

SUMARIO

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Evaluación de programas de educación a distancia <i>Jaume Sarramona (Universidad Autónoma de Barcelona, España)</i>	9
Indicadores de evaluación de la educación a distancia en un sistema universitario <i>Javier Callejo, Teresa Aguado, Belén Ballesteros, Inés Gil Jaurena, Beatriz López (UNED, España)</i>	35
Estrategias para el desarrollo de una cultura evaluativa en la UNED de Costa Rica <i>Guiselle Hidalgo Molina, Mayra Segura Loaiza (UNED, Costa Rica)</i>	51
La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia <i>Juan Ramón Bautista Liébana, Rina Martínez Romero, Mila Sainz Ibáñez (UNED, España)</i>	73

EXPERIENCIAS

Los modos de intervención educativa en el diseño pedagógico de materiales <i>Beatriz Graciela Barrio, Adriana Alicia De Stefano, (Universidad Abierta. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)</i>	99
La evaluación de algunos medios audiovisuales de la UNED <i>M^a Paz Lebrero Baena (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)</i>	115
El modelo de enseñanza virtual en la UNED: Desarrollo de un curso en la Facultad de Económicas <i>Damián de la Fuente Sánchez, Ángel Muñoz Merchante, Manuel A. Sesto Pedreira (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)</i>	135

INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA

RECENSIONES

Educar en una cultura del espectáculo <i>Joan Ferrés (Recensionado por Javier Callejo)</i>	163
La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo <i>Raffaelle Simone (Recensionado por Javier Callejo)</i>	163
¿Qué es lo virtual? <i>Pierre Lévy (Recensionado por Juan Ramón Bautista)</i>	167
DIRECTORIO DE MIEMBROS DE LA AIESAD	171

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Evaluación de programas de educación a distancia

(Evaluation of distance education programs)

JAUME SARRAMONA

Universidad Autónoma de Barcelona, España

RESUMEN: *Entre las características específicas de la educación a distancia destaca la necesidad de evaluación, como parte fundamental de la planificación previa y del necesario control de procesos y resultados. Esta evaluación ha de abarcar desde el diagnóstico previo hasta la planificación, el proceso aplicativo y los resultados, sean éstos previstos o no. Esto por lo que se refiere a los materiales didácticos y al proceso estricto de enseñanza-aprendizaje, pero además hay que añadir la evaluación de la actividad desarrollada por los docentes tutores y por el conjunto de la institución educativa.*

Evaluación - diagnóstico - resultados previstos - resultados no previstos - evaluación institucional.

ABSTRACT: *Among the specific characteristics of the education at distance highlights the evaluation necessity, like fundamental part of the previous planning and of the necessary control of processes and results. This evaluation must embrace from the previous diagnosis until the planning, the process and the results, be these foreseen or not. This regarding the didactic materials and to the strict process of teaching-learning, but it is also necessary to add the evaluation of the activity developed by the educational tutors and for the group of the educational institution.*

Evaluation – diagnosis - foreseen results - unforeseen results - institutional evaluation.

LA ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El calificativo de *educación a distancia* referido a una modalidad educativa resulta cada vez más difícil de aplicar. Hasta hace relativamente poco tiempo se podía definir la educación a distancia como aquella modalidad educativa donde la comunicación entre educador y educando quedaba diferidas en el tiempo, en el espacio o en ambas dimensiones a la vez, con lo cual se salvaba la distancia física existente entre ambos. Pero el empleo progresivo de las nuevas tecnologías de la comunicación hacen muchas veces inadecuado el término «a distancia», cuando permiten la comunicación

prácticamente en tiempo real y pueden crear entornos virtuales de aprendizaje que rompen la distancia física indicada.

Por todo ello se abre camino el término «*autoformación*» o «*autoinstrucción*» para designar el proceso educativo donde el sujeto educando toma la iniciativa y se erige en responsable del ritmo y control de sus aprendizajes (Sarramona,1999). Así se expresaba el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995) al respecto: «El sujeto deberá poder tener acceso permanente a una gama de bienes educativos y formativos bien identificados, complementarios para el logro de un saber general, de modo que pueda adquirirlos por sí mismo al margen de todo sistema formal». La autoformación es una metodología posible y podemos afirmar que deseable de ser empleada en todo sistema didáctico, sea formal o no formal, presencial o a distancia.

Todas las previsiones indican que la educación a distancia, entendida básicamente como una metodología autoformativa, tendrá un desarrollo creciente en el futuro, aprovechándose de las posibilidades de los nuevos medios de comunicación, pero también porque la demandada formación permanente o continua a lo largo de la vida no puede ni precisa ser materializada mediante estrategias de escolarización permanente, de ahí que se constate una progresiva introducción de la educación a distancia en el mundo laboral, en el campo del ocio, etc., al mismo tiempo que ya se ha instalado en las mismas instituciones docentes convencionales, en especial en la Universidad¹.

No se trata ahora de analizar todas las características propias de la educación a distancia pasada y presente, porque suelen convivir características de ambas en la mayoría de los programas hoy existentes², pero sí conviene tener presentes algunas fundamentales que luego justifiquen su estructura y evaluación. En cualquier caso, adviértase que no se hace aquí referencia a una posible versión de la educación a distancia que signifique simplemente la transmisión a unos sujetos alejados de una situación didáctica que se desarrolla al modo convencional o presencial, sea esta transmisión por videoconferencia, conferencia audiográfica, reuniones de grupo realizadas por red informática, etc. (Tiffin y Rajasingham, 1997). La perspectiva aquí tomada es que el programa en cuestión posibilite al sujeto aprender de acuerdo con sus decisiones personales de lugar, momento, ritmo, nivel de profundización, etc.; si no de modo total, al menos en gran medida. Las características a destacar de la educación a distancia serían:

- Exige una *planificación rigurosa*, puesto que las actividades docentes y discentes han de estar diseñadas con anterioridad al momento de ser realizadas.
- Los *materiales didácticos* se erigen en los únicos soportes de los contenidos que son precisos para alcanzar los objetivos didácticos propuestos. Tales materiales han de contener la totalidad de los contenidos señalados o, cuando menos, las instrucciones precisas para su localización exacta por parte del sujeto que aprende.
- El programa de educación a distancia ha de garantizar su *adaptabilidad a las diferencias personales* de los sujetos que lo siguen, permitiendo una personalización del proceso.

- El sujeto que aprende por la modalidad a distancia ha de tener la *posibilidad de comunicación permanente* con un docente cualificado, que pueda resolver sus dudas y demandas vinculadas al programa.
- El programa de educación a distancia ha de incluir la posibilidad de *autoevaluación* por parte del sujeto que aprende, así como la heteroevaluación por parte de la institución que lo aplica.
- Dado que la educación a distancia ha sido concebida especialmente para los sujetos adultos, sus programas deben estar adaptados a las *características de las personas adultas*, tanto en lo que se refiere al lenguaje, como a la contextualización, tipo de actividades, etc.

Otras exigencias que podrían demandarse serán ya comunes a todo tipo de programas educativos, en especial las que hacen referencia a la naturaleza de los aprendizajes a lograr, a la apertura de las ideas, a la posibilidad de participación de los implicados, etc. Como se ha dicho reiteradamente, «educación» es lo sustantivo y «a distancia» sólo la forma de hacerla factible.

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ya se ha indicado que la evaluación constituye uno de los elementos imprescindibles de todo programa educativo, y si es a distancia, con mayor motivo, dado que las consecuencias de posibles disfunciones tienen un efecto multiplicativo mayor y el sistema no suele contar con la agilidad de cambio propio de la docencia presencial, donde la improvisación, muchas veces excesiva, permite introducir modificaciones de manera inmediata.

Por otro lado, a pesar de la experiencia ya acumulada, la educación a distancia suele tener en la consecución de sus resultados un punto de duda permanente. Y es que los innumerables estudios realizados para comparar la eficacia de la educación a distancia en relación con la educación presencial no permiten llegar a conclusiones generales, puesto que siempre se trata de estudios de carácter idiógráfico que comparan programas concretos con variables específicas a considerar (Sarramona, 1993a).

La evaluación de los programas de educación a distancia se inserta en el contexto de la *investigación evaluativa*, entendida como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo (De la Orden, 1991: 304). Y tratándose de programas de educación a distancia, donde ha sido precisa una planificación previa de carácter riguroso, la metodología de evaluación deberá ser igualmente rigurosa. Tal rigor se garantiza cuando se tienen en cuenta los principios básicos de la *planificación tecnológica* que, si bien puede ser discutible para otras modalidades educativas, resulta la más adecuada para los programas de educación a distancia, sin que ello suponga en modo alguno la vinculación a modelos didácticos de carácter mecanicista.

El modelo aquí propuesto para la evaluación de los programas de educación a distancia se vincula con el denominado «contexto-entrada-proceso-producto(CEPP), diseñado por Stufflebeam (1987), que contempla tanto la planificación como la aplicación y los

resultados, a fin de poder tomar decisiones en cada uno de estos ámbitos, tal como se presenta en el esquema de la figura 1. La evaluación de programas de educación a distancia deberá abarcar inicialmente la evaluación del diagnóstico, que constituye un paso previo a la planificación didáctica del material y de las actividades, luego vendría la planificación estricta, la evaluación del proceso y la evaluación de los resultados. Esta estructura básica es aplicable de modo general a todos los programas de educación no formal, tal como ya mostramos en otro lugar (Sarramona, Colom, Vázquez, 1998). A continuación se analizan cada una de estas fases.

EVALUACIÓN DEL DIAGNÓSTICO

La evaluación del diagnóstico constituye la garantía de que el programa de educación a distancia se adaptará a las necesidades, características y contexto que envuelve a sus destinatarios.

El *diagnóstico de necesidades* se presenta como un paso ya clásico en la evaluación previa o de diagnóstico de todo programa, en especial cuando se trata de dar respuesta a necesidades muy específicas, de tipo laboral, por ejemplo (Colom, Sarramona y Vázquez, 1994). La metodología empleada puede ser muy diversa, de acuerdo con la naturaleza de esas mismas necesidades, desde la observación directa hasta la explicitación de las demandas por parte de los destinatarios o personas responsables. Tampoco se pueden olvidar los análisis situacionales de realidades sociales o laborales que indican vacíos de formación, tal puede ser el caso de atender problemas sanitarios o de preparar para una nueva situación económica de mercado unificado. Otras necesidades derivarán de la misma estructura lógico-epistemológica de los aprendizajes ya identificados, por cuando exigirán identificar otros de previos para su correcta adquisición. Una síntesis de estas fuentes de identificación de necesidades se presenta en el gráfico de la figura 2.

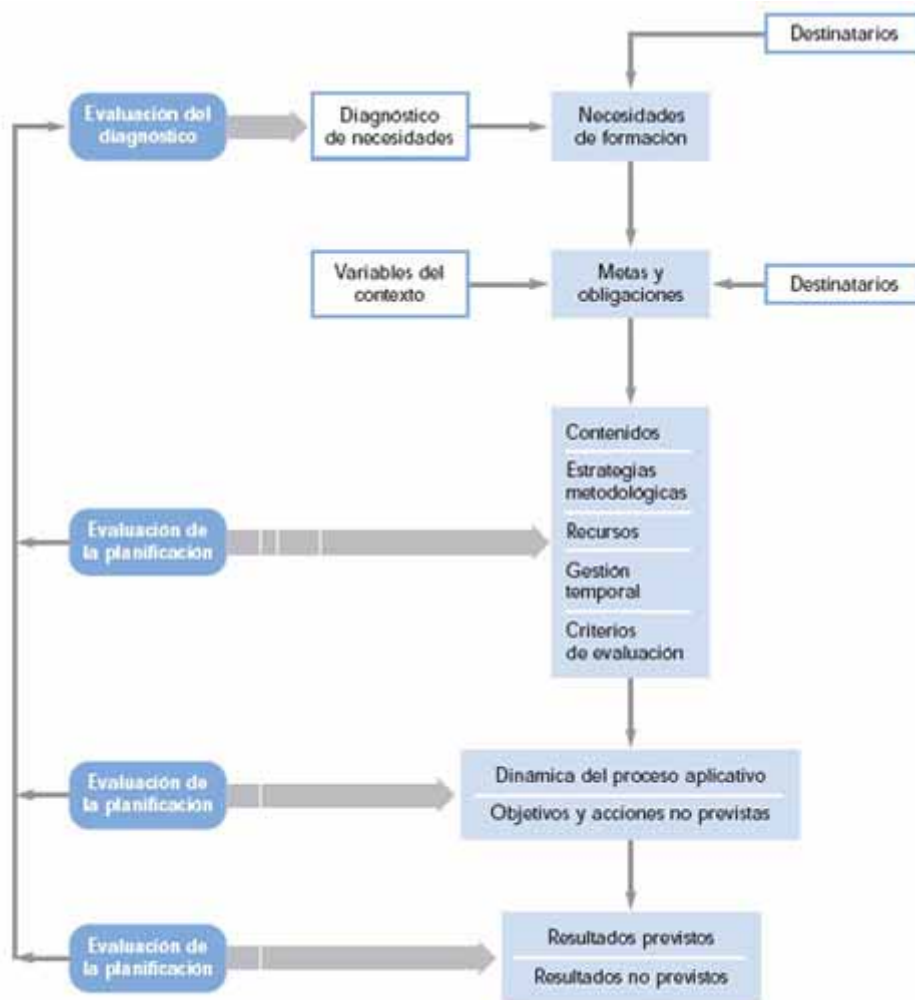


Figura 1. Modelo de evaluación de programas en educación no formal



Figura 2. Fuentes de identificación de las necesidades de formación

Como se puede advertir, las *demandas* de los destinatarios son una de las fuentes de identificación de necesidades, pero no la única. Los destinatarios directos no siempre son conscientes de sus propias necesidades formativas y no siempre las saben explicitar, pero sin duda es una fuente insoslayable en el proceso de identificación de necesidades.

En el cuadro 1 se muestran los objetivos y metodología de un trabajo de identificación de necesidades de formación de las pequeñas y medianas empresas españolas, realizado por encargo del CEDEFOP de la Unión Europea, como paso previo a la posible oferta posterior de programas a distancia dirigido a los mandos intermedios de este tipo de empresas.

Las necesidades de formación se concretan en *metas y objetivos* formativos que servirán de base para la planificación. Pero antes de esta concreción es preciso tener presentes las variables definitorias del contexto en el que se va a desarrollar el programa. En algunos casos ese contexto será todo un territorio o una comunidad determinada; así ocurre con muchos programas de educación a distancia que se dirigen a grupos amplios de destinatarios. En otros casos se puede tratar de grupos más reducidos o específicos, localizados en un organismo o empresa

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

- 1.- Mostrar la situación y características generales de las PYMES, de la formación profesional y de la enseñanza a distancia en España.
- 2.- Identificar la demanda de formación que existe en las PYMES españolas con respecto a los cuadros y directivos, destacando sus necesidades y limitaciones, y haciendo especial hincapié en el análisis de una posible formación a distancia para este tipo de especialistas y empresas (...)

La metodología del estudio se caracteriza por su carácter eminentemente cualitativo, puesto que la información se ha obtenido mediante entrevistas personalizadas con sujetos y organismos relevantes sobre el tema que nos ocupa, así como de la consulta de bibliografía especializada.

Las fases seguidas han sido:

- 1.2.1.- Identificación y estudio de la bibliografía.....
- 1.2.2.- Contacto con profesores especializados en la problemática concreta que rodea a las Pequeñas y Medianas Empresas....
- 1.2.3.- Elaboración del cuestionario para evaluar las necesidades de formación en la Pequeña y Mediana Empresa...
- 1.2.4.- Estudio previo de las ofertas de enseñanza a distancia que hay en el contexto español....
- 1.2.5.- Selección de los casos de oferta que serán objeto de estudio...
- 1.2.6.- Selección de las personas e instituciones que nos permitan establecer con fiabilidad (por sus conocimientos y grado de representatividad) las peculiaridades de la demanda de formación en las Pequeñas y Medianas Empresas...:
 - Empresarios...
 - Administración...
 - Sindicatos...
- 1.2.7.- Recogida de los datos...mediante las entrevistas personales seleccionadas con anterioridad.
- 1.2.8.- Redacción final del informe.

Cuadro 1. Ejemplo de proceso seguido para la identificación de necesidades (Sarramona y Ferrer, 1988).

En el caso de contextos amplios, la evaluación del diagnóstico también deberá tener en cuenta un mayor número de variables, hasta el punto de demandar metodologías de carácter sintético, próximas a los modelos ecológicos de análisis de la realidad. En el caso de contextos institucionales, donde se ofertan programas específicos de reciclaje o de especialización, la metodología podrá ser más analítica, identificando solamente las variables que afectan directamente a los programas.

En principio cabría pensar que cuanto más información se posea sobre el contexto mejor preparado se estará para actuar sobre él, puesto que la realidad siempre es compleja y las variables existentes interactúan entre sí. No obstante, en la práctica se tiende a reducir el número de variables a considerar para hacer manejable el proceso, aunque ciertas informaciones complementarias puedan tener utilidad en algún momento del proceso aplicativo (Sarramona, 1998). El problema reside en la identificación de cuáles son las variables contextuales realmente relevantes para el programa que nos ocupe, lo cual justifica que esta tarea esté en manos de técnicos cualificados y conocedores del contexto en cuestión.

En dos grupos se pueden dividir las variables a considerar, las que podríamos agrupar entorno de la realidad «*objetiva*», que harían referencia al entorno y a las condiciones materiales que lo envuelven; y las que se corresponderían con la realidad «*subjetiva*», más directamente vinculadas con los sujetos destinatarios del programa (figura 3). Entre las primeras estarían los recursos del programa, las exigencias temporales, los equipamientos institucionales y de los destinatarios, etc. La realidad subjetiva abarcaría las expectativas, prejuicios, nivel de formación previa, etc. de los destinatarios.

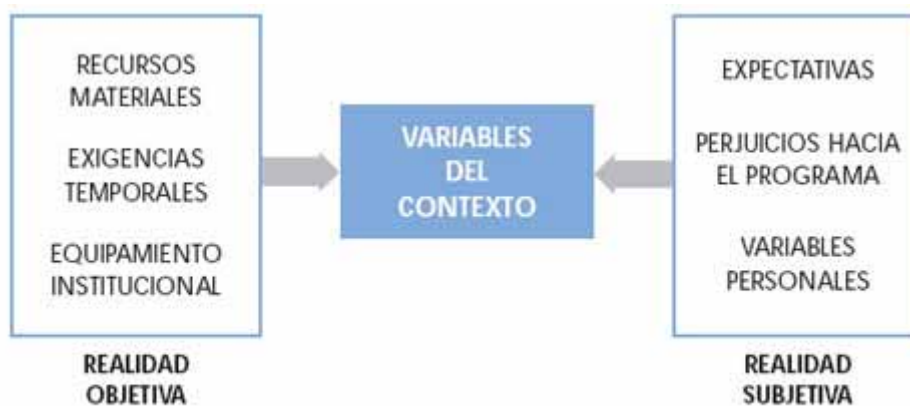


Figura 3. Variables del contexto a considerar en un programa de educación a distancia

Otra consideración a tener en cuenta en toda evaluación de contexto es que se trata de una realidad variable, de modo que si en un primer momento se tiene una «fotografía» de esa realidad, justificada por la necesidad de tener una información que permita tomar decisiones, habrá que tener presentes las variables que pueden producir cambios en la situación y estar atento a ellas.

Del conjunto de variables consideradas como generales de todo análisis de contexto adviértase que se ha añadido una referente a los posibles *prejuicios* hacia el programa, o quizás sería más preciso decir de la metodología del programa. Ello se justifica porque la educación a distancia aún debe superar mucho desconocimiento sobre sus posibilidades reales, y para muchas personas que sólo poseen la experiencia del

aprendizaje en situación presencial puede ser un motivo de rechazo. Conocer tal situación permitirá realizar acciones para romper las reticencias iniciales, si existen. Hay que señalar, no obstante, que los hábitos generalizados en el uso de las nuevas tecnologías informáticas ha hecho disminuir mucho los prejuicios hacia su empleo en programas formativos.

En la relación de variables cobrarán especial importancia las que se refieren a los *hábitos de estudio* personal y a los *conocimientos previos* necesarios para poder cursar el programa en cuestión. Estos requisitos suelen ser determinantes para el éxito de los programas a distancia, por lo tanto o se ponen como exigencias para cursarlos o bien los propios programas ofrecen la posibilidad de adquirirlos. Muchos programas de educación a distancia incorporan recomendaciones sobre cómo debe acometerse el estudio en solitario. Igualmente se pueden confeccionar programas previos de nivelación y contenidos complementarios para aquellos sujetos que en un momento dado no los dominan y les resultan necesarios para proseguir el estudio.

EVALUACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN

La evaluación de la planificación de un programa a distancia, como la de cualquier otro programa, se puede considerar como la evaluación del «*input*» (Stufflebeam, 1987). Consiste en la determinación de cada uno de los elementos que constituyen el programa en cuestión, así como sus mutuas relaciones. En la figura 1 ya se indicaba cuáles son estos elementos fundamentales: contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos, criterios de evaluación, gestión temporal, etc., en definitiva, aquellos que son propios de todo proceso didáctico y que posibilitan la autoformación.

Esta fase de la evaluación involucra a distintos tipos de expertos. Es habitual recurrir al juicio de expertos externos a la misma institución responsable de elaborar el programa como garantía de corrección de los contenidos. Otro tanto puede ocurrir respecto a la dimensión estrictamente pedagógica, aunque tales expertos es más habitual que los posea la institución responsable, en especial si se dedica específicamente a la educación a distancia. Hay que señalar que la adaptación de un material informativo para la educación a distancia con todos los principios pedagógicos que ésta requiere, de acuerdo con las vigentes teorías del aprendizaje, constituye una tarea siempre difícil, dada la falta de especialistas en el tema. A menudo se confunde un material para la autoformación con un simple material informativo, lo cual luego es fuente de fracaso de los programas. Un esquema de los pasos principales a seguir en la evaluación de la planificación del material de un programa de educación a distancia es el mostrado en la figura 4.

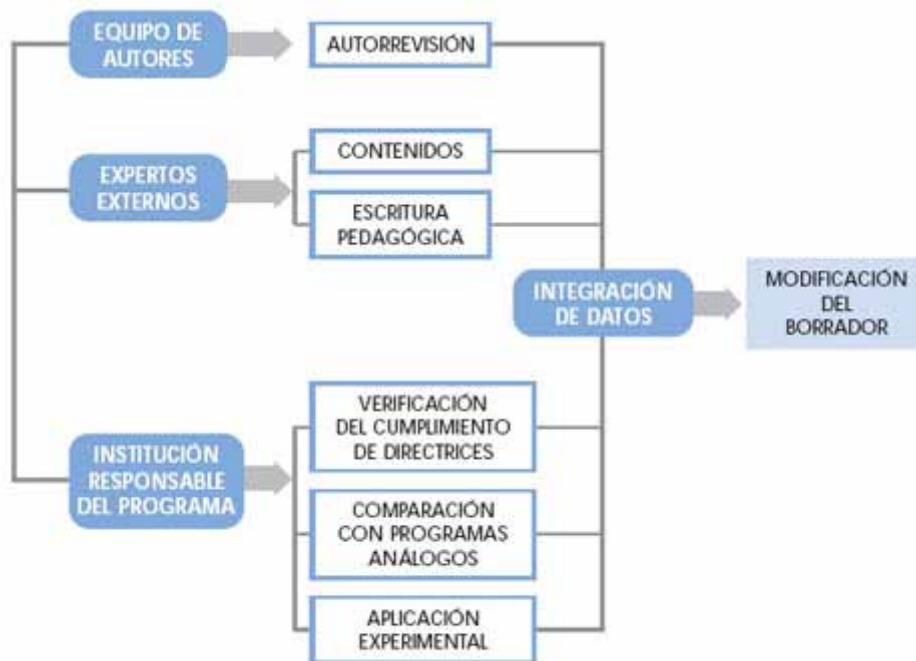


Figura 4. Secuencia de evaluación de la planificación de un programa a distancia

En la revisión de la estructura pedagógica se verificará la presencia e idoneidad de elementos como los siguientes:

- Claridad y adecuación del *lenguaje* empleado según el medio de comunicación utilizado y las características de los destinatarios.
- Incorporación de *orientaciones metacognitivas*, que faciliten un aprendizaje significativo y desarrollen el hábito de aprender.
- Incorporación de *incentivos motivadores*, que rompan el aislamiento propio del sistema y favorezcan la continuidad en el aprendizaje.
- Posibilidad de *personalización* de los aprendizajes.
- Fomento de la *transferencia*, para que los aprendizajes logrados en el programa sean útiles para situaciones diversas.
- Posibilidad de la *autoevaluación*.
- Creación de *canales bidireccionales* para realizar consultas.
- Previsión para proporcionar *ayudas* a los destinatarios que las precisen.
- Incorporación de instrumentos para la *evaluación de resultados*.

La institución responsable del programa velará para que los autores cumplan con los requisitos fijados respecto a extensión, presentación, referencias, etc. de los materiales didácticos, a fin de que estén adaptados al modelo pedagógico sustentado y para facilitar su edición. A tal efecto, es habitual que las instituciones de educación a distancia dispongan de «manuales de autor» donde se especifican los requisitos didácticos y formales que éstos deberán tener en cuenta. También será preocupación institucional el tener conocimiento de otros materiales análogos, tanto por posibles motivos de competencia en el mercado cuanto para facilitar la incorporación de innovaciones a los propios.

La aplicación del programa a un grupo experimental deberá constituir la prueba definitiva de su validez. Esta aplicación deberá proporcionar información directa en elementos del programa tales como (Sarramona, 1993b):

- Comprensión de los contenidos.
- Claridad de las instrucciones para realizar las actividades didácticas:
- Pertinencia de la ilustración.
- Idoneidad de los ejemplos propuestos.
- Naturaleza de las actitudes despertadas hacia el programa.
- Rendimientos obtenidos

La síntesis de todo el proceso de evaluación de la planificación permitirá introducir las modificaciones que convengan sobre el borrador del programa.

EVALUACIÓN DEL PROCESO APLICATIVO

La evaluación del proceso de aplicación del programa se justifica por la posibilidad de tomar decisiones respecto a los posibles ajustes a realizar para que cumpla sus propósitos; es así que la evaluación del proceso es una evaluación orientada a la *decisión* (Borich, 1990). Ello implica la existencia de una planificación abierta a la posibilidad de cambios, la introducción de elementos evaluativos durante la aplicación del programa y una actitud correctiva en los responsables del mismo.

Los elementos objeto de evaluación durante la aplicación del programa son, entre otros, los siguientes:

- Cumplimiento de las fases aplicativas previstas en el programa.
- Ajuste temporal a las previsiones establecidas.
- Consecución de los logros previstos de carácter intermedio.
- Mantenimiento de los destinatarios en el programa (deserciones).
- Idoneidad de los materiales didácticos en cuanto a sus objetivos y estructura.
- Actitudes despertadas hacia el programa y hacia la institución responsable.
- Nivel de utilización de los canales comunicativos establecidos entre los destinatarios y la institución y de aquéllos entre sí.
- Adecuación de las respuestas dadas a las peticiones de consulta o a las dificultades surgidas....

En definitiva, la evaluación del proceso deberá velar por el cumplimiento de lo previsto en la planificación así como la valoración de las respuestas dadas a las situaciones no previstas.

Las técnicas de evaluación aplicadas a esta fase pueden ser muy diversas, de acuerdo con la naturaleza de los objetos de la evaluación. Las más comunes son:

a) *Seguimiento longitudinal* de todo el grupo destinatario del programa o de una muestra representativa del mismo. En el grupo estudiado se pueden advertir de manera explícita algunos de los elementos objeto de evaluación: mantenimiento en el programa, nivel de utilización de los canales de comunicación, número de consultas formuladas, nivel de realización de las actividades, etc. Esta metodología proporciona una visión secuencial y dinámica de todo el proceso.

b) *Estudio de casos concretos*, mediante la técnica de la observación directa o la entrevista, sin olvidar la misma implicación participativa de los sujetos. Tal metodología es de cariz básicamente cualitativo y debe concluir con la redacción del correspondiente informe.

c) *Análisis de documentos y mensajes* emitidos por los destinatarios durante la aplicación del programa. El estudio del contenido de tales mensajes proporciona información sobre las actitudes despertadas, el nivel de comprensión de los materiales, etc.

d) *Consultas periódicas* mediante entrevistas y cuestionarios. Realizadas en ciertos momentos de desarrollo del programa proporcionan informaciones sobre elementos diversos del mismo.

e) *Autoevaluación* de los mismos participantes, que pueden hacerla llegar a la institución de manera voluntaria.

En la figura 5 se esquematiza el proceso seguido en la toma de decisiones de la evaluación del proceso aplicativo.

La evaluación del proceso se vincula con la habitualmente denominada «evaluación formativa» o evaluación de desarrollo, que según Chadwick y Rivera (1991: 45) consiste en «mejorar la entidad que se está evaluando, la cual se ajusta de forma continua, a través de la información suministrada, para poder llegar a la óptima de operar y así tener éxito». No se trata de oponer esta evaluación a la evaluación sumativa o de productos, por cuanto ambas forman un continuo con relaciones mutuas.

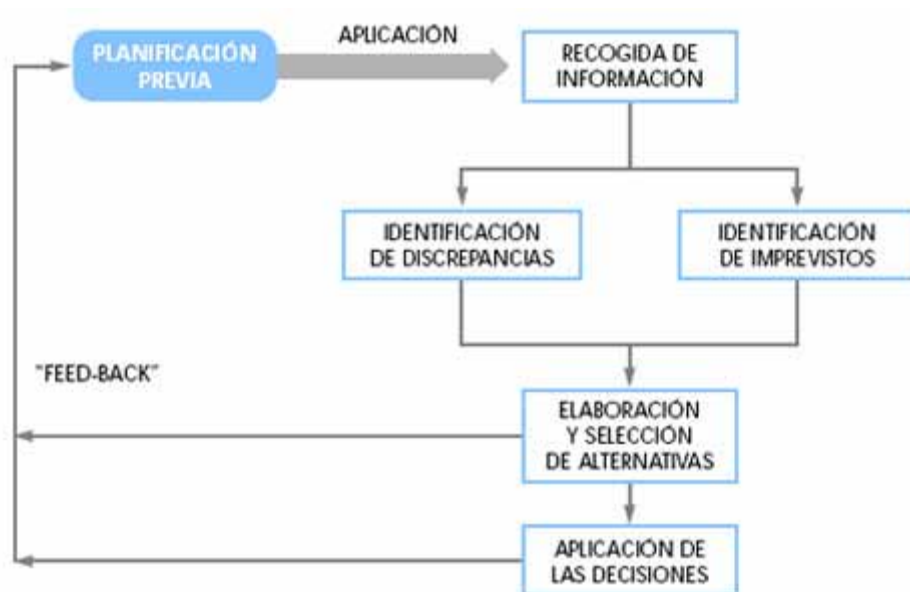


Figura 5. Secuencia de la evaluación de la aplicación del programa

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

La evaluación de los resultados ha sido muchas veces la única fase contemplada en la evaluación de programas, bajo el supuesto de que lo fundamental es la constatación de los logros alcanzados en función de los objetivos previstos en la planificación, pero ya se ha advertido la importancia de las otras fases de la evaluación, precisamente para lograr los resultados esperados en ésta.

Ciertamente en la *evaluación de resultados* se pretende constatar el logro de los objetivos previstos en la planificación, pero ésta es la resultante de la fase de diagnóstico previo de necesidades y del análisis del contexto. Por otra parte, durante el proceso de aplicación del programa también se pueden establecer objetivos no previstos inicialmente y, llegado el momento de verificar los resultados, hay que tener presente que siempre se producen logros no previstos, de carácter positivo o negativo, que habrá que considerar.

La vinculación entre resultados y objetivos previos se enmarca en la *evaluación basada en criterios*, que no resulta meramente cuantitativa, sino que permite establecer el grado de dominio del objetivo en cuestión (Gronlund, 1981). En principio no son los más comunes los programas a distancia que contemplan la evaluación en función de la norma, que significaría juzgar a los sujetos en razón de los logros del conjunto o de otro grupo de referencia, aunque no se excluye esta posibilidad, que puede aparecer en programas de idiomas o de ejecución de habilidades.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS PREVISTOS

La evaluación de los resultados *previstos* requiere la aplicación de instrumentos apropiados al tipo de objetivos didácticos determinados, para lo cual se cuenta con la pléyade de pruebas de evaluación sobradamente conocidas (cuadro 2). El único condicionante importante en esta selección vendrá determinado por el hecho de que esta evaluación sea presencial o a distancia. En caso de ser a distancia se deberá tener presente la posibilidad de consulta del material del programa en el momento mismo de la evaluación, así como la posibilidad de contar con la ayuda de terceros. La primera cuestión es perfectamente obvia mediante la aplicación preferente de pruebas de carácter aplicativo y de posicionamiento personal. El segundo problema requerirá de verificaciones externas, por otro lado imprescindibles cuando se trata de la impartición de acreditaciones oficiales. En todo caso, la observación directa de los logros siempre que sea posible, sea a cargo de personal de la propia institución organizadora del programa, sea a cargo de personas colaboradoras, será la mejor metodología de evaluación de los resultados obtenidos.

TIPO DE PRUEBA	MATERIA OBJETO DE EVALUACIÓN
1. PRUEBAS ORALES	Toma de decisiones
1.1. Conversación	Idiomas
1.2. Respuesta breve	Conocimientos de vocabulario
1.3. Simulaciones orales	Entrevistas Ventas Atención al público
2. PRUEBAS ESCRITAS	
2.1. Ensayo	Conocimientos teóricos Estudio de casos Toma de decisiones
2.2. Respuesta breve	Vocabulario Conceptos e ideas
2.3. Pruebas objetivas	Conceptos
2.3.1. Discriminación	Relaciones
2.3.2. Discriminación múltiple	Discriminaciones
2.3.3. Texto incompleto	Estructuración de informaciones
2.3.4. Asociación	Localización,
2.3.5. Ordenación	
2.3.6. Identificación	
3. PRUEBAS PRÁCTICAS	
3.1. Escritas	Resolución de problemas matemáticos Resolución de problemas técnicos Proyectos y propuestas
3.2. Gráficas	Identificación Confección de propuestas gráficas
3.3. Manipulativas	Uso de material informático Uso de herramientas Uso de maquinaria Empleo de equipos (de trabajo, seguridad,...)
3.4. Comunicación no verbal	Dominio de gestos y ademanes Comportamiento general

Cuadro 2. Principales tipos de pruebas y sus aplicaciones en la evaluación de resultados

Cuando se posee información respecto a la conducta de entrada de los destinatarios, la evaluación de los resultados se podrá formular en términos «gananciales», según el clásico esquema de «pretest-postest». Esta perspectiva resulta adecuada en programas denominados «de mejora», como puede ser el caso de programas sobre cómo organizar reuniones, como optimizar el tiempo, etc.

EVALUACIÓN DE RESULTADOS INDIRECTOS

Así denominaremos a los resultados provocados sobre los beneficiarios indirectos del programa, aquellos que no son los seguidores del mismo pero que se verán afectados por la actuación de éstos. Muchos ejemplos se podrían citar: programas dirigidos a padres para que actúen educativamente sobre sus hijos, programas de formación de empleados que tienen contacto directo con el público, programas de sensibilización ciudadana dirigidos a quienes conducen vehículos que producen contaminación o ruido, programas de promoción de la acción sindical, dirigido a cuadros sindicales para que logren un aumento del nivel de afiliación al sindicato, etc.

En última instancia, se podría considerar que son estos efectos «indirectos» los auténticos objetivos prioritarios de los programas. Los casos de formación profesional son de los más claros, por cuanto la mejora de la calidad de la producción o el aumento de las ventas son los logros justificativos de la formación, sin excluir por ello los beneficios que tal formación pueda significar para las personas que la reciben.

La evaluación de estos resultados tiene como principal dificultad el hecho de producirse fuera de las situaciones estrictas de formación, y entonces hay que recurrir al principio de transferencia e incluso al concepto de resultados a medio plazo. Sin duda habrá que esperar diversos momentos para poder valorar adecuadamente cada uno de los logros pretendidos. Un modelo de evaluación inmediata y mediata, directa e indirecta, de los resultados de los programas de formación en la empresa se puede advertir en la figura 6, inspirado en el propuesto por Le Boterf, si bien también se podría tomar algún otro más simple y difundido, como el de Kirkpatrick (2000).



Figura 6. Diferentes niveles de evaluación de los programas de formación (Inspirado en le Boterf, 1989)

La situación es distinta cuando el mismo programa de formación incluye la aplicación a contextos naturales, con lo cual la verificación de resultados, que en otras situaciones serían de los calificados como "indirectos", aquí aparecen como objeto directo de evaluación. Se trata de los programas vinculados a la práctica, de "formación en la acción" o similares. Un ejemplo próximo a nuestra realidad serían los programas de formación permanente del profesorado, cuando éstos demandan una puesta en práctica de la formación con los propios alumnos de los profesores participantes o con los colegas del centro (cuadro 3).

Analice las prescripciones curriculares que para primaria y secundaria obligatoria ha determinado la administración educativa para un área concreta de conocimiento y constate si cumplen los principios de la organización en espiral de que habla Bruner. Aporte ejemplos concretos que fundamenten sus conclusiones.

Cuadro 3. Ejemplo de tareas a realizar de carácter transferencial en un curso de formación de psicopedagogos (Sarramona, 1997)

EVALUACIÓN DE RESULTADOS NO PREVISTOS

Todo programa provoca efectos *no previstos*, deseables o no, que será preciso identificar para tener información cumplida sobre su total grado de eficacia. Los efectos no previstos pueden estar vinculados a los objetivos previos del programa, conocimientos, habilidades, actitudes, etc., o bien actuar sobre ámbitos más o menos próximos. Entre los efectos que en principio pueden estar un tanto alejados de los objetivos explicitados en el programa se podrían citar: demandas o rechazos de futuros programas, satisfacción o insatisfacción personal por las experiencias personales vividas durante el estudio del programa, nuevas expectativas respecto proyectos personales futuros, etc.

Ante esta perspectiva de la evaluación siempre puede asaltar la duda de si la aparición de efectos no previstos es debida a la potencialidad "desbordante" del programa, que supera todas las previsiones de resultados, o bien se debe a una planificación incompleta o inadecuada del mismo. Porque el hecho de que en los programas se produzcan efectos no previstos no indica forzosamente que se trate de efectos «no previsibles». La respuesta al interrogante no es simple, y no resultará ajena a la concepción que se tenga de la planificación y de la tecnología de la educación en general. Una línea de reflexión la proporciona la distinción ya apuntada entre resultados no previstos de cariz *deseable* y *no deseable* –positivos y negativos, si se prefiere– porque los segundos siempre pueden vincularse en mayor o menor grado con una planificación inadecuada. Tal sería el caso de no haber tenido en cuenta ciertas variables de clara incidencia sobre el programa, y que tampoco se han llegado a considerar durante el proceso de aplicación.

En el caso que nos ocupa, del mismo modo que se indican los prejuicios hacia la metodología a distancia como variable de contexto a considerar, ahora se puede advertir entre los resultados «no previstos» o, si se prefiere, «colaterales», la eliminación o ratificación de tales prejuicios, así como otros efectos que suelen aparecer vinculados con la aplicación de metodología a distancia: desarrollo de la iniciativa personal, adquisición de hábitos de autoaprendizaje, mejora del autoconcepto, espíritu de superación, etc. (Sarramona, 1993a).

Las técnicas más adecuadas para medir estos efectos no previstos son las observaciones directas, los debates colectivos, la aplicación de cuestionarios, las entrevistas abiertas,... Se requiere un mayor tacto para identificar este tipo de resultados, de modo que la observación atenta del proceso aplicativo del programa ya proporcionará indicaciones de los ámbitos donde pueden surgir. Las técnicas evaluativas de carácter proyectivo serán más útiles que las meramente estandarizadas.

Cabe también la posibilidad de enfocar la cuestión desde la denominada "*evaluación libre de metas*" (*goal free evaluation*), que demanda no distinguir inicialmente entre objetivos previstos y no previstos, aplicando una exhaustiva técnica de diagnóstico para averiguar todos los resultados posibles y luego valorarlos como deseables y no deseables. Sin embargo, el propio promotor de la idea, Scriven (1973), plantea que la evaluación sin metas sea empleada en primera instancia, para luego pasar a la evaluación basada en metas y resultados previstos, como garantía para verificar que éstos han sido efectivamente logrados. Otra posibilidad es que evaluadores distintos afronten una y otra alternativa.

En todo caso, si el programa de educación a distancia abarca un gran número de destinatarios la aplicación de técnicas proyectivas, en especial si se realizan mediante entrevistas individuales o grupales, se deberá limitar a una muestra. Hay que considerar que los resultados no previstos no suelen formar parte de la posible acreditación de aprendizajes que proporcione el programa.

Como síntesis de este apartado sobre los resultados no previstos se podría afirmar lo siguiente:

a) En todo programa educativo donde se producen interacciones personales sin duda se producirán efectos que resulta imposible prever en todas sus dimensiones.

b) Dicho lo anterior, es igualmente válido afirmar que la preparación previa del programa, en la cual se proyectan tanto los conocimientos técnicos sobre planificación como la experiencia acumulada del formador, ha de prever la inmensa mayoría de los resultados relevantes. Luego, la evaluación del proceso es un poderoso antídoto contra las grandes sorpresas en los resultados.

c) El tema de los resultados no previstos en modo alguno ha de ser una coartada para combatir o desechar la planificación, y menospreciar así los requisitos técnicos exigibles a toda actuación profesionalizada.

d) Un resultado negativo no previsto en un programa debiera advertir suficientemente para que no lo fuera en otro semejante.

EVALUACIÓN DE LOS FORMADORES Y DE LA INSTITUCIÓN

Constituye ya una tradición fuertemente establecida la evaluación de los docentes y de la institución que organiza el programa a cargo de los participantes en el mismo, en especial si se trata de programas vinculados a la educación no formal. La técnica más corriente es la del cuestionario anónimo, al estilo del presentado en el cuadro 4.

I. MATERIAL DIDÁCTICO

1. ¿El material didáctico ha sido suficiente para lograr los aprendizajes propuestos?
 Si No En parte

En caso de respuesta negativa, indicar qué considera que faltaba

II. TUTORES

2. ¿Ha efectuado consultas al tutor del curso? Si No ¿Cuántas?.....

3. ¿Le ha atendido correctamente? Si No

4. ¿Ha tenido problemas para encontrar a su tutor en el horario de tutoría fijado?
 Si No

5. ¿Está de acuerdo con las correcciones y calificaciones recibidas? Si No

III. RELACION CON OTROS SEGUIDORES DEL CURSO

6. ¿Ha podido relacionarse con otros seguidores del curso? Si No

¿Tiene alguna sugerencia al respecto?

Cuadro 4. Ejemplo de algunos Items de cuestionario de evaluación de un programa de educación a distancia a cargo de los participantes

Si de las opiniones vertidas por los participantes en el programa se pasa a la autovaloración de los propios formadores, los capítulos más habituales que se contemplan son:

a) Experiencias vividas durante el transcurso del programa, entendiendo el oncepto de experiencia en sentido amplio, puesto que incluiría tanto la adquisición de conocimientos vinculados con la docencia, como la vivencia de las relaciones de tipo interpersonal que han surgido con los destinatarios y restantes miembros del equipo docente. Puede ocurrir que los formadores no se hubieran planteado inicialmente este tipo de reflexión, pero al ser sometidos a consulta reflexionan sobre ella, con lo cual se abre la puerta para consideraciones futuras.

b) Valoración de los resultados obtenidos. Esta valoración complementa la conseguida por otros caminos, adoptando una perspectiva más cualitativa, más vinculada al nivel de satisfacción personal que los resultados han provocado en el propio formador. Tan sólo habrá que procurar que la satisfactoriedad o no de los resultados sea razonada al máximo, para poder sacar conclusiones para futuros programas.

