

Publicado en texto impreso, en:

García Aretio, L. (1987). *Un modelo de evaluación del aprendizaje en la UNED*. Publicado en *Universidad y Educación* Nº 15, 15 pp.

UN MODELO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA UNED

Lorenzo García Aretio
Titular de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia
Decano Facultad de Educación
UNED

A la sociedad, a las instituciones educativas, a los educadores en general, les resulta cada vez más importante evaluar las diversas contribuciones que hacen a la educación. Todo profesor e institución tienen como una de sus tareas nucleares la de evaluar los aprendizajes. Desde una perspectiva formal, la evaluación de los aprendizajes se configura como la etapa final de un determinado plan del proceso enseñanza-aprendizaje. Plan que quedaría estructurado por las tres etapas básicas de toda planificación didáctica: programación, desarrollo y evaluación.

Sin embargo, vista así la evaluación –como etapa final- pierde su verdadero valor. Ya en nuestra Ley General de Educación de agosto de 1970, en su artículo 38, señalaba:

“Se dará prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales tengan sólo carácter suplementario.”

En este mismo texto legal, y en sus disposiciones complementarias se insiste en que la evaluación debe ser parte integrante de la actividad educativa.

De manera que si se entiende la educación como aquel aprendizaje valioso en el que se contempla la acción sistemática e intencional (Marín, 1985 a: 81), la evaluación ha de integrarse como componente intrínseco de dicho aprendizaje, en el que se tienda a una coherente *toma de decisiones* posterior a la valoración, basada en criterios objetivos sobre el valor del aprendizaje adquirido y apoyada en los procedimientos técnicos seguidos para la recogida de la pertinente información.

1. Aprender a ser evaluado

Los estudiantes se preparan para aquello de que van a ser examinados y la forma como va a serlo, convirtiendo en objetivo la propia calificación académica. La evaluación es el objetivo, la meta, a veces única del aprender (Marín, 1985 b: 467).

La influencia que la evaluación de los aprendizajes de los alumnos –incluso de nivel universitario- tiene en el propio proceso y producto de la educación, está apuntado por De la Orden (1969: 206):

“Sea cual fuere la modalidad, sistema o tipo de evaluación vigente en un contexto educacional, su influencia sobre el proceso y el producto de la educación es decisiva y afecta directa o indirectamente a su calidad.”

Calongui (1978) eleva de categoría a los criterios de evaluación cuando dice:

“Pronto o tarde, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, se constituyen de hecho en los fines de la educación, de la formación cultural.”

Aquí surge una de las dificultades de los alumnos de educación a distancia que tienen menores probabilidades de conocer esas características, hábitos y “manías” evaluadoras de los profesores que los estudiantes convencionales. El universitario –tristemente-, de forma mayoritaria, estudia para superar un determinado examen y desea saber de forma lo más aproximadamente segura qué temas son los que más interesan a quien redacta el examen, qué criterios de calificación se van a seguir, etcétera.

Por ello, en el sistema a distancia, el máximo interés de los profesores-tutores de los Centros Asociados estriba en asegurarse de resolver esas mismas cuestiones para planificar y desarrollar su enseñanza u orientación en función de la superación de unas determinadas pruebas presenciales. Así, para un tutor, los objetivos de su trabajo con los alumnos, más que los señalados en la Guía de Curso, en los Programas o en las Unidades Didácticas, son los que año tras año van descubriendo en función de qué y cómo pregunta el profesor de la Sede Central.

Sobre el influjo de la evaluación en el propio aprendizaje han investigado entre otros Marton y Saljo (1976: C-EE), Elton (1979: 87-182), Fuchs y otros (1984: 449-460).

Significativas son las palabras que al respecto escribe De la orden (1985: 523):

“...Debemos concluir que la evaluación al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida, las características de la enseñanza y el aprendizaje, lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los

profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos, en otras palabras, el producto y el proceso de la educación y, en consecuencia, su calidad.”

De ahí que resultaría de sumo interés realizar una investigación en torno a la coherencia entre objetivos de las distintas materias de la UNED y criterios y modos de evaluación de las mismas. En el supuesto de que los objetivos se hayan redactado en línea de lo que puede entenderse como el logro de aprendizajes valiosos en las distintas ciencias, si los criterios y formas de evaluar son consecuentes con ellos, la calidad educativa está asegurada. En caso contrario, ni se sabe lo que se quiere ni es seguro que los alumnos logren lo que se supone. En definitiva, se están poniendo serias trabas a una mejora de la calidad de esta enseñanza. Sería interesante seguir la sugerencia de Pérez Juste (1985: 398):

“Naturalmente, dada la estrecha relación existente entre la evaluación realizada y la concentración de esfuerzos del estudiante, es preciso que aquella incorpore items que evalúen todos los objetivos o, mejor, todos los tipos de objetivos, a fin de evitar sesgos en la formación universitaria. Este punto debe traducirse en la etapa de planificación en la selección y fijación de indicadores de evaluación que guíen después la concreción de ésta en pruebas, ejercicios y exámenes.”

