

Universidad Estatal a Distancia



Centro de Investigación y Evaluación Institucional

Vicerrectoría de Planificación



Evaluación del Proceso de Evaluación de los Aprendizajes en la UNED

Rocio Arce Duran
Viviana Chavarría Jiménez
Unidad de Evaluación

Setiembre, 2010

CIEI-329-2010

Sede Central, Edificio A, 5to. Nivel
Tel: 2527-2206, Fax: 2234-1704
info.ciei@uned.ac.cr

Evaluación del proceso de Evaluación de los Aprendizajes en la UNED

1. Introducción

La evaluación de los aprendizajes dentro del modelo de educación a distancia implementado en la UNED tiene gran importancia dentro de nuestro quehacer universitario. El comprender el papel de la persona que aprende y de quien enseña dentro de este modelo tiene sus marcadas diferencias con el modelo tradicional de aprendizaje presencial que se usa en la mayor parte de la educación en nuestro país. La modalidad de educación a distancia que ofrece la UNED se diferencia precisamente por su capacidad de atender a poblaciones a lo largo de todo el país y menos favorecidas, independientemente de su ubicación geográfica y de su disponibilidad temporal.

La Dirección de la Defensoría de las y los Estudiantes como órgano autónomo dentro de la jerarquía universitaria ha venido analizando los tipos de apelaciones relacionadas con la evaluación de los aprendizajes, sobre todo lo referido a los instrumentos utilizados y la calidad de los mismos.

Producto de esta preocupación es que llega al CIEI la solicitud de evaluación de la Defensoría de los y las Estudiantes, con el fin de realizar una valoración sobre la situación actual de la evaluación de los aprendizajes en la UNED, en la que se indica “Identificar el papel y control de la calidad de la evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la estructura organizacional, funcional normativa-contextual relativa a estos procesos” (Solicitud al CIEI 0004-2009).

Ante esto, cabe aclarar que al referirse a la evaluación de los aprendizajes se deben tener claro dos dimensiones una en el sentido educativo referido propiamente a la calidad de las pruebas y el otro orientado en la gestión, es decir, al proceso administrativo-académico relacionado con la construcción de las pruebas evaluativas.

Este estudio está orientado al descubrimiento y la comprensión integral del proceso administrativo-académico de la evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones en la calidad de las pruebas, enfatizándose en la construcción de los exámenes.

El presente estudio realizó un análisis de las valoraciones de las diferentes partes actoras del proceso, aplicando para ello, instrumentos cualitativos como cuantitativos. Estas valoraciones apoyaron igualmente en la reconstrucción del proceso de elaboración de las pruebas escritas.

2. Fundamentación

Siendo el desarrollo de los distintos procesos evaluativos elementos prioritarios en la universidad, y dado que nos brindan la posibilidad de “*detectar y mejorar los problemas y las necesidades que enfrentan, así como de perfeccionamiento de su labor académica y gestional*” (D’Agostino, 1999. P. 37), la valoración de los procesos administrativos-académicos relativos a la evaluación de los aprendizajes en la UNED, cobra vital importancia en la medida que se fundamente en la identificación de los vacíos y fortalezas. Ello partiendo del supuesto de sus implicaciones en la efectividad, idoneidad y calidad de las estrategias evaluativas empleadas.

De esta manera, los procesos de evaluación de los aprendizajes, fueron abordados considerando dos aspectos:

1. Los procesos administrativos y académicos vinculados con la elaboración de las pruebas “presenciales” y sus implicaciones en la efectividad y calidad. Lo cual implicó la valoración de los elementos y condiciones institucionales que se gestan en el desarrollo de las mismas.
2. Estos procesos se visualizarán a través de las denominadas pruebas escritas o exámenes, tomando como referente, los estudios de “Análisis interpretativo sobre la práctica de la evaluación de los aprendizajes en la UNED” de D’Agostino, “Materiales, evaluación y tutorías en los cursos de la UNED” de Ramírez y las apelaciones de los y las estudiantes de agosto del 2008 al junio del 2009, que plantean la prueba escrita o examen como principal estrategia evaluativa empleada en la UNED.

En cuanto a la definición sobre evaluación de los aprendizajes y reconociendo que constituye un tema complejo, de múltiples enfoques se plantea a continuación, según González Halcones, las diferentes posturas entre ellas:

- “Comparar lo deseado con lo realizado” (Alfaro, 1990. Pp. 70).
- “Estimar cuantitativamente y cualitativamente el valor, la importancia o la incidencia de determinados objetos, personas o hechos” (Forns, 1980. Pp. 108).
- “Medio que permite observar y describir con mayor precisión los aspectos cuantitativos y cualitativos de la estructura, el proceso y el producto de la educación. Su finalidad es facilitar una predicción y un control lo más exacto posible del proceso educativo” (De la Orden, en Lafourcade, 1977. Pp. 16).
- “Etapa del Proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (Lafourcade, 1977. Pp. 12).
- “Actividad valorativa e investigadora, que facilita el cambio educativo y el desarrollo profesional de los docentes. Su finalidad es adecuar o reajustar permanentemente el sistema escolar a las demandas sociales y educativas. Su ámbito de aplicación abarca no sólo a los alumnos, sino también a los profesores y los centros educativos...”

(Nieto, 1994. Pg. 13).

- “Interpretación mediante pruebas, medidas y criterios, de los resultados alcanzados por alumnos, profesor y proceso de enseñanza-aprendizaje en la ejecución pormenorizada de la programación” (G.Halcones, 1999. Pp. 11).

De esta manera, dichos enfoques parten, de comprender la evaluación de los aprendizajes, como un medio del cual el docente no solo identifica el avance y las condiciones de aprendizaje de sus estudiantes, sino también, las mejoras pertinentes al proceso educativo que genera.

Para el modelo pedagógico de la UNED cuyo eje es el estudiantado y los principios de autoaprendizaje, la evaluación de los aprendizajes se comprende como una acción de regulación y autorregulación de los aprendizajes “...de manera que la evaluación llegue a ser integral, durante todo el proceso de aprender, e integrada, es decir, no separada del procesos como momento de comprobación” (UNED. 2004. Pp. 36). De manera que la evaluación de los aprendizajes debe considerar los siguientes aspectos:

1. “No debe exigir al estudiante que se de cuenta, en un momento dado, de la información, conceptos o procedimientos que ha sido capaz de retener.
2. Debe orientarse hacia la *regulación de los aprendizajes*” (UNED. 2004. Pp. 36).

En el modelo pedagógico, se promueven dos tipos de evaluaciones, una sumativa “*acredita los aprendizajes mediante calificaciones*” y la otra formativa “*acción reguladora y autorreguladora del aprendizaje*”. Esta última, involucra una serie de cambios institucionales relativos a las funciones de la persona docente, los medios de comunicación, la estructura de las unidades didácticas y particularmente, los procesos o gestión involucrados a este.

Este marco se constituye, en un “...elemento que da dirección y sentido al diseño de materiales, a la programación de cursos, a la acción de facilitación y apoyo del aprendizaje, y en última instancia, a la formación de un estudiante autónomo y capaz de seguir aprendiendo solo” (UNED. 2004. Pp. 40).

De esta visión conceptual, los procesos administrativos-académicos vinculados a la propuesta de evaluación presente en el Modelo Pedagógico plantean un reto significativo al sugerirse dentro del modelo como factores que garantizan la “validez técnica” es decir:

“...el currículo se pone en práctica mediante la intervención de múltiples actores (los autores de los contenidos, los diseñadores de los materiales, los pedagogos), lo que implica que quienes apoyan el proceso de aprendizaje, quienes elaboran los instrumentos de evaluación y quienes los califican son personas diferentes” (UNED. 2004. Pp. 37).

En el caso de las evaluaciones formativas, como se indicó anteriormente, se sugieren una gestión que involucra cambios significativos entre las relaciones, las partes actoras, la comunicación y las estrategias internas vinculadas al logro de los objetivos de aprendizaje.

Ello sugiere, la consideración de los procesos institucionales involucrados en la construcción de las pruebas, en este caso exámenes, entendiendo que como gestión representan la planificación, procesos, recursos y resultados involucrados en este proceso.

En relación con los exámenes o “pruebas escritas”, si bien el modelo pedagógico se enfoca en la validez técnica, la calidad de una prueba puede establecerse en función de criterios básicos tales como:

1. Confiabilidad: miden exactamente los objetivos de aprendizaje propuestos o contenidos a evaluar del examen según programación.
2. Validez: miden lo que se propone medir, esto en particular sus ítems.
3. Objetividad: en el cual la opinión del docente calificador no afecta la calificación.
4. Amplitud: Extensión del instrumento, vista como “mide la mayor cantidad de temas tratados en el curso”
5. Practicidad: inversión del tiempo dedicada al mismo, convirtiéndose en una técnica muy rigurosa (Ferrer. 2009. Pp. 10).

3. Objeto de estudio

Desde la comprensión del modelo educativo a distancia de la universidad y las necesidades de información de la Defensoría de los y las estudiantes, el objeto evaluativo se centra en el proceso de evaluación de los aprendizajes visto en dos dimensiones:

- Proceso de gestión administrativa-académica en que se gesta el desarrollo de las evaluaciones, el cual involucra la planificación según la normativa institucional, los procesos involucrados en la construcción y aplicación y los insumos con los que se cuenta institucionalmente (tales como capacitación, tiempos, asesoramientos).
- Calidad de las pruebas evaluativas aplicadas, como producto final generado del proceso anterior.

Ello implicó la evaluación de los aprendizajes de la UNED, como proceso desde su concepción, su construcción y la calidad de las mismas, comprendiendo los elementos institucionales involucrados así como los “académicos” centrados en pruebas de calidad.

Siendo un objeto complejo se retoma la prueba escrita como base en el análisis de las estrategias evaluativas considerando que esta es la más empleada en la universidad.

3.1. Criterios de evaluación

Como criterios evaluativos se plantean:

Eficacia: entendido como el logro de los objetivos, en este sentido desde la dinámica institucional y los procesos vinculados al desarrollo de las pruebas o exámenes y la calidad de las mismas.

Idoneidad: en el entendido de los procesos administrativos-académicos vinculados al modelo de evaluación de los aprendizajes.

Congruencia: entre lo que dicta los lineamientos establecidos institucionales y los procesos existentes en torno a la evaluación de los aprendizajes en particular del instrumento evaluativo.

3.2. Interrogantes

3.2.1. Interrogante evaluativa

Como interrogante principal se planteó:

¿De qué manera el proceso administrativo-académico que sustenta el modelo evaluativo de los aprendizajes, visto a través de la aplicación de exámenes, influye sobre la calidad de los mismos?

3.2.2 Subinterrogantes:

¿De qué manera la evaluación de los aprendizajes establecida en a UNED es congruente con la práctica evaluativa presente en la aplicación de exámenes? (conceptualización, prácticas evaluativas, objetivos de aprendizaje, entre otros)?

¿Cuáles son los procesos y recursos vinculados con la construcción de los exámenes presentes en las Escuelas y en la institución?

¿Cuáles son las estrategias de seguimiento y control de las pruebas evaluativas desarrolladas por la UNED?

¿Cuál es la percepción de los y las estudiantes en relación con la aplicación de las pruebas aplicadas?

¿Cuáles son los principales vacíos que las denuncias de los y las estudiantes evidencian en relación con los contenidos de las pruebas que desarrollan?

3.3. Objetivo general

Valorar los procesos administrativos-académicos vinculados al desarrollo de los instrumentos evaluativos (exámenes) aplicados a los y las estudiantes de la UNED.

3.4. Objetivos específicos

1. Analizar la congruencia entre los planteamientos institucionales en la Evaluación de los aprendizajes y la práctica evaluativa que se desarrolla en la UNED.
2. Determinar las condiciones relativas al proceso de construcción de los instrumentos y los recursos institucionales presentes en las diferentes escuelas.
3. Analizar los mecanismos de seguimiento y control presentes en el desarrollo de los instrumentos y de su calidad.
4. Determinar la percepción del estudiantado en torno a la calidad de las evaluaciones aplicadas presencialmente.
5. Analizar a través de las denuncias de los y las estudiantes realizadas ante el Centro de Operaciones y Defensoría de los y las estudiantes la calidad de las pruebas aplicadas mediante exámenes.

4. Procedimiento metodológico

Desde una visión integral en la que se asume que el proceso o gestión vinculado al desarrollo de las pruebas evaluativas aplicadas a los y las estudiantes influye sobre la calidad de las mismas. Se parte por tanto, desgranar el modelo de gestión de la evaluación de los aprendizajes centrados en los instrumentos o exámenes.

4.1. Abordaje del objeto de estudio

Siendo un estudio que permita identificar a partir de las diferentes personas participantes y documentos institucionales, el modelo de gestión vinculado a los procesos de evaluación de los aprendizajes y la calidad de las pruebas, se consideró la complementariedad de las técnicas.

De esta manera, el estudio comprendió:

1. Análisis documental en torno a los procesos y concepción de la evaluación de los aprendizajes (E.A), considerando los lineamientos institucionales en torno a la E.A, así como los informes de cada comisión por Escuela.
2. Análisis de las orientaciones de cursos con el fin de identificar las estrategias evaluativas empleadas. Para este último punto, se analizaron 88 orientaciones de curso, según la muestra de encargados (as) de cátedra establecida de 21 cátedras.

3. Análisis de las bases de datos de apelaciones del Centro de Operaciones y la Defensoría de los y las Estudiantes, identificando en forma descriptiva el estado de los mismos en función de los vacíos encontrados en relación a las pruebas o exámenes.
4. Valoración de diferentes poblaciones institucionales, las cuales incluyeron:
 - a. Los y las docentes (personas encargadas de cátedra y tutoras responsables de los procesos).
 - b. Estudiantado.
 - c. Instancias institucionales responsables y vinculadas con los procesos evaluativos a nivel de concepción y normativa respectiva (PACE, CECED, Comisiones por Escuela, Vicerrectoría Académica).
 - d. Personal responsable de los procesos en cada una de las Escuelas: Comisiones y directores (as) de Escuela.

Para su abordaje se consideró el uso de instrumentos cualitativos tales como entrevistas y talleres, así como la aplicación de un cuestionario. Estos aspectos se detallarán en los siguientes apartados.

4.2. Población de estudio y técnicas a utilizar

Como se señaló, anteriormente, se abordaron las siguientes poblaciones:

1. Personal docente vinculado a estos procesos:
 - Las personas encargadas de cátedra.
 - Las personas tutoras que confeccionan los instrumentos evaluativos.
 - Las personas tutoras que califican los instrumentos evaluativos.

La selección de la población consideró los siguientes criterios de selección:

- a. Cátedra, seleccionadas considerando representación por Escuela e incluyendo las cátedras presentes en los registros de apelación en el periodo de agosto 2008 a junio del 2009.
- b. Los tutores (as) que confeccionan los instrumentos y califican según la cátedra seleccionada en la muestra. Se consideran igualmente los criterios generales indicados en el punto a.

Para esta población se llevaron a cabo, sesiones grupales o talleres (véase anexo 1), para ello se llevaron a cabo, cinco talleres: tres de ellos con las personas encargadas de las cátedras por

escuela (de asistencia completa) y dos talleres, con el personal docente que evalúa y califica las pruebas de las diferentes escuelas (asistieron 13 personas).

Con el apoyo de la Unidad de Información y Análisis Estadístico del Centro de Investigación y Evaluación Institucional (CIEI), se consideró un listado de 66 cátedras, la siguiente muestra por escuela (véase anexo 3):

Grupos	Cantidad de cátedras	Cátedras seleccionadas
Escuela de Educación	3	Educación permanente Didáctica de los estudios sociales y evaluación de los aprendizajes Concep. Educación Especial
Escuela de Exactas y Naturales	8	Agroindustria Producción animal Ciencias biológicas Matemática básica Geociencia Desarrollo de sistemas Cálculo Matemática superior
Escuela de Sociales y Humanidades	6	Enseñanza del inglés Lengua y literatura Comunicación Historia Psicología Turismo sostenible
Escuela de Administración	4	Recursos Humanos Administración Contabilidad superior Investigación
Total	21	

Fuente: Muestra suministrada por la Unidad de Análisis y Datos Estadísticos, 2009.

- Personal de Instancias relacionadas con el proceso y normativa institucional en torno a la evaluación de los aprendizajes, por medio de entrevistas en profundidad (véase anexo 2):

<i>Escuela</i>	<i>Personas entrevistadas</i>
ECA	Miguel Gutierrez Katherin Quesada Selva
ECE	Ida Fallas Beatriz Paez
ECEN	Olman Díaz

	Yency Calderón
ESCH	Lorena Vargas Zaira Flores
PACE	Guiselle Gomez
CECED	Marianela Salas

3. Estudiantado, para ello se tomó una muestra de los y las estudiantes (véase anexo 3) por cada una de las cuatro escuelas que actualmente cursan el III PAC del 2009. Se aplicó un cuestionario vía telefónica a finales del 2009 e inicios del 2010.

Con el apoyo de la Unidad de Información y Análisis Estadístico se extrajo una muestra de 253 estudiantes con un ajuste de no respuesta del 30%, de los cuales y dados diversos intentos, se encuestaron un total de 137 personas, lo que significa un 68% de respuesta. Siendo datos representativos.

4.6 Cuadro general de operacionalización

En cuanto a los elementos a evaluar, se consideraron los siguientes aspectos:

<i>Componentes</i>	<i>Elementos a valorar</i>	<i>Fuentes de consulta</i>
Conceptualización de la prueba (planificación)	1. Congruencia de la normativa, lineamientos y práctica. <ul style="list-style-type: none"> • Definición de la propuesta evaluativa en función de los lineamientos institucionales (conceptualización). • Estrategia evaluativa y sus productos. • Coherencia plan curricular-estrategia evaluativa. • Relación unidades didácticas y la prueba. • Tipo de evaluaciones y el carácter de las mismas. • Pesos relativos de las pruebas en las estrategias evaluativas. • Cuadro de balanceo 	Encargados (as) de cátedra Instancias responsables como es PACE, Vic. Académica Tutores (as) que desarrollan las pruebas por cátedras. Directores (as). Análisis de las orientaciones de cursos por cátedra seleccionada. Análisis del Modelo Pedagógico, Reglamento General Estudiantil. Análisis de los casos de apelación, según periodo indicado.

Proceso vinculado al desarrollo y construcción	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa relativa al desarrollo de las pruebas. • Pasos relativos a la construcción del instrumento • Definición de los vacíos, oportunidades y necesidades. • Programación de las pruebas. 	<p>Encargados (as) de cátedra y tutores (as) que elaboran las pruebas y califican.</p> <p>Directores (as)</p> <p>Comisiones por escuela.</p>
Insumos o recursos definidos para el desarrollo del proceso y la prueba.	<ul style="list-style-type: none"> • Vínculos institucionales de apoyo (capacitación y asesoramiento) • Instancias internas de la Escuela, de apoyo y desarrollo de las pruebas. • Formación del Personal responsable del proceso • Cargas académicas y tiempos dedicados. 	<p>Encargados (as) de cátedra y tutores (as) que elaboran las pruebas y que califican.</p> <p>Comisiones por escuela.</p> <p>Directores (as).</p> <p>Análisis de la normativa de Cargas Académicas, Reglamento de Gestión Académica.</p>
Seguimiento o control “de calidad” del instrumento	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de seguimiento y control existentes internos y externos a la escuela. • Responsables de las estrategias. • Realimentación en el mejoramiento de las pruebas (revisión, evaluación de cursos, etc.) 	<p>Encargados (as) de cátedra.</p> <p>Comisiones por Escuela, Director (as).</p>
Contenido de las pruebas evaluativas	<ul style="list-style-type: none"> • Congruencia con los objetivos de aprendizaje. • Confiabilidad • Practicidad • Validez • Objetividad • Amplitud 	<p>Análisis de la percepción del estudiantado.</p> <p>Análisis de las apelaciones.</p>

La evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia

La comprensión de los procesos de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia, conlleva necesariamente al análisis conceptual del mismo, comprendiendo por una parte, la participación de los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y por otra, los objetivos de aprendizaje dentro del modelo a distancia de la UNED.

A continuación se procede a analizar las consideraciones institucionales, en torno a la temática, visualizando los elementos conceptuales, el papel de la evaluación y las consideraciones institucionales en torno al proceso.

Se incorporan igualmente en el análisis, la revisión de 88 Orientaciones del Curso de las cuatro escuelas, a los cuales se realizó un análisis cuantitativo relacionado con aspectos tales como:

- Presencia de objetivos de aprendizaje, cronograma.
- Desarrollo de un cuadro de balanceo para las estrategias evaluativas.
- Tipo de estrategias evaluativas empleadas y peso de las mismas en la nota de aprobación.
- Guías para el desarrollo de las diferentes estrategias evaluativas.
- Promoción de material complementario, medios didácticos empleados.

1. La Evaluación de los aprendizajes

El modelo pedagógico centrado en el estudiantado, visualiza la importancia de desarrollar *“...una concepción metodológica más abierta, flexible, que ofrezca, al estudiante herramientas para construir su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y lo haga protagonista en la apropiación del conocimiento”* (UNED, 2004), partiendo por tanto de:

2. “La autonomía y el aprender a aprender.
3. Competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales.
4. Habilidades para encontrar, selección y transformar información en conocimiento relevante para la formación personal y la transformación social.
5. Ética personal y compromiso social” (UNED, 2004).

Desde esta perspectiva, la evaluación de los aprendizajes se comprende institucionalmente como una acción inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo:

“...determinar el desempeño del estudiantado así como detectar fortalezas y debilidades en diferentes áreas, como la cognitiva. Lo más importante es que la evaluación educativa permite que los desaciertos se conviertan en aciertos porque su principal fin es la mejora de procesos y productos” (Calderon, Yensy y otros, 2009).

Los resultados obtenidos por el estudiantado mediante las estrategias evaluativas permitirán fortalecer la metodología de aprendizajes, realimentado el curso y sus instrumentos de evaluación. De la misma manera, el Reglamento General Estudiantil, en los artículos 39 al 43 del Capítulo VIII de la Evaluación de los Aprendizajes, coherente con el modelo pedagógico plantea la evaluación como un proceso de realimentación del aprendizaje del estudiante y de la cátedra, considerando que esta pueda ser formativa y sumativa.

Así como, según indica el artículo 39: *“La evaluación será de carácter riguroso, sistemático, integrado, formativo y sumativo. Estará a cargo de la cátedra correspondiente y será congruente con las especificaciones del curso y el perfil profesional de los programas o carreras a los cuales pertenece...” (UNED, 2009).*

Igualmente plantea la importancia de la rigurosidad específica de la prueba, estableciendo: las condiciones técnicas del instrumento en particular de su validez y según el nivel que exige el perfil profesional y la confiabilidad.

