

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

AUTOR: Jaime Ricardo Valenzuela González¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Universidad Virtual – Escuela de Graduados en Educación. Av. Eugenio Garza Sada No. 3791 Sur, P.M.B. 4 – 890 Col. Contry, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64860, México. E-mail: jrv@g@itesm.mx

RESUMEN

Las crecientes necesidades de formación de recursos humanos han hecho que modalidades educativas, como la educación a distancia, emerjan con programas flexibles que se adaptan a las necesidades particulares de diversos sectores de la sociedad. Los avances en las tecnologías de información y comunicación han favorecido también la proliferación de programas bajo esta modalidad, haciendo posible que muchos cursos se impartan sin que profesores y alumnos coincidan en un mismo espacio y a un mismo tiempo. Pero, ¿las diversas ofertas educativas tienen una calidad equiparable?; ¿qué es lo que hace que un programa de educación a distancia tenga mayor calidad que otros? Esta ponencia se orienta al tema de la calidad en la educación a distancia, proponiendo un modelo de cuatro factores para su evaluación: (1) la calidad en los procesos de diseño e impartición de un curso a distancia; (2) el aprendizaje como indicador de la calidad final del proceso educativo; (3) la satisfacción de los alumnos con los servicios de educación a distancia; y (4) la existencia de una cultura de calidad dentro de cada institución.

INTRODUCCIÓN

El término *calidad educativa* elude una definición precisa. Distintas definiciones pueden ser obtenidas de cada libro que sobre calidad educativa se consulte, y pronto nos daríamos cuenta que cada quien entiende este término de una manera distinta. Mucho se ha escrito al respecto, tanto desde la perspectiva de una *gestión para la calidad*, como de la *evaluación de la calidad* en la educación.

Los temas de gestión y evaluación educativa son cosa de todos los días en cualquier institución educativa. Bajo el término *calidad educativa*, profesores, directivos y demás miembros de las comunidades académicas debaten con frecuencia sobre cómo hacer una buena educación y sobre cómo pueden verificar que la están haciendo. Si esto es un tanto obvio en los sistemas

¹ Doctor y Master en Psicología Educativa por la Universidad de Texas. Master en Enseñanza Superior por la Universidad La Salle. Director del Programa de Doctorado en Innovación y Tecnología Educativas, de la Universidad Virtual, del Sistema Tecnológico de Monterrey.

presenciales de educación, no lo es tanto en los sistemas de educación a distancia.

En mi experiencia en educación a distancia, me ha tocado ver una evolución en la forma en que los académicos se aproximan a esta modalidad educativa. En lo personal, clasificaría esta evolución en dos grandes etapas. Primeramente, cuando la educación a distancia deja la modalidad de educación por correspondencia y empieza a incorporar diversas tecnologías de información y comunicación, los académicos se comienzan a interesar, antes que nada, por entender las semejanzas y diferencias entre la educación presencial y la educación a distancia. Así, no era raro ver en los congresos de mediados de los 90's, serias disquisiciones sobre la naturaleza del "nuevo paradigma educativo" o sobre el papel que los profesores y los alumnos debían ahora adoptar. Al mismo tiempo, las instituciones educativas se debatían entre la posibilidad de comenzar a ofrecer programas de educación "en línea" o continuar con los modelos "tradicionales". La posibilidad de "captar nuevos mercados" es lo que hizo que muchas instituciones comenzaran a incursionar en la educación a distancia.

Después de esta etapa, el interés de muchos académicos se enfocó a entender cómo las diversas tecnologías podían ser empleadas en esta nueva modalidad educativa. Así, en los congresos de fines de los 90's, se comenzaron a ver ponencias que simplemente mostraban cómo un profesor había implementado un curso de educación a distancia. El hacer esto era, ya de por sí, todo un logro que ameritaba el compartir la experiencia con otros colegas. En otros casos, algunos investigadores enfocaron sus esfuerzos a determinar qué modalidad educativa (presencial o a distancia) era "mejor" o qué tecnología era más efectiva para ciertos fines. Muchos de estos estudios adolecían de serias fallas metodológicas (una tendencia a comparar manzanas con naranjas), pero hay que entender que todas estas inquietudes académicas son un tanto normales cuando nos enfrentamos a nuevas formas de hacer educación. De alguna manera, estas inquietudes respondieron a la necesidad de reconocer el valor del nuevo paradigma, refutando las tendencias de los modelos presenciales a menospreciarlo.

Para aquellos que han vivido esta evolución, y escuchado y leído mucho de lo que se presenta en congresos y revistas de educación a distancia, es claro ver que los intereses, hasta ahora, no se han centrado, precisamente, en el tema de la calidad. No quiero decir que no hayan buenos trabajos al respecto, sino simplemente que el estudio de la calidad ha sido pospuesto ante otras inquietudes por entender, primero, cómo hacer una educación a distancia.

El trabajo que aquí se presenta es una reflexión personal sobre qué significa la *calidad en la educación a distancia*. Puesto que el tema es vasto, he querido centrarme solamente en la forma de evaluar la calidad en la educación a distancia, dejando un poco de lado cuestiones sobre gestión para la calidad educativa. Desde luego, se reconoce que estos dos términos están

estrechamente ligados. No puede existir una buena gestión educativa sin la información que proporcionen los estudios de evaluación, así como una evaluación de la calidad no tendría razón de ser si no es para promover dicha calidad.

Son dos los grandes apartados en que he dividido este escrito: el primero presenta un marco referencia que sirve de base para hablar de evaluación de la calidad en educación a distancia, mientras que el segundo propone un modelo para realizar este tipo de evaluación. A su vez, el modelo propuesto considera cuatro factores para realizar la evaluación: (1) la calidad en los procesos de diseño e impartición de un curso a distancia; (2) el aprendizaje como indicador de la calidad final del proceso educativo; (3) la satisfacción de los alumnos con los servicios de educación a distancia; y (4) la existencia de una cultura de calidad dentro de la institución.

DESARROLLO

La idea de calidad en la educación es tan antigua como la educación misma. Desde siempre ha existido un interés de las personas por realizar una educación de calidad, cualquiera que sea el significado de este término. Sin embargo, cuando pensamos en la idea de una administración para la calidad, nos remontamos a épocas más recientes (mediados del siglo pasado), así como a las áreas de negocios. Tal parece que el término *calidad* ha sido importado por la educación desde el terreno empresarial, cuando en realidad siempre ha existido un interés de las personas por contar con una educación de calidad. Tal vez antes se usaban términos como el de *excelencia académica*, mientras que ahora se tiene la tendencia a usar términos como lo son *mejora continua*, *satisfacción del cliente* o *reacción cliente-proveedor*.