En la Universidad, la evaluación de los aprendizajes se limita en general, a la determinación del resultado de la enseñanza de una materia, poniendo primariamente el énfasis en el conocimiento de contenidos. Por otra parte, los medios de evaluación suelen consistir en distintas formas de pruebas para determinar el dominio de contenidos más que para detectar la comprensión y habilidad para aplicar ideas. No todos los profesores explicitan debidamente y con antelación los criterios de evaluación necesarios para orientar el aprendizaje e influir en la educación.

En definitiva, a cada alumno se le otorga una puntuación, en muchas ocasiones referida a la *norma* –calificación con relación a las puntuaciones obtenidas por el grupo- y no al *criterio*, la que se otorga basada en un patrón de realización preestablecido. Sería este último un modo de evaluar, sin duda, más coherente y educativo. De manera que en la Universidad se habla más de exámenes y notas que de evaluación o en todo caso, se identifican evaluación con notas o calificaciones. Y esto, tanto por parte de profesores como por parte de los alumnos. Y como lo importante es superar la materia, el estudio se realiza teniendo como meta la estructura y estilo previsible del examen.

2. Los modelos evaluativos en la Universidad

Referido a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos universitarios – aunque las teorías de modelos evaluativos han girado más en torno a la

evaluación de programas- y teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, podrían recogerse de forma sintética estos modelos.

A) Como medida

Se trata de examinar a base de pruebas diversas y asignar un número a cada prueba y alumno. Es un modelo muy extendido en la Universidad (Ebel, 1979).

B) Como determinación del logro de objetivos

Se trata de evaluar los objetivos logrados, en función de los establecidos, aunque éstos raramente aparecen especificados suficientemente como para garantizar una evaluación en función de ellos (Glass y Ellett, 1980: 221-228).

C) Como juicio profesional o de experto

El profesor experto se constituye en juez utilizando para evaluar unos criterios supuestos, aunque no explícitos, como compartidos por la comunidad universitaria (Gardner, 1977: 21-37)

D) Como toma informada de decisiones

Es evidente que toda evaluación ha de conllevar una decisión. Este modelo es, en definitiva, el que conforma la mayoría de los planteamientos evaluativos en la Universidad. Se trata de decidir si un alumno es considerado apto o no apto para superar una materia o grado (Stufflebeam, 1980: 5-20).

E) Como síntesis de los anteriores

De la Orden (1985: 535) después de anotar los anteriores, arriesga un quinto modelo en la evaluación de los aprendizajes en la Universidad con el que coincide este investigador. Se trataría de un modelo ecléctico, combinación de los expuestos anteriormente y que consistiría en suponer el *juicio de valor* emitido por *expertos*, pero apoyado en algún tipo de *medida del logro de objetivos* explícitamente predeterminados y que conlleve a la pertinente *toma de decisiones* sobre el proceso académico de los alumnos.

3. La evaluación de los aprendizajes en las Universidades a Distancia

Los centros de educación superior a distancia suelen emplear de manera fundamental dos tipos de pruebas para evaluar los aprendizajes de sus alumnos, las llamadas *a distancia* y las *presenciales*. Se trata de que el alumno dé cuenta por escrito de aquellos aprendizajes que ha asimilado y si ha alcanzado o no los objetivos previamente diseñados. Ha de poner a prueba la información recibida, mediante su aplicación o repetición. Pero no ha de entenderse esta evaluación como sinónimo de medida, sino como:

“Una continua conciencia de todo el proceso de aprendizaje, y como un modo más de llevarlo adelante... Una evaluación propiamente tal, antes que sumar errores y desaciertos, intenta tomarlos como ocasión para seguir el aprendizaje por otra vía, ya que puede haber múltiples vías de aprendizaje.”

Si se tienen en cuenta los puntos anteriores de reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, es obvio que habrá de cuidarse este proceso que, además de servir de control de los aprendizajes, valdrá para que el alumno adquiera contenidos y habilidades de forma significativa y reciba orientaciones sobre sus progresos retroalimentando este aprendizaje. Y estos procesos se llevan a cabo fundamentalmente mediante las evaluaciones sumativas y formativas (Scriven, 1997: 39-84).

La *evaluación formativa* trata de tomar decisiones de cara a la orientación del alumno una vez éste ha sido evaluado. Pretende que el alumno corrija defectos y confusiones, supere dificultades y adquiera habilidades que se han detectado como ausentes en la prueba. Se trata de usar sistemáticamente la evaluación en el uso del proceso de construcción del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje, con el propósito de mejorar y perfeccionar cada uno de estos tres procesos (Bloom, Hastings y Madaus, 1987: 117).

En definitiva, interesa conocer qué es lo que el estudiante no sabe y debería saber, lo que no domina suficientemente y debería dominar, para reforzar su aprendizaje en el campo de esos objetivos no adquiridos. Es lógico que los comportamientos de profesores y alumnos, que siguen a este tipo de evaluación, han de cambiar, precisamente en función de los resultados de la misma. Pérez Juste (1986: 6) refuerza esta función orientadora de la evaluación, cuando dice respecto a ella:

“Si nunca esta función profesoral debería quedar reducida a una sanción social, en el caso del aprendizaje a distancia esta exigencia se convierte en irrenunciable. Conocer el alumno sus propios puntos fuertes y débiles, las lagunas y errores, es un aspecto básico, como ha demostrado la investigación empírica, para mejorar los resultados de los estudiantes. Si además, el profesorado pudiera reorientar al alumno que ha fracasado en las pruebas mediante la indicación de las medidas que debe tomar –lecturas aconsejadas, ejercicios pertinentes, problemas convenientes, conocimientos previos a repasar o a afianzar...- la eficacia del sistema de evaluación se haría evidente tanto para mejorar el rendimiento de la Institución cuanto para aumentar la satisfacción del propio alumnado.”