Por otra parte, coinciden como lo indica el artículo 40 en que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje desde el inicio y por tanto, constituye una herramienta fundamental *“...para regular y autorregular la marcha del proceso de enseñanza y de aprendizaje, como para acreditar los aprendizajes adquiridos” (UNED, 2009).*

Para el modelo pedagógico, la evaluación deberá entenderse como “regulación y autorregulación de los aprendizajes” por lo que desde una perspectiva integral se concibe, como se indicó anteriormente, un proceso inherente al aprendizaje. De esta manera, el Consejo Universitario, en las sesiones 1798-2006 y 18888-2007, evidencia la relación entre las estrategias evaluativas, y los objetivos de aprendizaje del curso, unidades didácticas modulares y orientaciones de los cursos.

Esto significa considerar, no solo la evaluación desde una perspectiva sumativa, cuyo propósito es acreditar los aprendizajes mediante una calificación sino también, la incorporación de la “evaluación formativa”, comprendida como *“...acción reguladora y autorreguladora de los aprendizajes [...] una estrategia didáctica” (UNED, 2004).*

Esta estrategia didáctica “reguladora y autorreguladora” parte de las siguiente características:

1. El docente como regulador del proceso de aprendizaje, a través de acciones de facilitación y orientación, supone de estrategias de comunicación con el estudiantado, en el momento en que se requiera tanto a nivel grupal como individual.

2. El estudiantado debe contar con la habilidad “eficaz” para regular su proceso de aprender, mediante pruebas sucesivas que permitan fortalecer su proceso de aprendizaje.
3. Propiciar “la coevaluación entre pares de estudiantes” de manera que se aporte a la construcción colectiva de los aprendizajes y los principios de cooperación y colaboración propios de una comunidad de aprendizaje (UNED, 2004).

Esto supone cambios institucionales, en el ámbito de la comunicación entre estudiantes como en la estructura didáctica de los materiales, que requiere:

“...una forma diferente de explicitar los objetivos de aprendizaje y sobre todo los criterios de comprensión que se exigen, de modo que el estudiante pueda tener conciencia, en todo momento, de sus progresos y pueda anticipar las acciones que le demanda el nivel de exigencia esperado” (UNED, 2004).

En otras palabras, sugiere el desarrollo de pautas claras en torno a las actividades que se han de realizar y sugerir su ritmo de trabajo siendo una *“...oportunidad para asegurar su participación activa en la construcción del propio conocimiento y [...] facilitar la guía por parte del docente sobre como orientar y enfocar el estudio” (UNED, 2004).*

La evaluación de los aprendizajes debe partir, de los propósitos de formación y en función de los objetivos de aprendizaje del programa y de los cursos, considerando los logros y las competencias que se desarrollan en el proceso de enseñanza, mediante *“actividades [...] que inducen al estudiante a la interpretación, aplicación y producción del conocimiento” (UNED, 2004).* Esto, coherente con el Acuerdo del Consejo Universitario en la sesión 1798-2006, en donde se plantea que *“Dentro de la visión de la UNED está la formación de personas para pensar y actuar de manera crítica, creativa y autonomamente, y así desempeñarse con éxito en el contexto autoinstruccional” (CU, 2006).*

Congruente con estos elementos, el Plan de Desarrollo 2008-2011 de la Vicerrectoría Académica, plantea la dimensión curricular y pedagógica considerando que *“...conlleva la interacción del estudiante, la docencia y el conocimiento, donde es el actor principal, la docencia el proceso comunicativo-interactivo que propicia el aprendizaje y la mediación de los contenidos...” (Vic. Académica, 2008).* Lo que significa, la realimentación permanente del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sistematizando y compartiendo los resultados obtenidos.

De manera que, como indicador de impacto, resalta la importancia de la evaluación periódica del modelo de evaluación de los aprendizajes de los cursos y la comprensión de que este es parte de un proceso integral que va desde el diseño curricular hasta la aplicación práctica del mismo (Vic Académica., 2008) *“El área de docencia integra el planeamiento, el desarrollo e innovación del currículo, el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje y de los materiales didácticos, la autoevaluación para la mejora continua de los programas así como la mediación pedagógica” (Vic. Académica, 2008).*

Debe destacarse en este sentido, la preocupación del Plan de Desarrollo de no solo concretar la evaluación del proceso de aprendizaje en la calidad de los instrumentos, sino también en el aseguramiento de la calidad del proceso a partir de la evaluación de cursos y la aplicación y valoración de diversas modalidades de evaluación (Vic. Académica, 2008).

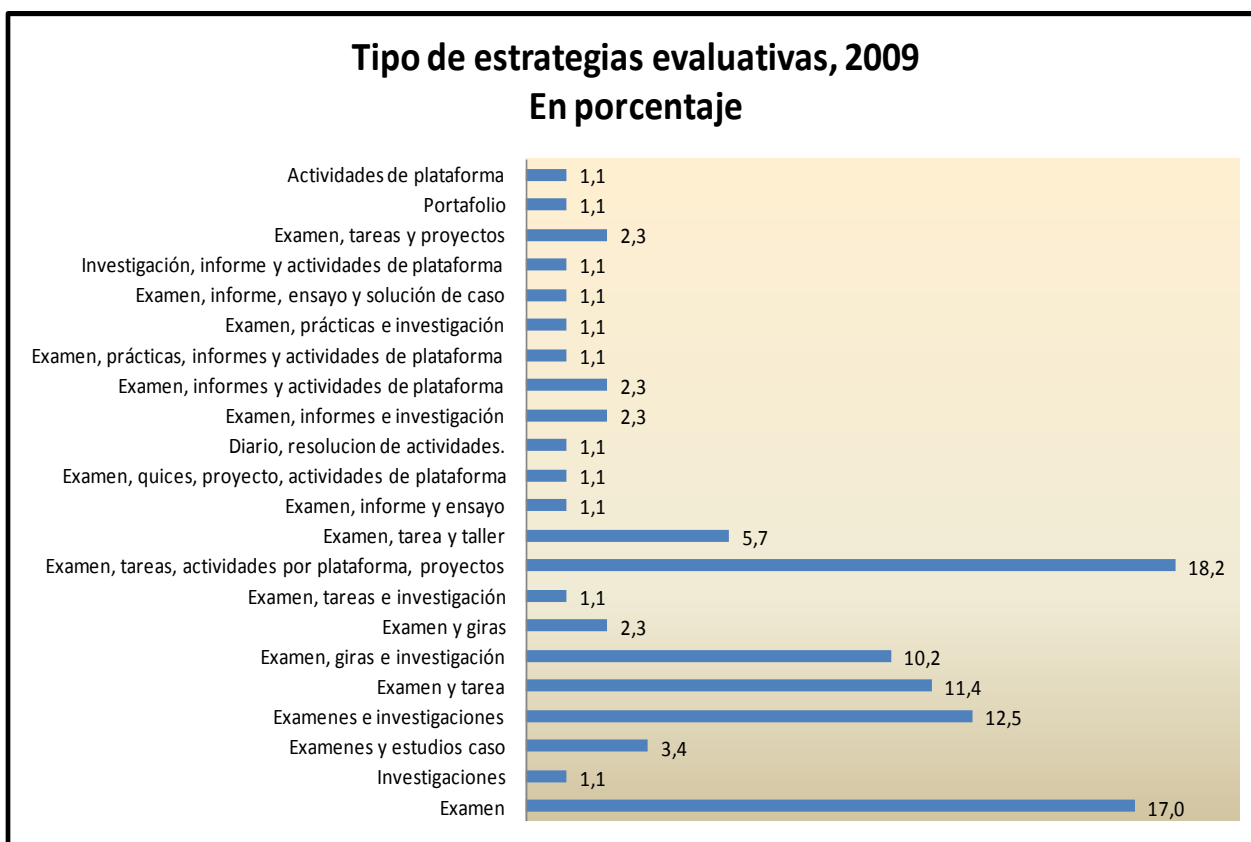
2. La evaluación de los aprendizajes y las pruebas escritas

Actualmente los instrumentos evaluativos más empleados, lo constituyen las pruebas escritas, como se indica en el documento elaborado por la Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes, la cual está compuesta por representantes de todas las escuelas, posgrado, extensión y funcionarias del Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE). Las pruebas escritas deben contener una serie de pautas que garanticen la “validez y transparencia de la prueba”.

Asimismo, en el artículo 45 del Reglamento General Estudiantil, los exámenes como evaluaciones sumativas se definen como “...instrumentos y pruebas que permitan tener evidencia válida de los aprendizajes logrados por el estudiante [...] pueden ser diversos tipos de instrumentos y de trabajos del estudiante y utilizar formatos físicos o digitales siempre que se garantice su confiabilidad” (UNED, 2009). Pese a que se plantea, la idea de diversos tipos de instrumentos, el Reglamento únicamente plantea el examen como instrumento, definiéndolo en: ordinario, reposición, suficiencia y práctico.

De las Orientaciones de los cursos, analizadas se encontró que ciertamente prevalece la opción de los exámenes como estrategia evaluativa, aunque si se visualiza el uso de otras técnicas evaluativas además del examen (véase gráfico 1).

Gráfico1



Fuente: Análisis cualitativo de las Orientaciones de Cursos de las cuatro escuelas, 2009.

Se observa que el 17% de los cursos emplean como única estrategia el examen, sin embargo, el 77.3% hace uso del examen y de otras estrategias, principalmente y como se aprecia en el gráfico 1, el uso del examen, tareas, actividades en las plataformas virtuales y desarrollo de proyectos (18.2%). Igualmente, se resalta el uso de actividades en las plataformas virtuales, la cual para los sectores entrevistados, se visualizan como estrategias evaluativas “formativas” y “alternativas”.

Institucionalmente, la prueba escrita se comprende como *“la medición de los conocimientos aprendidos por parte del estudiante, los cuales deben ser un reflejo de la operacionalización de los objetivos de aprendizaje que sirva para inculcar en el estudiantado hábitos de estudio, así como la acreditación de los conocimientos”* (Calderon, Yensy y otros, 2009).

Como una estrategia de evaluación sumativa, se espera que la prueba contenga además de criterios técnicos consideraciones tales como:

- Señalar una posición clara de lo que se espera del y la estudiante.
- Partir de la importancia de la autorregulación, la formación y la realimentación como elementos fundamentales del proceso educativo.

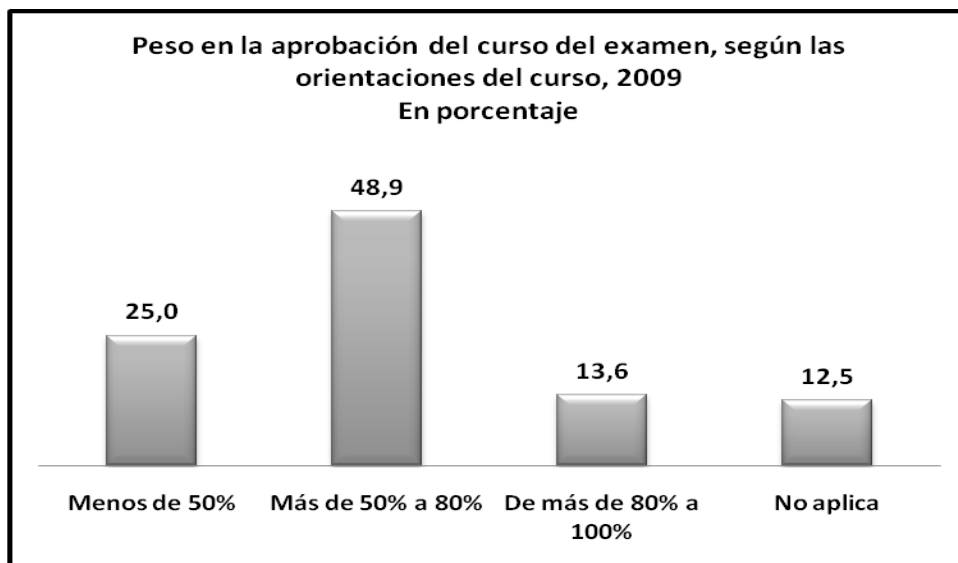
- Considerar desde su pertinencia a su construcción, la rigurosidad de su planteamiento (Calderon, Yensy y otros, 2009).

Como un esfuerzo del mejoramiento en la calidad técnica de las pruebas o exámenes, la Comisión Institucional parte de los siguientes principios de calidad:

1. Estar constituido por ítems de objetivos y de ensayo.
2. Seleccionar los objetivos a evaluar, considerar las debilidades y fortalezas del estudiantado.
3. Partir de que pese a ser un proceso sumativo, su accionar igualmente debe estar orientado a realimentar el proceso de aprendizaje.
4. Ser coherente con el nivel de estudio, los objetivos y contenidos desarrollados en el curso; la mediación pedagógica, la unidad didáctica empleada y los apoyos tecnológicos con que cuente el estudiante.
5. Desarrollar y disponer a los y las estudiantes, una Tabla de Especificaciones que refleje la validez de contenido, identificando que el instrumento mide lo que realmente se quiere medir (Calderon, Yensy y otros, 2009).

Aun así, en cuanto al peso de estas estrategias, la revisión de las orientaciones del curso, (véase gráfico 2), el examen constituye la estrategia de mayor peso en la aprobación del curso, más aun si se agrupan los porcentajes de más de 50% a 100% (62.5%).

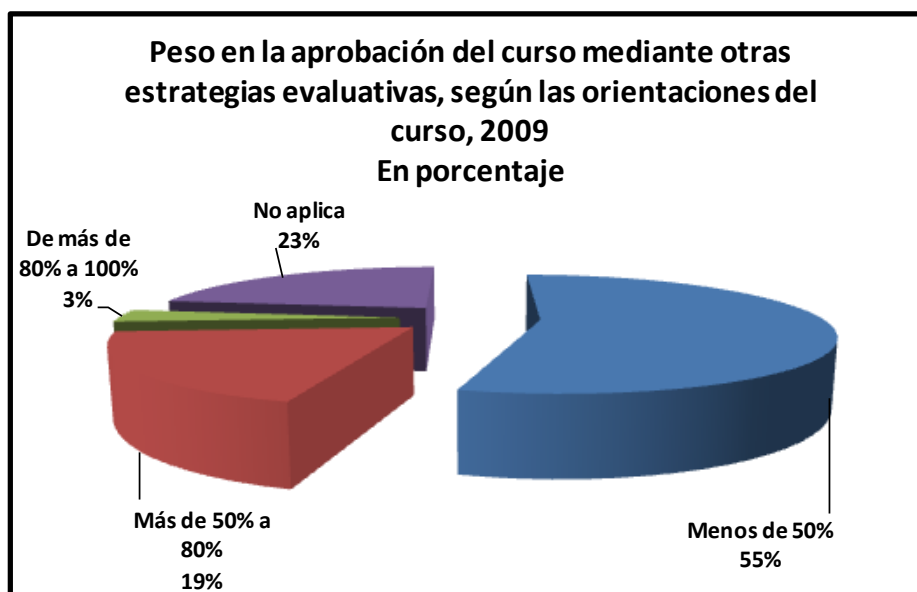
Gráfico 2



Fuente: Análisis cualitativo de las Orientaciones de Cursos de las cuatro escuelas, 2009.

Ello se hace más evidente al compararse con los valores referidos a otras estrategias evaluativas, las cuales solo el 22%, cuentan con un puntaje de aprobación de 50% al 100% del curso.

Gráfico 3



Fuente: Análisis cualitativo de las Orientaciones de Cursos de las cuatro escuelas, 2009.

2.1 Tabla de especificaciones

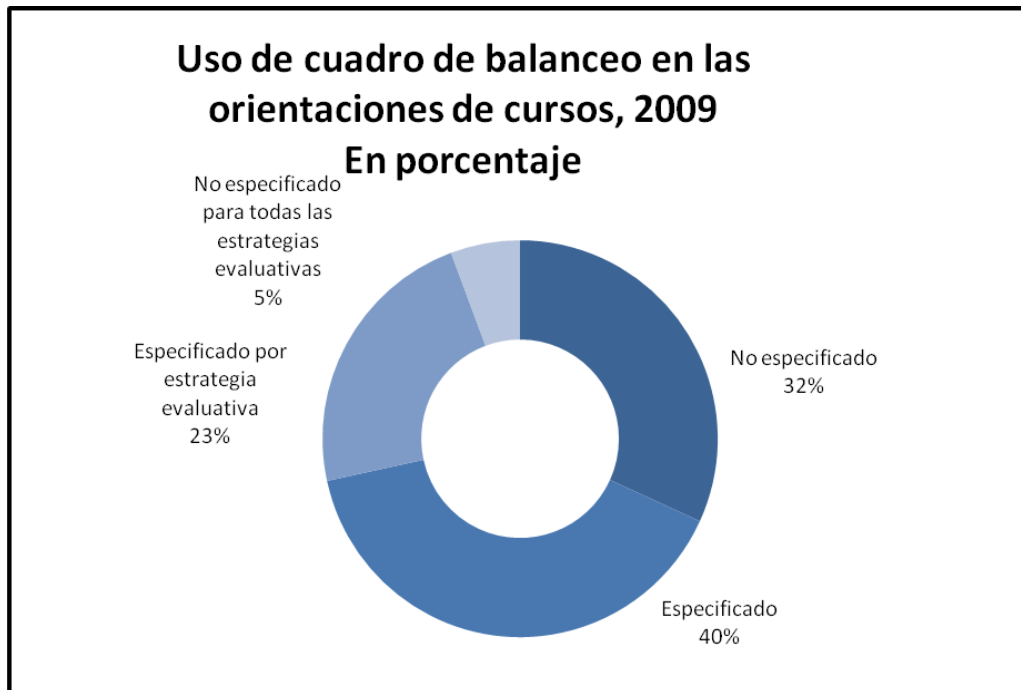
Ante el último punto, es fundamental detenerse en la propuesta de la Comisión Institucional de la E.A de la elaboración, como un requisito de calidad de la prueba, la construcción de la tabla de especificaciones, que como se indicó anteriormente está relacionada directamente con la validez.

Sin embargo, en las diferentes orientaciones de cursos se presentan con distintos nombres, y diferencias en cuanto al tipo de abordaje que se ofrece.

Esta actualmente se encuentra en discusión a nivel de las escuelas, sin embargo en el análisis de las orientaciones de los cursos, se evidenció que si bien, el 40% de las orientaciones cuentan con cuadro o tabla de especificaciones, un 32% no las incluye y un 23% solo las específica para ciertas estrategias evaluativas (véase gráfico 4).

Ello implica avances significativos en el desarrollo de estas tablas, pero en particular al ser presentadas en las orientaciones de los cursos y por tanto, al estudiantado.

Gráfico 4



Fuente: Análisis cualitativo de las Orientaciones de Cursos de las cuatro escuelas, 2009.

De esta manera, se plantea que como herramienta para la elaboración de la prueba, ésta considere los siguientes elementos:

- Objetivos específicos, como producto del aprendizaje del y la estudiante. Estos deben ser coherentes con los definidos en el diseño de los cursos.
- Contenidos, estableciendo los conocimientos que se brindan en las diferentes áreas y deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje del curso.
- Distribución de horas de estudio, desglosando el total de horas que el estudiantado debe dedicar a cada tema.
- Tiempo de estudio, *“cantidad de horas que cada estudiante dedica al estudio de los objetivos de aprendizaje,”* (Calderón, Yensy y otros, 2009).
- Porcentaje por objetivos, el cual indica el peso en importancia a cada tema según los objetivos de aprendizaje.
- Total de puntos de la prueba, como el resultado de la sumatoria de los puntos asignados por objetivos.
- Puntos por objetivos.

- Tipo de ítem a emplear en la prueba de acuerdo con los puntos correspondientes para cada objetivo de aprendizaje (Calderon, Yensy y otros, 2009).

De acuerdo al documento citado, la Tabla de Especificaciones constituye el eje central del proceso de construcción del instrumento, garantizando los criterios técnicos presentes en el modelo pedagógico “validez y transparencia”.

2.2 Orientaciones de los cursos

Otro elemento, relacionado con los procesos de evaluación de los aprendizajes lo constituyen las Orientaciones de los cursos, cuyos diseños y contenidos dependen de cada cátedra y Escuela.

Aun así, la definición clara de los contenidos de la información presentes en las Orientaciones de los Cursos, constituye un factor, que para la Comisión Institucional de E.A, debe ser estandarizado sobre todo si se comprende esta como una “estrategia de comunicación didáctica, entre las cátedras y la población estudiantil”.

Su objetivo, es:

“...dar a conocer información indispensable sobre los asuntos administrativos y académicos; según lo establece el Artículo N° 21 del Reglamento de Gestión Académica de la UNED (2005) el cual indica que: ‘Todos los cursos deben contar, como parte de la unidad didáctica modular, con un documento que se denomina Orientaciones del Curso, que guíen al alumno en los aspectos académicos y administrativos. La Dirección de Escuela velará por el cumplimiento de este requisito’ (Evaluación de los Aprendizajes, 2009).

Siendo además, un derecho del estudiantado el contar con información necesaria sobre los criterios de evaluación de cada curso, según señala el Reglamento General Estudiantil, aprobado en el 2009.

En este esfuerzo de estandarización y la revisión de los diferentes formatos de las Orientaciones de los Cursos, la Comisión Institucional de E.A elaboró una serie de consideraciones con el propósito de que sirvan de guía a las personas académicas en cuanto a la construcción de los mismos, enfatizando en particular en la importancia de la evaluación de los aprendizajes.

Estos elementos se explican a continuación:

1. El documento no deberá exceder de 16 páginas.
2. Contar con una portada que incluya información general de la Universidad, la Escuela, la cátedra y cuatrimestre respectivo.

