

La evaluación auténtica de impacto: Un marco conceptual apropiado para la educación a distancia

Dr. Juan Meléndez

Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

A través de los años, el campo de la educación a distancia ha dado más importancia a los aspectos de calidad. El proyecto CALED es un ejemplo de este fenómeno creciente. Para seguir mejorando el desempeño de la evaluación, y subir la barra de la calidad, es necesario tener un marco teórico claro que pueda dar más dirección a las prácticas que se observan en el campo.

¿Por qué es necesario clarificar el marco teórico para nuestras prácticas de evaluación a distancia? Con más consciencia podemos recoger mejores datos y con mejores datos podemos tomar mejores decisiones. Por lo tanto, podemos esperar una mejor educación a distancia.

Esa educación mejorada se logra investigando lo que Scriven (1999) señala como el **mérito** y **valor** de nuestras prácticas. Naturalmente, esa investigación se debe realizar de forma sistemática, dentro de un contexto amplio, que un buen marco conceptual puede guiar.

El Trasfondo

Si se entiende que una teoría es una manera organizada de pensar en el cómo y el porqué de algo, cuando hablamos de una teoría sobre la evaluación en el campo de la educación a distancia estamos hablando de la forma organizada de pensar sobre este fenómeno para poder entender y explicar el cómo y el porqué. La teoría nos ayuda a explicar por qué estamos llevando a cabo actividades evaluativas de una manera determinada. Se puede

señalar que la teoría nos puede servir como un mapa cuando emprendemos un viaje evaluativo, y es bueno “tener un mapa” para la consulta cuando el viaje se complica.

La necesidad de una buena teoría de evaluación, relacionada al aprendizaje en la educación a distancia se notó cuando Bloom (2003) de la *Organizational Effectiveness and Learning at The Conference Board of Canada* observó una tendencia general en las iniciativas de e-learning, y señaló que la educación a distancia no se evalúa adecuadamente. Cuando sí existen procesos de evaluación, Wang (2006) señaló que los modelos varían. En su opinión, las prácticas actuales de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en los programas en línea se pueden dividir en dos paradigmas: (1) evaluación asociacionista o conductista basado, con énfasis en las mediciones cuantitativas, y (2) la evaluación cognitiva o constructivista basado en un énfasis en mediciones cualitativas. La primera concentra en los resultados de aprendizaje mientras que el segundo concentra en la interacción durante el proceso de enseñanza. Esta diferencia es fundamental, y requiere más estudio para mejorar la calidad y la eficacia de la educación superior en línea. En este aspecto, Zhao (2003) considera que la se requiere de un marco integrado, equilibrado, estratégico y orientado a mejorar la calidad de la medición (p. 215).

Para desarrollar los mejores marcos conceptuales, es necesario partir de los variados modelos de evaluación en el campo de la educación a distancia. En la literatura, abundan libros generales y multitemáticos sobre variados aspectos en la construcción de cursos y programas. Pero, son pocos los libros específicos y detallados sobre la evaluación en el campo de la educación a distancia. Dos obras importantes que se destacan son: *Evaluation in distance education and e-learning* por Ruhe y Zumbo (2009), y *Assessing the online learner* y Palloff Pratt (2009). Los autores de ambos trabajos coinciden en que un enfoque profesional, tal como se define por el campo de la evaluación, debe prevalecer.

El enfoque de Ruhe y Zumbo (2009) se orienta al enfoque tradicional de evaluar cursos y programas. Ellos afirman que las mejores evaluaciones son las abarcadoras, es decir que las evaluaciones deben proporcionar ideas sobre (1) el proceso o curso de ejecución, (2) todos los efectos, intencionales o no, positivos y negativos, y (3) los subyacente valores (p. vi). Sin embargo, sostienen que un problema común en el campo de la educación a distancia es que las evaluaciones se llevan a cabo por los educadores a distancia como una tarea adicional y no por evaluadores profesionales. Este problema se manifiesta en "tres temas recurrentes en la evaluación del programa profesional: evidencia científica, los valores subyacentes y las consecuencias no deseadas" (p. vii). Por lo tanto, el enfoque de evaluación que Ruhe y Zumbo proponen que su modelo "va más allá de las encuestas de satisfacción del alumno, e incluye la pertinencia, la relación coste-beneficio, los valores subyacentes y las consecuencias no-deseadas" (p. 2).

