

La docencia universitaria en entornos virtuales de calidad

Guillermo de la S.T. Moreno G. †
Rosa E. Amaro de Chacín

Resumen

La educación en cualquier nivel o modalidad requiere de referentes de calidad que aseguren el aprovechamiento de las diversas manifestaciones del acto educativo, sus recursos y garantía de la formación que se ofrece.

Este artículo focaliza la acción del docente universitario en entornos virtuales de calidad, a partir de tres cuestiones consideradas indispensables. Primero, la definición de la docencia y enseñanza en la universidad, no como sinónimos, sino como procesos conexos que permiten el desarrollo de un acto educativo pertinente. Segundo, se discute el valor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la práctica educativa desde una perspectiva de la mediación didáctica, particularizando en las herramientas apropiadas para fomentar el aprendizaje en Instituciones de Educación Superior (IES), en el contexto venezolano.

Y tercero, la consideración sobre algunos criterios de calidad de la práctica docente que se desarrolla en entornos virtuales (EVEA) y su operacionalización en dimensiones e indicadores que podrían servir de referencia en la construcción de instrumentos de medida para la valoración de la calidad de propuestas formativas virtuales.

Palabras clave: Docencia; práctica docente, pertinente; calidad educativa.

University teaching in quality virtual environments

Abstract

This article focuses on the action of university teachers in virtual environments of quality, based on three issues considered indispensable. First, the definition of teaching and teaching in university not as synonyms, but as related processes that allow the development of a relevant educational act. Secondly, the value of Information and Communication Technologies (ICT) in educational practice from a didactic mediation perspective is discussed, particularizing in the appropriate tools to promote learning in Higher Education Institutions (HEIs), in the Venezuelan context.

And third, the consideration of some quality criteria of the teaching practice that is developed in virtual environments (EVEA) and their operationalization in dimensions and indicators that could serve as reference in the construction of measurement instruments for the evaluation of the quality of proposals training.

Keywords: Teaching, teaching practice, pertinent, educational quality.

(*) *In Memoriam*

Guillermo fue mi tesisista del Doctorado en Humanidades de la UCV. Entusiasta, perseverante y ávido estudiante. De él aprendí que no importa cuántas veces te equivocas y cuántos tropiezos enfrentas para lograr tus proyectos, cuando estos te inspiran profundamente y se tiene humildad intelectual para rectificar y seguir adelante. Guillermo no logró llegar a la meta por su pronta y lamentable partida del plano terrenal, aunque dejó en mis manos el resultado de su anhelado propósito: su tesis doctoral. Este artículo es producto de una parte de su trabajo luego de su revisión y ajustes, como un pequeño homenaje a quien extraño y merece mi recuerdo. “La teacher”.

Introducción

Es un hecho que desde el pasado siglo XX y lo transcurrido del XXI se han venido gestando experiencias de tipo social, cultural, educativa, empresarial y laboral, entre otras, con mediación de la red. En el caso de la educación, estas experiencias reflejan escenarios que traspasan y cambian el plano formal, presencial y temporal de la enseñanza y el aprendizaje “tradicional o convencional”, convirtiéndose en escenario de comunidades de personas que tienen interés y comparten experiencias en territorios virtuales. Uno de los cambios que se producen en la educación por la implementación de las TIC, ha sido el paso de un aprendizaje dependiente del docente y de un currículo —la mayoría de las veces rígidamente preestablecido— a un aprendizaje autorregulado, centrado en el estudiante, donde este construye su proceso, panifica el tiempo y la forma en como lo llevará cabo. El docente pasa a convertirse en un moderador, con funciones de facilitador.

Esto lleva a transformaciones en el campo de la enseñanza que se van produciendo como efecto de la integración de las TIC en el contexto educativo tradicional y constituyen un reto pedagógico para el docente, pues el uso de estas herramientas ofrece una amplitud de posibilidades y al mismo tiempo requiere una mayor flexibilización de las prácticas docentes.

En estas circunstancias, es imperativo por parte del docente, repensar la concepción pedagógica que asume y los escenarios que se adapten a una diversidad de situaciones, dependiendo de

las características y potencialidades de las distintas aplicaciones y entornos susceptibles de ser utilizadas en ambientes virtuales de calidad.

Docencia y enseñanza

Pasada la primera década de siglo XXI, se presenta una versatilidad de modalidades educativas en todos los niveles del sistema formal que impactan en la docencia, en la enseñanza y en su correlato el aprendizaje, así como en los recursos tecnológicos a disposición de los docentes, cuya funcionalidad en algunos casos, desconoce. Se puede afirmar, que la mayoría de las universidades venezolanas utilizan al menos una plataforma institucional para impartir la docencia que se desarrolla total o parcialmente en la virtualidad. Por su parte, los estudiantes entre tantas opciones, integran a su proceso de aprendizaje los recursos que consideran útiles. Sin embargo, tal como señala Brown (2010), cuantitativamente el impacto de la integración de las TIC en el contexto de la docencia, la enseñanza y el aprendizaje es “escaso”. El autor argumenta que:

“Si analizamos cómo están diseñados los cursos y procesos alojados en los Espacios de Aprendizajes Virtuales o Virtual Learning Environment, no nos encontramos con demasiadas sorpresas. En ellos la unidad básica es el curso (un grupo de alumnos, la materia o asignatura y uno o varios profesores), los roles están bien definidos (esencialmente dos: profesores y estudiantes, cada uno con su conjunto de permisos para hacer ciertas cosas dentro del curso), hay sistemas para distribuir materiales en diversos formatos, para mandar tareas a los estudiantes, para evaluar sus trabajos, foros para discutir temas, etc., etc. Y suelen ser espacios de relación cerrados en los que nadie ajeno al curso puede entrar. No es extraño que la mayoría de los cursos en el aula virtual se parezcan mucho a los cursos tradicionales y que sus resultados sean similares: los estudiantes y los profesores hacen lo mismo. Tampoco es extraño que algunos males endémicos de las aulas de ladrillo y cemento se trasladen a las aulas de bits. El e-learning no ha supuesto apenas ningún cambio metodológico en la manera de cómo se enseña y aprende.” (p.61)

Lo antes planteado sugiere la necesidad de un cambio como producto de lo tecnológico, que impacte en la docencia universitaria, en virtud de que, como señala Marcelo (2013):

“... vamos avanzando hacia una sociedad en red que busca formas de organización más flexibles, horizontales y eficientes. Una sociedad en la que el acceso a la información y en su caso al conocimiento se realiza a través de circuitos más abiertos, accesibles y democráticos de lo que eran hasta hace algunos años.” (p.25)

Como se ha señalado en reiteradas oportunidades (Amaro, 2009), el docente debe pasar de dador de información a guía del proceso de aprendizaje, convertirse en un motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje con TIC, adaptador y productor de materiales en distintos formatos y evaluador de los procesos que se desarrollan en estos nuevos entornos. Sin embargo, esto no implica una “nueva concepción del docente”.

