

**Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en la Educación a
Distancia EduQ@2008**

**Eje: calidad, materiales educativos y herramientas tecnológicas en
educación a Distancia**

**Los valores de la calidad sustantiva en la enseñanza mediada
por tecnologías**

Dra. Silvia Coicaud
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

Desde las mediciones prescriptivas a los valores sustantivos

El concepto de calidad es complejo y multireferencial. Su análisis puede implicar sólo la consideración de normas vigentes, comparando determinadas prestaciones con especificaciones técnicas reconocidas; o bien el esfuerzo realizado por los responsables de las mismas, teniendo en cuenta la relación que se genera entre el potencial del servicio ofrecido y la prestación real, a partir de necesidades y demandas concretas.

Siempre que hablamos de calidad hay que contemplar múltiples factores de subjetividad, dado que permanentemente interjuegan diversas sensaciones y valores que son percibidos de manera diferente por las personas. La calidad concebida como una abstracción no resuelve problemas, sino que sólo salva apariencias, pues la misma no puede entenderse desprendida de determinadas condiciones y contextos reales.

Es importante entonces pensar en una “calidad sustantiva” (Etkin, J.) que abogue por la consolidación de una sociedad decente que dé cuenta de un pleno respeto por la dignidad humana e igualdad de oportunidades entre las personas. Cuando la sociedad es decente, se pregonan valores sociales basados en el mejoramiento de las formas de vida, y la noción de calidad se humaniza. Se amplían los enfoques, fundamentos, métodos y prácticas en torno a la calidad, entendiendo que junto con las diferencias, estándares y categorías establecidas existe en la sociedad una discriminación real entre ciudadanos plenos y marginados. Entendemos que los discursos hegemónicos sobre eficacia o productividad en torno a la calidad suelen ocultar situaciones de indignidad o sometimiento. Resulta fundamental, por lo tanto, evaluar las estrategias de prestación que se implementan en las instituciones, para analizar si las mismas resultan coherentes con ciertos valores y principios morales y democráticos, o si por lo contrario, responden a intereses de clientelismo y a formas autoritarias de gestión.

Hay siempre un **contexto** en el cual opera –o se desactiva- la calidad, por lo cual la misma debe analizarse desde dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. Por ejemplo, resulta preciso considerar que, en las

situaciones institucionales en las que existe *insuficiencia de recursos*, los modos de prestación de servicios asumen otras connotaciones en relación a la equidad, libertad y dignidad de las personas.

La calidad sustantiva requiere por lo tanto de un cambio de mentalidad, que implica pensar en derechos y oportunidades y no sólo en asimetrías o jerarquías de poder, como así también en mecanismos de representación y participación para asegurar un mejoramiento de la equidad y del ejercicio de libertades. Etkin explica que “ *No alcanza con sustituir la vieja maquinaria o instalar sistemas de información actualizados*”, dado que es necesario *ampliar* la visión acerca del desempeño y los logros de las instituciones desde múltiples dimensiones, superando la mirada meramente instrumental - financiera, productiva o técnica-. La realidad demuestra que cuando se suprime la consulta a actores diversos y el poder de decisión queda sólo en manos de algunos “funcionarios iluminados”, se genera a veces un aumento de la ejecutividad, pero a costa de una gran pérdida de las formas democráticas de trabajo.

Desde esta concepción, la evaluación de la calidad va mucho más allá de la medición de estándares de eficacia y eficiencia, incluyendo los criterios de adecuación, capacidad, practicidad, consecuencia, viabilidad, transparencia, contingencia, mejora, seguimiento, equidad, legitimidad, credibilidad e integración.

McDonald y Walter, en el año 1977 postulaban ciertos interrogantes básicos que los docentes y gestores deberían hacerse en el momento de evaluar proyectos educativos institucionales. Preguntaban, por ejemplo, a quiénes corresponden las necesidades e intereses a los que responde la evaluación; quién es el propietario de los datos (el evaluador, el coordinador, el patrocinador...); quién tiene acceso a estos datos (es decir, a quién se excluye o se le impide acceder); qué categoría tiene la interpretación de los hechos que haga el evaluador frente a las interpretaciones de otros (quién decide quién dice la verdad); qué obligaciones tiene el evaluador ante los responsables del programa, los destinatarios, las autoridades de la institución, los patrocinadores, sus compañeros de profesión y otros; y para quién se hace la evaluación de la calidad. Esto nos demuestra la complejidad que entraña cualquier proceso de evaluación de la calidad en los proyectos de educación a distancia, y las variables y supuestos no explicitados que resulta preciso develar.