La *evaluación sumativa o acumulativa* pretende averiguar el dominio conseguido por el alumno con la finalidad de asignarle una calificación de aptitud o inaptitud referente a determinados conocimientos, destrezas y capacidades. Asimismo puede dictaminar sobre la eficacia docente o del propio programa. El término *sumativa* se utiliza para designar la evaluación al final de un curso; tópico o unidad

y que por tanto no puede implicar cambios en las actividades adecuadas a tal aprendizaje (Lawson, 1973: 42).

Existe la posibilidad de llevar a cabo una *evaluación diagnóstica* que a principio de curso puede llevar a cabo el tutor, con el fin de detectar las conductas de entrada del estudiante e identificar cuáles son sus necesidades, conocimientos, habilidades, motivaciones, deficiencias, etc.

Unas pruebas de evaluación elaboradas conscientemente y basadas en los objetivos relevantes de ese aprendizaje, ayudarán, precisamente a fijar los contenidos estudiados y las relaciones de éstos entre sí. Es sabido que en el proceso de aprendizaje, cuando la mente humana se esfuerza por evocar, reconocer, analizar, reconstruir, etc., está fijando la información adquirida con anterioridad. Si el material que se estructura en las pruebas de evaluación no se limita a solicitar del alumno la mera repetición de los contenidos, sino que se construye solicitando del alumno la reelaboración de lo aprendido, se está propiciando un verdadero aprendizaje significativo y por tanto, un estudio de más calidad.

El conocimiento profundo de la materia por parte del profesor, así como de los procesos cognitivos que exige de sus alumnos han de ser prerequisites para la adecuada redacción de unas pruebas de evaluación. No se olvide que en la educación a distancia esta necesidad es perentoria, dado que no es posible repetirlas o realizar una prueba alternativa en caso de que se descubra que la propuesta no ha sido objetiva, fiable o válida. Este problema no existe en la universidad presencial. En los cursos a distancia, la única posibilidad es la de que el mismo fallo no se repetirá con los alumnos del curso siguiente.

Quiere decirse con esto que el *diseño* de cada prueba de evaluación ha de realizarse con sumo cuidado; la *aplicación* de la prueba ha de observar todas las garantías de que se realizan en igualdad de condiciones para todos los alumnos - dificultad generalizada en los centros a distancia que cuenten con multitud de estudiantes-, y por fin, la *corrección y calificación* realizada con criterios objetivos y previamente conocidos por el alumno. En esta última fase del proceso de evaluación, la dificultad se incrementa habida cuenta de que los numerosos alumnos exigen diversos *jueces* que sancionen el rendimiento en una misma materia. Se ha comprobado la dificultad –incluso- de evaluar idénticamente la misma prueba, del mismo alumno por varios expertos (Rodríguez Diéguez, 1980: 275; Fernández Pérez, 1974: 4).

A) *Las pruebas a distancia*

Dentro del contexto esbozado tienen cabida especial las llamadas pruebas de evaluación a distancia de las que se podrían apuntar una serie de ventajas estructuradas mediante las aportaciones de ICE-UNED (1976: 45-49), Cirigliano (1983: 164-165), García Llamas y Pérez Serrano (1986: 157-160).

- * Suponen un control periódico del progreso académico de los alumnos, posibilitando una evaluación continua.
- * Obligan a estudiar, dado que es preceptivo el envío de la prueba en una fecha determinada.
- * Este estudio lo realizará el alumno de forma sistemática, ya que las pruebas se ajustan a la parte de la materia que se calcula debe haberse aprendido en una determinada unidad de tiempo, evitando así la sobrecarga de estudio en unas fechas determinadas.
- * Ayudan a retener los aspectos fundamentales de la materia. El alumno habrá de insistir en los puntos no suficientemente asimilados para retener los conceptos fundamentales y, de esta manera, convertirse en auténtico protagonista de un aprendizaje significativo.
- * Se utilizan como elemento de comunicación bidireccional, dado que habrán de ser devueltos –normalmente por el tutor- con las observaciones pertinentes, correcciones de errores y calificación.
- * El conocimiento de los resultados de su aprendizaje y la correspondiente orientación sobre el mismo, actúa de fuerte incentivo para la mejora en cantidad y calidad de los futuros aprendizajes.
- * Se obliga al alumno a no limitarse en su estudio a la consulta del material estrictamente obligatorio, al solicitársele respuesta a cuestiones que requieran para la reelaboración, análisis de enfoques distintos o relación entre ellos, etc., que ponen al estudiante en situación de verse obligado a acudir a otras fuentes bibliográficas.
- * Se exige, en algunos casos, la postura personal en determinadas cuestiones, que requerirán la reflexión y estudio en profundidad de todo tipo de material.
- * Sirven de entrenamiento para la realización de las pruebas presenciales, al estar estructuradas en forma similar, en cuanto al contenido y estilo de las cuestiones, aunque requieran un tiempo superior a las personales.
- * Orientan a los tutores para detectar los bloques de la materia en donde existen mayores lagunas en el aprendizaje de los alumnos, para poder insistir en las sesiones de tutoría en la resolución, discusión y análisis de las mismas.
- * Facilitan a los tutores datos para la elaboración de los pertinentes informes de los alumnos que se harán llegar al profesorado de la Sede Central.
- * Los profesores redactores de las pruebas pueden averiguar, al igual que los tutores, dónde se centran las dificultades más típicas de la materia, así como dónde se detectan los fallos más notables en la propia redacción de estas pruebas.
- * Suponen unos instrumentos válidos para complementar la valoración final que ha de hacerse de cada alumno matriculado.
- * Se establece el oportuno requisito administrativo de la cumplimentación de estas pruebas sin las cuales, normalmente, no puede superarse la materia en cuestión.