Ambas dimensiones entrarían en los objetivos de la "reflexión sobre la acción" que se demanda al profesorado en general, aunque ahora se trate de una reflexión "a posteriori", no excluyente de la realizada sobre el proceso, sino más bien como síntesis de aquélla. Como en las restantes fases de la evaluación, tampoco se pueden absolutizar los resultados de ésta.

Puesto que aquí no cabe el anonimato, como en el caso de los participantes evaluando a sus formadores, existe la posibilidad de que los juicios expresados tiendan a la autojustificación, especialmente si hay indicios de que los resultados no han sido satisfactorios. En tales situaciones los profesores pueden culpabilizar a la falta de recursos didácticos, a la falta de tiempo, al desinterés de los participantes, a su heterogeneidad, etc. Por ello convendrá demandar diferentes niveles de razonamiento y lograr juicios sobre aspectos eminentemente técnico-profesionales, como los vinculados a la planificación, a la gestión de los recursos, instrumentos de evaluación, etc. (Cuadro 5).

1. Estimo que los objetivos propuestos en el programa se han logrado en un grado:
 Deficiente Regular Bueno Muy bueno

2. a) Los objetivos que modificaría son:

b) Los objetivos que incluiría son:

c) Los objetivos que eliminaría son:

3. El nivel inicial de los participantes en el programa era:
 Deficiente Regular Bueno Muy bueno

4. Para mejorar ese nivel (si es el caso) sugiero que:

Cuadro 5. Ejemplos de items correspondientes a un cuestionario de autoevaluación dirigido a los autores-tutores de un programa de formación a distancia.

EVALUACIÓN A CORTO Y LARGO PLAZO

Tanto los resultados previstos como los no previstos, los directos y los indirectos, pueden ser evaluados en perspectiva temporal. En general es preciso dejar transcurrir un cierto tiempo para poder evaluar los resultados indirectos, de la misma manera que el paso del tiempo puede proporcionar nuevas orientaciones sobre consecuencias no previstas. Otro tanto ocurre con algunos de los resultados no previstos.

La preocupación de toda acción formativa es siempre su *perdurabilidad*. Si bien los resultados a corto plazo, los logrados inmediatamente en el programa educativo -

especialmente si son de conocimiento - son los más fáciles de medir y valorar, también pueden ser los menos relevantes; será raro el programa que no pretenda resultados transferibles y duraderos.

La dificultad y costo que supone la evaluación diferida de los programas educativos hace poco habitual las evaluaciones a medio y largo plazo. Tanto es así que raramente están programadas (y presupuestadas), de ahí que luego resulte imposible poseer información al respecto. Quizás habría que exceptuar los resultados expresados en cifras que son objeto de medición periódica: número de accidentes laborales, cifras de ventas de productos, asistencia a actos, etc.

Una evaluación diferida puede también servir de contraste de las variables medidas inmediatamente después de las acciones de formación, especialmente si el paso del tiempo puede ayudar a mejorar los elementos de juicio sobre aquéllas. Juicios sobre la utilidad de los conocimientos recibidos, opiniones respecto a la utilidad posterior del material del programa, propuestas para la mejora de futuros programas, toman especial valor cuando se efectúan una vez pasado el impacto inmediato de la acción formativa y pueden contrastarse con lo dicho en aquellos momentos.

Las técnicas de evaluación diferida pueden ser las mismas que las de evaluación inmediata, cuando se trata de lograr contrastaciones sobre variables idénticas. En el caso de variables que afectan a la transferencia de los conocimientos del programa, la observación directa de las acciones, las entrevistas y cuestionarios aplicados a los beneficiarios directos e indirectos³ (cuadro 6), además de los análisis estadísticos de tendencias, serán las técnicas más habituales.

1.- ¿En qué aspectos ha advertido mejora en la actuación de su empleado después de realizar el programa de formación?

- Relación con los clientes
- Compromiso con la entidad
- En las tareas diarias
- No ha advertido diferencias

2. Describa alguna situación concreta en que se ha manifestado la mejora indicada (si es el caso)

.....

.....

.....

3. ¿Qué aspectos del programa de formación considera que se debieran modificar para mejorar los resultados?

.....

.....

.....

Cuadro 6. Ejemplos de items de un cuestionario dirigido a los mandos inmediatos de los empleados de una entidad bancaria que han seguido un programa de formación.

EVALUACIÓN DE LA INVERSIÓN-EFICACIA

La relación entre inversión y eficacia es lo que constituye el nivel de eficiencia de un programa educativo. Implica una valoración económica de los recursos invertidos en

comparación a los resultados logrados. El concepto de recursos debe ser interpretado en sentido amplio, puesto que no se trata sólo de los medios materiales.

Dado que habitualmente se esgrimen argumentos de economía para justificar la utilización de la educación a distancia, el cálculo del costo-beneficio se presenta como un requisito necesario. Hay que advertir al respecto que la economía no es un principio absoluto de la educación a distancia y que ésta puede resultar muy costosa si los materiales empleados son sofisticados y el número de beneficiarios del programa es reducido. En la educación a distancia confluyen una serie de factores que cabe considerar en el momento de calcular su costo real, como el gasto no efectuado precisamente porque la enseñanza es no presencial: desplazamientos, lucro cesante, etc. La educación a distancia entra en la «economía de escala», mientras que esto no ocurre tan claramente en la educación presencial.

La valoración del costo de los programas de educación a distancia deberá contemplar aspectos como los siguientes:

- Pago de los autores del material didáctico original
- Costo de la revisión y adaptación pedagógica de dicho material
- Costo de la edición del material
- Costo de la tutoría del programa
- Costo de la estructura administrativa de confección y seguimiento del programa
- Número de beneficiarios del programa
- Cálculo del posible lucro cesante si el programa fuera presencial
- Cálculo de los gastos de posibles desplazamientos, dietas, etc. si el programa fuera presencial
- Cálculo de los efectos indirectos del programa sobre los hábitos de estudio, actitudes hacia la formación, etc.

¹ En efecto, las principales Universidades actuales tienen diseñados sus propios “campus virtuales” desde los cuales realizan actividades de tutoría pero también se imparten materias académicas y titulaciones completas por la modalidad “no presencial”. La lista de ejemplos sería interminable y el proceso sólo está en sus inicios.

² Buena prueba de ello es que algunos de los programas universitarios citados se pueden seguir vía Internet o vía convencional.

³ Beneficiarios indirectos pueden ser aquí aquellas personas que tienen autoridad sobre los participantes en el programa: jefes, directores, inspectores, autoridades sociales, etc. Estos cargos pueden tener un valor relevante en la valoración de la formación de sus subordinados, proporcionando informaciones que complementen las conseguidas por otros medios, valoraciones que en algunos casos pueden ser altamente significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORICH, G.D. (1990). «Decision Oriented Evaluation». En Walberg, H.G. y Haertel, G.D. (eds.): The International Encyclopedia of Education Evaluation. Oxford, Pergamon Press, p.p.31-35.

COLOM, A.; SARRAMONA, J. y VÁZQUEZ, G. (1994). Estrategias de formación en la empresa. Madrid, Morata.

CHADWICK, C.B. y RIVERA, N.I. (1991). Evaluación formativa para el docente. Barcelona, Paidós.

DE LA ORDEN, A. (1991). «Investigación evaluativa», Tecnología de la educación. Madrid, Santillana.

GRONLUND, N. (1981). Measurement and Evaluation Teaching. New York, MacMillan.

KIRKPATRICK, D.L. (2000). Evaluación de las acciones formativas. Barcelona, Gestión 2000.

LE BOTERF, G. (1989). Cómo invertir en formación. Barcelona, EADA.

SARRAMONA, J. (1993a). «El rendimiento en la enseñanza a distancia, Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Ediciones Universidad de Salamanca, vol. V, p.p. 127-137.

SARRAMONA, J. (1993b). «Evaluación del material escrito autoinstructivo», Aplicaciones Tecnológicas a la Enseñanza a Distancia, Proyecto PATED. Madrid, ANCED, p.p. 267-271.

SARRAMONA, J. (1997). Teories i models del diseny instruccional. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.

SARRAMONA, J. (1998). «La evaluación de programas en educación no formal». En Sarramona, J.; Colom, A. y Vázquez, G.: Educación no formal. Barcelona, Ariel, p.p. 201-233.

SARRAMONA, J. (1999). «La autoformación en una sociedad cognitiva». Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Madrid, nº 3.

SARRAMONA, J. y FERRER, F. (1988). Oferta y demanda de formación a distancia para dirigentes y cuadros de la pequeña y mediana empresa y artesanos. Berlin, CEDEFOP

SCRIVEN, M.C. (1973). «Goal Free Evaluation». E. House (comp.): School Evaluation: The Politics and Process. Berkeley, Mac Cutchau.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A. J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona, Paidós/MEC.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997). En busca de la clase virtual. Barcelona, Paidós.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL AUTOR

Jaume Sarramona i López. Catedrático de Pedagogía de la Universitat Autònoma de Barcelona. Presidente del Consejo Superior e Evaluación del Sistema Educativo de Catalunya. Especialista en tecnología educativa y educación a distancia. Actualmente tiene como líneas de investigación la formación continua en las organizaciones laborales, la participación en el sistema educativo y la evaluación del sistema educativo.

Jaume Sarramona i López
Departamento de Pedagogía Sistemática y Social
Edificio G-6, Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra 081193, Barcelona, España
Teléfono: 34-935811411
Fax: 34-935811419
Correo-E: J.Sarramona@uab.es

Indicadores de evaluación de la educación a distancia en un sistema universitario

(Evaluation indicators in distance education at the university system)

**JAVIER CALLEJO, TERESA AGUADO, BELÉN BALLESTEROS,
INÉS GIL JAURENA Y BEATRIZ LÓPEZ**

**Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Instituto Universitario de Enseñanza a Distancia (IUED)**

RESUMEN: *La cuestión que nos planteamos es si es posible establecer un sistema único de indicadores de calidad para todas las universidades. Más allá de la particularidad de la educación a distancia, queda evidenciada la falta de un consenso sobre cuáles han de ser los objetivos de la Universidad. Los indicadores habitualmente utilizados para estimar la calidad de la enseñanza universitaria no pueden sin más ser aplicados a la modalidad universitaria a distancia. Se analiza cómo los indicadores no son unívocos ni análogos, que exigen interpretaciones y juicios diferentes cuando son aplicados a una u otra modalidad de enseñanza. Se proponen indicadores especializados que puedan tener en cuenta los aspectos específicos de la enseñanza impartida a distancia.*

Educación universitaria- Enseñanza a distancia- Indicadores de calidad

ABSTRACT: *The key- question the article propose is if it is possible to stablish a unique quality indicators system for all the universities. We realize there is no a consensus about which are the objectives at the University level. Therefore, it seems lightly difficult to accept a common indicators system. The authors analyze why the indicators used to evaluate University teaching quality are not univoques or analogues, they have different meanings when applies at distance teaching. Finally, the authors propose and define some specific indicators to evaluate distance education at the University system.*

University Education- Distance Teaching- Quality indicators

1. EVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD: ¿PARA QUÉ?, ¿CÓMO?

Desde hace algunos años, el conjunto de la Universidad pública española ha ido entrando paulatinamente en la práctica de la evaluación. En principio, la finalidad principal ha sido la propia instauración de la cultura de la evaluación en un ámbito institucional más inclinado a mostrar y mostrarse, que a ser observado y enjuiciado. De hecho, ha de reconocerse que las resistencias no han sido pocas. Se insiste en que la evaluación no es un fin en sí misma sino un medio para planificar y tomar decisiones de mejora (Escudero, 2000). Desde esta perspectiva la evaluación lleva implícita la idea de gestión de la calidad, sin tratarse tanto de una mera actividad centrada en la valoración de la efectividad y eficiencia de las instituciones, como en la constitución de una base a partir de la cual se diseñarán nuevas líneas estratégicas que supongan una propuesta de mejor.

Sin embargo, el término calidad tiene un carácter relativo en cuanto que alude a una actividad de valoración y, como tal, a una comparación en la que podrán adoptarse distintas referencias o patrones, (Municio, 2000). La adopción de criterios diferentes produce una «confusión» de términos, resultando el concepto mismo de calidad manifiestamente desdibujado. (Bricall, 1999):

- En relación con los términos de excelencia y distinción. Se considera de calidad una universidad que se distingue en algunas de sus características: los profesores, los estudiantes, los recursos financieros, sus instalaciones, su historia, su reconocimiento público.
- Como conformidad con unos estándares. La acreditación de una universidad para otorgar títulos caería dentro de este concepto.
- Adecuación a un objetivo o finalidad. Se trataría de establecer el grado de consecución de la misión y objetivos de una universidad, su eficacia en conseguir los objetivos institucionales.
- Eficiencia y el coste de la Universidad. Se implica de forma decisiva a los ámbitos de gestión y administración.
- Aptitud para satisfacer las necesidades de los usuarios, destinatarios o clientes. Esta visión de calidad, plenamente aceptada en la industria y servicios, provoca incompreensión y resistencia en la Universidad. Formularequerimientos no siempre compatibles con la idea misma de Universidad.
- Capacidad de transformación y cambio de la Universidad. Este concepto pone el énfasis en la necesidad de gestión del cambio ante las nuevas demandas de la sociedad, de mejora de procesos, de introducción de tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos.

Teniendo en cuenta el carácter multidimensional de la calidad, podemos señalar la existencia de un consenso generalizado en la concreción de dos perspectivas genéricas en torno a este concepto, (Consejo de Universidades, 2000):

- Calidad intrínseca, que implica el acatamiento de las exigencias epistemológicas de una disciplina.
- Calidad extrínseca, referida al equilibrio entre la misión o misiones de la Universidad con las necesidades del entorno.

Desde este marco conceptual de referencia, la Universidad española ha optado, promovido por razones de índole formativas, políticas y socioeconómicas, por la

implantación de un modelo de evaluación institucional que pretende aunar, aun a riesgo de imperfecciones, ambos enfoques.

Se espera que los sistemas de calidad universitaria permitan, entre otras metas (Consejo de Universidades, 1996, 2000b; Bricall, 1999):

- Promover la evaluación institucional de la calidad de las universidades.
- Elaborar metodologías homogéneas para la evaluación de la calidad integradas en la práctica vigente en la Unión Europea.
- Ofrecer información objetiva que pueda servir de base para la adopción de decisiones de las distintas organizaciones y administraciones universitarias.

Entre otras posibles acciones estarían:

- Preparar los mecanismos para la acreditación de instituciones o programas.
- Mejorar la docencia, la investigación y la administración.
- Servir de instrumento para rendir cuentas al gobierno y a la sociedad.
- Suministrar información pública y transparencia a los estudiantes y al mercado laboral.
- Operar como mecanismo para decidir una financiación diferencial de las universidades.

En el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (1996,2000) quedaban primados dos aspectos: la autoevaluación, pues importaba la implicación en el proceso evaluativo del máximo de agentes de los centros o entidades, y la publicidad de los resultados, tanto dentro de los centros, siguiendo la misma lógica de la implicación general, como al conjunto de la comunidad universitaria y, en extensión, a la sociedad, adquiriendo no pocas veces las evaluaciones realizadas un carácter modélico, ya que en muchos casos eran las primeras: la primera evaluación en la Universidad española de un tipo específico de estudios o un servicio (biblioteca, deportes, etc.).

No obstante, ahora aparece la posibilidad de una nueva etapa, admitiendo, al menos parcialmente, como superada la anterior. De hecho, el III Foro de Almagro (7 y 8 de mayo de 2001)¹ introduce dos sesiones específicamente dedicadas a los sistemas de acreditación y a la conformación de un catálogo (no se utiliza

el término sistema de indicadores, que parece más habitual en la literatura metodológica) de indicadores para la calidad. Dos elementos que transforman radicalmente el escenario de la evaluación universitaria española y que, además, han de motivar una reflexión profunda: tanto sobre el conjunto de la política universitaria, pues parece difícil evaluar, aun cuando sea un concepto tan vaporoso como la calidad, sin un conocimiento y asunción de los fines que se proponen para el conjunto del sistema universitario público; como sobre el grado de encuentro en un conjunto de indicadores entre un tipo de universidades, las presenciales, y las que, como la UNED, son universidades con una metodología específica apoyada en la educación a distancia. Este segundo aspecto es el que centra el presente trabajo.

2. HACIA UN SISTEMA ÚNICO DE INDICADORES DE CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD.

La cuestión que nos planteamos es si es posible establecer un sistema único de indicadores de calidad para todas las universidades. Antes de introducirnos en los posibles puntos de encuentro y desencuentro específicos para un posible único sistema de indicadores de calidad de la Universidad, que recoja la enseñanza presencial como la enseñanza a distancia, conviene una mínima introducción sobre los distintos tipos de evaluación, no excluyentes entre sí, que pueden llevarse a cabo y que, por lo tanto, enfocaría el sistema de indicadores. Para algunos, tal introducción tal vez sea un paso atrás, una regresión a las discusiones iniciales –e iniciáticas- del proceso de evaluación de la Universidad española; pero parece difícil pensar en clave de indicadores si no se tiene claro el para qué de la evaluación. Es más, en toda propuesta de sistema de indicadores, ha de plantearse tanto su finalidad, como sus agentes. Es decir, no se trata sólo de un paso metodológico, sino que seguramente hay que volver a la discusión global. Junto a qué indicadores, qué procedimientos, quiénes los van a generar, quiénes a certificar, etc. Desde tal marco y siguiendo parcialmente a José-Ginés Mora (1999), cabe distinguir, al menos, tres tipos de sistemas de indicadores, que a continuación se analizan.

¹ Los denominados Foros de Almagro, de los que se llevan tres hasta la fecha, constituyen un periódico encuentro entre autoridades y expertos universitarios españoles alrededor de la evaluación de la calidad en la Universidad.

2.1 INDICADORES DE RENDIMIENTO.

Los que el autor (Mora, 1999), denomina indicadores de rendimiento y que directamente relaciona con los objetivos. Parece obvio que toda acción deba ser evaluada, en principio, en función de las metas que se propuso y, por lo tanto, el grado en que éstas fueron alcanzadas. De hecho, esto es lo que habría que medir en toda institución y servicio público. El problema para tal medición no es, como apunta Mora (1999), que no haya definición de objetivos. Basta un repaso a los estatutos de las distintas universidades para confirmar su existencia. Los problemas derivan de:

1. La tendencia a tratarse de unos objetivos de carácter macrosocial, frecuentemente más ligados a una retórica grandilocuente que a una vinculación concreta con acciones específicas. Por otra parte, la adecuación de las metas y planes de acción establecidos a las necesidades sociales en distintos momentos a través de la historia, supone una actitud reflexiva diacrónica que no es mantenida por la Universidad en términos generales, (Zúñiga, 1997). Pensemos por ejemplo en universidades que definen su misión como una forma de potenciación de su entorno socioeconómico y, con posterioridad, la progresiva implantación de nuevas titulaciones poco o nada guardan relación con las posibilidades laborales, sino que más bien suponen una vía de reclutamiento de la Universidad en sí.

Con todo, la operativización de objetivos en indicadores no es ni mucho menos fácil, aun cuando tampoco imposible.

2. Difieren entre unas universidades y otras. Sólo a modo de ejemplo, cabe citar la diferencia entre el acento que algunas entidades ponen en la cuestión de la lengua autóctona (la mayor parte de las universidades inscritas en Comunidades Autónomas con lengua propia), frente a otras que se establecen como dispositivos de extensión del área cultural hispana (Universidad de Salamanca); desde las que ponen de relieve objetivos de carácter medioambiental (Universidades de Alicante, Valencia, Jaén, etc.) a las que presentan unos objetivos más centrados en la empresa y el empleo, como ocurre con las universidades politécnicas. En común, apenas queda la intención de fomentar el espíritu crítico y, claro está, la prestación de un servicio público de la calidad superior. Diferencias en los objetivos que, más allá de la reconocida idiosincrasia de cada entidad, parecen señalar las dificultades para la definición del papel de la Universidad en las sociedades actuales. De hecho, simultáneamente al aumento de la demanda de estudios universitarios se vive una creciente deslegitimación de la Universidad, sin que tan paradójica circunstancia -al menos desde un primer acercamiento- parezca ser patrimonio exclusivo de ninguno de los países occidentales.
3. La diferencia de objetivos queda remarcada cuando entran en juego las universidades a distancia, cuyo papel tradicional en los sistemas educativos europeos occidentales ha sido –y es- facilitar el acceso a la enseñanza universitaria a sectores de población que, por diversas razones, han tenido dificultades para el mismo. Hay que tener en cuenta que, tras esta diferencia, se encuentra un debate que parece volver con fuerza: ¿son los estudios universitarios un derecho que hay que restringir a ciertas élites, ya sea por capacidad económica, laboral o, incluso, intelectual, o han de extenderse a todos aquellos que cumplan un mínimo de requisitos formativos previos? Ni que decir tiene que la apuesta por la igualdad social en los objetivos estatutarios no es prerrogativa exclusiva de las universidades a distancia. También puede encontrarse en otras universidades españolas (siempre sólo a modo de ejemplo: Universidades de Lleida o Zaragoza). Pero, como se ha señalado, es a las universidades a distancia a las que tradicionalmente el sistema educativo ha encargado tal función. Como muestra, en los Estatutos de la UNED, título preliminar (naturaleza, fines y autonomía), la primera de las funciones de la UNED que se nombra es:

«Facilitar preferentemente el acceso a la enseñanza universitaria y la continuidad de sus estudios a todas las personas que, estando capacitadas para seguir estudios superiores, no puedan frecuentar las aulas universitarias por razones laborales, económicas, de residencia o cualquiera otra de similar consideración» (Estatutos de la UNED, art. 3º)

Bajando nuevamente al nivel de los indicadores, no pueden ser los mismos o tener el mismo peso, en el caso de un sistema de indicadores, según la institución tenga por misión abrir la Universidad a la sociedad, donde lo importante será calibrar el grado de tal apertura, que aquéllas que tengan por finalidad ubicarse en la punta del desarrollo científico y técnico. Seguramente todas comprendan, en mayor o menor grado, ambos tipos de objetivos; pero la cuestión está en la jerarquía que se da a los mismos. La

pregunta es: ¿puede un sistema de indicadores común recoger tales diferencias jerárquicas en los objetivos?

Si la información sobre los indicadores con relación a objetivos la proporcionan las propias universidades, como ocurre, en mayor o menor medida, con todos los sistemas de indicadores posibles, parece que los agentes de la evaluación han de ser externos, asumiendo el papel de representantes de la sociedad a la que se rinden cuentas. El esquema es sencillo: la sociedad, a través de sus instituciones y representantes, establece unas funciones para su universidad, de manera que es la misma sociedad la que habrá de dar cuenta de su grado de satisfacción con el cumplimiento de tales funciones.

2.2 INDICADORES DE PROCESOS

Estarían dentro de lo que Mora señala como evaluación institucional, que es, por otro lado, la que ha centrado los esfuerzos de evaluación de la Universidad española. Los indicadores medirían aspectos que, de alguna u otra forma, se han ido midiendo o, al menos, recogiendo en los últimos años, pues, básicamente mide lo que puede medirse: costes, personal, resultados académicos, resultados de investigación. Otra cosa es que se esté de acuerdo en que, por ejemplo, los resultados académicos se establezcan a partir del número de titulados o, aún con mayor detalle, del número de titulados en un determinado tiempo, o las calificaciones, pues, especialmente en este último concepto, cabrían varias interpretaciones: así, por ejemplo ¿tiene más valor que la media de calificación de los titulados sea de un siete, cuando se exige una calificación de entrada de un ocho, o que tal media sea de un seis, cuando sólo se exige una calificación de entrada de un cinco? En principio, parece que el trabajo de la institución –el output en función del input- ha sido mayor en el segundo de los casos; sin embargo, se tiende a comparar desde la primera perspectiva. Cuestiones parecidas podrían discutirse con respecto a los resultados de la investigación, habitualmente concentrados en indicadores que recogen las publicaciones.

La participación de la propia Universidad como agente evaluador es mayor en este caso, adquiriendo, aun cuando sea parcialmente, el carácter de autoevaluación. La finalidad es hacer mejor las cosas de lo que se están haciendo, sin cuestionar los objetivos. Tampoco se evalúa si se logran o no.

A pesar de las evidentes limitaciones de este tipo de evaluación, especialmente a la hora de pensar en la creación de un sistema de indicadores comunes, hay que destacar su relevancia en el funcionamiento cotidiano de las instituciones y la trascendencia que pueden adquirir algunos indicadores del output, como son: empleabilidad de los titulados, impacto científico de la investigación o impacto socioeconómico de la actividad desarrollada por la universidad, tanto científica como educativa.

2.3 INDICADORES DE PRODUCTOS

Reconociéndose a la lógica de la competencia –y, en definitiva, el mercado como principal impulsora de las acciones de la Universidad, se trataría de buscar indicadores que reflejasen la evaluación de los distintos productos universitarios, especialmente titulaciones y cursos, por tal mercado y, sobre todo, de sus sujetos soberanos: los clientes y usuarios, aun cuando tales conceptos, aplicados al ámbito universitario, requieran una definición previa. Ocuparían un lugar central las muestras del grado de

satisfacción por parte de graduados y empleadores con respecto a los servicios y productos específicos ofertados, así como de los rasgos y características de éstos; pero también estaría incluida la opinión y percepción del conjunto de la sociedad.

En la medida que se utilicen instrumentos de medición de la satisfacción comunes, la comparación entre unas instituciones y otras quedaría facilitada. De hecho, para otros ámbitos del mercado y el consumo, tales instrumentos tienen una relativamente larga experiencia. Piénsese, por ejemplo, en los estudios *ad hoc* sobre sistemas de imágenes de marca o sistemas de imágenes de productos. Por otro lado, cabría también la posibilidad de un estudio anual para el conjunto de la Universidad española, con una importante base muestral, haciendo la comparación aún más directa. Tal vez un modelo a seguir, expuesto aquí sólo a modo de ejemplo ilustrativo en otro campo, es el del Estudio General de Medios (AIMC), realizado para un buen número de medios de comunicación españoles. Aun cuando las diferencias son amplias, pues aquí se centraría no tanto en el uso-compra de la oferta, como en el grado de satisfacción de tal oferta, podría tomarse su carácter general y relativamente externo a las propias entidades evaluadas, aun cuando se encuentren representadas en sus distintos comités, no quedando exentos los continuos debates y discusiones, tanto metodológicas como conceptuales.

Los tres tipos de posibles sistemas de indicadores tienen distintas pautas. En definitiva, evalúan cosas distintas puesto que implican modelos de Universidad distintos. Cada uno con sus evidentes ventajas; pero también con sus peligros. El primer modelo puede caer en una excesiva dependencia y subordinación del sistema político y, lo que es peor, de los gobernantes particulares en cada momento. El peligro del segundo puede encontrarse en la cultura de las organizaciones universitarias. De hecho y a pesar de que es el resultado de una clara convicción de la necesidad de ir mejorando paulatinamente el servicio público dado por estas instituciones, tiene todavía algo de burocracia vertical, con cuidadosa separación entre las distintas categorías, condensación de lo racional en razón burocrática y, en general, poco flexible². También algo de vacuna, de autocontrol para que el control no sea externo. De hecho, este argumento ha sido repetidamente utilizado en los distintos Foros de Almagro, como arma disuasoria frente a quienes todavía se encontrasen dubitativos ante los beneficios de la evaluación: establecer mecanismos de autocontrol, para evitar que se impongan «desde fuera». Por último, sobre el tercer modelo ha de indicarse que no siempre el mercado se rige por criterios de excelencia, pudiendo concentrarse las mejores imágenes de «producto» y «marca» no en quienes lo hagan mejor sino en aquellas instituciones que, por vía publicitaria u otra cualquiera, mejor sepan ofrecer su imagen al público en general. Además, cuando un instrumento metodológico de las características del propuesto, se constituye en un dispositivo que certifica el mercado, se convierte en constante receptor de críticas a posteriori entre quienes no salen bien parados en los periódicos resultados.

² Para el concepto burocracia vertical, frente a empresa horizontal y flexible, véase Manuel Castells, *La era de la información* (Vol.1. La sociedad red). Madrid: Alianza, 2000, pág. 215 (2ª. ed.).

3. INDICADORES DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A DISTANCIA.

La educación universitaria a distancia también se encuentra en posiciones distintas con respecto a unos y otros. En principio, parece más difícil la integración de su particularidad en un sistema común en los tipos a), pues sus objetivos principales y básicos tienden a ser distintos a los de las otras universidades, y b), ya que los procesos utilizados, especialmente los relativos a la metodología de la enseñanza a distancia, son también distintos.

Más allá de la particularidad de la educación a distancia, queda evidenciada la falta de un consenso sobre cuáles han de ser los objetivos de la Universidad. Incluso dentro de los muros de la Universidad, es considerable la ambigüedad sobre el papel de las universidades. Como no los hay de manera evidente, se hace hincapié en los procesos, en el cómo, y en indicadores del cómo, subyaciendo la idea, más implícita que explícita en las manifestaciones públicas, de que la Universidad está gastando cantidades irracionales de dinero, luego hay que: a) reducir el gasto, pudiéndose llegar a una especie de ranking de supervivencia, de manera que ocuparán las primeras plazas quienes sobrevivan con menos dinero por alumno; b) racionalizar el gasto; pero, como no hay objetivos claros, se hace hincapié en los medios.

En definitiva, antes de iniciar la discusión sobre sistemas o catálogos de indicadores, queda responder a la pregunta sobre qué es lo que hay que evaluar, lo que arrastra otras preguntas: ¿es función de la Universidad generar el mayor número de licenciados con la gente que acude a ella? ¿es función de la Universidad crear el mayor número de titulados en el menor tiempo posible? ¿es su función certificar la capacidad profesional de los licenciados y, a su vez, establecer los criterios de tal certificación? ¿es su función generar mano de obra para las demandas de los empresarios, sin entrar en las características de tal demanda? ¿es su función generar conciencia crítica y percepción global de las cosas? ¿generar nuevos saberes y conocimiento, lo que parece más ligado a la investigación que a la formación de profesionales?. Como puede verse las funciones pueden ser muy distintas y, cuando se trata de racionalizar recursos, hasta pueden ser opuestas. Seguramente porque bajo la denominación de Universidad se encuentran múltiples actividades y finalidades, incluso dentro de una misma institución.

Como se ha visto, toda universidad tiende a presentarse con características particulares. Pero el caso de la específica metodología de la enseñanza a distancia refuerza el grado de particularidad. Es más, se distancia de indicadores pueden ser habituales o «normales» en la evaluación de la enseñanza universitaria presencial; mientras que pone el acento en otros. Así: «*muchos de los instrumentos de medida utilizados para medir la educación tradicional no se transfieren bien a las prácticas de la educación a distancia*» (Hidalgo, 1999). Los indicadores habitualmente utilizados para estimar la calidad de la enseñanza universitaria no pueden sin más ser aplicados a la modalidad universitaria a distancia. Es preciso considerar que no son unívocos ni análogos, que exigen interpretaciones y juicios diferentes cuando son aplicados a una u otra modalidad de enseñanza. Además, es necesario definir indicadores especializados que puedan tener en cuenta los aspectos específicos de la enseñanza impartida.

3.1 INDICADORES CONVENCIONALES APLICADOS A LA ENSEÑANZA A DISTANCIA.

Adaptar los indicadores convencionales a la modalidad a distancia supone tener en cuenta algunos efectos posibles. A veces, son indicadores que simplemente no pueden

ser, sin más, aplicados a la enseñanza a distancia. Algunos de ellos pueden ser transferidos, pero exigen juicios e interpretaciones específicos. En otros casos, se requieren indicadores específicos para la modalidad de enseñanza a distancia.

Entre los indicadores habitualmente aceptados en la enseñanza tradicional de difícil aplicación en la enseñanza universitaria a distancia se encuentran:

- Los relativos a la demanda, pues tiende a satisfacerse casi toda la demanda, especialmente si se trata de universidades abiertas. Por otro lado, de una necesidad, la falta de plazas que ofrecer a una demanda, se tiende a hacer virtud bajo el concepto de selección y remarcando la calidad de los alumnos seleccionados a partir de las notas mínimas con las que acceden al centro universitario.
- En este sentido, indicadores que valoran la proporción entre los alumnos inscritos en primera opción sobre la oferta de plazas o la proporción entre alumnos de nuevo ingreso en primera opción sobre el total de nuevo ingreso, carecen de interés para el caso de la UNED y la mayor parte de las universidades abiertas, donde no existe esta priorización de opciones para la elección de estudios, como tampoco número clausus.
- La consideración de la nota de selectividad como indicador nos lleva a plantearnos ¿qué calidad de la Universidad se indica con las calificaciones que los alumnos obtienen fuera de la misma? Es más, el trabajo del centro universitario habría que evaluarlo no tanto a partir de la calificación de entrada, sino de la comparación de la calificación de salida con la de entrada, siempre en el supuesto de que pudiera establecerse una conexión entre el rendimiento logrado en niveles educativos precedentes y el alcanzado en la Universidad. Si por el contrario se llegara a fundamentar la incompatibilidad entre estas dos realidades, en función de criterios de especialización, tipo de evaluación, compatibilidad con otras actividades, entre otros, ni siquiera relativizar la calificación de salida con respecto a la de entrada tendría sentido.
- La movilidad de los alumnos, puesto que las universidades a distancia son, en la mayoría de los casos, dispositivos de los sistemas educativos para paliar, en la medida de lo posible, las dificultades y costes para tal movilidad. Por otro lado, con el impulso de este concepto, se está prefigurando un tipo de alumno: joven, sin obligaciones laborales ni familiares, bastante alejado del perfil característico del alumno de la UNED y de la mayor parte de las instituciones universitarias a distancia del mundo desarrollado.

En cualquier caso el objetivo del análisis de la movilidad del alumnado queda un tanto encubierto. ¿Se pretende que cada Universidad oferte la mayor gama de titulaciones o que ofrezca aquellas titulaciones que más se adecuan a su entorno sociolaboral?, ¿cómo debe ser interpretada, por tanto, la movilidad?

- La aplicación de indicadores de tipo organizativo, tales como la proporción de grupos grandes o pequeños en la titulación, o proporción estudiante/ profesor, teniendo en cuenta la estructura organizativa de nuestra Universidad, -Sede Central y Centros Asociados- provoca una ambigüedad en la interpretación.

- Los indicadores relativos a la interactividad presencial en el aula, como evaluación de calidad de exposición, actividades en clase, etc
- Los relativos a una especie de rendimiento inmediato, acumulación de créditos académicos acumulados en el momento de la matrícula o eficacia productiva, es decir, aquellos que valoran la obtención del título en el menor tiempo posible. En primer lugar, hay dificultades metodológicas para admitir como dedicación lectiva del alumnado indicadores como, por ejemplo, el número de asignaturas o parte de asignaturas en las que se matricula. Por otro, hay que tener en cuenta que el alumnado principal de la enseñanza a distancia comparte los estudios con obligaciones laborales (70,3%) (Callejo, Calcerrada, y García Cuesta, 2001) o incluso, como viene dándose en los últimos años, con otros estudios, circunstancias que le impiden abordar las mismas trayectorias que al alumno tipo considerado en el catálogo de indicadores que se está elaborando desde el Consejo de Universidades (Consejo de Universidades, 2001). A lo sumo, en caso de comparación estandarizada, lo que comúnmente ya se conoce como *ranking*, debieran compararse universos semejantes, como, por ejemplo, alumnos entre el mismo intervalo de edad (18-24 años, que en la UNED suponen un 21% del alumnado), de no ser posible la comparación entre grupos de alumnos que parten de unas mismas situaciones iniciales. En concreto en la UNED hay dos intervalos de edad donde se concentra el alumnado. El primero está formado por jóvenes entre 20 y 29 años (46,2%), y el segundo por adultos jóvenes entre 30 y 39 años (38,5%) (Callejo, Calcerrada y García Cuesta, 2001).

De no considerarse de este modo, los indicadores referidos a la tasa de rendimiento, éxito, tasa de graduación, dedicación lectiva del alumnado, así como la duración media de los estudios no resultan significativos como criterios de comparación entre las universidades.

- Indicadores que hacen referencia a la capacidad de la Universidad en la preparación de sus alumnos para la inserción laboral. Siendo coherentes con lo expuesto en puntos anteriores, si el alumno de la UNED se encuentra ejerciendo ya un puesto de trabajo, no resulta válido pensar que entre sus motivos para iniciar unos estudios universitarios esté la necesidad de formación para encontrar un empleo o entrar en el mercado laboral. Si bien es cierto que en algunos casos el estudio de una carrera en la UNED puede servir como vía de promoción profesional, tampoco hay que ignorar el hecho de que una buena parte de nuestro alumnado estudian por razones distintas a las profesionales.

Por todo ello, indicadores como la tasa de ocupación de los graduados universitarios, población ocupada con estudios universitarios, satisfacción con el empleo y, a más, satisfacción con los estudios (siendo considerado desde una perspectiva restrictiva en la que se presta especial atención a las posibilidades que brinda para la consecución de un empleo, ignorando otros aspectos que conciernen a un término tan global como es el de «satisfacción»), pierden significatividad al ser aplicados en nuestro sistema universitario. Se podría pensar en una solución en la que se analizaran estos indicadores tomando como base de referencia el número de alumnos que han intentado la inserción/promoción en sus puestos de trabajo, en lugar de establecer esta proporción sobre el total del alumnado egresado.

Indicadores de recursos referidos al gasto corriente por alumno matriculado, donde en el caso de la UNED se deja sin contemplar aquellos costes de la edición y distribución de material didáctico así como otros recursos complementarios en diversos soportes. La omisión en este aspecto supone una negación de la especificidad de nuestra metodología a distancia, además de las repercusiones que conlleva a efectos de dotación presupuestaria.

3.2 INDICADORES ESPECÍFICOS DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA.

Por otro lado, se encuentran una serie de identificadores o características que intentan recoger el quehacer de la enseñanza a distancia que no siempre tienen cabida en los sistemas de indicadores más tradicionales. Sobre todo los destinados a recoger la evaluación de:

- El perfil de nuestro alumnado en cuanto a aspectos académicos y profesionales se refiere, identificando por otra parte aquellos grupos específicos (alumnos en el extranjero, alumnos en prisiones, etc.) que subrayan en mayor medida el carácter social de nuestra institución.
- Materiales didácticos utilizados, especialmente escritos; pero también en otros soportes: Internet, vídeo, cassettes, etc.. Al respecto, parece que esta cuestión no ha de tener problemas de integración en sistemas de indicadores más generales, pues, por ejemplo, pueden evaluarse los textos o manuales utilizados en una asignatura. Sin embargo, hay que tener en cuenta que con los soportes digitales la evaluación de los materiales va más allá de lo expuesto, abriéndose también a su utilización en otros procesos de la enseñanza: participación de los alumnos, grado de interactividad, vínculos con otros aspectos paralelos de la materia o disciplina abordada, gestión de investigaciones, etc.
- Vías y procedimientos de distribución, medios de comunicación: radio, televisión, videoconferencia, Internet, etc.
- Tutorías presenciales, más allá de recoger su existencia. De hecho, los aspectos de la tutoría en la enseñanza a distancia susceptibles de evaluación son múltiples: desde la adecuación del tutor a la programación seguida, pasando, entre otros, por los horarios o la capacidad de respuesta a las consultas.
- Tutorías a distancia (respuestas de los profesores encargados de las materias o asignaturas), ya sea a través de medios más tradicionales, postal, como más modernos: teléfono, telemáticos, etc.
- La formación de nuestros profesores tutores.
- Los recursos físicos y materiales ofrecidos por el Centro Asociado.
- La vinculación de los alumnos con la institución. En la enseñanza tradicional se hace hincapié en que los alumnos abandonen lo antes posible las aulas, considerándose como fracaso o abandono lo que se aleje de tal horizonte. Sin embargo, en la enseñanza a distancia, como en las ofertas de consumo

habituales, la vinculación con los alumnos o los «clientes» o «usuarios», siguiendo la terminología que tiende a imponerse, es un aspecto importante que parece indicar algún grado de calidad: en la medida que alguien sigue vinculado a una oferta, algún grado de satisfacción encuentra. Por ello, conceptos como tasa de retención del alumnado, refiriéndose a la capacidad de mantener su esfuerzo, cobran relevancia.

Por otra parte, al margen de esta dicotomía que venimos estableciendo entre el sistema presencial y el sistema a distancia, la propuesta de algunos indicadores no deja de sembrar ciertas dudas sobre su posible interpretación y utilización: ¿hasta qué punto cabría defender en el conjunto de la Universidad española la especialización del docente tomando como referencia la temática investigada en su tesis doctoral más que la adecuación de su docencia a su proyecto docente?, o también ¿por qué el porcentaje de profesores permanentes es interpretado como un indicador de calidad más que como un signo de la política de estabilización seguida en la Universidad

En términos generales podemos afirmar que una crítica constructiva de una propuesta de indicadores precisa una información detallada sobre algunas cuestiones previas que posibiliten un diálogo efectivo sobre los mismos, sobre sus aplicaciones e interpretaciones. En este sentido, habría que exigir la explicitación de aspectos diversos: validez de los indicadores, finalidad, base teórico-empírica en la que se sustentan, formas de combinación y ponderación de los indicadores para integrar una valoración de conjunto, entre otros aspectos.

La mayor parte de los estudiosos que han abordado la evaluación de las enseñanzas universitarias a distancia han subrayado la dificultad, cuando no directamente la imposibilidad, de una evaluación conjunta con las universidades de enseñanza tradicional. Sin embargo, las propias transformaciones que experimentan las universidades presenciales, con la incorporación de otras tecnologías en el desarrollo de sus proyectos educativos, apuntan hacia cierta convergencia entre uno y otro tipo de instituciones de enseñanza superior. Ahora bien, en muchos aspectos se trata más de una aproximación tecnológica, más que metodológica, de la enseñanza tradicional a la enseñanza a distancia, dejando a un lado los aspectos relativos al papel de esta enseñanza en el conjunto del sistema educativo y, en especial, a la apuesta –política- por la apertura de los estudios universitarios a las distintas capas de la sociedad.

En un futuro próximo la aplicación de un sistema de indicadores como medida de control de calidad de la universidad puede ser un hecho. Sin embargo, la evidencia acerca de la sensibilidad y efectividad de este modelo de evaluación de la calidad está aún por demostrarse. La elaboración de un sistema de indicadores y su aplicación correspondiente puede ser útil y aportar información significativa pues obliga a la Universidad a medir de forma crítica aspectos básicos de su labor. Sin embargo, puede terminar siendo un mero ejercicio burocrático de acumulación de documentación y datos sin repercusión en la mejora de los procesos que tienen lugar como parte de la labor de enseñanza, investigación y gestión.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T.; GIL JAURENA, I.; HERRAZ M. Y LÓPEZ, B. (2000). Evaluación de la enseñanza universitaria. La UNED en el Plan Nacional de Evaluación de las Universidades en España, en Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED) (en prensa).

ARNOLD, R. (1999). Preliminares sobre la relevancia didáctica de cercanía y distancia, en Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED), 2 (1), 61-72.

BRICALL, J.M. (2000). Cap. VII-Calidad y acreditación, en Bricall, J.M. Informe Universidad 2000 (Informe Bricall). Madrid: MEC-Consejo de Universidades, 359-391.

CALLEJO, J.; CALCERRADA, D. y GARCÍA CUESTA, S. (2001). Perfiles y opiniones de los alumnos de la UNED. Curso 1997-98. Colección Varia, Madrid: UNED.

CASTELLS, M. (2000). La era de la información (Vol.1. La sociedad red). Madrid: Alianza, (2ª. ed.).

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1996). Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Primera convocatoria. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999a). Informe sobre los resultados de la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999b): Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Tercera convocatoria. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000a). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Anual de la Segunda Convocatoria. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000b). Guía de Evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Cuarta convocatoria. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2001). Borrador del catálogo de indicadores del sistema universitario público español. Disponible en:
<http://www.mec.es/consejou/indicadores/index.html> [2 de Marzo de 2001]

ESCUADERO ESCORZA, T. (2000). La evaluación y mejora de la enseñanza en la Universidad: otra perspectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 405-416.