Por ello consideramos que la calidad en la educación superior mediada por tecnologías debe abordarse desde diversas perspectivas. En primer lugar, es necesario focalizarla desde una concepción socio-antropológica, analizando la forma en que el currículo se adecua a las necesidades y requerimientos de diferentes grupos sociales y culturales, y reflexionando crítica y comprometidamente acerca de los modos en que la universidad aborda el problema de las desigualdades y las minorías. En segundo lugar, es preciso asumir una perspectiva económica, pues no puede soslayarse la responsabilidad que tienen las instituciones de nivel superior con respecto a la generación de condiciones apropiadas para lograr la empleabilidad de

sus egresados. Por último, resulta prioritario profundizar un enfoque pedagógico acerca de la calidad, que incorpore aspectos tales como el análisis de las prácticas reales de los docentes en los cursos o carreras de educación a distancia o virtual, sus problemas, insatisfacciones, posibilidades y desafíos; los requerimientos y planteos de los alumnos, y las concepciones didácticas y psicológicas que subyacen en los materiales de estudio y en las tutorías en estas propuestas de enseñanza mediada.

Claudio Dondi (2006) nos explica que existen diferentes enfoques para la evaluación de la calidad: los enfoques “conformance”, basados en la atención a estándares y a ciertos niveles mínimos previamente acordados y homologados, y los enfoques “performance”, que priorizan cuestiones que están fuera de los estándares, como por ejemplo la excelencia, la originalidad y la participación. Cuando nos referimos al e-learning, la evaluación de la calidad debe abarcar tres grandes capítulos: los procesos de aprendizaje de los alumnos, el contexto, y los recursos para el aprendizaje. Con respecto a los procesos de aprendizaje, no sólo es importante evaluar qué aprenden los alumnos, sino fundamentalmente cómo aprenden, y esto implica poner en interjuego concepciones teóricas y desarrollos de investigación. Tradicionalmente se evaluaba sólo el “input” del aprendizaje, desconociendo la complejidad del pensamiento. Ahora se pretende desentrañar estos procesos, transparentarlos, interpretarlos y documentar esta información. Cuando nos abocamos a la evaluación de los recursos para el aprendizaje, la intención es abarcar no sólo las condiciones materiales y los materiales de estudio, sino también el trabajo de los docentes, la participación de los pares, etc. En relación al contexto, aparecen sobre todo dos aspectos a evaluar: si es favorable y si resulta pertinente para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje mediante e-learning.

Preocupaciones en torno a la evaluación de la calidad de la enseñanza mediada por tecnologías.

A lo largo de la historia, los problemas en torno a la calidad de propuestas educativas diseñadas a través de diferentes medios tecnológicos, han sido diversos. En un primer momento predominaba la preocupación por los componentes técnicos y estéticos de los materiales instruccionales: la inclusión de fotos o dibujos para ilustrar un texto, la claridad de las imágenes en un video, el diseño de una página web, por ejemplo, eran aspectos centrales en la evaluación de la calidad. Posteriormente, la calidad de los materiales y recursos elaborados para la formación en entornos tecnológicos comenzó a focalizarse en los aspectos psicológicos y lingüísticos del aprendizaje. De este modo, temáticas tales como la motivación que surge en los alumnos a partir del visionado de un video o una película, o la problemática acerca de las formas reducidas y modificadas que adquiere la escritura plasmada en pantallas por los estudiantes, comenzaron a constituirse en tópicos de análisis y discusiones para educadores e

investigadores, siendo la calidad el marco de referencia de los mismos. En la actualidad, si bien estas preocupaciones no han sido dejadas de lado, asistimos al debate acerca de la importancia de los procesos didácticos y cognitivos en las propuestas educativas virtualizadas, y a la innegable importancia que tienen los contextos socio políticos e institucionales en su planificación, desarrollo y evaluación.