B) Las pruebas presenciales

El enfrentamiento del alumno con este tipo de pruebas, le pone en condiciones de demostrar hasta qué punto los trabajos realizados a distancia han sido fruto de su exclusivo esfuerzo personal. Mediante este instrumento se pretende –gracias a su simultaneidad en tiempo e identidad en contenidos- que todos los alumnos sean evaluados con criterios similares, al menos en cuanto a la dificultad de la prueba y en cuanto a los protagonistas de esa valoración, un profesor, o pocos, comparados con la inevitable diversidad de tutores que evaluaron las pruebas a distancia. Debido a la trascendencia de estas pruebas con vistas a la toma de decisiones, será conveniente que los responsables de redactarlas se atengan a una serie de criterios, normas o sugerencias que las hagan más objetivas, más válidas, y más fiables. Se indican algunas que el estudio y la experiencia como alumno, tutor y profesor de la Sede Central de la UNED, han aconsejado a este investigador una vez consultados los autores en el anterior apartado citados y Sawin (1971), Morales (1972), Lemus (1974), Fernández Pérez (1974), Lafourcade (1977), Rodríguez Diéguez (1980) y Popham (1980 y 1983):

1. Ajustar la redacción de las preguntas a los objetivos previamente requeridos. Ha de evaluarse lo que se pretendía que aprendiesen los alumnos. En definitiva, el contenido de la pregunta ha de ser siempre relevante y estar de acuerdo con los objetivos.
2. Incluir en la prueba preguntas que evidencien el tipo de proceso mental que se pretende que muestre el alumno (describir, comparar, relacionar...).
3. Huir de enunciados similares a los epígrafes que aparecen en el material estudiado, dando cierta originalidad a la pregunta, organizando la cuestión de manera diferente, para que el alumno tenga que seleccionar el material y organizar su propia respuesta.
4. Buscar la relación con los contenidos, formas y estilo de preguntar empleados en la redacción de las pruebas a distancia.
5. Adecuar la extensión de la prueba al tiempo que se va a conceder a los alumnos para su realización.
6. Cuidar la formulación de las preguntas, de forma que todos puedan entender lo mismo. La falta de claridad en este aspecto desvirtúa en ocasiones la valoración adecuada de cada alumno.
7. Determinar con claridad las instrucciones que ha de seguir el alumno para la correcta realización de la prueba. Dar orientaciones sobre la distribución del tiempo en pruebas que se compongan de más de una parte; criterios de valoración de las preguntas; indicaciones sobre la forma de responder –de forma limitada o amplia- y otras consideraciones adaptadas a la materia en cuestión que eviten calificaciones que no respondan a la realidad de lo que sabe cada uno.
 - * Si en el examen se han incluido pruebas objetivas, se deberá cuidar, además de lo expuesto anteriormente:
 - * Explicitar las normas para cada tipo de respuesta.

- * Obviar las preguntas irrelevantes, aunque sean muchos los items de que se componga la prueba.
 - * Evitar que en una pregunta se encuentre la pista para responder correctamente a otra.
 - * Agrupar los items según el tipo de prueba objetiva. No convendrá mezclar, por ejemplo, respuestas de asociación, de doble alternativa, de ordenamiento, de múltiple elección, etc.
 - * Procurar situar los items de menos dificultad al principio de la prueba.
8. Distribuir la diversa dificultad de la prueba, incluyendo preguntas de solución más o menos fácil, con el propósito de discriminar convenientemente los aprendizajes de los alumnos

4. La evaluación de los aprendizajes en la UNED

La UNED desde su fundación intentó huir de los modelos tradicionales de evaluación, introduciendo en el sistema el concepto de evaluación continua propuesto por la Ley General de Educación.

Se pretendía insertarla dentro del proceso de aprendizaje, de manera que los continuados controles constituyesen una motivación del proceso y no meramente un complemento. La estructuración de la evaluación a través de diversos tipos de pruebas pretenden valorar el aprendizaje logrado en cada momento por los alumnos, proporcionando con los datos recogidos una orientación ajustada a las necesidades y carencias de cada uno.