Independientemente del uso de ciertos términos, es importante señalar que el concepto de calidad ha evolucionado en los últimos 50 años, desde los escritos originales de Deming y Juran, siguiendo con los de Ishikawa y Taguchi, hasta llegar a los más recientes de Crosby y Peters (ver Llórens y Fuentes, 2000, para un breve recorrido histórico sobre el tema). Si en un principio, las teorías de calidad se enfocaban a que los productos que se producían en una fábrica cumplieran con ciertos estándares, en la actualidad las teorías sobre el tema ponen más énfasis en el factor humano y en su capacidad para hacer las cosas bien y a la primera. Esta concepción amplía la idea original de ver a la calidad como un producto, y subraya que la calidad debe verse también como un proceso. Esto lo sabemos bien en el terreno educativo y, en ese sentido, las ideas administrativas no son del todo incompatibles con lo que ha sido la praxis educativa a lo largo del tiempo.

Más allá del discurso administrativo, para nuestros propósitos definiremos *calidad educativa* como el ofrecimiento de la mejor educación posible a los alumnos para contribuir, en última instancia, al bien de la sociedad. Ciertamente, esta definición nos traslada el problema a tratar de precisar qué entendemos por "la mejor educación posible", situación que nos llevaría a una

larga discusión filosófica sobre la naturaleza y fines de la educación que no es conveniente por el momento.

La evaluación de la calidad, por su parte, es un tema que también ha preocupado y ocupado a las instituciones educativas desde siempre. La evaluación de la calidad educativa puede ser vista con base en dos referentes: uno interior, dentro de la institución misma; y otro exterior, al comparar una cierta institución con otras instituciones educativas.

Hacia el interior, la evaluación de la calidad educativa se aprecia en los controles escolares que las instituciones implementan, como pudieran ser los de asistencia de profesores y alumnos, el registro detallado de calificaciones o las encuestas que se aplican a alumnos y padres de familia para evaluar a los profesores y a la institución en general.

Por otro lado, la evaluación de la calidad educativa también se puede realizar cuando se compara la calidad de una institución con la de otras instituciones similares. Así, en algunos países, es posible encontrar numerosos estudios para elaborar "rankings" de las instituciones educativas. Un ejemplo de esto lo tenemos en el trabajo de la U.S. News & World Report en los Estados Unidos, para jerarquizar las instituciones de educación superior de acuerdo con ciertos criterios (ver URL de la organización en la sección de referencias). Para realizar estos "rankings", la U.S. News emplea diversos indicadores, como lo son la reputación académica de las universidades, los niveles de retención, el número de profesores con doctorado, el número de profesores de tiempo completo, el nivel académico de los alumnos de primer ingreso, la cantidad de recursos financieros invertidos por alumno, la proporción de alumnos graduados, las calificaciones promedio de los egresados, el tamaño de los grupos, la proporción alumnos/profesor, la proporción beneficio/costo de los programas académicos, el número de becas y ayuda financiera que se otorgan a los alumnos y los recursos bibliotecarios. Si nos vamos a un plano internacional, existen también muchos ejemplos de estudios de educación comparada que tratan de averiguar las diferencias entre los países en términos de calidad educativa. Un ejemplo de esto lo tenemos en el trabajo de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (ver URL de la organización en la sección de referencias). Desde 1958, la IEA ha realizado más de 20 estudios acerca del desempeño académico en distintos países, entre los que destacan el Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) y el Progress in International Reading Literacy Studies (PIRLS).

Las líneas anteriores son apenas unos botones de muestra de todo el trabajo que existe en la actualidad para evaluar la calidad educativa. De lo anterior, surge la pregunta: ¿y qué es lo que se ha hecho en el terreno de la educación a distancia?

En los últimos diez años, hemos sido testigos del rápido avance de las tecnologías de información y comunicación, así como de su impacto en lo que a educación a distancia se refiere. La Corporación Internacional de Datos (IDC,

por sus siglas en inglés) ha pronosticado un aumento acelerado de usuarios de Internet en todo el mundo, de 87 millones que había en 1997, a cerca de 508 millones para el año 2003 (Smith, 2000). En el terreno de la educación a distancia, con frecuencia se observan estudios que reportan cómo cada vez más instituciones educativas ofrecen al público cursos "en línea" (IDC, 2001); cómo la gente invierte cada día más dinero en el mercado del aprendizaje basado en Internet (Schofield, 1999); y cómo el número de alumnos tomando cursos de este tipo aumenta también significativamente (McGee, 2001). (En particular, se recomienda un estudio realizado por el Centre for Educational Research and Innovation, 2001, de la OECD, acerca de este tipo de tendencias).

Ante este auge en el uso de Internet para la educación, surge también una enorme variedad de programas de educación a distancia en distintas partes del mundo. La heterogeneidad es grande y hace difíciles las comparaciones. En una conferencia de prensa realizada el 4 de abril de 2001, el Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT, por sus siglas en inglés) anunció su compromiso de poner, para usos no comerciales, cerca de 2,000 cursos a la disposición de todos los usuarios de Internet (ver URL de la organización en la sección de referencias). Pero, ¿qué significa esto?; ¿esta disponibilidad implica que esos cursos han sido expresamente diseñados para un aprendizaje "en línea"? No es así, ni es la pretensión del MIT hacérselo creer así al mundo.

Este ejemplo sirve bien para ilustrar que, dentro de Internet, hay una enorme variedad de cursos y, como es lógico suponer, también hay muy notables diferencias en cuanto a su diseño, el uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje y la cantidad y calidad de los procesos de interacción de los alumnos, entre otras cosas. A veces, los cursos que se ofrecen por Internet tienen un genuino interés de extender la acción de las instituciones a ciertos sectores de la sociedad. En otros casos, los cursos responden simplemente a una necesidad de las instituciones de ampliar sus mercados para obtener mayores beneficios económicos o, simplemente, para tratar de competir (sobrevivir) dentro del mercado educativo.

La reflexión anterior va orientada a señalar la importancia de contar con modelos de evaluación que nos permitan tener una mejor noción de la calidad que ofrecen las instituciones que incursionan en la educación a distancia, y es por ello que en el siguiente apartado se propone un modelo concreto para tal fin.