HIDALGO MOLINA, G. (1999). Hacia una identificación de indicadores de calidad Específicos para la educación a distancia: el caso de la UNED de Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (1), 73-94.

MORA, José-Ginés (1999). Indicadores y decisiones en las universidades, en Consejo de Universidades. *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: Secretaría General Técnica del Consejo de Universidades, 19-29.

MUNICIO, P. (2000). Evaluación de la calidad, en R. Pérez Juste, F. López Rupérez, M^a D. Peralta Ortiz y P. Municio Fernández, *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

ZÚÑIGA, R. (1997). La evaluación en la acción docente, en P. Apodaca y C. Lobato (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

PERFIL DE LOS AUTORES

Javier Callejo Gallego es Director Adjunto del Instituto Universitario de Educación a Distancia (UNED). Doctor en Sociología y licenciado en CC. de la Información (Periodismo). Profesor Titular de Técnicas de Investigación Social en la Facultad de CC. Políticas y Sociología de la UNED.

Correo electrónico: mcallejo@poli.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Teresa Aguado Odina es Directora de la Unidad Técnica de Evaluación Institucional del Instituto Universitario de Enseñanza a Distancia (IUED) de la UNED. Profesora Titular de Universidad en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación de la UNED.

Unidad Técnica de Evaluación Institucional IUED (UNED)

Ciudad Universitaria s/n

28040 Madrid (España)

Tfno: +34 91 398 7784

Correo Electrónico: maguado@edu.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Belén Ballesteros Velázquez es Profesora Titular interina en el Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación de la UNED. Colabora como asesora en la Unidad Técnica de Evaluación Institucional del IUED.

Correo electrónico: bballesteros@edu.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Inés Gil Jaurena es becaria en la Unidad Técnica de Evaluación Institucional del IUED de la UNED. Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Navarra. Especialista en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos por la Universidad Complutense de Madrid.

Correo Electrónico: inesgj@bec.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Beatriz Soledad López Pérez es becaria en la Unidad Técnica de Evaluación Institucional del IUED de la UNED. Licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Desde 1989 trabaja en temas relacionados con evaluación y metodología, colaborando en ocasiones con organismos del Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE, INCE, GSEE, UNED) y entidades privadas.

Correo Electrónico: blopez@bec.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Estrategias para el desarrollo de una cultura evolutiva en La Uned de Costa Rica

**Guiselle Hidalgo Molina
Mayra Segura Loaiza**

(UNED, Costa Rica)

RESUMEN: *La sociedad moderna actual está inmersa en un ambiente dinámico, complejo y competitivo que la compromete a estar en un proceso permanente de cambio de innovación social, económica, científica y tecnológica. Las universidades cumplen un papel determinante para habilitar las condiciones idóneas para enfrentar estos retos. De ahí que la calidad en su gestión es un requisito ineludible. En este sentido, la realización de procesos de evaluación representa un camino para lograr el mejoramiento de esta calidad. La eficacia de la evaluación únicamente se logra si se dispone de una cultura evaluativa a nivel institucional. En concordancia con este espíritu, en este artículo, se propone un modelo adaptado para lograr ese propósito, basado en moldeadores, manifestaciones, impacto de cultura y sus resultados. Además, se incorporan algunos criterios y estrategias que permitan la apertura hacia la transformación.*

Educación a distancia cultura evaluativa - estrategias evaluativas - autoevaluación - criterios efectividad de estrategias - factores moldeadores de cultura

ABSTRACT: *Because of requirements of a competitive market, universities must fulfill their main role in training people to get the challenges of quality and management excellence. On the other hand, nowadays society is imbedded in a dynamic environment, where organizations are compelled to confront a permanent process of social, economic, scientific and technological innovation. In this way, the selfevaluation process means an opportunity to get the commitment of quality goal of the institutions service. Moreover, selfevaluation needs a culture of evaluation about the quality of organization own staffmembers and get a right answer to the target groups demands.*

Distance Education — Culture of Evaluation - Strategies for evaluation - selfevaluation - criteria for strategy efficiency — factors modelling culture

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, las universidades han mostrado un creciente interés por fortalecer la calidad de sus actividades académicas y la eficacia de su sistema educativo, mediante el establecimiento de procedimientos participativos que las lleven a cuestionarse a sí mismas sobre su quehacer para dar alternativas de desarrollo y soluciones a la problemática social. Por ello, tal como lo manifiesta LEcuyer (1997, p. 2) son «las naciones las que exigen a los establecimientos de educación superior que produzcan graduados que puedan formar una fuerza laboral competente y bien equipada para enfrentar los retos de una economía basada en el conocimiento y la tecnología»,

En tal sentido, el enfoque que se plantea en este ensayo está dirigido hacia la efectividad de la práctica evaluativa dentro de la línea autoevaluación-autorregulación, aunque vale la pena aclarar que también esta actividad evaluativa puede llevarse a cabo desde la perspectiva de la heteroevaluación. Este proceso autoevaluativo se ha aplicado con éxito en muchos países desarrollados de los que se conocen realizaciones importantes, como la de Estados Unidos, Canadá y algunos países de Europa Occidental, entre ellos, España. También, en América Latina, se han generado algunas experiencias, como es el caso de Chile, México, Colombia, entre otros.

Bajo esta misma dirección, también en Costa Rica se han venido dando ciertas iniciativas. Es así que el Consejo Nacional de Rectores (CONARE, 1996) como entidad responsable de la calidad en las instituciones de educación superior conforma el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES, 1996) con una cobertura tanto hacia las universidades estatales como privadas y, perfilada hacia la definición de lineamientos y criterios que les permitan orientar sus procesos de autoevaluación en aras de acreditar la calidad de sus carreras dentro de ciertos indicadores, criterios y parámetros de calidad establecidos.

Paralelo a lo anterior, la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional han canalizado sus esfuerzos hacia estos procesos autoevaluativos con miras a legitimar la calidad de su gestión académica. Por otra parte, el Consejo Superior Centroamericano (CSUCA) trabaja en este mismo sentido para involucrar a las instituciones de educación superior del área centroamericana en dichos procesos que conduzcan a una acreditación que legitime su acción académica.

En el caso concreto de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), se ha generado experiencia en evaluación, especialmente en la validación de carreras en los niveles básicos y de posgrado, a cargo del Centro de Control de Calidad Académica (CONCAL). Recientemente, se estableció una nueva estructura organizacional adecuada a los requerimientos de la sociedad actual. Es así como a partir de este nuevo esquema administrativo, se creó el Centro de Investigación Y Evaluación Institucional (CIEI) con el propósito de implementar el proceso autoevaluativo para promover la transformación de la Institución hacia el mejoramiento de su calidad con propósitos de una futura acreditación. A partir de esta nueva organización, la cultura evaluativa cobra relevancia especial ante la necesidad de generar las condiciones adecuadas para la implementación del modelo autoevaluativo, así surge el documento **Lineamientos para la puesta en práctica del Proceso de autoevaluación de carreras en la UNED con fines de acreditación** (Alvarado, et. al., 1999), en el cual se plantean las directrices y la orientación metodológica para la puesta en práctica de un proceso de tanta envergadura

como es la autoevaluación. Por esta razón, se considera imprescindible que para lograr el éxito de este proceso se debe crear un ambiente propicio mediante **la promoción de una cultura evaluativa** que permita la participación de las distintas instancias académicas en la validación de su que hacer.

En este sentido, el presente ensayo pretende brindar ciertas líneas de acción y recomendaciones metodológicas que sirvan de apoyo y orientación para lograr los objetivos siguientes:

OBJETIVOS

- Crear las condiciones para promover un ambiente receptivo hacia la autoevaluación como una actividad permanente que procura el mejoramiento del quehacer académico.
- Lograr la internalización y el compromiso de todos los niveles jerárquicos de la Institución acerca de su responsabilidad de dar cuentas de su gestión a la sociedad.
- Responder a las exigencias del mundo globalizado y competitivo que conlleven a la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad..

JUSTIFICACIÓN

Las nuevas políticas que enmarcan el accionar de la sociedad contemporánea, establecen una orientación diferente entre las relaciones de las naciones, los gobiernos y las universidades. De esta manera, se genera una apertura del sector productivo que facilita la vinculación con la empresa privada internacional y se espera que se desarrolle dentro de un marco de equilibrio macroeconómico y de innovación organizativa, apoyada fundamentalmente por la incorporación de la moderna tecnología, dentro de un marco de desarrollo y justicia social. En este mismo sentido, Casas (1999, p. 1) afirma que la «modernización y desarrollo de los países en América Latina, requieren un soporte básico de nuevas universidades con alta calidad, productividad y pertinencia».

Este proceso de transformación mundial caracterizado por la de las economías está sustentado bajo eles principales de cambio en los ámbitos político, educativo, cultural, productivo, entre otros. Al respecto, Stromquist (1996, p. 10) confirma esto cuando manifiesta que «en estos días de crecimiento de la economía y las comunicaciones, hay un llamado a que la gente se eduque y se entrene para que llegue a ser más competitiva económicamente y así sus países puedan participar en el nuevo orden económico sobre un terreno sólido». Es. te aspecto se ratifica cuando Casas, en la referencia anterior, manifiesta que hay un (<consenso sobre la idea de que la educación en general, y específicamente la educación superior es un instrumento poderoso e irremplazable para el desarrollo efectivo de la modernas sociedades».

Para enfrentar este nuevo reto, Costa Rica ha iniciado el proceso desde hace varios años, dentro de esta iniciativa se destacan los tratados de libre comercio para que propiciar la apertura de consorcios americanos en el país. Por otra par. te, el Estado está

todavía en un proceso de reestructuración tendente a reducir su tamaño mediante la privatización de ciertos servicios.

Bajo esta nueva coyuntura que se viene estableciendo, la característica más sobresaliente de la educación superior en los albores del nuevo milenio es la transformación institucional y académica, como vía de respuesta a crecientes demandas de la sociedad. Dentro de este nuevo rol, las universidades deben procurar el mejoramiento continuo hacia la excelencia y el impacto de sus acciones; de tal forma que garanticen la calidad de sus productos y servicios como respuesta a las exigencias competitivas del mundo globalizado.

La UNED, inserta dentro de esta problemática, debe dar a sí misma respuestas sostenibles en su excelencia académica. Está llamada a aprovechar la oportunidad de regular su quehacer que le permita mejorar la calidad académica y en el futuro acreditarse ante la sociedad. Este compromiso se acentúa por la relevancia que cobra en estos tiempos la modalidad educativa a distancia, debido a que está orientada a ofrecer educación con amplia cobertura, dando así oportunidades a sectores poblacionales que tienen dificultad para acceder a los sistemas educativos convencionales.

IMPORTANCIA DE LA AUTOEVALUACIÓN

Ante la necesidad de que las entidades de educación superior canalicen sus esfuerzos hacia enfoques renovadores que las hagan más competitivas, surge la autoevaluación como una herramienta de cambio que les permite cuestionarse a sí mismas; de tal suerte que mediante la identificación de sus aciertos, sus fortalezas, sus oportunidades y sus limitaciones se elabore un plan de mejora continua de sus carreras y contribuya a la racionalidad en la toma de decisiones hacia la excelencia de la gestión académica. Esto es concordante con lo propuesto por L' Ecuyer (1995,p.73) cuando sostiene que los procesos evaluativos permiten a la institución, entre otras:

- <<Ayudar a mejorar su operación o sus programas institucionales.
- Ser capaces de testificar públicamente de la calidad de los programas que ella imparte.
- Ser capaces de garantizar la equivalencia de los programas. >>

Por tanto, desde esta óptica autoevaluativa, se considera importante presentar algunos conceptos dados por especialistas con respecto a esta temática, así como las pautas para crear un ambiente favorable hacia la evaluación. Partiendo esta línea, Wilcol, citado por Ortiz(1994,p. 47-48), entiende este proceso como «una oportunidad excepcional de la entidad para examinar y expresar sus metas, actividades y logros de la institución como un todo».

Bajo esta misma directriz, Kells (1993, p. 33) enfoca el autoestudio como oportunidad excepcional de la entidad para examinar y expresar sus metas mucha claridad y para

asegurar a través de la amplia participación del staff el proceso que esas metas son extendidas y compartidas.»

También, es concordante el enfoque planteado por Lafourcade (1994, p.14) en considera que este proceso «representa un esfuerzo conjunto de los miembros de la comunidad educativa por realizar un examen crítico de los propósitos, pacidades de logro, financiamiento, costos e impacto del ámbito de influencia del quehacer institucional.»

Se infiere en los comentarios anteriores que desde lo interno de la propia entidad educativa, los profesionales se convierten en los actores principales del autoexamen, lo que es garante de ciertas actitudes favorables en cuanto a la efectividad del proceso; puesto que se crea un ambiente participativo caracterizado por la credibilidad, la transparencia, la motivación, la responsabilidad y la identificación de quienes son los gestores de la calidad educativa para tomar parte en la detección de la problemática y dar las soluciones que deben ser implementadas por la institución. Este proceso debe ser ratificado por expertos externos quienes validan la confiabilidad de los resultados de la acción evaluativa.

Por otra parte, la autoevaluación representa para la institución educativa validada un mecanismo seguro para la convalidación de sus carreras o programas académicos y de sus profesionales, en tanto que conlleva esa certificación autorizada por agentes externos que garantizan la calidad de los productos académicos. Esto deja en evidencia la confianza de la institución educativa en su quehacer y por ende, constituye una garantía a lo interno y a lo externo de la entidad. De ahí, la importancia de la acreditación como un medio eficaz para lograr la legitimación de los títulos otorgados por el organismo educativo.

LA CULTURA EVALUATIVA DENTRO DE UN SISTEMA EDUCATIVO A DISTANCIA

Si bien es cierto que el desarrollo de una cultura evaluativa requiere la activación de algunos factores y de estrategias metodológicas así como la puesta en práctica de un modelo tendentes a la generación de un ambiente propicio para llevar a cabo los procesos de autoestudio, los resultados no serían del todo halagadores, sino se consideran también, como fuente importante, las circunstancias y las realidades propias de la modalidad a distancia dentro de la cual está inmersa la UNED.

En este sentido, el sistema autónomo debe garantizar, entre otros aspectos relevantes los siguientes:

- La democratización de los procesos de enseñanza en cuanto a la igualdad de oportunidades que brinde a la población estudiantil y a la calidad de los servicios académicos.
- La incorporación de algunos recursos tecnológicos que apoyen y favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El fortalecimiento del aprendizaje bidireccional mediante una interacción comunicativa en doble vía: entre profesorestudiante, estudiante-estudiante y alumno-material didáctico.

- Superación de las fronteras espacio-temporales que permita el acceso al conocimiento por parte de los distintos sectores sociales.
- La socialización del educando a través de la dinámica interactiva que se establece por la comunicación mediatizada.
- El fortalecimiento de estímulos y de creatividad en el educando propicia el interés, la motivación por una experiencia de aprendizaje que resulte sugestiva e innovadora.
- El establecimiento de vínculos con otras entidades universitarias que permitan fortalecer, innovar, corregir y hasta redireccionar el quehacer académico.

En concordancia con este marco, la dinámica para la formación de la cultura evaluativa debe involucrar a todos los sectores universitarios: autoridades, académicos, estudiantes y administrativos, de suerte tal que la comunidad conozca e interiorice las ventajas de efectuar procesos evaluativos que validen la calidad académica de la Institución.

Con el fin de crear entre la comunidad universitaria una actitud favorable hacia la evaluación y que se proyecte al contexto nacional, es necesario hacer acopio de todos los servicios de apoyo institucionales para que con base en su vasta experiencia desarrollada con propósitos educativos se revierta para efectos divulgativos en pos de esa cultura evolutiva.

Asimismo, resulta enriquecedor desarrollar un ambiente de transferencias, colaboraciones y alianzas interinstitucionales que dé oportunidad a la Universidad de conocer otros logros y perspectivas que permitan activar e impulsar estrategias participativas de cambio para la creación de un clima favorable y competitivo hacia la evaluación.

DESARROLLO DE UNA CULTURA EVOLUTIVA

¿Cómo crear ese clima institucional donde todos los miembros de la comunidad universitaria estén motivados, dispuestos y comprometidos con el proceso autoevaluativo? Pese a que esta tarea no es fácil, en esta disquisición, se pretende, como un primer intento dar algunas pautas para promover una cultura evaluativa en la UNED que se revierta en la creación de un ambiente organizacional de compromiso y de apropiación por los procesos que propician el perfeccionamiento de la calidad en las carreras que ofrece la Institución. Particularmente, se procura que los involucrados en el autoestudio, **internalicen esta actividad** evaluativa como el mecanismo que posibilita la aplicación de acciones remediales a la oferta académica.

Desde esta perspectiva, es preciso, en primer instancia, un breve acercamiento al concepto de cultura organizacional en el contexto actual. Al respecto en la literatura, existen variadas acepciones, desde las muy simplificadas hasta las más complejas que reflejan las diversas connotaciones que implica este término. Es por ello que la cultura se ve como la forma en que los individuos realizan las diversas acciones, mientras que otros la conciben como la conformación de los valores o prácticas que orientan su gestión. Siguiendo esta perspectiva, Mintzberg (1991, p. 394) considera que «la cultura puede considerarse como la imagen opuesta a las atribuciones ejercidas como políticas.

Mientras estas últimas están enfocadas al interés personal y a la concentración del poder a través de la iniciativa individual, la cultura se centra en el interés colectivo y en construir una organización unificada, a través de compartir escalas de valores, hábitos y tradiciones».

Así se puede afirmar que una cultura es exitosa para una institución cuando «está alineada con los nuevos y crecientes requerimientos de competitividad personal y de equipo, tales como:

- Tendencia a la acción (dinamismo),
- Autonomía e iniciativa,
- Dedicación a satisfacer las necesidades y expectativas del cliente (interno y externo).
- Innovación.
- Productividad y calidad a través de los procesos y las personas.

El clima organizacional es el ambiente positivo o negativo que se vive en la empresa. Tiene un impacto directo y significativo en los resultados de la organización. Un mal clima obstaculiza el logro de altos desempeños y crea crisis. Sus consecuencias son múltiples, pues genera desmotivación, tensiones internas, estrés, desgaste, inercia, apatía y conflicto. Todo ello conduce a altos costos, baja productividad, baja calidad, bajo desempeño y baja identificación como poco compromiso con el trabajo y la empresa.» (Robles, 1995, p. 28). También, Amado, E. (1997, p. 29) afirma que una cultura es buena si apoya las estrategias de la institución, si es adecuada al contexto competitivo y si permite alcanzar los objetivos de ésta.

Estos planteamientos son concordantes con el clima que debe prevalecer en las instituciones de educación superior. Bajo esta orientación, el presente artículo espera contribuir a la formación de una cultura evaluativa, de manera que la práctica de la evaluación, se dé dentro de un marco de apertura, objetividad, flexibilidad y dinamismo.

En tal sentido, las universidades y por ende en la UNED, requieren de la implementación de estrategias para el desarrollo de un ambiente favorable hacia la evaluación. Al respecto, L'Ecuyer (1995, p. 75) afirma que una organización que tiene una cultura evaluativa, se distingue por interpretar la evaluación como un desafío que le permite mejorar su quehacer y como una oportunidad de crecimiento institucional. La crítica se revierte en un factor motivador y se ve como un incentivo la posibilidad de que sus programas sean certificados a nivel nacional e internacional. En cambio, si una institución se resiste a la evaluación, ésta se caracteriza según el autor mencionado porque:

- Se atenta a la autonomía universitaria,
- Se ve como una manera de imponer nuevos modelos o nuevas conductas,
- Se emiten juicios sobre sus propios resultados,
- Se trata de ocultar sus problemas,

- Hace creer que son los mejores.

Esta posición es reforzada por Kells.H. (1993, p. 68) cuando sostiene que los profesores muestran renuencia a ser evaluados y a participar en actividades de evaluación mutua, basado fundamentalmente en la falta de confianza en el sistema y en el temor a ser sancionados.

Tomando como base lo expuesto sobre el clima organizacional por estos teóricos, aunado a la experiencia de las autoras, se propone a manera de resumen la siguiente figura N° 1, que evidencia dos ambientes opuestos; uno que carece de una cultura evaluativa y otro que la posee.



ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA EVALUATIVA

De acuerdo con la teoría sobre la administración de organizaciones formales, el concepto de estrategia se refiere a un plan o un patrón que incorpora las metas y políticas más significativas de una organización y determina un ordenamiento coherente y secuencial de las actividades que se pretenden efectuar para el logro de esas directrices institucionales. Esto en el entendido de que las estrategias se sustentan sobre una base real de las condiciones de la organización, tal que resulten factibles y originales con respuestas proactivas del entorno (Brian., p.5). Estas estrategias más que una metodología sistemática para laplanificación de actividades, se definen como un perfil articulado para la toma de decisiones que comprometen a toda la organización (Ayarza, 1995, p. 83). Pese a que esta concepción se aplica hindamentalmente a empresas productivas, en la actualidad, está siendo cada vez más utilizada por instituciones educativas, particularmente por las universidades.

Indiscutiblemente, la definición y la claridad de las estrategias, señalan la direccionalidad para lograr el fortalecimiento de la calidad que lleva a la excelencia académica. Por ello, toda institución educativa que pretenda implementar en forma exitosa un proceso de autoevaluación, debe establecer un plan estratégico que le permita tener las condiciones adecuadas en la fase inicial de este proceso.

En el caso de la UNED, la concepción estratégica compromete a todos los niveles jerárquicos de la Institución. Es preciso, entonces, el liderazgo que deben ejercer las

autoridades así como la delimitación del grado de responsabilidad de las distintas instancias y el compromiso de las personas involucradas en el proceso autoevaluativo, pues se trata de lograr la conscientización en todos los niveles organizacionales sobre la relevancia del proceso, a saber:

- **El nivel superior:** Pretende que las autoridades asuman un compromiso y liderazgo que se traduzca en un apoyo político y de recursos, convirtiéndose en un agente motivador para los otros niveles. La necesidad de asumir con determinación este papel, está directamente ligado con la posibilidad de cumplir los propósitos del sistema educativo a distancia, en cuanto a la cobertura con equidad académica deseada para los diversos sectores alejados del servicio educativo presencial.
- **El nivel académico medio:** Se constituye en el actor principal del proceso, pues es el encargado de validar su quehacer y con base en los resultados establecer y cumplir con un plan de mejoramiento. Cuando los procesos evaluativos se apropian en el sector que está directamente involucrado en el trabajo académico, existe una mayor probabilidad de disponer de un planeamiento curricular pertinente a esta modalidad y con una calidad aceptable, de un paquete instruccional efectivo y de un servicio de apoyo estudiantil acorde con las necesidades individuales de cada estudiante; a tal punto que, la apertura hacia un autoanálisis de su gestión con la posterior participación de una autoridad externa competente, contribuye al éxito pretendido del estudiante en el sistema de enseñanza a distancia.
- **El nivel administrativo:** Brinda el apoyo logístico con plena identificación del proceso así como está consciente de la relevancia de su participación. La disposición de un servicio administrativo de calidad, seguro, oportuno y confiable es un factor que incide directamente en las atenciones indispensables que requiere un alumno a distancia, en servicios tales como, la entrega de materiales didácticos e informativos, la debida comunicación de actividades cruciales del proceso de enseñanza y aprendizaje y, la certificación de su progreso académico, entre otros servicios primordiales que éste demanda.

Por otro lado, la incertidumbre generada por las implicaciones futuras de la autoevaluación, en términos de las exigencias que a corto plazo pueda significar para la carrera que se administra, y su capacidad de respuesta, representa de por sí, un móvil efectivo hacia el cambio de cultura. De manera que, una transmisión adecuada del riesgo en que pueden incurrir los responsables que se resistan al cambio, puede ser un factor que facilite la apertura hacia la transformación.

Además, en la misma definición de las estrategias, la entidad educativa puede transformarse como respuesta a un plan elaborado para provocar así una nueva visión con la que pueda crecer y evolucionar hacia niveles de competitividad que faciliten su «posicionamiento» en la realidad actual.

Para alcanzar esta condición estratégica inherente a una cultura evaluativa, se requiere conocer el comportamiento del recurso humano. Para ello, se propone a continuación un modelo que permita acertivamente canalizar las estrategias hacia los moldeadores de cultura y no hacia las manifestaciones o el impacto de la misma. En dicho modelo,

se advierte que la cultura se evidencia a través del clima organizacional que tiene su impacto en la conducta de los individuos así como que coincide en la toma de decisiones, lo que resulta determinante para el desempeño institucional.

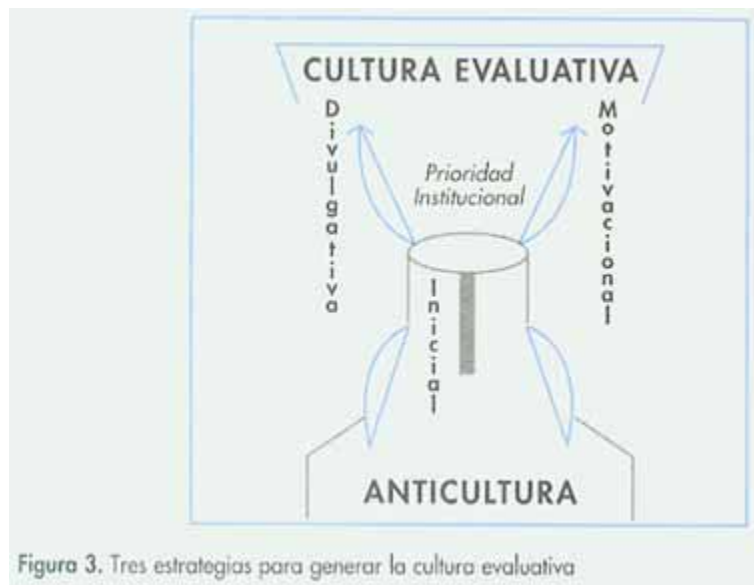
En este sentido, Amado, E. (1997, p. 28-29) afirma que «existe una paradoja del cambio de la cultura que enfrenta toda organización que intenta hacer cambios en la cultura: la cultura no se cambia enfocándose en sus manifestaciones si no en sus factores moldeadores. Es decir, no se cambia actuando sobre los valores y creencias del personal o el clima laboral sino indirectamente, por medio del cambio de acciones de los líderes y los otros moldeadores de la cultura.»

A partir de las anteriores consideraciones, las proponentes exponen un modelo para crear una cultura de evaluación en el área educativa basado en el esquema planteado por Price Waterhouse, referido por dicha autora. Es importante tener presente que los factores que realmente influyen en la transformación de cultura son los identificados como moldeadores de cultura, los cuales están estrechamente ligados con actitudes, cualidades innatas, calidad en la formación profesional y establecimiento de políticas. Desde luego, se espera que las estrategias dirigidas para afectar los moldeadores generen las manifestaciones señaladas en la figura del modelo; en caso contrario, es posible que existan problemas en la implementación de las estrategias o en la identificación de los moldeadores. Una vez que se obtengan esas manifestaciones, se tendrá un impacto en la cultura que produzca los resultados deseados. En la siguiente figura No. 2 se presenta el modelo propuesto:



ESTRATEGIAS TRANSFORMADORAS DE LA CULTURA EVALUATIVA INSTITUCIONAL.

Estas estrategias constituyen mecanismos generadores de un ambiente de cambio en las acciones de los actores de la actividad evaluativa. En el ámbito universitario, esta transformación puede implementarse de acuerdo con su efecto inicial, motivacional y divulgativo. Para ello, a partir de la literatura especializada en el tema, así como de las experiencias de las autoras en el campo evaluativo, seguidamente se exponen tres estrategias básicas derivadas que constituyen el pilar que soporta el proceso de transformación cultural, tal y como se observa en la siguiente figura No. 3



Como queda mostrado en esta figura, las estrategias **motivacionales y divulgativas** acompañan todo el proceso de cambio, no así la **inicial** que debe surtir su efecto en las fases tempranas de ese proceso, pues su función es nutrir e impulsar la práctica con un efecto autogenerador de iniciativas y esfuerzos sobre un terreno cada vez más sólido que le permita a la universidad priorizar las nuevas experiencias evaluativas de acuerdo con sus intereses.

Las acciones sugeridas para implementar cada estrategia tienen identificadas ciertos ejes que actúan como impulsos claves para provocar el efecto transformador adecuado, tal y como a continuación se describen:

1. Estrategia inicial

Para esta fase inicial, se supone como estrategia que con **las primeras acciones del proceso autoevaluativo se minimice el riesgo y a partir de los resultados se genere un ambiente ético, que produzca el conocimiento necesario para que alimente las fases posteriores; todo ello sustentado en la transparencia, la credibilidad, la seriedad, el compromiso y la responsabilidad perfilado como un interés auténtico de mejoramiento del quehacer académico**

En tal sentido, se identifican seguidamente los ejes y la respectiva acción para llevar a cabo el cumplimiento de este plan inicial.

- **Sencillez.** Iniciar el proceso con autoevaluación de carreras más que con la evaluación insitucional. Dentro de éstas que sean de bajo grado de complejidad.
- **Apertura.** Involucrar a los actores que muestren una actitud receptiva hacia el mejoramiento y un deseo de demostrar su desempeño.

- **Credibilidad.** Difundir el espíritu del proceso basado en el fortalecimiento de la calidad de la carrera y no el señalamiento de responsables ni la sanción ni la autocomplacencia.

2. Estrategia motivacional

Esta estrategia motivacional se fundamenta en que las autoridades universitarias establecen la evaluación como prioridad del quehacer institucional y reafirmar su directriz mediante la aplicación de políticas de incentivos a los actores del proceso.

Para implementar esta propuesta se recomiendan los ejes y las correspondiente acción que a continuación se presenta:

- **Sustantiva.** Percibir la evaluación como actividad prioritaria en la institución.
- **Motivación.** Incentivar a las unidades voluntarias que participen en el acto evaluativo

3. Estrategias divulgativas

Esta estrategia procura **establecimiento de diversos canales comunicativos que dea a conocer los progresos alcanzados en las experiencias evaluativas así como reconocer el esfuerzo realizado durante el proceso; además, debe constituir una oportunidad para realimentar a los actores y revisar las acciones que falta por emprender**

Es recomendable que en la aplicación de esta estrategia se controlen los factores distorsionadores y en su lugar se desarrolle un ambiente de confianza, credibilidad y sana competencia que permita intercalar e incorporar nuevos aportes y experiencias para el enriquecimiento de la práctica evaluativa.

En este sentido, se sugiere una clasificación de actividades para la puesta en práctica de la estrategia descrita. Los ejes y su acción asociada se agrupan en aquellas que se pueden ser ejecutadas en forma individual o colectiva:

Exposición de experiencias

- **Competitividad.** Crear un ambiente competitivo por medio de la divulgación de los resultados obtenidos por los agentes involucrados en el proceso.
- **Difusión.** Exponer en congresos nacionales e internacionales de las mejores experiencias autoevaluativas.
- **Interacción.** Intercambiar experiencias con instituciones homólogas involucradas en esta actividad evaluativa.

Dinámicas grupales

- Divulgación. Realizar seminarios, foros, talleres, entre otros.
- Experiencias. Invitar a expertos para compartan experiencias evaluativas.
- Información. Elaborar boletines y revistas que informen sobre el progreso de las actividades autoevaluativas.
- Difusión. Confeccionar carteles y cápsulas con frases motivadoras alusivas a la temática.

CRITERIOS DE EFECTIVIDAD DE LAS ESTRATEGIAS

La eficacia de una estructura estratégica se puede analizar a la luz de algunos criterios básicos. Al respecto, Brian (1991, p. 12-13) afirma que existe coincidencia en la literatura de que tales factores tienen relación con ((la claridad en el planteamiento, el impacto motivacional, la consistencia interna, la compatibilidad con el entorno, la disponibilidad de los recursos necesarios, el grado de riesgo, la congruencia con los valores personales de los directivos claves, el horizonte temporal adecuado y la aplicabilidad». Además, este autor identifica siete elementos estructurales básicos que recomienda tomar en cuenta a la hora de definir la propuesta estratégica. Estos factores apuntan a las siguientes condiciones: **tener objetivos claros y decisivos, conservar la iniciativa, cuidar la concentración, procurar la flexibilidad, mantener el liderazgo coordinado y comprometido, aplicar el componente sorpresa y brindar seguridad.** Estos aspectos constituyen la guía para analizar las tres estrategias y las acciones sugeridas en este estudio.

• OBJETIVOS CLAROS Y PRECISOS

Los tres objetivos planteados al inicio del documento, expresan en forma precisa los resultados esperados con la aplicación de la propuesta estratégica descrita, así, se busca crear condiciones de carácter permanente favorables a los procesos evaluativos con fines de mejoramiento y de esta forma responder con calidad a los desafíos de la sociedad actual. La viabilidad de su aplicación está favorecida por las influencias externas producto de una realidad ineludible donde las organizaciones se encuentran ante condiciones complejas, cambiantes y exigentes que las envuelve y las compromete. Además, el cumplimiento de tales objetivos conlleva a la toma de decisiones para poder llevar a cabo procesos evaluativos exitosos que den garantía de consolidación institucional.

• INICIATIVA

Las acciones que se plantean para la aplicación de las estrategias son dinámicas, flexibles y presentan la particularidad de que se pueden ejecutar con imaginación y a un ritmo ajustado a las circunstancias específicas, de manera que su puesta en práctica evite ocasionar un desgaste innecesario que afecte el cumplimiento de las expectativas. Por otra parte, facilita un clima de compromiso y de responsabilidad ante los procesos evaluativos de las carreras en oferta.

- **CONCENTRACIÓN**

El cuerpo de estrategias clarifica el papel relevante que compete a la dirección superior para garantizar el éxito, empero, también, permite una diversidad de posibilidades para poder identificar en donde intervienen diferentes agentes internos, de manera que, estos sientan el compromiso y la oportunidad para externar sus propias soluciones a la problemática en cuestión y así, se pueda abordar en forma adecuada el cumplimiento de los objetivos. En ese sentido, la gestión estratégica concentra con racionalidad la participación de los diferentes actores. Además, las tres estrategias comprenden una diversidad de aspectos relacionados con los objetivos perseguidos, puesto que tienen que ver con el control de la complejidad, la libertad de acción, la motivación hacia la participación, el reforzamiento de habilidades y la promoción alrededor de las actividades sugeridas.

- **FLEXIBILIDAD**

Este componente está asociado a la disponibilidad de los recursos para ejecutar las acciones con la oportunidad y la frecuencia que se requiera para mantener un impulso continuo que engarce las distintas acciones en forma coordinada para lograr eficacia en la elaboración y ejecución del proyecto estratégico.

- **LIDERAZGO Y COMPROMISO**

En la medida de que se logren resultados efectivos con la puesta en práctica de las estrategias inicial, motivacional y divulgativa, se creará un ambiente caracterizado por el liderazgo y compromiso de los miembros activos que busca un efecto multiplicativo que incentive en forma creciente la participación gradual de todos los involucrados en las tareas que les competen por su especificidad.

- **SORPRESA**

Aunque el factor sorpresa para el caso estudiado es de menor importancia, no obstante, en la medida de que se vayan logrando los efectos esperados con la aplicación de las estrategias a un ritmo conveniente, se puede ayudar a «posicionar» a la institución en un nivel competitivo mejor. En este sentido, una adecuada aplicación de la estrategia divulgativa pueden aportar significativamente en esta dirección.

- **SEGURIDAD**

Por otro lado, el inicio y el desarrollo de las estrategias para crear ese ambiente receptivo de credibilidad a la evaluación, conlleva a recorrer un largo y complejo camino que conviene prever con suficiente antelación como para que la institución se «posicione» con seguridad y oportunidad frente a la competencia externa.

Partiendo del modelo propuesto y de las estrategias identificadas por expertos en el campo de la evaluación, es posible establecer la coherencia entre ambos, tal como queda mostrado en la figura No. 4.

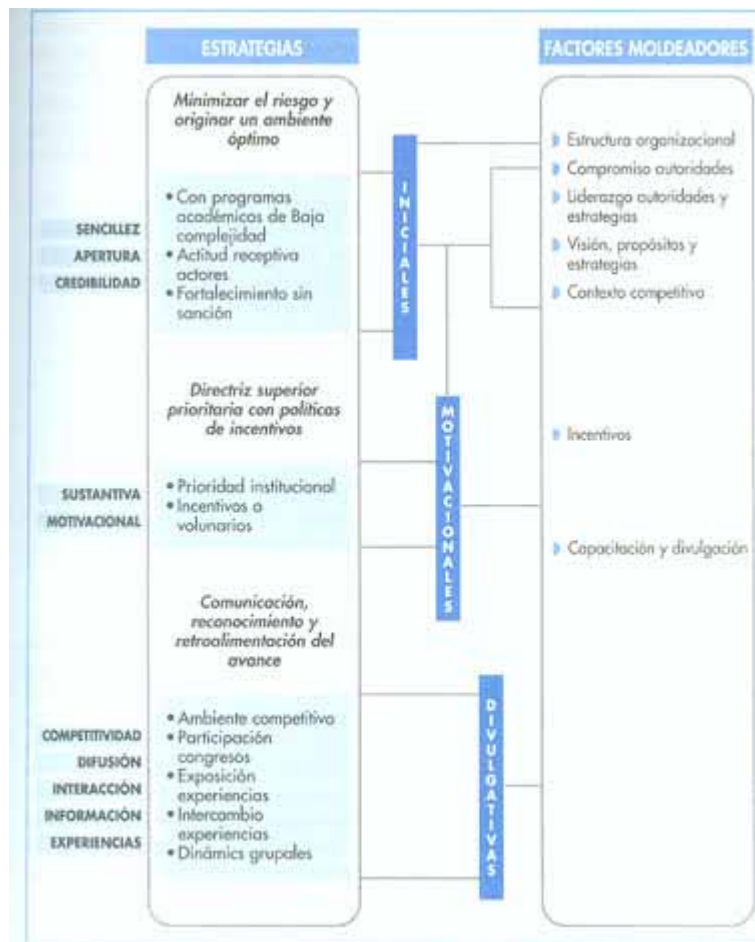


Figura 4. Integración de estrategias y factores moldeadores de cultura

Como se observa en la figura anterior, la función de las **estrategias** permite activar los **factores moldeadores** con el objetivo de generar un clima propicio que apoye los procesos evaluativos. La importancia de este efecto se visualiza mejor en la figura No. 2, donde el dinamismo ocasionado en los moldeadores produce reacciones en las **manifestaciones de cultura** cuyas repercusiones se pretenden sean positivas según el modelo propuesto. A su vez, estos cambios tienen su impacto significativo en el ambiente organizacional con **resultados** que ofrecen una ventaja comparativa basada en la **calidad**. Para cada una de las estrategias propuestas se indica una serie de acciones que permiten concretar su implementación, sin embargo, también, se pueden identificar otras acciones que cumplan con este mismo propósito, aunque, se espera que las sugeridas en el presente trabajo sean suficientes para llevar a la práctica la aplicación establecida y producir el efecto esperado en los factores moldeadores.

Como puede observarse en la figura No. 4, se establecen las conexiones entre las estrategias sugeridas y los moldeadores del modelo. En el caso de la estrategia inicial que busca el propósito de **minimizar el riesgo y originar un ambiente idóneo**, la relación se asocia con las competencias del nivel superior descrito. Estas comprenden el compromiso, el liderazgo, la visión, los propósitos y las estrategias institucionales establecidas en ese nivel que además promueve un ambiente competitivo al interno de la universidad con una estructura apta que soporte este ambiente organizacional. Asimismo, se propone iniciar la experiencia de manera que se optimice la idoneidad, de forma tal que es recomendable, en un primer momento, dirigir el autoestudio hacia las

carreras que imparte la universidad más que a una evaluación institucional. Asimismo, las carreras que más contribuyen en esta dirección son aquellas de menor complejidad y donde los involucrados tienen una actitud más abierta hacia la evaluación y al mejoramiento. Es decir, la formulación de las estrategias se impulsa inicialmente sobre ejes de **sencillez, apertura y credibilidad**.

De la misma manera, en relación con los efectos que puede ocasionar la presencia de los jefes principales en este esfuerzo evaluativo, se puede inferir que la percepción que tengan los integrantes al interno de la organización, el interés, la prioridad y el compromiso de este nivel superior, conllevan a una respuesta **motivacional** obligada entre todos los niveles que la componen. Además, si a éstos se adicionan incentivos a los agentes involucrados en la prácticas de mejora, sin duda alguna, se contribuye a despertar y a mantener la disposición constante hacia una cultura de evaluación. Es así que la segunda estrategia tiene que ver con una **directriz superior de carácter prioritario impulsada con incentivos**, principalmente, para aquellos agentes que participen en forma voluntaria. Sus bases están soportados por ejes **sustantivos y motivacionales**.

Asimismo, la estrategia divulgativa se articula con la capacitación y la difusión que fortalezca la actividad realizada, por medio de la debida **comunicación, reconocimiento y retroalimentación del progreso alcanzado**. De forma tal que con una capacitación adecuada se puedan ampliar los conocimientos que contribuyan a enriquecer el horizonte del proyecto académico. A la par de esto, se requiere efectuar una práctica de promoción acertiva de los resultados parciales de progreso logrado, que incorpore aciertos y desaciertos y que permita reorientar el rumbo de las acciones evaluativas, ampliar la experiencia en las dirección del propósito perseguido y generar un ambiente de sana competencia para proseguir en condiciones favorables con ese esfuerzo académico. En conjunto, la actividad divulgativa giran sobre ejes que buscan la **difusión de experiencias** e información generadas en la práctica evaluativa dentro de un entorno caracterizado por la **interactividad** y la **competitividad**.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La sociedad contemporánea se enfrenta a escenarios cambiantes, pues nunca como ahora se ha dado tal diversidad de transformaciones que prácticamente han incursionado en todos los campos del saber. Estos cambios han llevado a la humanidad a prepararse para enfrentar los retos que demanda la situación actual. Así, se ha producido un desarrollo socioeconómico acelerado con amplia cobertura y caracterizado por una fuerte innovación en el sector tecnológico, para lo cual es imperativo conciliar ese crecimiento con la problemática actual, en procura de un mayor equilibrio y la consolidación de una sociedad más equitativa.

Estos vertiginosos y profundos cambios constituyen el mayor reto para la educación, pues se requiere la formación de individuos que puedan enfrentar con éxito estos desafíos y participen con soluciones creativas al entorno.

Por su parte, la educación superior no está ajena a esta situación, pues es una necesidad sentida en el seno de las universidades de asumir el compromiso para enfrentar un ambiente socioeconómico diferente. Por ello, es preciso formar profesionales generadores de conocimiento, creativos, innovadores, reflexivos, y con capacidad

analítica y crítica que se incorporen al mundo del trabajo y participen en el avance productivo y tecnológico así como en el desarrollo sostenible del país

Esta tendencia actual obliga a las universidades a redefinir su quehacer, pero ¿cómo reorientar los servicios que presta dentro del nuevo contexto en que está inmersa? Se establece, entonces, que estas entidades deben reorientar la actividad académica hacia el fortalecimiento de su calidad en el conjunto complejo de sus acciones, tales como políticas de docencia, concepciones curriculares, perfiles profesionales, admisión estudiantil, evaluación y supervisión de aprendizajes, actualización y perfeccionamiento de sus profesionales; todo esto, dentro de un marco productivo y pertinente.

Desde esta perspectiva, la calidad viene a convertirse en un ingrediente medular para que la gestión de la universidad se realice de manera eficiente y competitiva frente a las necesidades sociales y que sea capaz de poseer y preservar en su área de influencia, los procesos económicos, sociales, culturales de la nación.

Esta es una prioridad a la que debe abocarse la educación superior como un elemento impelente, por lo que sus esfuerzos deben focalizarse hacia los procesos evaluativos que permitan certificar ante la sociedad sus servicios académicos. En ese sentido, la presente propuesta elige la autoevaluación como vía para lograr este propósito.