En el contexto que nos ocupa, se entiende la docencia universitaria como la acción sistemática de mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan particularmente (más no exclusivamente) en la virtualidad, que contribuya a mejorar los conocimientos y su práctica docente con miras a incrementar su calidad. (Imberón, F., 2011). No obstante, ello requiere una formación teórica y práctica adaptada a la peculiaridad de los contenidos que se quiere enseñar y al mismo tiempo, enfocarse en la mejora de los aprendizajes y la actuación docente, como campo de investigación (Caballero y Bolívar, 2015).

Se entiende que la función académica universitaria se define como un binomio indisoluble de docencia e investigación, sin embargo, como docentes universitarios, hemos recibido información sobre las materias que impartimos y sobre las disciplinas en las que investigamos. Desde el inicio de nuestra carrera docente la capacitación pedagógica venía dada o por la forma requerida, por las ganas de aprender a enseñar, o por aprendizaje vicario (repitiendo en nuestras aulas lo que más nos gustó de lo que nos enseñaron a nosotros) o justamente poniendo énfasis en no repetir metodologías poco agradables o poco convincentes (Bautista, G.; Borges y Forés, 2008, p.60).

Si el ejercicio de cualquier profesión requiere procesos formativos que preparan para el desempeño de unas funciones específicas, se observa que para el profesorado universitario esta preparación es parcial (Mayor, 2009), pues hay ciertas exigencias para desarrollar competencias en investigación, pero no para ampliar competencias docentes a pesar de algunos esfuerzos de carácter institucional.

El autor mencionado, refiere que,

“El prestigio y la incentivación de la labor investigadora actual está muy por encima del valor que se concede a la docencia, y los nuevos cambios políticos apuntan más aún en esa dirección. Así, el profesorado con una larga carrera investigadora tendrá un mayor reconocimiento y prestigio profesional que aquél otro que ha realizado una labor docente de calidad. Esto deriva en una mayor motivación del profesorado por aumentar su experiencia investigadora, y en una mayor desidia cuando se trata de afrontar la “carga” docente.” (p 67)

Ciertamente, la identidad del profesional universitario –como ya se ha dicho– se configura básicamente por la investigación y la docencia (entre otras funciones), pero la prevalencia de la primera sobre la última hace imperativo reivindicar la función del docente universitario como una actividad profesional que requiere algo más que la experticia en la disciplina y ciertas habilidades personales.

Por otra parte, la institución tiene el compromiso de favorecer los mecanismos que promuevan el desarrollo de las competencias cognitivas-reflexivas, afectivo-comunicativas y procedimentales que permitan al profesor universitario desempeñarse apropiadamente en entornos virtuales de calidad.

“...la telemática plantea opciones adecuadas y pertinentes a la demanda educativa de hoy pero también requiere un desempeño docente profesional y responsable como garantía de calidad del proceso didáctico que se lleva a cabo en esta modalidad, y esto conlleva a espacios formativos con una concepción de la enseñanza apropiada, que posibilite la incorporación de las TIC a la práctica didáctica-curricular, sustentada y referenciada convenientemente en la didáctica y la pedagogía.” (Amaro, 2009, p.267).

En virtud de lo expuesto, la docencia debe exhibir ciertas características que determinan la profesionalidad de quien la ejerce. Además de la especialidad como ámbito de actuación y formación específica, es indispensable el compromiso con la actualización en el ámbito de la pedagogía, la didáctica y las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que aseguren la función estrictamente docente como profesional cualificado, que como en otras profesiones, solo pueden conseguirse a través de procesos de formación especializados.

Se ha insistido en que la acción docente independientemente de la modalidad en que se administre, comporta una serie de decisiones y acciones relacionadas con el diagnóstico del contexto en el cual se lleva a cabo, la toma de decisiones, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje así como la evaluación de los resultados de la práctica pedagógica, con el objeto de potenciarla y/o reconducirla, sea el caso.

El tema de la didáctica fue objeto de reflexión y permitió enfocar su importancia en el contexto de la virtualidad en una publicación anterior (Amaro, 2010). Todo ello en virtud de la necesidad de abordar las decisiones didácticas en estos ámbitos de intervención a partir del análisis de las manifestaciones que potencian (u obstaculizan) los procesos de enseñanza-aprendizaje para la adecuada configuración y construcción de alternativas innovadoras convenientemente sustentadas desde el punto de vista teórico y orientadas a la construcción del conocimiento compartido.

Sin lugar a dudas, las decisiones didácticas no pueden ni deben ser producto del azar, por el contrario (como se mencionó en párrafos anteriores), deben estar convenientemente sustentada desde el punto de vista teórico. Una relectura de las teorías y corrientes pedagógicas a la luz de las “nuevas tecnologías Web 2.0 y Web 3.0”, la renovación constructivista con todas sus variantes epistemológica, la neurobiología y el estudio de las redes neuronales, además del conectivismo (cuyo estatus como teoría aún se discute), que intenta organizar todo lo anterior con base en la influencia que sobre la forma de aprender tienen las tecnologías como elemento cohesionador, constituyen la base para comprender cómo se construye el conocimiento.

Sin embargo, no es menos cierto que teorías como el neoconductismo, el cognitivismo, el constructivismo cognitivo y el socioconstructivismo, se han enriquecido gracias a los modelos computacionales que han favorecido excelentes argumentos científicos que las avalan. Es por tanto deseable que el docente fundamente su práctica pedagógica con el basamento teórico y práctico que reflexivamente considere apropiado, ya que independientemente del nivel, la esencia de la educación (los fines, valores y formas) no cambia. Lo que cambia es la profundidad del saber y las herramientas empleadas.

Desde una perspectiva que apunta al desarrollo de la función docente en concordancia con la función de investigación y de este modo estrechar los vínculos entre ambas funciones, resulta conveniente lo señalado por Caballero y Bolívar (2015) en cuanto a que la integración docencia e investigación "...no sólo ayudaría a eliminar concepciones tradicionales sobre la docencia, sino que, además, rompería el desequilibrio que en los últimos años se ha producido entre ambas" (p.71).

Esto sería posible en la medida en que —como ocurre con la investigación— la práctica docente sea compartida y discutida con colegas y además objeto de reconocimiento institucional.

La concepción que el profesor universitario tiene sobre la docencia se traduce en su concepción de enseñanza y las estrategias que aplica así como en su forma de entender el aprendizaje (objeto de estudio de la didáctica). Pero la docencia no se limita a la enseñanza.