Mientras tanto, Palloff y Pratt (2009) presentan una visión diferente sobre la evaluación en la educación a distancia. Ellos enfocaron en la evaluación del aprendizaje y recomiendan como una buena práctica el uso de una evaluación de las competencias. Su visión es que una buena evaluación del aprendizaje debería proporcionar una buena base para una buena evaluación de un curso o programa. De acuerdo con este punto de vista, una buena evaluación busca el alineamiento entre los perfiles de los estudiantes, los resultados del curso y las competencias programáticas. Aunque el libro es una herramienta excelente en términos de prácticas y técnicas de evaluación, carece de un marco conceptual profundo que orienta la toma de decisiones.

Un marco conceptual profundo parte de la realidad de que la literatura señala la existencia de una gradación en relación a los múltiples criterios y métodos utilizados para evaluar las experiencias, los cursos y los programas a distancia. Por ejemplo, los indicadores de Zhao Lei, Lai y Tan (2005) para medir la efectividad de la educación a distancia fueron: las notas,

la satisfacción de los estudiantes, la satisfacción del profesorado y los resultados en los exámenes estandarizados. Strother (2002) por su parte encontró que el 95 por ciento de las instituciones encuestadas mide reacciones de los estudiantes a los cursos (por ejemplo, lo mucho que les gustaba el curso). Sólo el tres por ciento hizo un verdadero esfuerzo para medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Él evaluó elearning en cinco niveles progresivos. *Nivel I* medía las reacciones de los alumnos al curso. *Nivel II* medía lo que aprendieron. *Nivel III* medía los cambios en el comportamiento. El *Nivel IV* medía los resultados producidos debido a un funcionamiento diferente. Y el *Nivel V* medía la rentabilidad de la inversión (“Return on Investment”), que es el costo-beneficio de un curso.

Si acogemos la recomendación de Chen (2006) de explicar los vínculos entre los datos en su punto de origen (evidencias de aprendizaje) y los resultados esperados de los programas académicos, vemos varias lagunas. Por esta realidad es que surge la necesidad de explicar la relación entre los resultados de aprendizaje y los resultados de los programas con lo que titulo la **teoría de la evaluación auténtica de impacto**. ¿De qué consiste esta teoría? Es la fusión de varias teorías que explican la evaluación académica en su punto de origen, el aprendizaje, la explicación de la enseñanza en cursos y programas, para finalizar con el impacto social de lo aprendido.

A un lado de la teoría está la **evaluación auténtica**, que es un proceso de evaluación que involucra múltiples formas de medición del desempeño del aprendizaje del estudiante. Se examina el logro del estudiante a través de evidencias o artefactos que son productos de actividades instruccionalmente pertinentes. Ejemplos de técnicas de evaluación auténtica incluyen la auto-evaluación, la evaluación de la ejecución y los portafolios (McTighe & Wiggins, 2004).

La evaluación auténtica concentra en la ejecución del estudiante y la construcción de una respuesta real o simulada a una situación que refleje el *mundo real*. Esa ejecución se puede colocar en un portafolio, que es una colección sistemática de los trabajos de los estudiantes, para mostrar el progreso a través del tiempo de las competencias estipuladas. La autoevaluación del estudiante ofrece oportunidades para que el estudiante auto-regule su aprendizaje al evaluar su propio progreso. La evaluación auténtica se considera una evaluación integrada porque se evalúa múltiples habilidades y contenidos dentro de una misma actividad. Por ejemplo, una tarea relacionada a las ciencias podrá incluir una evaluación de las competencias lingüísticas, y de las habilidades de razonamiento.

La **evaluación de impacto** surgió por la preocupación de que miles de millones de dólares se empleaban en ayudas sociales sin conocer con certeza el efecto real de los proyectos. Aunque pudo haber evidencias, había dudas sobre la efectividad. En la literatura, la evaluación de impacto se considera una evaluación del efecto de una intervención que se está evaluando. Con este tipo de evaluación se examinan los resultados, y si estos resultados eran intencionales o no. Un aspecto interesante de este tipo de evaluación es el análisis del impacto con relación a la ausencia de la intervención. (OECD, 2006). Otro aspecto importante de esta teoría es el análisis de la diferencia entre la hipótesis de atribuir los resultados de una intervención, y los resultados observados, que es una descripción de lo que realmente sucedió.