Cuando evaluamos la calidad en la educación a distancia, virtual o en proyectos de “e” o b-learning, debemos considerar también cuáles son las particularidades de la institución en las que se implementan estas propuestas. Como bien lo plantea Hargreaves, no es lo mismo una institución cuya cultura está fuertemente balcanizada o fragmentada en estructuras de tipo mosaico, que otra en la que las reglas de juego se basan en la colaboración, superando el individualismo y el “sálvese quien pueda” a la hora de poner en marcha diferentes programas educativos de carácter innovador. Además, como toda evaluación tiene un trasfondo político, muchas veces sucede que existen apremios y condiciones para evaluar la calidad en la educación a distancia o virtual, y suele ocurrir que se homologa el tiempo y la eficacia de los artefactos tecnológicos a los tiempos humanos para la apropiación de los conocimientos. Esto genera un exceso de confianza en la tecnología digital, lo cual por lo general termina banalizando los procesos educativos, pues se desconoce que los procesos del aprendizaje son lentos y recursivos, y que resulta indispensable respetar su idiosincrasia si pretendemos lograr una comprensión genuina en los alumnos. Por ello entendemos que la evaluación de la calidad en la educación a distancia mediada por entornos tecnológicos, tiene que comprometerse en considerar la construcción de ciberlugares en las propuestas pedagógicas, los cuales posibilitarán la participación no arbitraria de los alumnos en las mismas, instaurando de esta manera significaciones intersubjetivas que abren hacia otros proyectos y realidades. De otro modo, la perspectiva de evaluación de la calidad seguirá siendo, como en las primeras etapas de la instrucción asistida por computadoras, de tipo “hipodérmico”: colocamos una inyección de contenidos a través de la máquina y logramos los aprendizajes esperados con el tratamiento.

Los buenos materiales de estudio en las propuestas de formación virtual

Cuando hablamos de “materiales educativos” en un sentido amplio, entendemos por ello a “... *cualquier instrumento u objeto que pueda servir de recurso para que, a través de su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza*”. (J. Gimeno Sacristán, 1997). De este modo, los materiales comunican contenidos y sirven no sólo para transmitir teorías, sino también para motivar a los alumnos, orientarlos en sus procesos cognitivos y ayudarlos a adquirir determinadas destrezas y procedimientos. Sin dejar de tener en cuenta las diferencias de formato que establece cada soporte, la elaboración de discursos escritos de carácter

educativo amerita el análisis pormenorizado a partir de dimensiones psicológicas, lingüísticas y didácticas, entre otras. Ante los acelerados avances de la ciencia y la tecnología, poner en acto el pensamiento no es un tema menor. Se torna imperiosa entonces la formación de un pensamiento crítico, analítico y reflexivo que posibilite una imposición de sentidos mediante un aprendizaje por comprensión.

El trabajo multidisciplinario entre contenidistas escritores, diseñadores gráficos, informáticos, tutores y especialistas en diseño didáctico es muy importante para asegurar la existencia de niveles superestructurales en los textos de estudio. Los módulos elaborados para propuestas de educación mediadas por tecnologías no deberían constituirse en conjuntos crípticos de proposiciones autónomas, sino en materiales de ayuda para el aprendizaje, en los cuales los conceptos se organizan de tal manera que los contenidos desarrollados poseen cohesión local y coherencia global.

Consideramos que el papel que cumple el pedagogo o especialista en ciencias de la educación resulta imprescindible para garantizar la progresión temática de la información en los materiales educativos mediados por tecnologías. El pedagogo realiza un procesamiento didáctico desde la base misma del texto, utilizando para ello determinadas macrorreglas semánticas que posibilitan relacionar los contenidos de nivel bajo con otros de nivel más alto. La selección de estrategias apropiadas de enseñanza que recuperen ciertos saberes previos de los alumnos, ayudan también a resignificar las abstracciones para lograr la representación mental de los contenidos. Los materiales de estudio organizados a partir de la resolución de problemas significativos, por ejemplo, la elaboración de proyectos, el análisis acerca de situaciones diversas, el estudio de casos y la realización de simulaciones relacionadas con la actividad profesional, son altamente valorados por los alumnos que estudian en propuestas universitarias organizadas bajo esta modalidad. Los casos y las situaciones problemáticas constituyen narrativas que brindan información relevante acerca de una temática particular, abordando además contenidos provenientes de otros campos del conocimiento.