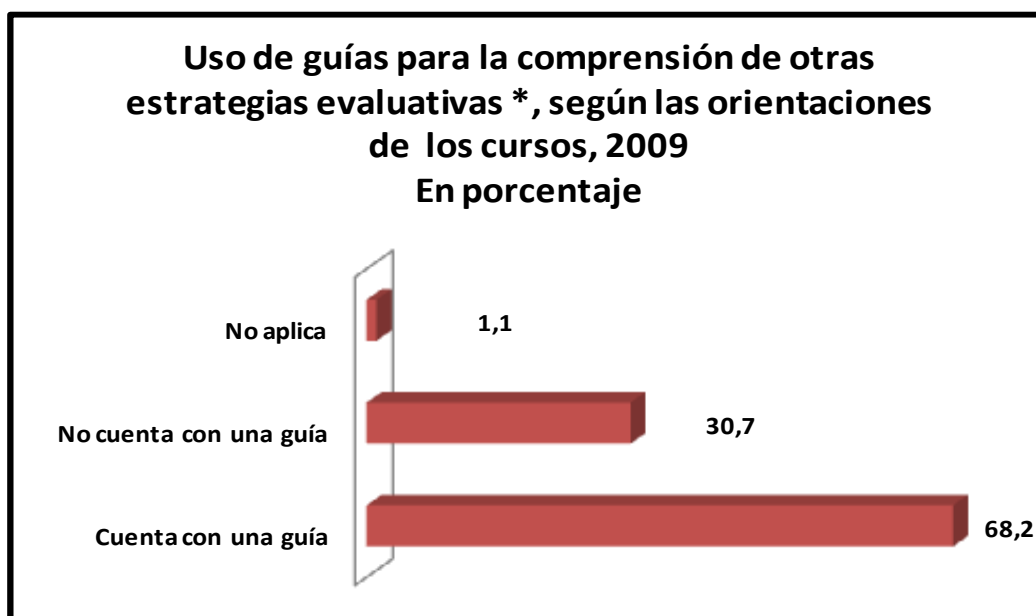
3. Propósito del curso, siendo coherente con el diseño del curso o bien con los objetivos generales del mismo.
4. Objetivos generales y específicos, siendo coherentes con el diseño y las unidades didácticas. Señalando en particular *“En los instrumentos de evaluación sumativa deben evidenciarse los objetivos establecidos en este apartado. Cuando se realicen pruebas escritas, se deben presentar los objetivos temáticos”* (Evaluación de los Aprendizajes, 2009) y no solo la indicación de las páginas o capítulos a tratar.
5. Metodología y cronograma, el cual explicaría la forma en que se llevará a cabo el estudio y el análisis de los temas según los capítulos de la unidad didáctica y otros recursos, así como la forma en que se abordará el proceso de investigación para los proyectos o tareas. El aporte individual del estudiantado según el programa de estudios y los mecanismos de comunicación con la persona docente (PADD y plataformas virtuales). Finalmente, el cronograma que especificaría de forma clara fechas, actividades y las evaluaciones de los cursos.
6. Materiales y recursos didácticos, el cual incluye la unidad didáctica, disco compacto, búsquedas en las plataformas virtuales y materiales complementarios.
7. Evaluación de los aprendizajes, siendo un requisito señalado por el Reglamento General Estudiantil, art 41, deben incluirse los criterios de evaluación, los rubros y sus respectivas ponderaciones, instrucciones correspondientes a los distintos elementos de evaluación, garantizando la mayor transparencia del proceso. Ello incluye, por otra parte, la especificidad de rúbricas o listas de cotejo que indiquen como se calificarían otras estrategias evaluativas. Se especifica, que igualmente deben ser coherentes con el diseño del curso.
8. Tabla de distribución de horas, siendo responsable la persona encargada de la Cátedra, esta deberá determinar *“...la ponderación para cada uno de los objetivos del estudio del curso, en función de su importancia y complejidad, la cual fue establecida en el diseño de curso”* (Evaluación de los Aprendizajes, 2009).
9. Información relevante, el cual incluye aspectos de gran importancia para tomar en cuenta por el o la estudiante para su curso.
10. Tareas, indicando las condiciones de la tarea, fechas, puntaje, instrucciones y presentación de la misma.

Estos elementos, se asumen deben ser coherentes entre sí, y constituyen un documento base tanto para el estudiantado como para el tutor (a) evaluador, quien deberá tener presente estas consideraciones en la construcción del examen.

En función del análisis de las Orientaciones de los cursos y de los elementos que estos incluyen, se anotan los siguientes aspectos:

1. Muy pocas orientaciones no incluyen los objetivos de aprendizaje, el 59% las incluyen desde el punto de vista de objetivos generales y específicos, pero un 34% plantean únicamente propósitos o un objetivo general.
2. La mayoría cuentan con el cronograma de actividades, especificando tanto los contenidos ha abordar, como fechas de exámenes, entrega de material y tutorías (93%).
3. Tal y como se indicó, con el uso de otras estrategias evaluativas además del examen, como se aprecia en el gráfico 5, el 68% de las orientaciones incluyen guías que indican instrucciones, requerimientos y puntaje en relación a estrategias como tareas, giras, proyectos de investigación, etc. Aun así, el 30.7% no cuentan con esta información.

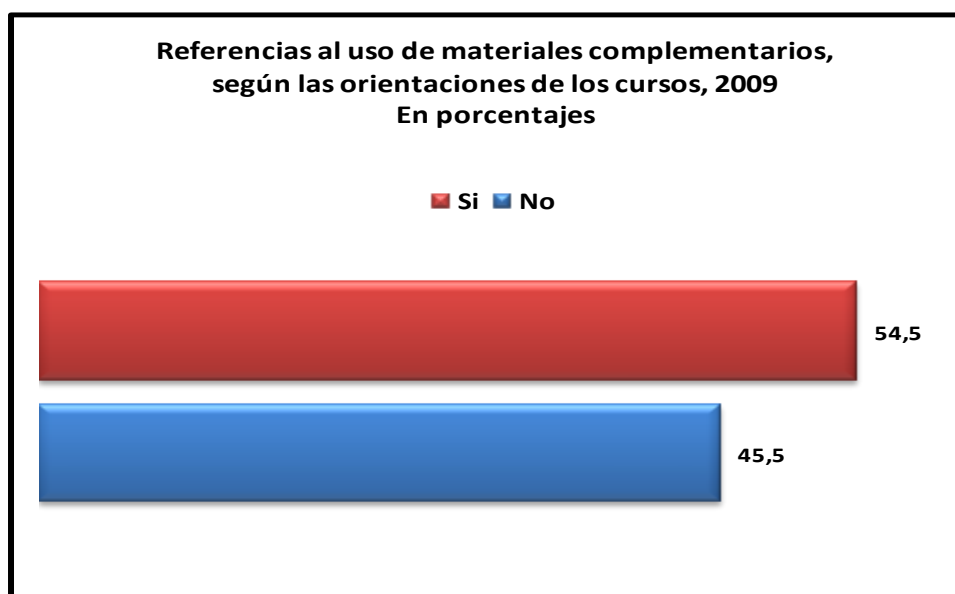
Gráfico 5



Fuente: Análisis cualitativo de las Orientaciones de Cursos de las cuatro escuelas, 2009.

4. El 72.7% de las orientaciones de los cursos no hacen referencia a ejercicios prácticos que puedan representar una práctica y autorregulación de la comprensión de los contenidos.
5. Es importante anotar que la mayoría (54.5%) hacen referencia al uso de material complementario sin embargo, como se aprecia en el gráfico 6; sin embargo el 45.5% no las incluyen. Lo cual podría deberse al uso de la unidad didáctica como único medio de consulta para el estudiantado.

Gráfico 6



Fuente: Análisis cualitativo de las Orientaciones de Cursos de las cuatro escuelas, 2009.

6. En cuanto a la unidad didáctica modular, puede señalarse que: el 35% emplea únicamente el texto escrito, sin embargo, el 60% de las orientaciones de los cursos indican el uso del texto escrito y la plataforma virtual principalmente, mientras que un 5% señala otros medios. Lo cual evidencia el desarrollo de las plataformas virtuales como un medio educativo cada vez más empleado entre los cursos.

2.3 Tipo de ítems

En cuanto al tipo de ítems, se establecen dos tipologías: los de objetivos y los de producción o ensayo. El primero se refiere aquellas preguntas que plantean un grupo de opciones de donde se debe seleccionar la correcta y los segundos, corresponden a aquellas conocidas como de desarrollo.

De acuerdo a la propuesta de examen, independientemente del tipo de ítems, la persona quien elaborará la prueba debe considerar:

1. Los objetivos de aprendizaje y orientaciones del curso.
2. Redacción de las instrucciones generales y las específicas para cada pregunta de manera que sean claras. Así como, que el y la estudiante tenga claridad sobre “la mecánica” a tomar en cuenta para responder.
3. Los ítems no pueden estar interrelacionados.
4. Redactarse en términos positivos (Calderon, Yensy y otros, 2009).

Estos elementos, para la Comisión Institucional de E.A deben constituirse en acciones permanentes para cada una de las escuelas, dado que a nivel institucional no se cuenta con una propuesta concreta que defina con claridad los criterios para el desarrollo de las pruebas. Así como una orientación específica orientada a garantizar la calidad técnica de las pruebas.

Aun así, es claro considerar que, institucionalmente se han venido desarrollando otras propuestas evaluativas denominadas “evaluaciones alternativas”, de las cuales igualmente no se cuentan orientaciones específicas. Aun así como señala el CECED, esta se comprende como:

“...la evaluación situada y para que sea situada tiene que incluir el contexto, cosas reales,...solución de problemas de la comunidad, con ensayos, con valoraciones críticas que haga el estudiante ante un contexto, trabajar más con preguntas que con respuestas, pero situadas [...] como los instrumentos de autoevaluación, como las rúbricas, como consignas bien elaboradas, todos estos elementos son parte de la evaluación alternativa” (Salas, 2009).

Si bien, se cuenta con un compromiso por cada uno de los integrantes de la comisión de generar espacios de capacitación a lo interno de la escuela, como lo han venido desarrollando, se requiere de una aprobación oficial que fortalezca procesos de capacitación integrales mediante el CECED y procesos de asesoría con el PACE.

El tema de la evaluación de los aprendizajes, ha constituido desde la creación de la universidad un factor fundamental, sobre todo en relación con su aporte al proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, siendo como señala el Consejo Universitario, en sus considerandos “*Uno de los indicadores de calidad que evidencian la pertinencia y excelencia académica de la unidad*” (C.U, 2007). Lo que es reforzado por la Comisión Institucional de E.A, al indicar en sus documentos de trabajo, que la evaluación de los aprendizajes tendrá como objetivo final “*la calidad de todo el proceso educativo*” (PACE, 2009).

3. Acciones desarrolladas por cada una de las Escuelas de la UNED

Ahora bien, desde el escenario de los informes suministrados por las Escuela y sus comisiones, se visualizaron los esfuerzos desarrollados en torno al tema.

En la **Escuela de Ciencias de la Educación** se han venido desarrollando procesos investigativos que tienen por objetivo ir visualizando el apoyo institucional generado, rescatando los siguientes aspectos:

1. La primera Comisión de Evaluación se denominó “Proyecto de Evaluación de Instrumentos de Evaluación”; establecida desde el **III PAC- 2002** hasta el **II PAC-2004** con los profesores Fernando Brenes Espinoza y Rose Mary Hernández Poveda.
2. Los propósitos de dicho proyecto fueron los siguientes:
 - i. Mejorar la calidad de los instrumentos de medición de la Escuela, para el III PAC 2002 que incluía la: Evaluación de los instrumentos de evaluación a aplicar en cada cuatrimestre (muestra aleatoria) y la capacitación Grupal e individual de profesores y encargados de cátedra (dos veces al año).
 - ii. Evaluar una muestra de instrumentos de evaluación de la Escuela aplicados durante cada uno de los cuatrimestres y realizar sesiones de asesoría con los encargados (as) de cátedra para corregir errores detectados II PAC-2003.
 - iii. Para el III PAC-2003, evaluar las pruebas de Evaluación elaborados por las diferentes cátedras.
 - iiii. Finalmente para el II PAC-2004, valorar una muestra de los instrumentos de evaluación de la Escuela aplicados durante el anterior periodo académico y realizar sesiones de asesoría con los encargados (as) de cátedra y tutores (as).

Por otro lado, establecer las siguientes recomendaciones:

- Homologar el diseño del documento para las orientaciones del curso; de modo que se ofrezca al estudiantado toda la información necesaria, pero que esta se le presente en forma clara; en este sentido merece especial atención la propuesta de evaluación de aprendizajes.
- Brindar asesoría a quienes elaboran las orientaciones del curso, con el fin de que construyan un documento claro y útil para el estudiantado. Fundamentalmente, en cuanto al apartado de la propuesta o modelo de evaluación de los aprendizajes.
- Brindar orientaciones o indicaciones para la construcción de las propuestas o modelos de evaluación de los aprendizajes de los cursos, por ejemplo: diseño de instrucciones para el

desarrollo de las actividades (tareas, proyectos, otros) que serán objeto de evaluación, ideas para combinar distintas técnicas e instrumentos.

- Conseguir coherencia entre los niveles de aprendizaje expresados en los objetivos y las tareas de aprendizaje que demandan los cursos (ECE, 2008).

Así mismo la Escuela realizó una lectura de cada una de las pruebas escritas y determinó el nivel de cumplimiento con los requisitos técnicos básicos en materia de construcción de pruebas escritas, entre ellas:

- Objetivos de la prueba.
- Cuadro de balanceo.
- Instrucciones generales y específicas.
- Tiempo disponible.
- Tipo de ítems.
- Asignación de puntuaciones (ECE, 2008).

Del informe desarrollado por la Escuela, se rescata la valoración que le brindan al Centro de Calidad Académica (CONCAL), donde se detalla por medio de la licenciada Guiselle Bolaños exintegrante de este Centro, las funciones de dicha instancia.

“Contribuir con la excelencia de la evaluación académica por medio de procesos de información y control, en el planeamiento, producción, administración y dirección de los recursos institucionales de la Universidad, de manera que los posibles errores y problemas se corrijan - problemas que se derivaban de situaciones no previstas o errores de los responsables- y verificar los resultados finales de los planes de estudio” (Bolaños, 2007).

Para CONCAL, su labor se basaba en los siguientes aspectos:

- Objetividad.
- Presencia de parámetros de calidad.
- Comparación de suposiciones con los resultados.
- Uso de los resultados:

Es decir, el quehacer de CONCAL era propiamente “...supervisar la calidad de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes” (Bolaños, 2007) antes de ser aplicado; en la actualidad son las personas encargadas de cátedra las únicas responsables de este proceso y las comisiones como instancias asesoras.

En el caso de la **Escuela de Ciencias Exactas y Naturales** se indica que se han establecido procedimientos internos, normativas u orientaciones en los procesos de la evaluación de los aprendizajes como reuniones periódicas para divulgar y aclarar los aspectos normativos, además de, charlas, curso de inducción y asesoría individuales a las personas tutoras evaluadoras. Siendo una de las pocas escuelas que cuenta con la asesoría en evaluación de los aprendizajes a tiempo completo, aspecto que no se da en el resto de las escuelas.

Estas asesorías son también dirigidas a las cátedras, realizando talleres para abordar técnicas alternativas de evaluación y acciones de seguimiento y acompañamiento.

Por otra parte, se promueve el uso de plantillas para realizar el análisis y sugerencias a los instrumentos de evaluación y procesos de análisis y realimentación formativa en reuniones y por otros medios como el correo electrónico. Esta escuela realizó una investigación interna considerando varias cátedras y cuyas recomendaciones indicaron que:

- Es necesario que en todas las Orientaciones de curso se incorpore el instrumento de evaluación con los criterios numéricos y los criterios valorativos que se utilizaran para calificar al estudiante.
- Es necesario incluir en las Orientaciones de curso los objetivos de aprendizaje que se desean que el estudiante logre durante todo el proceso de enseñanza- aprendizaje (ECEN, 2009).

Es notable como coincide con la Escuela de Educación en cuanto a identificar y utilizar un cierto estándar en las orientaciones de cursos, recalando la importancia de las mismas en la elaboración de las pruebas o bien, estrategias evaluativas.

Se evidencia, además la importancia de crear una auto-guía de elaboración de instrumentos de evaluación que servirían como normativa para orientar la confección de pruebas u otros

instrumentos de evaluación de los aprendizajes, con el fin de generar un consenso en las cuatro Escuelas, coincidente también, con la Escuela de Educación.

En el caso de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, las acciones se han centrado en el seguimiento específico de algunas de las cátedras, así como la promoción de espacios de capacitación para el personal docente (tutores-as). Igualmente, y en función de los procesos de autoevaluación plantean, la aplicación de la evaluación de los cursos.

Ello ha implicado, el análisis de las pruebas aplicadas por ciertas cátedras encontrando problemas como: exámenes memorísticos, no consideran el perfil del estudiante y los objetivos del curso, fallas técnicas, sobre todo en el tema de puntajes. Centrando la evaluación en exámenes escritos (Vargas, 2009).

La participación de la comisión ha permitido que las cátedras promuevan un mejoramiento interno en relación con las pruebas (Vargas, 2009).

Como puede apreciarse, el tema de la evaluación de los aprendizajes ha sido un tema recurrente de análisis para las Escuelas, lo cual se ha elevado a la Comisión Institucional de la E.A. Ello ha implicado apreciar el objeto de forma integral, identificando las diferentes problemáticas y desarrollando estrategias para solventarlas. Se coincide además, en la importancia de una normativa y lineamientos que permitan homologar los procesos involucrados en la evaluación de los aprendizajes, que incluyen desde el diseño curricular, hasta las orientaciones de los cursos.

4. El proceso en la evaluación de los aprendizajes: normativa institucional

Institucionalmente, dos son los Reglamentos que regulan el proceso de enseñanza-aprendizaje y en particular la evaluación de los aprendizajes: El Reglamento General Estudiantil y el de Gestión Académica, asimismo, el aporte del Centro de Planificación y Programación Institucional en el mapeo de procesos de la UNED, que actualmente se encuentra en versión preliminar.

El presente apartado, identifica los actores macro del proceso, los procesos y lineamientos establecidos para la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, debe hacerse la salvedad, de que son procesos macro e institucionales, por lo cual se analizó el proceso en sus particularidades considerando los vacíos y fortalezas evidenciados en las Escuelas.

Ante este último punto, se visualizó según las entrevistas realizadas a los y las Directores (as) de las Escuelas y responsables de las Comisiones de Evaluación de cada una de ellas, personas encargadas de las cátedras y personal docente.

5. Marco institucional en la elaboración de instrumentos de evaluación

Como proceso macro, se plantea cinco procedimientos definidos como:

1. Elaboración de los instrumentos de evaluación, en función de los objetivos y orientaciones del curso, tal y como lo indica el Reglamento de Gestión Académica, las instancias responsables serán; las cátedras, y se incluyen otros actores como son las personas tutoras (evaluadoras) y digitadores (as) o equipo base.
2. Control de la calidad de los instrumentos, el cual incluye la revisión del instrumento, actuando en este proceso las personas encargadas de las cátedras y tutores (as) evaluadoras. El producto esperado: instrumentos de evaluación con cero errores.
3. Reproducción de los instrumentos de evaluación, en el cual se prepara la prueba para el tiraje respectivo, responsables los y las encargados (as) de cátedra y programa, las personas que digitan y realizan la reprografía.
4. Trasiego de documentos e instrumentos de evaluación enviados y recibidos de los Centros Universitarios, la acción: el embalaje de instrumentos de evaluación a los CeU. Responsables: funcionarios (as) de reprografía, trasiego, transporte y CeU.
5. Aplicación de los instrumentos de evaluación, siendo responsables las personas funcionarias de los CeU y docentes que cuidan los exámenes (Vic. Planificación, 2007).

De estos procesos, el presente estudio considera los dos primeros, dado que involucra la elaboración y calidad del instrumento y por tanto, de la gestión académica definida en el artículo 1 del Reglamento de Gestión Académica, siendo de responsabilidad de las Direcciones, Centros y programas adscritos a la Vic. Académica planear, coordinar, ejecutar y evaluar los procesos (UNED, 2005).

Coherente con los lineamientos teóricos, y la visión integral del proceso de designación y elaboración de los instrumentos, el artículo 9 del Reglamento de Gestión Académica plantea, los componentes del diseño curricular, entre el que se encuentra, el punto h “recursos y estrategias didácticas”, las instancias responsables del mismo, una comisión de trabajo, la asesoría del CEMPA (actualmente PACE), aprobado por el Consejo de Escuela (UNED, 2005).

Aprobado el diseño, corresponde la elaboración de los cursos, siendo responsables del proceso la cátedra en coordinación con los encargados (as) de Programa (Artículo 13). Sus componentes, según el artículo 14 del Reglamento de gestión académica, son:

- a) Nombre del curso, número de créditos, tipo de curso, ubicación en el plan de estudios, requisitos, correquisitos, ejes curriculares que integra.
- b) Propósito y descripción del curso de conformidad con el plan de estudios.
- c) Oferta del curso
- 2. Grado académico
- 3. Carreras o programas de pertinencia.
- d) Objetivos de aprendizaje, competencias y valores.
- e) Descripción general de contenidos temáticos, vinculados con los propósitos de formación de la carrera o programa y con los ejes curriculares.
- f) Selección y propuesta de medios didácticos y recursos por utilizar según la naturaleza del curso, sus contenidos y objetivos. Estos medios integrados constituirán la unidad didáctica modular.
- g) Estrategias metodológicas que propicien la formación y el autoaprendizaje del estudiantado, acorde con el modelo pedagógico de la Institución.
- h) Experiencias de aprendizaje.
- i) Evaluación y autorregulación de los aprendizajes.
- j) Sugerencias de referencias de bibliografía (UNED, 2005).

Estos aspectos evidencian la importancia de la coherencia existente entre los objetivos, perfil académico, con los diseños de cursos, los cuales a su vez deben evidenciar su relación con las estrategias evaluativas empleadas. Aspecto reglamentado tanto en la Gestión Académica como en el Reglamento General Estudiantil.

Siendo las personas encargadas de cátedra y de programa las responsables de la programación académica, estos serán los responsables directos en la elaboración de los instrumentos y en la atención a los reclamos e inquietudes en esta área respectiva. Considerando entre sus responsabilidades, artículo 32, punto b):

“Garantizar de conformidad con las políticas y condiciones institucionales que el estudiante reciba asesoría y atención académica-curricular oportuna y apropiada, e implementar estrategias didácticas, actividades y evaluación de aprendizajes que propicien el logro de los rasgos del perfil académico-profesional, establecidos en el Plan de Estudio, y el desarrollo de las competencias y de los aprendizajes planteados en el diseño y en la realización de cada curso.1” (UNED, 2005).