Dentro de esta gestión de cambio y de mejoramiento de la calidad universitaria, es prioritario la creación de una cultura que genere la motivación interna y la voluntad de todos los actores de proceso para llevar a cabo la actividad autoevaluativa recomendada. El interés se centra en aquellos aspectos que influyen directamente en la transformación de la cultura institucional para evitar esfuerzos improductivos y de manifestaciones propias de una organización carente de una cultura evaluativa. Es por esto que es recomendable establecer la interrelación de factores moldeadores con estrategias que puedan activarlos en el sentido deseado así como criterios que permitan transformar el clima organizacional en un ambiente apto para la aplicación de procesos evaluativos. Se espera entonces, que como consecuencia de esta integración, los involucrados con el quehacer académico interioricen la relevancia del proceso evaluativo, y a su vez, asuman responsablemente el compromiso del mejoramiento continuo de la carrera direccionado hacia la acreditación.

Como se desprende de las anteriores consideraciones y en los albores del nuevo milenio, el derrotero que han de seguir las universidades que pretendan superar con éxito los retos modernos, es poner en práctica **mecanismos que den respuestas equitativas, dinámicas, creativas e innovadoras para lograr una sociedad globalizada más competitiva.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARADO, J., SEGURA, M., D'AGOSTINO',G., HIDALGO, G. (1998). *Lineamientos para la puesta en de la nación, práctica del proceso de autoevaluación de carreras de la UNED con fines de acreditación.* San José: UNED.

AMADO, E. (1997). La cultura: arma competitiva. *Revista Rumbo. Forjando empresas exitosas*, 27- 30 San José: Publicaciones Los Olivos.

AYARZA, H. (1995) Evaluación de la educación superior como estrategia para el cambio. El proceso o vía para el logro de la autoevaluación. *Memoria seminario interamericano sobre evaluación de la calidad y gestión del cambio*. México D.F.: ANUIES

ADMINISTRACIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA LATINA. (1992). *Una perspectiva estratégica*. Santiago: CINDA.

BRIAN, J. (1991) Estrategias para el cambio. El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos. Segunda edición. México D.F.: Prentice Hall, 5-22

CASAS, A. (1999). Distance Education: a decisive force for the restructuring of Latin American University. *19th World Conference*. ID-NO. u4bOlll3. Viena: ICDE.

CONARE. (1996). *Lineamientos para la acreditación de carreras y programas de la educación superior*. San José: documento mimeografiado.

LAFOURCADE, P. (1994). Evaluación institucional. San José: EUNED.

KELLS; H. (1993). *Autorregulación en la Educación Chilena*. Consejo Superior de Educación, Santiago, *Administración Universitaria en América Latina (1992)*. Una perspectiva estratégica. Santiago: CINDA

L'ECUYER, J. (1995). Evaluation in higher education: a tool for change and accountability. *Revista Evaluación de la calidad y de gestión de cambio*. México D.F. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

_____. (1997). La calidad en las universidades. San José: documento mimeografiado.

MINTZBERG, H. (1991) La ideología y la organización misionaria. El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos. Segunda edición. México D.F.: Prentice Hall, 394-401.

ORTIZ, A. (1994). *Guía general para la autoevaluación de la universidad*. Bogotá: UNED.

ROBLES, R. (1995). Exigencias crecientes del nuevo mundo que se está formando. *Hacia un desarrollo nacional orientado por los nuevos requerimientos de competitividad y las necesidades nacionales*. Vol 1. San José: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

CSUCA. (1997). *Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior*. San José: documento mimeografiado.

STROMQUIST, N. (1996). *Gender and democracy in education in Latin America*. New York: Council on Foreign Relations. <http://www.laspau.harvard.edu/>.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Mayra Segura Loaiza: Licenciada en Filología Española y Auditoría Interna de Calidad con preparación y experiencia en el campo docente en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Estatal a Distancia. Asimismo, con desempeño como asesora en el Proyecto de Dinslgaición del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la educación costarricense (IIMEC) de la Universidad de Costa Rica, editora de la Revista Biocenosis UNED, consultora en elaboración de estándares de calidad en español para la educación primaria centroamericana en la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Además, con estudios y trayectoria en investigación y en evaluación de proyectos, programas y carreras en el sistema educativo universitaria a distancia, en el Centro de Control de Calidad Académica y el Centro de Investigación y Evaluación Institucional. Publicaciones en investigación, en evaluación y en filología.

Guiselle Hidalgo Molina: Licenciada en Estadística y especialización a nivel de postgrado en Informática de la Universidad de Costa Rica, máster en Econometría del Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) México D. E. Experiencia docente en la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) y en el CIDE en México D, E. Ha realizado investigaciones en educación, estadística e informática. Además, ha llevado a cabo evaluaciones de programas académicos universitarios en el Centro de Investigación y Evaluación Institucional y en el Centro de Investigación Académica de la UNED. Estuvo en la dirección del Centro de Informática de la UNED durante 10 años, tiene experiencia en proyectos tecnológicos aplicados a la educación a distancia en el campo de la administración estratégica y en la educación superior. Dispone de varias publicaciones en estadística, educación e informática.

Dirección

Guiselle Hidalgo Molina
Centro de Investigación Académica (CIAC)
Universidad Estatal a Distancia (UNED)
email atnolina@uned.ac.cr This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it
Fax (506) 234 19 09
Telef (506) 253 21 21 extensión 2241
Apartado 474 / 2050
San Pedro de Montes de Oca
San José Costa Rica

La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia

(The evaluation of teaching materials for distance education)

**JUAN RAMÓN BAUTISTA LIÉBANA
RINA MARTÍNEZ ROMERO
MILA SAINZ IBAÑEZ**

(UNED, España)

RESUMEN: *La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia constituye una necesidad de acuerdo con las demandas de rendición de cuentas, así como de mejora profesional. La especificidad de la educación a distancia implica que los modelos aplicados a otras modalidades educativas no resultan aplicables sin los necesarios ajustes. El artículo presenta un doble marco teórico sobre evaluación y sobre educación a distancia, así como su aplicación a la realidad de la UNED. La propuesta está abierta a un continuo proceso de mejora.*

Educación a Distancia - Evaluación - Materiales Didácticos

ABSTRACT: *The evaluation of teaching materials for distance education is required by both the accountability process and the need of professional development. The particularities associated to distance education imply that the models usually applied to other models of education cannot be used without the appropriate adjustment. This article presents a double theoretical frame both on evaluation and on distance education, in combination with their applications to the reality of the UNED (National University of Distance Education). Our proposal is open to a continuous process of improvement.*

Distance Education - Evaluation - Learning materials

«La evaluación es más bien como la lectura de una novela de detectives y no tanto la búsqueda del Santo Grial: se trata de encajar retazos de información y seguir pistas, más que de seguir un largo recorrido para encontrar la verdad. No hay una verdad, sino muchas, y la tarea consiste en decidir las prioridades y reconstruir un relato del proceso de aprendizaje que sea razonablemente representativo más que englobador de todas las experiencias»

(Thorpe, 1993:162)

El presente artículo surge como una reflexión teórico-práctica de la Unidad Técnica de Investigación y Formación en Material Didáctico, que se halla encuadrada dentro del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Las labores de este Instituto giran en torno a dos ejes fundamentales: por un lado > la *investigación* de las múltiples facetas que constituyen la Educación a Distancia y, por otro, la *formación* en los aspectos didácticos y metodológicos de este tipo de enseñanza. Ambos ejes se encuentran también en la raíz del trabajo que aquí presentamos, ya que este artículo supone la cristalización de un esfuerzo de investigación para clarificar una tarea cotidiana de nuestra Unidad Técnica - la evaluación del material didáctico que llega a nuestras manos para su valoración-, al tiempo que ofrece, al menos como potencial principio de formación, un modelo de evaluación, no tanto como esquema prescriptivo, sino más bien como punto de partida para la reflexión de todos aquellos que deseen aproximarse a la tarea de valorar aquellos materiales didácticos con los que ya están trabajando o prevén adoptar en un futuro.

UN MARCO DIDÁCTICO Y ORGANIZATIVO PARA LA EVALUACIÓN

La bibliografía sobre evaluación (Martín, 1988; House, 1994; McCormick y James, 1995; Simons, 1999) coincide en señalar los años 70 como el punto de inflexión para la evaluación educativa. Si hasta ese momento había permanecido en segundo plano la evaluación adquiere protagonismo ante una serie de acontecimientos entre los que no es el menos importante la crisis económica que sacudió al Primer Mundo, después de décadas de expansión tras la Segunda Guerra Mundial. En paralelo -sin entrar ahora en discusiones sobre causa y efecto- el clima político vira en ese momento hacia posiciones más conservadoras, que se traducen, entre otros resultados, en cierta desconfianza en el papel del Estado como dinamizador de la economía mediante el gasto público. En cualquier caso, ya sea por necesidad económica, ya sea por el clima ideológico, desde este momento la inversión en educación debe superar un escrutinio más estrecho, básicamente en forma de evaluación.

Podemos decir que la evaluación se encuentra aquí para quedarse. Ahora bien, una vez colocada en el centro de la escena, no debemos olvidar, siguiendo el símil cinematográfico, que el encuadre, el ángulo y los movimientos de cámara pueden ofrecernos perspectivas muy diferentes de la evaluación. Así McCormick y James (1995) establecen dos polos alternativos de evaluación: *la rendición de cuentas*, el modelo dominante, que surge precisamente en los años 70, supone la aplicación de sistemas que se encuentran la educación; el modelo de *desarrollo profesional*, en cambio parte de la especificidad de cada contexto organizativo y supone la iniciativa de sus protagonistas en la mejora de la práctica mediante espirales consecutivas de reflexión y acción (véase, por ejemplo, Stenhouse, 1991; Grundy, 1991)

Por debajo de cada uno de estos dos modelos recorren asunciones de distinto tipo (Martín, 1988; House, 1994; McCormick y James, 1995). En el plano epistemológico se supone el paradigma cientifista, cuantitativo y objetivista, de raigambre positivista, por un lado, al subjetivista o interpretativo- simbólico, por otro. En el plano ético, el modelo de rendición de cuentas parte de premisas utilitarias, que promueve la elevación

al máximo de la felicidad en la sociedad, con clara orientación hacia los gestores, mientras que el prototipo de desarrollo profesional se preocupa fundamentalmente de los usuarios, bajo la consideración de los principios axiológicos no son únicos ni definitivos, sino que están abiertos a la interpretación a la luz de la experiencia y la intuición. Políticamente, el primer modelo legitima el poder de instancias externas, mientras que el segundo potencia el papel de los actores principales de cada realidad educativa como reconstructores de ésta. Por último, desde el punto de vista organizativo, la rendición de cuentas intenta poner en práctica los modos de gestión científica o industrial en busca de la eficiencia y la rentabilidad, frente al escepticismo que muestra el modelo de desarrollo profesional ante tales intentos, dada la caracterización de los entornos educativos como campos de poder difusamente definidos (Bates, 1989; Ball, 1994).

El modelo por el que apostamos desde la Unidad Técnica de Investigación Formación en Materia Didáctica del IUED se acerca más al desarrollo profesional en la medida que es congruente con nuestra propuesta de reconsideración del paradigma industrialista que ha dominado y domina a gran parte de las instituciones de Educación a Distancia. Aunque se aleja de los propósitos de este artículo, un breve repaso a las críticas al modelo industrialista pueden servir de marco explicativo a nuestra propuesta de evaluación. Las mejores aportaciones al respecto corresponden a Evans y Nation (Evans y Nation, 1989, 1993, 1996; Evans, 1995), cuyas críticas al modelo tecnológico industrialista se centra en que éste se basa en teorías de aprendizaje que conducen a unas determinadas prácticas decentes que tratan a alumnos y a profesores como objetos pasivos de conocimientos y orientación. Su análisis se centra en los procesos de producción de textos, ya que estos son fundamentales en el modelo industrial de Educación a Distancia. Las premisas básicas para la elaboración de dichos textos son de tipo conductista y llevan al debilitamiento de la posición de los estudiantes en la medida en que quedan confinados a posiciones de alienación y sumisión en este sentido, la separación física y temporal, el aislamiento entre profesor y alumnos, contribuye decisivamente a que se perpetúen las relaciones de entre ellos:

«Los profesores en la Educación a Distancia usan su autonomía espacial temporal respecto a los estudiantes para seleccionar y conformar el conocimiento que estos deben aprender si quieren lograr el éxito. A través del uso de docentes industriales, los profesores en Educación a Distancia regulan las mas de discurso en que pueden participar los estudiantes.»(Evans y Nation, 1989:246).

De hecho, el texto en las formas estandarizadas de Educación a Distancia tiende a ser exclusivamente monológico por cuanto se arguye que la distancia posibilita el diálogo. Incluso puede hablarse de textos cerrados en la medida que excluyen la participación del receptor y animan a la reproducción de formas fijas de comunicación. En cambio, los textos abiertos se muestran hasta cierto punto ambiguos, indeterminados, e invitan a la interpretación.

Evans y Nation (op. cit.), basándose en las aportaciones de autores como Brookfield y Mezirow, denuncian que el modelo industrial impide contemplar y animar la autonomía de los estudiantes adultos y el control sobre su propio aprendizaje. En efecto, los adultos presentan la característica básica de automotivarse y autodirigirse en sus procesos de aprendizaje, incluso sin la asistencia de ningún educador; en cambio, la Educación a Distancia tiende a sofocar estas tendencias autodirectivas. La alternativa se encuentra en

lo que Mezirow denomina transformación de las perspectivas, mediante la cual el estudiante identifica y comprende su propia situación como problemática y producto de unas determinadas relaciones de poder que reflejan una cierta ideología institucionalizada

Si el análisis de Evans y Nation bascula en torno a la organización educativa, con claras implicaciones didácticas, las aportaciones de Garrison (1989, 1993a, 1993b; Garrison y Shale, 1990) lo complementan desde el punto de vista metodológico, de raíz constructivista. El paradigma constructivista parte de la crítica al modelo didáctico conductista por considerarlo especialmente inapropiado para enseñar estrategias de alto nivel cognitivo y para la comprensión de contenidos complejos y poco estructurados (Winn, 1990). Los materiales de autoinstrucción se basan en un tipo de retroalimentación que permite confirmar que los estudiantes se encaminan a las metas previamente establecidas como objetivos conductuales. En cambio, las metas de alto nivel cognitivo demandan oportunidades para negociar los objetivos de aprendizaje, animan a los estudiantes a analizar críticamente los contenidos de la enseñanza de forma que se proceda a la construcción de significados y, como resultado, mediante el discurso y la acción se valide el conocimiento adquirido. La alternativa, que se encuentra en la aproximación cognitivo-constructivista, maximiza la retroalimentación explicativa en el sentido de animar la integración y construcción de nuevas estructuras de conocimiento, sin caer en la asimilación acrítica y superficial.

Como precursor del modelo constructivista en Educación a Distancia se puede señalar a Rowntree, quien ya en los principios de lo que podríamos llamar la era moderna de la Educación a distancia señalaba que:

«Los estudiantes no actúan simplemente como receptores y procesadores de los mensajes emitidos por el profesor, sino que también son generadores y emisores de mensajes (sobre sí mismos, sus ideas, sus percepciones, sus experiencias) que el profesor valora y le permiten cambiar su perspectiva personal sobre el estudiante, la materia de estudio, sus propias impresiones o cualquier otra variable de la situación» (Garrison, 1989:15)

Aquí los conceptos clave, como señala Garrison, son los de comunicación bidireccional y negociación de significados. Precisamente Garrison es uno de los más conspicuos defensores del modelo cognitivo-constructivista en la Educación [cia (Garrison, 1993a). Su perspectiva parte, por un lado, de las críticas al modelo conductista y, por otro, de las potencialidades que se abren con las nuevas tecnologías.

En efecto en una perspectiva histórica, la Educación a Distancia ha de considerarse heredera de la enseñanza por correspondencia, en la que el énfasis se en la producción de materiales didácticos tan completos y autosuficientes te el contacto del alumno con el profesor o tutor sea mínimo o inexistente. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es básicamente una actividad individual y el tutor es simplemente un corrector o un último recurso en caso de que el material deje de ser autoexplicativo. Garrison rechaza esta posición en la medida en que supone una sutil degradación del papel docente y, más en general, un empobrecimiento del mismo papel de la educación:

«El aprendizaje en un sentido educativo necesita la consideración de perspectivas alternativas, la discusión sobre discrepancias con los esquemas preexistentes y la

negociación de significados con el profesor y otros estudiantes [.1 Enseñar no consiste en la transmisión de información prescrita: es el proceso de facilitar la exploración y creación de significados a través de la colaboración» (Garrison, 1993a:204).

En este punto Garrison introduce el argumento sobre las potencialidades de las nuevas tecnologías para acceder a una Educación a Distancia de calidad. Conviene atender a la advertencia de que se trata de potencialidades, ya que del mismo modo que la tecnología puede ponerse al servicio de la construcción de conocimiento, también pudiera ocurrir que, siguiendo la inercia del modelo tecnológico dominante hasta el momento, las nuevas tecnologías se fosilicen como un mero añadido que permita una transmisión de datos más económica y rápida para el consiguiente consumo y adquisición por parte de los estudiantes. Muy al contrario, Garrison apuesta por un uso de las nuevas tecnologías (videoconferencia, enseñanza mediada por ordenador, etc.) que desarrolle las habilidades cognitivas y no simplemente el recuerdo de información prescrita externamente. Para ello, de acuerdo con los postulados constructivistas actuales, se han de maximizar las oportunidades de intercambios entre los componentes del proceso de aprendizaje (alumnos, profesores, tutores, materiales) de forma que se fomenten las ocasiones para integrar, reconstruir y crear conceptos y significados a través de actividades en las que el estudiante necesite explicar, elaborar o defender sus posicionamientos ante otros y ante sí mismo. En definitiva, se trata de desarrollar las capacidades para un aprendizaje en profundidad, frente a lo que se suele demandar en los modelos más tradicionales de Educación a Distancia: la búsqueda y memorización de los contenidos que después serán objeto de evaluación.

Un concepto clave para Garrison (1993b) es el de control y no tanto el de independencia. En el paradigma dominante (industrial, para utilizar la terminología introducida por Peters [1989]) se busca la independencia como libertad para estudiar donde y cuando el estudiante desea. Como corolario, los materiales didácticos asumen un protagonismo que limita la naturaleza y la cantidad de interacción que puede resultar. Garrison propone, en cambio, el concepto de control por ser más inclusivo que el de independencia, desde el momento en que da cuenta de la complejidad de los procesos didácticos. El control, definido como la oportunidad para influir en las decisiones educativas, supone una compleja y dinámica interacción entre profesor, estudiante y currículum, en un equilibrio compartido a través de un proceso de colaboración. El equilibrio de papeles sobre quién mantiene el control en un momento dado cambia constantemente de acuerdo con variables internas al propio estudiante (lo que ya ha aprendido, sus necesidades cambiantes, etc.) y externas (diferentes demandas). El mantenimiento del equilibrio supone el establecimiento de una comunicación bidireccional entre profesor y alumno que permita la construcción de significados, de acuerdo con los postulados cognitivoconstructivistas. Llegados a este punto, conviene destacar la idea de equilibrio: tanto si es el profesor como si es el estudiante quien acapara un exceso de control, las posibilidades de comunicación para un aprendizaje crítico y significativo se ven seriamente dañadas.

En este paradigma emergente el concepto de independencia toma un nuevo sentido: ya no se refiere a una meta gestionada externamente, sino a una función socio-cognitiva, con la asunción por parte del estudiante de responsabilidades en la construcción de significados de modo interactivo y en colaboración. En este sentido puede decirse que se supera la dicotomía entre independencia e interacción: la interacción conduce a la

independencia del estudiante, que se ve capacitado para explicar y poner en tela de juicio distintas perspectivas.

APLICACIÓN DEL MARCO TEÓRICO A LA EVALUACIÓN DE MATERIA DIDÁCTICO A DISTANCIA

El marco didáctico y organizativo que hemos desarrollado esquemáticamente hasta el momento marca unas pautas respecto a la evaluación de materiales didácticos para la Educación a Distancia que podemos desgranar a través de una serie de preguntas: ¿Por qué evaluar? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo se hace? ¿Quién lleva a cabo la evaluación? Parte de las respuestas se hallan en la exposición anterior, mientras que otras se desarrollarán en el resto del artículo.

¿POR QUÉ EVALUAR?

En primer lugar, debemos evaluar porque se trata de una demanda social legítima de la *accountability* y la gestión de calidad total (Mills y Paul) 1993, sin olvidar que tal demanda externa puede y debe complementarse con un desarrollo de y desde la propia institución en el sentido de la mejora de su práctica docente, en ese caso concreto, de la producción, adaptación o adopción de materiales didácticos. Por otro lado, la relativa novedad de la Educación a Distancia y su especificidad frente a los modelos educativos tradicionales demandan unos procedimientos de evaluación diseñados para desvelar la potencia de los programas de Educación a Distancia. En otras palabras, los mecanismos evaluadores que se utilizan en otras áreas pueden no resultar pertinentes en cuanto que desatienden aspectos tan relevantes en Educación a Distancia como, por ejemplo las posibilidades y limitaciones en la interacción entre profesor y alumno, o entre éstos últimos.

QUÉ SE EVALÚA?

Los materiales didácticos han de ser objeto prioritario de evaluación ya que, como señala Rowntree (1998), si bien todo tipo de enseñanza recurre a ellos, la Educación a Distancia en concreto depende fundamentalmente de los materiales, hasta tal punto que no puede entenderse sin ellos. En efecto, una parte considerable de cualquier tipo de comunicación educativa se realiza mediante materiales que ofrecen distintas posibilidades, que van desde la mera transmisión de contenidos hasta la oportunidad de reflexionar creativamente. En el caso de la Educación a Distancia, además de estas funciones, los materiales asumen -al menos parcialmente- otras que en los modelos tradicionales quedan a cargo de la interacción personal o de otros dispositivos: así ocurre, por ejemplo, con la orientación para el estudio o con la evaluación y autoevaluación.

Una vez reconocida la importancia de los materiales didácticos, una advertencia es de rigor. Como ya hemos señalado, conviene estar prevenido contra los diseños que primen una dependencia excesiva de los textos en detrimento de la comunicación enriquecida de tipo bi- y multidireccional, entre profesor y alumno(s), así como entre alumnos. En un sentido más amplio, los materiales no deben evaluarse aisladamente del diseño didáctico en que se inserten (Tho 1993; Moore y Kearsley, 1996; Rowntree, 1998; Reigeluth, 2000), por lo que habrá que atender a variables tales como el contexto de la actuación, el alumnado al que se dirigen, el tipo de apoyos o tutorías que se prevén, costes, etc.

CÓMO SE EVALÚA?

En los años setenta, la obra pionera de Parlett y Hamilton (citado en Ro tree, 1992) supuso una crítica demoledora a lo que sarcásticamente denominó modelo investigador y evaluador agrícola-botánico, consistente en distribuir aleatoriamente tratamientos (suelos y abonos, originariamente) a distintos grupos (plantas) para observar sus rendimientos (crecimiento). Esta propuesta resultaba particularmente inadecuada en el área de las ciencias sociales en la medida en que no atiende a la multitud de variables que intervienen en cada fenómeno cultural, desperdiciando información muy valiosa que nutre cualquier realidad humana

moldeada desde el diseño pedagógico, no deja de ser un fenómeno que difícilmente se deja reducir a un análisis de input (características del material) y output (resultados en términos de calificaciones, tasas de abandonos, etc.). El modelo que aquí presentamos apuesta por una evaluación de tipo formativo más que sumativo, en el sentido de fomentar unos procesos reflexivos de mejora y desarrollo continuos en manos de diseñadores y usuarios de los materiales. Así mismo, sin renunciar a la información cuantitativa como complementaria, defendemos una aproximación de tipo cualitativo en la recogida de datos que dé cuenta de la riqueza del fenómeno educativo mediante procedimientos tales como la observación del uso de los materiales, la recopilación de información sobre satisfacción con los mismos, el análisis de los procesos cognitivos que desencadenan, etc.

¿QUIÉN EVALÚA?

En coherencia con la propuesta que vamos desgranando, la Unidad Técnica de Investigación y Formación en Material Didáctico defiende una aproximación multimodal respecto a la responsabilidad de la evaluación. La labor de agencias externas y expertos resulta ineludible desde el modelo de rendición de cuentas ante instancias superiores y la sociedad en general, pero si pretendemos cumplir con objetivos de desarrollo institucional autogenerado, esas intervenciones han de contemplarse como apoyos a un proceso de formación dentro de la propia institución. Idealmente, los propios responsables del diseño de materiales deberían iniciar una reflexión sobre su práctica en la que interviniera la revisión de bibliografía actualizada y formación *ad hoc*, en paralelo al análisis de su producción didáctica en la línea ya apuntada más arriba. El resultado cristalizaría en equipos de diseñadores que compartieran su experiencia con vista a la mejora continua de producción.

LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de materiales didácticos se puede emprender desde una amplia gama de estrategias, que, sin pretender establecer una clasificación exhaustiva, van desde la observación de los estudiantes cuando utilizan los materiales, hasta cuestionarios y entrevistas sobre su uso (básicamente a alumnos y tutores) o su calidad (consultando a especialistas en la materia y/o en la metodología a distancia), pasando por análisis de protocolo (se solicita a los estudiantes que expliciten sus procedimientos de aprendizaje

mientras estudian) o la crítica a prototipos a cargo de especialistas o potenciales usuarios (Moore y Kearsley, 1996:120; Thorpe, 1993:151; Rowntree, 1992:214). En lugar de discutir ventajas e inconvenientes de cada una de estas estrategias y herramientas de evaluación, posiblemente resulte más revelador indicar la experiencia desarrollada por los autores de este artículo. En coherencia con el modelo de evaluación presentado hasta el momento, nuestra Unidad Técnica se ha decantado por un proceso complejo de desarrollo de instrumentos de evaluación, más próximo al paradigma de investigación cíclica (Evans, 1995) que al tradicional industrialista y tecnológico, procediendo a sucesivas aproximaciones reflexivas al problema.

Así, en una primera fase, se procedió a realizar una investigación sobre el uso y la valoración que hacían de los materiales didácticos tanto alumnos como profesores-tutores (Unidad Técnica de Investigación y Formación en Materiales Didácticos, en prensa). A tal efecto, pareció adecuado adoptar una metodología de tipo cualitativo, que permitiera desvelar los significados que los usuarios construían en torno a las guías didácticas, un material muy específico y representativo, en el que confluyen los elementos más característicos en la Educación a Distancia (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, instrumentos de auto- y heteroevaluación, elementos de ayuda, etc.). Como instrumento fundamental en esta línea de investigación, los grupos de discusión se revelaron muy útiles para la labor hermenéutica que había diseñado como primera tarea la Unidad Técnica de Materiales Didácticos. Las ventajas de esta herramienta de trabajo son defendidas por M. Canales y A. Peinado (citado en Delgado, J.M. y Gutiérrez, J., 1994:287-311), cuyo argumento básico defiende que el grupo de discusión es capaz de reproducir a pequeña escala lo que aparece diseminado en grupos mayores como discurso ideológico. En cierto sentido el grupo es «una red que fija y ordena (...) el sentido social» (p.290), y supone un avance sobre el análisis fragmentario que ofrecería un sujeto individual.

Aunque no es éste el lugar apropiado para presentar las conclusiones alcanzadas tras analizar el discurso de alumnos y profesores, sí conviene destacar que la información obtenida permitió iniciar una evaluación formativa altamente contextualizada y rica en información sobre el desarrollo de los materiales didácticos para la Educación a Distancia (Thorpe, 1993:131). En paralelo a la investigación sobre uso y valoración de materiales, se procedió a una metaevaluación, es decir, a una revisión de los mecanismos de la evaluación en función de la bibliografía fundamental que hemos ido revisando en el artículo, en conjunción con las reflexiones del grupo sobre la propia tarea práctica evaluadora. Fruto de este proceso es el protocolo de evaluación que presentamos como anexo y que en la actualidad emplea la Unidad Técnica de Materiales Didácticos del IUED.

Resulta de la máxima importancia destacar que no se trata de un producto final, sino de un instrumento que va siendo refinado a lo largo de su uso, en un proceso que contrasta la utilidad real de cada uno de los ítem, así como del conjunto de la herramienta, bajo una pregunta que redonda en el carácter metaevaluador de todo el proceso: ¿responde la evaluación a la calidad real del material? Obviamente el concepto de calidad no es monosémico, y cada modelo o paradigma de Educación a Distancia asignará valores distintos a un mismo material didáctico. En este sentido, hablar de neutralidad o independencia de la evaluación es un espejismo, y es precisamente el empleo de protocolos, donde se especifica qué elementos se valoran y cómo, lo que permite discernir desde qué modelo se está evaluando.

En el caso del protocolo propuesto, el modelo didáctico subyacente puede describirse como ecléctico, entendiendo eclecticismo no como una mera adición de elementos de distintos modelos, sin orden ni lógica interna, sino más bien como una aproximación que permite apropiarse de propuestas provenientes de distintos paradigmas, bajo la condición de que el conjunto final sea coherente y eficiente (Reigeluth, 2000). De esta manera, no se ha renunciado a elementos de origen claramente industrialista y conductista, como es el caso del énfasis en la presentación de objetivos —ya sea en versiones más o menos conductuales- o en la estructuración del proceso de aprendizaje en pasos o etapas bien definidos. No obstante, gran parte de la carga didáctica bascula hacia el modelo constructivista en aspectos tales como la contextualización del conocimiento (que ha de ponerse en relación con la teoría de los organizadores previos y de avance), la conexión con los conocimientos de entrada (teoría de los esquemas), las posibilidades de diálogo (construcción social del conocimiento), el papel central y activo del estudiante, o los aspectos de la gestión metacognitiva del aprendizaje. Finalmente, cabe reconocer un trasfondo teórico-práctico en que vendría a coincidir gran parte de los modelos didácticos al uso, como, por ejemplo, la importancia de los aspectos motivacionales, la coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, o la adecuación del material a sus destinatarios.

Del mismo modo, la perspectiva metodológica desde la que se ha elaborado y se aplica el protocolo es igualmente ecléctica. En efecto, junto a una aproximación cuantitativa, que se refleja en la escala de valoración para cada uno de los apartados, recurrimos también a observaciones de tipo cualitativo que enriquezcan la mera puntuación numérica. El propósito último consiste en ofrecer a los destinatarios de la evaluación un panorama lo más completo posible de forma que repercuta en la mejora de los materiales en la línea de favorecer un aprendizaje activo, significativo y creativo.

Por último, respecto al cómo evaluar, más allá de los aspectos técnicos de los que hemos tratado hasta ahora, merece la pena realizar una reflexión sobre los aspectos que en un sentido amplio podríamos llamar éticos. En este sentido, por citar algunos de los puntos más relevantes, conviene atenerse a un estricto compromiso de confidencialidad con aquellos sujetos que vayan a proporcionar información; negociar el acceso a los datos que no sean públicos, así como el tipo de uso que se hará de ellos; establecer la extensión y el foco de la evaluación; y especificar el empleo que se dará a los resultados de la evaluación.

QUÉ EVALUAR?

Mejorar la calidad de la educación, supone entre otras muchas actividades, perfeccionar los materiales que se utilizan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este perfeccionamiento puede realizarse desde la propia elaboración de los materiales, cosa poco frecuente en la educación, y sobre todo en la buena selección de materiales didácticos, así como en la adecuación de actividades de aprendizaje con los materiales que se encuentran ya en el mercado. En este caso consideraremos algunos de los criterios más significativos para los dos primeros casos que hemos mencionado, para la elaboración y selección de materiales educativos. Cabe señalar que aunque nos referiremos a criterios generales de evaluación, estos mismo criterios se pueden utilizar tanto para su diseño como para su valoración una vez editados.

A pesar de que existen diversos modelos para analizar y evaluar los materiales didácticos (Clark, 1975; Di Vesta, 1972; Cheek, 1977; Luchi, 1983; Romiszowski, 1981), no obstante, se han concretado básicamente en el análisis de materiales impresos

que se utilizan en la enseñanza presencial y encontramos pocos esfuerzos respecto a los materiales para la enseñanza a distancia.

Con la finalidad de poder englobar y dar cuenta de las principales pautas para realizar evaluación de materiales didácticos utilizados en la enseñanza a distancia proponemos las siguientes (McLoughlin, 1999; Freeman, 1991; Dhanarajan y Timmers, 1992; Andrewartha, 1996; Garrison, 1993a, 1995):

- Los responsables de la evaluación, así como la(s) posibles perspectivas teóricas de las que parten para realizarla.
- Los objetivos y fines de la evaluación.
- La perspectiva de aprendizaje de la que se parte.
- El o los instrumentos que se utilizarán para realizarla la evaluación.

Algunos de los elementos más destacados que es importante considerar para evaluar materiales educativos son:

- **Intenciones y ámbito de aplicación:** resulta fundamental revisar la presentación del material, así como los objetivos de aprendizaje, con la finalidad de poder saber si el material es básico o complementario.
- **Componentes:** para realizar una evaluación del material de aprendizaje, es necesario contar con todo el material que esté directamente relacionado y en muchos caso, incluso complementario.
- **Organización de los contenidos:** es necesario determinar si existe o no relación entre las diversas secciones que estructuran el material didáctico.

- **Tipo de material:**

- Según la *función*:

- *Básico*
 - *Complementario*

- Informativo o de consulta
 - Propuesta de actividades
 - De lectura
 - Mixto

- Según las características de *uso*:

- Para trabajar directamente en el material
 - Para consulta.

- **Lengua o Idioma** en que está realizado el material.

- **Organización didáctica:** se pueden agrupar los contenidos conceptuales a diferencia de los contenidos procedimentales con el fin de que la evaluación del material sea lo más uniforme en criterios.
- **Materiales complementarios:** es fundamental considerar diversos materiales complementarios que apoyan y acompañan el material didáctico básico de la asignatura.
- **Tipo o formato del material:** es importante considerar los diversos formatos en los que se presentan los contenidos de aprendizaje.

La evaluación de materiales educativos debe considerar y determinar qué objetivos persigue dicha evaluación, así como quién la realizará, bajo qué condiciones y tiempo de duración.

La evaluación de materiales, debe partir de una reflexión y perspectiva teórica, como hemos mencionado antes. Podríamos decir que la actividad adquiere (entonces, un sentido más amplio) tanto de evaluación como de valoración en la e se pueden y deben considerar criterios de orden cuantitativo como cualitativo respectivamente.

La evaluación de materiales educativos se puede hacer por diversas razones. Por ejemplo, en una editorial, para comercializar materiales específicos especializados y generalmente por convenio con alguna institución educativa que los demanda y en muchas ocasiones los coedita. Esta evaluación incluye entre otras revisiones, revisión de contenidos, psicopedagógica, de estilo y diseño y maquetación; además de un análisis prospectivo detallado de mercado para conocer y determinar su comercialización. Se suelen utilizar protocolos elaborados por las mismas editoriales para realizar la evaluación.

La necesidad de una evaluación interna que realizan instituciones educativas para cubrir una demanda específica, justifica la oportunidad de evaluar materiales didácticos, en muchas ocasiones editados por la misma entidad o coeditados. Esta evaluación, cada vez más, tiende a cubrir casi los mismos aspectos que hemos mencionado antes para las editoriales: revisión de contenidos, psicopedagógica, de estilo y de diseño y maquetación. Generalmente no se hace un análisis de mercado, porque ya se conoce la demanda que se va a satisfacer. En caso de que existan, se utilizan criterios y/o protocolos elaborados por la misma institución para realizar tales evaluaciones.

Pueden existir otros tipos de evaluaciones que realizan los profesores con fines de aprobar la utilización de materiales para la enseñanza en sus asignaturas. Esta evaluación, es propiamente una valoración de los materiales. El o los profesores están orientados básicamente al análisis de contenidos en la mayoría de los casos, ya que al ser expertos en dominios específicos buscan diversos recursos que puedan apoyar el aprendizaje de su asignatura, tanto si se tratan de materiales básicos como complementarios. En algunas ocasiones suelen pedir apoyo de una revisión psicopedagógica e incluso de diseño y maquetación. No es usual que se cuenten con protocolos para realizar tales evaluaciones y estas valoraciones se basan en criterios propios del profesor o del departamento al que pertenezca.

Asimismo, queremos destacar el hecho que aunque no se considera ni una evaluación ni valoración formales, ni existen protocolos para que se realice, la valoración que hacen

los usuarios de los materiales didácticos resulta en muchas ocasiones decisiva para su futura utilización. Es decir, el uso que hacen los destinatarios del material, en la mayoría de los casos alumnos, se puede considerar un criterio fundamental para la continuidad de la edición de dichos materiales.

Cuando se realiza una evaluación de materiales educativos, resulta importante discriminar si son materiales que se están elaborando por primera vez, o si son materiales que ya existen y serán utilizados y/o recomendados para el seguimiento de un curso o asignatura, así como el número de ediciones del mismo.

Cuando son materiales que se están elaborando por primera vez, se pueden hacer diversos cambios y/o ajustes para que queden bajo criterios específicos a cubrir demandas concretas, y es posible en muchos casos sugerir cambios, añadir actividades o ejercicios determinados, cambios en la maquetación y diseño, así como la inclusión de contenidos específicos. En el caso de los que ya están editados, es prácticamente imposible cambiar sus componentes, por lo que se debería incidir más en las actividades de aprendizaje que pueden realizar los alumnos o usuarios cuando los utilicen.

Independientemente del tipo de evaluación que se haga (editorial, institucional, personal, antes de que se edite o después), es pertinente que se lleve a cabo con criterios bajo un marco teórico-metodológico-conceptual específico, que en gran medida nos orienten en los análisis que se haga, así como en los fines, medios, y hasta las conclusiones más relevantes que se obtengan de tal evaluación.

Es indispensable que en el equipo que realiza la evaluación, quede clara la perspectiva desde la que se analizan los materiales, incluso considerar si fuera necesario, la posibilidad de un entrenamiento previo. Entre los principios más fundamentales que se deben aclarar antes de realizar cualquier actividad de evaluación, será la perspectiva teórica de aprendizaje de la que se parte, la misma que permitirá conceptualizar el tipo de alumno al que está dirigido el material, sus posibles estilos de aprendizaje, sus habilidades, destrezas, recursos y formas de actuación para aprender, así como los posibles logros de las metas de aprendizaje.

Además de la perspectiva teórica, se pueden considerar (Parcerisa, 1999) cuatro ámbitos generales de análisis para los materiales educativos:

- **En función de las intenciones educativas.**
- **En función de los requisitos para el aprendizaje.**
- **En función de la atención a la diversidad del alumnado.**
- **En función de los aspectos formales.**
- **Análisis en función de las intenciones educativas.** Es indispensable conocer el proyecto curricular y el contexto en el que se enmarcan los materiales educativos, con la finalidad de dar respuesta a las siguientes preguntas:
 - ¿qué se pretende enseñar? (contenidos)

- ¿qué objetivos se persiguen conseguir con el material? (metas de aprendizaje)
- ¿cómo se lograrán los objetivos? (actividades de aprendizaje)
- **Análisis en función de los requisitos para el aprendizaje.** Es esencial contar con todos los materiales de aprendizaje. Tanto materiales básicos y complementarios. en ambos tipos de materiales, se pueden buscar ciertos indicadores necesarios para el aprendizaje significativo.
 - Adecuación de nivel lingüístico para los destinatarios.
 - Estructura de material.
 - Consideración de pre-requisitos de aprendizaje
 - Aspectos relacionados con la motivación para el aprendizaje
 - Elementos contextualizadores del aprendizaje
 - Posibles aplicaciones de conocimiento y/o habilidades.
 - Contenidos de aprendizaje y apoyo bibliográfico pertinente, actualizado tanto de material básico como complementario
 - Organización y secuencia de actividades de aprendizaje
 - Criterios de auto y hetroevaluación.
 - Posibles soluciones a problemas y errores más comunes.
- **Análisis en función de la atención a la diversidad del alumnado.** Es indispensable considerar el tipo y la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Entre los elementos más destacados para evaluar son:
 - Si las actividades son básicas o complementarias.
 - Desarrollo de las actividades, posibles soluciones, así como criterios generales para evaluación (auto y heteroevaluación)
- **Análisis en función de los aspectos formales.** Además de los diversos criterios psicopedagógicos para el análisis del contenido de aprendizaje, es recomendable tener en cuenta aspectos relacionados con el diseño y maquetación de la información que se presenta en los materiales didácticos, relacionados con:
 - Formato y encuadernación
 - Maquetación
 - Tipografía

- Ilustraciones, cuadros, tablas, esquemas y otros elementos gráficos que apoyan el contenido del texto.

Conclusiones

- La evaluación de materiales educativos supone, tener clara una perspectiva teórica-metodológica de análisis para:
 - Llevar a cabo una valoración cuantitativa y cualitativa de los materiales de aprendizaje.
 - Que la evaluación sirva como criterio para elaborar y/o seleccionar materiales que apoyen la enseñanza de las asignaturas.
 - Considerar elementos más relevantes del material respecto a:
 - Identificación del tipo y características del material
 - La valoración de sus componentes principales:
 - Presentación o introducción del material.
 - Objetivos o metas educativas que persigue.
 - Elementos facilitadores y orientadores para el aprendizaje que incluye.
 - Estructura, orden, secuencia, elementos gráficos y de presentación de los contenidos, así como diseño y maquetación de los contenidos
 - Tipo y variedad de actividades, ejercicios y/o prácticas para el aprendizaje, así como sus soluciones o pautas para solucionarlos.
 - Tipo y criterios de autoevaluación y heteroevaluación
 - Valoración general del material respecto a:
 - Su adecuación a la metodología de la enseñanza a distancia
 - Inter-relación entre objetivos-contenidos-actividades-evaluación dentro del marco de la metodología de la enseñanza a distancia.
 - Adecuación al alumno al que se dirige, así como consideraciones de diversos estilos de aprendizaje.
- La «(potencialidad didáctica) de los materiales didácticos (Santos, 1991; véase, también McLoughlin, C., 1999; Garrison, 1995) depende de que:

- Favorezcan el aprendizaje significativo por parte del alumno.
- Fomente la toma de decisiones por parte del alumno respecto la utilización de los materiales.
- Desarrollen el papel activo del alumno.
- Estimulen la investigación para explorar sus conocimientos y/o habilidades intelectuales.
- Desarrollen un pensamiento divergente para considerar varias posibles soluciones ante los problemas y/o actividades de aprendizaje.
- Facilite la auto comprobación de sus esfuerzos de aprendizaje.
- Favorezca la planificación de su propio aprendizaje.

