabo

esa mejora y analizar si se cuentan con los medios para lograrlo. Por ejemplo, si el análisis determina que conviene mejorar la docencia, esto implicaría diseñar un plan de formación docente, así como un plan de mejora personalizado de cada docente.

La cuestión sobre la utilidad del sistema de acreditación para evaluar las universidades es recurrente y es una preocupación de los docentes universitarios. Al respecto, Vries (2005) señala que el sistema de acreditación universitaria ha sido útil para que las universidades revisen los procesos relacionados con la eficiencia y la eficacia, la tasa de inserción laboral de los egresados y la productividad de los profesores. No obstante, la cuestión relevante es en qué medida todo el esfuerzo de la acreditación beneficia a la mejora de la transmisión de conocimientos y es significativo con respecto al aprendizaje del estudiante, puesto que quizá la autoevaluación y los cuestionarios que rellenen los estudiantes o el profesorado pueden ser más útiles en este objetivo.

Dado que existe una cuestión significativa sobre la validez de la acreditación realizada por expertos, se trata de determinar si esto es una garantía para los empleadores. Sería preciso aclarar si acreditar un programa o una titulación universitaria debería implicar directamente el análisis sobre si el estudiante que obtenga este título está realmente preparado para llevar a cabo un desempeño profesional óptimo según la formación adquirida. Sin embargo, para esto sería necesario amoldar más las titulaciones a la demanda del mundo laboral, y evitar el exceso de la oferta. Castell (1989) afirma que lo positivo de los sistemas de evaluación radica en combinar “la autonomía científica de la Universidad con su capacidad de adaptación flexible a las demandas de la sociedad y las demandas del mercado” (p. 64).

Por último, es preciso advertir que todo proceso de evaluación tiene sentido si se realiza sobre la base de las demandas, necesidades y características específicas del contexto en el que se realizan (Silvero, 2006). Al respecto, Rodríguez-Espinar (2001) señala que un buen modelo de evaluación debe incluir rendición de cuentas, mejora de la calidad, autoevaluación, evaluación externa, juicios de expertos e

indicadores de rendimiento. Por tanto, sería preciso determinar cuál es verdaderamente el objetivo que pretende la acreditación y evaluar si realmente se consigue. Esto implica que es necesaria una revisión del modelo, así como de los indicadores utilizados para la evaluación.

Conclusiones

No es sencillo predecir cuál será el futuro de la universidad, pero no hay duda de que estará unido a las nuevas tecnologías, quizá de la manera que ya sucede en la actualidad, como una metodología de aprendizaje que facilita la motivación de los estudiantes. No obstante, su utilización será más alta en el sistema de educación superior que en el escolar. Debido a la falta de unanimidad entre los expertos, es aún pronto para aventurar si la educación virtual será el nuevo paradigma educativo. Sin embargo, es imprescindible ubicar a la enseñanza virtual como un modelo novedoso que tiene algunas ventajas significativas, si se tiene en cuenta que la memorización de los contenidos ha perdido peso como estrategia metodológica debido a que el acceso a estos, por estar alojados en la red, es relativamente fácil.

Se ha subrayado la pertinencia de explicar correctamente qué es el modelo virtual de enseñanza y cuál es su contribución respecto al aprendizaje de cada estudiante, ya que es un modelo todavía bastante desconocido. En este punto es preciso insistir que no es una simple variedad de la educación a distancia. Ciertamente, es necesario iniciar investigaciones que permitan analizar los resultados sobre la educación virtual, con el fin de establecer unos criterios adecuados para la evaluación de la calidad, dado que no son válidos todos los empleados en el modelo presencial. Sería preciso analizar para qué es necesaria la presencia del estudiante de cara a su aprendizaje, o qué requiere ser aprendido de modo presencial. Esta reflexión es relevante para poner en valor la educación virtual.