La evaluación de impacto busca contestar las siguientes preguntas: ¿la intervención está produciendo los beneficios previstos y cuál fue el efecto general en la población? ¿Se podría diseñar mejores experiencias para lograr los resultados previstos? ¿Se están empleando los recursos en forma eficiente? En esencia, una evaluación de impacto busca medir los resultados de la intervención e indaga si esos resultados se deben a otros posibles factores. (Gertler, Martinez, Premand, Rawlings & Vermeersch, 2011).

En el contexto educativo, se propone usar usa la **evaluación auténtica de impacto** para examinar los resultados de las tareas auténticas para determinar si fueron efectivas la enseñanza de contenidos y procesos intelectuales, investigar qué pasó en los cursos y los programas, y finalmente investigar la ejecutoria de los egresados en su contexto profesional, tras graduarse.

El problema

Los evaluadores deben recoger datos para determinar dos dimensiones interrelacionados: la calidad y la importancia de la educación a distancia.

Usualmente, en la búsqueda de la calidad, los investigadores concentran sus investigaciones en la enseñanza dentro de los cursos y los programas. Una revisión de la literatura sobre el tema de la evaluación en la educación a distancia, arrojará que estas dos categorías dominan la producción de investigaciones.

Curiosamente, al revisar la literatura, se observará la existencia de diferentes modelos de evaluación. La evaluación es ya un tema recurrente en el campo de la educación a distancia porque ha madurado y es lo suficientemente robusto como para explicar los procesos del campo de la educación a distancia. Desde esta perspectiva, una de las publicaciones claves que puede orientar cualquier investigador del tema es un texto reconocido en el campo de la evaluación: *Evaluation theory, models and applications* de Stufflebeam y Shinkfield (2007). El texto revela la necesidad de aclarar las normas que deben utilizarse para guiar el proceso de evaluación. Estas normas deben servir como base para un entendimiento claro y común de los criterios que se utilizarán en la evaluación. Los autores afirman que “sin normas que definen el servicio de evaluación aceptable, la credibilidad de los procedimientos de evaluación, resultados o informes estarán en duda”

(p. 81). Por su enfoque con programas, Stufflebeam y Shinkfield recomienda el uso de los estándares del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE) para evaluaciones programáticas. Sin embargo los autores hacen poca mención de los estándares relacionados a las otras dimensiones que nos ocupan en el campo de la educación a distancia, como el aprendizaje.

Cuando se mira la obra de un líder reconocido en el campo de la evaluación, Michael Scriven, también vemos su énfasis en las evaluaciones programáticas. Su trabajo ofrece un marco interesante relativo a este tipo de evaluación. Su *Meta-Evaluation Checklist* (2011), ofrece un marco conceptual que propone una respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los criterios meritorios para una evaluación de programas a distancia? En su lista, Scriven presenta seis criterios: (1) *Validez*: Este abarca varias preguntas, incluyendo si la evaluación cumple sus requisitos, cómo cumple, si los resultados ciertos, si es confiable, y si está completa. (2) *Claridad*: Se trata principalmente sobre la comprensión de los informes por parte del público. También trata sobre la redacción concisa. (3) *Credibilidad*: Esto se refiere a la confiabilidad de las fuentes y contiene elementos, como el aparente sesgo y la experiencia del evaluador. (4) *Corrección*: Se trata sobre cuestiones de ética y la legalidad. Pero Scrivens también señala la importancia de los contratos, la privacidad, la explotación, el consentimiento informado, y lo apropiado culturalmente. (5) *Costo-Utilidad*: Esto es algo más que una cuestión de costos. Es una cuestión de beneficios también. (6) *Generalización*: Este punto es algo que Scrivens considera una ventaja, pero no es un requisito. Aunque estos criterios han demostrado ser valiosos para evaluar la enseñanza en los cursos y programas, no están orientados a guiar la evaluación del aprendizaje estudiantil.

Una mirada a los estándares recomendado por Stufflebeam y Shinkfield (2007), *Program evaluation standards* del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*

(JCSEE), revela que estos estándares fueron desarrollados por un grupo que se especializa en la evaluación, La JCEE está compuesta por 17 organizaciones que son especializadas en el campo de la evaluación. Algunas de estas organizaciones son: la : American Educational Research Association, American Evaluation Association, Canadian Evaluation Society, National Council of Measurement in Education, Canadian Society for the Study of Education.