Asimismo, el Reglamento insiste en el artículo 32, la asesoría del CEMPA, actualmente PACE en las áreas de evaluación de los aprendizajes, planeamiento curricular e investigación para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Igualmente se incluye a otras instancias como el Programa de Autoevaluación Académica (PAA) en la evaluación y acreditación de

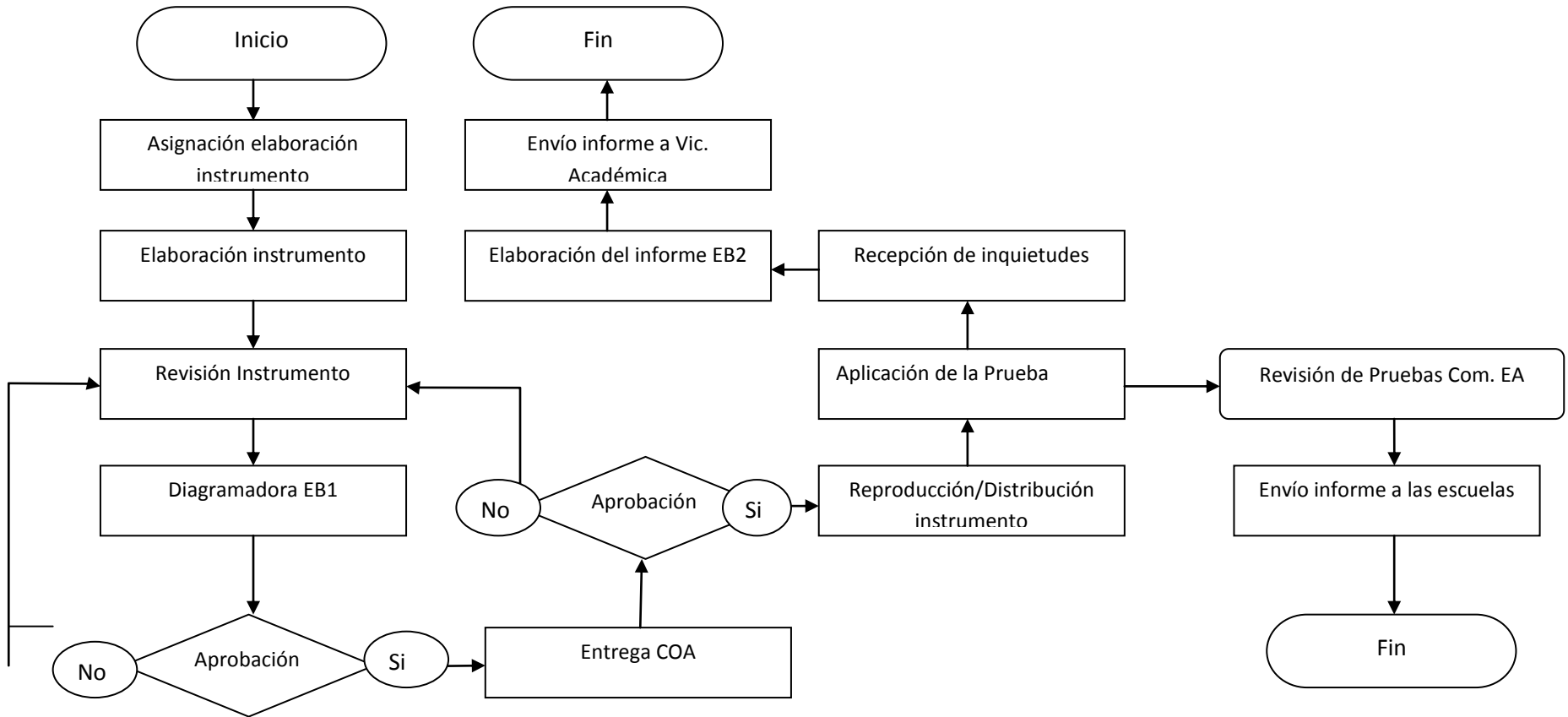
¹ Entre las estrategias didácticas se sitúan los distintos tipos y modelos de tutoría, la disposición de ambientes de aprendizaje interactivo y participativo, las orientaciones para el estudio de la disciplina y otros.

carreras, programas y cursos y del Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) en los procesos de capacitación y actualización del personal.

Por otra parte, el Reglamento General Estudiantil, plantea igualmente la responsabilidad de la cátedra en los procesos de evaluación de los aprendizajes, los elementos en los cuales deben ser congruentes estos aspectos y la constitución *“Cada escuela contará con una comisión de evaluación de los aprendizajes, para promover, apoyar y supervisar la calidad de las evaluaciones”* (UNED, 2009). Esta función se especificará más adelante en función de las experiencias de cada una de las Escuelas.

Diagrama 1

Proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación



6. Proceso interno de la elaboración de las pruebas escritas

A continuación se procede a analizar el proceso institucional en términos más puntuales, considerando las apreciaciones del personal docente de cada una de las Escuelas, el cual incluye: directores (as) de Escuela, encargados (as) de cátedra, responsables de las comisiones de evaluación de los aprendizajes, tutores (as) evaluadores y calificadores.

Esta construcción pretende identificar tanto los aspectos de corte general como aquellos específicos por escuela, sin embargo, ha de aclararse que estas son coincidentes en la mayoría de los puntos.

Sobre todo en uno particular que está referido a la rigidez del sistema, entendido como los lineamientos, estructura y gestión del sistema educativo que limitan el actuar del personal docente en función de estrategias educativas diferentes, en este sentido se refieren en particular al tema de las cargas académicas, la cuatrimestralización de la oferta, y los tiempos en función de los aspectos administrativos y no educativos.

Aun así, la revisión de los procesos, para cada una de las escuelas si bien requiere de mejoras, no manifestaron disconformidad o limitantes referidos a la efectividad o suficiencia de las acciones del mismo.

Aunque no constituye parte del proceso, entendido como los pasos o acciones, se considera fundamental iniciar su construcción en función de la conceptualización de cada uno de las personas involucradas en el proceso, su visión en torno a la evaluación de los aprendizajes y el valor que le dan a ella; lo que facilitaría la comparación entre la propuesta institucional y la práctica.

1. Visión del proceso: concepto de la evaluación de los aprendizajes en la institución y procesos vinculados

1.1 Concepto

Las personas entrevistadas plantean un concepto de la evaluación centrado en el proceso más que en la visión conceptual, lo que implica de alguna forma una visión procedimental relacionada a aquellos aspectos relativos con la gestión y las instancias. Esto se evidencia mayormente, en los mandos directivos.

Sin embargo, las experiencias de las diferentes escuelas y la participación de las comisiones van centrando el tema de la evaluación de los aprendizajes como:

1. *“...pretende certificar que el estudiante cumplió con el puntaje mínimo para aprobar el curso, en este punto se debe trabajar ya que la evaluación no es sólo esto, es una parte ya que se está formando profesionales y se debe constatar que se cumple con ciertos elementos o no...”* (Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades) (Vargas, 2009)
2. *“...permite comprobar el aprendizaje del estudiante...”* (Escuela de Ciencias de la Educación) (Paez, 2009)
3. *“...se comprende como un proceso formal y continuo en el que participan varios actores internos de la ECEN [...] que a la vez se complementa con la participación de actores externos [...] en la ECEN se evalúa los aprendizajes para controlar un proceso de enseñanza y aprendizaje y justificar el estado inicial, durante y final del proceso del estudiante”* (Escuela de Ciencias Exactas y Naturales).

Si bien, a nivel de las Direcciones de Escuela y Comisiones, la evaluación de los aprendizajes es conceptualizada como un proceso de control y certificación del proceso de enseñanza, si plantean que esta puede darse desde dos perspectivas: formativa y sumativa. Siendo esta última, la más empleada institucionalmente, aunque se coincide en el desarrollo de una serie de otras estrategias evaluativas, que inclusive se puede apreciar en el análisis de las orientaciones de los cursos.

Aun así, se plantea como necesario trascender el concepto, ya que debe *“considerarse la parte diagnóstica que en la educación a distancia es difícil”* (Vargas, 2009), ya que implicaría no solo procesos que realimenten al estudiantado sino también al curso en sí, como igualmente plantea el modelo pedagógico en su concepción.

Aun así, predomina una sensación que plasma el Director Olman Díaz, actual Vicerrector Académico:

“...el problema de la evaluación es que se trabaja mucho con un modelo, el modelo es que el curso tiene un libro y se evalúa contra el libro, a través de dos exámenes ordinarios y dos de reposición [...] la evaluación de los aprendizajes no solo debería basarse en los libros, sino que se está utilizando trabajos de investigación, ensayos, investigaciones de campo, investigaciones de literatura, etc.” (Díaz, 2009)

Esto incluye la necesidad del fortalecimiento de la evaluación formativa desde el diseño, garantizando la autorregulación del aprendizaje para el estudiantado *“ya que el material de texto posee ejercicios de autoevaluación, por otro lado, el profesor tutor, informa al estudiante de manera oral y escrita acerca de los logros y errores, brindando sugerencias formativas donde se omita la penalización mediante el rebajo de punto o calificación”* (Calderon, 2010).

De esta manera, aunque constituye para los y las diferentes actores, la evaluación como un mecanismo en primera instancia certificador del aprendizaje, si se visualiza la importancia de opciones evaluativas formativas, y más aún plantean el uso de las plataformas como medios para alcanzarlo.

Para los y las encargados de cátedra de las diferentes escuelas, la evaluación puede ser formativa y sumativa y coinciden en que se ha venido fortaleciendo el diseño de los instrumentos a través del apoyo de las comisiones internas y el desarrollo de nuevas estrategias evaluativas adicionales al examen.

Tabla 1

Valoración de los y las encargados (as) de cátedra de las Escuelas, 2010

Escuelas	Valoración	
	Conceptualización	Tipo de estrategias más empleadas*
Ciencias Exactas y Naturales	<p>Se realizan conforme a los objetivos planteados en cada orientación del curso y que provienen de la descripción curricular y de las unidades didácticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Responden a las necesidades del estudiantado y el diario quehacer de la universidad. - Existen evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas. - Se busca elaborar instrumentos que incentiven el autoaprendizaje <i>“fomentando la metacognición en los estudiantes”</i>. 	<p>Actividades en la plataforma</p> <p>Giras, práctica supervisada, talleres virtuales o en video, videoconferencias.</p> <p>Exámenes</p> <p>Proyecto de investigación</p> <p>Tareas de campo</p> <p>Ensayos</p> <p>Prácticas de laboratorio</p> <p>Foros de investigación</p>
Ciencias Sociales y Humanidades	<p>Por las características de la escuela, los enfoques, metodologías y procesos de evaluación son muy heterogéneos.</p> <p>Su conceptualización se centra en la elaboración de la prueba como certificación de los aprendizajes.</p>	<p>Pruebas escritas, orales, de ejecución.</p> <p>Pruebas prácticas.</p> <p>Foros.</p> <p>Pruebas cortas en línea.</p> <p>Visitas a comunidades</p> <p>Rotafolio</p> <p>Proyectos de investigación</p>
Ciencias de la Educación	<p>Es un proceso que contempla diferentes etapas desde la diagnóstica hasta la evaluativa.</p> <p>Puede ser sumativa y formativa.</p> <p>Su objetivo <i>“mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de la realimentación que se ofrece al estudiante por medio del instrumento calificado, siendo en la educación a</i></p>	<p>Examen</p> <p>Ensayos</p> <p>Investigaciones-acción</p> <p>Proyectos</p>

Escuelas	Valoración	
	Conceptualización	Tipo de estrategias más empleadas*
	<i>distancia el único acceso de realimentación por parte del tutor “.</i>	Trabajo de campo Prácticas cortas Tareas dinámicas: líneas de tiempo, esquemas-resúmenes, mapas conceptuales “Se incluyen cursos con algunos elementos de evaluación virtual (foros, diarios)”
Ciencias de la Administración	Incluye lo formativo y sumativo. Diversificación de la estructura o diseño de las pruebas, contemplando diferentes tópicos para la medición del aprendizaje.	Foros Tareas Investigaciones Exámenes Prácticas Resolución de casos

Nota: * El orden del tipo de estrategias representa el orden señalado por las personas participantes en el taller.

Fuente: Taller con los y las Encargados de Cátedras de las diferentes Escuelas, llevado a cabo en noviembre-diciembre 2009.

En este sentido, se destaca la percepción de que la evaluación constituye un proceso que contiene una serie de etapas, pero además es visto como se indicó anteriormente como un instrumento de control del proceso, pese a que, cada escuela no solo rescata el valor sumativo de la prueba sino también el formativo, así como el desarrollo de no solo el examen como única propuesta evaluativa en sus cursos, aspecto que se puede confirmar con los datos suministrados por la muestra de orientaciones de curso.

En el caso de las personas tutoras evaluadoras y calificadoras, el tema se centra en la preocupación de cómo lograr que esta realmente constituya un medio para determinar no solo cuánto están aprendiendo sino de qué manera están aprendiendo sus estudiantes. De manera que plantean:

“Herramientas para que el estudiantado logre garantizar los objetivos de aprendizaje [...] nos permite determinar con claridad cómo aprende el estudiante” (Personal docente evaluador y calificador, 2009), e indican igualmente, que no todas las escuelas emplean “evaluaciones alternativas”.

“Una guía de protección de presentación de informes que tiene un valor ponderado para valorar ítems [...] parte de que si los estudiantes logran ganar el curso si aprenden, aunque no hay que menospreciar la realimentación que se puede tener con los solucionarios”.

A diferencia de la anterior, se plantea el uso de otras estrategias como son ensayos, videoconferencias, problemas aplicados, giras, proyectos de investigación y tareas.

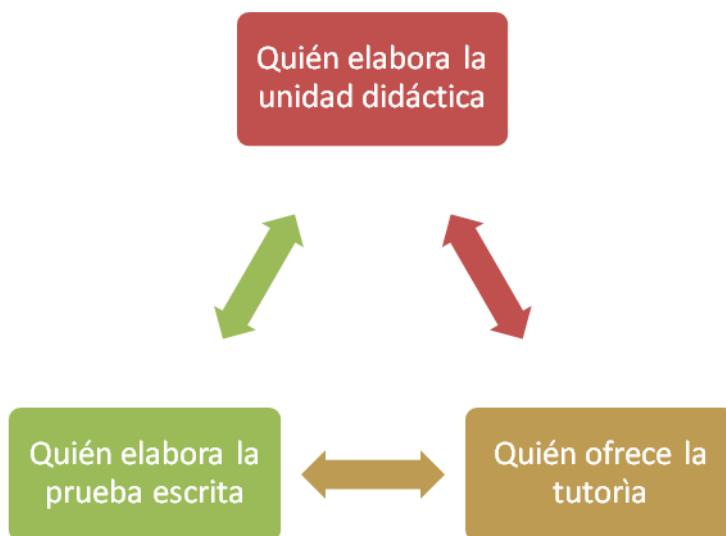
Para estas poblaciones, la evaluación se centra en la valoración o certificación mediante una nota del aprendizaje, aunque son conscientes de la importancia de otras estrategias y los recursos que los apoyan como lo es la unidad didáctica, se continúa valorando el examen como el instrumento básico para medir el aprendizaje, no porque lo consideren suficiente o adecuada sino porque el sistema de educación a distancia se ha comprendido erróneamente: *“la educación a distancia no se comprende como una guía para el aprendizaje y se entiende como la necesidad de que el estudiante sea autodidacta encasillándolo solo en la unidad didáctica [...] al estudiantado lo encasillamos a responder exactamente lo que la unidad didáctica le dice”.*

En el caso del personal encargado de las cátedras, la preocupación en cuanto al uso predominante del examen se justifica al tema administrativo, asociado a los tiempos de preparación y entrega de la prueba y las cargas académicas.

Si es importante, destacar que para las personas participantes del taller, el proceso evaluativo debe comprenderse a través de la siguiente triada:

Diagrama 2

Percepción de los y las tutores (as) en torno a la evaluación de los aprendizajes, 2009.



Fuente: Taller con los y las tutores (as) evaluadores y calificadores de las diferentes Escuelas, llevado a cabo en noviembre-diciembre 2009.

Se visualiza la importancia de un proceso coordinado entre el personal docente, que en este momento la universidad visualiza como separados, y que tal integración permitiría una evaluación:

1. Como un medio para realmente identificar cómo aprende el estudiantado.
2. Un proceso de realimentación entre estudiante-docente y docente-docente.

Finalmente rescatan la importancia de que la evaluación debe constituirse a partir de los objetivos de la unidad didáctica, y de contar con un cuadro de balanceo o de especificaciones, este aspecto se describirá más adelante.

1.2 Criterios de calidad de las pruebas

En cuanto a los criterios, si bien se plantea diversidad de ellos, la mayoría de las personas consultadas señalaron como las más significativas, el tema de la validez y confiabilidad, asociado por tanto, a la evaluación sumativa y a los planteamientos del modelo pedagógico, aun así se consideraron los siguientes según cada fuente.

Tabla 2

Valoración del personal docente de las Escuelas consultado en torno a los criterios de calidad de las pruebas escritas, 2009

<i>Escuelas</i>	<i>Valoración</i>		
	<i>Representantes de las comisiones y Directores (as)</i>	<i>Encargados (as) de cátedra</i>	<i>Tutores (as)</i>
Ciencias Exactas y Naturales	<ul style="list-style-type: none"> – Responder a los objetivos de aprendizaje del diseño curricular. – Responder a las orientaciones de los cursos. – Dinámica, contextual, permanente, interactiva formativa, integral y flexible, según la normativa institucional. – Válido – Confiable – Objetivo, 	<ul style="list-style-type: none"> – Responder a los objetivos y contenidos del curso. – Contener ítems concisos y de variedad. – Instrucciones y un lenguaje claro. – Puntaje acorde con la dificultad y que responda a los pesos de los temas indicados en el cuadro de balanceo – Espacio suficiente 	<ul style="list-style-type: none"> – Metodología uniforme sobre los temas y contenidos y conocidos por todo el equipo de tutores. – Manejar un lenguaje común en todo el personal docente. – Guía de estudio clara y flexible en cuanto al abordaje de ciertos contenidos. – Contar con guías tanto para el estudiantado como para el personal

<i>Escuelas</i>	<i>Valoración</i>		
	<i>Representantes de las comisiones y Directores (as)</i>	<i>Encargados (as) de cátedra</i>	<i>Tutores (as)</i>
	indistintamente de quien lo revise o califique.	para responder. – Tiempo prudencial para responderlo. – Confiable – Válido	docente. – Contar con una guía para quién califica y ofrece las clases permitiendo el desarrollo de ajustes a los niveles de aprendizaje
Ciencias de la Administración	– Contar con una tabla de especificaciones para definir la validez de la prueba. – Instrucciones claras: identificando los puntos de dificultad, que el estudiantado conozca donde se equivocó y dónde acertó.	– Contener un apartado de instrucciones generales. – Contemplar tres tipos de ítems. – Considerar indicaciones técnicas para cada modalidad. – Evitar la ambigüedad o redacción que conduzca a la resolución. – Examen debe ser claro, ordenado, letra clara y buena ortografía, tamaño moderado. – Adecuado balanceo entre los contenidos y las preguntas planteadas.	– Conocimiento de quien elabora la unidad didáctica sobre el método a contener en la elaboración del instrumento evaluativo. – Fomentar la capacitación en la temática. – Contar con un uso correcto del cuadro de balanceo. – Contar con un criterio conductor entre el diseño curricular-unidad didáctica-estrategias de aprendizaje y evaluación. – Tomar en consideración las características de la población.
Ciencias Sociales y Humanidades	– Responder a los propósitos del curso. – Definir los objetivos de la unidad didáctica que se van a evaluar. – Contar con el perfil del estudiantado	– Claridad. – Objetividad. – Evitar ambigüedades y confusiones de fondo y de forma. – Bien escrita, clara y	– Revisión exhaustiva de la persona encargada de cátedra. – Revisión del formato de la prueba. – Definición por capítulo y objetivos el

<i>Escuelas</i>	<i>Valoración</i>		
	<i>Representantes de las comisiones y Directores (as)</i>	<i>Encargados (as) de cátedra</i>	<i>Tutores (as)</i>
	Conocer las estrategias que se han de abordar durante el curso.	con instrucciones específicas.	valor del examen mediante una tabla de balanceo.
Ciencias de la Educación	<ul style="list-style-type: none"> – Responder a las orientaciones, a la unidad didáctica – Claridad de las estrategias de evaluación. – Tener claridad de los objetivos de aprendizaje. – Responder a las competencias del estudiantado. – Contar con un cuadro de balanceo 	<ul style="list-style-type: none"> – Confiabilidad. – Validez de contenido. – Coherente con el cuadro de balanceo – Coherente con la unidad didáctica y otros materiales complementarios. – Puntaje coherente con el cuadro de balanceo. – Clara y precisa. – Contener los aspectos administrativos y formales básicos para que el estudiantado comprenda lo que se evalúa y cómo se hará. – Variedad de ítems favoreciendo los estilos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> – Determinar el tiempo del examen según la aplicación de los ítems. – Capacitación en elaboración de ítems.

Fuente: Talleres con el personal docente de las diferentes Escuelas, llevado a cabo en noviembre-diciembre 2009.

De la tabla 2 se destacan elementos como:

1. Se visualiza la importancia de un proceso integral, que implica que la elaboración de las pruebas debe ser coherente a la propuesta curricular, diseño de los cursos, orientaciones de cursos, unidades didácticas, la cual está presente en la mayoría de las valoraciones. Esto plantea el concepto de la evaluación como un ente vinculado al proceso de aprendizaje.

2. Se plantea la importancia de que la prueba escrita cuente con un “cuadro de balance”, “cuadro de balanceo” o en algunos referido igualmente a “tabla de especificaciones”, si bien, está presente la idea, las intenciones y conceptualizaciones varían en torno al mismo, así como la importancia para la construcción de la prueba.
3. En función de la experiencia, se plantean criterios de forma orientados a la claridad de la prueba, tamaño, instrucciones, entre otros.
4. Se destacan aspectos educativos, centrados en la construcción de los ítems.

Las personas participantes destacan la importancia de que la elaboración de la prueba comprenda las características de la población estudiantil universitaria. Elemento que no se visualiza dentro del proceso de construcción de la prueba descrito por cada grupo.

Aunque puntos coincidentes, pese a los esfuerzos institucionales en torno a lineamientos, se visualiza la importancia de procesos de capacitación centrados en la experiencia y el modelo educativo de la universidad.

Frente a estos aspectos, los grupos consultados afirman que si bien se ha mejorado significativamente en cumplir con los criterios de calidad, esto no es posible en un 100%, pese a que las escuelas cuentan con personal capacitado en la asesoría (Comisiones internas), es necesario contar con procesos de capacitación orientados a la formación de diseñadores (as) de pruebas o finalmente, la formación que las personas tutoras tengan con respecto a la temática.

Aun así, si señalan dificultades en su cumplimiento, *“a la designación de la carga docente y el escaso margen de tiempo con que cuentan los profesionales para realimentar las respuestas de los estudiantes. Adicionalmente, el trasiego de los instrumentos es muy inflexible, lo que dificulta la posibilidad de trabajar con mayor agilidad y dinamismo”* (Enc. cátedra, 2009), exigiendo la aplicación de pruebas escritas según lo estipulado por el reglamento y por tanto, el modelo educativo que ofrece la universidad (un sistema basado en lo memorístico) y finalmente, a la limitada incorporación en las escuelas de la construcción de cuadros de balanceo.