Propuesta de un Modelo para Evaluar la Calidad en la Educación a Distancia

En las siguientes subsecciones se analizan cada una de las cuatro componentes del modelo.

La Calidad en los Procesos de Diseño e Impartición de un Curso a Distancia

El viejo adagio de que "la calidad no se controla, ¡se hace!" sirve bien para iniciar este apartado. En realidad, no hay nada de malo con controlar la calidad, ya que una evaluación de la misma es una forma de control a fin de cuentas. Más bien, la frase anterior pretende destacar la importancia de

identificar aquellos factores de nuestro diario quehacer que son claves para el servicio ofrecido y establecer los estándares mínimos que garanticen la calidad de nuestro actuar.

Cuando pensamos en los procesos asociados a un curso de educación a distancia, es importante distinguir entre las fases del diseño de un curso y la impartición del mismo. Cada fase tiene sus propios procesos y es necesario identificarlos en cada caso. Veamos, primeramente, la fase de diseño de un curso.

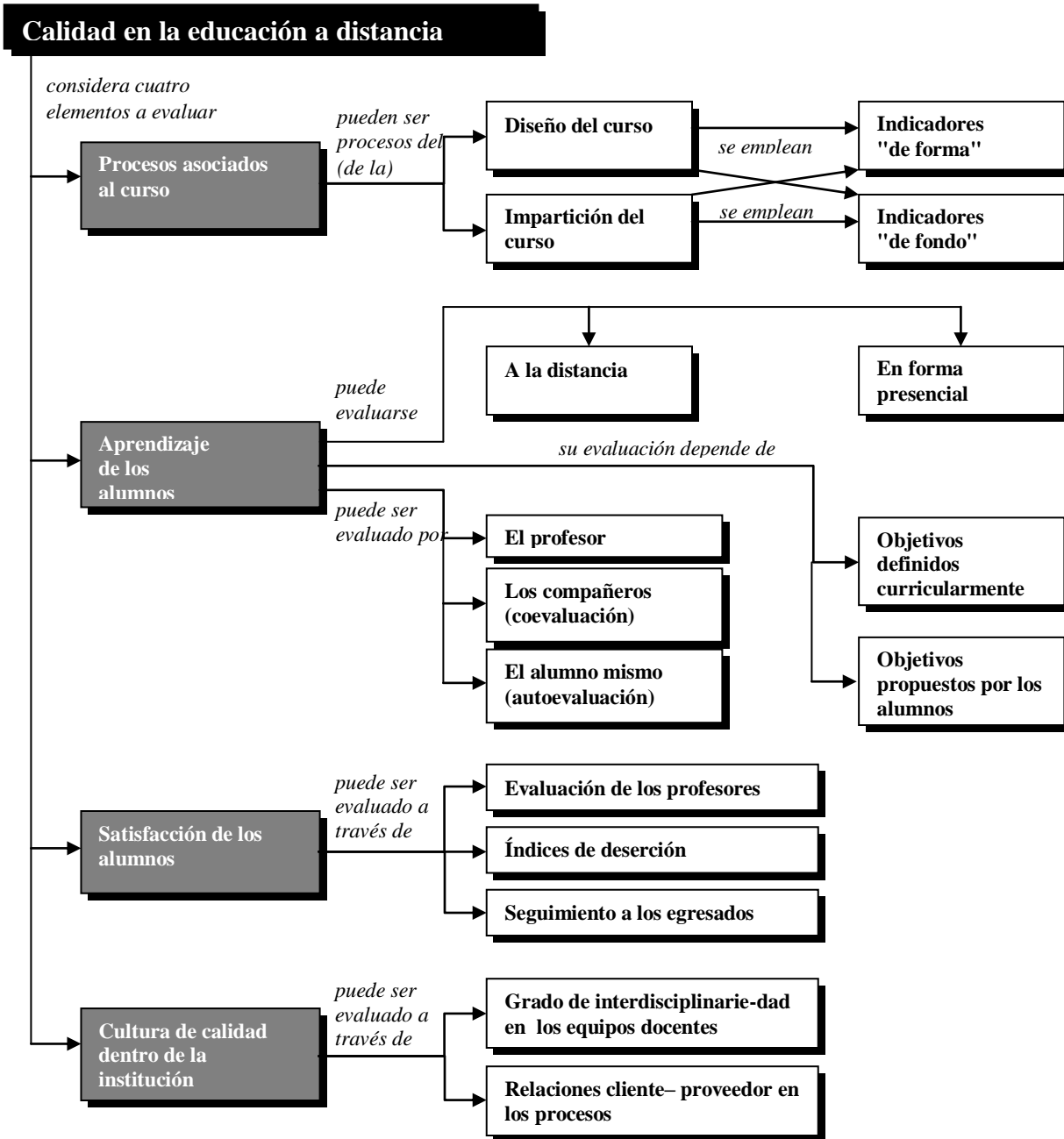


Figura 1. Mapa conceptual con elementos del modelo para evaluar cursos en la modalidad de educación a distancia.

Muchos textos han sido escritos sobre diseño de cursos y no se pretende aquí el detallar las muchas recomendaciones que en ellos se pueden encontrar. En su lugar, sí es importante el identificar algunos problemas comunes que pueden llegar a existir en el diseño de cursos en la modalidad de educación a distancia y que llegan a afectar la calidad de los mismos:

1. En algunos casos, es frecuente ver cómo el diseño de un curso de educación a distancia se centra más en aquello que el profesor tiene que hacer, y no en lo que los alumnos deben hacer para aprender ciertos contenidos. Esto normalmente sucede con aquellos profesores que provienen de sistemas presenciales y que tratan de reproducir mucho de lo que es su experiencia pasada en esta nueva modalidad educativa. En general, en educación a distancia se recomienda que el diseño de un curso llegue a precisar qué es exactamente lo que los alumnos deberán hacer en el mismo, más que señalar las actividades del docente.

2. Una vez que el punto anterior es entendido por el profesor que diseña un curso, el riesgo que ahora se corre es el de realizar diseños saturados de actividades de aprendizaje (una especie de "activitis"). Cuando uno tiene que atender grupos relativamente grandes (como ocurre con frecuencia en la educación a distancia), uno debe ser cuidadoso de no "ponerse la soga al cuello" al asignar un enorme número de actividades que, en su momento, serán difíciles de supervisar y evaluar. Un número razonable de actividades, bien pensadas, es una buena recomendación a seguir.