Se trataba de evitar la “medida” aislada que hubiese supuesto la realización de dos pruebas presenciales redactadas y calificadas por profesores que no conocerían los intereses y necesidades del alumnado, despersonalizando la propia educación. Un alumno que se autoevalúa a través de los ejercicios de autocomprobación y que demuestra la asimilación de los aprendizajes en varios momentos y situaciones: pruebas de evaluación a distancia, pruebas personales, actividades recomendadas, prácticas, asistencia y actitud en tutorías, seminarios, convivencias, etc., es un alumno a que puede considerarse, se le aplica plenamente el concepto de evaluación continua.

Sin embargo estos son los propósitos, pero la realidad, que suele ser a veces dura, viene a demostrar, en buena parte, lo contrario de lo que se proponía la institución. El profesor Santos Juliá (1983: 4) escribe:

“En lugar de concebir el proceso de aprendizaje a distancia como un todo integrado, la UNED separa la función tutorial de la función docente en lo que ésta tiene de evaluadora y calificadora. Al cabo, quien califica es el profesor de la Sede Central, valiéndose del instrumento menos a distancia que concebir se pueda: la llamada prueba presencial, que debía completar otro

tipo de pruebas, pero que en la UNED es un mero eufemismo para cubrir públicamente lo que en su esencia no es sino fiel reproducción del viejo examen libre. La maldad propia del sistema se incrementa aquí en la medida en que el alumno no sabe nada de su examinador, de sus criterios de evaluación y calificación, lo que, como es obvio, aumenta hasta límites insoportables la aleatoriedad del resultado final."

Aunque es exagerada esta generalización por entender que no en todas las carreras y departamentos se actúa así, algo de verdad tiene la cita como negación de la evaluación continua que a través de diversos instrumentos se trata de justificar.

A) *Los tipos de pruebas*

Dadas las características propias de este tipo de enseñanza y la intención de engarzar la evaluación en el propio proceso de aprendizaje de los alumnos, la UNED tiene establecidos diversos tipos de pruebas de evaluación.

a) *Obligatorias*. Su cumplimiento es imprescindible para superar la asignatura, y son:

- * Pruebas de evaluación a distancia y/o trabajos prácticos.
- * Pruebas personales o presenciales.
- * Prácticas de laboratorio en Ciencias e Ingeniería.

b) *Voluntarias*. Son instrumentos valiosos para la propia formación de los alumnos, pero no obligatorias para la superación de la materia. Podrían considerarse como tales:

- * Ejercicios de autocomprobación.
- * Actividades recomendadas por el profesorado de la Sede Central.
- * Actividades recomendadas por los profesores-tutores.
- * El ICE de la UNED (1977: 52) redactó los requisitos que deberían exigirse al sistema de evaluación de los alumnos de esta Universidad, a saber:
 1. Una buena elaboración de *pruebas* por parte del equipo docente, tanto de los cuadernillos de evaluación a distancia –pruebas objetivas y de ensayo-, como de las pruebas personales.
Para su redacción deberían tenerse en cuenta:
 - Los objetivos finales de la asignatura; y
 - Las normas básicas de confección de pruebas.
 2. Una *distribución a tiempo, gradual y por separado*, de los cuatro cuadernillos de evaluación a distancia, de modo que pueda realizarse una evaluación *continuada* de los alumnos.
 3. Una *realización* auténtica por parte de los alumnos, que pueden consultar el material necesario, pero deben contestar *personalmente* a las cuestiones de los cuadernillos.

4. Un *control* riguroso en la fecha de recepción de estos cuadernillos, ya cumplimentados, en los Centros Asociados.
5. Una correcta *calificación* de los mismos con la aplicación de fórmulas, baremos, etc., idénticos en todo el territorio nacional.
6. Una *orientación* eficaz del tutor a los alumnos, con base en los resultados de la evaluación a distancia y en las consultas que se le hagan.
7. Una *información* lo más completa posible del tutor al equipo docente de la Sede Central sobre la marcha de los alumnos.
8. Una *consideración y peso real* del resultado de las evaluaciones a distancia en las pruebas personales y en la posterior calificación final.
9. Una *estimación justa del trabajo no obligatorio* realizado por el alumno, a través de actividades recomendadas, asistencia a convivencias, cursillos, etc.
10. Un *conocimiento previo* por parte del alumno del valor real de las evaluaciones a distancia y trabajos voluntarios. En el momento de matricularse, o a través de circulares, debe saber cómo influyen estos trabajos en su nota final.

5. Un modelo de evaluación

Se sugiere un modelo de evaluación *formativa* en la que, además de las claras orientaciones que en la Guía de Curso han de figurar sobre sus formas y criterios, toda prueba o trabajo que remita el alumno a tutores o profesores de la Sede Central, debe ser devuelto con las correspondientes indicaciones (Jiménez, 1985). Asimismo junto a la papeleta de examen de cada prueba presencial se debe informar a los alumnos, especialmente a los suspensos, sobre las razones de su calificación y las pertinentes indicaciones para procurar superar las lagunas detectadas.

Pues bien, como resultado de la evaluación continuada que se debe haber llevado a cabo a lo largo del curso, al alumno se le otorga una nota final de la asignatura como resultado de las calificaciones en las cuatro evaluaciones a distancia, en las dos pruebas presenciales, en la realización de las prácticas de laboratorio, así como la valoración que hayan merecido los trabajos extraordinarios, tales como actividades recomendadas, asistencia y participación en convivencias seminarios, coloquios, realización de exámenes simulados, etc., de su propio Centro Asociado.