Estos estándares son excelentes para la evaluación de la enseñanza en los cursos y programas, pero necesitan ser adaptados para examinar el aprendizaje. Las normas de la JCSEE se compone de 30 estándares que a su vez se agrupan en cinco atributos claves relacionadas a la calidad de la evaluación: utilidad, razonabilidad, pertinencia, precisión y rendición de cuentas. Estos cinco atributos son similares a los seis criterios de Scriven en su lista de meta-evaluación (2011). Aunque estos 30 estándares cubren las áreas que los expertos han determinado que son fundamentales para una evaluación de la calidad, la Comisión también reconoce que el uso completo de los 30 estándares pueden ser complicados debido a su amplitud. Por lo tanto, crearon *Tablas funcionales* que guían el uso de los estándares para tareas específicas. Dos de estas tablas son: El diseño de la evaluación y la recolección de la información.

El enfoque sistemático y objetivo con estándares reconocidos provee el espacio para una buena evaluación programática, que es adaptable para el examen del aprendizaje. Así, el examen del aprendizaje no se lleva a cabo al azar o arbitrariamente. Demasiadas variables están involucradas, y se necesita una guía más enfocada, con normas más específicas para concentrar los esfuerzos en las áreas claves del aprendizaje, como se ve en la evaluación de programas.

Afortunadamente, la JCSEE desarrollo estándares relacionados a las evaluaciones de los estudiantes. *Student Evaluation Standards* (2003), que se compone de 28 estándares que a su vez se agrupan en cuatro atributos claves relacionadas a la calidad de la evaluación: pertinencia, utilidad, razonabilidad y precisión.

Stufflebeam y Shinkfield (2007) han planteado que las teorías en el campo de la evaluación merecen estudiarse y expandirse de acuerdo a las necesidades de los evaluadores. Esta afirmación abre la puerta a una teoría de evaluación del aprendizaje dentro del campo de la educación a distancia. Pero, para poder indagar sobre esta posibilidad, es necesario entender las teorías relacionadas a la evaluación en el campo de la educación a distancia están limitadas. Es necesario dar más importancia al valor y mérito de dos elementos: el aprendizaje de los estudiantes y el impacto de la educación de los estudiantes en la sociedad.

La nueva visión

Se reconoce que el valor y mérito de una experiencia a distancia se puede lograr al examinar los cursos y programas. Pero es necesario reconocer también que una mirada así no es suficiente si se quiere ver un panorama total. La visión total incorpora los datos el punto básico del aprendizaje del estudiante, y también incorpora los datos en el impacto final del estudiante en la sociedad.

En otras palabras, una visión completa implica mirar el tema de la evaluación en el campo de la educación a distancia con ojos que examina el punto de partida, el aprendizaje, pasa por examen de la enseñanza en los cursos y los programas, y termina con una mirada del impacto del egresado en su contexto social. En términos gráficos, se puede ver así:

Gráfica 1. Dimensiones de la evaluación

Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4
Aprendizaje del estudiante	Enseñanza en los cursos	Enseñanza en los programas	Ejecución en la sociedad
			

Lo que plantea la gráfica es que el punto de partida debe ser la evaluación del aprendizaje, que dará sentido a las evaluaciones posteriores de cursos y programas. Los cursos deben explicar los programas y los programas se deben evaluar examinando el impacto en la sociedad.

Conclusión

Con una visión abarcadora sobre la evaluación de la educación a distancia, se podrá contestar preguntas profundas relacionadas a las prácticas educativas, y aunque se puede contestar las preguntas de solamente una dimensión, se sabe que hay otros datos y otras preguntas relacionadas.

Aunque se tiene una visión global con el marco conceptual auténtico de impacto, un evaluador aún podrá segmentar y cualificar las preguntas de la siguiente forma: ¿Qué dimensión se evaluará? ¿Con qué criterios se examinará la dimensión? ¿Qué evidencias se utilizarán para indicar cómo se conduce en esa dimensión? ¿Qué relación tiene una dimensión con las otras?