3. El diseño de actividades de aprendizaje requiere de mucha creatividad por parte del diseñador ya que la clave del aprendizaje de los alumnos está en las actividades que ellos realizarán. Un problema que se observa con frecuencia en el diseño de cursos es el de recurrir a dejar a los alumnos la realización de un buen número de ensayos sobre un conjunto de temas. El problema con esto es que, con los avances en las tecnologías de la información, cada vez es más fácil el elaborar esos ensayos mediante simples procesos de "copy" y "paste" de un buen número de páginas Web, sin que el profesor pueda darse cuenta de que esto está ocurriendo. En la medida en que las actividades de aprendizaje sean retadoras y hagan que los alumnos tengan que pensar sobre cómo realizarlas (y no pensar de dónde podrán copiarlas), se estará diseñando un curso de calidad.

4. Otro problema que llega a ocurrir es el de iniciar un curso sin tener concluido el diseño completo del mismo. En sistemas presenciales, es frecuente que los profesores vayan diseñando el curso conforme avanza el período escolar. Si un profesor se atrasa en una clase, o si un tema requiere mayor explicación, siempre hay formas de compensar el tiempo perdido. En educación a distancia, el no tener claro el diseño total del curso puede resultar problemático, ya que el hacer aclaraciones a un grupo numeroso de alumnos puede llevar mucho tiempo. Esto no implica que un diseño deba ser inflexible, pero sí que muchos problemas se pueden evitar cuando el curso cuenta, desde un principio, con un diseño claro de todo lo que hay que hacer.

5. En general, uno de los aspectos más importantes del diseño de un curso a distancia es el que se refiere a la claridad y coherencia de cada uno de sus apartados. Cuando las instrucciones son deficientes, generan que pronto el profesor tenga inundado su correo electrónico con dudas sobre cómo hacer "x" o "y" actividad.

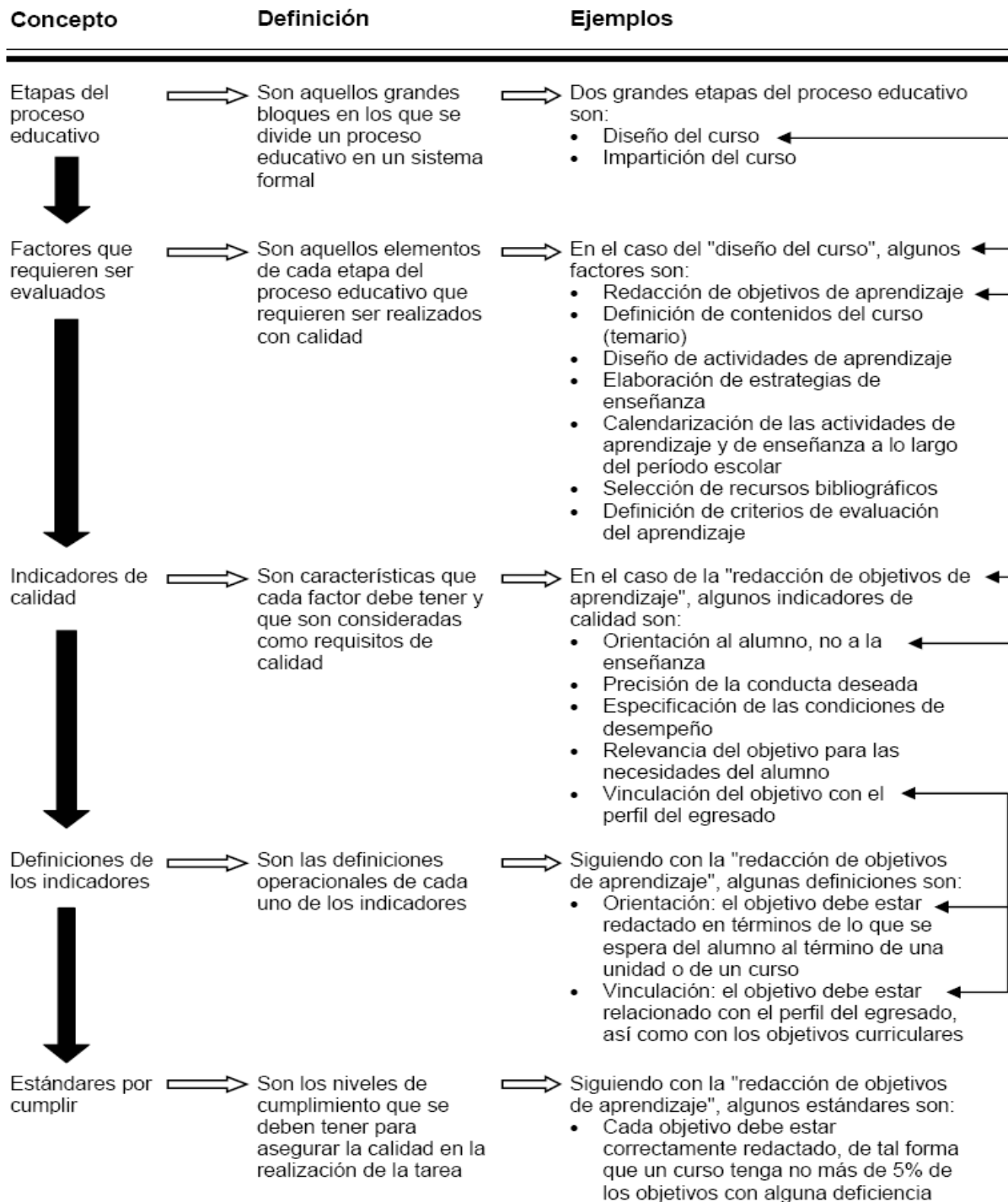


Figura 2. Ejemplo de factores, indicadores, definiciones operacionales y estándares de calidad en educación.

Entre más explícito uno sea al momento de diseñar un curso, se le da certidumbre al alumno sobre lo que tiene que hacer y se evita gastar tiempo en aclaraciones posteriores.

El diseño es un proceso a evaluar. La impartición misma del curso implica otro proceso que también debe ser evaluado. Esta evaluación, en pocas palabras, implica el verificar que aquello que se hace explícito en un diseño se esté llevando a cabo. Ciertamente, hay muchas cosas que es difícil hacer explícitas en un diseño, pero que son importantes llegar a evaluar. Por ejemplo, la relación que establece el profesor con sus alumnos, la calidad de la comunicación escrita que se da entre ellos y muchos factores más son aspectos a considerar al evaluar la impartición de un curso.