En el análisis del sistema de evaluación de la calidad universitaria realizado se concluye que la acreditación de los títulos es significativa si

va precedida de una autoevaluación, porque solo así se facilita una mejora continua, a diferencia de la certificación que puede inducir a la trampa para alcanzar los indicadores necesarios en el propósito de obtener dicha certificación, pero generar un proceso carente de reflexión o autoevaluación. No se ha profundizado en la alternativa de la certificación como modelo para evaluar la calidad, porque la acreditación aporta específicamente la valoración que aportan los expertos. Por último, es necesario advertir que el esfuerzo realizado para la acreditación de los títulos no debería quedarse estancado en unos indicadores, ya que sería preciso darse cuenta de que el modelo educativo está en continua transformación, lo cual obliga a que los indicadores para evaluar la calidad educativa también se modifiquen en función de esa evolución.



Referencias

Aparicio, F., y González, R. M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

Bartolomé, A. Blanco, O., Hernández, R., y Murguey, V. (2006). Calidad en la enseñanza universitaria (una experiencia institucional). *Geoenseñanza*, 11, 163-173.

Cabero, J. (2004). La investigación en tecnologías de la educación. *Bordón*, 56(3-4), 617-634.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>

Campos, J., y Solano, A. (2010). Hacia un modelo de gestión de la oferta educativa en línea. *Revista CAES*, 2, 92-103.

Castell, M. (1989). Los sistemas de evaluación de la calidad de las universidades: reflexiones sobre la experiencia norteamericana, con España como punto de referencia. *Fundación Universidad-Empresa. Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad: Conferencias y comunicaciones desarrolladas en el XV Seminario Universidad-Empresa* (pp. 61-69). Segovia, España: Fundación Universidad-Empresa.

De Miguel, J., Caïs, J., y Vaquera, E. (2001). *Excelencia. Calidad de las universidades españolas*. Madrid, España: CIS.

Duart, J. M., y Martínez, M^a. J. (2001). *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html>.

Egido, I., y Haug, G., (2006). La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 81-112.

Ekong, D. (1998). *Quality: Trends from the Unesco regional consultations on higher education*. París: Unesco.

Espinosa, M. (2013). Evaluación de la calidad de los cursos virtuales en la educación superior costarricense. *Humanitas Revista de Investigación*, 10(10), 45-64.

Garrison, D. R., y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.

García-Aretio, L. (1994). *Educación permanente. Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.

García-Aretio, L., Ruiz, M., y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la formación virtual*. Barcelona: Ariel.

García-Aretio, L. Ruiz, M. Quintanal, J. García-Blanco, y García-Pérez, M. (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia de la América Latina*. N. 2. Madrid: Centro de los Altos Estudios de la OEI.

García-Aretio, L., y Ruiz, M. (2010). La eficacia en la educación a distancia. ¿Un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22, 141-162.

García-Aretio, L. (2012a). Principios pedagógicos clásicos en el currículo, también en educación a distancia. En M. Morocho, y C. Rama (ed.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 91-104). Loja, Ecuador: CALED.

García-Aretio, L. (2012b). Educación a distancia, o qué. *Contextos Universitarios Mediados*, 12, 14.

García-Aretio, L., y Ruiz, M. (2015). Educación a distancia, a perspectiva de la universidad en una sociedad en red. Una perspectiva desde las regiones de América Latina, el Caribe y América del Norte. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 11-14.

García-Peñalvo, F. (2008). Docencia. En J. Laviña, y L., Mengual (ed.), *Libro blanco de la universidad digital 2010* (pp. 29-61). Barcelona: Fundación Telefónica. Ariel.

Gibson, C. (1997). Teaching/learning at a distance: a paradigm shift in progress. *Open Praxis: The Bulletin of the International Council of Distance Education*, 1, 6-11.

Hall, J. W. (1996). The educational paradigm shift. *Open Praxis: The Bulletin of the International Council of Distance Education*, 2, 27-36.

Harvey, L. y Green, D. (1993). Defining quality. Assessment and evaluation. *Higher Education*, 18(1), 9-34.

Harvey, L. (2005). Quality assurance in higher education: some international trends. En W. Vries, (ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 183-207). Coruña, España: Netbiblo.