Anexo

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS A DISTANCIA							
IDENTIFICACIÓN DEL MATERIAL							
TÍTULO: _____							
AUTOR(ES): _____							
ASIGNATURA: _____							
FACULTAD / PROGRAMA: _____			Curso: _____				
LICENCIATURA: _____							
TIPO DE MATERIAL:		<input type="checkbox"/> Básico		<input type="checkbox"/> Complementario			
Impreso:		No impreso:		Otros medios tecnológicos:			
<input type="checkbox"/> Unidades didácticas	<input type="checkbox"/> Guías didácticas	<input type="checkbox"/> Video	<input type="checkbox"/> Cassette	<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> TV		
<input type="checkbox"/> Addenda	<input type="checkbox"/> Colecciones UNED	<input type="checkbox"/> RadioCD	<input type="checkbox"/> Página Web	<input type="checkbox"/> Videoconferencia	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):		
<input type="checkbox"/> Cuadernillos de evaluación	<input type="checkbox"/> Otros (especificar):	<input type="checkbox"/> TVOtros (especificar):					
VALORACIÓN DE SUS COMPONENTES							
Valore con una puntuación de 1 a 4 cada uno de los siguientes elementos teniendo en cuenta la siguiente escala: (1) Insuficiente (2) Suficiente (3) Bien (4) Muy Bien							
Añada cualquier observación pertinente en la última casilla.							
	No aplicable	No existe	1	2	3	4	Observaciones
I. INTRODUCCIÓN							
Contextualiza la asignatura							
Contextualiza los contenidos							
Justifica la relevancia de los contenidos							
Presenta a los autores							
Presenta al equipo docente							
Explica los requisitos							

	NO aplicable	NO existe	1	2	3	4	Observaciones
2. OBJETIVOS							
Expresan las capacidades concretas que se espera adquieran los alumnos							
Indican las condiciones bajo las que se van a adquirir dichas capacidades							
Son comprensibles para el estudiante							
3. ORIENTACIONES PARA EL APRENDIZAJE							
Especifica claramente cómo debe proceder el estudiante para abordar la asignatura							
Indica las dificultades y/o errores más comunes que se va a encontrar el alumno							
Prioriza los aspectos más relevantes de la asignatura							
Estructura el proceso de aprendizaje							
Orienta la tutorización de las actividades relacionadas con el aprendizaje de los alumnos							
Considera posibilidades de puesta en contacto del alumno con el tutor							
Considera posibilidades de puesta en contacto del tutor con la sede central							
4. ASPECTOS RELACIONADOS CON LOS CONTENIDOS							
Son adecuados al nivel de conocimientos previos de los alumnos							
Están actualizados							
Poseen coherencia interna							
La expresión es clara y adecuada para los alumnos							
Se corresponden con los objetivos planteados							
La presentación es atractiva y motivadora							

	No aplicable	No existe	1	2	3	4	Observaciones
3. ACTIVIDADES							
Facilitan el logro de los objetivos planteados							
Ponen en práctica los contenidos de aprendizaje							
Se ofrecen pautas para su realización y corrección							
Plantean demandas razonables (tiempo, dificultad, volumen de actividades...)							
Son variadas							
Preparan para los procedimientos de evaluación (exámenes, trabajos, etc.)							
4. OTROS ELEMENTOS DE APOYO PARA EL APRENDIZAJE							
Resúmenes							
Glosarios							
Mapas conceptuales							
Cronologías							
Esquemas							
Ilustraciones, fotografías, imágenes...							
Elementos de diseño gráfico (tipografía y maquetación)							
Bibliografía comentada y actualizada							
Enlaces (en el caso de páginas webs)							
Otros (especificuense)							
7. EVALUACIÓN							
Se ofrece información detallada sobre los procedimientos y criterios de evaluación							
Es coherente con los objetivos planteados							
Es coherente con los contenidos							
Es coherente con las actividades propuestas							

	1	2	3	4	Observaciones
VALORACIÓN GENERAL DEL MATERIAL					
Adecuado a la metodología de la enseñanza a distancia					
Adecuado al alumno al que se dirige					
Motivador y atractivo					
Facilita la comunicación entre alumnos y profesores					
Fomenta el papel activo del estudiante en su aprendizaje					
Actualizado					
Expresión clara					
VALORACIÓN GLOBAL DEL MATERIAL					
<input type="checkbox"/> Excelente					
<input type="checkbox"/> Bueno					
<input type="checkbox"/> Regular					
<input type="checkbox"/> No adecuado					
COMENTARIOS					

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWARTHA, O. (1996). «Improving the presentation of printed text for tertiary level distance education: Literature review and survey». Distance Education. Vol, 17, N°2, pp. 387-411.

BALL, S.J. (1994) La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós. BATES, R. ET AL. (1989). Práctica crítica de la administración educativa. Valencia: Universitat de València.

CHEEK, y. P. (1977). «Some factors in the selection of media», en Programmed Learning Educational Technology. N° 14, PP. 223-231.

CLARK, R. (1975). «Constructing a taxonomy of media attributes for research purposes», en Audiovisual Communication Review. N°23, pp. 197-215.

DELGADO, J.M Y GUTIÉRREZ, J. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, Síntesis.

DRANAP..AJAN, O. y TIMMERS, Su. (1992). «Transfer and adaptation of self-instructional materials». Open Learning. Vol, 7, N°1, February, pp. 3-11.

Di VESTA, F. I. (1972). «An evolving theory of instruction», en Educational Technology, agosto, pp. 34-39.

EVANS T. y NATION, D. (Eds.) (1989). Critical Reflections on Distance Education. Londres: The Falmer Press.

EVANS, T. y NATION, D. (Eds.) (1993). Reforming Open and Distance Education. Londres: Kogan Page.

EVANS, T. (1995). «The potential of research with students to inform development», en Lockwood, F., (cd.), Open and Distance Learning. Londres:Routledge.

EVANS, T. y NATION, D. (Eds.) (1996). Opening Education: Policies and Practices [mm Open and Distance Education. Londres: Routledge.

FREEMAN, R. (1991). «Quality assurance in learning material production». Open Learning. Vol, 6, N°3, November, pp. 24-31.

GARRISON, DR. (1989). Understanding Distance Education. Londres: Routledge.

GARRISON, D.R. y SHALE, O. (Eds.) (1990). Education ata Distance: j9-om Issues to Practice, Malabar: Krieger.

GARRISON, DR. (1993a), «A cognitive-constructivist view of distance education: An analysis of teaching-learning assumptions», Distance Education, vol. 14, n°2, 199-211.

GARRISON, D.R. (1993b) Quality and acces in distance education: theoretical considerations. En Keegan, D. (Ed.), Theoretical Principles of Distance Education.

GARRISON, D. R. (1995) «Constructivism and the role of self-instructional course material: A reply». Distance Education. Vol, 16, N° 1, pp. 136-140.

GRUNDY, S. (1991). Producto o praxis del currículum. Madrid: Morata.

HOUSE, E.R. (1994), Evaluación, ética y poder. Madrid: Morata.

LOCKWOOD, F., (ed.) (1995). Open and Distance Learning. Londres:Routledge.

LUCHI, F. (1983) «Pour une taxonomie des medias didactiques. Grilles dynamiques pour des entées de choix», en Cahiers de Communication Audiovisuelle, N°2-3, pp. 148-169.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988). Supervisión educativa. Madrid: UNED.

MCLOUGHLIN, C. (1999). «The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material». Australian Journal of Educational Technology. 15(3), pp.222-24 1.

MOORE, MG. & KEARSLEY, G. (1995). Distance Education: A Systems View. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company.

MCCORMICK, R., JAMES, M. (1995). Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid: Morata

MILIS, R. y PAUL, R. (1993). Putting the Student First: the management for quality in distance education, en Evans y Nation (eds.), Reforming Open and Distance Education, Londres: Kogan Page.

PARCERISA, A. (1999). Materiales Curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos, Barcelona: Graó.

PETERS, O. (1989). «The iceberg has not melted: further reflections on the concept of industrialization and distance teaching». Open Learning, 6, pp.3-8

REIGELUTH, CM. (ed.) (2000). Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Madrid: Santillana.

ROGERS, O. (1990). Manual de Edición. El manual de consulta para editores, revistas, periódicos, diseñadores, autores y profesionales relacionados con la edición. Londres: Tellus.

RoMlszowsKI, A. J. (1981) Designing Instructional Systems. Londres: Kogan Page.

ROWNTREE, D. (1992). Exploring Open and Distance Learning. Londres, Kogan Page.

ROWNTREE, D. (1998). «Assessing the quality of materials-based teaching and learning», Open Learning, vol.13, n°2, pp.12-22, Junio.

SANTOS, M. A. (1991). «¿Cómo evaluar los materiales?» Cuadernos de Pedagogía. N° 194. pp. 29-31.

SIMONS, H. (1999). Evaluación democrática de instituciones escolares. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

THORPE, M. (1993). Evaluating Open and Distance Learning. Londres: Longman.

UNIDAD TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN MATERIALES DIDÁCTICOS (en prensa), Uso y valoración de las guías didácticas por los alumnos de la UNED.

WINN, W.D. (1990). «Some implications of cognitive theory for instructional design», Instructional Science, 19, 1, 53-69. 94

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Juan Ramón Bautista Liébana es licenciado en Filología Clásica por la Universidad Complutense y en Ciencias de la Educación por la UNED. Master en Enseñanza de Lenguas Extranjeras por la Universidad de Houston (Texas, EE.UU.). En la actualidad colabora con el Instituto Universitario de Educación a Distancia de la UNED y trabaja en su programa de doctorado en el área de educación a distancia.

Juan Ramón Bautista Liébana

IUED

Despacho 10

UNED

Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Teléfono de contacto: + 34-91.398 7959.

Fax: +34-91-398 6693.

Correo electrónico: irbautista@jued.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Rina Martínez Romero, licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó los cursos de Doctorado en la Universidad Autónoma de Madrid y actualmente, además de estar trabajando en su tesis doctoral, forma parte del equipo multidisciplinar que integra la Unidad Técnica de Investigación y Formación en Material Didáctico del JUED (UNED).

Rina Martínez Romero.

MADI-IUED Facultad de Psicología de la UNED

Ciudad universitaria s/n

28040 Madrid

Teléfono de contacto: + 34-91-398 7959.

Fax: +34-91-398 6693.

Correo electrónico: rmartinez@bec.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Milagros Sainz Ibáñez, licenciada en Psicología por la Universidad de Salamanca y Master en Recursos Humanos por I.C.A.D.E, ha trabajado en el ámbito privado y actualmente, además de estar realizando los cursos de doctorado en la UNED, forma parte del equipo de trabajo de la Unidad Técnica de Investigación y Formación en Material didáctico del IUED (UNED).

Milagros Sainz Ibáñez

MADI-IUED Facultad de Psicología de la UNED

Ciudad universitaria s/n

28040 Madrid

Teléfono de contacto: + 34-91-398 79 59

Fax: +34-91-3986693.

Correo electrónico: milasainz@bec.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

EXPERIENCIAS

Los modos de intervención educativa en el diseño pedagógico de materiales

(The educational intervention modes at the pedagogic processing of the teaching materials)

**BEATRIZ GRACIELA BANNO
ADRIANA ALICIA DE STEFANO**

**Universidad Abierta. Universidad Nacional de Mar del Plata
(Argentina)**

RESUMEN: *Gestionar aprendizajes mediatizados constituye el eje de toda intervención pedagógica en la modalidad a distancia. Esta premisa plantea un ida y vuelta entre la teoría y lo práctica. Iry venir integrador, pottnciador de constantes revisiones de categorías teóricas y prácticas cotidianas. Nos invita a la reflexión y a un actuar creativo en la búsqueda de alternativas “significativas’ Desde esta perspectiva, el presente trabajo intenta reflejar un enlace entre teoría y práctica. Planteo el procesamiento pedagógico de la asignatura “Tecnologías Administrativas” desde un marco teórico y sugiere un camino de estrategias desde la experiencia docente y la realidad del alumno, No es, exclusivamente, tn planteo teórico, tampoco el relato de una experiencia. Es ambas cosas y algo distinto. Muestra un proceso y su concreción. Denota un caso de procesamiento pedagógico. Reflejo el pensamiento al dejara! descubierto concepciones y acciones, Es en este sentido un espejo en el que podemos mirarnos paro volver a pensar.*

Intervención pedagógica — Educació n a distancia — Aprendizaje a través de medios — Pedagogía universitaria — materiales de enseñanza

ABSTRACT: *Managing learning titrough media constítutes tite essent ial part ot all pedagogic intervention in tite distance modality. Titis premise establishes a coming and going between titeory and practice.Integrating coming and going j’avorable to tite constant revisions of titeoretical and practica! daily caregories. It invites us to a reflection and a creative action in tite seeking of significant alternatives. From this perspective this work intents to sI,ow tite link between theory and practice. It pro poses tite pedagogic processing (or building) of tite sujet «Administrative Titecnologies» from a titeoretical franiework ant! suggests a way of strategies from tite educational experience and the student reality. It is neither exclusivity a titeoretical proposal nor tite retelling of an experéence. Titis is both and sometliing diflkrent. It sitows a process and its creation. It denotes a pedogogical processing case. It reflects tite thought leaving expose conceptions and actions. It is in this sense a miTror al vehich We can loolc ourselves togo back titinking.*

Pedagogic intervention - Distance education - Learning through media - University pedagogic - Teaching materials

La selección de un contenido de aprendizaje obedece a criterios propios de la estructura de la disciplina y a la estructura cognitiva del sujeto pedagógico. A este desafío se enfrentan los docentes de las diversas áreas día a día. En el caso de gestionar aprendizajes a distancia se suma un elemento más de análisis para la selección: la mediatización/mediación como complejización del acto de comunicación educativa.

Si partimos de la premisa de que el acto didáctico en la educación a distancia significa mediar y orientar, representar, comprender, y resignificar o crear (Fainholc, 1999) reconocemos una relación dialogal. El tratamiento de los contenidos, el procesamiento pedagógico, las acciones tutoriales, se convierten en áreas de la gestión a distancia que suponen diseñar propuestas de aprendizaje que apunten a la interactividad.

Todo saber que ha de ser comunicado dentro de un contexto institucional determina que se desagregue en un proceso de comunicación didáctica, para que dicho saber pueda ser nuevamente moldeado (reconocido, cuestionado, enfatizado, relacionado, aplicado...) en la interacción. En este proceso comunicacional se crean imaginarios, se intercambian premisas culturales, se generan nuevas representaciones del mundo.

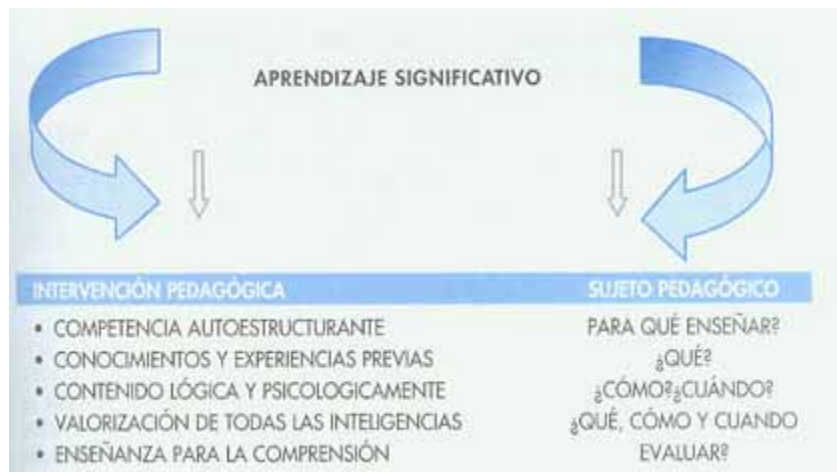
Diseñar una propuesta de enseñanza supone articular diversos criterios de selección, organización y acción educativa. Es más que un texto integrador de objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y evaluativas. Es un planteo sobre un «saber» y el cómo lograrlo.

Supone también un pre-texto para la producción del conocimiento que reconoce la profesionalidad docente y la diferenciación discente (Cullen, 1997) como condicionante de la calidad del acto educativo propiamente dicho. Constituye el punto de encuentro y guía del aprendizaje donde se hace posible el saber compartido entre quien enseña y quien aprende. Alude al acto educativo propiamente dicho.

Nuestra mirada sobre el proceso de diseño de un proyecto de enseñanza plantea una intervención pedagógica mediadora de un aprendizaje significativo. Partimos de la premisa que la significatividad reconoce en la estructura cognitiva del sujeto una competencia autoestructurante integrada por:

- Bagaje de conocimientos y experiencias previas
- Saberes lógicos y psicológicamente relevantes
- Inteligencias múltiples

Consideramos que los tradicionales interrogantes *¿para qué qué, cómo, cuándo, enseñar?* se plantean y responden a partir de poner en acto esa competencia autoestructurante del sujeto



Este sustento teórico nos propone una acción educativa a distancia que piensa en el otro como un sujeto con autonomía de pensamiento y acción, favorecedora del aprendizaje y la autogestión. El prefijo «auto» que significa de uno mismo y en el aprendizaje alude a la capacidad de anticipación como actividad cognitiva propia. La mismidad implica la posibilidad de generar un modo propio de aprender a partir de la competencia autoestructurante del sujeto.

La incorporación de un nuevo saber o conocimiento supone una asincronía entre el tiempo didáctico y su propio tiempo, que pone en juego la dialéctica viejo-nuevo, que implica rupturas y conflicto cognitivo (Poggi, 1998: 85) hasta establecer una nueva significatividad en la red conceptual preexistente en el sujeto que aprende.

Para que un aprendizaje adquiera significación, es necesario un proceso de recontextualización. Con ello se alude a que se comprende a partir de su incorporación y articulación en un nuevo contexto (sea este contexto cotidiano o contexto conceptual) el cual integrará a partir del viejo contexto pero a su vez lo enriquecerá, lo complejizará o lo complementará (Poggi, 1998: 87)

Los contenidos darán cuenta del acuerdo de mediación existente entre los sujetos, involucrando la institución que los contienen y las expectativas de logro acordadas. La relevancia de los saberes y el modo de vinculación que se les otorga tendrá una definición/pertenencia sociohistórica que les permitirá establecerse como tales. Una propuesta educativa no podrá ser una mera instrumentación de saber pedagógico, sino que es la forma concreta que una institución educativa articula en un momento social (Díaz Barriga, 1997)

Una propuesta de enseñanza así concebida tenderá a contener en cada una de las mediatizaciones que se diseñen, los conceptos de participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Las estrategias pedagógicas que permitan al sujeto el espacio o la posibilidad de argumentar y contrargumentar, de arribar a consensos y sostener discensos, de construir nuevas dimensiones de análisis, generar alternativas en la toma de decisión, reconocer y utilizar diferentes medios de expresión; en fin, establecer relaciones y confrontar su saber desde la interdisciplinariedad y desde el contexto comunitario que le es propio.

LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

En EAD la asincronía entre el tiempo didáctico y el tiempo de aprendizaje se profundiza entre la producción de la propuesta de enseñanza como organización de un texto racional y programado que responde a un determinado desarrollo progresivo, de carácter multivariado y acumulativo; y un tiempo de aprendizaje que permite que la misma propuesta de enseñanza sea desorganizada y vuelta a organizar a partir de las lecturas y actividades realizadas por el alumno, convirtiéndose en tantos textos como destinatarios hubiera.

Siguiendo a Chevallard (1992) podemos decir que el objeto de enseñanza se desliza entre un delicado equilibrio entre el pasado y el futuro: la novedad que supone un nuevo conocimiento moviliza los conocimientos previos en búsqueda de soluciones a la situación problemática planteada, para luego avanzar hacia nuevas conceptualizaciones.

La potencialidad problematizadora de la propuesta de enseñanza favorece la aparición del conflicto cognitivo necesario para el enriquecimiento de los esquemas e pensamientos.>

Presentamos a modo de experiencia, la materia Tecnologías Administrativas ¹, perteneciente al plan de carrera de la Tecnicatura en Administración Pública, que se dicta con modalidad a distancia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, conjuntamente por Universidad Abierta y la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales².

Para el desarrollo de la presente asignatura, se ha diseñado una serie de actividades de actuación docente, propias de la modalidad a distancia.

¹ Para el diseño y desarrollo de esta asignatura se ha contado con el siguiente equipo de contenidistas: Con Juan Carlos Elgarrista, Lic Ad. Daniel Guamán y lic. en Sistemas Lucía Malbernat, docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP

² Se toma como caso a ser descripto la primera cohorte 1998-2001

Hemos privilegiado aquellas situaciones de aprendizaje que permitan un abordaje de las problemáticas propuestas, tanto desde sus aspectos teóricos, como desde las aplicaciones que de ellas se derivan.

Las posibilidades de **interacción** han sido previstas tanto **con los docentes** (sistema de tutorías pedagógica y académica a través de los medios que se han puesto a su disposición) como con los **contenidos propuestos** (selección bibliográfica, documentos de cátedra, y propuestas del Cuaderno de Trabajo, conteniendo las orientaciones generales para el tratamiento de la información y las actividades prácticas de aplicación).

No queda excluida la interacción con el otro que introduce la posibilidad del «co» favorecedor del pensar y actuar en común. De esta manera, consideramos imprescindible afianzar los grupos de estudio que pudieran formarse en el lugar de residencia del alumno III, ya que la lectura compartida, el intercambio de experiencias, ideas o posiciones enriquece el diálogo y, por ende, los resultados del aprendizaje.

La política de medios decide el soporte del <‘material instruccional’> (medio impreso, medios audiovisuales, medios electrónicos, etc. o alguna combinatoria particular) previamente al trabajo del equipo de producción. Otra modalidad corresponde a la elección del medio más pertinente, realizada por el equipo de trabajo, una vez que ya se ha analizado las características de destinatario, del contenido a abordar, y de los sistemas de información que se hallan disponibles.

DETERMINACIÓN DEL DESTINATARIO

Esta oferta con gestión a distancia fue pensada desde un determinado saber y para un determinado público. La composición de este sujeto plural no es homogénea: responde a la necesidad de formación continua o actualización manifestada por el sector de la Administración pública, el cual contiene personal en diferentes funciones, con diferentes titulaciones previas y antigüedad en el cargo. También se han inscripto alumnos con el solo requisito previo de título secundario.

ARTICULACIONES CON OTROS CONTENIDOS O MATERIAS

Existen razones que es necesario compartir con el alumno: intenciones pro- gramáticas, objetivos institucionales, razones de oportunidad, intencionalidades académicas, de investigación, de divulgación, etc.:

La presente asignatura corresponde al eje II del plan de general de la carrera, el cual se denomina «El Estado como institución política, jurídica, económica y administrativa». Este eje plantea «... una deconstrucción analítica que permite visualizar la complejidad del fenómeno estatal a partir de una trama que integra aspectos sociales, económicos, jurídicos y administrativos»³. La deconstrucción propone una mirada crítica que permita «valer a construir» los significados de las prácticas –en el caso de la asignatura que nos ocupa- administrativas.

Al llegar a este segundo ciclo ya los alumnos han transitado y aprobado el curso de «Introducción a la Administración» correspondiente al primer ciclo de esta carrera. Ha sido analizado también que una de las funciones básicas de la administración es la organización (estructuración) y podemos ahora interpretar las herramientas administrativas como instrumentos para mejorar en forma cualitativa la actividad laboral⁴.

También es el momento de anticipar qué nuevas complejizaciones se realizarán a lo largo de la carrera o programa, qué otros abordajes son posibles desde otras áreas, qué previsiones existen al respecto, etc.

Es en este contexto que el rol del funcionario público «... se reconoce como un espacio caracterizado por el interjuego de las demandas sociales y las políticas de reducción del aparato estatal». Para un abordaje que dé cuenta de la complejidad de este rol, en el próximo ciclo, previa aprobación de la presente asignatura, nos abocaremos al «Planeamiento y Evolución de proyectos» y al «Derecho municipal».

ESTRUCTURA DE LOGROS EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS ⁵

El establecimiento de una estructura de logros como descriptiva de un perfil de egresado o perfil profesional (competencia disciplinar, competencia tecnológica, competencia comunicativa, etc.) variará en complejidad de acuerdo a las intervenciones pedagógicas que esté previsto realizar y al tiempo que se dispone para su implementación. Algunos de ellos son:

³ El sistema de Universidad Abierta por un convenio de coparticipación con los municipios ha establecido 23 Centros reionales de Educación Abierta y Permanete en la Provincia de Buenos Aires, en los cuales se cuenta con la figura de un asustemte educativo con funciones de tutor pedagógico.

⁴ De Stefano, A, Oliva, y Sosa, E. (1997) Módulo Introductorio. Tecnicatura en Administración Pública Mar del Plata: Universidad Abierta

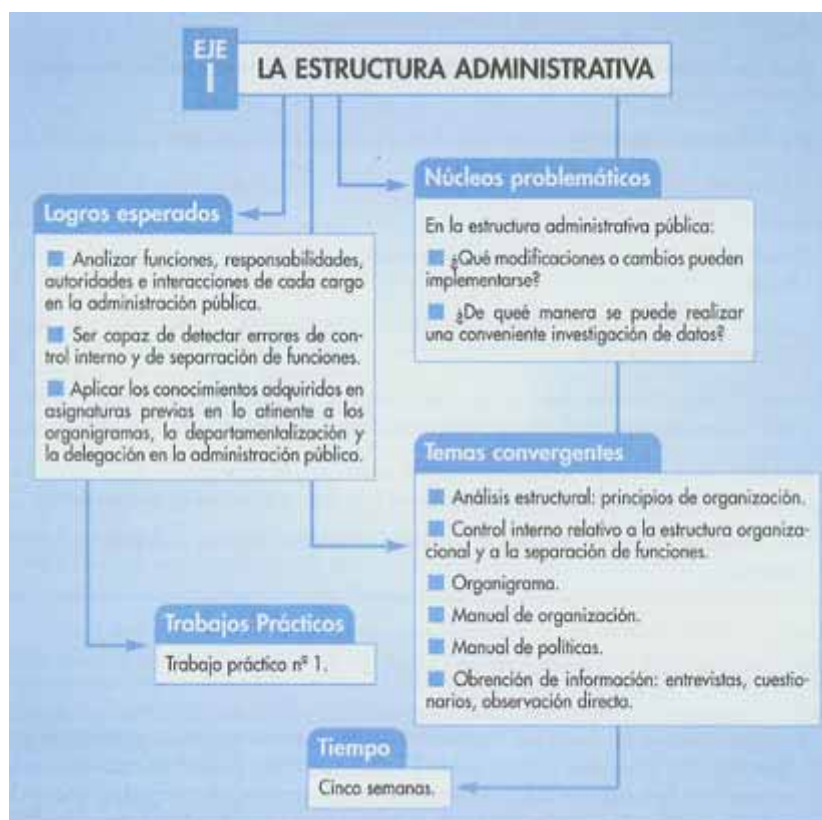
⁵ Módulo «Tecnlogías Administrativas » (2000) Tecnicatura en Administración Pública: Universidad Nacional del Mar del Plata. De este material fueron extraídos los ejemplos que se incluyen en este artículo

- › analizar, interpretar y evaluar las tecnologías administrativas
- › elegir las herramientas adecuadas para describir, analizar, evaluar y administrar una estructura organizacional
- › desarrollar en su desempeño laboral una actitud positiva, creadora, ética e integradora
- › emplear herramientas que faciliten la identificación y el diagnóstico de problemáticas organizacionales específicas
- › diferenciar las respectivas finalidades y comprender el valor del uso de las herramientas estudiadas
- › diseñar y proponer mejoras para las estructuras organizacionales, las funciones y los procedimientos administrativos
- › manejar apropiadamente distintas representaciones de una organización pública enfatizando ciertos aspectos, propiedades o características e ignorando otras
- › establecer una fluida comunicación con distintos usuarios de la organización disponiendo de un lenguaje común que le facilite la comprensión aún con especialistas de distintas áreas
- › Comprender el valor agregado que la tecnología informática imprime a los sistemas administrativos

TRATAMIENTO DEL CAMPO DISCIPLINAR

- Organización de los **ejes temáticos**: divisiones temáticas concretas que puedan ser tratados como unidad independiente y que se relacionan de acuerdo a las categorías que contenidistas y procesadores pedagógicos determinen. Su desarrollo incluirá la redacción de introducciones, explicaciones complementarias, conceptualizaciones, selección bibliográfica a referenciar como obligatoria, general, específica *y* complementaria, según corresponda
- Selección del o los núcleos problemáticos que resuman, en forma de preguntas, el o los cuestionamientos que se consideren pertinentes para el abordaje de ese contenido.
- Puntualización de los temas convergentes, aquellos temas seleccionados que, en forma parcial, aportan elementos para ir conformando respuestas a los núcleos problemáticos.

En el diseño curricular que se presenta al alumno en su Cuaderno de trabajo se puede observar cómo se organizan los elementos estructurales de la asignatura. A continuación se puede observar el referido al primer eje



Los elementos que contemplan este andamiaje son:

- **Tiempos:** corresponden al tiempo de aprendizaje y se hallan consignados en tiempo calendario (semanas), para que cada destinatario organice su propio

cronograma de acuerdo a su situación personal y los requerimientos de la materia, Estas especificaciones han sido elaboradas considerando un ritmo medio de trabajo. Las características individuales y las de cada grupo de estudio flexibilizarán estos tiempos, no más allá de las fechas consignadas para los encuentros presenciales, la evaluación parcial y/o entrega de trabajos prácticos.

- **Trabajos prácticos:** se hallan solamente enunciados. Las consignas de trabajo, como así también las fuentes de consulta y/o bibliográficas se incluyen en el Cuaderno de Trabajo.

EL SISTEMA DE TUTORÍAS

Los sistemas de información de orden administrativos, organizativo, pedagógico y/o académico, con el que el alumno cuenta se denominan genericamente tutorías, que implican una serie de tareas complejas de flujo interno de la información en el Sistema para dar respuesta a las inquietudes, dudas y necesidades de acompañamiento que se pueden presentar a lo largo de una experiencia particular.

Algunas previsiones cabe suponer:

- ¿cuáles serán aquellos tramos con mayores dificultades de comprensión?
- ¿qué puntos serán críticos para la solicitud de bibliografía específica diversificada ?
- ¿cuáles van a ser los periodos de consultas más densos en cada cronograma? .
Por ejemplo: los días previos a cada fecha de entrega de trabajos prácticos, etc.

El alumno dispone de medios sincrónicos y asincrónicos para permitir una mejor dinámica de interacción.

TRATAMIENTO METODOLÓGICO-DIDÁCTICO

La particularidad de algunas temáticas requieren de habilidades de estudio específicas para su mejor tratamiento. Cuando se analizan, en una primera instancia, el destinatario de la oferta, se establecen los parámetros de habilidades previas supuestas y se anticipan qué necesidades metodológicas se hallan presentes

El desarrollo de cada eje temático es en sí mismo un plano de <<ingeniería pedagógica>>. El equipo de producción no solo realiza la selección y organización de los contenidos, sino que su tratamiento es demenzado en varias categorías de texto a saber;

1. Las introducciones y copetes en los que se apela a la ubicación del tema dentro del global de contenidos del curso, a su necesidad y oportunidad, a la particular relación con su formabiión y futuro desempeño, las indicaciones de observación en la realidad circundante de algunas conceptos y principios que aparecen en el tratamiento teórico, etc. conforma una de las voces de la «cátedra».

Como comentamos en la fundamentación, ustedes ya han realizado un primer acercamiento al mundo de las organizaciones en la asignatura «Introducción a la Administración». Han visto que las organizaciones, para poder alcanzar sus fines, deben desarrollar distintas funciones organizacionales básicas: planear, organizar, dirigir, controlar...

Recordemos con un ejemplo...

El hospital público de su pueblo o de su ciudad tiene como fin ayudar al restablecimiento físico de los habitantes del lugar cuando éstos se enferman. Para poder cumplir con ese fin deberá planear cómo se harán los distintos tipos de curaciones (operaciones, yesos, etc.); luego, establecerá cómo se organizarán: un médico hará todas las operaciones o se repartirán las tareas; determinará quién será el responsable máximo del hospital y quiénes lo secundarán en esa tarea (director del hospital, jefes de los distintos servicios, etc.); y, finalmente, establecerá de qué modo se verificarán si se está cumpliendo con los planes establecidos a través del proceso de control.

En este primer eje temático de «Tecnologías Administrativas», partiremos de una de aquellas funciones organizacionales básicas: la de **organizar o estructurar**. ¿Por qué? Porque hemos ordenado los contenidos de esta materia a partir del reconocimiento de ciertas tecnologías administrativas (como el organigrama, por ejemplo) que ustedes ya han estudiado.

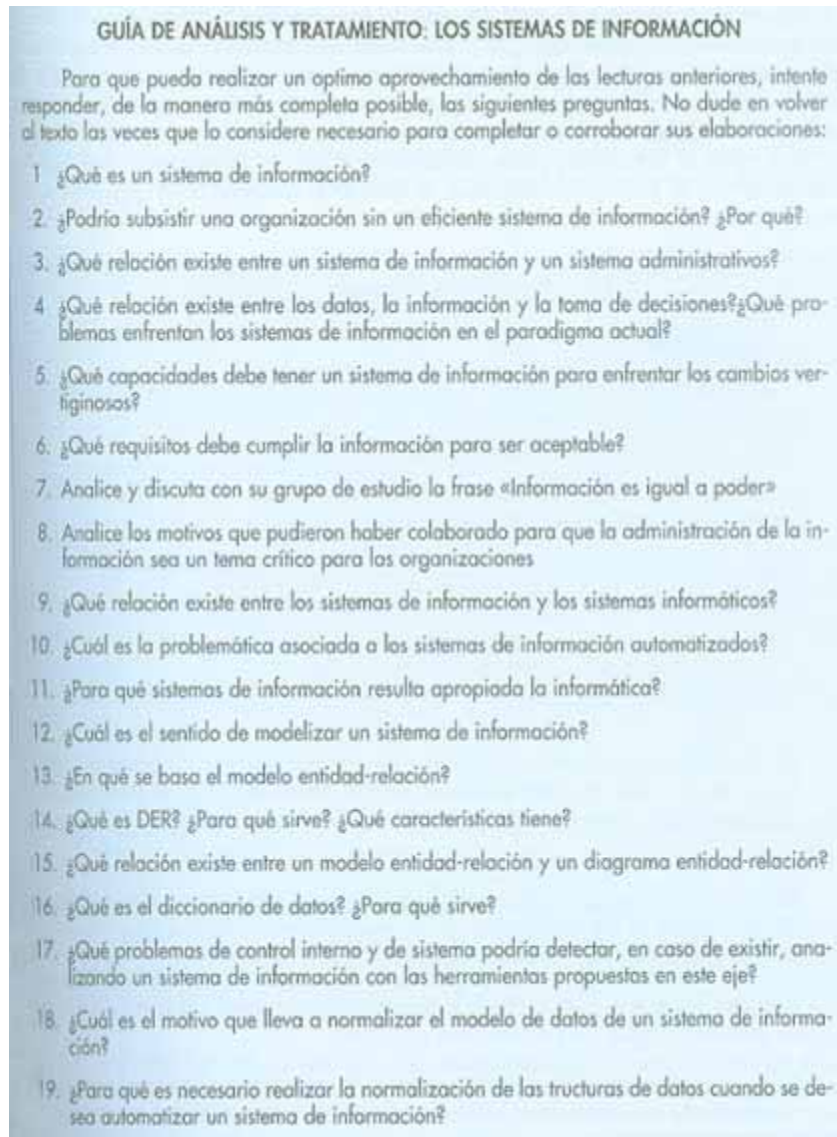
2. La incorporación de guías de análisis y tratamiento de la información que remiten a uno o varios autores, con lecturas específicamente indicadas. Las cuestiones orientadoras o actividades recomendadas incluidas en cada guía como facilitadores, irán dando cuenta del trabajo realizado en codificación y recuperación de la información. De esta manera se desarrolla el trabajo medular de tratamiento de contenidos, buscando no sólo la posibilidad de estudio independiente del alumno sino también ejerciendo la «vigilancia epistemológica» que interroga sobre el objeto de conocimiento en un intento de transposición didáctica aceptable.

De esta manera se desarrolla el trabajo medular de tratamiento de contenidos, buscando no sólo la posibilidad de estudio independiente del alumno sino también ejerciendo la «vigilancia epistemológica» que interroga sobre el objeto de conocimiento en un intento de transposición didáctica aceptable.

Es precisamente el concepto de transposición didáctica lo que permite la articulación del análisis epistemológico con el análisis didáctico y se convierte entonces en guía del buen uso de la epistemología para la didáctica. De ese modo, los epistemólogos nos aportan el concepto de problemática (Chevallard, 1991)⁶

⁶ Cullen, C. (1997;90) propone el término competencia, como superación de la visión tecnicista de formulación de objetivos. Define «... son capacidades complejas, construidas desde integraciones de saberes previos y en diversos grados, que permiten relacionarse inteligentemente con diversos ámbitos y en diversas situaciones». Podemos destacar tres notas distintivas: posibilita la

actualización en diversos contextos, supera la división en comportamientos estancos de una formación, e incorpora el conocimiento como construcción subjetiva.



3. La incorporación de actividades de integración factibles de ser realizadas en forma individual o grupal (a través de encuentros presenciales y/o foros electrónicos) completa el proceso de síntesis en una secuencia didáctica. Es deseable incorporar en estas instancias aquellos elementos que permitan contextualizar la realidad del destinatario, no como manera de vulgarizar el aprendizaje , sino todo lo contrario, como problematización de la realidad circundante buscando que la percepción ingenua, se convierta en percepción realista como paso previo a la criticidad(Kaplun, 1990)

GUÍA DE APLICACIÓN: CONFECCIÓN DE MODELOS

FICHA BIBLIOGRÁFICA:

Malbernat, L. 2000 «El Modelado de Datos y el Diseño Relacional de sus Estructuras. Un enfoque práctico e intuitivo» Mar del Plata,

- ▶ Capítulo II, «El Modelo Entidad-Relación».
- ▶ Capítulo V, «Transformación de un modelo de datos en un modelo relacional», Diseño de Tablas, Medidas informales de calidad.

Las siguientes actividades de confección de modelos constan de dos momentos:

1. de resolución individual
2. de trabajo **grupal** para la comparación entre la producción individual con otros compañeros y con los modelos de resolución dados.

4. Paralelamente al tratamiento de cada eje temático se propone una Práctica Transversal sobre un **Caso de Estudio VIII**, atendiendo a las posibilidades que su diseño ofrece como modo de intervención en una propuesta educativa a distancia

El estudio de Casos es una técnica experiencial e inductiva. En el Ejemplo que incorporamos se ha presentado, en forma de narración, la situación organizacional de un Hospital Público

Una situación real estructurada y presentada en forma contextualizada posibilita diferente tipos de análisis. Por ejemplo

- De tipo contextual, facilitado a través de propuestas concretas en un determinado contexto de aplicación, el reconocimiento de los conceptos técnicos y teóricos
- De tipo diagnóstico, al ofrecer mayores posibilidades para la aparición del pensamiento divergente y flexible, al permitir la existencia de diversas hipótesis con sus respuestas y/o soluciones para un mismo tema
- De tipo correctivo porque estimula los procesos de toma de decisiones en situaciones semejantes a una realidad social o profesional, facilitando una mejor comprensión de estas y la aplicación de los conocimientos teóricos y técnicos adquiridos, diferenciando y seleccionando las alternativas más útiles.

En la situación particular de la asignatura Tecnologías Administrativas se han puesto en <<movimiento>> los modelos de control interno presentados desde los autores seleccionados

PRÁCTICA TRANSVERSAL: UN CASO DE ESTUDIO

SEGUNDA PARTE

Luego de analizar si el sistema de información de la actividad presenta errores de control interno o de sistema deben proponer cambios adecuados para evitar la comisión de fraudes o errores y para asegurar que la información del sistema se obtenga en tiempo y forma.

- 1) Analicen qué formularios y registros se utilizan. Verifiquen el correcto diseño de cada uno de ellos. Observen en particular si faltan o sobran datos, si se duplica la información, etc.
- 2) Reescriban el enunciado, si es necesario, de acuerdo a su propuesta.
- 3) Confeccionen
 - a. La Tabla de seguimiento de formularios
 - b. La Tabla de seguimiento de archivos
- 4) Representen y documenten el sistema de información revisado en el punto 3, mediante las siguientes herramientas (tenga en cuenta los formularios que detectó en el punto 2):
 - a. DER
 - b. Diccionario de datos de entidades y relaciones
- 5) Normalicen los almacenamientos que se automatizarán y documente la normalización con las siguientes herramientas
 - a. DER
 - b. Diccionario de datos de almacenamientos y datos elementales

Conserve por escrito el informe de las actividades realizadas en forma grupal, para llevar a los Encuentros Regionales Obligatorios

⁷ Chevallard, I. (1991; 16) <<El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber enseñando, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. (De ruptura para constituir el dominio propio de la didáctica... lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica... en la medida en que el <<saber>> deviene para ella (la didáctica) problemático (puede figurar en adelante como un término en el enunciado de problemas y en su solución.)>>

⁸ Para la elaboración de este estudio de este caso fue consultado el sitio <http://Webs.pccp.com.ar/hzgamb> del hospital Zonal General de Agudos <<Manuel Belgrano>> del Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires. Argentina

PALABRAS FINALES

Hemos planteado con este desarrollo un caso de gestión educativa a distancia. Intentamos Construir con nuestra práctica cotidiana un saber sobre aprendizajes significativos en la educación a distancia

• No es una tarea nimia. Si lo pensamos desde los campos disciplinares compromete a una teoría educativa, a una teoría de la comunicación, a un enfoque de tecnología educativa. Si en cambio reflexionamos sobre la especificidad del diseño y procesamiento pedagógico reconocemos los elementos particulares que le dan identidad a una gestión educativa a distancia

De esta manera comprometemos el saber pedagógico en nuevos planteamientos teóricos-prácticos que invitan a revisar los acuerdos sobre mediatizaciones, modelos de interactividad posibles desde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin perder de vista las contextualizaciones que toda acción educativa conlleva en su formulación

Estos sentidos proponen a la educación a distancia una nueva construcción de acuerdos metodológicos, de categorías de análisis, de perfiles docentes y de sujetos pedagógicos. En suma, invitan a la construcción de un nuevo paradigma en educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANNO, B. (1999) Sobre algunas problemáticas que se hallan en la base de los planteos educativos de apertura. En: *Documento Base del curso Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia*. Mar del Plata: Universidad Abierta. 3-8

CARBONE, G; MIJRARo, S; TAMBORNINO, R; WATSON, M (1995) *Carrera de Especialización y Maestría en Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Enseñanza. Diseño curricular* Buenos aires: Universidad Nacional de Luján

CHEVALLARO, I. (1992) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique

CIRIGLLANO, G. (1983) *La Educación Abierta*. Buenos Aires: El Ateneo

COLL, e. y Pozo, R. (1992) *Los contenidos en la reforma educativa*, Barcelona: Aula XXI/Sígueme.

CULLEN, e. (1997) *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós

DÍAZ BARRIGA, A. (1997) *Didáctica y currículum*, Buenos Aires: Paidós.

EDELSTEIN, G. (1996), Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós. 75-90

F0LEG0TT0, I. (1997) Aportes sobre el concepto de mediación en Educación a Distancia, *RUEDA* Año 3 (1) 47-59
HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata

KAPLUN, M (1990) *Comunicación entre grupos. El método del cassette-foro*. Buenos Aires: Humanitas

LIBEDINSKY, M (1998) El módulo no es un resumen, es una brújula. En: RUEDA (1999) «*Acerca de la distancia*» 3º Seminario Internacional de Educación a Distancia. Córdoba: Eudecor S.R.L. 195-202

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, E. (comp.) (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

LUGO, MT. y SCUULMAN, D. (1999) *Capacitación a distancia: acercar la lejanía. Herramientas para el desarrollo de programas a distancia*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata

MAGGIO, M (1998) Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza

universitaria y en la modalidad a distancia. En:RUEDA (1999) *Acerca de la distancia* 3º Seminario Internacional de Educación a Distancia. Córdoba: Eudecor S.R.L 283-286

MERCER, N. y GONZÁLEZ ESTEPA, F. (1998) La perspectiva sociocultural y la educación a distancia en el contexto global, Conferencia en el III Seminario Internacional de Educación a Distancia, 26 y 27 de mayo, Universidad Nacional de Córdoba.

PERONA, H., CORIA, A., y SABULSKY, G. (1997) *Educación a distancia y educación presencial en el grado universitario*, Informe final SECYT. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba

Poggi, M (1998) Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. En. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz, 79-90

DEL Río, M.J.A. (1999) Contexto y educación. Una mirada desde la Educación a distancia. *Documento Base del curso Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia*. Mar del Plata. Universidad Abierta, 9-14.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid: Morata.

VIVAS, J.(1999) *Psicología y nuevas tecnologías. Una perspectiva cognitivo constructivista en educación a distancia*. *Documento Base del curso Bases conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia*. Mar del Plata: Universidad Abierta, 23-37.

WATSON, M T. (1997) La organización y gestión curricular de proyectos de educación a distancia como construcción de una trama no trivial de articulaciones. *RUEDA* Año 3 (1), 61-75.

WASSERMAN, 8. (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores SA.