Ello deriva en la sugerencia de la Escuela de Educación de realmente *“revisar e investigar si las estrategias de evaluación que se aplican son congruentes con el modelo pedagógico a distancia”* (Enc. cátedra, 2009).

Así como, contar con la aprobación de los lineamientos institucionales y técnicos que normen a nivel de las escuelas la elaboración de las pruebas, además de las estrategias evaluativas posibles según las particularidades de cada disciplina, de manera que faciliten un lenguaje común, esto implica retomar los esfuerzos desarrollados tanto por las comisiones internas como por la Comisión Institucional de E.A.

Estos proceso igualmente deben ir de la mano, de espacios de capacitación a los diferentes responsables del proceso y es importante que tanto la normativa como los procesos de capacitación, involucren a todo el personal docente y no solo los involucrados en el proceso.

2. *Responsables del proceso:*

El proceso se compone de una serie de responsables, ubicados por orden de importancia.

Persona encargada de cátedra: Es la responsable de la calidad de las pruebas escritas, brindando los criterios de calidad, así como la validación de la prueba. Esta persona debe contratar al tutor (a) evaluador (a), suministrar los documentos que apoyen la elaboración de la prueba y asegurarse de promover su capacitación en esta temática (Enc. cátedra, 2009).

Éste con conocimiento del diseño curricular, diseño del curso, unidad didáctica y Orientación para el curso, orienta al tutor (a) evaluador para el desarrollo de la prueba. Se plantea, que esta figura debe tener las competencias para participar en el proceso de Enseñanza Aprendizaje refiriéndose a *“dominio de los contenidos y conocimiento de la Enseñanza y aprendizaje, de diversos ítems esto para lograr una mayor calidad...”* (Enc. cátedra, 2009). A ello, se le suma otros aspectos tales como:

1. Experiencia docente universitaria.
2. Grado mínimo de maestría en el área disciplinaria de la persona.
3. Experiencia en su área disciplinaria.
4. Capacitación en cursos relativos al modelo pedagógico de Educación a Distancia, evaluación de los aprendizajes, diseños de cursos, plataformas virtuales para la enseñanza.

Más específicos se citan otros como:

1. Persona experta en contenidos del curso que va a evaluar.
2. Experiencia como tutor (a) y como evaluador (a).
3. Persona conocedora de técnicas de evaluación.
4. Capacidad de guiar el proceso de aprendizaje.
5. Persona responsable y comprometida con la calidad, flexible, dispuesta a trabajar en equipo, organizado y con ética profesional (Enc. cátedra, 2009).

Tutor (a) evaluador (a): Persona designada para la elaboración de la prueba escrita.

En este punto, se coincide con las diferentes fuentes consultadas, no se cuenta con un perfil institucional definido, en torno a la figura del tutor (a) evaluador (a) así como una normativa institucional sobre la elaboración de los mismos. Sin embargo, el colectivo, señala una serie de atributos y acciones que consideran deban ser fundamentales.

Como indica el Vicerrector Académico Olman Díaz, *“...no es cualquiera...debe ser una persona que conozca ampliamente la disciplina, ... la normativa para hacer un examen, la parte metodológica aunque es ahí donde no tenemos un instructivo”* (Díaz, 2009).

Esto significa, según las apreciaciones de los y las participantes, la importancia de definir un perfil en función de:

1. Conocimiento del curso en particular, que esté involucrado al mismo, sobre todo como tutor (a). Esto implica que conozca el modelo, la cátedra, tenga experiencia recorrida en la UNED.
2. Conocimiento en la temática que va a evaluar.
3. Conocimientos y experiencia en evaluación de los aprendizajes, en particular en el diseño de instrumentos.

Por otra parte, y como un elemento del proceso, la persona evaluadora construye los instrumentos en función del material que la persona responsable de la cátedra le suministra los cuales son: unidad didáctica del curso, orientaciones del curso y guía de estudio (Paez, 2009).

En este sentido, la elección del tutor (a) evaluador (a) es un proceso de ensayo y error, el cual depende de la visión que el encargado (a) de cátedra y programa tienen en su selección. Así como, la necesidad de que estos se capaciten por medio del CECED o las comisiones internas de las Escuelas, rescatando particularmente la necesidad de que se capaciten en esta temática.

La experiencia docente en el modelo a distancia y conocimientos en evaluación de los aprendizajes (criterios e ítems) constituyen los puntos claves del proceso, como se señala anteriormente, hay una necesidad de fortalecer los espacios de capacitación pero sobre todo, de contar con una normativa institucional en torno a la evaluación de los aprendizajes (Enc. cátedra, 2009).

Finalmente, se plantean otras habilidades y destrezas asociadas a la ética, responsabilidad en plazos, flexibilidad, creatividad en la elaboración de pruebas, trabajo en equipo, redacción y ortografía y comunicativo (Enc. cátedra, 2009).

Aunque se indican los aspectos anteriores, prevalece en el perfil, el tema de la experiencia y una “capacidad innata” del tutor (a) para la elaboración de las pruebas.

Persona diagramadora o equipo base de la Escuela: responsable del formato de la prueba, esta está sujeta a la verificación de errores y de la revisión o visto bueno del encargado de programa o cátedra.

Si bien, las Escuelas señalan que no se cuenta con un perfil específico, si indican que esta ha sido una tarea que se viene heredando, siendo originalmente una función que pertenecía al Centro de Operaciones.

Por lo general su labor, se caracteriza por apoyar en el formato del instrumento y apoyar en la digitación respectiva al encargado (a) de cátedra. Se asocia a una persona con experiencia en diagramación “...se atiende el tamaño de la letra, márgenes...ellas revisan el número de puntaje o repetición del número de pregunta o falta de espacios para la respuesta, estos

detalles muchas veces lo identifican” (Vargas, 2009), llamando al Encargado de Cátedra para indicarle.

Por otra parte, las personas encargadas de cátedra indican que *“...debe ser una persona que tenga valores para el trabajo como confiabilidad, dedicada a la labor, creatividad, conocimiento del lenguaje tecnológico” (Enc. De cátedra, 2009).* Así como, manejo de office, gramática, redacción, ortografía, ordenada y puntual en la entrega de los instrumentos diagramados y revisados, y otros atributos personales como ser una persona colaboradora, responsable, servicial (Enc. cátedra, 2009).

Aunque la labor se centra en actividades secretariales, y no se cuenta con un perfil específico, igualmente la labor de la persona diagramadora se centra en la experiencia que tenga en el desarrollo de este proceso (Enc. cátedra, 2009).

Centro de Operaciones Académicas: instancia responsable de la reproducción, distribución, recolección, recepción de las apelaciones de las pruebas escritas. Esta igualmente puede realizar revisiones a la prueba y requiere antes de la impresión de la prueba del visto bueno del Encargado (a) de cátedra.

Por otra parte, cuenta con un grupo de personas al llamado también, equipo de base, el cual esta conformado por tutores (as) y en algunas situaciones con encargados (as) de cátedra de las escuelas que durante la aplicación de los instrumentos, recibe y resuelve las inquietudes de los y las estudiantes, a través de los y las funcionarias de los Centros Universitarios. El equipo base es responsable de preparar un informe que elevan a la Vicerrectoría Académica directamente.

Comisiones de evaluación de los aprendizajes de cada escuela: son designadas según el reglamento General Estudiantil para promover, apoyar y supervisar la calidad de las evaluaciones (Art. 39, Reglamento General Estudiantil). Aun así en cada escuela las comisiones desarrollan distintas actividades, tales como:

1. Asesoría al personal docente, en particular Encargados (as) de cátedra y tutores (as) evaluadores.
2. Capacitaciones y talleres a lo interno de las Escuelas.
3. Control de la calidad de los instrumentos de evaluación ya aplicados, con la finalidad de realimentar y mejorar.
4. Informes de seguimiento a lo interno como a nivel de la Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes.
5. Estudios investigativos en torno a la evaluación de los aprendizajes en función de la práctica en cada escuela.

Desde la visión de los encargados (as) de cátedra, el papel de las comisiones internas han *“ayudado a revisar algunos instrumentos y constatar algunas fortalezas y debilidades, brindando información para orientar la elaboración de los instrumentos” (Enc. cátedra, 2009).*

Sin embargo, debe anotarse, que en la mayoría de los talleres, hubo poca referencia al trabajo de la comisión y sobre todo a su papel en el proceso de elaboración y calidad de la prueba.

Desde la perspectiva de los directores y directoras de las Escuelas y los propios participantes de las comisiones y encargados (as) de cátedra, se plantean varios aspectos tales como:

1. El tamaño de las comisiones varían para cada escuela, así como los tiempos asignados para el desarrollo de sus labores, en este caso, únicamente dos escuelas cuentan con especialistas de tiempo completo, mientras que para otras escuelas los tiempos son de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{8}$ de su carga académica.
2. Estos equipos por Escuela, tienen una representante en la Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes.
3. Si bien desarrollan procesos investigativos en torno a la práctica evaluativa de sus Escuelas, no desarrollan un proceso de seguimiento a cada prueba, trabajando por tanto a nivel de muestras.
4. El peso a cada función indicada varía de acuerdo a las necesidades de las Escuelas.

En particular debe anotarse, que su participación se centra fundamentalmente en la asesoría y capacitación, sin embargo, aunque son comisiones constituidas en cada una de las Escuelas y han generado importantes aportes, sus recomendaciones no son de orden vinculante tanto durante el proceso como después del mismo, exceptuando cuando estas han elaborado instrumentos o guías para el formato de las pruebas escritas.

1.1 Instancias institucionales de apoyo:

En cuanto a las instancias, las diferentes fuentes coinciden en la importancia de una mayor vinculación con las escuelas y quienes participan en este proceso, pero sobre todo en la importancia de un trabajo conjunto entre las mismas. Para ello se cuentan a nivel institucional:

- Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes (PACE): cuyas funciones se establecen en el artículo 5, 11 y 32 del Reglamento de la Gestión Académica. Esta instancia es coordinadora de la Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes, ha venido revisando la experiencia evaluativa de la UNED, valorando los criterios y desarrollando un esfuerzo por la normalización en la preparación de las diferentes estrategias evaluativas y en particular la escrita, el cual se traduce en la construcción de los siguientes documentos:
 - Directrices para el diseño del documento Orientaciones del Curso, 2009.
 - Consideraciones en torno al diseño, formato y características de ítems de las pruebas escritas, 2009.
 - Elementos a considerar en las capacitaciones del CECED en materia de evaluación de los aprendizajes.

Estos se encuentran actualmente en discusión en las Escuelas, en espera de que puedan ser aprobadas a nivel de la Vicerrectoría Académica. Es importante anotar que estos esfuerzos han sido producto de los estudios individuales de cada una de las escuelas como de los diagnósticos desarrollados por el PACE.

Aun así, las escuelas mantienen sus propios procesos y formatos, aunque es fundamental destacar la importancia que estos documentos brindan en el tema de la coherencia de la evaluación con las orientaciones de los cursos y en particular, con el diseño curricular del curso, así como en los criterios de calidad para la elaboración de las pruebas escritas.

Como lo plantea el PACE, una debilidad importante en la labor de la comisión y del PACE, es que *“se hace la recomendación pero no son de acatamiento obligatorio”* (Gomez , 2009).

Sobre todo al valorar que en lo referente al ambiente institucional se piensa que *“la evaluación era solo para la acreditación y no para que el estudiante aprenda, este es el primer punto en el que hemos tenido que trabajar...el otro punto es que existe una visión muy fuerte de pensar en el tema de la evaluación sumativa, lo cual no ha permitido la evaluación formativa”* (Gomez , 2009).

Es importante destacar entre las recomendaciones del PACE y su papel institucional, aspectos tales como:

- Trabajar más de la mano con las personas encargadas de cátedra ya que ellas son quienes tienen el esquema de evaluación general y el responsable de poder mejorarlas.
- Cambiar las evaluaciones memorísticas.
- Mayor relevancia a los tablas de balanceo y a los puntos en las pruebas evaluativas (Gomez , 2009).

Para las personas encargadas de las cátedras como los y las tutores (as), el papel del PACE está limitado a aspectos generales, sin embargo, no se asume como una instancia de asesoría en relación a la temática, siendo por tanto las comisiones las diligentes en cada una de las Escuelas.

Su papel se centra en la coordinación respectiva en torno a la Comisión Institucional. Aun así, la Escuela de Educación plantea el apoyo institucional del PACE como aquella instancia que evalúa o atiende a nivel curricular en particular aquellas directrices institucionales.

- Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED), instancia responsable de la capacitación en la temática educativa, en particular en lo referente a la educación a distancia. Los cursos según la solicitud de las Escuelas han ido cumpliendo con las necesidades específicas.

A diferencia del PACE, el CECED es una instancia más presente a nivel de las personas consultadas, sobre todo en relación a los cursos como Pedagogía Universitaria, Enseñanza y entornos Virtuales, entre otros.

Sin embargo, se coincide en la necesidad de fortalecer los espacios de capacitación, con mayor oferta de cursos y horarios accesibles que abarquen el tema de evaluación de los aprendizajes (Enc. cátedra, 2009 y Taller evaluadores y calificadores, 2009).

El CECED, ha desarrollado diversos talleres sobre la elaboración de las pruebas a diferentes escuelas, un curso de evaluación de los aprendizajes para la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales y cursos en torno a la temática interactivos, *“...la evaluación de los aprendizajes es un tema medular que se trabaja en todos los cursos”* (Salas, 2009).

Ello implica, que el Curso de Pedagogía Universitaria cuente con un módulo de evaluación de los aprendizajes, coherente con la propuesta del Modelo Pedagógico, incorporando además, formas alternativas de evaluación, el significado de la evaluación, los tipos de evaluación, entre otros, el curso Enseñar y aprender en entornos virtuales, contiene un módulo sobre evaluación alternativa, instrumentos de evaluación, rúbricas y cuadros de calificaciones (Salas, 2009), *“...nosotros le damos una importancia grande a la consigna ya que una mala consigna es una mala evaluación y una gran cantidad de reclamos ...”* (Salas, 2009).

Aunque el fuerte en los espacios de capacitación están dirigidos a los y las tutores, y se han desarrollado talleres con encargados (as) de cátedra y de programa, sugieren una mayor presencia de estos, sin el requerimiento de una asistencia obligatoria y la necesidad de que puedan interactuar con su personal docente, ya que *“las personas son obligadas a asistir a los cursos y esto es contraproducente”* (Salas, 2009). Para el CECED, la participación de las personas responsables de las cátedras y programas, son quienes pueden realizar los cambios y mejoras al proceso educativo.

Actualmente, se indica por parte del CECED, la importancia de reactivar su participación en la Comisión Institucional de E.A, valorando para esta la importancia de que el proceso de capacitación pueda ser visto como un proyecto integral que incluya *“...como se percibe la evaluación desde la elaboración del plan de estudios, pasando por las unidades didácticas...”* (Salas, 2009).

Ello sugiere, tal y como coinciden las diferentes personas participantes en los talleres, la importancia de generar propuestas evaluativas innovadoras y la necesidad de un lineamiento institucional en torno a las mismas, un caso es *“Algunas personas han dicho que no usan entornos virtuales porque no se puede evaluar y no es cierto...porque se puede poner al estudiante a autoevaluarse y por tanto coherente con nuestro modelo de aprendizaje...”* (Salas, 2009).

Siendo el PACE y el CECED, las instancias de apoyo institucional, estas son percibidas por las Escuelas como asesoras y responsables de promover los lineamientos institucionales en torno a la temática curricular y en particular, de la evaluación de los aprendizajes, aunque recalcan la importancia de que estas desarrollen un trabajo conjunto (Díaz, 2009).

De esta manera se coincide en la importancia de que las comisiones internas trabajen apoyando más directamente al personal de las escuelas, pero valorando como referente el

trabajo de las dos instancias de carácter institucional en torno a la temática (Enc. cátedra, 2009).

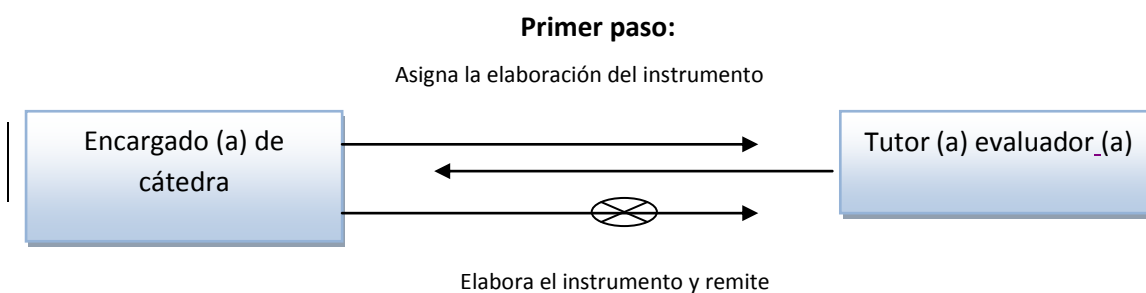
Finalmente, debe valorarse, aunque no como instancia institucional, el papel de las comisiones internas pues para los y las encargados de cátedra, estas han sido claves en el proceso de mejoramiento de la evaluación de los aprendizajes.

2. Descripción del proceso y sus vacíos:

El diagrama 1, reconstruye en función de las entrevistas y talleres, el proceso de elaboración de las pruebas escritas.

Cada fuente consultada, coincidió que el proceso es adecuado, sin embargo, reconocen la existencia de vacíos, aunque debe aclararse que existan variaciones entre una y otras escuelas aun cuando el proceso general es el mismo. Para efectos del estudio y la claridad de éste, se dividirá el proceso.

Otro punto importante, es la coincidencia de que si bien, la prueba escrita no es la más adecuada, es la que promueve el modelo educativo de la universidad y es respaldado por una estructura administrativa que aumenta esta presión.



Como primer paso, y existiendo documentación como Orientaciones para el Curso, Diseño Curricular, Unidad didáctica, la Persona Encargada asigna al tutor (a) evaluador (a) la elaboración de la prueba escrita, este en función de un cronograma, debe presentar al Encargado (a) de cátedra los instrumentos.

Si debe aclararse que, para muchas de las personas, el basar el examen únicamente en el texto, genera la inclinación memorística de las pruebas escritas (Taller tutores (as) evaluadores y calificadores, 2009).

En esta parte del proceso se presentan varios vacíos, según lo manifestado por las personas entrevistadas:

- No se cuenta con un perfil específico para la selección del tutor (a), pese a las características indicadas anteriormente, el criterio de selección se traduce en experiencia.

- No necesariamente el tutor (a) cuenta con un cuadro de balanceo.
- Cargas académicas, ya que por lo general se cuenta con 8 a 12 horas², un tiempo limitado para la elaboración de las pruebas y en particular, cuando hay una asignación en la elaboración de diferentes instrumentos (ordinarias, suficiencia, entre otros). Esta carga académica incluye igualmente la elaboración de las orientaciones de los cursos y solucionarios, aunque hay situaciones en que por el tiempo, es el encargado (a) de cátedra quien lo elabora.
- Aunque puede darse el caso, no necesariamente califican los exámenes o bien imparten las tutorías“...de hecho es muy conveniente que la persona que hace el examen califique algún número de exámenes... de hecho también el encargado de cátedra...” (Quesada, 2009), “...yo se que hay encargados de cátedra, cuando los grupos son pequeños, que asingan al mismo tutor para que lo revise esto beneficia dicha revisión ya que el que confecciona el instrumento tiene más claro que era lo que pretendía evaluar” (Vargas, 2009).
- Siendo el encargado (a) de cátedra el responsable de la calidad del instrumento, no necesariamente realimenta en forma sistemática al tutor (a) en relación con mejoras al posible instrumento. En algunos de los casos, el tutor (a) entrega el instrumento pero no llega a conocer el documento final que llegará a los y las estudiantes. Lo cual se hace particularmente importante si se plantea la realimentación que las comisiones internas de la escuela puedan realizar a los y las encargados de cátedra.
- No hay un mecanismos permanente de evaluación tanto de control como de realimentación por parte del Encargado (a) de cátedra en relación al tutor (a) evaluador, este aspecto igualmente lo rescatan estos actores considerando que finalmente no saben si desarrollaron bien o no la prueba.
- Aunque algunas escuelas están desarrollando espacios de capacitación a los y las tutores (as) evaluadores (as), este requiere que sea sistemático y periódico, permitiendo la actualización pero también la inducción a nuevas contrataciones. Ello con el apoyo del PACE y el CECED.

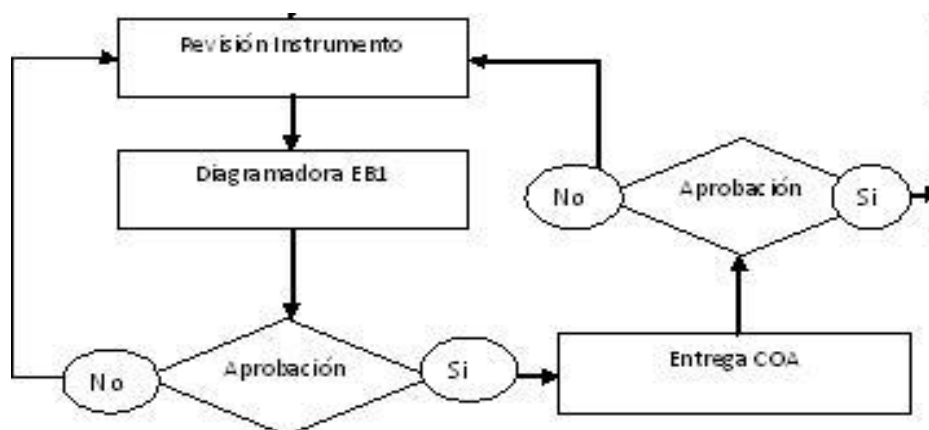
En esta etapa, tanto el encargado (a) de cátedra como los y las tutores (as) no cuentan con lineamientos ni políticas institucionales definidas en la evaluación de los aprendizajes, trabajo que actualmente viene desarrollando la Comisión Institucional de E.A.

Por otra parte, para los tutores (as) participantes en los talleres, este primer momento requiere de una vinculación estrecha del equipo de tutores (as) pues no se conoce la participación y el aporte de cada uno de ellos en el proceso de aprendizaje (Tutores (as) evaluadores y calificadoros, 2009).

² Según el número de instrumentos y nivel de complejidad de la prueba.

En esta etapa es importante hacer notar las experiencias de algunas cátedras en donde aprovechan los espacios de reunión con sus tutores (as) o bien, cuentan con una especialista responsable del contenido de la prueba.