Dentro de los muchos aspectos que determinan la calidad de un curso (tanto en su diseño, como en su impartición) hay uno fundamental: el nivel de interacción. En general, se reconoce que la interacción es un aspecto clave en proceso de construcción de conocimiento. Mediante el diálogo, los alumnos ponen a prueba sus ideas debatiendo con su profesor y con otros compañeros lo que están entendiendo sobre un cierto tema. Un principio pedagógico establece que a mayor cantidad y calidad de interacción, mayores son las probabilidades de ir logrando un aprendizaje significativo.

Si hemos de clasificar los tipos de interacción, podemos pensar en tres de ellos: la interacción que tiene el alumno con los materiales de aprendizaje (libros, apuntes, antologías, etc.); la interacción que tiene con su profesor; y la interacción que tiene con otros compañeros del curso. La Figura 3 muestra cuatro ejemplos de diversos niveles de interacción.

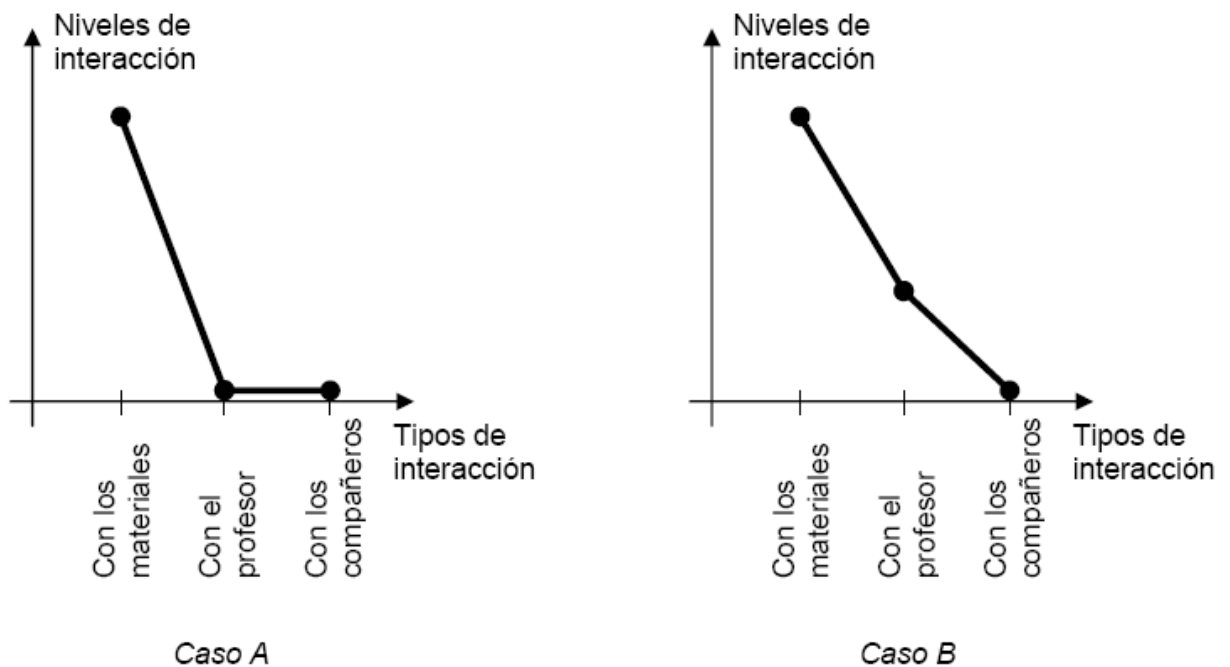


Figura 3. Ejemplos de diversos niveles de interacción.

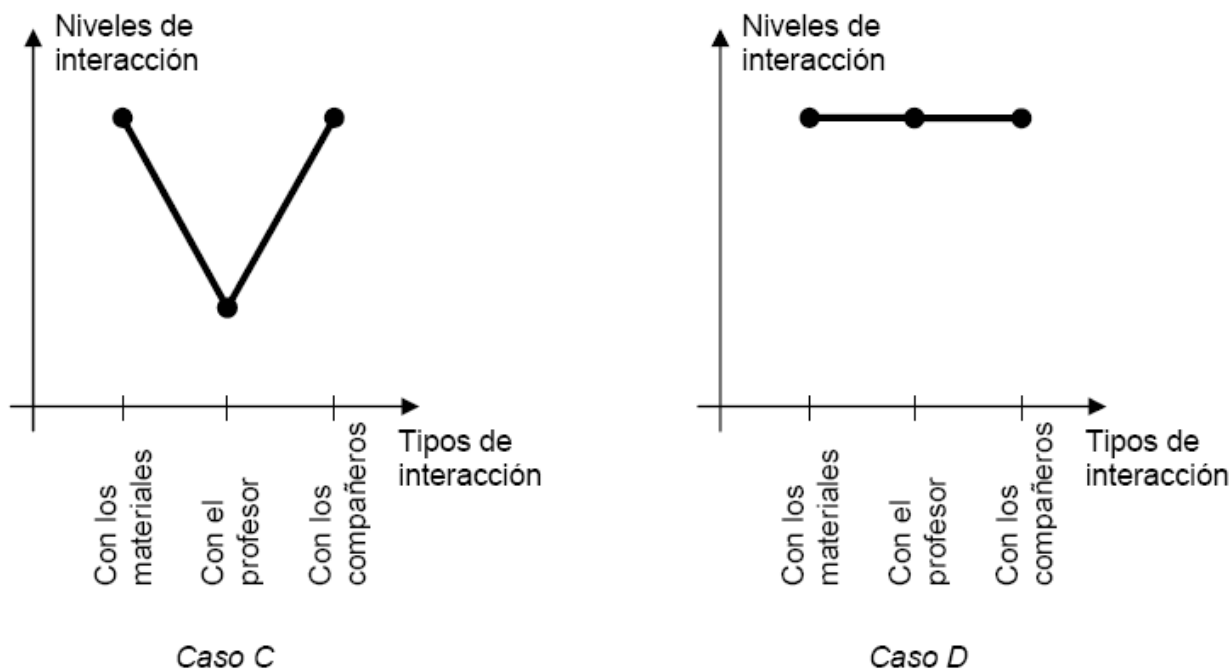


Figura 3. Ejemplos de diversos niveles de interacción (continuación).