Se entiende que las contestaciones a estas preguntas se deben desarrollar de forma sistemática, y que una dimensión no se puede explicar bien sin hacer referencia a las otras dimensiones.

Estándares de evaluación estudiantil

(Que se examinará durante la ponencia)

Normas de adecuación

Las normas de adecuación ayudan a asegurar que las evaluaciones de los estudiantes se llevarán a cabo legalmente, éticamente y con el debido respeto por el bienestar de los estudiantes que se están evaluando y otras personas afectadas por los resultados de la evaluación.

A1 Servicio de a Estudiantes. Las evaluaciones de los estudiantes deben promover principios educativos sólidos, cumplir con las misiones institucionales y guiar el trabajo efectivo del estudiante, para servir las necesidades educativas de los estudiantes.

A2 Políticas y procedimientos adecuados. Políticas y procedimientos escritos deben ser desarrollados, implantados y disponibles, para que las evaluaciones sean consistentes, equitativas y justas.

A3 El acceso a la evaluación de la información. La información relacionada a la evaluación del estudiante debe estar disponible, pero limitada al estudiante y otros con un permiso legítimo para ver la información, de manera que se mantenga la confidencialidad y se protege la privacidad.

A4 Trato de los alumnos. Los alumnos deben ser tratados con respeto en todos los aspectos del proceso de evaluación, para mejorar su dignidad y las oportunidades para su desarrollo educativo.

A5 Derechos de Estudiantes. Las evaluaciones de los estudiantes debe ser coherentes con las leyes y los principios básicos de justicia y los derechos humanos, para proteger los derechos y el bienestar de los estudiantes.

A6 Evaluaciones equilibradas. Las evaluaciones estudiantiles deben proporcionar información que identifiquen los puntos fuertes y débiles, para desarrollar los puntos fuertes y manejar las áreas problemáticas.

Normas de Utilidad

Los estándares de utilidad ayudan a asegurar que las evaluaciones de los estudiantes sean de utilidad. Evaluaciones de los estudiantes útiles son informativas, oportunas e influyentes.

U1 Evaluaciones constructivas. Las evaluaciones estudiantiles deben ser constructivas, que resultan en decisiones educativas que están en el mejor interés del estudiante.

U2 Usuarios y usos definido. Se deben especificar los usuarios y los usos de una evaluación estudiantil, para que la evaluación contribuya adecuadamente al aprendizaje y desarrollo del estudiante.

U3 Alcance de la información. La información recogida en las evaluaciones de los estudiantes debe ser cuidadosamente enfocada y suficientemente amplia, de modo que las preguntas de la evaluación pueden responder plenamente a las necesidades especificadas de los estudiantes.

U4 Calificación del evaluador. Los maestros y otras personas que evalúan a los estudiantes deben tener el conocimiento y las habilidades necesarias, para que las evaluaciones se realicen competentemente y que los resultados se pueden usar con confianza.

U5 Valores explícitos. Cuando se planifican y efectúa evaluaciones estudiantiles, maestros y otras personas que evalúan a los estudiantes deben identificar y justificar los valores utilizados para juzgar el desempeño del estudiante, para que las bases de las evaluaciones sean claras y defendibles.

U6 Informes eficaces. Los informes sobre los estudiantes deben ser claros, oportunos, precisos y pertinentes, para que sean útiles para los estudiantes, sus padres /tutores, y otros usuarios legítimos.

U7 Seguimiento. Las evaluaciones de los estudiantes deben incluir procedimientos para el seguimiento, por lo que los estudiantes, sus padres / tutores y otros usuarios legítimos puedan entender la información y tomar dar el seguimiento adecuado.

Normas de viabilidad

Las normas de viabilidad ayudan a asegurar que las evaluaciones de los estudiantes pueden ser implantados como estaban previstos. Las valuaciones viables son prácticas, diplomáticas y apoyadas adecuadamente.

V1 Orientación práctica. Las evaluaciones estudiantiles deben ser prácticos, de modo que produzcan la información necesaria de forma eficiente sin interrupciones.

V2 Política Viabilidad. Las evaluaciones estudiantiles deben ser planificadas y efectuadas anticipando las preguntas de los estudiantes, sus padres/tutores, y otros usuarios legítimos, de modo que sus preguntas se pueden contestar con eficacia, para permitir su cooperación.