Los alumnos valoran la presentación de actividades variadas de aprendizaje en los materiales, a partir de estrategias y recursos didácticos potentes. Reconocen que esta diversidad se relaciona con las propuestas de enseñanza seleccionadas por distintos docentes que conforman los equipos de trabajo, y consideran apropiado que estos estilos diferentes se manifiesten en el diseño de los módulos de estudio. Sin embargo, también señalan la existencia de preguntas de bajo nivel cognitivo en algunos de los materiales, las cuales tienden a la repetición textual y lineal de la información consignada en determinados párrafos.¹ Este tipo de interrogantes dificulta la comprensión de los contenidos, pues cercena las posibilidades que los

¹ SALOMON Y PERKINS (1989), cit. por WITTROCK Y BAKER (1998) en: Test y cognición, Paidós, señalan que para la transferencia de los aprendizajes existen dos caminos: el "camino bajo"-low-road-, que implica conocimientos altamente automatizados que se evocan con poco pensamiento reflexivo; y el "camino alto" o high-road, que conlleva a abstracciones explícitas del conocimiento y su uso en contextos diferentes a aquellos en los que se lo adquirió.

adultos poseen de utilizar en forma activa el pensamiento a través de operaciones complejas y recursivas. Entendemos, por lo tanto, que las actividades no rutinarias incorporadas en los materiales de estudio promueven habilidades de orden superior en los alumnos (Resnick L., 1999) lo cual los ayuda a construir el sentido de los contenidos transmitidos a partir de un trabajo interpretativo y no de mera manipulación formal.

Resulta fundamental que los equipos multiprofesionales responsables de la elaboración de los módulos o guías de estudio en propuestas implementadas a través de plataformas tecnológicas seleccionen una "estrategia estructural" durante los procesos de diseño, incluyendo ciertos elementos en el formato de los mismos que puedan funcionar como "metacategorías" para la orientación de los aprendizajes. Si bien en líneas generales este tipo de organización se tiene en cuenta, encontramos que en algunas propuestas existen diferencias de "estructuras de acceso" (Mcdonald-Ross M., 1999) en los módulos correspondientes a diferentes asignaturas. Por este motivo pensamos que, más allá de las connotaciones propias de distintos campos del conocimiento desde los cuales se realizan las opciones de contenidos, los docentes y pedagogos deben acordar la inclusión no arbitraria de aspectos sustantivos e invariantes en los materiales de estudio.

La continuidad en el diseño gráfico y didáctico en los módulos o guías de estudio permite a los alumnos detectar y generar estructuras claras, coherentes y cohesionadas, a fin de no entorpecer el aprendizaje de conceptos o procedimientos. Esto mismo debería ser uno de los propósitos de las tutorías, espacios privilegiados de encuentro entre alumnos y docentes. Podemos afirmar que la falta de continuidad, la lentitud en las respuestas a las dudas, y la comunicación formal y esporádica por parte del docente tutor genera confusiones en los alumnos, demorando el desarrollo de los procesos cognitivos e impidiendo a los alumnos retomar los recursos paralingüísticos y lingüísticos. Asociamos también esta característica con la coherencia que debe existir entre los diseños, el campo abordado y los destinatarios de estas propuestas educativas.

Hoy sería impensable elaborar diseños universales destinados a diferentes poblaciones, lo cual se fundamenta en las importantes contribuciones que han realizado las corrientes cognitivas con respecto al desarrollo del aprendizaje, y los actuales enfoques sociológicos que plantean la importancia de la atención a la diversidad. Al respecto, el responsable de haber acuñado el término "objetos de aprendizaje", David Wiley, se retracta actualmente del mismo, pues no acuerda con el sentido que posteriormente se le dio. Wiley explica que los objetos de aprendizaje no pueden concebirse como "ladrillos lego" que se pueden ensamblar unos con otros en cualquier lugar y circunstancia. Los contextos, las instituciones, la idiosincrasia de los alumnos destinatarios conllevan a la necesidad de pensar en propuestas de formación situadas. Aún cuando acordemos con la idea de compartir ideas, propuestas o contenidos entre diferentes regiones o países, los mismos deben analizarse críticamente a partir de las particularidades que asume el entorno social de los destinatarios. Por ello entendemos que resulta más

coherente hablar de “unidades didácticas digitalizadas” (E. Barberà, 2008) pues implican la reorganización de los contenidos de un modo relevante y apropiado a las características de las comunidades de aprendizaje y sus contextos.