La enseñanza es una actividad profesional que se subordina al aprendizaje, que "requiere algo más que conocimiento de la materia y habilidades personales" (Caballero y Bolívar, 2015, p.70). Por ello la docencia requiere una formación teórico-práctica adaptada a la peculiaridad de la disciplina que se enseña, aunque como se interroga Zabala (2009), ¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la universidad.

La acción de enseñar es un proceso complejo e intencional, difícil de prever en toda su magnitud. El docente puede realizar su práctica pedagógica como producto de modelos vicarios (el docente enseña

como se le enseñó), o siguiendo las prescripciones que se le indican aplicando las pautas establecidas por investigadores y expertos (muchas veces diferentes a los profesores).

Sin embargo, ninguno de estos casos se corresponde con un enfoque de la docencia vinculada a la investigación, como se hizo referencia en párrafos anteriores. Lo ideal es abordar la enseñanza de manera reflexiva y pedagógicamente fundamentada —lo cual trasciende lo meramente instrumental— de modo que el docente desarrolle su función como diseñador y gestor de su propio trabajo docente.

Por ello —independientemente de la modalidad donde desarrolla su función— se concibe al docente como un profesional reflexivo, que diagnostica, investiga y actúa en forma autónoma y crítica, teniendo claro que el proceso de enseñar o facilitar aprendizajes, es situacional, único e irrepetible.

Esto aplica en la enseñanza virtual, cuya característica fundamental es el establecimiento de interacciones comunicativas entre los alumnos entre sí y entre estos y su facilitador a través de computadores conectados a servidores de información mediante redes telemáticas. De este modo los procesos de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual se basan, de acuerdo con Onrubia (2005) y Herrera (2006), en la relación de tres elementos sustanciales: la actividad mental constructivista del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña y el contenido que es objeto de enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con los autores precitados, esto implica analizar las características que condicionan el proceso didáctico que se desarrolla en la virtualidad, referidos a:

- El “diseño técnico-pedagógico”, según el diseño instruccional que se realice y de los contenidos y materiales de estudio que se propongan. A estos aspectos, Herrera (2006) los identifica como elementos conceptuales por cuanto se refieren al concepto educativo (fundamentos pedagógicos y didácticos que sustentan las propuestas formativas en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje), los cuales se definen a través del diseño instruccional

(con énfasis en el proceso didáctico). Resulta pertinente en este sentido resaltar lo señalado por Luján (s/f) en cuanto a que lo que en definitiva hace la diferencia con relación a la calidad en la enseñanza en línea sigue siendo la pedagogía, la didáctica y, fundamentalmente, la participación de un docente de probada experiencia e idoneidad.

- La disponibilidad y uso funcional de las herramientas y recursos tecnológicos que hagan factible el trabajo colaborativo, la comunicación multicrónica y la evaluación de los aprendizajes. Herrera, (2006) los identifica como elementos constitutivos de estos ambientes, en los cuales se incluyen medios de interacción, recursos, factores físicos y relaciones psicológicas.

Tomando en cuenta que los cursos virtuales y semivirtuales que se desarrollan en las universidades se han incrementado considerablemente muchas veces por esfuerzos individuales para innovar la práctica pedagógica y potenciar los aprendizajes, es necesario generar confianza en esta modalidad. En este sentido, los educadores con experticia en el área, tenemos el compromiso de fungir como “veedores” de la calidad de la docencia universitaria y su impacto en el desempeño del teleaprendiente.

Como corolario de la enseñanza, resultan pertinentes las consideraciones de Fernández (2010) en cuanto al aprendizaje:

“El conocimiento del estudiante es socialmente condicionado y parcialmente compartidos de diversas formas en las modalidades educativas virtuales. La experiencia compartida, el dialogo y la reflexión colectiva, el nivel de proximidad cultural, favorecen la construcción de sistemas de significados personales... Toca a los profesores estudiar, indagar, profundizar e identificar las características de los interlocutores, la emancipación de las formas comunicativas con sus diferentes movimientos y gestionar una educación tecnológica más pertinente hacia la construcción de significados en el marco de esta educación y de las múltiples posibilidades de las comunidades virtuales.” (p. 91).

Entre las características más relevantes del aprendizaje en un entorno virtual en el ámbito universitario, están suficientemente descritas en artículos anteriores (Amaro, Brioli y García; 2013). En forma muy resumida, se reiteran las siguientes:

- **Centrado en el alumno:** el estudiante es el principal protagonista,

por lo que es responsabilidad del docente promover en él, el desarrollo de un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan tener un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje.

- **Permanente:** en los EVEA, se deben establecer principios para inculcar en el estudiante la idea de que el aprendizaje es un proceso que no culmina con el curso una vez este finalice, sino por el contrario, es un proceso permanente que se lleva a cabo durante toda la vida puesto que el conocimiento no es estático, es cambiante y dialéctico de acuerdo a las transformaciones que ocurren en la sociedad a nivel local y global.

- **Socio-constructivo:** el estudiante debe desarrollar la capacidad de construir conocimientos, por ello en los cursos impartidos en entornos virtuales es conveniente la elaboración de guías y ayudas didácticas en formato digital, que sirvan como organizadores avanzados o previos, tales como definiciones de conceptos básicos, resúmenes de contenidos temáticos, preguntas para tratar el procesamiento de la información con un propósito preestablecido, el uso de mapas mentales y conceptuales, figuras, gráficos, mapas de cadena de eventos, cuadros de comparación y contraste, lecturas básicas y señalamiento de enlaces de diversos formatos para complementar y ampliar el aprendizaje.

- **Interactivo:** la interactividad puede ser entendida de dos maneras: 1) la interacción que se establece como proceso mental entre el estudiante y el objeto de conocimiento mientras este interactúa con la información, presentada en diversos formatos, e intenta procesarla a través de la aplicación a nivel consciente de las estrategias cognitivas y metacognitivas (de autorregulación) de procesamiento de la información y otras estrategias de aprendizaje (generales y específicas) que le permitan aprender a aprender; y 2) la interacción comunicativa que se establece entre el docente facilitador y los estudiantes y entre los participantes del curso entre sí, por medio de las herramientas tanto síncronas como asíncronas que permiten tanto de manera individual como en grupo aclarar dudas, intercambiar ideas y opiniones, generar debates sobre contenidos específicos, entre otras.

- **Conectado con la realidad:** para que el aprendizaje sea significativo y activo es necesario que lo que se aprende no esté desvinculado de la realidad circundante, por tal razón es perentorio que en la planificación didáctica y el diseño instruccional de los

EVEA se prevean situaciones de aprendizaje que permitan al discente transferir y aplicar los contenidos de diversa índole a situaciones reales de su entorno, bien sea a través del análisis de casos reales e identificación de situaciones problemáticas o planteamiento de propuestas factibles y viables que pudiesen contribuir a solucionar problemas puntuales que se detectan en esa realidad.