Para la determinación de esta nota final se tiene en cuenta el informe emitido por el profesor-tutor sobre aquellos alumnos a los que ha tutorizado y asistido personalmente.

James (1982: 240-256) comparando las estrategias de evaluación y resultados de la UNED y de la *Open University* señala que, en esta última se toman en consideración las nota obtenidas por el alumno en sus trabajos a lo largo del

curso, en una proporción 50-50 con la nota obtenida en el examen presencial de tres horas de duración al final del período.

A) *El informe tutorial*

En la UNED, para conocer la marcha del proceso de aprendizaje de los alumnos en el Departamento correspondiente, está establecido la elaboración de un informe por parte de cada profesor-tutor que habrá de ser enviado al profesor encargado de la materia en la Sede Central.

En el informe, habrán de constar las calificaciones que los alumnos han obtenido en los trabajos de evaluación a distancia, así como valoraciones de otro tipo acerca de la valía de cada alumno, interés por la asignatura, participación en actividades organizadas por el centro, calidad de las consultas, etc. (Oliver, 1984: 74). Si no se conoce personalmente al alumno, el informe se limitará a comunicar las calificaciones obtenidas en los trabajos realizados a distancia. Pero ¿qué peso se asigna a este informe en la evaluación final del alumno?

Son frecuentes las quejas de los tutores por la escasa consideración que tienen sus informes y calificaciones en la nota final del alumno. Existe dificultad de comprobar el nivel real de aprendizaje mediante los trabajos y evaluaciones a distancia, no resulta sencillo asignar un valor específico a cada uno de ellos (Marín, 1984: 488). Por ello, no queda claro el grado de influencia de la opinión del tutor sobre los alumnos a la hora de emitir la nota final. Es éste un tema de permanente controversia en la UNED (Tiana, 1981: 139), porque mientras unos afirman que: *el tutor no es quien decide lo que ha de aprender el alumno y tampoco lo controla, puesto que la corrección de los exámenes es responsabilidad del profesorado de la Sede Central* (Bercovitz, 1981: 202), otros dicen que, además de las pruebas presenciales han de tenerse en cuenta para la calificación final, las cuatro pruebas de evaluación a distancia –corregidas por el tutor- y las valoraciones contenidas en el informe (Tiana, o. C.: 136).

“Se trata de construir una base en la cual el informe del profesor-tutor tenga por su propia heredad y por pertenecer el tutor a un colectivo empeñado en una tarea común, un peso específico cualitativamente arbitrado. Si profesores-tutores y profesores de la Sede Central actúan por separado, cualquier norma sobre participación en la nota final quedaría desvirtuada.” (San Martín, 1983: XIV).

La realidad es que, en la práctica, los tutores realizan la evaluación formativa y los profesores de la Sede Central la sumativa (Jiménez, 1983: 592). En una encuesta realizada a los profesores de la Sede Central en 1979, el 40% manifestó no concederles ninguna o poca importancia a las calificaciones de los tutores y el 51% expresa que las considera sólo en casos de alumnos dudosos (Tiana, o. c.: 142)

Resulta valiosa la aportación que Arévalo (1983: 137-138) realiza sobre una serie de indicadores que habrán de tenerse en cuenta en el informe que el tutor habrá de elevar al profesor de la Sede Central:

- A. La calificación global de los trabajos y cuadernillos de evaluación a distancia, teniendo en cuenta unos criterios objetivos previamente establecidos.
- B. El conocimiento del alumno, centrado en la asistencia al Centro, interés, técnicas de trabajo, consultas, espíritu crítico, rendimiento, etc.
- C. Valoración de las actividades recomendadas, trabajos realizados y simulación de exámenes.

Arévalo ofrece esta fórmula global que pondera los distintos apartados:

$$\text{Calificación} = \frac{7 \times A + 3 (B + C)}{10}$$

En la calificación global, sugiere que se le asigne al alumno un 80% de la puntuación total basado en el resultado de las pruebas presenciales y un 20% extraído del informe del profesor-tutor más el conocimiento que pudiera tener del alumno el profesor de la Sede Central, más la autoevaluación del propio alumno.

En una investigación llevada a cabo por García Llamas y Pérez Serrano (1983: 208-209), después de solicitar a los alumnos de Ciencias de la Educación del Centro Asociado de Madrid sugerencias para tener en cuenta de cara a la evaluación final, ofrecen una posible solución práctica *convinciente* para el alumno, que concretan en esta fórmula:

$$\text{Calificación final} = \frac{\text{trabajo personal} + \text{informe} + \text{prueba personal}}{3}$$

Esta propuesta elaborada a través de las sugerencias de los alumnos, puede ser interesante, dado que invita a una reflexión sobre los elementos que conviene tener en cuenta a la hora de calificar. No obstante –según estos autores- el peso de los aspectos que ellos proponen podría medirse de cara a la evaluación. Sugieren así esta solución que consideran viable:

- Trabajo personal + informe del tutor: 30%
- Prueba personal: 70%

Basado en estas aportaciones y en la propia experiencia, se ha elaborado el siguiente *modelo de evaluación*.