Investigaciones comparativas realizadas por especialistas acerca de la calidad en los materiales de estudio en propuestas educativas desarrolladas a través de materiales digitales demuestran que resulta difícil establecer parámetros comunes acerca de la calidad en torno a producciones elaboradas para diferentes destinatarios y contextos. Por ejemplo, A. Sangrá (2005) plantea:

“Como se ha definido a través del estudio comparativo realizado, existe un dilema que los sellos de calidad no resuelven. El problema concierne, por un lado, a la tendencia del modelo tecnológico en su propuesta de reutilización y polivalencia de los materiales, dando por supuesto que sus criterios responden a la diversidad, y por otro lado, se refiere a los sellos que otorgan importancia a los modelos pedagógicos, en los cuales se trata la diversidad a través de las necesidades de los grupos y la adaptación de los modelos de enseñanza-aprendizaje. Esta dicotomía plantea la necesidad de fundir las dos tendencias en un modelo integrado, en el que se aúnen la versatilidad y reutilización de los materiales con la respuesta a la diversidad. No obstante, esta polivalencia y versatilidad que los sellos de calidad definen como elemento fundamental difícilmente puede alinearse con su capacidad para responder a la diversidad del alumnado. Una posible solución para resolver esta encrucijada es elaborar un material que sea reutilizable y versátil, diseñado a partir de núcleos muy básicos, a los que se puedan anexar diferentes documentos para configurar itinerarios con mayor profundidad y especialización. Aún así, esta solución no asegura que se pueda ofrecer una respuesta a la diversidad de grupos, expectativas e intereses, según la tipología del grupo destinatario. Por ello consideramos necesaria la elaboración de materiales configurados en forma de guías, especialmente las de carácter académico y de orientación al estudio.”

Esta explicación pone en evidencia que la preocupación economicista y pragmática de diseñar ofertas mediadas por tecnologías digitales a partir de la re-utilización de materiales elaborados por otros para otros alumnos, instituciones y contextos, constituye una paradoja de ilusión tecnocrática que no resuelve el problema de la calidad sustantiva en la formación virtual.

El gran valor que poseen los materiales de estudio, es que constituyen una selección de temáticas pertinentes y relevantes. Esto suscita motivación de tipo personal, profesional y social en las personas, lo cual coadyuva al estudio bajo esta modalidad. Cuando los contenidos elegidos por los docentes responden a criterios no banales ni superficiales, surge en los alumnos curiosidad genuina por conocer más acerca de los mismos. De este modo, el módulo de transforma en *“...una invitación a nuevas lecturas y una guía con propuestas para ser llevadas a las aulas, una brújula.”* (Libedinsky M.,1999) Por ello pensamos que la “pretendida autosuficiencia” de los

materiales de estudio en la educación virtual se convierte en un obstáculo epistemológico para aprender. Dado que es imposible abordar toda la amplitud de un campo del conocimiento, y menos aún proponer su transmisión actualizada y rigurosa, es importante que se incorporen en forma selectiva ciertos contenidos potentes y generadores en los materiales, brindando un asesoramiento experto acerca de las fuentes bibliográficas más apropiadas para la profundización de los mismos. Es necesario encontrar un equilibrio entre profundización y extensión, puesto que los alumnos destinatarios de estas propuestas cuestionan tanto el diseño de módulos "interminables" como también el de aquéllos que son "vaciados" de contenidos.

El uso de un lenguaje persuasivo y coloquial es otro de los aspectos claves en el diseño de los materiales de estudio en entornos tecnológicos. Cuando los docentes logran escribir pensando en los alumnos destinatarios y superando el afán academicista que imponen las comunidades científicas para la presentación de las publicaciones, los materiales resultan amenos y accesibles. Esto no significa pérdida de rigurosidad ni banalización del conocimiento, sino la traducción del mismo a partir de criterios psicológicos y didácticos. Los alumnos rescatan la importancia de las situaciones de diálogo que presentan los módulos y guías de estudio, como así también el esfuerzo que realizan algunos docentes escritores por explicar con claridad los contenidos. La utilización de ejemplos diversos en los materiales escritos, es siempre valorada por los alumnos, pues esto los ayuda a comprender de mejor manera los conceptos nuevos.