V3 Apoyo a la evaluación. Se deben proveer el tiempo y los recursos adecuados para que las evaluaciones puedan ser planificadas e implantadas de manera efectiva. Sus resultados deben ser comunicados, y las actividades apropiadas de seguimiento deben ser identificadas.

Normas de Precisión

Las normas de precisión ayudan a asegurar que una evaluación estudiantil producirá información sólida sobre el aprendizaje y el rendimiento de un estudiante. Información sólida conduce a interpretaciones válidas, conclusiones justificables, y un seguimiento adecuado.

P1 Orientación Válida. Las evaluaciones de los estudiantes deben ser desarrolladas e implementadas, para que las interpretaciones hechas sobre el desempeño de los estudiantes sean válidas y no dar lugar a malentendidos.

P2 Expectativas definidas para los estudiantes. Las expectativas de rendimiento de los estudiantes deben estar claramente definidas, de manera que los resultados de la evaluación son defendibles y significativas.

P3 Análisis del Contexto. Las variables contextuales y estudiantiles que pueden influir en el rendimiento, deben ser identificados y considerados, para que el rendimiento de un estudiante puede ser interpretado válidamente.

P4 Procedimientos documentados. Los procedimientos para evaluar a los estudiantes, tanto los planificados y los reales, se deben describir, para que los procedimientos puedan ser explicados y justificados.

P5 Información defendible. La adecuación de la información recogida debe garantizarse, para poder tomar buenas decisiones y poder defenderlas y justificarlas.

P6 Información confiable. Los procedimientos de la evaluación deben ser elegidos o desarrollados e implementados, para que proporcionen información confiable para las decisiones sobre el rendimiento de un estudiante.

P7 Identificación y manejo del sesgo. Las evaluaciones de los estudiantes debe estar libre de prejuicios, para que las conclusiones puedan ser justos .

P8 Manejo de la Información y Control de Calidad. La información recopilada, procesada y reportada sobre los estudiantes debe ser revisada sistemáticamente, corregidos según el caso, y mantenerse segura, para poder emitir juicios certeros.

P9 Análisis de la información. La información recopilada en las evaluaciones sobre los estudiantes debe ser analizada de forma sistemática y precisa, por lo que los propósitos de la evaluación se puedan cumplir efectivamente.

P10 Conclusiones Justificadas. Las conclusiones de evaluación sobre el desempeño de los estudiantes deben ser justificadas explícitamente, de manera que los estudiantes, sus padres/tutores, y otros pueden tener confianza en ellos.

P11 Metaevaluación. Los procedimientos relacionados a la evaluación de los estudiantes deben ser examinados periódicamente, para evitar errores detectados, y corregirlos rápidamente, permitiendo así que las buenas prácticas de evaluación estudiantil se desarrollan con el tiempo.

Referencias

CALED. (2005). *Memoria*. Proyecto: "Centro Virtual para el Desarrollo de Estándares de Calidad para la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe". Accedido el 2 de febrero del 2014 en <http://www.caled-ead.org>

Center for Disease Control and Prevention. (2012). *A framework for program evaluation*. Accedido el 20 de enero del 2014 en <http://www.cdc.gov/eval/framework/index.htm>

Chen, H. T. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83.

Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P, Rawlings, L. B. & Vermeersch, C. M. J. (2011). *Impact Evaluation in Practice*. World Bank. Accedido el 4 de diciembre 2013 en <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2550>

Liu, O. (2012). Student Evaluation of Instruction: In the New Paradigm of Distance Education. *Research In Higher Education*, 53(4), 471-486.

McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Understanding by design: Professional development workbook*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

OECD. (2006). *Outline of principles on impact evaluation*. Document of the International Workshop on Impact Evaluation for Development. Hosted by the World Bank and the DAC Evaluation Network on 15 November 2006. Accedido el 3 de marzo de 2014 en <http://www.oecd.org/development/evaluation/dcdndep/37671602.pdf>

Simonson, M. (2007). EVALUATION AND DISTANCE EDUCATION: Five Steps. *Quarterly Review Of Distance Education*, 8(3), 191.

Sorensen, C. K. (1997). Localizing National Standards for Evaluation of Distance Education: An Example from a Multistate Project. *New Directions For Community Colleges*, 1997(99), 53.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, & applications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wang, C. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.