Horton, W. (2011). *E-Learning by Design* (2ª ed). Santiago de Chile: Pfeiffer.

Kirkpatrick, D. L. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona, España: Epise.

Marqués, P. (2001). Algunas notas del impacto de las TIC en la universidad. *Educar*, 28, 83-91.

Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE.

Malpica, F. (2013). 8 Ideas Clave. *Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.

Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En R. Blanco (ed.), *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 14-33). Santiago de Chile: OREALC/Unesco, LLECE.

Meade, D. (1997). El profesor de calidad. En Apodaca y Lobato (Eds.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación* (pp. 206-222). Barcelona: Alertes, S.A. de Ediciones.

Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, (1), 3-8.

Mijancos, J. J., Barandiaran, M., Barrenetxea, M., Cardona, A., y Olaskoaga, J. (2011). El profesorado universitario español ante la calidad de la educación superior: factores determinantes. En A. Cárdena (coord.), *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México* (pp. 86-120). Jalisco, México: Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara.

Miklos, T. (2012). Prospectiva de la educación virtual; el caso de América Latina. En M. Morocho, y C. Rama (ed.), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia* (pp. 115-137). Loja, Ecuador: CALED.

Mora, J. G. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.

Mora, J. G. (2005). Tendencias en evaluación y acreditación en Europa. En W. Vries (ed.), *Calidad, eficiencia*

y evaluación de la educación superior (pp. 207-220). Coruña: Netbiblo.

Municio, P. (2005). Cambios sociales y modelos de evaluación. En W. Vries (ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 93-128). Coruña: Netbiblo.

Nieto, R. A., (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 137-150.

Olaskoaga, J. Barandiaran, M. Barrenetxea, M. Cardona, A., y Mijancos, J. J. (2011). La calidad en la educación superior: aportaciones a un debate abierto. En A. Cárdena, (coord.), *Calidad en la educación superior. ¿Qué modelo y en qué condiciones? La opinión del profesorado en Argentina, España y México* (pp. 25-50). Jalisco, México: Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara.

Palloff, R. M., y Pratt, K. (2007). *Building online learning communities. Effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco, EE. UU.: Jossey Bass.

Pascual, I. Ruiz, C. Sánchez, M. Alcaide, M. Periañez, I., y Ruiz, D. (15 de mayo de 2011). Estándares de calidad en la enseñanza virtual de postgrado. RED, *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, (26). Recuperado de <http://www.um.es/ead/reddusc/3/>

Pérez-Juste, R. (1998). La calidad de la educación universitaria. Peculiaridades del modelo a distancia. *Ried*, 1, 13-37.

Pérez-Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 261-287.

Porter, L. R. (1997). *Creating the virtual classroom. Distance learning with the Internet*. Nueva York, EE. UU.: Wiley Computer Publishing.

Rodríguez-Espinar, S. (1997). La evaluación institucional universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, (2), 179-214

Rodríguez-Espinar, S. (2001). La evaluación de calidad de la enseñanza universitaria o la conquista del Oeste. *Revista Qurrriculum*, 15, 11-33.

Rodríguez, N. (2014). Fundamentos del proceso educativo a distancia: enseñanza, aprendizaje y evaluación. *RIED*, 2, 75-93.

Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. Nueva York: McGraw-Hill.

Salas, I. A. (2013). La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, (38), 305-333.

Sangrá, A. (2001). Enseñar y aprender a la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131.

Sangrá, A. (2004). El e-learning y calidad en la educación superior. *Revista Curriculum*, 17, 77-92.

Silvero, M. (2006). *Motivación y calidad docente en la universidad*. Pamplona, España: Eunsa.

Tello, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la calidad*. Barcelona: UOC.

Touriñan, J. M. (2003). Compartir el espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación*, 332, 213-231.

Unesco. (1997). *Aprendizaje abierto y a distancia. Perspectivas y consideraciones de política*. Unesco.

Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*.

Vries, W. (2005). Veinte años después: la calidad, la eficiencia y la Educación Superior. En W. Vries (ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior* (pp. 1-27). Coruña, España: Netbiblo.

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.