- **Significativo:** para que el aprendizaje pueda llegar a ser significativo, en los cursos basados en el aprendizaje en línea (e-learning) se deben contemplar actividades que contribuyan a ayudar al estudiante a activar su conocimiento previo y vincularlo con el nuevo conocimiento que va adquiriendo. Por otra parte, resulta conveniente presentar la nueva información a procesar en diferentes formatos, atendiendo a la naturaleza de los contenidos temáticos particulares de una determinada asignatura y los objetivos que se pretenden lograr. Por ello, se insiste en la conveniencia de contar con una guía didáctica en formato digital o electrónico en la que se incluyan —además de las indicaciones de cómo proceder para estudiar el material o los recursos para el aprendizaje presentados en diversos formatos en la plataforma virtual o curso en línea— también se facilite el procesamiento de la información de manera reflexiva, activa y constructiva.

- **Autorregulado:** la enseñanza y el aprendizaje en una modalidad a distancia mediada por los EVEA o el aprendizaje en línea (e-learning) y el aprendizaje mixto (B-learning), debe sustentarse en los principios de responsabilidad y autonomía del alumno, es decir, hay que formarlo en el marco del enfoque del “estudio independiente”. Lo anterior no significa que el estudiante sea totalmente autosuficiente y se deba prescindir del docente, lo que sí implica es que debe haber un cambio significativo en el rol del docente de mero transmisor de información, a roles como el de facilitador, guía, mediador estratégico, planificador y evaluador, no solo de productos sino de procesos con fines formativos para lo cual es indispensable el seguimiento o monitoreo continuo y la retroalimentación adecuada y oportuna.

- **Colaborativo:** una de las fortalezas que presentan los EVEA es precisamente la cantidad y calidad de herramientas de las que se puede disponer para llevar a cabo el trabajo colaborativo, bien sea a través de la interacción entre los participantes en tiempo real (utilizando herramientas de comunicación síncronas) o en

el tiempo que el estudiante tenga disponible (a través del uso de las herramientas de comunicación asíncronas). El trabajo colaborativo podría llevarse a cabo de muchas formas, una de ellas podría ser propiciar el trabajo en grupos basado en lo que se ha denominado el enfoque o metodología de proyectos, en el cual cada participante del grupo conformado, tenga la oportunidad de aportar algún tipo de conocimiento, ideas, o propuestas, según sus potencialidades y conocimientos. El trabajo colaborativo implica el uso de herramientas tecnológicas apropiadas para la interacción e intercambio constante entre los miembros del grupo y entre los distintos grupos, lo cual si es bien conducido por el profesor facilitador-mediador puede conducir a que se produzca el aprendizaje cooperativo.

Las consideraciones sobre la docencia, enseñanza y aprendizaje ponen en relevancia la importancia de las TIC al servicio de la formación, con impacto positivo en el usuario y en el docente universitario.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación al servicio de la docencia universitaria

En párrafos anteriores se ha resaltado la importancia de la didáctica medial, como parte de la didáctica general, que encara la construcción de propuestas tecnológicas e innovadoras específicamente en entornos virtuales, con un marco pedagógico y didáctico que implica el uso crítico de la tecnología, para la adecuada gestión del aprendizaje en esta modalidad.

Desde esta perspectiva, lo digital permite reconfigurar la educación tanto en su modalidad virtual como semipresencial y favorece propuestas formativas que se sostienen en teorías constructivistas con aplicaciones que propician la construcción colectiva del conocimiento, la interactividad (alumno-alumno, alumno-medio), el autoaprendizaje, autoevaluación, entre otras características.

Tales aplicaciones se desarrollan en plataformas digitales dando paso al Aula Virtual con el apoyo de “las tecnologías digitales “ como denomina Rama (2012), lo cual sin duda ha contribuido a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje tal vez como producto de una estandarización de los procesos educativos, como refiere el autor precitado “También, el cambio tecnológico facilitó una mayor estandarización de los procesos educativos y con ello el mejoramiento de la calidad y la supervisión” (p.99).

Sin embargo, este cambio tecnológico es mucho más complejo y versátil y por tanto más difícil de comprender y utilizar como resalta Marcelo (2013) “Así, un ordenador puede ser una herramienta para la comunicación, para el diseño y construcción, para la indagación, la expresión artística etc.” (p.33).

En este escenario conceptual los Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA) se perfilan como aquellos espacios generados por los docentes en colaboración con los aprendices, para crear y recrear los procesos de aprendizaje. Son espacios que exhiben como característica particular la apropiación de herramientas de las TIC a los componentes del aula. Es decir, los componentes seleccionados para conformar el entorno, tienen como propósito esencial la prestación del servicio educativo, en términos de facilitar la adquisición, clasificación, almacenaje y distribución de información de manera efectiva, eficiente y oportuna.

Bajo un modelo en Red, sustentado en principios socioconstructivistas y conectivistas, los EVEA plantean una forma diferente de tratar los procesos instruccionales que potencian los programas de formación y actualización del docente universitario, considerando las peculiaridades del contexto en el cual se inserta. En consecuencia, favorece el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en tiempo real y diferido, gracias a plataformas digitales que hacen posible la integración de herramientas tecnológicas que cuidadosamente seleccionadas, potencian el diseño didáctico de estrategias de facilitación y seguimiento, estrategias de aprendizaje y estrategias evaluativas y de metacognición.

Las ideas apuntadas permiten reiterar de acuerdo con Amaro (2010) que:

“...la mediación didáctica en entornos virtuales constituye una valiosa alternativa que conjuga coherentemente los componentes instruccionales con los recursos tecnológicos apropiados y los administra de un modo diferente a los esquemas convencionales, al permitir a los involucrados que tienen intereses de aprendizajes comunes formar parte de comunidades virtuales dirigidas a través de la tecnología y comunicarse a través de Internet, en su doble rol como productores y consumidores de conocimientos, independientemente de su ubicación geográfica.” (p. 157).

Por ello se insiste en que la herramienta tecnológica por sí misma —por más novedosa y versátil que sea— no posee un valor preeminente como tecnología educativa, sino que desde una perspectiva didáctica lo pertinente es el uso funcional que se le otorga cuando el estudiante interactúa con ellas en determinado contexto formativo teniendo en cuenta que:

Una educación que mire hacia el futuro promoverá en sus aprendices lo que se conoce como competencias del siglo XXI. En vez de preparar a las nuevas generaciones, para oficios existentes en vía de extinción, tendrá que formarlos para enfrentar lo desconocido. La flexibilidad y la capacidad de adaptación, el saber aprender a aprender, la habilidad de navegar entre mares de información reconociendo lo que es confiable y útil, la percepción de sí mismo como un generador de conocimientos y no sólo como un consumidor de los mismos, la disposición para trabajar colectivamente en la resolución de un problema, serán mucho más importantes que a cantidad de datos que se puedan repetir de memoria contestando las evaluaciones todavía en boga.” (Orduz, R. 2012 p. 29).