Segundo paso:



Siendo un proceso más técnico, centrado en la forma más que en el contenido de la prueba, el cual se incluye en el primer paso. Recae en la responsabilidad del encargado (a) de cátedra la revisión cruzada de la prueba, visualizando de la misma:

1. Estructura de contenido.
2. Estructura de forma.

Para este último, está la persona diagramadora, quien revisará en términos de forma el documento, estableciendo el formato en función de las normas generales, ubicación de los ítems, faltas ortográficas, entre otros.

Esta revisión debe generar una comunicación permanente con la persona encargada de la cátedra quien finalmente y después de dos a tres revisiones da el visto bueno para ser enviado al Centro de Operaciones:

- Cuando llega el primer momento, quien diagrama hace la primera corrección por parte del encargado de cátedra y luego se imprime.
- Después de impreso hay otra revisión y corrección (Quesada, 2009).

Aunque este paso al COA, no es tan claro, algunos participantes indicaron que esta instancia, podría señalar vacíos a la prueba antes de ser impresa en su versión final, por lo cual pasa nuevamente por la revisión y visto bueno del encargado (a) de la cátedra. Una vez realizado

este proceso se imprimen y distribuyen las pruebas en sus semanas respectivas (Tutores (as) evaluadores y calificadores, 2009).

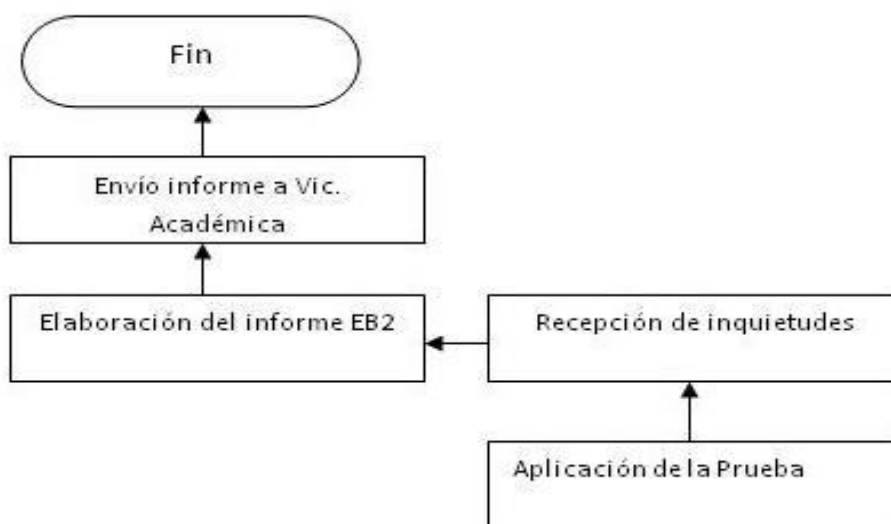
Entre los vacíos se encuentran:

- Al igual que con los actores anteriores, no se cuenta con un perfil específico para la persona diagramadora, pese a que son labores secretariales, debe contar con capacitación en cuanto a los requerimientos de formato, ya que son importantes para la calidad de la prueba. Nuevamente el factor experiencia prevalece en el proceso.
- La revisión del instrumento, se centra en un proceso de forma, en el que no está presente el tutor (a) que elaboró la prueba.
- No hay un proceso de sistematización de los aprendizajes entre las diferentes partes, pero mucho menos de los y las encargadas de cátedra o bien de la Escuela. Las revisiones del COA se llevan a cabo contactando al encargado(a) de cátedra por correo electrónico (Paez, 2009).

La comisión interna en estos dos momentos no participa, pues se centra en la mayoría de los casos en el instrumento una vez aplicado y no en la asesoría propiamente dicha en estos dos momentos.

Tercer paso

Asociado al momento de aplicación de la prueba.



Una vez impresa la prueba, esta se distribuye a todos los centros durante la semana respectiva, para la aplicación del examen, se cuenta con un equipo base ubicado en el COA y compuesto por diferentes tutores (as) asignados por las Escuelas, quienes reciben de cada centro universitario una serie de dudas e inquietudes en relación con la prueba, de no poder responderla deben comunicarse inmediatamente con la persona responsable de la cátedra.

Al finalizar el proceso, según explican quienes participaron en las entrevistas como en talleres, estos preparan un informe que se eleva a la Vicerrectoría Académica y Directores.

Entre los vacíos se identifican:

- Limitaciones para ubicar en el momento del examen al encargado (a) de cátedra, pues muchos de éstos (as) también están aplicando exámenes.
- El Informe que suministra el COA se eleva directamente a la Vicerrectoría y las direcciones de las escuelas, sin embargo, dependerá de las autoridades si estos informes bajan a las cátedras en función de un ejercicio de mejora de sus procesos.
- En este proceso la comisión interna puede realizar muestras para la valoración de las pruebas, pero no hacen uso de la información suministrada por el COA para el análisis del proceso.
- En este momento, intervienen otros actores como son el personal que cuida el examen y el que lo califica. Estos según el taller con tutores (as) evaluadores y calificadores, visualizan una serie de limitaciones y vacíos en las pruebas, las cuales no se cuenta con un mecanismo que sistematice y aporte al encargado (a) de cátedra mejoras a las estrategias evaluativas. Algunos optan por escribir un correo al responsable pero esto no siempre se da o es aceptado (Tutores (as) calificadores, 2009).

Sí es importante resaltar que para el personal docente que califica o elabora la prueba, una de las principales limitaciones es la de no visualizarlos como un equipo docente vinculados en cada uno de los procesos educativos que se llevan a cabo, el contar con espacios de comunicación y coordinación entre sí son fundamentales sobre todo en su apreciación de la relación evidenciada en el diagrama 2.

Aunque el proceso, puede extenderse a las apelaciones, más que una descripción, es fundamental la identificación de varias limitantes encontradas, en el proceso de construcción de las pruebas. Aun así, debe señalarse:

1. Poca información sobre el proceso de apelaciones que debe llevar el /la estudiante, si bien está reglamentado, los canales responsables de su trámite cuentan con poca divulgación, ello ha llevado al registro de casos por parte de la Defensorías de los y las Estudiantes.
2. La base de datos y la clasificación de los ítems según tipo de apelación no son lo suficientemente claros y específicos para definir las debilidades de la prueba, lo cual no permite ser una fuente de información que favorezca la mejora de estos procesos.

3. Control y seguimiento:

En cuanto a estrategias y mecanismos de control y seguimiento sistemáticos y permanentes de la calidad de las pruebas, como pudo apreciarse en los diferentes momentos, no se cuentan con los mecanismos apropiados que faciliten un control del proceso y la mejora de las mismas.

Esto involucra:

- ✓ Evaluación permanente de los cursos.
- ✓ Procedimientos y mecanismos de seguimiento y mejora de las pruebas y de las demás estrategias evaluativas durante el proceso de elaboración como después de su aplicación.
- ✓ Mecanismos de validación de ítems, asociados a bancos de exámenes. Así como bases de datos que permitan sistematizar todos los procesos realizados por las cátedras en materia de evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Mecanismos y herramientas de comunicación y capacitación permanentes para su personal docente, si bien existen las reuniones de cátedra estas no parecen suficientes.

Para la mayoría de las personas entrevistadas no se cuenta con estos mecanismos, siendo en su defecto las apelaciones.

Aun así, para los representantes de las comisiones, el desarrollar un monitoreo sistemático mediante la selección de muestras de exámenes, ha generado que los y las encargados incorporen mejoras a sus pruebas, aunque esta acción no es de acatamiento obligatorio.

Igualmente cada escuela ha venido desarrollando estrategias tales como:

1. Escuela de Ciencias de la Administración: desarrollo de estadísticas, y observación de tutorías mediante un instrumento de cotejo que visualice las fortalezas como debilidades (Quedada, 2009).
2. Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades: muestreos generales de pruebas escritas y asesoría particular a las cátedras, ante los procesos de autoevaluación una selección de cursos a ser evaluados mediante un instrumento. (Vargas, 2009).
3. Escuela de Ciencias de la Educación: procesos de investigación permanentes, estableciendo espacios de capacitación y asesoría particularizada para las cátedras. Así como el fortalecimiento de la comisión interna (Paez, 2009).
4. Escuela de Ciencias Exactas y Naturales: se cuenta con una unidad que brinda acompañamiento, asesoría y seguimiento en la toma de decisiones y acciones pertinentes a la evaluación de los aprendizajes y una especialista de tiempo completo (Calderon, 2010).

Para las cátedras y pese a los esfuerzos desarrollados por sus comisiones³, consideran que el sistema de cargas académicas y la oferta cuatrimestral, no permite este tipo de seguimientos, pese a los muestreos constantes estos no son recibidos en forma específica por cada encargado y sus tutores (as). Así como que no conocen otros controles a posteriori.

Destacando por otra parte, una necesidad de fortalecer la formación pedagógica y didáctica de las personas responsables de las cátedras.

Cada grupo consultado, plantea finalmente la importancia de retomar la figura del Centro de Control y Calidad que hace unos años existió, siendo el ente que brinde el seguimiento y control de las pruebas en la UNED.

³ En la revisión de algunos instrumentos y el apoyo en cuanto a folletos que permitan orientar la elaboración de los instrumentos.

Valoración del estudiantado en torno a las pruebas escritas en la UNED

Con la finalidad de analizar la opinión de los y las estudiantes de la UNED en torno a las pruebas escritas como a las estrategias e instrumentos evaluativos, tal y como se plantea en el apartado de “procedimiento metodológico”, se aplicó una encuesta a 173 estudiantes de las cuatro escuelas.

Para ello, se analizó en particular la prueba escrita “examen” en función de cinco criterios básicos de calidad en la elaboración de la prueba, los cuales son:

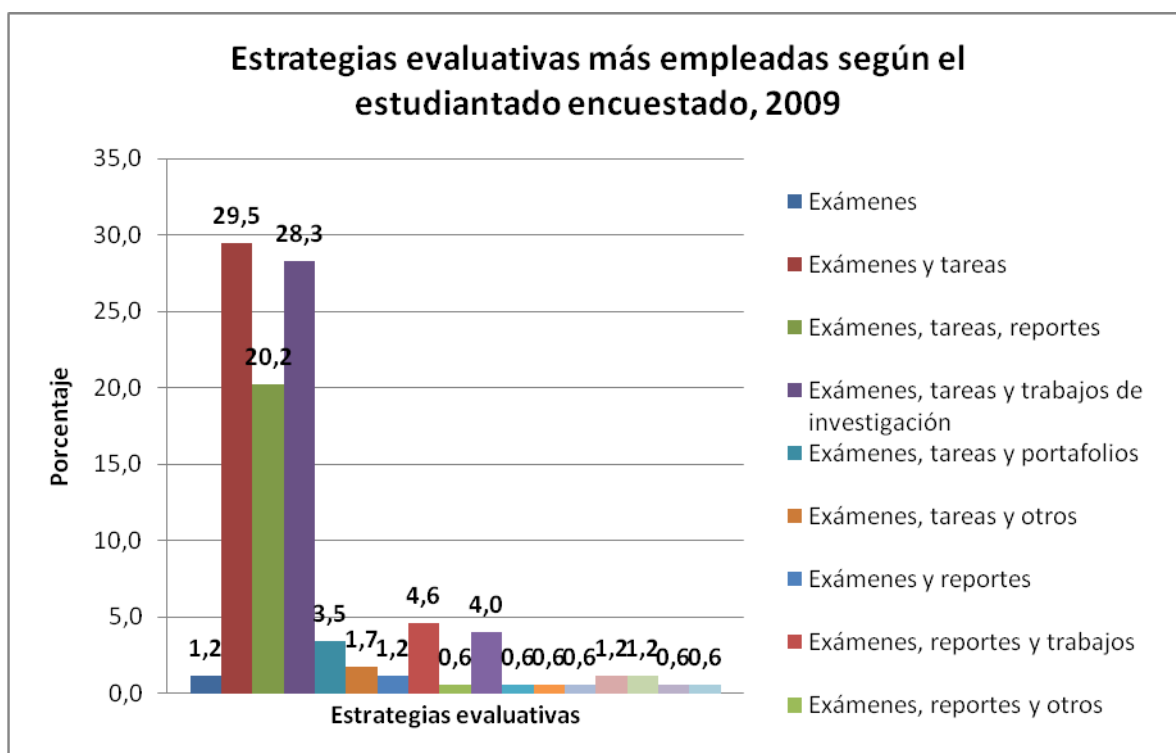
1. Validez.
2. Confiabilidad.
3. Administración de la prueba.
4. Objetividad.
5. Amplitud.

Estos criterios fueron sometidos a la valoración de personas expertas y en función de distintas consultas en torno a la elaboración de las pruebas escritas.

1. Uso de la prueba escrita y otros instrumentos evaluativos

Como se aprecia en el gráfico 6, y coherente con el análisis de las orientaciones de los cursos, la prueba escrita como única estrategia ha variado, considerando importante, que esta sea complementada con otros medios tales como las tareas (29.8%), tareas y reportes (20.2%) y tareas y trabajos de investigación (28.3%). El desarrollo de proyectos de investigación y tareas específicas constituyen junto al examen, las estrategias más empleadas.

Gráfico 6



Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

Ante la consulta sobre estar de acuerdo o no con las estrategias evaluativas empleadas, ciertamente las personas consultadas indicaron estar satisfechas con la combinación de estas (véase tabla 3) y no estar tan de acuerdo con el uso únicamente de exámenes como medio de evaluación, un 9.2%.

Tabla 3

Valoración de los y las estudiantes en cuanto a estar de acuerdo con el uso de las estrategias evaluativas empleadas, 2009

Estrategias evaluativas	Porcentaje
Exámenes	1,7
Exámenes y tareas	23,1
Exámenes, tareas, reportes	17,3
Exámenes, tareas y trabajos de investigación	25,4
Exámenes, tareas y portafolios	2,9
Exámenes, tareas y otros	1,7
Exámenes y reportes	1,2
Exámenes, reportes y trabajos	3,5
Exámenes, reportes y otros	0,6

Exámenes y trabajos de investigación	4,6
Exámenes, trabajos y portafolios	0,6
Exámenes, trabajos y otros	0,6
Examen y otros	0,6
Tareas	3,5
Tareas y reportes	1,7
Tareas, reportes y trabajos	1,2
Tareas y trabajos	2,9
Tareas y otros	0,6
Reportes y trabajos	1,2
Portafolio	0,6
No responde	4,6
Total	100,0

Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

Esto indica que los y las estudiantes, manifiestan estar de acuerdo con el tipo de estrategias e instrumentos evaluativos empleados.

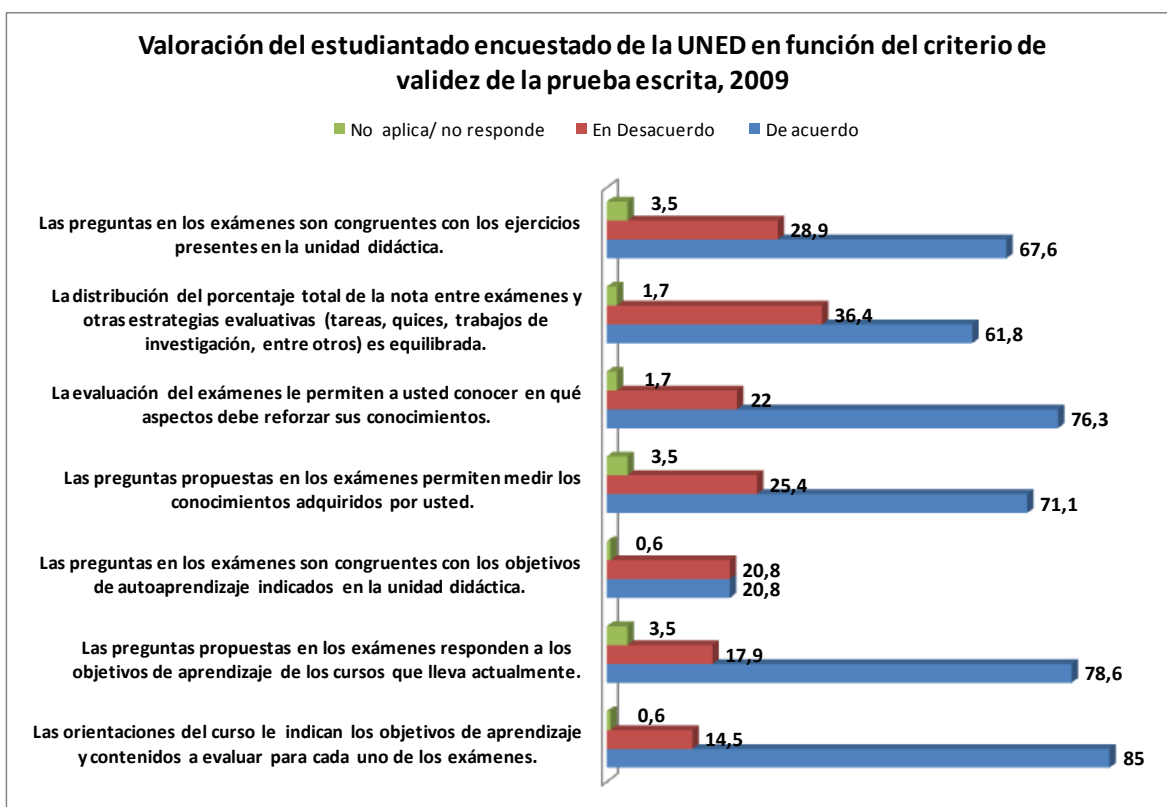
2. *El criterio de validez*

En términos generales, el estudiantado consultado considera que las pruebas escritas, cumplen con el principio de validez, en función de los siguientes aspectos:

1. Las orientaciones del curso indican los objetivos y contenidos a evaluar para cada prueba (85%).
2. Las preguntas realizadas responden a los objetivos de aprendizaje (78.6%) y permiten medir los conocimientos adquiridos (71.1%).
3. El instrumento le permite identificar en qué aspectos debe reforzar sus conocimientos (76.3%).

Aunque igualmente, indicaron estar de acuerdo con la distribución del porcentaje total de la nota entre el examen y otras estrategias (61.8%) y la congruencia con los ejercicios presentes en la unidad didáctica (67.6%), se muestra un porcentaje de desacuerdo que indicaría que estos aspectos requieren desde su perspectiva mejorarse (véase gráfico 7).

Gráfico 7



Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

En este sentido, para el estudiantado consultado, las pruebas responden a los objetivos y por tanto, cuentan con los documentos que indiquen claramente cuales son y qué contenidos se abordarían. Midiendo igualmente los conocimientos adquiridos.

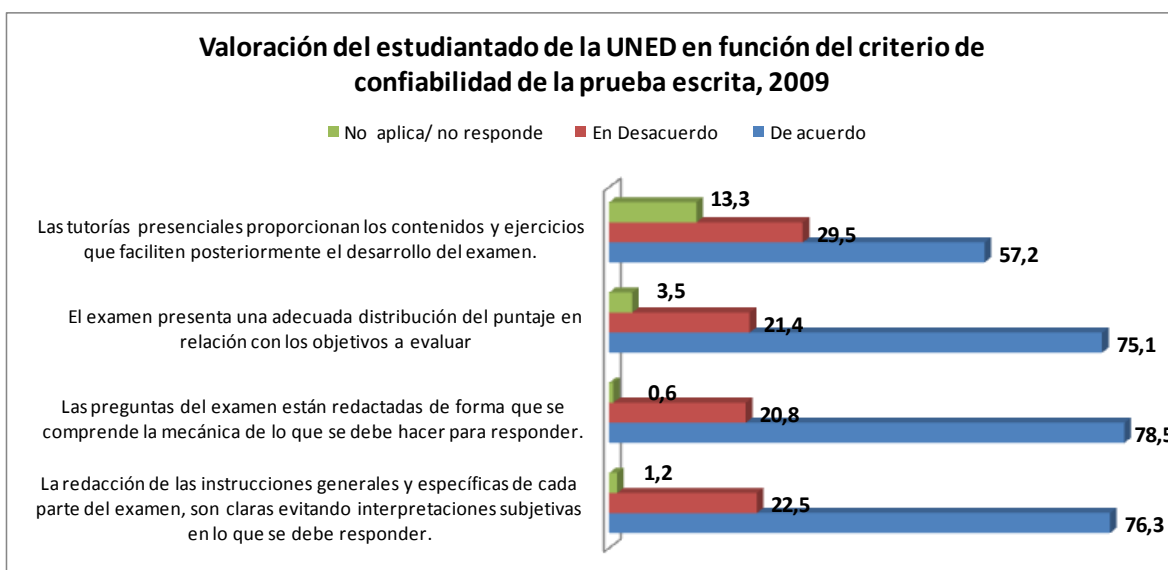
Aun así, se resalta la importancia de mejorar la distribución porcentual entre las diferentes estrategias evaluativas así como, la necesidad de que las preguntas del examen respondan a los ejercicios que proponga el curso y además a, los objetivos de autoaprendizaje indicados en la unidad didáctica.

3. El criterio de confiabilidad

Como se indica en el gráfico 8, la mayoría del estudiantado indica estar satisfecho en cuanto a la confiabilidad de la prueba, lo cual plantea la claridad de las instrucciones generales y específicas de cada parte del examen, redacción comprensible de la mecánica de lo que se debe responder y una adecuada distribución del puntaje en relación con los objetivos a evaluar.

Aun así, aunque el 57.2% indica que las tutorías presenciales proporcionan los contenidos y ejercicios que apoyan posteriormente el desarrollo del examen, un 29.5% indicaron no estar de acuerdo, señalando estos elementos como acciones de mejora.