PERFIL PROFESIONAL

Beatriz Graciela Bannio. Licenciada en ciencias de la Educación. Maestrando en ciencias sociales, FLACSO. Profesor titular con funciones de diseñador pedagógico de ofertas académicas con gestión aemipresencial y a distancia, en las cátedras Tecnicatura en Administración Pública, Tecnicatura en Gestión cultural, Abogacía y Bibliotecario Escolar. Miembro de guipo de investigación de Psicología cognitiva y Educacional en los proyectos (1996-1999) «Interacción social presencial y virtual en educación a distancia. Impacto sobre el logro académico» (2000-2002) «comunicación presencial y mediada por computadora. Procesos sociocognitivos comparados en ámbitos académicos»

Lic. Beatriz Graciela Banno
Angel Roifo 2295. (7600)
Mar del Plata. Argentina

Teléfono 54.0223.4794504

bbanno@mdp.edu.ar This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

Adriana Alicia De Stefano. Licenciada en ciencias de la Educación. Maestrando en ciencias Sociales. FLACSO. Profesor titular con funciones de coordinador pedagógico de la carrera Tecnicatura en Administración Pública con gestión a distancia, dependiente de la Facultad de ciencias Económicas y Sociales y Universidad Abierta de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con funciones de diseñador pedagógico en la cátedra de Bibliotecario Escolar y diversas ofertas de extensión y posgrado. Miembro de grupo de investigación, proyecto <<La formación de posgrado en la Universidad Nacional de Mar del Plata>> (1996-2000)

Lic. Adriana Alicia De Stefano.
Elcano 6833
(7600) Mar del Plata. Argentina
Teléfono 54.0223.4814199
destefan@mdp.edu.ar

La evaluación de algunos Medios Audiovisuales en la UNED

(Evaluation of certain Audio-Visual Means at the UNED)

M^a PAZ LEBRERO BAENA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
(España)

Resumen: *Durante varios años hemos venido realizando una serie de videos didácticos con el fin de contemplar el material escrito en la asignatura de "Pedagogía Social y Sociológica de la Educación". Nuestro objetivo era el de facilitar el aprendizaje autónomo a nuestro alumnado y, al mismo tiempo, favorecer el trabajo operativo entre aquellos que participaban en las tutorías. Para ello entregamos un formulario que recogía aspectos importantes con el fin de analizar y evaluar este material audiovisual. Los títulos de los vídeos fueron los siguientes:*

- 1. Dinámica de grupos en el aula*
- 2. Dinámica de grupos: técnicas*
- 3. Liderazgo. Roles del profesor en la sociedad actual.*
- 4. Técnicas Sociométricas*

La evaluación de cada uno de ellos permitiría mejorar la elaboración de los sucesivos vídeos

Dinámica de grupos- Líder- Rol- Sociometría- Audiovisual

Abstract: *For several years you now we have been producing a number of didactic videos designed to complete the written material in the subject Social Pedagogy and Sociology of the Adaptation Course Education for the Education Sciences Career. Our work was targeted to provide autonomous teaching to our students who took part at the tutorials. To do so we issued a form containing important questions to be considered when analysing and assessing this audio-visual material. These videos carried the following titles:*

- 1. Group dynamics in the classroom: basic principles*
- 2. Group dynamics: techniques*
- 3. Leadership. The teacher's role in present day society*
- 4. Social-matrix techniques*

The assessment of each one will allow an improvement in the preparation of the future videos that are made

Group dynamics - Leader - Role - Sociometry - Audio- Visual

INTRODUCCIÓN

El Curso de Adaptación para el acceso al 2º Ciclo de Diplomados de Educación General Básica -E.G.B.- o de los Maestros de Planes Renovados, fue regulado por el Orden Ministerial del 31 de julio de 1974 y la Resolución de la Dirección General de las Universidades del 2 de diciembre de 1974. Según estas disposiciones, esos profesionales pueden acceder a las carreras uo estén en relación directa con las asignaturas optativas cursadas en su plan de estudios (Filosofía y Letras o Ciencias de la Educación) o bien pueden acceder a las especialidad de Ciencias de la Educación mediante un Curso de Adaptación

Nuestra decisión de elaborar vídeos didácticos se justificaba, por un parte, al haber constatado que, en aquellos años, en muchas aulas de las diferentes instituciones educativas existía un predominio de los medios tradicionales y no se había promovido suficientemente el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza

Por otra parte, dadas las características de nuestros alumnos, que iniciaban por vez primera unos estudios a distancia, veníamos observando dificultades en su trabajo independiente.

Por todo ello, las profesoras que impartíamos la asignatura de Pedagogía Social y Sociológica de la Educación en el mencionado Curso de Adaptación, y, al mismo tiempo, autoras de los vídeos, decidimos proponer al Centro de Medios Audiovisuales - C.E.M.A.V.- de la UNED la elaboración de una serie de vídeos sobre una temática importante de la signatura correspondiente a la Unidad Didáctica de la Dinámica de grupos. Al se aprobada nuestra propuesta, comenzamos a elabrar el guión del primero de ellomq eue fue sometido a la evaluación, tanto de profesores tutores como de alumnos, a fin de tener en consideración sus resultados en la realización de los vídeos sucesivos.

1. EL VIDEO Y SU UTILIDAD DIDÁCTICA

La opción por el recurso de vídeo se ha debido a que se presenta diferentes ventajas y posibilidades educativas, entre otras, su facilidad de utilización, la posibilidad de realizar diferentes lecturas sobre la realidad y, al mismo tiempo, la de ayudar a la comprensión del mensaje contenido en el mismo.

En el vídeo se unen al contenido temático del mismo, las ventajas de mensaje sonoro - a través de la locución, el fondo musical, los silencios, etc- y de las imágenes, como <<lenguaje transcultural>> capaz de llegar a gran número de personas y de ser entendido e interpretado por espectadores de diferente preparación, cultura, medios, etc(Aparici y García, 1989). Al mismo tiempo, es compatible con el uso de los medios impresos, a los que complementa y clarifica.

Sin embargo, al ser un medio *didáctico*, el usuario no ha de utilizarlo de forma pasiva como un medio televisivo, donde está preparado y preestructurado, sino que para su correcto uso ha de seguir determinadas orientaciones por cuyo motivo adjuntamos al vídeo una Guía de explotación didáctica. Es preciso un esfuerzo por parte del espectador, en relación a mantener una actitud consciente de motivación inicial, de observación participante y de reflexión o actuación posterior, bien con la repetición parcial del mismo de aquellas imágenes/secuencias que hayan podido ofrecerle un mayor interés, o bien con la realización de las actividades sugeridas en la mencionada Guía Didáctica.

2. OBJETIVOS

Con la realización de este trabajo hemos pretendido:

- En líneas generales, conocer la adecuación de unos materiales audiovisuales al alumnado que lo utiliza.
- Centrándonos en la técnicas grupales contenidas en los vídeos aquí evaluados, se pretende conseguir estos objetivos concretos.
 - Enriquecer la comunicación interpersonal.
 - Educar por la convivencia y sociabilidad
 - Adquirir mayor seguridad personal de sus miembros
 - Estimular la creatividad
 - Permitir la renovación con la iniciativa de sus miembros

Hoy día, la concepción de la educación, en todos los niveles educativos responde al trabajo en grupos. Sin embargo, no todas las técnicas sirven de igual modo para conseguir estos objetivos. Para que el trabajo grupal o en equipo sea efectivo, es preciso que reúna determinadas condiciones.

Por una parte, exige en el coordinador o líder del grupo unas cualidades personales y profesionales, así como desarrollar múltiples funciones, como la de ser capaz de formular objetivos, estructurar adecuadamente las tareas, obtener un conocimiento previo de las características del grupo y, al mismo tiempo, de mantener una relación interpersonal abierta con el grupo y compartir los problemas por la búsqueda de soluciones.

Por otra parte, es imprescindible contar con la colaboración de los miembros que los componen para realizar tareas, tales como buscar y aportar información, tomar iniciativas en sus acciones o mantener el grupo con dinamismo; tareas difíciles que ha de conseguir el coordinador del grupo.

Estos diferentes aspectos son los que hemos abordado en los vídeos, como acabamos de exponer y veremos, a continuación.

3. METODOLOGÍA

En el aspecto metodológico abordaremos la participación en la evaluación, los instrumentos utilizados, el procedimiento seguido y el análisis de los datos obtenidos. Veamos cada uno de ellos.

3.1 PARTICIPANTES

Los participantes del estudio han sido alumnos que estaban cursando la asignatura de Pedagogía Social y Sociológica de la Educación del Curso de Adaptación -Diplomados de Educación General Básica o Maestros que pretendían acceder al segundo ciclo de la Licenciatura- en los diversos Centros Asociados a la UNED y en los cursos académicos comprendidos entre 89/90 hasta el 93/96

La forma de participar de los alumnos fue voluntaria y anónima, de manera que el número de participantes fue diferente para cada uno de los cuatro vídeos. En el primero de ellos, un total de 202 alumnos realizaron la evaluación del vídeo sobre Dinámica de grupos: Técnicas, participaron un total de 49 alumnos. En el tercero de los vídeos sobre Liderazgo, 32 alumno. Y en el cuarto y último de los vídeos sometidos a evaluación sobre Técnicas Sociométricas, 170 alumnos. El total de alumnos que participaron en el estudio durante los diferentes cursos académicos evaluando los cuatro vídeos didácticos elaborados fue de 453.

3.2 INSTRUMENTOS

Los instrumentos utilizados en el estudio son cuatro vídeos didácticos sobre la misma temática de la Unidad Didáctica de la Dinámica de Grupos de la asignatura de Pedagogía Social y Sociológica de la Educación, elaborados como material audiovisual de apoyo para los alumnos de dicha asignatura y, por otra parte un cuestionario para la evaluación de diferentes aspectos de los vídeos.

Los vídeos se elaboraron de forma sucesiva a partir de la puesta en práctica y utilización del primero de ellos, el curso académico 89/90. Considerando resultados obtenidos, se continuaron en los cursos académicos más con la elaboración de otros tres vídeos.

A continuación, se presenta una síntesis del contenido/temas abordados en los cuatro vídeos que se sometieron a la evaluación.

○ Vídeo 1. ***Dinámica de grupos en aula:*** Presenta la panorámica general de la dinámica de grupos como fundamento de los sucesivos vídeos de la serie. Incluye los siguientes bloques temáticos:

- La educación ayer y hoy. Se analiza el rol del profesor en la pedagogía denominada tradicional o directiva y el de una pedagogía actual o no -directiva

- La comunicación. Se van presentando los elementos básicos y algunos modelos del proceso de la comunicación
- El grupo. Las notas que caracterizan el grupo, las clases de grupos y en particular el grupo-clase, son los principales ámbitos que se van desarrollando.
- Factores que influyen en el grupo. Se exponen algunos ejemplos de las ventajas derivadas del buen funcionamiento del grupo.
- Dinámica de grupos. Se estudia el origen de la dinámica de grupos y se analizan los aspectos de conocimiento componentes de la misma.
- Aplicaciones de la dinámica de grupos. Se van presentando los diversos ámbitos en que se puede aplicar y los objetivos que se pretende con ello.

○ Vídeo 2. ***Dinámica de grupos: técnicas:*** Se analiza la conducta del sujeto en situaciones colectivas, de aislamiento o de conflictividad. Ante la imposibilidad de presentar las diferentes técnicas existentes y que ya se encuentran en el material escrito, se incluyen algunas de ellas representativas de los diferentes módulos como son: técnicas en las que interviene todo el grupo; técnicas en las que intervienen expertos; y técnicas de diagnóstico y formación. Estos son los bloques temáticos componentes del vídeo.

- El trabajo en grupo. Se analiza la conducta del sujeto en situaciones colectivas, de aislamiento o de conflictividad.
- La ventana de Johari. Con ella se pretende ilustrar el proceso de comunicación, de dar y recibir <<feedback>>.
- Aplicación de las técnicas de grupo. Se trata de presentar los diferentes factores que es preciso considerar a la hora de elegir una técnica de grupo.
- Técnicas en las que interviene expertos: el <<Panel>>
- Técnicas de diagnóstico y formación: <<Fotoproblema mural>>.

○ Vídeo 3. ***Liderazgo. Roles del profesor en la sociedad actual.*** El vídeo inicia reflejando las características de <<rol>> y de <<liderazgo>>, para continuar clarificando diversos tipos de líder; inseguro, autosuficiente y firme.

En la segunda parte se hace referencia al liderazgo en el aula, con sus diferentes estilos: autoritario, *laissezfaire*, democrático y burocrático.

Finalmente se presentan gráficamente los diversos modelos, concluyendo con lo que podría ser un líder ideal y su función en la sociedad actual

○ Vídeo 4. ***Técnicas Sociométricas.*** Los principales puntos del contenido son los siguientes:

- Origen de la Sociometría e investigaciones realizadas al respecto
- Objetivos que se pretende y clasificación de las triadas sociométricas

- Métodos utilizados, particularmente el test sociométrico general: simbología, aplicaciones prácticas, representación en la matriz sociométrica y sociograma

Por otro lado, el *cuestionario* utilizado para realizar la evaluación de cada uno de los vídeos-se presenta en el Anexo 1- es un Fragmento de Modelo desarrollado por el profesor de tecnología Dr. roberto Aparici y sus colaboradores del Centro de Diseño y producción de Medios Visuales de la UNED de aquellos años. Dicho cuestionario consta de cuatro bloques de preguntas relacionados con diferentes aspectos del vídeo:

1. Valoración de la imagen (4 ítems)
2. Aspectos técnicos (4 ítems)
3. Principio de aprendizaje (4 ítems)
4. Utilidad del vídeo después de su visionado (6 ítems)

Las posibilidades de respuesta a los ítems de cada bloque son Sí o NO o en algunos casos (2 en concreto, pertenecientes uno al primer bloque y otro al segundo) una escala de valoración, como puede verse en Anexo. Además en el último bloque sobre el utilidad ítem es abierto para que el alumno exponga otra utilidad no reflejada en el cuestionario.

3.3 PROCEDIMIENTO

Una vez finalizado el primero de los vídeos y en poder de los Centros Asociados de la UNED, nos dirigimos a nuestro alumnado dándoles instrucciones para su visionado y, al mismo tiempo, solicitándoles la cumplimentación del cuestionario sobre el contenido instructivo y técnico del vídeo; cuestionario que se pasaría después del visionado del vídeo. Este mismo procedimiento se realizó con los demás vídeos que se elaboraron en los cursos sucesivos.

3.4 ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se han realizado análisis descriptivos univariados de toda la información obtenida con el cuestionario de evaluación de los cuatro vídeos utilizados en el estudio.

En segundo lugar, se han realizado análisis bivariados, con el fin de comparar los resultados obtenidos en el cuestionarios en los cuatro vídeos utilizados. Para ello se han utilizado tablas de contingencia ya que son variables nominales. El estadístico de contraste utilizado ha sido <<ji cuadro>>, utilizando también los porcentajes que ofrece este tipo de análisis. Este estadístico permite saber si existen diferencias significativas en la distribución porcentual entre los diferentes vídeos.

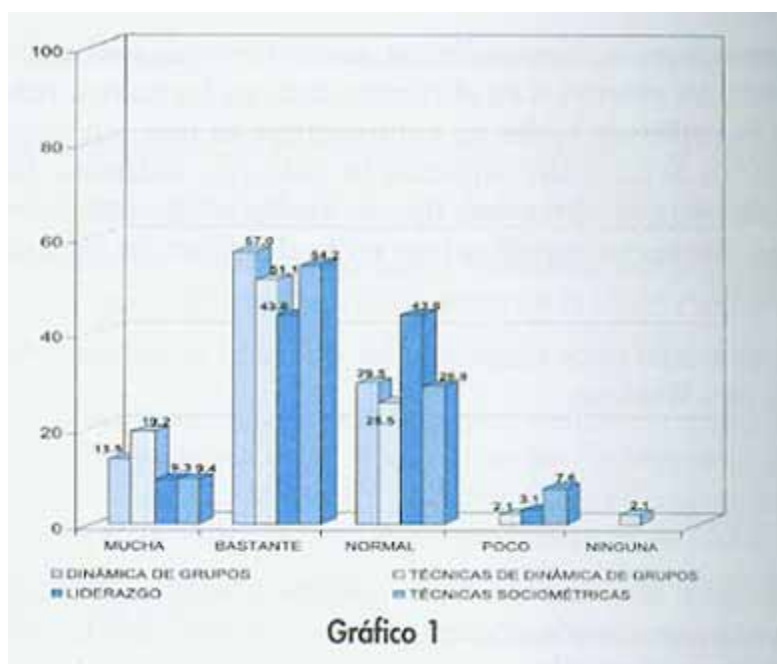
Para ello a cabo estos análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 9.0.1 para windows.

4. RESULTADOS

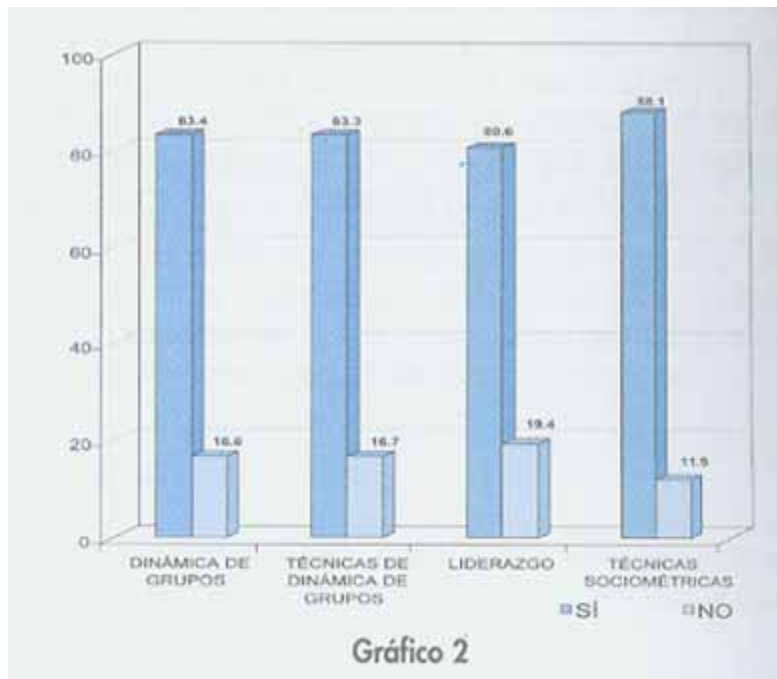
A continuación se presentan los resultados obtenidos organizados por bloques, según está estructurado el cuestionario utilizado para la evaluación de los vídeos utilizados en el estudio.

4.1 VALORACIÓN DE LA IMAGEN

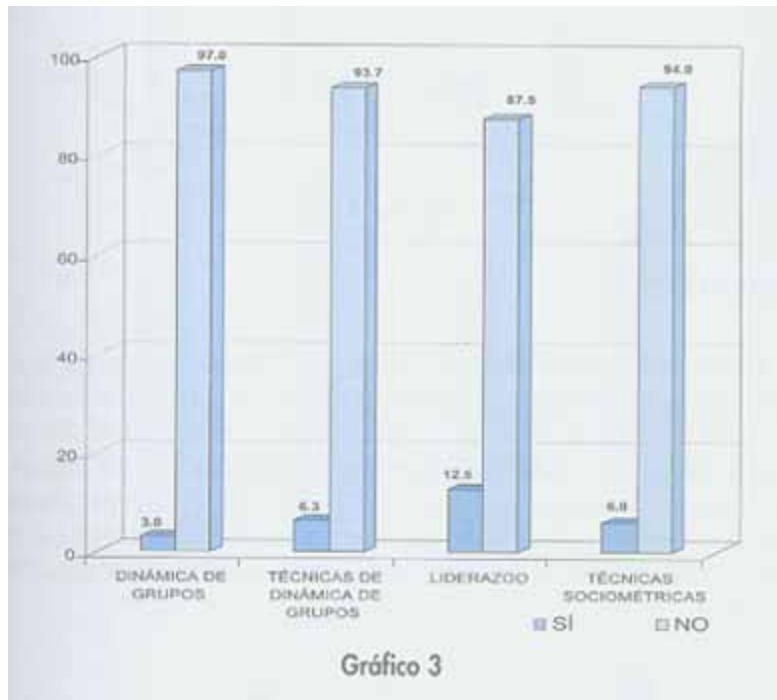
La mayoría de las opiniones coinciden en que las imágenes incorporadas en los vídeos son bastante adecuadas a los contenidos didácticos, si bien existen diferencias en la valoración de cada uno de ellos ($X^2 = 31.08$, $p \leq 0.005$; Gráfico 1). Así las imágenes que hacen referencia al Grupo, a la Comunicación y al Dinámica de Grupos en general son las mejor valoradas (57%), seguidas por las de Técnicas Sociométricas y el Sociograma (54.2%) y por las diferentes Técnicas de Grupo, incluidas aquellas en las que interviene todo el grupo, en las que intervienen expertos y las de diagnóstico y formación (51.1%). Un pequeño número (19.2%) valora muy positivamente el segundo de los vídeos sobre las Técnicas de Grupo, seguido por la Dinámica de Grupos (13.5%) y a cierta distancia las Técnicas Sociométricas y Liderazgo (9.4% y 9.3% respectivamente). Una minoría, entre el 2.1% y el 7.6% estima que las imágenes son poco adecuadas al contenido de los vídeos.



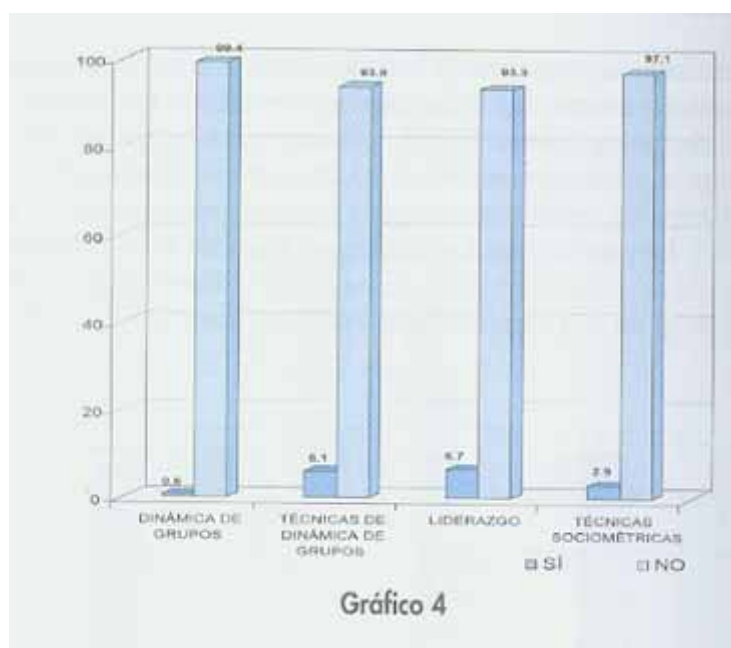
La respuesta son evidentes a favor de que las imágenes de los vídeos sí aportan información fundamental en los cuatro vídeos aunque las diferencias existentes no son significativas ($X^2 = 2.21$ no significativa), oscilando entre el 88.1% en las Técnicas Sociométricas y el 80.6% en el vídeo del Liderazgo (Gráfico 2). En relación inversa, este vídeo es considerado por el 19.4% que no aporta información fundamental, mientras que en el mejor valorado, Técnicas Sociométricas, solamente el 11.9% estima que las imágenes no lo aportan. En puntuaciones intermedias y análogas entre sí, se encuentran los vídeos de la Dinámica de Grupos y de las Técnicas Grupales, que reciben el 83.4% y 83.3% respectivamente



Al estar enunciada la pregunta de forma negativa, mayoritariamente se considera que no inducen a error las imágenes contenidas en los vídeos (Gráfico 3). Casi la totalidad de las opiniones (97%) respecto a las imágenes del vídeo de la Dinámica de Grupos; poco menos (94% y 93,7%) en los vídeos sobre la Sociometría y Técnicas Grupales, respectivamente, y ligeramente inferior en el vídeo del Liderazgo (87,5%). Es posible que los diferentes tipos de líder y los diversos estilos de liderazgo, no se consideren suficientemente diferenciados, por lo que las diferencias existentes no son significativas estadísticamente ($X^2= 5,88$, no significativa).

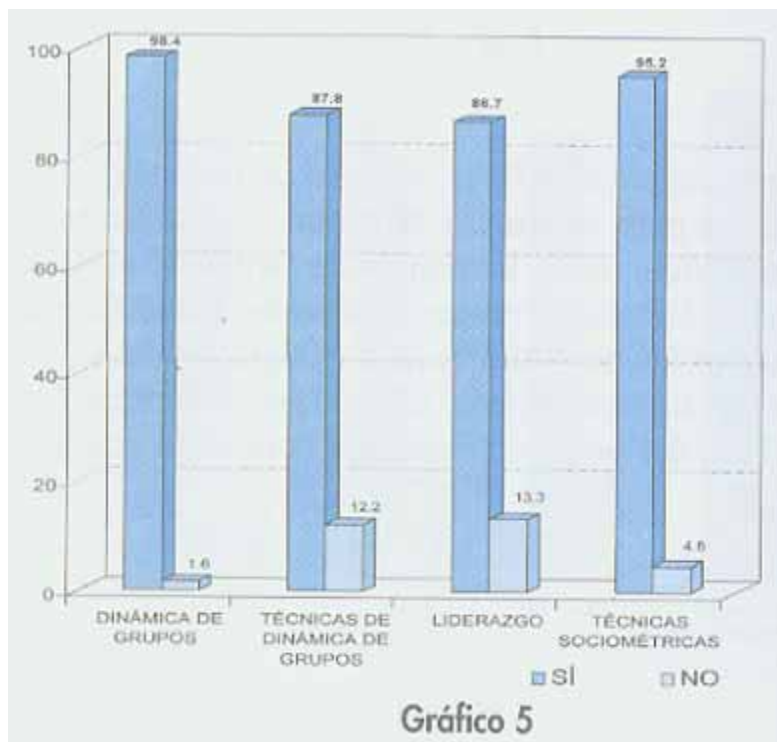


En los cuatro vídeos supera el 90% el número de respuestas que consideran que las imágenes no sirven para confundir (Gráfico 4), oscilando entre la práctica totalidad (99,4%) en el vídeo de la Dinámica de Grupos y el 93,3% y 93,9% en el de Liderazgo y Técnicas Grupales, respectivamente. Las diferencias existentes como se puede apreciar por los porcentajes no son significativas (X^2 6,75, no significativa). Es en estos dos últimos vídeos, Liderazgo y Técnicas Grupales, en los que una minoría del 6,7% y 6,1% respectivamente considera que las imágenes sirven para confundir.

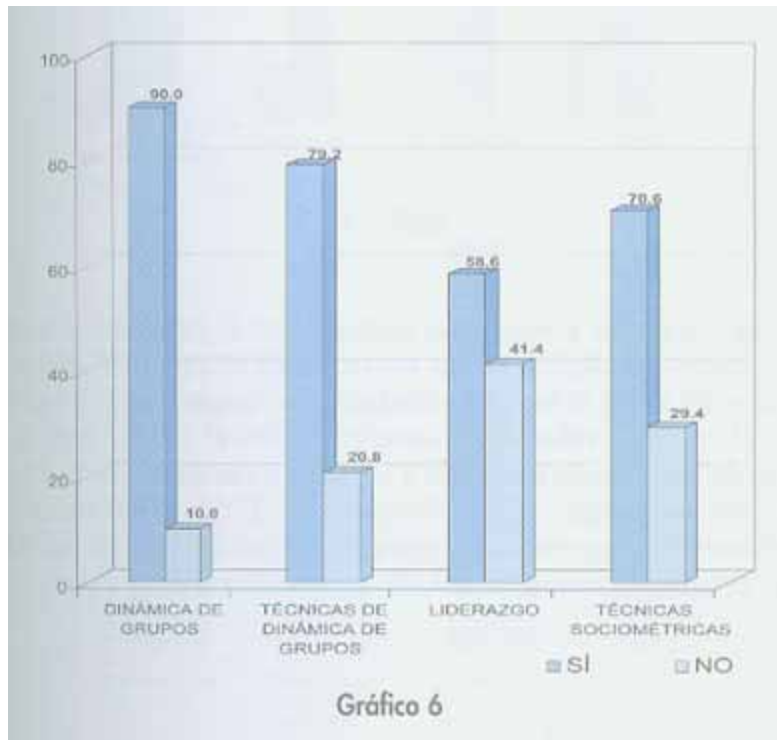


4.2 ASPECTOS TÉCNICOS

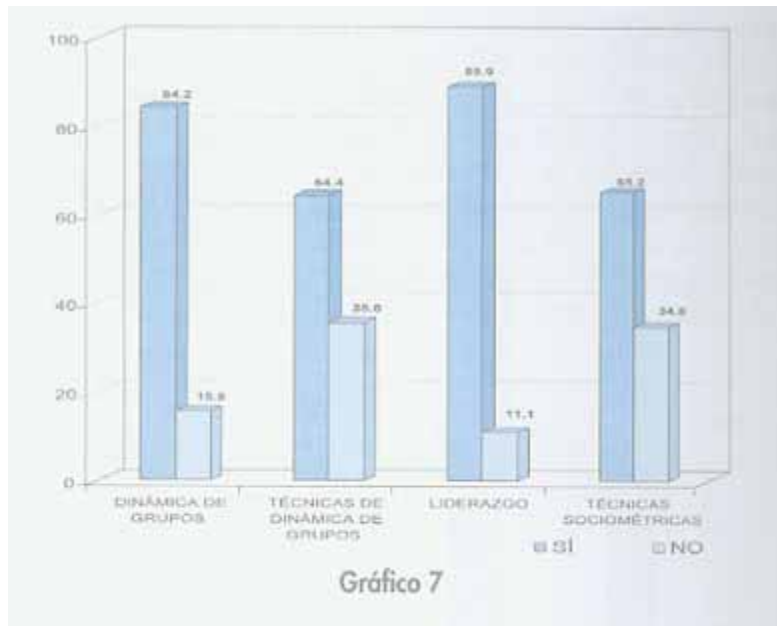
Al ser visionado la Dinámica de Grupos, el 98,4% considera que Sí existe concordancia entre la imagen y el sonido (Gráfico 5). Ligeramente inferior es el número de opiniones en el vídeo de la Sociometría, donde el 95,2% estima que también existe dicha concordancia. Algo peor evaluados son los vídeos del Liderazgo y las Técnicas Grupales, en los que un 13,3% y 12,2%, respectivamente, opinan que no existe concordancia. Estas diferencias en la opinión sobre este aspecto técnico concreto de los vídeos son significativas estadísticamente ($X^2 = 15,18$, $p \leq 0.005$).



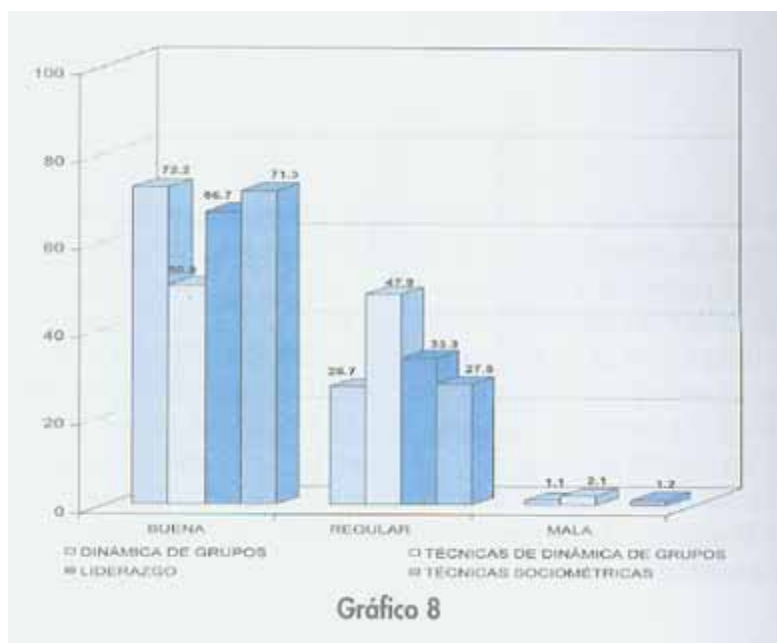
Las opiniones expresadas acerca del ritmo de la imagen y del sonido y su adecuación a la comprensión del lenguaje son bastante diferenciadas en los cuatro vídeos ($X^2 = 28,54$, $p \leq 0.001$; Gráfico 6). La mayor adecuación se encuentra en el vídeo de la Dinámica de Grupos, en el que el 90% considera que sí es adecuado, mientras que solamente el 10% considera lo contrario. Siguen en aceptación los relacionados con las diferentes Técnicas de Grupo y el de Sociometría, con el 79,2% y el 70,6%, respectivamente. Peor valoración recibe el tratamiento del Liderazgo. Sólo el 58,6% considera adecuado el ritmo, tanto de la imagen como del sonido, mientras que otro 41,4% No lo considera así.



En sentido contrario a los resultados anteriores, aunque también significativos estadísticamente ($\chi^2 = 22,08$, $p \leq 0.001$), el vídeo que es mejor evaluado (88,9%) respecto a la música y los efectos sonoros, considerando que ayudan a asimilar mejor los contenidos, es el del Liderazgo (Gráfico 7). **Ligeramente** inferior es el de la Dinámica de Grupos (84,2%) y, a cierta distancia, los que abordan las Técnicas Sociométricas (65,2%) y la Técnicas Grupales (64,4%). En sentido inverso, un 35,6% en el vídeo de las Técnicas Grupales y un 34,8% en el de la Sociometría, considera que la música y los efectos sonoros No ayudan a asimilar los contenidos. A mucha distancia, el vídeo de la Dinámica de Grupos (15,8%) y del Liderazgo (11,1%) lo consideran negativamente.

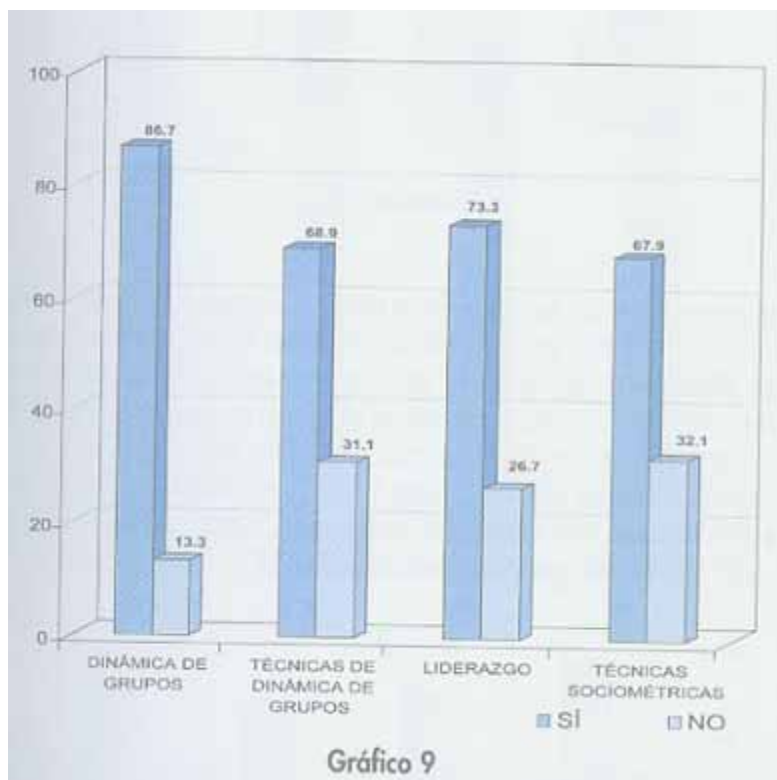


De las tres categorías presentadas para evaluar la calidad de los vídeos, es la más elevada -buena- la elegida por la mayoría del alumnado (Gráfico 8), con el siguiente orden: 72,2% el vídeo de la Dinámica de Grupos, el 71,3% el vídeo de la Sociometría, el 66,7% el vídeo del Liderazgo, y 50% el de las Técnicas Grupales. La evaluación de Regular corresponde a los anteriores en orden inverso: Técnicas Grupales, 47,9%; Liderazgo, 33,3%; Sociometría, 27,5%; y Dinámica de Grupos, 26,7%. Las diferencias encontradas respecto a la calidad técnica del vídeo no son significativas estadísticamente ($X^2 = 9,92$, no significativa).

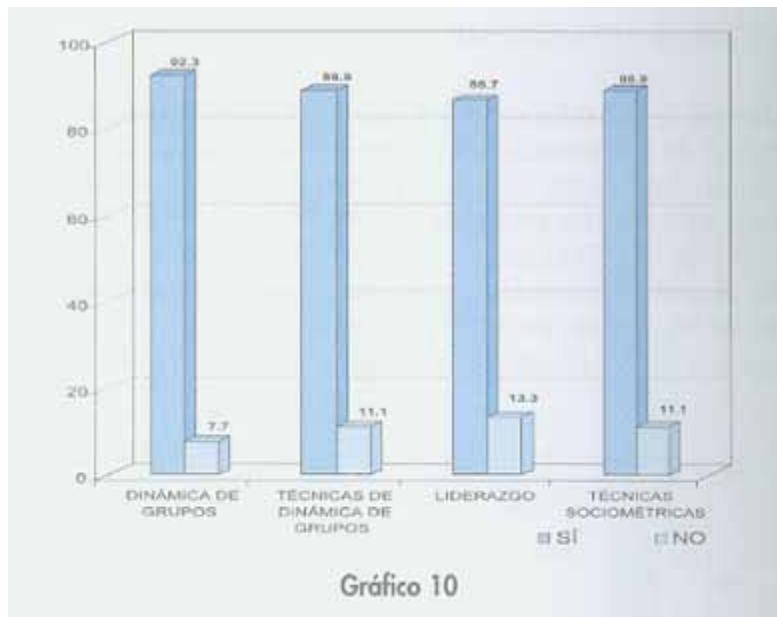


4.3 PRINCIPIOS DE APRENDIZAJE

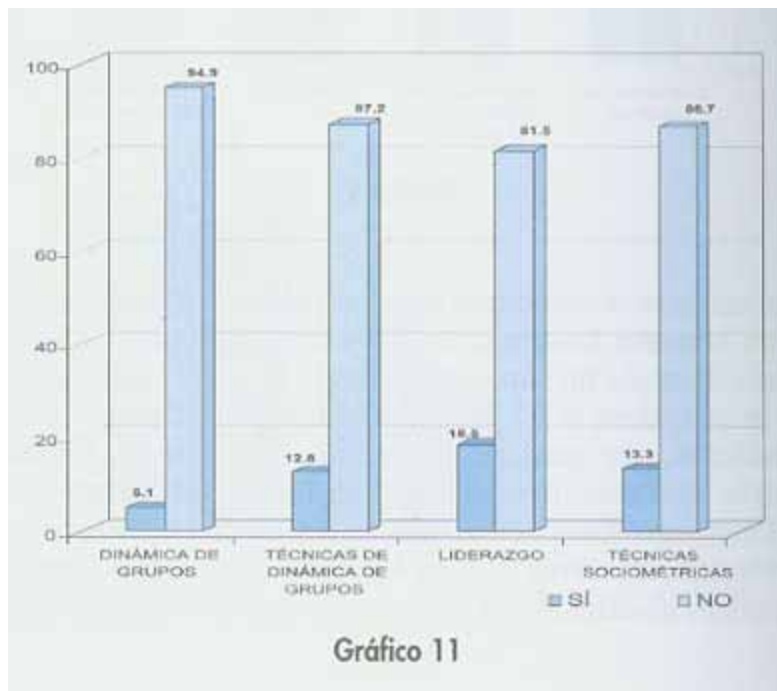
Globalmente se considera que en todos los vídeos aumenta gradualmente la dificultad de información, existiendo diferencias significativas ($X^2 = 18,75$, $p \leq 0.001$; Gráfico 9), siendo el primero de ellos sobre la Dinámica de Grupos donde mejor se ha evaluado (86,7%), le siguen el vídeo del Liderazgo (73,3%), el de las Técnicas Grupales (68,9%) y el de la Sociometría (67,9%). Por el contrario, considera que no aumenta gradualmente un 32,1% en el último de los vídeos, un 31,1% en las Técnicas de Grupo, un 26,7% en el Liderazgo y, a cierta distancia, un 13,3% en el vídeo de la Dinámica de Grupos.



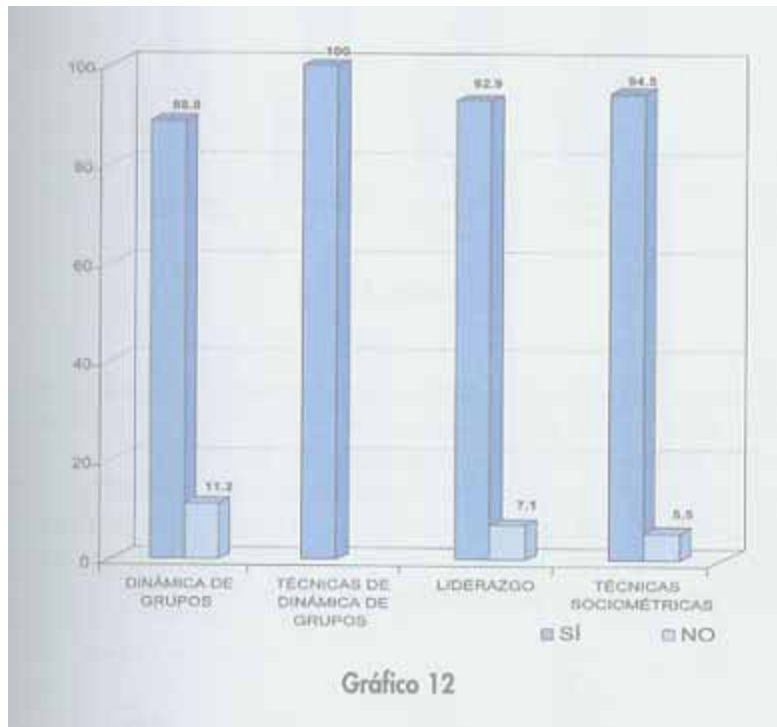
Mayoritariamente se considera que los vídeos propician una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores, aunque las diferencias existentes no son significativas ($X' 1,79$, no significativa; Gráfico 10). Así lo considera el 92,3% en el vídeo de la Dinámica de Grupos; el 88,9% lo consideran, por igual, respecto a los vídeos de las Técnicas Grupales y la Sociometría; ligeramente inferior, el 86,7% lo consideran al evaluar el vídeo sobre el Liderazgo. Por el contrario, en éste, un 13,3% estima que no propicia dicha relación, mientras que en los otros vídeos sólo opina así el 7,7% en el primero de ellos y el 11,1% en los dos que han obtenido la misma evaluación.



En líneas generales, no se considera que los contenidos o las imágenes de los vídeos puedan ser origen de error (Gráfico 11). Así lo considera el 94,9% en el primero sobre la Dinámica de Grupos, mientras que únicamente el 5,1% opina lo contrario. En orden de valoración le sigue el vídeo de las Técnicas Grupales, donde el 87,2% estima que no originan error, mientras que un 12,8% sí lo considera; a poca diferencia valoran las Técnicas Sociométricas (86,7%) y, poco inferior (81,5%) es la evaluación del vídeo del Liderazgo. Estas diferencias, aun no siendo elevadas, son significativas estadísticamente ($X^2 = 9,38$, $p \leq 0.05$).