En consecuencia, la complejidad de los procesos de virtualización a través de aulas virtuales en educación superior, obliga a asegurar la calidad de estas modalidades educativas a partir de la consideración de una serie de dimensiones y categorías que la definan y garanticen, con impacto positivo en el beneficiario y en la transformación del docente universitario.

La calidad de los entornos virtuales

El Diccionario de la Real Academia Española, define calidad como una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarlas como igual, mejor o peor que las restantes de su especie. En tal sentido no supone un juicio de valor sino una caracterización de sus componentes. Se trata de una cualificación donde una característica determinada registra una relación o condición de supremacía con respecto a otra equivalente.

De acuerdo con Rama (2012)

“El eje conceptual de definición tradicional de la calidad en el ámbito educativo se expresa en una visión de calidad con base en un análisis realizado por pares académicos, los cuales, después de una comparación entre similares ofertas curriculares u otros estándares, definen el valor o calidad. Su rol decisor es central en tanto que esos cuerpos académicos legitimados tienen el mayor conocimiento de ‘esa cosa’ en relación con las ‘otras’” (p. 207).

La revisión de diversas investigaciones realizadas sobre la valoración de la calidad en EVEA, son coherentes con la definición de calidad aportada y apuntan hacia:

- La parametrización de la calidad en la actividad formativa virtual Sangrá (2001).
- Diferentes perspectivas sobre la evaluación de la calidad del e-learning, destacando que ninguna por sí sola logra abarcar su complejidad. No obstante reconoce la necesidad de crear estándares de calidad, certificar la calidad o evaluar la calidad de la formación on-line en sus diferentes contextos y niveles Rubio (2003)
- La conveniencia de valorar la calidad de las experiencias formativas que se desarrollan en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario y además certificarlas. Carabantes, Carrasco y Alves (2005); Prendes (2010); Prendes, Martínez, Castañeda, Torrico y Mejía (2009); Amaro, Brioli, García (2013).

Tomando en cuenta las condiciones requeridas para el desempeño del docente universitario en EVEA, la complejidad que revisten estos entornos y la cantidad de experiencias que se desarrollan en el

ambiente virtual, es imperativo garantizar y certificar la calidad de la práctica docente universitaria que se desarrolla en estos entornos.

De lo antes señalado se desprende que la calidad tiene algunas características que sirven de referencia para valorar grados de pertinencia de atributos que distinguen al objeto de estudio. Así mismo, permiten derivar los diferentes rasgos o propiedades del concepto de calidad ya que esta generalmente no son evidentes.

En este sentido, la calidad,

- Es variable por cuanto depende del marco axiológico dominante de quien lo interpreta según sus valores, creencias e intereses.
- Está supeditada a parámetros temporales.
- Es multidimensional por la innumerable variabilidad de elementos y factores que lo componen.
- Se asocia al logro de los propósitos establecidos, el nivel del desempeño alcanzado, al valor agregado en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores y al grado de adecuación y eficiencia de los procesos y/o factores que impactan los resultados.
- Lleva implícito una evaluación.

Estas cualidades incluidas en el constructo “calidad” pueden ser conocidas a través de la autoevaluación o evaluación externa. De estas modalidades, la autoevaluación se aprecia como alternativa válida que favorece la valoración de la práctica pedagógica universitaria y de este modo detectar carencias e introducir mejoras que se deban incorporar para incrementar la calidad. Campero (2007, p. 46) señala que “... quien emprenda un proceso de evaluación debe tener claro qué es lo deseable y esperado de la situación a evaluar; además, definir hasta dónde debe aproximarse el aspecto evaluado a ese patrón para decidir si reúne o no lo exigido”.

Por esta razón, siguiendo a la autora antes mencionada, la autoevaluación,

“Es un proceso enmarcado en sistemas de autorregulación de instituciones, dependencias, programas, carreras, funciones, etc. Constituye un estudio detenido, analítico y focalizado, hecho con propósitos de generar cambios y mejoras. Su diseño es concebido y ejecutado por los responsables de la situación a evaluar, con

participación de sus actores; además de los involucrados directos e indirectos con la situación evaluada tienen participación activa en la autoevaluación, bien suministrando información o con responsabilidad en distintas tareas.” (p. 60).

Mientras una definición descriptiva de la calidad compara la calidad con un rasgo o conjunto de propiedades características que distinguen a un objeto o una situación, una concepción reflexiva de la calidad supone la presunción de ciertos valores que confieren a la situación o característica observada, ciertos grados diferenciales en la consecución de determinados atributos que son calificados como propios y deseables, con una escala de variantes que implícitamente o explícitamente responden a un determinado marco normativo.

Al ser un constructo complejo, puede entenderse que el desempeño deseable en una práctica docente de calidad, toma en cuenta los siguientes criterios:

- a) Pertinencia al responder tanto a las prescripciones curriculares como a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes;
- b) Eficiencia, es el desempeño y se establece en un uso adecuado del tiempo y los recursos;
- c) Eficacia determinada en los procesos,
- d) Impacto de esa enseñanza en la transformación individual y social del aprendizaje.

La calidad como pertinencia se define como la adecuación o congruencia entre la práctica docente y la oferta educativa que brinda la institución así como su “relevancia” en términos individuales y sociales, es decir, responde a lo que el individuo necesita para desarrollarse en su ámbito de acción. La pertinencia abarca dos subdimensiones: la pertinencia social o externa (correspondencia entre la institución y su entorno) y pertinencia interna (congruencia existente entre la propuesta de formación y la implementación de la misma).

La eficacia es concebida como el logro de las metas y objetivos. Esta dimensión, al igual que la eficiencia, puede ser analizada tanto a lo interno de la institución como a lo externo (impacto). Como parte del constructo calidad —referida en este caso a un entorno virtual— se deriva de los procesos y medios que se desarrollan en la práctica docente y

que el sistema utiliza para brindar a los aprendices-teleaprendientes la experiencia educativa. Ser docente —independientemente de la modalidad y el nivel en que actúa— requiere de una vocación de servicio y capacitación constante y permanente, para desarrollar la cultura de una práctica docente de calidad, que además es posible favorecerla a través del binomio docencia-investigación como una práctica inmersa en el quehacer docente.

En este sentido coincidimos con lo ya señalado por (Cortázar, 2002) en cuanto a que:

“La cultura de calidad incorpora al diario quehacer, la revisión de los procesos y acciones para su análisis y mejora subsiguiente, con una orientación centrada en la búsqueda de una transformación permanente que permita a la institución responder en forma más adecuada a las presiones del entorno. (p 38).