Gráfico 8



Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

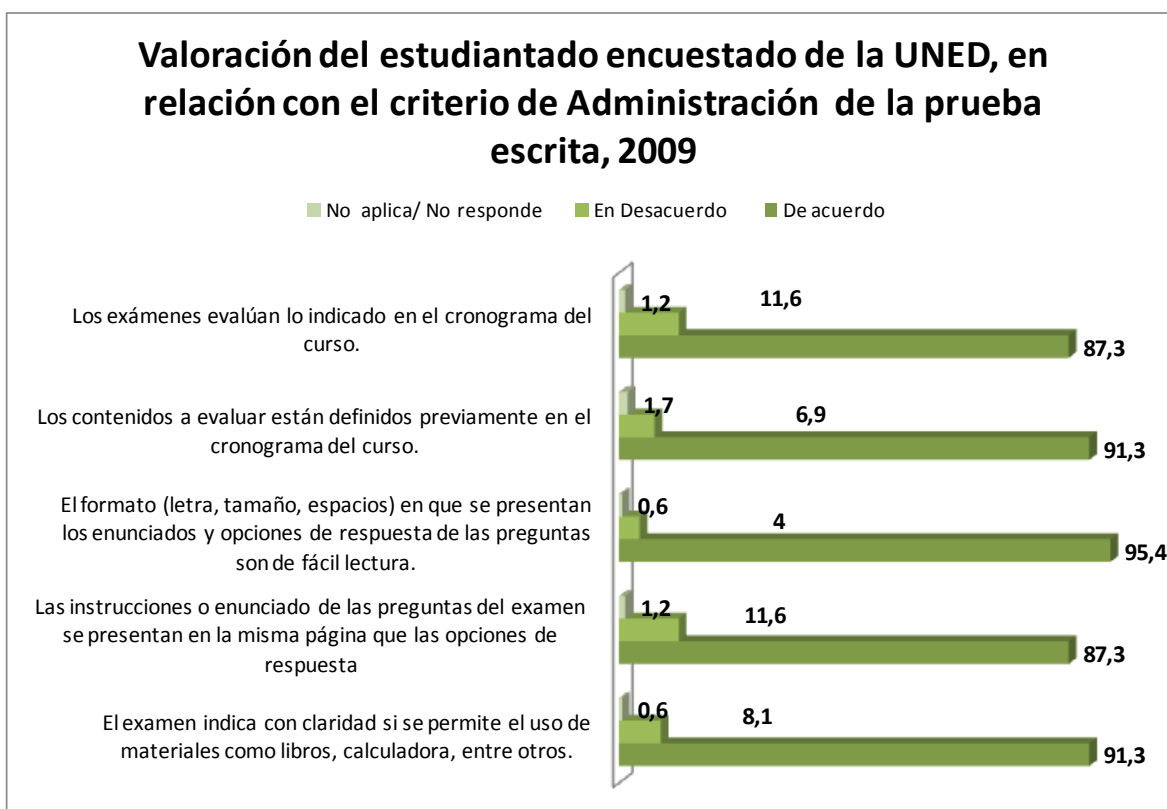
Este último punto evidencia la importancia de las tutorías como espacios no solo de consulta sino de clarificación y desarrollo de ejercicios.

4. *Criterio de administración de la prueba*

La mayoría del estudiantado señala estar satisfecho con las formas de administración de la prueba, esto implica los siguientes aspectos (véase gráfico 9):

1. Hay claridad en cuanto al uso de materiales de apoyo durante la prueba, entendidos estos como libros, calculadora, entre otros.
2. Las instrucciones y los enunciados se presentan conforme lo estipulado en la misma página de las opciones.
3. El formato es de fácil lectura.
4. El cronograma dentro de las orientaciones del curso tienen definidos los contenidos que realmente serán evaluados.

Gráfico 9



Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

5. *Objetividad de la prueba*

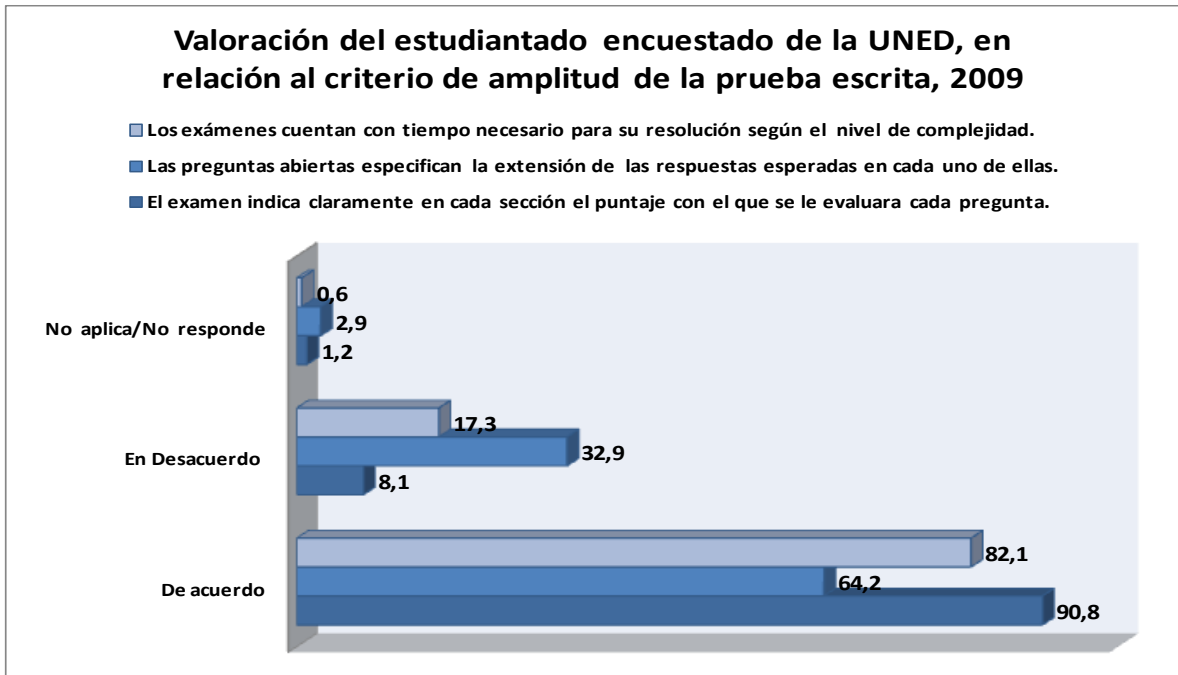
En lo relativo a la objetividad, pese a que la mayoría indicó estar de acuerdo con que el puntaje de las preguntas responden a la complejidad de lo que se espera responder (69,9%), es importante señalar que aun así un 28,9% no están de acuerdo.

6. *Amplitud de la prueba*

Al igual que el resto de los apartados siguientes los y las estudiantes consultados indicaron estar de acuerdo con los elementos relativos a la amplitud de la prueba, señalando aspectos tales como:

- Especificación y claridad del puntaje para cada sección.
- Especificación en cuanto a la extensión esperada de las preguntas abiertas, aunque en este aspecto un 32,9% señala la importancia de mejorarse.
- El examen cuenta con el tiempo necesario para su resolución, según su complejidad.

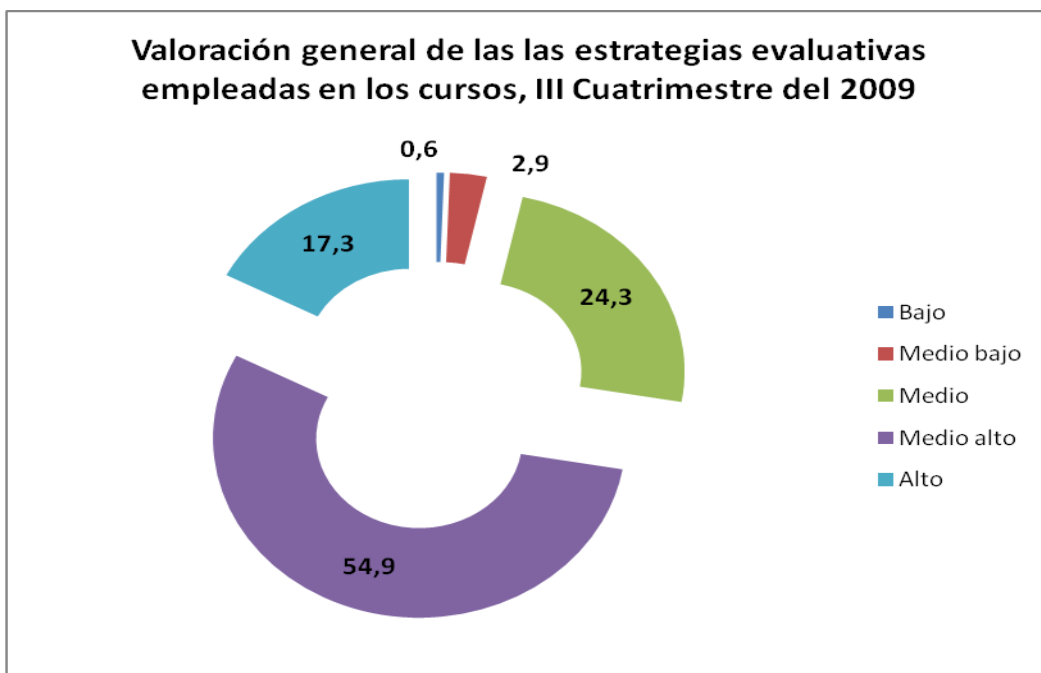
Gráfico 10



Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

Finalmente y coherente con las opiniones expresadas por el estudiantado encuestado, indicaron estar satisfechos con el tipo de estrategias e instrumentos para evaluar los cursos, aun así no están satisfechos del todo, dado que un 24,3% consideran que se puede mejorar (véase gráfico 11).

Gráfico 11



Fuente: Encuesta aplicada a los y las estudiantes de la UNED, 2009.

6. *Recomendaciones*

En cuanto a las recomendaciones, el 78,6% de las personas encuestadas señalaron entre las más frecuentes, los siguientes aspectos.

1. Las herramientas evaluativas se detallan por orden de importancia:
 - a. Evitar pruebas escritas menos memorísticas⁴ permitiendo el análisis crítico y su relación con el perfil de la carrera.
 - b. Formulación según criterios de calidad de las preguntas de la prueba escrita, relacionado con el tipo de preguntas, la comprensión y complejidad de las mismas.
 - c. Mayor uso de otras estrategias evaluativas, en particular tareas y trabajos de investigación.
 - d. Objetivos de aprendizaje claros en relación con las pruebas escritas y otras estrategias. Así como la relación entre estos objetivos y la propuesta evaluativa que ofrece el curso.
 - e. Equilibrio entre los puntajes asignados para cada estrategia e instrumento, visualizando la importancia de que los exámenes cuenten con menores pesos en función de un aprendizaje práctico.
2. En aspectos curriculares, pero relacionados con la evaluación de los aprendizajes, se plantea, por orden de importancia:
 - a. Mejorar los espacios presenciales (tutorías), en aspectos como estrategias didácticas, el uso de las plataformas virtuales, más prácticos y concretos a la realidad. Este punto como un elemento fundamental para quienes fueron consultados.
 - b. Mejorar los medios didácticos tales como el texto escrito, multimedial, videoconferencias, rescatando que sean menos complejos y de mayor amplitud para la población.
 - c. Contar con mayores medios que garanticen por un lado, la comunicación e interacción entre la persona docente y el estudiante y entre ellos e información sobre la universidad, los programas de estudio y los cursos.
 - d. Planes de estudio pertinentes a la realidad nacional promoviendo ejercicios prácticos en función de la realidad de la disciplina, así como pruebas y estrategias evaluativas que fomenten este aspecto.

⁴ Al respecto debe aclararse que como prueba memorística, las personas entrevistadas la comprenden como el tener que responder con la misma exactitud que en la unidad didáctica, limitando las posibilidades de responder con sus propias palabras.

- e. Importancia de que el / la estudiante cuenten con medios que les permita la realimentación permanente de su aprendizaje, que incluya a la unidad didáctica modular, los espacios presenciales / virtuales y las estrategias evaluativas.

Como puede apreciarse, las observaciones y recomendaciones sustentan una serie de acciones de mejora que se identificaron en los apartados anteriores.

Finalmente y en cuanto a los cursos con los que han tenido mayores problemas, el estudiantado presentó una gran diversidad de respuestas. Aun así de las 120 personas que respondieron, los mayores porcentajes se centraron en los siguientes cursos:

- Contabilidad (10 personas).
- Ética y sociedad (7 personas).
- Administración General I (6 personas).
- Historia de la Cultura y Matemática (5 personas respectivamente).
- Didáctica de las Ciencias Naturales, Lengua y Literatura, Matemática para administradores, Técnicas de Estudio a Distancia (3 personas respectivamente).

El resto responden a cursos que hicieron mención una o dos veces.

Análisis de las apelaciones según exámenes escritos de la Universidad Estatal a Distancia

Dada la práctica evaluativa de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), y como se ha apreciado en el resto del estudio, las estrategias evaluativas se han caracterizado por tareas, reportes de giras, trabajos de investigación, portafolio y finalmente, la aplicación de exámenes escritos de suficiencia, reposición y ordinarios, de manera que la prueba escrita continua siendo las estrategias evaluativas más empleadas y de mayor peso en la aprobación del curso, según el estudiantado consultado, así como las orientaciones de los cursos analizadas. Dadas estas características, el mayor número de apelaciones, recae en las pruebas escritas.

De esta manera, las apelaciones se rigen según el Reglamento General Estudiantil de la UNED en su artículo 57, en el cual indica que:

“...aquella persona estudiante que no esté satisfecha con la calificación obtenida en cualquiera de las evaluaciones o con la nota final del curso, podrán solicitar revisión correspondiente con las objeciones y razonamientos del caso. Para poder realizar dicho trámite debe entregar el formulario en el Centro Universitario correspondiente en un plazo no superior a 15 días hábiles, contados a partir de la fecha consignada de recepción y debe adjuntar el documento original” (UNED, 2009).

Además, en el artículo 58 de este reglamento, se señala que

“...la persona estudiante tendrá derecho a presentar un recurso de revocatoria cuando no está de acuerdo con el resultado obtenido en una calificación de un instrumento de evaluación o la nota final del curso. Este será resuelto por el profesor que calificó el instrumento en cuestión, aunque de tratase de cálculo del promedio final la persona responsable será la Encargada de Cátedra” (UNED, 2009).

De esta forma, el recurso de apelación será resuelto por la persona Encargada de Cátedra y la respuesta deberá comunicarse a la persona interesada por medio del Centro Universitario correspondiente, en los 22 días naturales siguientes, a partir de la fecha de la recepción de la solicitud en la Escuela respectiva (UNED, 2009).

Como instancia receptora de las apelaciones, se cuenta con el Centro de Operaciones Académica (COA), responsable de gestionar este trámite, sin embargo, han llegado apelaciones a la Defensoría de los y las Estudiantes de la UNED, que según la Defensora Nidia Herrera *“estos casos son especiales, las personas estudiantes que apelan no se les ha brindado una adecuada orientación y por este motivo, es que ella actúa como intermediaria para guiarlos en el debido proceso o bien, orientar, y mediar con las personas encargadas de cátedra para buscar una solución, en caso de que las fechas o periodo venciera”* (Herrera, 2009).

1.1. Esfuerzo de parte de la Defensoría de los y las Estudiantes y las apelaciones

Según Herrera se han realizado varias visitas a los Centros Universitarios de la UNED para conversar con el estudiantado, con el fin de dar a conocer el quehacer de esta instancia e identificar necesidades o vacíos de parte del estudiantado.

En estas visitas se detectaron entre otras, algunas inquietudes en relación con los exámenes escritos aplicados al estudiantado los cuales se detallan a continuación:

- Inexistencia de balanceo en los exámenes.
- Mal conteo de puntos.
- Los objetivos de los cursos no son acorde con lo evaluado.
- En las preguntas de desarrollo en aquellos exámenes prácticos se toma en cuenta solo el resultado y no el proceso utilizado.
- La distribución del porcentaje a las preguntas no es el adecuado, por ejemplo una sola pregunta tenía un valor de cinco puntos y la respuesta era solo una palabra (Herrera, 2009).

Para Herrera el estudiantado de la UNED está acostumbrado a estudiar por objetivos, además la evaluación en la UNED debería ser formativa y esta por el contrario es sumativa, se forma al estudiante para que retenga de memoria lo proporcionado *“exactamente”* en la unidad didáctica. Lo cual se puede apreciar en las apelaciones presentadas ante esta Defensoría (Herrera, 2009).

1.2 Las apelaciones de las pruebas escritas en la UNED

Con base en estas apelaciones documentadas por parte de la Defensoría y las obtenidas por el Sistema de Apelaciones de Instrumentos de Evaluación (SAIE) del COA, se sometió a una revisión tanto de expedientes como de su resolución, ello con el respectivo permiso de estas Instancias y de las personas Encargadas de Cátedra.

Estas apelaciones constituyen los medios en los cuales pueden indicar las deficiencias en el proceso como en la calidad de la elaboración del instrumento, es por eso que se tomaron en cuenta las apelaciones y se le solicitó a la Unidad de Información y Análisis Estadísticos que facilitará para este estudio una muestra que abarca el periodo de agosto 2008 a junio del 2009.

Como criterio básico, se considero únicamente aquellos casos cuyo proceso se encontrará finiquitado de manera que no interfiriera con el proceso llevado por el (a) estudiante, las apelaciones analizadas abarcan a las cuatro escuelas de la UNED, siendo un total de 173 apelaciones las cuales se dividen en apelaciones por procesos administrativos, no aplica y exámenes escritos.

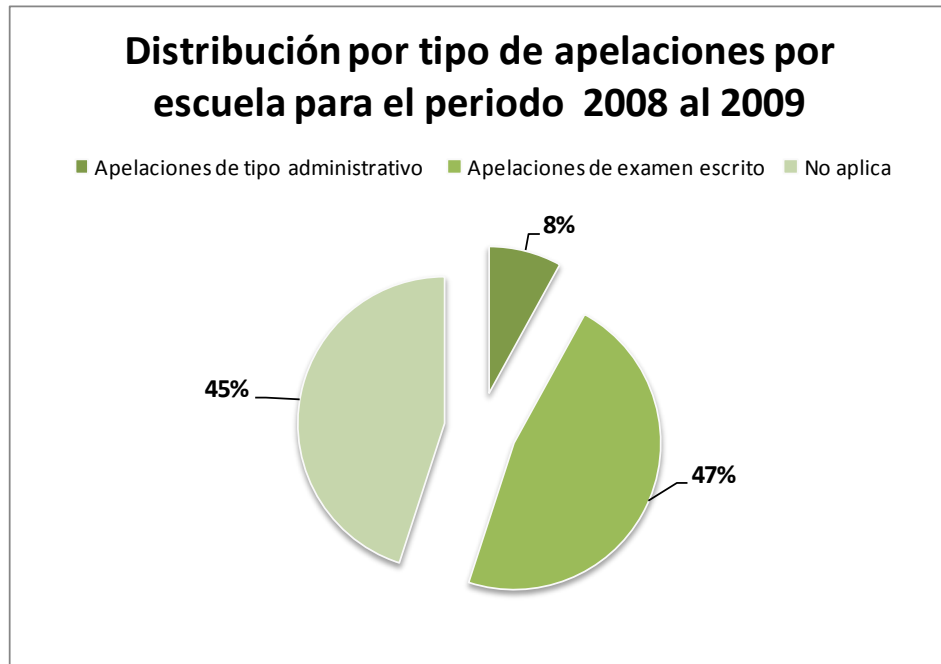
Los casos por procesos **administrativos** incluyen aquellos donde existe un error en el manejo de los instrumentos evaluativos o pérdida, solicitudes de revisión de instrumentos fuera de las fechas establecidas, información brindada al estudiante mal suministrada o errónea.

En el caso de la categoría **no aplica (NA)** pertenecen aquellas apelaciones donde no se especifica su detalle o bien, la información es escueta en el sistema de apelaciones de instrumentos de evaluación (SAIE).

Por último, las apelaciones a los **exámenes escritos**, esta categoría es identificable por aquellas inquietudes propias del instrumento evaluativo que fue aplicado de manera presencial. Éstas identifican claramente ya que los reclamos son propios del instrumento.

De manera global, los exámenes escritos como se aprecia en el gráfico 12, constituye la principal causa de apelación, en este caso responden al mal conteo de puntaje, ejercicios, instrucciones o preguntas mal planteadas, procedimientos, o errores en los solucionarios, así como la inexistencia de objetivos entre otros.

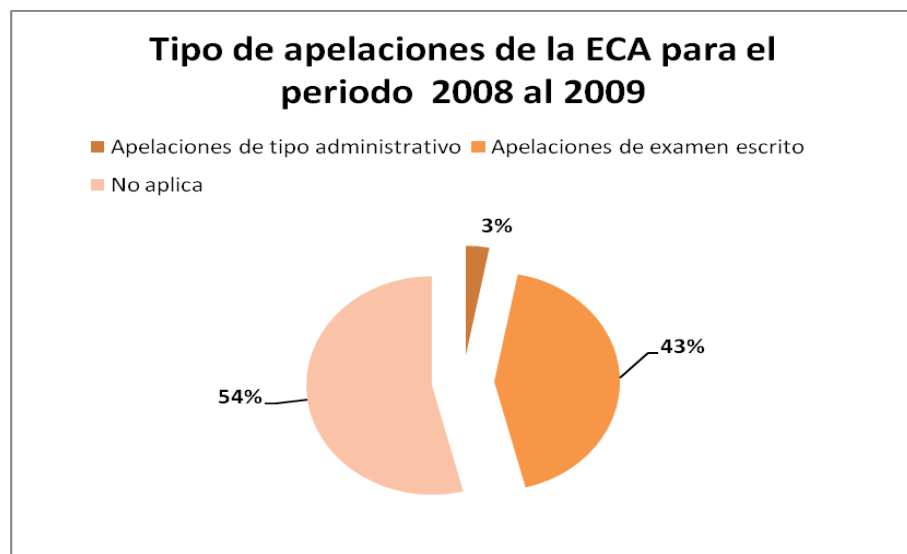
Gráfico 12



Fuente: Centro de Operaciones Académicas (2009). Base de datos de apelaciones. UNED.

Por escuelas, la Escuela de Ciencias Administración, el mayor porcentaje de las apelaciones corresponde a la categoría no aplica (NA), por lo que no es claro el motivo de las mismas, aun así el porcentaje en apelaciones relacionadas directamente a los exámenes escritos corresponde en un 43% (véase gráfico 13), siendo la mayoría de estos debido a un mal conteo de puntos y algunos pocos, por instrumentos mal elaborados.

Gráfico 13

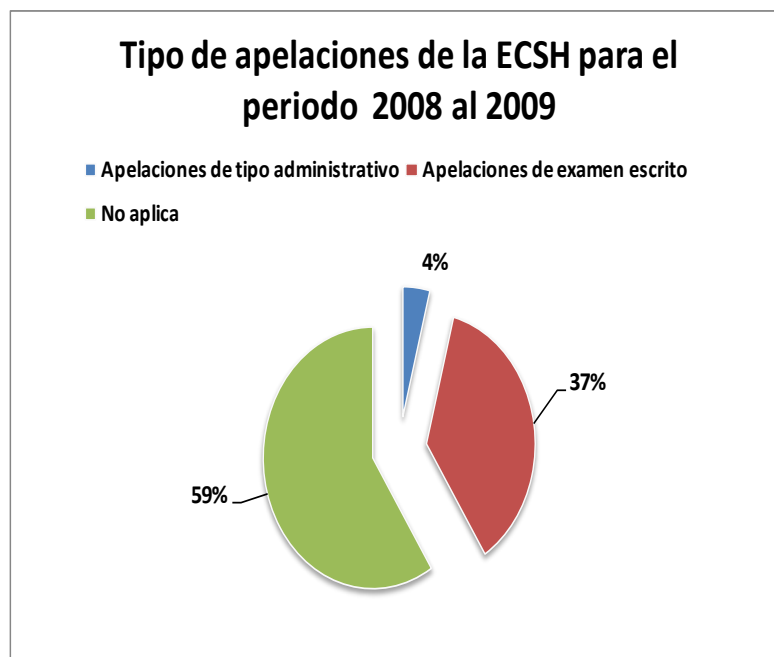


Nota: Para la Escuela de Ciencias de la Administración, un total de 40 apelaciones.