B) Valoración del informe tutorial

Se ha elaborado este modelo en el que se estima la importancia del informe tutorial que, en todo caso, habrá de contemplar la asimilación de contenidos por parte del alumno, su actitud ante el estudio, el rendimiento según las capacidades detectadas, las actividades o trabajos voluntarios realizados, su nivel de participación de las tutorías, etc.

El modelo sugiere una calificación global ponderada e indicativa de cada uno de los apartados en los que se considera debe valorar el tutor el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Así se contemplan:

A. Calificación global y media de trabajos y cuadernillos a distancia, según los criterios que emplea el departamento para valorar las pruebas presenciales.....	De (0 a 10) x 5,5
B. Participación del alumno en tutorías y actividades del Centro (calidad de esa participación, interés, rendimiento según capacidades, etc.)	De (0 a 10) x 1,5
C. Actividades recomendadas o sugeridas por la Sede Central o por el propio tutor, de tipo voluntario.....	De (0 a 10) x 1,5
D. Simulación de exámenes (voluntario)	De (0 a 10) x 1,5

En este trabajo se propone que el informe tutorial tenga una incidencia de un 25% *en la nota final siempre que se consideren los cuatro criterios enumerados*. Para ello habrán de matizarse los apartados apuntados como posibles indicadores que permitan adjudicar una puntuación a cada alumno. Aun no siendo partidarios de esta valoración cuantitativa, y participando más de las de carácter cualitativo, parece evidente que si se desea que este informe tenga algún tipo de incidencia en la calificación final de alumno, habrá de contemplar las dos modalidades, operativizando la impresión global del alumno con un número que facilitará al profesor de la Sede Central un cómputo global con la puntuación obtenida por el alumno en la prueba presencial, que será también de carácter cuantitativo.

Cada uno de los apartados tendrá a su vez subindicadores que permitan criterios objetivos de valoración que eliminen la discriminación de alumnos evaluados por tutores distintos. Por otra parte, la valoración ponderada que se hace de cada apartado es meramente orientativa y debería ser matizada por el profesor responsable de cada asignatura en la Sede Central. Es decir, no podrá valorarse el apartado A –por ejemplo- igualmente si se trata de la burocrática cumplimentación de un cuadernillo de evaluación a distancia, a partir de los epígrafes de las Unidades Didácticas o textos recomendados, que si consiste en la realización de un trabajo práctico en el que tenga que poner en juego determinadas aptitudes exigidas en la materia y que le ha ocupado un considerable tiempo de su dedicación al estudio. Aunque esa ponderación la podría llevar a cabo el tutor, se sugiere que sea el equipo docente de cada materia de la Sede Central quien la cuantifique, para uniformar los criterios de evaluación. Esta cuantificación convendría llevarla a cabo consultando la opinión de los tutores.

Se ha apuntado que ese *peso* del 25% del informe tutorial en la calificación final de lo alumnos se sustenta en el bloque de toda la información expuesta. Es decir, si de un determinado alumno sólo se dispone de las calificaciones de los trabajos obligatorios –apartado A-, el peso del informe quedará reducido –según la ponderación asignada- a un 55% de su valoración total. Si, por ejemplo, no se realizaron exámenes simulados o determinados alumnos no desearon participar en ellos, la valoración global de ese informe tutorial quedaría reducida en un 15%, etcétera.

La valoración cuantitativa y definitiva que el tutor aportará al profesor de la Sede Central, teniendo en cuenta que su puntuación total habrá de quedar reducida al 25%, en el mejor de los casos, se extraería la siguiente fórmula:

$$\text{Calificación tutorial} = \frac{A + B + C + D}{40}$$

Deberá prescindirse de los sumandos sobre los que no se disponga de información, pero siempre se habrá de dividir entre 40. El resultado obtenido, que oscilará entre 0 y 2,5 puntos habrá de sumarse al que aporte el profesor responsable de la asignatura, que estará en función del porcentaje *aprovechado* por el tutor.

C) *La calificación final*

Si en el informe tutorial de un determinado alumno se han contemplado todos y cada uno de los distintos indicadores que se han considerado, al profesor de la Sede Central le queda un *75% de la valoración final del alumno*. Es decir, sobre 10 puntos, podrá calificar de 0 a 7,5. Parece lógico que ese porcentaje sea ocupado casi exclusivamente por la realización de las pruebas presenciales. También puede optar el profesor responsable de la materia por valorar la posible *autoevaluación* del alumno, así como otras vías de conocimiento directo que pudiera tener mediante contactos personales, postales o telefónicos. Es evidente que ese 75% estará en función de que en el informe del tutor se aprovechen todos los indicadores. Habrá de calcularse, por tanto, en cada caso, la incidencia que va a tener el informe del tutor, en función de su riqueza y de acuerdo con la fórmula ofrecida, para después considerar el resto del porcentaje para la calificación a cargo del profesor de la Sede Central. A menor número de indicadores contemplados en el informe, mayor será el peso de la valoración que se haga por parte del profesor de la Sede Central.

A todo esto habrá de agregarse el carácter de obligatoriedad que oficialmente tienen los trabajos prácticos y los cuadernillos de evaluación a distancia. Debería establecerse por parte del Rectorado una norma uniforme en todas las asignaturas. Si estos trabajos se contemplan como obligatorios, su no realización, debería dejar en suspenso la calificación del alumno, hasta tanto se prorroguen o no los plazos de entrega. Si no se considera esa obligatoriedad generalizada,

convendría que los alumnos fuesen conscientes de ello, para así distribuir su escaso tiempo en las actividades que consideren más útiles para su aprovechamiento. De todas formas, el modelo ofrecido vale tanto en un caso como en el otro.