La eficiencia coloca énfasis en los resultados efectivamente logrados en el aprendizaje como producto de la acción educativa, además de los costos requeridos para dichos logros. Ser eficientes es “hacer lo correcto correctamente” es decir, la correspondencia entre el funcionamiento y el deber ser, lo que implica la minimización de prácticas indeseables.

La definición de las dimensiones, criterios e indicadores de calidad, resultan de gran utilidad para estandarizar los procesos educativos, minimizar las prácticas indeseables (como se señaló antes) y con ello el mejoramiento de la calidad. La evaluación por parte del docente interesado en valorar su propia práctica desde una perspectiva autocrítica resulta fundamental, por cuánto contribuye a develar el sentido de su propia práctica y de su impacto en el aprendiz y retroalimentarla con el objeto de potenciarla.

En correspondencia con lo antes planteado, la reflexión que el docente universitario realice sobre su propia práctica pedagógica resulta fundamental por cuanto le permite reconocer el sentido de su propia práctica y el impacto que tiene en el aprendiz, para finalmente, retroalimentarla y potenciarla. Por ello se comparte la idea de que cualquier experiencia de autoevaluación que se inicie, debe partir desde el trabajo individual, como proceso de autoformación y de crecimiento profesional.

La autoevaluación de los entornos virtuales como en cualquier modalidad, debe prever tres cuestiones importantes (no limitadas) primero: el compromiso de la voluntad política de las autoridades, líderes y directivos para promover, emprender, realizar, apoyar y mantener el impulso de esta autoevaluación; segundo, contar con un equipo técnico para asesorar y orientar el proceso y tercero, un ambiente y clima organizacional que permita su hacer. No obstante, otra tendencia en la evaluación de la calidad resalta un cambio de la evaluación interna hacia evaluaciones externas para minimizar la subjetividad de los análisis.

Villarroel (2007), señala que "... sólo a través de un proceso evaluativo es posible detectar la calidad universitaria" (p.43) y explica la necesidad de delimitar dimensiones o componentes de la calidad, que permitan tratarla y evaluarla desde su complejidad. Por otra parte, subraya "...el análisis de la calidad concebida como interrelación, congruencia e integración de los diferentes componentes evaluativos del enfoque sistémico: pertinencia, eficiencia y eficacia" (p.54).

Con base en lo antes señalado y la necesidad de valorar y asegurar la calidad de los entornos virtuales, se adopta una estrategia que focaliza lo cualitativo, lo pedagógico y lo formativo, en virtud de que se orienta a la detección de las debilidades y los aspectos que se deben mejorar para potenciar la calidad.

Esta estrategia ya desarrollada en otras experiencias (Amaro, Martínez y Chacín; 2011; Amaro y Martínez, 2015), combina sistemáticamente en sintonía con lo planteado las siguientes instancias:

- a) la valoración interna a partir de la autoevaluación por parte del docente o tutor responsable, considerando el rendimiento académico de los estudiantes y el proceso inherente a la unidad que le correspondió gestionar.
- b) el grado de satisfacción de los usuarios.
- c) La valoración externa a partir de la integración del proceso valorativo, con el objeto de determinar los criterios que cualifican la calidad:
 - La eficiencia en términos de su funcionamiento operativo (acciones, tiempos, viabilidad, costos, recursos, etc.).

- La eficacia en términos de los criterios que definen el mérito o el valor de la experiencia instruccional con relación a los aprendizajes o las competencias pretendidas.
- Pertinencia: respuesta a la necesidad planteada.
- Relevancia: trascendencia para la institución y los propios participantes.
- Viabilidad: desarrollo con los recursos disponibles y con el esfuerzo mancomunado de las instancias relacionadas.

Por otra parte, resulta conveniente reiterar que lo antes expuesto permite obtener información a partir de distintas instancias y de este modo minimizar la subjetividad.

Sin embargo, para que esta información sea relevante y coherente con el propósito esperado “valorar la calidad de la docencia en entornos virtuales”, es necesario partir de la elaboración de un referente teórico que se sustente —para el caso que nos ocupa— en una concepción de la educación a distancia como una modalidad de la educación formal, en la cual la acción educativa y los procesos involucrados, esto es, el aprendizaje, la enseñanza y la comunicación en los entornos digitales, se llevan a cabo a través de plataformas virtuales institucionales.

La construcción de este referente permite caracterizar, fundamentar y valorar la práctica docente deseable en ambientes virtuales. Ello requiere la necesaria delimitación de dimensiones e indicadores a partir de los elementos constitutivos y conceptuales a los que se ha aludido supra.

A modo de ejemplo, se presenta la operacionalización (Amaro, Brioli, Chacín 2012) de los elementos conceptuales referidos a lo educativo y lo curricular considerados “deseables”, que se expresan (o deben expresar) atendiendo —en los casos posibles— la peculiaridad del ambiente virtual: el referente teórico, el diseño instruccional y el diseño de la interfaz.

En la tabla 1, se incluyen las dimensiones e indicadores del referente teórico que se explicitan a través de la asignatura, su propósito e importancia y la orientación teórica que se asume desde la perspectiva de la asignatura y de la modalidad que se desarrolla, así

como los principios del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje que deben estar presentes.

Tabla 1
El referente teórico en EVEA

	Dimensiones	Indicadores
Referente teórico	La justificación o exposición de motivos por los cuales se incluye la signatura, curso, taller, etc., y la modalidad en la cual se inscribe.	Se expresa: <ul style="list-style-type: none"> • qué se espera que los alumnos puedan lograr a distancia • qué elementos aportará este medio para que la experiencia sea productiva. • Se asume la concepción del teleaprendiente como adulto
	La orientación teórica que se asume del aprendizaje desde la perspectiva de la asignatura y del ambiente virtual en el cual se desarrolla	<ul style="list-style-type: none"> • Se define cuál es la orientación de la Educación a distancia que se asume y su dependencia a las redes electrónicas. • Se explicita la orientación teórica prevaleciente para el aprendizaje • Se precisa que la interrelación educativa en un EVEA es distal y multicrónica no sincrónica.
	Principios del aprendizaje en EVEA que deben traducirse en las estrategias facilitativas, de aprendizaje y evaluativas.	Trabajo colaborativo Aprendizaje cooperativo Aprendizaje significativo Aprendizaje socio-constructivo Vinculación conocimiento-experiencia (aprendizaje real) Aprendizaje activo Autorregulado

Fuente: Amaro, Brioli, García, (2012)

En la tabla siguiente (tabla 2), se explicitan las dimensiones e indicadores relacionados con el componente instruccional, la mayoría de ellos, ajustados a la particularidad de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje EVEA.