El Caso A muestra una forma de hacer educación a distancia basada únicamente en la interacción del alumno con los materiales de aprendizaje. La interacción con el profesor o con otros compañeros es prácticamente nula. Este caso es semejante a los antiguos cursos por correspondencia, en los que se dejaba al alumno la responsabilidad absoluta de aprender ciertos materiales. La única diferencia que podría existir ahora es que los materiales pueden estar disponibles en una página Web o en un CD-ROM, en lugar de estar en papel, pero la situación es muy similar a muchos cursos por correspondencia.

El Caso B es parecido al anterior, pero ahora el alumno tiene la posibilidad de acudir con el profesor para aclarar ciertas dudas. El profesor actúa como un asesor con tiempo limitado para responder las inquietudes que el alumno pueda tener. Muchos programas de educación abierta son similares al caso que aquí se presenta.

El Caso C difiere del anterior en el hecho de que aquí se promueve la interacción del alumno con otros compañeros del curso. Con los avances de las tecnologías de la comunicación, esta posibilidad abre muchas posibilidades de aprendizaje. Los alumnos tienen la posibilidad de tener contacto con compañeros de otras latitudes, y aprender sobre cómo se hacen las cosas en otros lugares. Al ser los grupos mucho más heterogéneos que aquellos que se observan en sistemas presenciales, el favorecer la interacción con los compañeros da un valor agregado al aprendizaje de los alumnos. En este caso se aprecia, también, una participación limitada del profesor. Éste no participa activamente en los procesos de interacción de los alumnos. En grupos masivos, es frecuente ver este caso que permite mantener a los alumnos ocupados, sin

incrementar los costos que traería consigo una participación más activa del profesor.

El Caso D es aquel en el que se tienen altos niveles de interacción del alumno con los materiales, con su profesor y con otros compañeros. En teoría, es el modelo ideal para favorecer el aprendizaje de los alumnos, pero es también el que puede resultar más costoso.

Muchos casos adicionales pueden ser descritos. Aunque alguno puede ser más efectivo que otros para favorecer la calidad educativa, es importante señalar que el modelo a seguir debe dejar claro el servicio que se está ofreciendo a los alumnos y el costo que lleva consigo. Mientras que modelos unidireccionales (como en el Caso A) implican un menor costo, aquellos modelos educativos que destacan el papel de la interacción llevan un mayor costo. Cuando uno evalúa un curso, este aspecto es uno de los primeros que se deben revisar. Dos cursos pueden parecer idénticos al estar montados en una misma plataforma tecnológica y al contener los mismos elementos de diseño; pero esos dos cursos pueden ser radicalmente distintos cuando nos vamos a ver la naturaleza de la interacción. Los niveles de interacción pueden ser, también, las que determinan las enormes diferencias de colegiaturas que las instituciones cobran a sus alumnos.

El Aprendizaje como Indicador de la Calidad Final del Proceso Educativo

Si bien el punto anterior pone énfasis en los procesos para lograr un servicio de calidad, la evaluación del logro de los objetivos de aprendizaje destaca la importancia de la calidad como *producto*. Al realizar una evaluación de este tipo, estamos evaluando el producto final; esto es, cómo (o con qué calidad) está saliendo el egresado de una institución educativa. Así, podemos definir la evaluación del aprendizaje como el proceso por el cual se determina el grado en que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje.

Cuando hablamos de evaluar el aprendizaje en curso a distancia, el primer asunto que se somete a cuestionamiento es el relativo al sitio en que se realizará la evaluación. Mientras algunas instituciones realizan la evaluación del aprendizaje a través de medios electrónicos, otras instituciones solicitan a sus alumnos el que, en ciertas ocasiones, acudan a un sitio determinado para ser evaluados en forma presencial y bajo condiciones controladas. Los que apoyan esta última opción, cuestionan la primera ya que señalan que un profesor jamás tendrá la seguridad de que quien está del otro lado de la computadora es quien dice ser. Además, los que favorecen una evaluación presencial señalan que no es lo mismo evaluar el aprendizaje de los alumnos que evaluar los trabajos que los alumnos envían a un profesor por medios electrónicos. La única forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos es a través de conductas observables y éstas sólo se pueden observar cuando uno tiene a la persona cara a cara.

Para aquellas instituciones que tienen alumnos dispersos geográficamente, las principales limitaciones para realizar evaluaciones presenciales son de

naturaleza económica y logística. El concentrar a los alumnos en un mismo espacio físico puede elevar los costos para los alumnos, quienes tendrían que invertir en gastos de viaje para cumplir un compromiso así. La otra alternativa es que la institución implemente diversos centros de evaluación a donde puedan acudir los alumnos. Esto también implica un costo alto, aunado a toda una planeación cuidadosa para aplicar un mismo instrumento en distintos centros evaluadores.

En esencia, aquellas instituciones que no realizan evaluaciones presenciales parten de un principio de confianza: se tiene la confianza implícita de que cada uno de los alumnos está realizando sus tareas de acuerdo con los requerimientos de cada actividad. Este punto va muy ligado al diseño mismo del curso. En la medida en que las actividades de aprendizaje sean retadoras y no sean fácilmente realizadas por terceros, se aumenta la confianza en que los alumnos inscritos en un curso son las personas que realizarán la actividad. Paradójicamente, esta práctica educativa basada en la confianza es la que más desconfianza genera en la sociedad y llega a ser el talón de Aquiles de la educación a distancia.

Otro aspecto a discutir en relación a la evaluación del aprendizaje es el relativo a quién es quien realiza la evaluación. En términos generales, se asume que la evaluación cumple con un fin social—el de certificar a los egresados de un programa como personas capaces de ejercer una cierta actividad profesional—y que el profesor es el principal responsable de realizar el proceso de certificación. Al mismo tiempo, se afirma que todo proceso educativo implica una responsabilidad compartida. Si un curso deja a los alumnos una responsabilidad importante sobre su propio proceso de aprendizaje, es justo también que éstos tomen parte de la responsabilidad inherente al proceso de evaluación. En este contexto es donde surge la idea de la coevaluación, la cual se define como el proceso por medio del cual los alumnos consideran la calidad del trabajo de sus compañeros de equipo, así como su contribución al logro de los objetivos de aprendizaje. De manera similar, de este mismo contexto surge la idea de la autoevaluación, la cual se define como el proceso por medio del cual cada alumno evalúa su propio desempeño en el curso, así como el grado en el que él considera que ha alcanzado los objetivos de aprendizaje.