Notas:

- Arévalo, F. C. (1983): La evaluación del rendimiento de los alumnos en la UNED, en *Universidad Abierta*, núm. 1, Ciudad Real, UNED-Valdepeñas.
- Bercovitz, A. (1981): Las estructuras de apoyo: Los Centros Asociados, en *I Simposium Iberoamericano de rectores de universidades abiertas*, Madrid, UNED.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., y Madaus, G. (1971): *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw Hill.
- Calongui, L. (1978): *Valutazioni*, Brescia, La scuola.
- Cirigliano, G. F. J. (1983): *La educación abierta*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Ebel, R. L. (1979): *Essentials of educational measurement*, New Jersey, Englewood cliffs, Prentice-Hall.
- Elton, L. R. B., y Lauvillard, D. M. (1979): Trends in research on student Learning, en *Studies in Higher Education*, 4.
- Fernández PÉREZ, M. (1974): *Evaluación escolar y cambio educativo*, Madrid, Cincel.
- Fuchs, L. S., y otros (1984): The effects of frequent currículum-based measurement and evaluation in pedagogy, student achievement and student awareness of learning, *American Educational Research Journal*, 21:2.
- Glas, G. V. y Ellet, F. S. (1980): Evaluation research, en *Annual Review of Psychology*, 31.
- García Aretio, L. (1983): *Licenciados extremeños de la UNED*, Badajoz, UNED-Mérida.
- García Llamas, J. L. (1986): *El aprendizaje adulto en un sistema abierto y a distancia*, Madrid, Narcea.
- García Llamas, J. L. y PÉREZ Serrano, G. (1983): *Los Centros Asociados. El Centro de Madrid*, Madrid, Narcea.
- Gardner, D. E. (1977): Five evaluation frameworks, en *Journal of Higher Education* 8f1.
- James, A. (1982): Una comparación de las estrategias de evaluación y de los resultados de la UNED de España y la OPEN de Inglaterra, en *Universidad y Sociedad*, núm. 4, Madrid, UNED-C. A. de Madrid.
- Jiménez, C. (1983): Evaluación del rendimiento en la UNED, en *Revista Española de Pedagogía*, núm. 162, Madrid.
- (1985): *Educación superior a distancia y orientación*, Sevilla, Alfor.
- Juliá, S. (1983): La UNED, una Universidad improvisada, *El País*, 1 feb. 1983, Madrid.
- Lafourcade, P. D. (1978): *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid, Cincel.
- Lemus, L. A. (1974): *Evaluación del rendimiento escolar*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Marín, R. (1984): El sistema pedagógico de la UNED y su rendimiento, en *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*, Madrid, UNED.
- (1985 a): L'apprendimento personale e programmato nella amiglia e nella scuola, en *Prospettiva EP: Spagna: democrazia e educazione*, Anno VIII, núm. 5 y 6.

- (1985 b): Pedagogía Universitaria de la creatividad, en *Revista Española de Pedagogía*, núms. 169-170, Madrid, CSIC.
- marton, F., y Saljo, R. (1976): On qualitative difference on learning. Outcome and process, en *British Journal of Educational Psychology*, 46.
- Morales, P. (1972): *Manual de evaluación escolar*, Zaragoza, Hechos y Dichos.
- Pérez Juste, R. (1985): programación de actividades universitarias, en *Revista Española de Pedagogía*, núms. 169-170, Madrid, UNED.
- (1986): prólogo, en García Llamas, J. L.: *El estudio empírico sobre el rendimiento académico en la enseñanza a distancia*, Madrid, UNED.
- Popham, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Madrid, Anaya.
- (1983): *Evaluación basada en criterios*, Madrid, Magisterio Español.
- Oliver, A. (1984): El sistema de evaluación en la UNED, en *El modelo español de educación superior a distancia: la UNED*, Madrid, UNED.
- Orden, A. de la (1969): La evaluación del rendimiento educativo y la calidad de la enseñanza, en *Revista de Educación*, núm. 206, Madrid.
- (1985): Modelos de evaluación universitaria, en *Revista Española de Pedagogía*, núms. 169-170, Madrid, CSIC.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1980): *Didáctica General*, Madrid, Kapelusz.
- San Martín, J. (1934): Prólogo, en García Llamas y Pérez Serrano, *Los Centros Asociados. El Centro de Madrid*, Madrid, UNED.
- Sawin, E. J. (1970): *Técnicas básicas de evaluación*, Madrid, Magisterio Español.
- Scriven, M. (1967): The Methodology of Evaluation, en *Perspectives of Curriculum Evaluation*, AERA, Monograph Series on Curriculum and Evaluation, núm. 1, Chicago: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L. (1980): An analysis of alternative approach to evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2.
- Tiana, A. (1981): El sistema de evaluación en la UNED, en *Seminario Iberoamericano de Educación a Distancia y Educación de Adultos*, Madrid, UNED.
- Uned (1977): *Criterios metodológicos de la UNED*, Madrid, ICE-UNED.