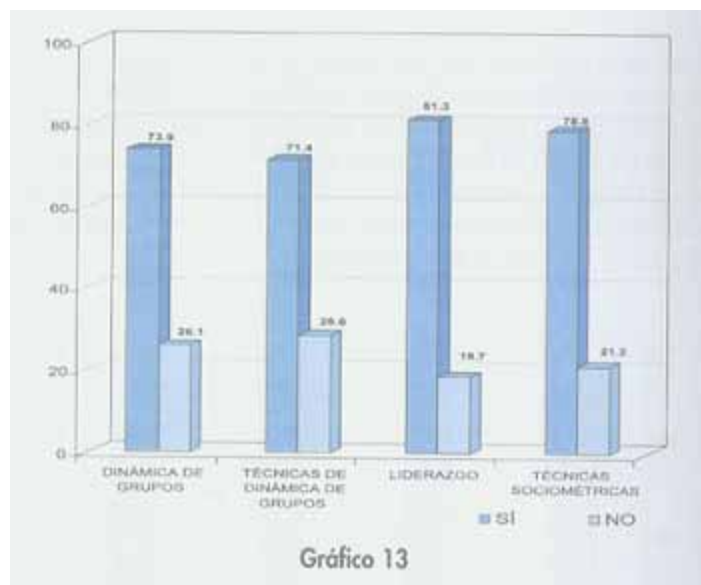


Semejante valoración reciben los vídeos al analizar si la información ofrecida en ellos es generalizable a situaciones similares ($X^2 = 8,04$, $p \leq 0.05$; Gráfico 12). El 100% considera que Sí respecto a las Técnicas Grupales, bajando ligeramente en los demás: el 94,5% en la Sociometría, el 92,9% en el Liderazgo y el 88,8% en la Dinámica de Grupos o primero de los vídeos. Por el contrario, considera que No son generalizables a situaciones parecidas el 11,2% en el primer vídeo, el 7,1% en el Liderazgo y el 5,5% en la Sociometría

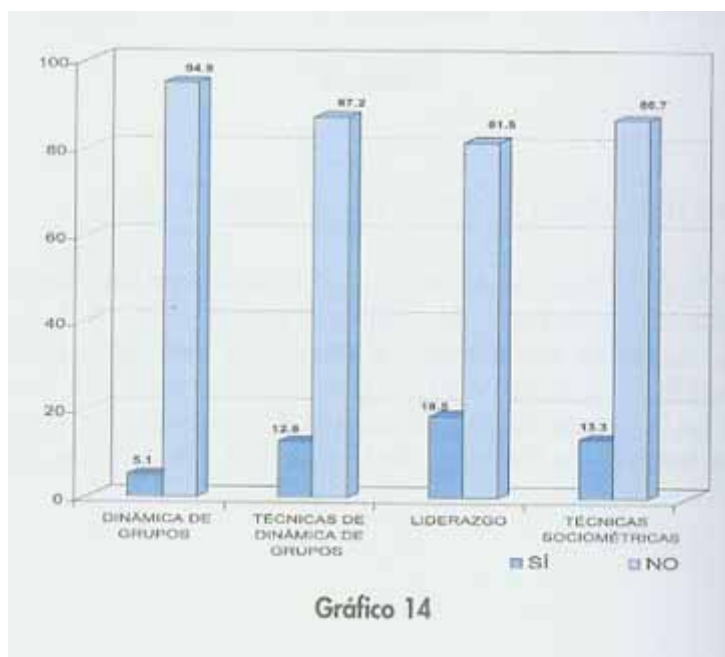


4.4 UTILIDAD DEL VÍDEO DESPUÉS DE SU VISIONADO

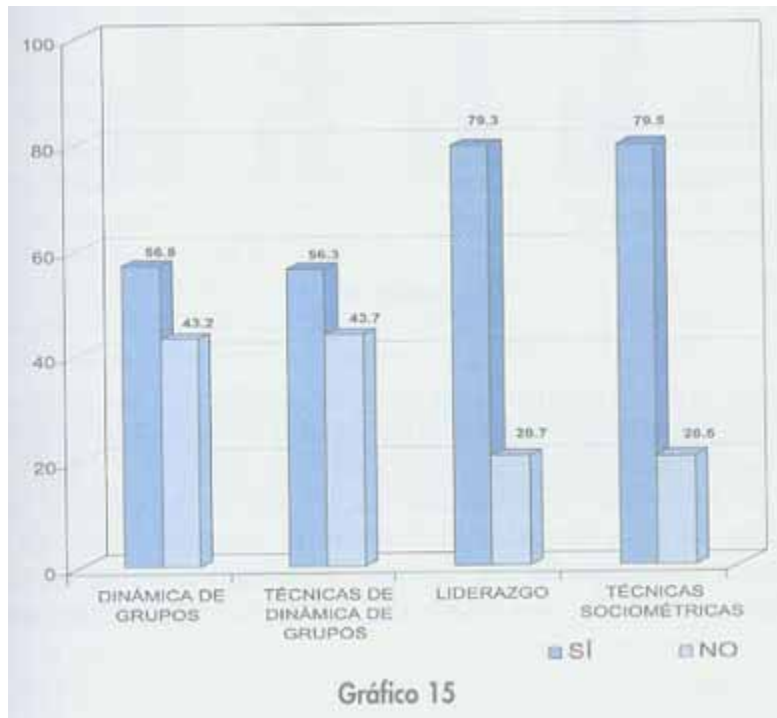
La cuestión de la motivación no ha sido valorada en los cuatro vídeos, habiendo un número importante de opiniones (entre el 18,7% y el 28,6%) que considera que no les ha servido para motivarles y profundizar en el tema ($X^2=2,19$, no significativa; Gráfico 13). Los mejor valorados son los de Liderazgo (81,3%) y las Técnicas Sociométricas (78,8%), siendo ligeramente inferiores las evaluaciones de la Dinámica de Grupos (73,9%) y de las Técnicas Grupales (71,4%).



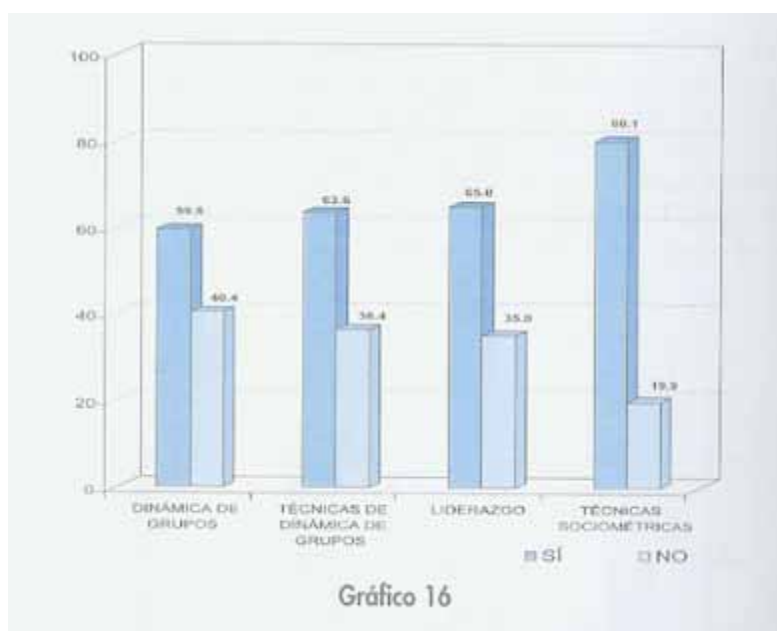
Se observan importantes diferencias, estadísticamente significativas, a la hora de analizar si ha servido para aclarar conceptos ($X^2 = 21,60$, $p \leq 0.001$; Gráfico 14). El 92,6% y el 90,6% evalúan afirmativamente los vídeos de la Sociometría y del Liderazgo, respectivamente. Sin embargo, sólo el 75,4% y el 75,5% evalúan positivamente los vídeos de la Dinámica de Grupos y las Técnicas Grupales, donde existe un alto porcentaje del 24,6% y del 24,5%, respectivamente, que considera que No les ha servido para aclarar conceptos.



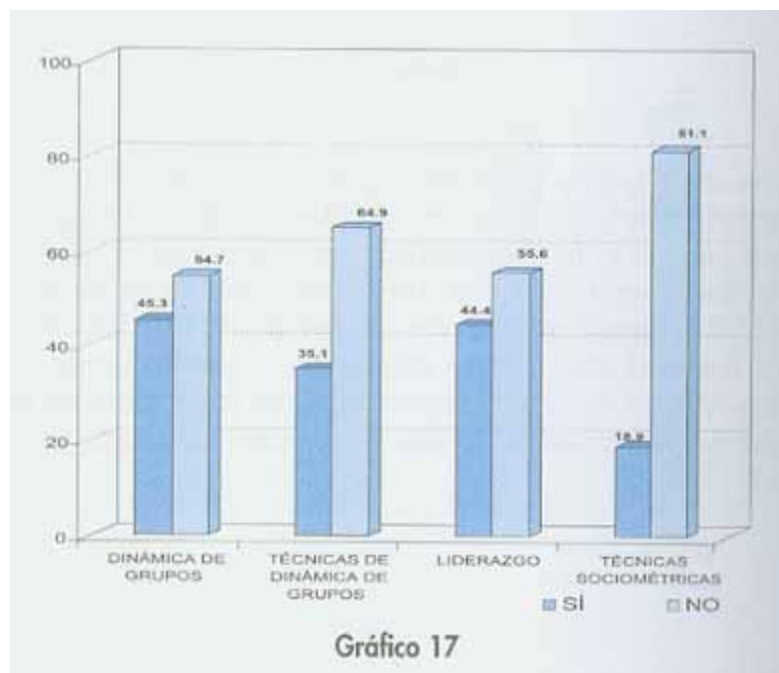
Cuando se le solicita la valoración sobre el desarrollo de contenidos, también existen importantes diferencias entre los vídeos cuarto y tercero, con el primero y segundo ($X^2 = 23,24$, $p \leq 0.001$; Gráfico 15). Así, mientras que aquellos son evaluados afirmativamente por un total del 79,5% y 79,3%, respectivamente; en los otros, Dinámica de Grupos y Técnicas Grupales, sólo lo consideran así el 56,8% y el 56,3%, respectivamente; en estos, por el contrario, el 43,2% y el 43,7% considera que no desarrolla contenidos.



Si bien no era objetivo de la Sede Central de la UNED conocer, de forma experimental, la opinión sobre estos vídeos (Gráfico 16), un elevado porcentaje de alumnos sí lo ha considerado así, sobre todo el último de los vídeos sobre la Sociometría (80,1%). Un menor número de alumnos (entre el 65% y el 59,6%) lo consideraban con los demás vídeos. No obstante, un alto porcentaje (entre el 35% y el 40,4%, respectivamente) consideraba que a través de estos vídeos no se trataba de conocer la opinión de la Sede Central. Las diferencias encontradas son significativas estadísticamente ($X^2 = 16,24$, $p \leq 0.001$).



Tal vez por la doble negativa de la cuestión (Gráfico 17), las opiniones han estado muy divididas al preguntarles si el no visionar los vídeos no les hubiera aportado nada, siendo estas diferencias significativas ($X^2 = 21,17$, $p < 0,001$). El 81,1% opinan que no en el vídeo de la Sociometría; a bastante distancia, lo considera el 64,9% el de las Técnicas Grupales; el 55,6% en el vídeo del Liderazgo y el 54,7% en el primero de los vídeos. En relación inversa, altos porcentajes en estos tres videos, del 35,1%, del 44,4% y del 45,3%, respectivamente, responden que sí.



Respecto a la pregunta abierta sobre Otras Utilidades, no se obtuvo respuestas por parte del alumnado participante en el estudio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Podríamos sintetizar diciendo que la evaluación recibida de los vídeos ha sido positiva, mejor valorada en los aspectos pedagógicos que en los técnicos, lo cual era nuestra preocupación primordial docente.

El vídeo que aborda los temas de «La educación ayer y hoy»), de la Comunicación, del Grupo y Dinámica de Grupos —en su origen y aplicación en el aula- ha sido el mejor evaluado al considerar que las imágenes presentadas no inducen a conceptualizar

erróneamente ni sirven para confundir, que existe concordancia entre la imagen y sonido y, el ritmo de la imagen y sonido son adecuados para comprender el mensaje. Es el que se considera con mejor calidad técnica y, desde el punto de vista didáctico, el mejor considerado en la progresión de dificultades, en favorecer una relación significativa entre la nueva información y los conocimientos anteriores; así mismo se estima que no induce a error.

- El segundo de los vídeos, que presenta las diferentes Técnicas de Grupo y se realiza directamente en ambientes escolares de diferentes edades, se ha evaluado mejor, al considerar que las imágenes son adecuadas en función de los contenidos.
- El vídeo que refleja los Roles del Profesor en la Sociedad Actual y el Liderazgo —con sus diferentes tipos y estilos—, se ha valorado mejor en el aspecto de la música y efectos sonoros, considerando que ayudan a asimilar mejor los contenidos. Del mismo modo, es el mejor evaluado en motivación
- El cuarto de los vídeos, aborda el origen y los objetivos de la Sociometría, así como las diversas Técnicas Sociométricas, en particular el test sociométrico y el sociograma como representación gráfica. Esta vídeo es el mejor evaluado en los aspectos de la imagen así como los aspectos docentes, tales como servir para aclarar conceptos y desarrollar adecuadamente los contenidos.

En líneas generales, los cuatro vídeos han cumplido los objetivos para los que fueron realizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APARICI, R. y GARCÍA, A. (1989), *Lectura de imágenes*, Madrid: Ediciones de la Torre.

ERNARDO, J. y BASTERRETCHÉ, J. (1995), *Aproximación entre educación y técnicas de grupo*, La escuela en acción. V. 46-47

LEBRERO, M.P. y PÉREZ, G. (1988), *Dinámica de grupos en el aula*, Madrid: CEMAV-UNED.

LEBRERO, M.P. y PÉREZ, G. (1990), *Dinámica de grupos: técnicas*, Madrid: CEMAV-UNED.

LEBRERO, M.P. y PÉREZ, G. (1991), *Liderazgo. Roles del profesor en la sociedad actual*, Madrid:CEMAV-UNED.

LEBRERO, M.P. y PÉREZ, G. (1993), *Técnicas Sociométricas*, Madrid: CEMAV-UNED.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

M^a Paz Lebrero Baena desde 1986 es profesora titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Dirige el Curso de Especialización en Educación Infantil desde 1992 en Convenio con el MEC, Comunidades Autónomas, Entidades Patronales y Sindicales. Sus líneas de investigación y publicaciones se centran en educación social y educación infantil. Ha participado como ponente en numerosos congresos nacionales e internacionales.

DIRECCIÓN

M Paz Lebrero Baena

Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Senda del Rey, sin. Edificio de Humanidades. Despacho 223.

28040- Madrid (España)

Tel.: 91 398 69 83. Fax: 91 398 72 16

E-mail: mplebrero@edu.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it

El modelo de enseñanza virtual en la UNED.

Desarrollo de un curso en la Facultad de Económicas

***(Virtual training model in UNED.
The development of a course in the Economy Faculty)***

**DAMIÁN DE LA FUENTE SÁNCHEZ
ANGEL MUÑOZ MERCHANTE
MANUEL A. SESTO PEDREIRA**

**UNED, España — Facultad de Ciencias Económicas
Dpto. de Economía de la Empresa y Contabilidad**

RESUMEN: *El desarrollo de Internet en los últimos años ha favorecido la aparición y consolidación de las técnicas de formación a distancia basadas en un entorno web. Además, ha permitido la evolución de plataformas de aprendizaje y aplicaciones informáticas que permiten a alumnos y profesores eliminar prácticamente las desventajas teóricas de la enseñanza tradicional a distancia. Este trabajo analiza, en primer lugar, los medios de formación basados en la web y el papel que está jugando Internet en el desarrollo de la enseñanza a distancia. En segundo lugar, se centra en una de las plataformas de aprendizaje que más están utilizando los centros de enseñanza y formación: WebCT. Posteriormente, se desarrolla un curso de introducción a la contabilidad y las finanzas en la facultad de ciencias económicas de la UNED, aprovechando los recursos y elementos didácticos más importantes que tiene este software.*

Enseñanza virtual - WebCT - Internet

ABSTRACT: *The development of Internet in the last years has favored the appearance and consolidation of the techniques of formation at a distance based on surroundings Web. In addition, it has allowed the evolution of learning platforms and computer science applications that allow to eliminate practically the theoretical disadvantages of traditional distance education. This paper analyzes, in the first place, the means of formation basad on ihe Web and the role that Internet is playing in the development of distance education. Secondly, it is centered in one of the learning platforms that is more used by the formation and training centers: the platform WebCT. Later, it is developed a Course of introduction to the accounting and finance using the*

more important resources and didactic elements that this software contains.

Web-based training - WebCT - Internet

1. LAS PLATAFORMAS VIRTUALES EN EL DESARROLLO DE CURSOS A DISTANCIA

1.1 INTRODUCCIÓN

La historia del **desarrollo de** materiales didácticos para entornos web ha discurrido en paralelo a la evolución de este medio. A principio de los años noventa, la forma usual de crear este tipo de materiales consistía en la realización de páginas con la ayuda de editores HTML, ampliando las escasas posibilidades de interacción mediante la integración del correo electrónico, los foros de discusión y, posteriormente, actividades *on-line* desarrolladas con Java o Javascript.

La rápida expansión de Internet, en todos los niveles de la sociedad, también se ha reflejado en el ámbito educativo puesto que la explotación didáctica de la web permite ampliar la oferta educativa, la calidad de la enseñanza y el acceso a los sistemas de educación abierta o a distancia.

Para hacer frente a esta necesidad, comenzaron a aparecer en el mercado, desde mediados de los años noventa, plataformas integradas para la creación de cursos completos desarrollados para entornos web'. Aunque las plataformas agrupadas bajo esta categoría son muy diversas, todas ellas permiten la creación y gestión de cursos completos sin que sean necesarios conocimientos de programación o de diseño gráfico. Las diferencias principales que existen entre ellas radican en el precio de las licencias de uso, en el abanico de recursos que ofrecen - tanto al diseñador/gestor de los cursos como a los estudiantes - y en los requerimientos tecnológicos para su instalación y mantenimiento.

En general, todas las plataformas virtuales ofrecen una variedad de recursos que se pueden clasificar de la siguiente forma:

- Herramientas para facilitar el aprendizaje, la comunicación y la colaboración.
- Herramientas de gestión del curso.
- Herramientas para el diseño del interfaz del usuario

1.2 LA PLATAFORMA WEBCT

WebCT es la abreviatura en inglés de *Web Course Tools*. Se trata de una herramienta de publicación de material educativo y gestión de cursos en un entorno basado en la web. Fue desarrollada por Murray Goldberg y Sasan Salan en el Departamento de Ciencias de la Computación de la Universidad de British Columbia en 1995. La primera versión del producto apareció en el mercado en 1997. En 1999, Universal Learning Technology y WebCT se unieron para impulsar el desarrollo y la comercialización del producto. En la actualidad, la versión 3.0 ha sido implantada de forma experimental en diversas

instituciones y, según indican sus creadores, la versión 4.0 estará a disposición del público en la primavera del año 2001.

¹ En palabras de Fredrickson(199,p,125), la evolución de plataformas para el desarrollo de cursos en la Web ha tenido "un efecto de bola de nieve", según el cual la proliferación de cursos *on-line* ha provocado la rápida aparición de plataformas, lo que a su vez está propiciando la elaboración de más cursos

Los datos relativos a la expansión de WebCT son también muy positivos. Actualmente existen unas 1.350 instituciones de enseñanza que utilizan esta plataforma, con una previsión, según la propia compañía, de que a finales del año 2000 sean más de seis millones de estudiantes repartidos por cincuenta y cinco países los que la utilicen².

WebCT posee un conjunto de utilidades, cada una con una función y objetivo muy concretos, que abarcan desde la publicación y gestión del material educativo, hasta el seguimiento de las actividades y evaluación del alumno. En concreto, permite utilizar opciones asincrónicas, como el correo, los foros de discusión o los tests, y también opciones sincrónicas, como el chat o las aplicaciones compartidas (en concreto, la pizarra electrónica). La utilización de todas estas herramientas, de forma coherente e interrelacionada bajo una metodología adecuada, permite una docencia *on-line* aceptable.

La principal virtud de esta plataforma es que cualquier profesor, incluso aquéllos no iniciados en las técnicas de docencia a través de Internet, pueda manejarla sin apenas problemas. Para ello posee una interfaz estructurada en forma de árbol, no demasiado compleja, que se puede utilizar desde un navegador estándar (por ejemplo, Netscape o Explorer) sin necesidad de incorporar programas adicionales, lo cual representa una ventaja indudable frente a otras plataformas alternativas. Además, y quizás lo más importante, la publicación, gestión y seguimiento de la comprensión del material educativo se puede realizar de una forma sencilla. Por último, esta herramienta ofrece a los profesores los recursos disponibles en la red (foros, correo, *chat*, ...) simplificando su creación, organización y realización cuando se trata de impartir docencia *on-line*.

1.3 BASE CONCEPTUAL DE WEBCT

WebCT soporta el modelo radial de comunicación habitual en el aula: el profesor imparte clase a varios alumnos y dirige la comunicación en el tiempo y en el espacio. Con esta herramienta el número de alumnos puede aumentar y la organización en el tiempo se relaja en favor del esfuerzo de cada alumno para acceder a su ritmo al material ofertado.

² En España imparten cursos a través de WebCT, las Universidades de Navarra, Autónoma de Madrid, Autónoma de Barcelona, Las Palmas de Gran Canaria, Islas Baleares, Universidad Central de Barcelona y Salamanca

Igualmente, se ofrece la posibilidad de introducir nuevos modelos de organización docente mucho más participativos en los que los alumnos sean los principales protagonistas. Así, por ejemplo, se puede promover el uso de canales de comunicación abiertos y sin limitaciones para los alumnos.

También en WebCT se ofrecen módulos que simulan las prácticas habituales en los centros de enseñanza como la gestión de trabajos realizados por cada alumno, el seguimiento de los ejercicios realizados y la organización de la agenda o calendario del curso.

El software utiliza tecnología de navegadores estándares para el acceso de los estudiantes y para las tareas de diseño del curso por parte del profesor. WebCT usa también una serie de herramientas para añadir rasgos a cursos existentes, incluyendo correo electrónico, un sistema de conferencias, chats, gestión de cursos, pruebas de evaluación y exámenes. Asimismo, proporciona una interfaz para diseñar el aspecto del curso (colores y diseño de la página), una serie de herramientas educativas para facilitar el aprendizaje, la comunicación y la elaboración de materiales, y una serie de herramientas administrativas para ayudar al profesor en la distribución del curso.

Las características más importantes de la plataforma WebCT se resumen en la siguiente lista:

Posibilidades multimedia.

Herramientas de autoevaluación de los estudiantes y evaluación on-line.

Mantenimiento y distribución de notas.

Sistema de conferencia en tiempo real (chat).

Sistema de correo electrónico a través de la web.

Seguimiento por el profesor del uso del curso.

Vínculos activos con Internet.

Áreas de presentación de estudiantes.

Serie de herramientas de diseño y gestión del curso.

Control de seguridad y acceso.

2. DESARROLLO DE UN CURSO DE CONTABILIDAD A TRAVÉS DE WEBCT

2.1 PRESENTACIÓN

En las páginas que siguen vamos a mostrar cómo se ha implantado el curso de la asignatura Fundamentos de Contabilidad, correspondiente al primer curso de la Licenciatura en Economía, utilizando la herramienta WebCT, recientemente adoptada por nuestra Universidad³ para emprender un ambicioso plan de enseñanza virtual. Aunque la plataforma contiene gran cantidad de herramientas⁴, nos vamos a centrar en

la edición del material didáctico del curso, en las opciones de comunicación que incorpora (sincrónicas y asincrónicas) y en la forma de evaluar el progreso de los alumnos. La Ilustración nº 1 presenta la página de entrada al curso, una vez introducida la clave de acceso. A continuación comentaremos cada una de esas herramientas.

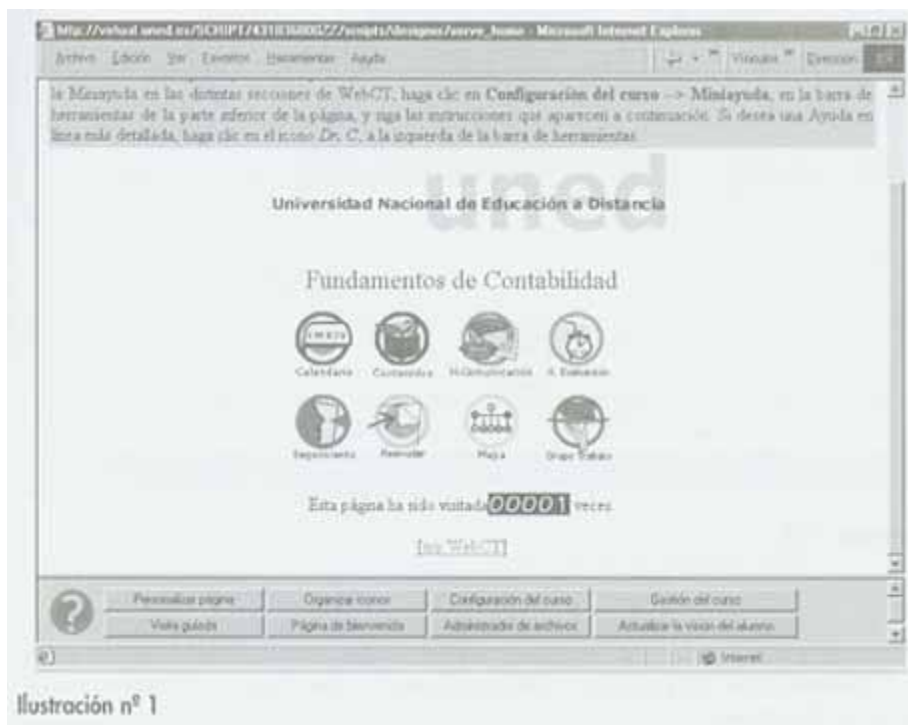


Ilustración nº 1

³ Esta no es la única disponible en el mercado que permite la edición de materiales, control y evaluación de los alumnos en un entorno Web. Existen otras, como Virtual-U (<http://virtual-u.cs.sfu.ca/vuweb/Vuenglish>), LearningSpace (<http://www.lotus.com/home.nsf/welcome/learnspace>), TopClass (<http://www.west.ie/>) o CourseInfo (<http://www.blackboard.com>)

⁴ Se pueden ver con todo detalle en (<http://www.WebCT.com>)

2.2 CALENDARIO

La primera utilidad que nos ofrece esta herramienta es el calendario de actividades, similar a una agenda o planning, a través del cual se pueden insertar las distintas actividades que se van a ir realizando a lo largo del curso. En la Ilustración nº 2, que muestra la pantalla que verá el alumno, figura un ejemplo para el mes de octubre, señalando los eventos más importantes en cada fecha y habilitando, desde el propio calendario, enlaces para el seguimiento de las actividades señaladas.

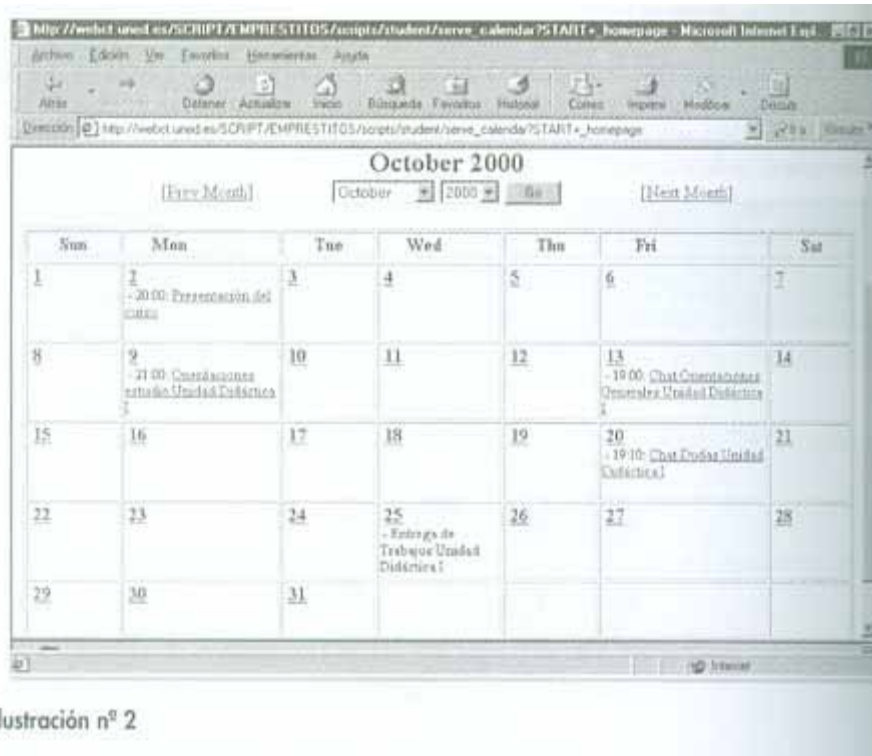


Ilustración nº 2

Por ejemplo, si se hace doble clic en la presentación del curso el enlace correspondiente nos llevaría a la página web del departamento, habilitada para emitir la presentación del curso por videoconferencia y por radio, tal como se muestra en la Ilustración nº 3.

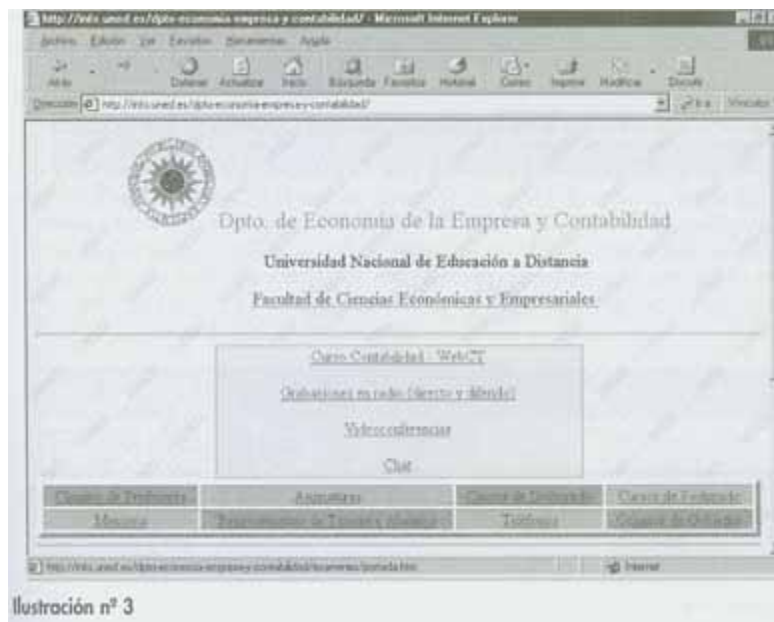
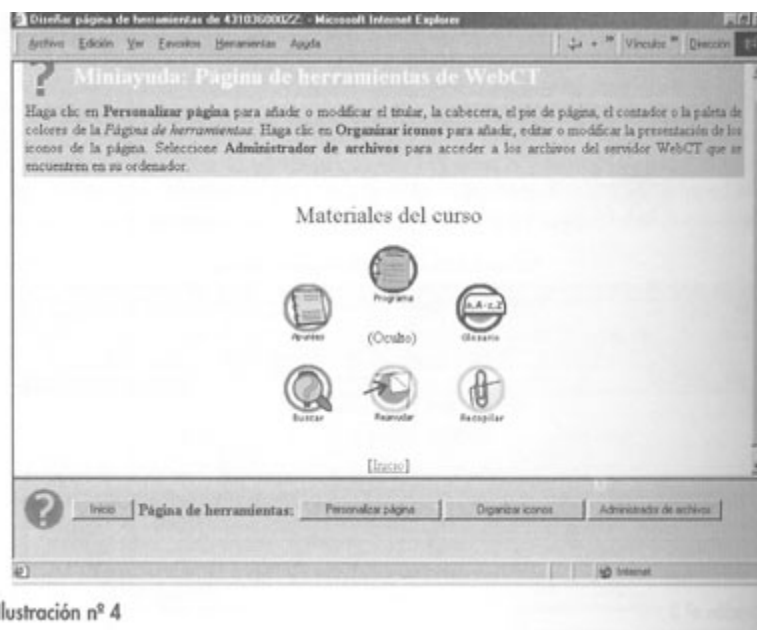


Ilustración nº 3

2.3 CONTENIDOS O MATERIALES

En esta sección se agrupan los materiales del curso, es decir: los *apuntes*, el *programa* y el *glosario*. En la Ilustración n° 4, el programa aparece oculto, puesto que el instructor ha optado por incluirlo entre los apuntes del curso, en concreto, en la página denominada 'Temario'



A la hora de diseñar los apuntes o contenidos se pueden considerar dos Opciones:

- Integrar en un solo documento el contenido completo del Curso (Apuntes).
- Separar cada una de las unidades didácticas y, dentro de éstas, cada uno de los temas o capítulos..
- WebCT permite, por tanto, un diseño flexible de lo que se quiere explicar, al habilitar un sistema de organización del trabajo que facilita cualquier distribución de los contenidos del curso.

2.3.1 Apuntes

En la virtualización de la asignatura Fundamentos de Contabilidad, se optó por integrar el curso completo en las páginas de 'Apuntes', de manera que los alumnos visualizaran los materiales relativos a todas las Unidades Didácticas desde el momento en que dispusieran de la clave de acceso.

Dentro de los 'Apuntes' se distinguen, a su vez, dos secciones. La primera incluye la *información general* sobre el curso, y la segunda incorpora los *materiales distribuidos por capítulos*; la estructura de los contenidos de cada capítulo se repite en todos ellos. En relación con los contenidos específicos de cada tema interesa destacar que el formato

HTML utilizado permite incorporar una serie de atributos que proporcionan un importante valor añadido.

Tal como se observa en la Ilustración nº 5, la pantalla ofrece tres áreas de trabajo perfectamente diferenciadas. La más importante es la que figura en el cuerpo central de la página, en la que se distinguen a su vez dos partes. En la parte o columna izquierda se muestran, a modo de índice, los epígrafes de cada uno de los temas que integran el programa de la asignatura. El epígrafe señalado con un pequeño círculo se corresponde con el contenido que aparece desarrollado en la parte derecha. De este forma se puede navegar fácilmente por los ‘Apuntes’ pulsando el epígrafe al cual se desea acceder.

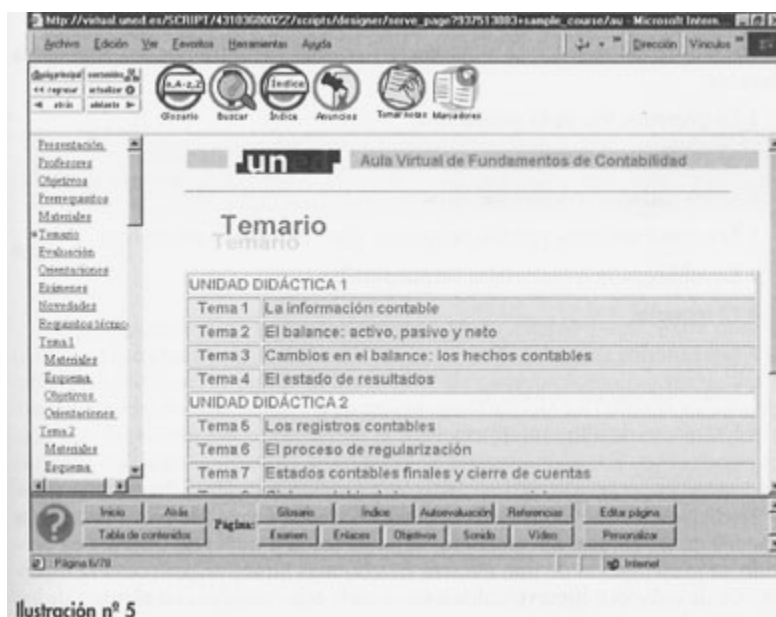


Ilustración nº 5

⁵ Es optativa (puede aparecer o no) y totalmente configurable por el profesor

La tercera área de trabajo es la barra de botones⁵ que aparece en la parte superior de la página, a través de la cual el alumno puede navegar por una serie de actividades relacionadas con el tema elegido: realizar los tests o exámenes asociados a cada tema, comprobar en el glosario cualquier término que precise ser aclarado con alguna explicación adicional o intercambiar opiniones y dudas con las herramientas de comunicación activadas. Por ejemplo, si se Opta por realizar el test asociado con un tema, WebCT abre una nueva pantalla a través de la cual el alumno accede a la prueba de auto comprobación correspondiente.

Hay que destacar que los materiales introducidos en el curso virtual de la asignatura Fundamentos de Contabilidad tienen carácter complementario, en relación con los contenidos del texto base recomendado para su preparación, es decir, no se consideran sustitutivos del material impreso. Los ‘Apuntes’ elaborados para el aula virtual están encaminados a facilitar el estudio de los materiales impresos; no pretenden ampliar el programa ni introducir conceptos nuevos.

Dentro de las *páginas de información general* encontramos los siguientes apartados:

- La presentación de la asignatura
- El equipo docente.
- Los objetivos generales del curso.
- Los objetivos generales del curso.

- La bibliografía o materiales recomendados.
- El temario
- Los criterios de evaluación.
- Unas orientaciones básicas.
- Exámenes de años anteriores.
- Novedades

Tradicionalmente, todos estos contenidos vienen formando parte de la Guía Didáctica de los cursos. Sin embargo, la publicación a través de Internet ha permitido su presentación de una manera mucho más atractiva, así como la incorporación de enlaces o hipervínculos a sitios web, relacionados con algunos de los temas tratados en la asignatura.

Tradicionalmente, todos estos contenidos vienen formando parte de la Guía Didáctica de los cursos. Sin embargo, la publicación a través de Internet ha permitido su presentación de una manera mucho más atractiva, así como la incorporación de enlaces o hipervínculos a sitios web, relacionados con algunos de los temas tratados en la asignatura.



Ilustración nº 6

En el apartado 'Orientaciones' se recomienda a los alumnos, entre otras actividades, la lectura asidua de las informaciones de naturaleza financiera y contable que diariamente publican los medios de comunicación (en particular los diarios y revistas especializados en temas económicos) así como la documentación que depositan las empresas en el Registro Mercantil. Para estimular y facilitar la realización de estas actividades se proporcionan, tal como aparece en la Ilustración nº 7, algunos enlaces a páginas de Internet especializadas en estos temas.



Ilustración nº 7

Es sobradamente conocido por todos el gran interés que tienen los alumnos por conocer los cuestionarios y ejercicios propuestos en los exámenes de la asignatura correspondientes a cursos anteriores. Para colmar esta curiosidad, en la pantalla impresa en la Ilustración nº 8, pueden verse los enlaces que conducen a los enunciados y soluciones de las Pruebas Presenciales que se plantearon a los alumnos de esta asignatura en el curso académico 1999/2000.

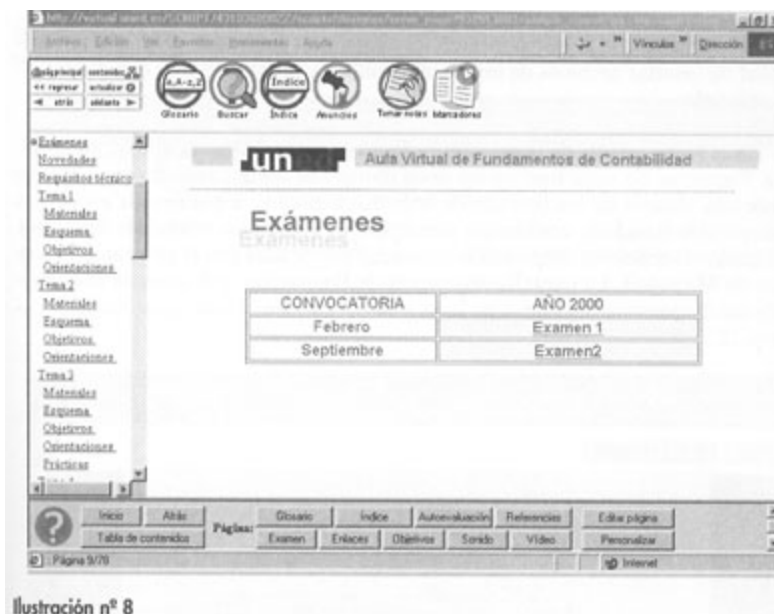


Ilustración nº 8

Por último, la página 'Novedades' está destinada a recoger todas aquellas actualizaciones que puedan afectar a los materiales del curso, por ejemplo, fe de erratas detectadas en los materiales impresos o en los incluidos en el aula virtual, nuevos materiales de apoyo o referencias bibliográficas adicionales de reciente publicación. Este recurso permite mantener inalterables los materiales durante el calendario escolar, canalizándose, a través del Equipo Docente de la asignatura en la sede central, todas las modificaciones que se deseen incluir, las cuales figurarán en dicha página.

Por otra parte; los *contenidos por capítulos* reproducen la siguiente estructura:

- Introducción.
- Bibliografía.
- Esquema.
- Objetivos
- Orientaciones.
- Prácticas (en su caso)

Como ya se dijo antes, WebCT permite ofrecer los cursos con una presentación más amena que la que permiten los materiales impresos, gracias a la posibilidad de insertar archivos de imágenes, sonidos y presentaciones con diapositivas animadas.

En el curso virtual de la asignatura Fundamentos de Contabilidad, en la página ‘Esquema’ de cada uno de los doce temas que conforman el programa, se ofrece una síntesis de los contenidos bajo dos formatos: a manera de esquemas tradicionales (cuadros, resúmenes conceptuales y asientos contables típicos) y utilizando el recurso de diapositivas animadas elaboradas con el programa Power Point de Microsoft. La pantalla impresa en la Ilustración n° 9 muestra la primera de las diapositivas incluidas en la página de ‘Esquema’ correspondiente al capítulo 12.

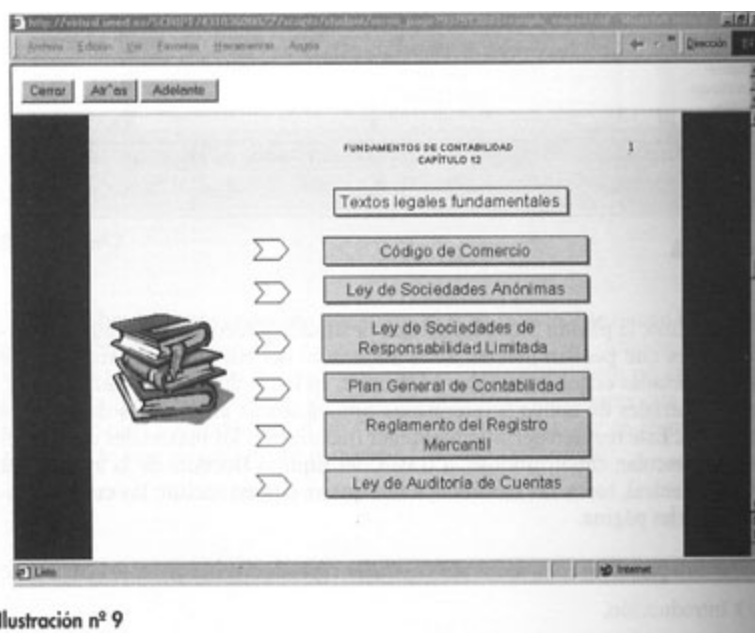


Ilustración n° 9

Por último, las hojas de ‘Prácticas’, en nuestro caso, se utilizaron para proporcionar algunos enunciados de casos o supuestos prácticos, complementarios a los que se recogen en el material impreso (véase Ilustración n° 10). Asimismo, y para hacer más inmediata y atractiva la comprobación de las contestaciones, se incorporan un conjunto de cuestionarios tipo test, relativos a dichos supuestos, que se introdujeron en el icono ‘Exámenes’, dentro del menú Herramientas de control, al que nos referimos más adelante.