Agrupar los indicadores que permiten apreciar las cualidades de los objetivos, contenidos, estrategias de facilitación y de aprendizaje y herramientas tecnológicas y evaluativas.

Tabla 2
El diseño instruccional en EVEA

	Dimensiones	Indicadores
<p>Diseño Instruccional: Componentes específicos del diseño en un entorno virtual</p>	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla objetivos claramente formulados • Se aprecia coherencia entre los objetivos formulados y el propósito de la asignatura • Se incluyen objetivos reproductivos y productivos • Atiende a los criterios de pertinencia y factibilidad
	Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen contenidos coherentes con los objetivos planteados • Se contemplan contenidos en formatos variados (Word, ppt, videos, etc.) fáciles de • Se muestran contenidos estructurados con hiperenlaces (hipertextos) • Se contempla una sección de contenidos o repositorio de información.
	Estrategias de aprendizaje en EVEA	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen actividades individuales • Se consideran actividades de rastreo de información • Se contemplan actividades y técnicas de construcción y trabajo colaborativo empleando las aplicaciones y herramientas disponibles en la plataforma • Se incluyen actividades prácticas • Se emplean estrategias para el procesamiento significativo de la información (ejemplo, C-maps) • Se observa coherencia entre las estrategias y los principios del aprendizaje en EVEA
	Estrategias de facilitación en EVEA	<ul style="list-style-type: none"> • Se incluyen estrategias motivadoras • Contempla el rastreo de la información por parte del alumno • Se aprecian estrategias que favorecen la interacción recíproca y el trabajo colaborativo • Se incluyen actividades que favorecen el conflicto cognitivo • Contempla actividades prácticas • Se considera el monitoreo y retroalimentación constante por parte del profesor • Se contempla actividades de socialización • Se presenta adecuada distribución del tiempo
	Herramientas tecnológicas (Uso Funcional)	<ul style="list-style-type: none"> • Usa herramientas de comunicación (mensajes de textos, chat, foros, blog, listas-e y correo-e). • Gestiona recursos de aprendizaje para la búsqueda y el procesamiento de la información • Incluye herramientas y recursos TIC en el plan de actividades y evaluación. • Usa las redes sociales y la telefonía móvil como recurso instruccional. • Emplea simulaciones, realidad virtual y realidad aumentada. • Desarrolla en el estudiante la construcción de entornos personales de aprendizaje (PLE) • Emplea aplicaciones disponibles en la red para el trabajo cooperativo y la evaluación.
	Evaluación en EVEA	<ul style="list-style-type: none"> • Considera criterios de evaluación pertinentes • Utiliza procedimientos adecuados de evaluación en línea • Contempla la exploración de conocimientos previos • Incluye una variedad de ejercicios y casos para la evaluación formativa • Contempla la auto evaluación • Fomenta la coevaluación • Incluye el monitoreo y la retroalimentación constante • Permite la clara difusión de los resultados a través de rúbricas • Incluye el E-portafolio como repositorio de trabajos y avances del aprendizaje • Emplea aplicaciones disponibles en la red para la evaluación • Comunica los resultados del aprendizaje a través de rúbricas • Contempla la evaluación del proceso instruccional desde la perspectiva de los participantes.

Fuente: Amaro, Brioli, García (2012)

En la tabla 3, se incluye lo relacionado con el diseño de la Interfaz: aunque puede variar, se incluyen los elementos generales que forman parte del esquema general o menú de navegación en su expresión formal mensaje de bienvenida, presentación, programa del curso, guía didáctica, cronograma de actividades, herramientas comunicacionales, espacios para el intercambio de ideas y opiniones, espacio de socialización, centro de documentación, recursos adicionales, menú de bloques y en su expresión visual (estímulos sensoriales que se proveen para activar o mantener la atención y la motivación).

Tabla 3
Diseño de la Interfaz

	Dimensiones	Indicadores
Diseño de la Interfaz: Expresión formal y visual del ambiente virtual	Esquema general o menú de navegación (aunque puede variar, estos son elementos generales)	Mensaje de bienvenida Presentación Programa del curso Guía didáctica Cronograma de actividades Formas de evaluación
	Herramientas comunicacionales	Contempla un espacio para la recepción, envío y retroalimentación (correo, videos-enlaces chat, etc.)
	Espacios para el intercambio de ideas	Considera herramientas como Foros, grupos de discusión, enlaces sincrónicos y asincrónicos
	Espacio de socialización	Incluye actividades para la socialización
	Espacio para la documentación y recursos adicionales	Provee el acceso a los materiales del curso como lecturas, videos, presentaciones
	Provisión de estímulos sensoriales para centrar la atención	<ul style="list-style-type: none"> •Se enfatizan los aspectos relevantes •Se incluyen textos, animaciones y sonidos •Se dosifica la información (elimina información superflua o innecesaria)
	Provisión de estímulos sensoriales para estimular o mantener la motivación	<ul style="list-style-type: none"> •Diversidad de formatos de información (videos, ppt, etc. •Uso adecuado del color (evita sobresaturación) •Uso de animaciones
	Menú de bloques	

Fuente: Amaro, Brioli, García (2012)

Como puede apreciarse, la estructuración de estas dimensiones e indicadores a partir de la revisión teórica previa —sin la pretensión de agotarla— permite identificar ciertos estándares mínimos considerados deseables en una práctica docente virtual y mejorar o potenciar la calidad de la docencia universitaria que se desarrolla en entornos virtuales, es decir, su pertinencia, eficacia y eficiencia, más que emplearlo con propósitos de fiscalización y control.

Tampoco se trata de homogeneizar la práctica educativa, pues ello sería desconocer su carácter dinámico y flexible ante la presencia de nuevos paradigmas y enfoques de valoración de la calidad en estos entornos, por cuanto "...la calidad es una categoría estructuralmente compleja, diversa y en permanente evolución en ámbitos globales, competitivos, autónomos y multirregulados, como lo son los procesos educativos..." (Rama, 2012, p. 212).

De lo que se trata es garantizar al usuario un proceso sistemático de aprendizaje y de enseñanza que le ofrezca no solo las competencias requeridas en su formación coherente con la oferta formativa en la que participa, sino que esta impacte en su desarrollo profesional y lo comprometan a la actualización permanente.

Conclusiones

El incremento en el desarrollo de propuestas formativas virtuales en educación superior genera cambios pedagógicos que a su vez impulsan cambios curriculares y una gestión didáctica mediada por las TIC que se debe traducir en procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Esto plantea el compromiso por parte de la institución y del profesor universitario, de asumir la formación en la docencia y la investigación vinculada a ella, como aspectos centrales de su identidad profesional, que favorecen y consolidan las buenas prácticas docentes en la virtualidad al mismo tiempo que se gestiona su calidad.