La evaluación de los aprendizajes constituye otro de los grandes problemas de las propuestas de formación virtual. Suele cuestionarse la falta de coherencia entre la forma en que se plantea la evaluación en los materiales y tutorías, y los instrumentos que luego son utilizados en las pruebas. En aquellos proyectos en los cuales se explicita con claridad en los materiales de estudio los criterios que los docentes van a utilizar para evaluar, se logra brindar mayor contención a los alumnos. Consideramos que es importante afianzar los procesos de evaluación formativa en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías, evitando que los alumnos tengan que *"...demostrar 'a una sola carta' [...] que sabe todo lo que se le pide de un modo que se supone concluyente."* (Alvarez Mendez J., 2000) Teniendo en cuenta que los destinatarios de estos proyectos educativos son personas adultas, algunas con discontinuidad de escolarización, es importante que los docentes le dediquen suficiente tiempo a la evaluación, aclarando todas las dudas que puedan surgir al respecto, explicando cómo va a ser la modalidad que se adopte, y trabajando en forma previa con los formatos elegidos para no sorprender negativamente desde el desconocimiento instrumental. De este modo, la evaluación dejará de ser un "apéndice" de la propuesta didáctica virtualizada para constituirse en cambio en una parte esencial e integral de la misma, posibilitando diagnosticar logros, errores e incompletudes en los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de poder mejorarlos.

Algunas reflexiones finales

La calidad puede reconocerse analizando el trabajo concreto que realizan los actores en las instituciones educativas que ofrecen propuestas mediadas por tecnologías, interpretando los modos en que éstos resuelven problemas complejos; su capacidad creativa para encontrar soluciones en contextos crípticos y cambiantes; su compromiso para efectuar una prestación digna de servicios educativos a poblaciones que poseen diversas necesidades, muchas de ellas por encima de las reales posibilidades que tienen los docentes y gestores integrantes de la institución. La calidad siempre conlleva fuertes connotaciones de subjetividad, lo cual puede vislumbrarse en parte a través de lo que los alumnos perciben acerca de la organización educativa que está detrás de las propuestas de enseñanza virtuales o a distancia que se le ofrecen. Desde esta concepción de calidad sustantiva, la producción del material de estudio debe ser analizada siempre teniendo en cuenta el contexto en el cual se genera, con sus condiciones concretas. Por ello consideramos que no sirve hablar de “calidad” en abstracto, pues desde este enfoque sólo se salvaguardan las apariencias, ocultándose los problemas reales que tienen los actores que forman parte del cotidiano proceso de enseñar y aprender asumiendo el desafío de utilizar nuevos entornos tecnológicos.

Los materiales educativos elaborados a partir de un equipo multidisciplinario en el cual la tarea del especialista en ciencias de la educación permite lograr una “estrategia estructural” para el acceso comprensivo de los contenidos, constituye otro aspecto relevante de la calidad. La continuidad en los discursos que interpelan a los alumnos desde las tecnologías digitales a partir del cuidado de ciertas formas estéticas, del empleo de criterios didácticos tanto en los materiales como en la orientación de los aprendizajes a través de tutorías personalizadas y sostenidas en el tiempo, y la selección rigurosa de los contenidos para poder reconocer en ellos los avances de la ciencia y el pensamiento humano, son requisitos indispensables para que la enseñanza a distancia o virtual sea realmente una buena enseñanza.

Bibliografía

- Álvarez Méndez J. (2000) Didáctica, curriculum y evaluación, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Coicaud S. (2000) *“La colaboración institucional en la educación a distancia”*, en: Litwin E. -comp- La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, Amorrortu, Buenos Aires.
- Coicaud S. (2005) *“Megadistancias y acceso a la educación superior”* Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada.

- Gimeno Sacristán J. (1977) Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- León J. (1996) Prensa y educación: un enfoque cognitivo, Aique, Buenos Aires.
- Libedinsky M (1999) *"El módulo no es un resumen, es una brújula"*, en: Acerca de la Distancia, RUEDA, EUDECOR, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Lockwood F. (1994) Materials production in open and distance learning, Paul Chapman Publishing, Londres.
- Martín Rodríguez E. y Ahijado Quintillán M. (1999) La educación en tiempos de cambio, Ediciones De la Torre, México.
- Resnick L. (1999) La educación y el aprendizaje del pensamiento, Aique, Buenos Aires.
- Salomon G. (2001) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Amorrortu, Buenos Aires.
- Sangrá A. (2005) *"Estudio comparativo internacional sobre modelos estandarizados de evaluación y marcas de calidad de materiales educativos digitales"*, en: <http://ares.cnice.mec.es/informes/11/versionpdf.pdf>. Consultado el 24/09/05
- Soletic A. (2000) *"La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos"*, en: Litwin E. -comp-, La educación a distancia, op. cit.