Tanto la coevaluación, como la autoevaluación, se caracterizan por:

- (1) ser aplicables en cualquier área del currículum;
- (2) tener objetivos distintos para profesores (e.g., un ahorro de tiempo) y alumnos (e.g., promoción de un aprendizaje más autorregulado e intrínsecamente motivado);
- (3) tener un enfoque cuantitativo o cualitativo;
- (4) tener la opción de sustituir o complementar la evaluación que el profesor asigna;
- (5) contribuir (o no) con un peso específico a la calificación final;

- (6) ser anónima, confidencial o pública;
- (7) ser realizada cara a cara o a distancia;
- (8) ser obligatoria u optativa; y
- (9) ser aplicable a tests, ensayos escritos, presentaciones y otras muestras de desempeño (Topping, Smith, Swanson y Elliot, 2000). Cuando se aprecia la variedad de formas que puede tomar la evaluación del aprendizaje, se aprecia también que la evaluación de la calidad de un curso no es cosa sencilla.

Un último punto merece una reflexión. En los modelos tradicionales de evaluación, se partía del supuesto que ésta debía ser congruente con los objetivos de aprendizaje propuestos *a priori* por el profesor desde el inicio del curso. Cada vez más, esta concepción va cambiando, en especial si se piensa que muchos de los programas de educación a distancia van dirigidos a poblaciones adultas. Bajo esta premisa, normalmente se dice que una educación para adultos se caracteriza por tres principios:

- (1) el alumno adulto tiene una motivación intrínseca para estudiar; esto es, una motivación que lo lleva a iniciar, dirigir y sostener sus propios procesos de aprendizaje; una motivación que no depende tanto de los premios y castigos (calificaciones) que un profesor pueda darle, sino del simple deseo de aprender... por el mero gusto de aprender;
- (2) el alumno adulto tiene necesidades muy concretas que satisfacer como parte de su desarrollo profesional y personal y por consiguiente, él es el principal interesado en lograr que esas necesidades se satisfagan; y
- (3) el alumno adulto se caracteriza porque no llega a un programa educativo desde "cero", sino que trae consigo toda una experiencia valiosa que puede y debe compartir (Knowles, Holton y Swanson, 1998).

Bajo estos principios, muchos cursos parten de la idea de promover un aprendizaje autodirigido, el cual implica que los alumnos toman un papel activo en la definición de sus propias metas de aprendizaje. Aun cuando los profesores tienen la responsabilidad de definir ciertos objetivos de aprendizaje, corresponde a los alumnos precisar el acento que quieren ponerle a la materia, según sus propias necesidades de formación profesional y las áreas de investigación que estén interesados en explorar. Esta idea tiene implicaciones serias para la evaluación del aprendizaje, ya que los profesores deben aceptar que habrá objetivos que ellos querían que los alumnos aprendieran y que no aprendieron, así como habrá objetivos que los alumnos aprendieron, sin que siquiera hubieran sido pensados por el profesor en un principio.

La Satisfacción de los Alumnos con los Servicios de Educación a Distancia

La calidad de un servicio educativo está estrechamente ligada con la satisfacción de los alumnos como principales usuarios de los programas que ofrece una institución. Existen muchas formas de evaluar el grado de

satisfacción de los alumnos acerca del servicio recibido. Un primer elemento es la evaluación que normalmente los alumnos hacen de sus profesores. Por lo general, las instituciones educativas cuentan con algún tipo de encuesta para realizar esta evaluación. Aunque el profesor es tan solo una parte del servicio ofrecido, normalmente éste es uno de los factores que más se toman en cuenta al evaluar la satisfacción de los alumnos. Un segundo elemento a considerar es el del grado de deserción de los alumnos en un curso o en un programa. Ciertamente, la deserción escolar puede tener diversas causas no imputables al curso o al programa pero, en ocasiones, se llega a realizar por no cumplir el programa con las expectativas del alumno.

Finalmente, otro factor a tomar en cuenta es el relativo al seguimiento del egresado. Muchas veces, toma tiempo el apreciar la calidad de un servicio requerido, y es con el seguimiento a los egresados que es posible determinar el grado en el que un curso o un programa está contribuyendo a las metas de sus egresados. Así, es importante preguntarse: ¿han seguido estudiando los egresados de un programa?, ¿se han incorporado ya a la planta productiva?, ¿cómo les está yendo?, ¿qué cargos ocupan y que tan exitosos son?, ¿han cambiado de giro respecto a lo que ellos estudiaron?, ¿qué tan valorados son por las empresas que los han contratado? Éstas y otras preguntas son buenos indicadores de la calidad de una institución.

En todos estos factores, hay peculiaridades de la educación a distancia que es necesario considerar:

1. Por principio de cuentas, es importante reconocer que muchos alumnos que inician un programa de educación a distancia no siempre tienen un buen punto de referencia con el cual comparar el servicio educativo que están recibiendo. Para muchos, puede ésta ser su primera experiencia en educación a distancia. Tal vez muchos esperan encontrar algo similar a lo que tuvieron en programas presenciales, y pueden decepcionarse de aquello que caracteriza a la educación a distancia. En contraste, otros alumnos pueden sentirse atraídos por la nueva modalidad educativa y pueden ser demasiado benevolentes para evaluar un curso o un programa. Aunado a esto, muchos alumnos no siempre tienen conciencia del nivel de autonomía que exige la educación a distancia, y esto puede influir (a veces a favor, a veces en contra) en la forma en que se evalúa un curso o un programa.

2. Otro aspecto a tomar en consideración es el relativo al diseño de los instrumentos para evaluar la satisfacción de los alumnos. La educación a distancia requiere de instrumentos que le permitan a los alumnos evaluar a sus profesores y a los cursos en una forma confiable y válida, considerando las peculiaridades de la educación a distancia. Una mala adecuación de instrumentos del sistema presencial a la educación a distancia puede no generar datos válidos que nos den información sobre la calidad percibida por los alumnos. Un aspecto a considerar en el diseño de instrumentos *ad hoc* a la educación a distancia es el hecho de que los alumnos no siempre tienen

conciencia de mucho del trabajo que hay detrás de un curso. El diseño de un curso puede ser el trabajo conjunto de un experto en contenidos, de un diseñador instruccional y de un asesor en tecnología, pero el alumno no siempre está consciente de quién es el responsable de cada cosa, como para poder dar un juicio sobre el desempeño.