En cierta medida las tecnologías digitales han contribuido a mejorar la calidad del proceso instruccional que se lleva a cabo en ambientes virtuales por cuanto se apoya en enfoques didácticos coherentes con los principios de autonomía, colaboración, interacción multicrónica y la construcción compartida del conocimiento que se promueven

a través de medios y herramientas tecnológicas. La elaboración de un referente deseable a partir de los aspectos que definen el concepto educativo (principios y características etc. de un EVEA) y los elementos constitutivos y su operacionalización en dimensiones y categorías, es fundamental para aproximarse a la interpretación de la calidad de una propuesta en un EVEA.

Sin embargo ejercer la docencia universitaria en la modalidad virtual con criterios de calidad, es un desafío que exige superar la práctica acrítica que muchas veces se refleja en el trabajo docente, lo cual implica revisar la concepción que se asume de la docencia y formar parte de una cultura de reflexión y sistematización de experiencias educativas, que deben ser compartidas y difundidas como referencias importantes.

Por otra parte, concebir la práctica docente en EVEA con criterios de calidad, constituye un reto que se debe asumir como una oportunidad para mejorar y potenciar la calidad educativa. La autovaloración, valoración externa y grado de satisfacción de los usuarios sobre la práctica docente, son buenos ejercicios para detectar los obstáculos que impiden la calidad y convertirlos en fortalezas que impacten positivamente en el aprendizaje del usuario. Además dar cuenta de la calidad de las experiencias que se desarrollan en la virtualidad, es una tarea indispensable para vencer la resistencia por parte de quienes aún no se incorporan a esta modalidad.

Asegurar la calidad es una tarea indispensable aunque algo laboriosa, para mostrar la factibilidad, viabilidad y utilidad de la educación a distancia virtual, como modalidad que amplía las oportunidades de estudio y al mismo tiempo para vencer la resistencia por parte de quienes aún no se incorporan a ella. En definitiva, de lo que se trata es garantizar la mejora continua y la distinción propia de un servicio educativo que se reconoce a sí mismo de calidad, es decir, pertinente, eficaz y eficiente.

Referencias

- Amaro de Ch., Rosa y Martínez, Ana Beatriz (2015) Cómo valoro mi experiencia virtual. En Amaro, R. y Martínez B. (Compiladoras). Diseño y Tutoría Virtual, 1ª edición. Facultad de Humanidades y Educación, UCV. Fondo Editorial de la FHE. Caracas, Venezuela.
- Amaro de Ch, Rosa, Brioli, Carmen, García, Irama. (2013). Competencias del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales. En Martínez, A y Hernández, N. (Compiladoras) Teoría y práctica de las comunidades virtuales de aprendizaje. (pp. 151-182). Colección Estudios del CDCH UCV. Caracas, Venezuela.
- Amaro de Ch, Rosa, Brioli, Carmen, García, Irama. (2012). La valoración del diseño instruccional y la e-moderación en experiencias didácticas virtuales en el contexto universitario. Revista de Pedagogía, vol. 33, No. 92 Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela, Caracas, pp 199-234
- Amaro de Ch. Rosa, Martínez, Ana Beatriz y Chacín, Rosanna (2011). Una estrategia para la valoración de experiencias formativas virtuales. CASO: Diplomado en Diseño y Tutoría Virtual. Revista Docencia Universitaria. Vol. XIII, N° 1. pp 35-55. Caracas, Venezuela.
- Amaro de Ch. Rosa (2010) La didáctica y la comunidad de aprendizaje. En Martínez, A y Hernández, N. (Compiladoras) Comunicación y aprendizaje en el Ciberespacio. (pp. 95-105). Colección Estudios del CDCH UCV. Caracas, Venezuela.
- _____. (2009). La docencia telemática ¿Una nueva docencia? Octava Conferencia Iberoamericana en sistemas, Cibernética e Informática. International Institute of Informatics and Systemics. Vol III. Orlando, Florida. pp. 267-272
- _____. (2005) Una experiencia de formación docente con la aplicación del sitio Web: "Investigación Didáctica", en Revista de Pedagogía, Vol. 26. N 77 Sept-Dic, pp. 425-452.
- Bautista, G.; Borges, F. y Forés, A. (2008) Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales, Ediciones Narcea S.A. Madrid, España.
- Brown, S. (2010) From VLEs to learning Web: the implications of Web 2.0 for learning and teaching. Interactive Learning Environment, Vol. 18 N 1 pp. 1-10.
- Camperos, M. (2007) La evaluación institucional en las Universidades: Escuela de Educación UCV, Revista Docencia Universitaria, Vol. VIII, N° 1, SADPRO-UCV, Caracas, pp. 43-78.
- Cortázar, J.M. (2002) La evaluación de las instituciones universitarias: Tendencias, conceptos y modelos. Colección Monografías, Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Fernández, A. (2010). Universidad y Currículo en Venezuela. Hacia el tercer milenio, Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

- Orduz, R. (2012) Sociedad del conocimiento y tecnología de la información, en Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI. En Orduz, R. (compilador). Corporación Colombia Digital (CCD), Bogotá, Colombia.
- Caballero, Katia y Antonio Bolívar (2015) El profesorado universitario como docente REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), Universidad de Granada España, pp. 57-77
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿Pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 13, N 1, Universidad de Sevilla, España.
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. Revista de Ciencias Humanas, 12(9), 75-86
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Consulta 13/06/2007. Disponible: http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Rama, C. (2012) La reforma de la virtualización de la universidad. El nacimiento de la educación digital. Prometeo Editores, Libertad 1457, Guadalajara, Jalisco, México.
- Luján Morfi, M. (s/f). Formación On line ¿Tecnología vs Pedagogía? Edición N°9- Learning Review España. Recuperado de: <http://www.learningreview.es/-ii-guia-anual-de-oferta-de-formacion-online/1561-formacion-online-itecnologia-vs-pedagogia?format=pdf>
- Herrera B., M. A. (2006). Consideraciones para el diseño de ambientes. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 [online]., vol.18, n.52, pp.25-47.
- Villarroel, C. (2007). La Calidad de la Educación Superior. It Latinoamericana. Caracas, Venezuela.
- Zabalsa, Niguel (2008) La didáctica universitaria. 2645-Bordon 59 2-3 (F)
- Rubio, M. J. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE, (9)2, (101-120). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm
- Sangrá, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. Revista Cuadernos IRC, (5). Recuperado en: www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra.html
- Carabantes, D., Carrasco A. y Alves P. Joaquim D. (2005). La innovación a través de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Revista RIED 8(1 y 2), 105-126.
- Prendes, M. P., Martínez, F., Castañeda, L., Torrico, M., & Mejía, R. (2010). Estudio de las competencias y demanda formativa en TIC de los docentes de las universidades bolivianas y dominicanas". Sevilla MAD-EDUFORMA. España.