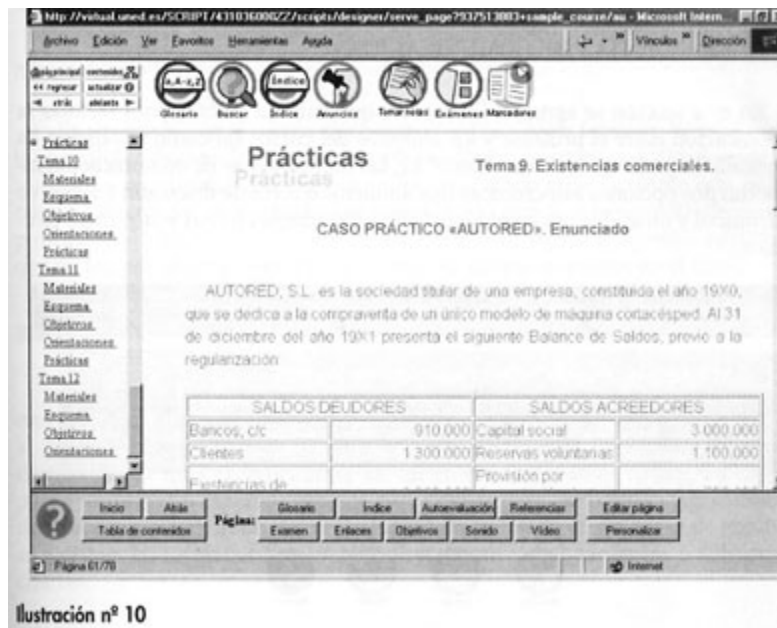


Ilustración nº 10

Las razones que determinaron esta configuración fueron las siguientes: por una parte, WebCT permite avanzar desde la hoja de prácticas, a sus pruebas o exámenes correspondientes, pulsando un icono que figura en la barra de herramientas superior. De esta manera, aunque los enunciados figuran el lugar distinto que los cuestionarios respectivos, los enlaces internos, desde los materiales hasta las herramientas de control, permiten una interconexión inmediata.

2.3.2 Glosario

La opción 'Glosario' contiene una breve definición de cada uno de los términos o expresiones clave, agrupados alfabéticamente, que se consideran fundamentales para adecuada comprensión de la asignatura. Al pulsar sobre cada una de las letras del abecedario, el programa remite al alumno a la definición de los términos que comienzan por esa letra. A su vez, si en alguna definición figura un término que forma parte del glosario, éste aparecerá subrayado, para señalar que, al pulsar sobre él, se obtendrá su definición. Este sistema de enlaces es de gran utilidad, especialmente en las materias que emplean gran cantidad de conceptos específicos de su campo de estudio, interrelacionados entre sí.

3. HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN

En esta sección se agrupan los medios que habilita WebCT para facilitar la comunicación entre el profesor y los alumnos del curso. Tal como se observa en la pantalla impresa en la Ilustración nº 1, las herramientas de comunicación incorporan dos opciones asincrónicas (los anuncios o foros de discusión y el correo electrónico) y otras dos opciones sincrónicas (las charlas o chat y la pizarra electrónica).

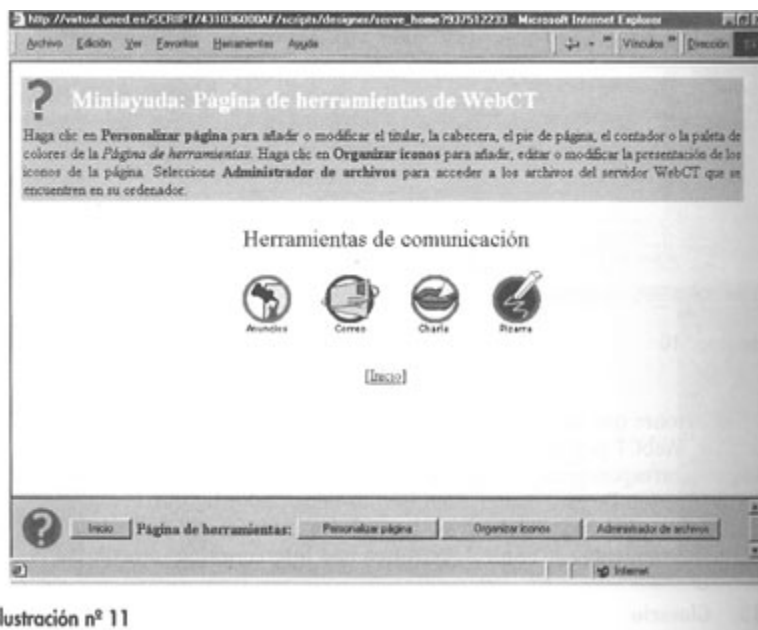


Ilustración nº 11

3.1 ANUNCIOS O FORO DE DISCUSION

El foro que propone WebCT es similar al de un típico servicio de news, a través del cual los participantes envían mensajes que pueden ser leídos por todos los componentes del grupo. Por esta razón, tendría que ser uno de los medios más importantes de comunicación entre estudiantes y profesores, ya que permite que cada duda y comentario sobre la asignatura queden almacenados y puestos a disposición para el conjunto de los alumnos, evitando así duplicidades en la información.

3.2 CORREO

Es el equivalente al correo electrónico tradicional en Internet. WebCT ofrece la posibilidad de mandar correo vía web, mediante un espacio dedicado específicamente a esta finalidad. Como ya se ha comentado anteriormente esta es una [opción asincrónica, que permite la comunicación directa y personalizada entre el profesor y el alumno, por lo que su uso debe restringirse a aquellas cuestiones *que no tengan ningún interés* para el resto de los participantes en el curso.

3.3 CHARLA

A diferencia del correo, esta opción representa una herramienta sincrónica, esto es, permite la comunicación entre los participantes del curso en tiempo real. Aunque suele defenderse que su utilización masiva, desde el punto de vista didáctico, no es muy recomendable en un entorno educativo virtual, su empleo puede resultar útil esporádicamente para contrarrestar la frialdad y la sensación de soledad que a menudo siente el alumno matriculado en un curso de enseñanza a distancia. La plataforma WebCT ofrece cuatro «habitaciones» o «lugares de charla».

3.4 PIZARRA

Es la segunda de las opciones sincronicas que incorpora WebCT. La pizarra electrónica, que se muestra en la Ilustración 0 12, permite a un grupo de usuarios visualizar una paleta gráfica en tiempo real.

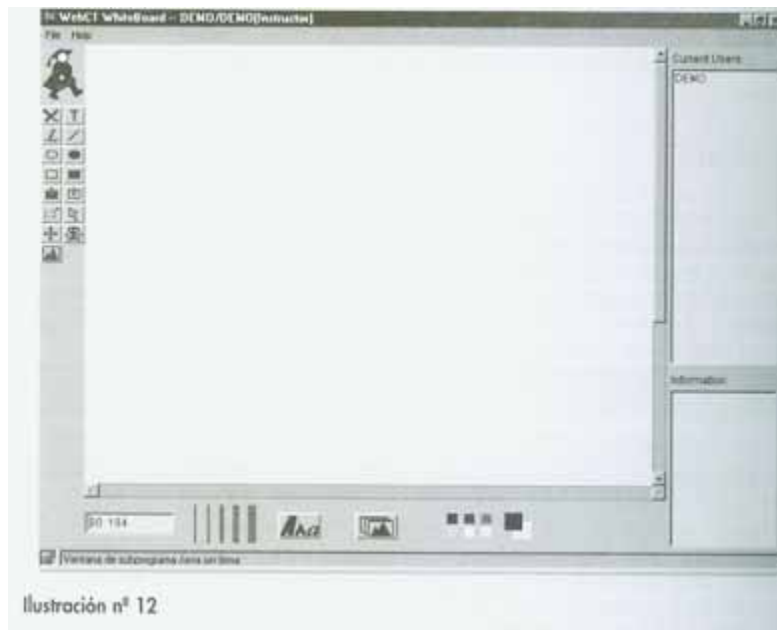


Ilustración nº 12

4. HERRAMIENTAS DE CONTROL

Para realizar el seguimiento del trabajo y los progresos de los alumnos, WebCT incorpora tres herramientas de control —véase la Ilustración nº i 3- que permiten la evaluación de las tareas o trabajos asignados por el profesor para cada tema o unidad didáctica (*Buzón*), los ejercicios de autocomprobación (*Autoevaluación*) y los cuestionarios tipo test puntuables (*Exámenes*).

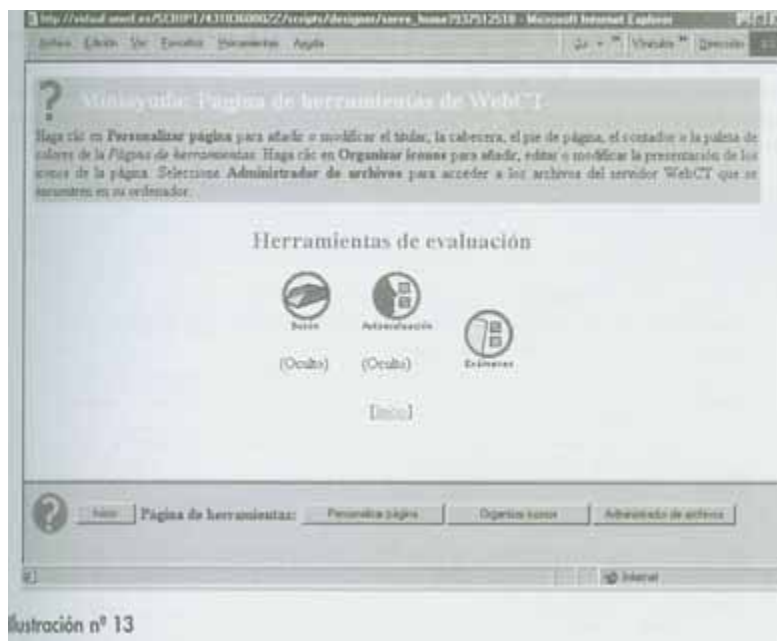


Ilustración nº 13

4.1 BUZÓN

Esta opción, que no se ha utilizado en la primera versión del curso virtual que aquí presentamos, permite incorporar trabajos por cada unidad didáctica. Pueden establecerse las indicaciones, los plazos y el grado de dificultad estimado, de tal forma que se pueda comprobar el grado de asimilación de los distintos conceptos que integran cada unidad de estudio. Asimismo, pueden incorporarse ficheros relacionados con el tema objeto de análisis que traten aspectos colaterales o indirectos, pero que se consideren útiles para obtener una visión completa de la problemática tratada. El alumno, una vez descargado el fichero correspondiente, sólo tiene que ir navegando por Internet hasta completar el tema objeto de estudio.

4.2 AUTOE VALUACIÓN

Esta herramienta, muy apreciada por los alumnos que estudian a distancia, ha permitido incluir varias pruebas de autocomprobación estructuradas siguiendo la secuencia del programa. Permite que sea el propio alumno quien verifique su evolución a la hora de asimilar los contenidos que progresivamente se van abordando. A medida que se van costestando las preguntas, la aplicación proporciona el resultado y explica de forma breve por qué son correctas o incorrectas las diferentes alternativas, tal como puede verse en el ejemplo recogido mediante la Ilustración nº 14

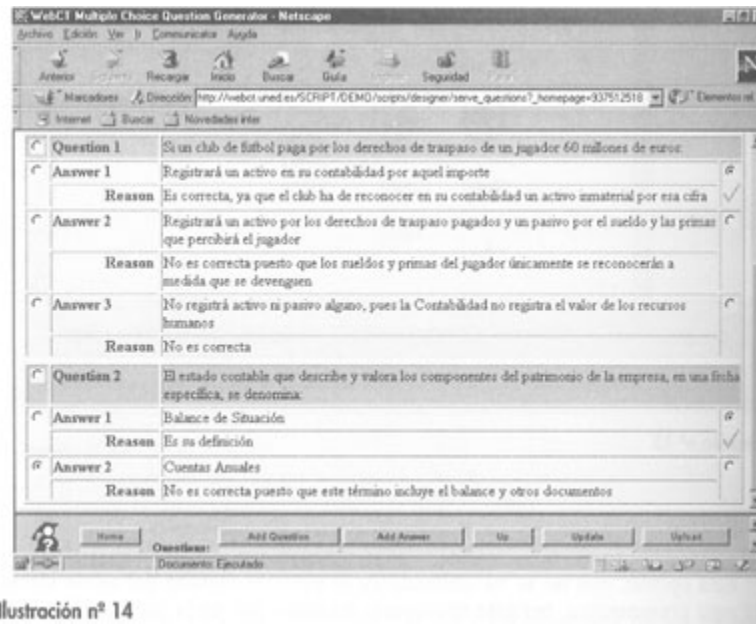


Ilustración nº 14

4.3 EXÁMENES

El tercer elemento de control son los 'Exámenes' o cuestionarios tipo test. A diferencia de las pruebas de autoevaluación, en este tipo de control la aplicación adjudica al alumno una puntuación en función de distintos criterios que el Profesor puede establecer.

La aplicación puede configurarse de forma que el alumno visualice simultáneamente las cuatro preguntas de que consta cada prueba o, por el contrario, que sólo pueda verlas de una en una, a medida que vaya respondiendo correctamente. Asimismo, se puede cronometrar el tiempo disponible para responder a las preguntas, permitir uno o varios intentos o establecer algún filtro para que sean sólo algunos estudiantes los que respondan estos cuestionarios.

En el curso de Fundamentos de Contabilidad, los cuestionarios incorporados en esta herramienta constituyen modelos orientativos de Pruebas Presenciales tipo test. Las preguntas están agrupadas por capítulos, de manera que el alumno, una vez estudiado cada tema, pueda comprobar inmediatamente su nivel de conocimientos. En la Ilustración nº 15 se muestra el inicio de las páginas dedicadas a recoger este tipo de materiales.



Ilustración nº 15

Una vez que el alumno pulse sobre cualquiera de las pruebas, aparecerán las instrucciones para poder rellenar el cuestionario: debe pulsar el botón de comienzo del test y contestar a las preguntas en el orden que desee. A medida que lo haga, en la parte derecha de la pantalla unas estrellas verdes le indicarán las preguntas que ya ha contestado, mientras que las preguntas que no haya contestado, aparecerán con un círculo rojo, tal como se muestra en la Ilustración nº 16. Una vez contestadas todas las preguntas deberá pulsar sobre el icono ‘Guardar respuestas’. De esta forma las contestaciones quedarán grabadas en su ‘historial’ o base de datos del curso, a la cual tendrá acceso su tutor virtual.

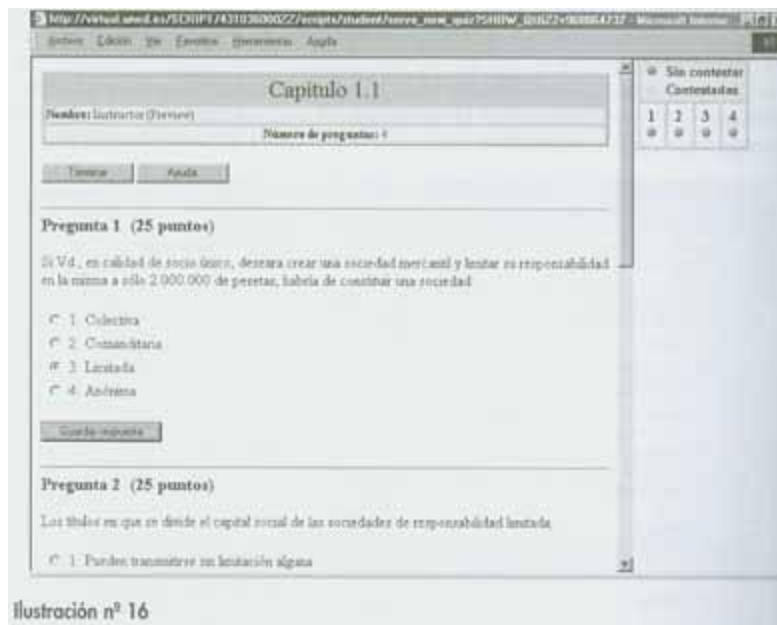


Ilustración nº 16

Los cuestionarios incluidos en la herramienta de control ‘Exámenes’ se han diseñado de la siguiente forma:

- En cada pregunta se ofrecen cuatro alternativas posibles, de las cuales sólo una es correcta.
- No se configuraron limitaciones ni del tiempo disponible ni del número de intentos. No obstante, el programa guarda todos estos datos y el tutor virtual tiene acceso inmediato a los mismos.
- Existen enlaces o hipervínculos que relacionan los casos incluidos en las páginas de ‘Prácticas’ de cada tema con sus correspondientes cuestionarios tipo test.
- El feedback o explicación del test sólo aparece una vez que el alumno ha contestado correctamente las cuatro preguntas de que consta cada prueba.

Señalaremos, por último, que se puede establecer cualquier otro tipo de prueba ajena a las generadas por WebCT a través de un enlace desde la página de entrada a las herramientas de control. En concreto, en el curso virtual de Fundamentos de Contabilidad se han incluido un conjunto de preguntas, consistentes en rellenar espacios en frases mutiladas, a través de la aplicación Hotpotatoes6 (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked>).

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha pretendido presentar las posibilidades que ofrece la plataforma WebCT para la elaboración, gestión y seguimiento de cursos de enseñanza virtual, tomando como referencia el curso de la asignatura Fundamentos de Contabilidad implantado en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UNED en el curso académico 2000/2001.

A pesar de la escasa evidencia disponible en relación con la utilización del mismo por parte de los alumnos destinatarios del mismo, podemos destacar:

- Aun manteniendo los sistemas tradicionales que la enseñanza a distancia ha venido manejando en los últimos años, parece claro que el futuro de esta modalidad educativa pasa por el uso masivo de las nuevas tecnologías que hoy configuran lo que ha dado en denominarse ‘aula virtual’.
- En el momento actual, parece obvio que una de las alternativas con mejor futuro es la enseñanza a distancia utilizando como vehículo de comunicación la red. La mayoría de las plataformas virtuales que actualmente se comercializan integran, de una u otra forma, los principales medios que las nuevas tecnologías han puesto disposición de la comunidad educativa: chat, foros de discusión, correo electrónico, aplicaciones compartidas o videoconferencias vía web.
- WebCT es una herramienta que permite una gestión sencilla de cursos a través de la red. Su interfaz de usuario está bien diseñada, siendo posible crear e instalar herramientas sin poseer grandes conocimientos informáticos. Además, el menú de herramientas ya diseñado es muy completo, dejando al criterio del profesor la configuración deseada.
- Esta plataforma ofrece al profesor herramientas para la tutorización de los estudiantes y para la creación de exámenes, cronometrados o no, y evaluados automáticamente; facilidades para el control de acceso al curso; mecanismos

para la transferencia de ficheros, así como la conversión de ficheros de texto en cuestionarios tipo test.

- Las ventajas de trabajar con WebCT son también muy claras para el alumno, pues esta plataforma pone a su disposición una gran variedad de herramientas de aprendizaje, comunicación y colaboración: correo electrónico, foros de discusión, chat, pizarra electrónica, tests, pruebas de autoevaluación, glosario indexable, calificaciones accesibles y calendario.

⁶ Existe en el mercado otras aplicaciones que permiten generar pruebas de este tipo, como Perception (<http://www.questionmark.com/perception>) o Scientific Notebook (<http://www.addlink.es>)

- Aunque las primeras versiones comerciales de WebCT tenían menos ventajas que otras aplicaciones, casi todos los estudios comparativos⁷ sobre plataformas virtuales avalan la potencia de las últimas versiones de esta herramienta a la hora de dar soporte a cursos o-line.

En cuanto al desarrollo del curso Fundamentos de Contabilidad en esta plataforma, la valoración inicial es netamente positiva pues las herramientas que ofrece son adecuadas a los objetivos perseguidos. Sólo la experiencia podrá permitirnos obtener una evidencia más concluyente. No obstante, se echa de menos un editor de ecuaciones matemáticas, al objeto de evitar el recurso a otras herramientas ajenas a la plataforma, como pueden ser Scientific Notebook o Livemath⁸.

⁷ Algunos de estos trabajos se pueden consultar en Firdyiwek (1999), y en las direcciones de Internet:

<http://www.umanitoba.ca/ip/tools/courseware/index.html>

<http://prometeo.cica.es/teleformación/herramientas/marcoplafor.htm>

<http://multimedia.marshall.edu/cit/webct/compare/comparision.html>

<http://www.ctt.bc.ca/landonline>

<http://www.outreach.utk.edu/weblearning>

⁸ Para más información se puede el sitio: <http://www.livemath.com>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DRISCOLL, M. (1998). *Web-based training*. San Francisco, Jossey-Bass Pfeiffer

FREDERIKSON, S. (1999). Untagting a tangled web: An overview of web-based instruction programs. T.H.E. Journal. 26(11).67-77

FIRDYIWEK, Y. (1999). Web-based courseware tools: Where is the pedagogy?. *Educational Technology*. 39(1),29-34

GOLDBERG, M. W, S, Salari y P. Swoboda(1996). World Wide Web Course toll: An environment for building www-bases courses. *Computer Networks and ISDN System*. 28 1231-1291

GONZÁLEZ BOTICARIO, J et al (2000). Publicación de cursos en WebCT. Madrid. Tec-Infor. UNED

HALL, B. (1997). Web-based training. New York. Jhon Wiley & Sons

KOUKI, R. y D. WRIGHT (1999). Telelearning via the Internet. London. Idea Group Publishing

ROMÁN -MENDOZA, E. (2000). El desarrollo de cursos a distancia en la wolrd wide web mediante plataformas virtuales: WebCT en el mundo Universitario norteamericano.()

SHREBER, D. A y Z. L. BERGE(1999) *Distance training*. San Francisco. Jossey-Bass

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Damián de la Fuente Sánchez. Profesor Titular de Economía Financiera y Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNED. Desarrolla su labor docente e investigadora en el ámbito de la Matemática de las Operaciones Financieras. Dirección Electrónica: dfuente@cee.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it : Teléfono 91-398.63.49

Ángel Muñoz Merchante. Profesor Titular de Economía Financiera y Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNED. Desarrolla su labor docente e investigadora en el ámbito de la Cantabilidad Financiera y el Análisis Contable. Dirección Electrónica: anmumer@cee.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it : Teléfono: 91-398.63.72

Manuel Sesto Pedreira. Profesor Titular de Economía Financiera y Contabilidad en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNED. Desarrolla su labor docente e investigadora en el ámbito de la Teoría de la Fianciación. Dirección electrónica: msesto@cee.uned.es This email address is being protected from spam bots, you need Javascript enabled to view it Teléfono: 91-398.63.48

Dirección Postal

UNED- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
Dpto. de Economía de la Empresa y Contabilidad
Paseo Senda del Rey, 11
28080- Madrid

RECENSIONES

Recensiones

FERRÉS, JOAN. *Educación en una cultura del espectáculo.* Barcelona: Paidós, 2000

SIMONE, RAFFAELE. *La tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo* Madrid: Taurus, 2001

Las dos obras que se reseñan no tienen aparente vinculación con la educación a distancia. Sin embargo, caminan por senderos que conducen a la reflexión sobre sus fundamentos, pues se insertan en la situación actual de la transmisión del conocimiento en general y de las formas de enseñanza en particular, a partir de un sentimiento común de profundas transformaciones en nuestra cultura.

El punto de partida de Ferrés en *Educación en una cultura del espectáculo* y, por lo tanto, su punto ciego, es la crisis de los procesos educativos en el mundo occidental. Una crisis que parece derivada casi exclusivamente del cambio de instrumentos dominantes en el ámbito de las tecnologías comunicativas de la sociedad. Si la escuela moderna se origina en una cultura dominada por el libro, ahora se encuentra con una cultura en buena medida dominada por los medios audiovisuales. La obra se centra en las maneras de enseñar y aprender, dejando a un lado el sistema social que da a luz a un subsistema educativo que exige el cambio profundo de los propios procesos de aprendizaje.

Son las formas de transmisión las que han de modificarse, apoyadas principalmente en el binomio cultural abstracción, en un entorno social que ya no estaría dominado tanto por el libro, como por la imagen. La cultura del espectáculo, pues así denomina Ferrés al supuestamente nuevo contexto, ha convertido en obsoletos los procedimientos didácticos puestos en marcha por la escuela tradicional. Con referencia a una prosaica y también tradicional diferencia, que correctamente el autor no hace, es como si el contenido siguiese valiendo en lo sustancial lo que se señala en la obra como cultura oficial; pero no las formas de su socialización, pues chocan con una cultura popular identificada con el espectáculo. Dado que el texto se atraviesa con la metáfora del navegante, tal vez convenga detenerse en este puerto inicial de la travesía.

La ubicación histórica del inicio del problema, para el que el texto se configura en propuesta de solución, es difusa. Tal vez no tanto debido a la ausencia de referencias a acontecimientos, pues el reconocimiento de la presencia de una cultura del espectáculo se extiende sobre la segunda mitad del siglo XX, sino por la selección del elemento que se sitúa en el lugar estratégico. Citando a Ganivet, parece que el origen del problema se encuentra enlazado con la crisis noventayochista española. Afirmación curiosa, si se tiene en cuenta que los instrumentos que extienden la cultura del espectáculo, en especial cine y televisión, apenas han nacido o directamente no existen. Pero es aquí donde el autor ha encontrado afirmaciones sobre la crisis del amor al aprendizaje. Parece convenirse que la progresiva extensión de la cultura del espectáculo habría tenido consecuencias amplificadoras sobre una crisis de amor ya existente. Una crisis que quienes han enfocado la escuela desde la dialéctica entre imposición de una forma de integración y disciplina sobre las clases populares y resistencia de éstas, encuentran

en el mismo nacimiento de la denominada escuela moderna y, en general, del sistema educativo. La imposición de una cultura que nunca ha sido la suya, ha podido ser percibida como una vía de movilidad social por algunos sectores de las clases populares; pero no con amor por la mayor parte de ellas. De hecho, el costoso éxito -a veces, no logrado- en la integración social de las clases populares, especialmente manifiesto en el cambio de siglo que señala Ferrés, constituye la segunda gran crisis de la sociedad burguesa que triunfó en el último tercio del siglo XVIII. Una crisis que, entre otras cosas, da pie a la propia sociología como disciplina, tanto empírica (Le Play y la preocupación por las formas de integración de la clase obrera), como teórica (Durkheim y el papel de los dispositivos de integración, entre los que la escuela ocupa un lugar destacado; o Weber y la propuesta normativa de una cultura, la inscrita en la ética calvinista, para la integración de la nación alemana). Hay algo más que una sociedad dominada por la cultura del espectáculo para explicar la crisis de la educación, aun cuando, sin duda, tal aspecto no ha de dejarse a un lado. No es objetivo fundamental de la obra aquí comentada; pero reflexionar sobre las causas de la crisis de la educación y su función en las actuales sociedades, ayudarían a designar cuál es el puerto deseado, siguiendo con la usada metáfora del navegante, pues el problema no es sólo del conocimiento del viento para llegar al puerto deseado, como indica Ferrés, sino, sobre todo, del conocimiento de tal puerto. La nave va a la deriva tanto por falta de habilidad e instrumentos en el dominio de los vientos, como por falta de rumbo.

El concepto de cultura del espectáculo se construye con las aportaciones de especialistas en capturar el hegeliano espíritu del tiempo, como Debord, Lipovetsky, Postman y McLuhan, aun cuando ha de subrayarse que la visión del cambio cultural del autor canadiense tiene distintas características, y mayor alcance, que la de los otros tres autores anteriores. Se incluyen como cultura del espectáculo aspectos que bien podrían caber en otros conceptos, como el de cultura del consumo, tal vez en un lugar preferente en la cadena de condicionantes, lo que ocasionalmente se roza cuando el texto resalta la importancia de la publicidad en la configuración de esta cultura. Ahora bien, incluir como cultura del espectáculo el cambio de pareja -algo que Belinfante y Toifler incluían en sus sociedades postindustrial y de tercera ola- parece una extensión del concepto exagerada.

Se trata de educar para una cultura del espectáculo; pero asumiendo como tal una serie de tópicos críticos, como la falta de atención en el aula o la atención flotante como comportamiento constante, que es conveniente recordar, pues constituyen un cotidiano problema para el profesional de la educación. Es aquí donde la obra de Ferrés adquiere notable valor, cuando acepta el reto de hacer una educación tan seductora como la televisión. Cuando, en lugar de rechazar los instrumentos por malignos, se defiende su capacidad para trabajar en favor de la educación, aun cuando parcialmente siga siendo la de contenido «oficial» o «tradicional» en la escuela. Pero, hasta donde se inicia la propuesta, han transcurrido ciento veinticinco páginas de un contexto, teórico e histórico, tal vez asumido y conocido, que no hubiera requerido tanto esfuerzo de escritor y lector, salvo que se trate de un escritor y de un lector que necesiten convencerse del dominio de la cultura de la imagen sobre la cultura de la palabra impresa, que necesiten convencerse, siguiendo la paradoja que inauguró McLuhan al anunciar el final del libro con un libro, de que lo que están haciendo se encuentra en el umbral de la desaparición.

La propuesta educativa de Ferrés parte de la asunción de la lógica de lo audiovisual. Preferentemente de una lógica derivada del cine. Se recomienda el uso de metáforas, narraciones dramatizadas y, en general, de la imagen en sus distintas concreciones: desde gráficos a programas audiovisuales o multimedia. Se resaltan adecuadamente sus funciones en las distintas dimensiones del aprendizaje. No está tan clara la relación de las encuestas y entrevistas con el mundo de la imagen o la cámara, como se expone, aun cuando ha de reconocerse que también pueden resultar materiales de interés para su circulación en las aulas. Todo, debidamente utilizado, puede convertirse en instrumento estratégico para el difícil logro de la motivación del alumno. Ahora bien, la utilización correcta de tales instrumentos en un contexto situacional tan particular, con una audiencia tan especial, requiere una más estrecha relación entre los profesionales de la educación y los de los medios de comunicación. Es aquí donde una metodología de la enseñanza a través de los medios y, por qué no, de la enseñanza a distancia, no citada por el autor, tienen un papel estratégico.

Hasta llegar a una sentencia fundamental: «*en la enseñanza tradicional el pensamiento visual ha sido marginado o relegado al área de las artes visuales, privando a los alumnos de un recurso que demuestra una elevada potencialidad didáctica*» (pág. 161), se ha pasado por una articulación de autores que no siempre alcanza los niveles más altos: interesante cuando se toma a Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo; confusa cuando se mezcla a Freud con el objeto de conocimiento (pág. 148). Cuando el texto alcanza la experiencia concreta del autor, como ocurre al marcar los errores habituales en la utilización de lo audiovisual en el aula, siguiendo así aportaciones anteriores del mismo autor, gana. Su enorme experiencia es la que habla. Sin embargo, las preguntas surgen cuando se inicia la separación de tal experiencia. Por ejemplo, cuando se dice que si el relato audiovisual fascina y gratifica es en buena medida porque satisface síntesis entre polos opuestos (tensión)equilibrio, amor/odio, novedadlseguridad), pues ¿no puede llegar a satisfacer las mismas síntesis el relato escrito?

La educación tiene que moverse en distintos sentidos. Hacerlo hacia la integración de la imagen en sus procedimientos no es mal camino. Ahora bien, siempre que se haga reflexivamente, con una constante vinculación con el contexto social y, sobre todo, su aceptación, discusión o transformación, pues aquí entra la dimensión política, del papel que los sistemas sociales actuales adjudican a la escuela. Quedarse en el consejo de utilizar la imagen de manera inteligente, siguiendo a Eco, recuerda a la de esos consumidores de drogas que repetidamente afirman su control sobre tal consumo, como si necesitaran de tal creencia, pues la cuestión es consumir inteligentemente la droga. Quitando el dramatismo icónico a la cuestión, propio de la sociedad del espectáculo, parece más adecuada otra comparación para intentar resumir la propuesta de Ferrés: nuestros hijos son aficionados al *fast food*, lo conveniente es incluir aspectos de este tipo de comida en la alimentación que nos parece más adecuada: acompañar la pescadilla con *ketchup*. En la enseñanza presencial, el *ketchup* vendría principalmente dado por el profesor y el uso que este haga de materiales audiovisuales. En la enseñanza a distancia, obligaría a que el sistema pasara a convertirse en una especie de *ketchup* global, en una especie de suavizante de unos contenidos y una enseñanza que se considera inalterable. Ferrés no aborda el lugar de la enseñanza a distancia; pero es en su entorno donde se transparentan los límites de su visión de cambio cultural. Un cambio que, siguiendo a Simone, va más allá.

A diferencia de Ferrés, Simone sitúa la transformación no tanto en el cambio del material lingüístico -la imagen sustituye a la palabra- sino en el propio lenguaje escrito, pues, también condicionado por la irrupción de otros canales comunicativos, se estaría pasando del dominio del texto estable y cerrado, con lectura lineal y expresiones proposicionales, al de un lenguaje no proposicional. El modelo de referencia lo constituye las innovadoras formas de expresión, especialmente entre los jóvenes, derivadas del uso del correo electrónico, de los mensajes entre teléfonos móviles y, en general, de un entorno técnico poco dado a la argumentación y la descripción. El chat se convierte en un modo de vivir.

Simone profundiza en las consecuencias del modo de vida chat, desde la convicción de que ser testigo de una transformación cultural radical. Un modo de vida en el que lo escrito y lo hablado tienden a parecerse (pág. 65), pues es lo segundo lo que se refuerza, alejándose de la tradición agustiniana que enfatiza el peligro del habla, en cuanto palabra no registrada. Simone subraya el potencial que adquiere una forma de la palabra menos estable que la tradicional palabra escrita, en un texto cerrado. Sin embargo, aquí ha de anotarse que la mayor inestabilidad de la palabra en las comunicaciones telemáticas, en comparación con el tradicional texto, no ha de asimilarse con la ausencia de registro. Es más, desde la posibilidad de registro de formas de comunicación menos rígidas, la enseñanza a distancia parece compensar una secular desventaja con respecto a una enseñanza presencial que la señalaba como poco flexible y, sobre todo, carente de interactividad directa entre profesor y alumno. El profesor, en clase, registra, tal vez no conscientemente y, por lo tanto, de manera no controlada, las intervenciones y movimientos de los alumnos. El sistema de educación a distancia puede ahora registrar, de una manera más controlada o más objetiva si así se quiere denominar, las intervenciones de los alumnos, a partir de las posibilidades técnicas abiertas, de esa especie de oralidad despertada en el lenguaje escrito.

Hoy, lo que aparece como lento y rígido es la escuela, tal como comúnmente se conoce. Como dice el autor: «*la cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela están en profundo conflicto*» (pág. 155). La escuela es cognitiva y metodológicamente lenta. Es resultado de las características del conocimiento en las sociedades tradicionales: no distribuido, relativamente secundario (circulación limitada), no explícito, inestable y poco controlable, por parte de los no expertos. La escuela ha sido un dispositivo funcional a esta forma de conocimiento cerrado. Un conocimiento abierto, con circulación amplia y tendente a la transparencia, exige otro tipo de escuela, otro modelo de enseñanza.

La oposición entre conocimiento cerrado y conocimiento abierto tiene su fuente en la que se establece entre texto cerrado, el texto escrito perteneciente a la denominada segunda fase, y texto abierto, matriz de la tercera fase. El texto abierto, cuyo paradigma es el que se inscribe en los chats con un notable carácter oral, tiene una fuerza propulsora del conocimiento, siguiendo a Platón: «*el texto escrito, en fin, pierde la capacidad de responder a las preguntas del receptor se hace inerte precisamente porque se estabiliza y se hace cerrado. Los pensamientos, al estabilizarse en la forma escrita, mueren*» (pág. 127).)Cuáles son las previsibles consecuencias del texto abierto sobre un modelo industrial de la educación a distancia? Este modelo de educación a distancia, especialmente en sus modalidades menos flexibles, se fundamenta en la planificación y textos idealmente cerrados al completo. Tan cerrados que intentan

integrar en ellos todas las posibles dudas del lector. Éste no hace el texto sino que es parte de él.

La continua comparación entre un antes y un después-ahora estructura al completo este título de Simone. Tal vez una estructura apropiada para lo que sólo pretende ser un ensayo. Tal vez demasiado residente en la superficialidad de las comparaciones, de un esto de antes y lo otro de ahora. Se deja al lector con la demanda de un mayor ahondamiento en algunas oposiciones, como, por situar sólo un ejemplo, la que se establece entre inteligencia secuencial, propia de la lectura, e inteligencia simultánea. Demasiado denso el concepto de inteligencia, como para un tratamiento a vuelapluma. Por otro lado, se percibe cierta confusión entre acción o sentido y medio. Así, se hace con la asimilación de visión con películas o televisión y de la lectura con el libro. Así, dice que en la visión no es posible volver atrás (p. 94). Podría ser algo meramente anecdótico si no se cae en la cuenta que la lectura también está presente en la relación con internet o con la propia televisión, especialmente la televisión digital interactiva. Lo mismo ocurre con respecto a los libros y las imágenes, pues, como se resalta en la propuesta de Ferrés, los libros también pueden integrar la imagen. Es más, tener en cuenta tal aspecto redundante en favor de la tesis de Simone de que se está generando otra manera de escribir y otra manera de lectura, a partir del extendido uso de los nuevos medios. En el deber del autor cabe señalar la ausencia de referencias a autores como Roger Chartier o Henri-Jean Martin a la hora de hablar del carácter histórico de la forma texto; pero, sobre todo, la ausencia de un mayor acento en la herencia que recibe Simone de los trabajos de Walter Ong, pues sus conceptos -oralidad, literalidad o segunda oralidad- están constantemente sonando como referencia en muchas de las páginas de la obra reseñada.

Ninguna de las dos habla de enseñanza a distancia. Ya se advertía en un principio. Pero pueden entenderse como apelaciones a tal forma de transmisión del conocimiento. ¿Resuelve la enseñanza a distancia algunos de los problemas de ajuste entre la riqueza cultural anterior y el dominio de otras vías de transmisión que aparentemente le son ajenas, por citar sólo alguno de los aspectos abordados por las dos obras referidas? La respuesta está en manos de la propia enseñanza a distancia, cuando la enseñanza presencial y fundamentada en el texto cerrado no parece tenerla. Pero se trata de una respuesta que, en buena medida, está todavía por venir, obligando a la enseñanza a distancia a buscar más en su propia lógica y las enormes posibilidades técnicas derivadas del progreso telecomunicativo, que en la referencia del modelo tradicional de enseñanza.

Recensionado por
Javier Callejo (UNED)

LÉVY, PIERRE (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós

Nos encontramos ante la traducción al castellano de una de las principales obras del autor de *Les technologies de l'intelligence*, *Les arbres de connaissances* y *L'intelligence collective*. El filósofo Pierre Lévy desarrolla su labor docente como profesor del Departamento de Hipermedia en la Universidad París-VII, además de ser consejero científico de la sociedad TriVium y miembro del consejo de redacción de la *Revue Virtuelle* del Centro Georges Pompidou.

En el presente volumen el profesor Lévy se plantea la tarea de indagar el sentido de la virtualización, en un sentido que se pretende equidistante por un lado de los planteamientos catastrofistas, que la contemplan como el cataclismo que anuncia el fin de la cultura y las relaciones humanizadas; y por otro, de visiones idealizadas que la presentan como la panacea para los problemas de nuestras sociedades postindustriales. Pierre Lévy parte de la premisa de que la virtualización en realidad expresa una continuidad en el largo proceso de la hominización. Según su argumento, la especie humana ha surgido a través de tres procesos de virtualización: el desarrollo de los lenguajes, la abundancia de las técnicas y la creciente complejidad de las instituciones. Por lo que se refiere al lenguaje, crea la capacidad de distanciarse del presente y tomar perspectivas de pasado o de futuro, es la herramienta tanto del razonamiento como de la imaginación, abriendo caminos para un aprendizaje rápido y una celeridad y potencia de pensamiento inéditas. En este sentido, el ser humano se ha despegado de la evolución biológica, ya que su evolución cultural se desplaza a velocidades vertiginosas. En segundo lugar, en la línea de Marshall McLuhan, Lévy plantea las herramientas como prolongaciones o extensiones del cuerpo, pero va un paso más allá y las concibe como virtualización de la acción: así, mientras que el martillo puede metaforizarse como extensión del brazo, otras muchas tecnologías suponen un giro más complejo, un alejamiento de la realidad primaria, como puede ser el caso de la rueda, ya no concebible como prolongación del pie, sino como virtualización del desplazamiento. En tercer lugar, según las sociedades se van haciendo más complejas, el contrato (o la ley, o el rito) supone la traslación de las relaciones de fuerza o violencia a un plano en que quedan suspendidas (virtualizadas) como muestras efectivas de agresión.

El libro, intenso, con una prosa vibrante y muy hermosa, supera con creces las posibilidades de quedar resumido en una reseña. Una revisión general de sus contenidos, no obstante, puede resultar útil para el potencial lector. En el primer capítulo se definen los conceptos básicos de realidad, posibilidad, actualidad y virtualidad desde un punto de vista filosófico, con incursiones en fenómenos paralelos como la desterritorialización y la aceleración. Los siguientes tres capítulos examinan tres casos de virtualización básica: la del cuerpo, la del texto y la de la economía. El capítulo quinto se detiene en la virtualización como un hito más -el último por ahora- en el proceso de hominización, tal como acabamos de delinear brevemente. En el sexto, se establece un paralelismo con el trivium medieval -que tendrá continuidad en el capítulo noveno con el quadrivium- y las nuevas herramientas intelectuales que permiten descubrir el núcleo constante de la virtualización, la receta de lo virtual. Los capítulos séptimo y octavo se dedican a explorar las nuevas formas de inteligencia configuradas a través de los medios telemáticos en forma de comunidades, colectivos inteligentes «que optimizan deliberadamente sus recursos intelectuales». El libro

concluye con un hermoso epílogo donde se vuelven a visitar las promesas y los peligros de la virtualización.

El libro, intenso, con una prosa vibrante y muy hermosa, supera con creces las posibilidades de quedar resumido en una reseña. Una revisión general de sus contenidos, no obstante, puede resultar útil para el potencial lector. En el primer capítulo se definen los conceptos básicos de realidad, posibilidad, actualidad y virtualidad desde un punto de vista filosófico, con incursiones en fenómenos paralelos como la desterritorialización y la aceleración. Los siguientes tres capítulos examinan tres casos de virtualización básica: la del cuerpo, la del texto y la de la economía. El capítulo quinto se detiene en la virtualización como un hito más -el último por ahora- en el proceso de hominización, tal como acabamos de delinear brevemente. En el sexto, se establece un paralelismo con el trivium medieval -que tendrá continuidad en el capítulo noveno con el quadrivium- y las nuevas herramientas intelectuales que permiten descubrir el núcleo constante de la virtualización, la receta de lo virtual. Los capítulos séptimo y octavo se dedican a explorar las nuevas formas de inteligencia configuradas a través de los medios telemáticos en forma de comunidades, colectivos inteligentes «que optimizan deliberadamente sus recursos intelectuales». El libro concluye con un hermoso epílogo donde se vuelven a visitar las promesas y los peligros de la virtualización.

Para el lector interesado en los temas de Educación a Distancia los capítulos más relevantes probablemente serán el tercero, dedicado a la virtualización del texto, y el séptimo y octavo, sobre las comunidades virtuales inteligentes. Lévy parte del análisis ya comentado sobre el propio lenguaje como instrumento de virtualización de la realidad en la medida en que deforma al ser humano de su aquí y ahora. La escritura supone un segundo escalón en esta progresiva liberación, al descargar a la memoria y posibilitar la comunicación a distancia. Lejos de presentar la comunicación telemática como la muerte de la cultura del texto, Lévy destaca que la hipertextualización, la navegación, la construcción colectiva de textos no dejan de ser sino un paso adelante en los procesos de lectura, interpretación y recreación que ya estaban inscritos en la naturaleza del texto escrito tradicional. De hecho, se abre la posibilidad de potenciar nuestra inteligencia gracias a los mecanismos que incrementan la velocidad, el volumen de contenidos y la interconexión entre humanos pensantes. Porque, en definitiva, «los seres humanos nunca pensamos solos ni sin ayuda de las herramientas». Nos encontramos uno de esos momentos críticos en la historia, una encrucijada en la que se decide el camino en el que la humanidad ha de recorrer en el futuro, más allá de lo meramente tecnológico y económico; se trata más bien de aprovechar el empuje de las nuevas tecnologías para palantear un proyecto de civilización centrado en los colectivos inteligentes, uno de esos momentos críticos en la historia, una o por el contrario, sucumbir a la exclusión y banalización.

Recensionado por
Juan Ramón Bautista Liel,ana (UNED)