3. Al evaluar la satisfacción de los egresados, otro factor a tomar en cuenta es que muchos programas de educación a distancia dan un valor agregado que rebasa los contenidos propios de un curso o de un programa. Así, la modalidad de educación a distancia se caracteriza por la flexibilidad, en cuanto a espacio y tiempo, para realizar ciertos tipos de estudios; por la posibilidad de "acercar" programas de postgrado y profesores expertos a poblaciones en donde sería casi imposible contar con ellos; por lo que implica el aprender a usar medios tecnológicos de acceso a información y de comunicación; y por la posibilidad de tener contacto con grupos heterogéneos de personas de muy distintas latitudes y experiencias, y formar con ellas redes de apoyo futuro. El valor agregado que da la educación a distancia constituye un factor a considerar al momento de evaluar la calidad de un curso a distancia.

La Existencia de una Cultura de Calidad dentro de la Institución

Los expertos en calidad afirman que "las cosas de calidad las hacen personas de calidad". Esta idea sirve para subrayar la importancia de contar con una cultura de calidad dentro de las instituciones educativas.

En programas de educación a distancia, la existencia de una cultura de calidad es fundamental para ofrecer cursos de calidad. Mucho más que en un sistema presencial, la educación a distancia exige la participación de todo un equipo multidisciplinario, un *equipo docente*, que trabaje colaborativamente en el diseño y realización del curso. Dependiendo del modelo de gestión de la institución educativa, el equipo docente puede tener algunos o todos los miembros que a continuación se detallan. Por lo general, un equipo docente está encabezado por un profesor titular, quien actúa como líder del equipo de trabajo y es el encargado de orquestar las diversas actividades de sus miembros.

En ocasiones, y dependiendo del tamaño del grupo, hay uno o varios profesores tutores que son los que atienden directamente a los alumnos en cuanto a supervisión de grupos de discusión, calificación de tareas, etc. A mayor número de alumnos, mayor número de profesores tutores asignados al equipo docente. El equipo docente puede contar, además, con un diseñador instruccional, quien es la persona que apoya al equipo en el diseño del curso y en la forma de estructurar los ambientes de aprendizaje para los alumnos.

Muchas veces, los expertos en contenidos o los diseñadores instruccionales no son, precisamente, expertos en cuestiones tecnológicas, y es entonces cuando se llega a incorporar al equipo docente un asesor tecnológico. Este asesor es la persona que apoya a los demás miembros del equipo sobre el uso de la computadora como recurso para el acceso a información y como medio de

comunicación. Cuando el curso así lo requiere, hay en ocasiones necesidad de contar con un diseñador gráfico, quien es el que diseña apoyos y ayuda a dar una imagen del curso dentro de la plataforma tecnológica. Finalmente, de ser necesario, el equipo docente puede contar también con un productor de material multimedia para ser incorporado en los materiales del curso.

Cuando se observa el número de personas que pueden llegar a participar en la producción de un curso, se reconoce la complejidad que llega a tener la gestión en la educación a distancia, así como la importancia de crear entre los miembros de cada equipo toda una cultura de calidad. El evaluar cómo se da esa cultura de calidad hacia el interior de los equipos, o como se establecen cadenas de procesos cliente-proveedor, es parte fundamental en la evaluación de la calidad de un curso a distancia.

CONCLUSIONES

Tal como ya antes se comentó, muchas de las ideas plasmadas en este escrito son parte de una reflexión personal sobre aspectos clave a considerar al momento de evaluar la calidad en la educación a distancia. Estas ideas son, a su vez, una invitación a reflexionar sobre cómo, aquellos que trabajamos en la educación a distancia, estamos llevando a cabo nuestros propios procesos educativos. Cuando planteamos los problemas que vemos y vivimos en las instituciones educativas, es importante que también identifiquemos aquellas razones por las que muchos de nosotros hemos decidido dar algunos pasos en la educación a distancia.

No se trata solamente de señalar los problemas en la calidad de los cursos, sino también de identificar aquello que constituye nuestra auténtica motivación intrínseca para trabajar en esta modalidad. Para unos, es la flexibilidad que les da esta forma de trabajar; para otros, es el enorme impacto que podemos tener al impartir cursos que lleguen a cientos de alumnos en diversas latitudes; y, para otros más, es la atractiva posibilidad que tenemos de aprender de nuestros propios alumnos y de su vasto conjunto de experiencias. Cuando uno identifica aquello que lo motiva a hacer su trabajo, identifica también razones para hacerlo bien.

BIBLIOGRAFÍA

Centre for Educational Research and Innovation. (2001). *E-learning: The partnership challenge*. París, Francia: OECD.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (s.f.). *Home page*. Recuperado el 10 de abril de 2003, de <http://www.iea.nl/>

International Data Corporation. (2001, Abril 26). *eLearning is burgeoning*. Recuperado el 10 de abril de 2003, de <http://www.idc.com/getdoc.jhtml?containerId=ebt20010426>

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston, TX, EE.UU.: Gulf.

Llórens, F. J. y Fuentes, M. del M. (2000). *Calidad total: Fundamentos e implantación*. Madrid, España: Pirámide.

Massachusetts Institute of Technology. (s.f.). *MIT OpenCourseWare*. Recuperado el 10 de abril de 2003, de <http://ocw.mit.edu/index.html>

McGee, M. K. (2001, Febrero). Colleges master online learning. *Informationweek.com* [On-line serial]. Recuperado el 10 de abril de 2003, de http://www.informationweek.com/826/elearning_side.htm

Schofield, J. (1999, September 6). Back to school online. *Maclean's* [On-line serial]. Recuperado el 5 de marzo de 2001, de <http://www.macleans.ca/pub-doc/1999/09/06/Cover/22515.shtml>

Smith, R., III. (2000, October). E-learning—it's the new rage in distributive training, but is there a downside? *e-learning Magazine*. Recuperado el 16 de mayo de 2001, de <http://www.elearningmag.com/issues/oct00/newrage.asp>

Topping, K. J., Smith, E. F., Swanson, I., & Elliot, A. (2000). Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (2), 149-169.

U.S.News & World Report. (s.f.). *Home page*. Recuperado el 10 de abril de 2003, de <http://www.usnews.com/usnews/usinfo/history.htm>