Fuente: Centro de Operaciones Académicas (2009). Base de datos de apelaciones. UNED.

Para la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, igualmente los datos señalados favorecen a la categoría NA, siendo las apelaciones referidas a los exámenes escritos las que ocupan un segundo lugar, aduciendo ítems mal planteados y mal conteo de puntos (véase gráfico 14).

Gráfico 14

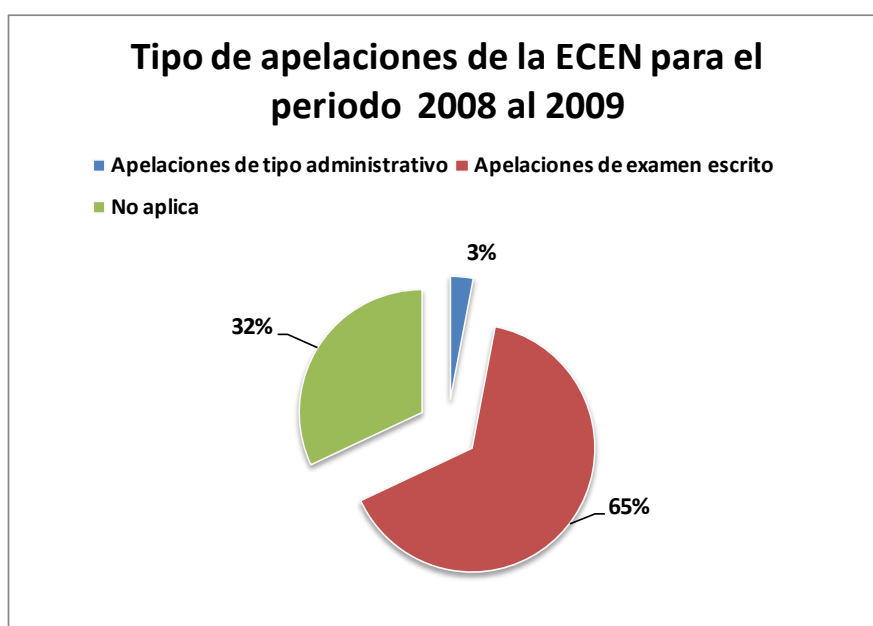


Nota: Para la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades, un total de 68 apelaciones.

Fuente: Centro de Operaciones Académicas (2009). Base de datos de apelaciones. UNED.

A diferencia de las dos Escuelas anteriores, la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales presenta un mayor porcentaje en la categoría de exámenes escritos aduciendo en su mayoría a que el puntaje responde únicamente a la respuesta final y no al esfuerzo desarrollado en el procedimiento para llegar a la misma, también se plantean errores en los solucionarios y que algunos exámenes no están acorde a lo estipulado en las orientaciones de curso.

Gráfico 15



Nota: Para la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, un total de 31 apelaciones.

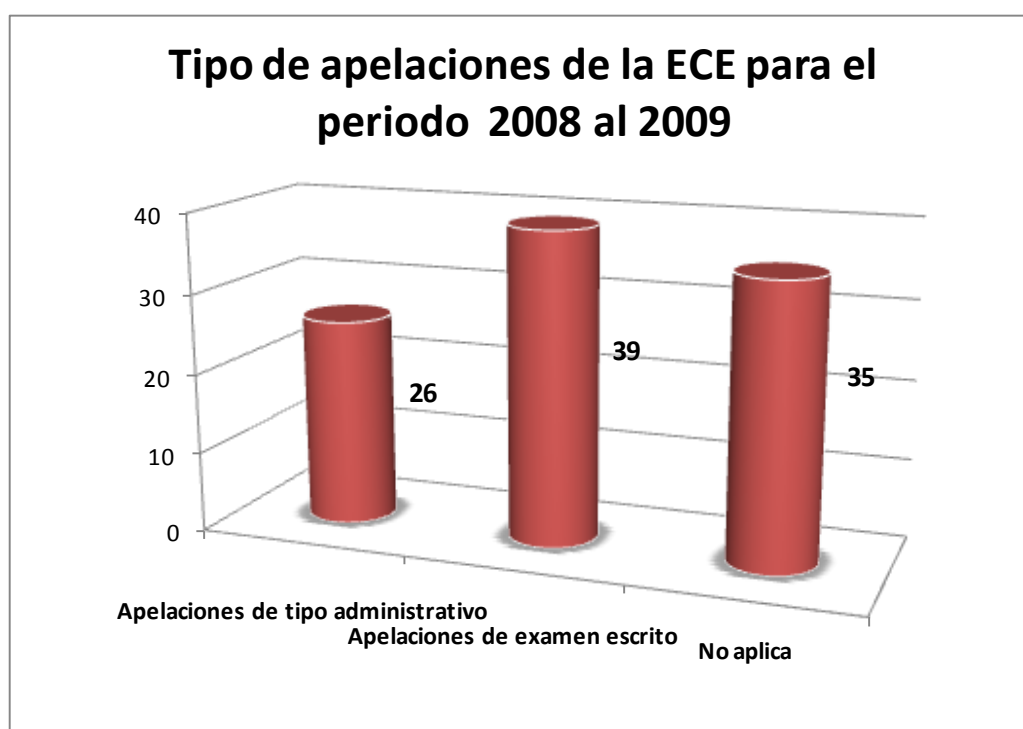
Fuente: Centro de Operaciones Académicas (2009). Base de datos de apelaciones. UNED.

En el caso de la Escuela de Ciencias de la Educación, gráfico 16, se visualiza que el porcentaje mayor de las apelaciones lo representa los exámenes escritos indicando poca claridad de los objetivos planteados en las orientaciones de curso en relación a lo evaluado, el contenido memorístico⁵ del instrumento y la no aplicación de lo comprendido en la unidad didáctica, además se le suma instrumentos mal elaborados y mal conteo de puntos.

La categoría de no aplica (NA) constituye el segundo tipo de apelaciones, sin embargo cabe resaltar que a diferencia de las otras escuelas, los casos administrativos presentan una diferencia porcentual notoria, ya que, la mayoría de las apelaciones indican el extravío de los exámenes y tareas y la falta de información en relación con las fechas para los trámites administrativos.

⁵ Haciendo referencia nuevamente al tema de que el estudiantado debe responder exactamente tal y como se presenta en la unidad didáctica.

Gráfico 16



Nota: Para la Escuela de Ciencias de la Educación, un total de 34 apelaciones.

Fuente: Centro de Operaciones Académicas (2009). Base de datos de apelaciones. UNED.

Como se observó tanto de manera global y en detalle cada escuela, este análisis evidencia una mayor proporción de apelaciones por exámenes escritos, seguida de la categoría no aplica (NA), sin embargo la poca claridad del Sistema de Apelaciones de Instrumentos de Evaluación (SAIE) del COA, para este valor no permite detallar el motivo del reclamo por parte del estudiante ni especifica la resolución de la Cátedra.

1.2 *El Programa de Apoyo Curricular y Evaluación de los Aprendizajes y la calidad de las estrategias evaluativas según su visión de las apelaciones*

Según, Guiselle Gomez, funcionaria del PACE y miembro de la Comisión Institucional de E.A, señala las preocupaciones de la comisión en cuanto a los problemas que se presentan en cada unidad académica en relación a la evaluación y la confección de los exámenes, entre ellos están:

- Exámenes repetidos.
- Exámenes mal elaborados.

- Revisión poco exhaustiva del examen antes de ser aplicado.
- Uso de preguntas repetidas de pruebas anteriores.
- El pareo aparece dividido en hojas diferentes.
- Ejercicios textuales del libro.
- Las respuestas de desarrollo se deducen de otras preguntas del mismo examen.

Con base en estas inquietudes, es que, esta comisión se ha dado la tarea de realizar recomendaciones, algunas de estas son:

1. Que no se pueden hacer solo dos pruebas “primer y segundo ordinario”, es decir no se puede basar la evaluación únicamente en exámenes.
2. Fortalecer la evaluación con otros trabajos.
3. Promover estrategias evaluativas formativas.
4. Conocimientos técnicos en torno a la elaboración de pruebas escritas y coherencia con los objetivos del curso por parte de las personas tutoras evaluadoras encargadas de confeccionar las pruebas.

Sin embargo, para Gomez es fundamental que estas recomendaciones puedan ser de acatamiento obligatorio para cada una de las escuelas, ya que son aspectos generales en torno a la calidad de las mismas.

Además, Gomez indica que en cuanto a la parte técnica la comisión elaboró un documento que se llama “Consideraciones en torno al diseño, formato y características de ítems escritas”, con la idea de que cada una de las unidades académicas trabajará en una subcomisión para ponerlo en práctica.

Así mismo en octubre del 2007, presentaron un informe a la Vicerrectoría Académica donde se analizaron las pruebas escritas del periodo 2005 al 2007, a continuación se detalla algunas recomendaciones identificadas:

- Se hace necesario un lineamiento, con carácter obligatorio, sobre la existencia de una tabla de especificaciones para las pruebas escritas.
- Aplicar la Teoría Clásica de los Test para asignar la puntuación a ítems cerrados u objetivos en donde la respuestas son dicotómicas, es decir, correcta o incorrecta.

- Establecer mecanismos mediante los cuales, el COA informe al PACE sobre las apelaciones correspondientes a las evaluaciones, en especial de las pruebas escritas de forma tal que se identifiquen cuáles son las apelaciones más frecuentes con el objetivo de buscar las soluciones más adecuadas.

Síntesis desde la óptica de las personas involucradas

Se resaltan a continuación aquellos más significativos destacando la perspectiva de las personas que participaron en la evaluación.

Utilizando como base la herramienta FODA, se analiza el estado de la evaluación de los aprendizajes (E.A) considerando las oportunidades y amenazas como condicionantes de corte institucional y las debilidades y fortalezas como aquellos elementos involucrados en el desarrollo de las Escuelas.

Debe aclararse que en esta dinámica, se visualizarán aspectos tanto de corte pedagógico como de gestión.

Fortalezas	Oportunidades
<ul style="list-style-type: none"> • Se cuentan con espacios de capacitación al personal docente (Enc. De cátedra y tutores –as-) a lo interno de las Escuelas. • Se constituyen comisiones por Escuela con especialistas en la temática, quienes brindan asesoría a las cátedras en torno al contenido y forma de las pruebas evaluativas. • Estas comisiones han venido sistematizando las condiciones de la evaluación mediante informes, investigaciones y atendiendo a las cátedras. Algunas de estas, se encuentran desarrollando proyectos de mejora específicos en el tema. • La incorporación de “formas diferentes” de evaluar, así como la incorporación de la virtualidad en los procesos de aprendizaje. El Programa de Aprendizaje en Línea (PAL), apoya ofreciendo contenidos relativos a la evaluación en línea y asesoría en relación a los cursos. • La disposición de los Enc. De cátedra para analizar y modificar la evaluación tradicional y la evaluación alternativa, apertura para recibir cursos y asesoría. • El compromiso de la dirección para mejorar y asegurar la E.A. • La experiencia con la que cuenta el personal de la escuela en la elaboración de pruebas escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta con instancias institucionales de apoyo curricular: PACE y CECED. Ello sugiere asesorías y capacitación permanente. • Se constituyó una Comisión Institucional de la E.A, con participación de las Escuelas y otras instancias académicas de la Vicerrectoría. • Se cuenta con un primer trabajo conjunto en relación a la “estandarización” de documentos base para el desarrollo de la E.A a cargo de la Comisión Institucional de E.A. • Existe un proceso de elaboración de los instrumentos, funcional desde el punto de vista de la estructura institucional. • Se identifican a nivel institucional los vacíos relativos a la calidad de la prueba y el desarrollo de nuevas estrategias evaluativas. • Se incorporan estrategias evaluativas paralelas al desarrollo de las pruebas escritas, tales como tareas, proyectos de investigación. Así como, la identificación de la virtualidad como una opción que promueva la evaluación tanto sumativa como formativa.

<ul style="list-style-type: none"> • Se dispone en el proceso el apoyo de una diagramadora para la revisión de forma de la prueba escrita. 	
<p>Amenazas</p>	<p>Debilidades</p>
<ul style="list-style-type: none"> • El modelo educativo y su estructura organizativa promueve la prevalencia de las pruebas escritas memorísticas, enfocándose en la unidad didáctica como único medio soporte del conocimiento. • Se asume que lo administrativo está por encima de lo académico. • La existencia de un mito institucional o “cultura del examen” de la aplicación únicamente de pruebas escritas y memorísticas⁶, así como que estas deben abarcar toda la unidad didáctica. • No se cuenta con lineamientos institucionales en torno a la evaluación de los aprendizajes, que apoyen la propuesta del modelo pedagógico de la UNED. Solamente existe a nivel de propuesta por parte de la Comisión Institucional E.A. • No hay un acuerdo entre las Escuelas para con los documentos de “estandarización” de los procesos de E.A. • No están normadas las funciones y el alcance de la Comisión Institucional de E.A. • Ausencia de una evaluación del desempeño del tutor –a- centrada 	<ul style="list-style-type: none"> • Las comisiones se integran por personal de las escuelas con un ¼ a 1/8 de tiempo, dos de ellas cuentan con una persona especialista a tiempo completo (como es el caso de Exactas y Naturales y Administración). • Las recomendaciones de las comisiones no son necesariamente de acatamiento obligatorio “es opcional y voluntaria”. El Reglamento de Gestión Académica las menciona como parte importante pero no define sus funciones con claridad. • El seguimiento a las pruebas se realizan mediante muestreos pero no como procesos sistemáticos y propios a cada escuela. La revisión y seguimiento se da una vez aplicada la prueba pero no antes. • Desvinculación entre el productor –a de la unidad didáctica y el equipo docente, tutor –a- evaluador, calificador- a, como quien imparte las tutorías, la desagregación de actores, no facilita un lenguaje común que es necesario para la mejora del proceso de aprendizaje. • Dentro del proceso no hay un control cruzado entre el Enc. De cátedra y el tutor -a- evaluador: en la versión impresa este no

⁶ Esta en función de que se le exige al estudiantado responder exactamente igual que lo que indica la unidad didáctica.

<p>en la mejora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poca o nula participación del Enc. De programa en la construcción de las estrategias evaluativas de los cursos que son parte de su plan de estudio. • Prevalencia de estrategias y herramientas evaluativas sumativas, particularmente, los exámenes que tienen un mayor peso en la aprobación del curso. • Necesidad de mayor presencia de las instancias institucionales PACE - CECED en las escuelas, asesorías específicas y capacitaciones prácticas. • Capacitación del CECED, son extensas y requieren una dedicación de más de 10 horas dificultando la participación de tutores –as – de un ¼ tiempo. Así como, no existe una oferta permanente. • Para las instancias institucionales una mayor vinculación de su quehacer en proyectos conjuntos, lo que implica PACE-PAL-CECED. • Tiempos limitados de respuesta y sobre carga a los tiempos asignados a tareas asociados a la cuatrimestralización. • El proceso de gestión de los instrumentos encuentra vacíos relativos a la realimentación y seguimiento de la mejora de las pruebas escritas. Así como, las acciones se sustentan en la mayoría de las veces no en un perfil sino en la experiencia como criterio de 	<p>participa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las evaluaciones, calidad y propuestas responden a las cargas académicas y las posibilidades reales que implica elaborar y corregir las pruebas, ello en función de los tiempos y fechas de entrega asumidos administrativamente por la institución. • No se cuentan con medios sistemáticos y periódicos de comunicación que permitan al personal docente compartir las experiencias y apoyar en la mejora. • Dificultades técnicas de la prueba: puntaje para cada ítem, claridad en las instrucciones, tipo, organización y contenido del ítem, cursos con dos evaluaciones de 50% c/u, desarrollo de escalas de valoración de las preguntas, mala redacción, mala formulación de forma y fondo de las preguntas, vocabulario, no se consideran las necesidades especiales del estudiantado. • Dificultades en el objetivo de la prueba: <ul style="list-style-type: none"> - Se certifica el aprendizaje pero no indica al estudiante en qué falló. - Pruebas memorísticas. - Las pruebas no consideran el perfil del estudiantado ni sus condiciones de aprendizaje. - No hay un criterio conductor entre la propuesta curricular-unidad didáctica-estrategias didácticas y evaluativas.
---	---

selección:

- No hay evaluación sistemática de los cursos.
- Apelación como único medio de monitorear las pruebas, siendo bases de datos que brindan poca información.
- Informes del equipo base que se elevan directamente a las autoridades.
- No se cuenta con un proceso interno permanente de seguimiento por parte de las cátedras.

- Poca creatividad en la elaboración de los ítems.
- Ítems con mayor nivel de complejidad que lo pretendido.
- Ausencia de una guía clara de estudio para el resto del equipo docente (tutor(a) calificador (a) y la persona que imparte la tutoría) y no solo para el estudiantado.
- Poca responsabilidad de quien elabora la unidad didáctica en relación con la propuesta evaluativa del curso.
- Ausencia de criterios de presentación y forma para las evaluaciones.
- Confusión conceptual entre el cuadro de balance y la tabla de especificaciones, en la mayoría de los casos no se emplea.
- Uso de unidades didácticas sin estrategias de autoevaluación para el estudiantado.
- No se cuenta con un modelo de tutoría en la enseñanza a distancia, lo cual permea la necesidad de un modelo de evaluación diferente.
- A pesar de que se cuenta con un equipo base que durante la prueba canaliza y resuelve dudas en el momento de su aplicación, en algunos casos se ven limitados a localizar al encargado (a) de cátedra y se encuentran en la limitación de evacuar todas las dudas.

Conclusiones del proceso de evaluación de los aprendizajes en la UNED

Se procede a continuación establecer las conclusiones, en función de los objetivos planteados.

La congruencia entre los planteamientos institucionales en la Evaluación de los aprendizajes y la práctica evaluativa.

Tal y como se visualiza en el desarrollo del estudio, el modelo pedagógico visualiza el proceso de evaluación de los aprendizajes como herramientas:

- Abiertas y flexibles.
- Que permiten al estudiantado construir y dar seguimiento a su propio proceso de aprendizaje, y al docente reconocer el cómo aprende el estudiantado.
- Como realimentación del proceso de aprendizaje.

De esta manera, si bien plantean el proceso evaluativo como sumativo (certificación del aprendizaje mediante una nota), plantea la evaluación formativa como un mecanismo para la autorregulación del aprendizaje y por tanto, la necesidad de ir orientándolas a estrategias didácticas “reguladoras y autorreguladoras”.

Lo que conlleva a vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con estrategias y mecanismos relacionados con la evaluación de los cursos y del desempeño docente.

Aun así, tanto en los reglamentos citados como en la práctica evaluativa, la prueba escrita sigue siendo la estrategia por excelencia, y si bien, en las orientaciones de los cursos se evidencia la tendencia al uso de otras prácticas y estrategias evaluativas, estas son complementarias al examen, siendo este el de mayor peso en la aprobación del curso.

De esta manera, y pese a los esfuerzos de las comisiones existentes, la práctica evaluativa en las Escuelas se concibe como la prueba escrita, siendo la estrategia (no la mejor para los y las docentes) que permite la medición de los conocimientos aprendidos por parte del estudiantado. Pese a que hay conciencia de la evaluación formativa en el inconsciente institucional, el examen constituye la única forma de certificar el aprendizaje.

Por otra parte, para las personas entrevistadas el concepto de la evaluación está orientado hacia aspectos de orden procedimental que conceptuales. Relacionada a aquellos aspectos de gestión y las instancias involucradas en la elaboración del instrumento. Esto se evidencia mayormente, en los mandos directivos. Por lo que plantean, que son las condiciones administrativas de la gestión académica las que promueven el uso de las pruebas escritas sobre otras estrategias.

Aun así, en el discurso de las personas participantes se denota la importancia de visualizar la evaluación de los aprendizajes, tal y como lo plantea el modelo pedagógico, siendo parte fundamental del proceso de aprendizaje, favoreciendo la autorregulación del mismo tanto para las personas docentes como estudiantes y el uso de las plataformas virtuales como medio para desarrollar estrategias alternativas de evaluación.

Pero además, identifican la importancia de que la evaluación no solo garantice el aprendizaje del estudiante sino también, se constituya en una herramienta que realmente y mejore las condiciones del curso, al igual que lo plantea el modelo pedagógico en su concepción. Aunque es importante aclarar que lo ven como un ideal.

La inconsistencia entre el planteamiento institucional y la práctica, en lo relativo al uso de las estrategias evaluativas va por tanto, en dos direcciones, una conceptual en donde se continua visualizando el instrumento evaluativo como un certificador del aprendizaje (mediante una calificación) y por tanto, la prueba escrita continua siendo el medio por excelencia y una, relativa a la gestión del modelo académico, en donde las condiciones de tiempo, cargas académicas, organización, promueven el uso del examen o prueba escrita.

Finalmente y siendo un aspecto que se abordará en el punto siguiente, pese a que el modelo pedagógico plantea la evaluación sumativa como formativa y las promueve en un sentido integral del aprendizaje, los reglamentos relativos a la gestión académica enfatizan el uso de la prueba escrita como la estrategia por excelencia en la aprobación del curso.

Las condiciones relativas al proceso de construcción de los instrumentos y los recursos institucionales presentes en las diferentes escuelas.

El proceso, en función de sus distintos actores, es suficiente, eficaz e idóneo, en particular porque permite la construcción de la prueba de acuerdo con los tiempos requeridos institucionalmente. Por lo que, aunque si reconocen vacíos en el proceso, este permite el desarrollo de las pruebas desde su construcción hasta su aplicación.

La limitación general a este proceso se traduce en la rigidez del sistema, entendida como aquellos lineamientos, estructura y gestión del sistema educativo que limitan el actuar del personal docente en función de estrategias educativas diferentes, estas en particular se refieren al tema de

las cargas académicas, la cuatrimestralización de la oferta, y la programación en función de los aspectos administrativos y no educativos.

Ello ha generado, en los diferentes grupos consultados, el reconocimiento de que si bien, existe un mayor peso en el uso de la prueba escrita, esta no es la más adecuada, pero si la que promueve el modelo educativo de la universidad, en particular en lo relativo a los reglamentos de Gestión Académica y estudiantil.

Es importante considerar que el proceso de construcción de los instrumentos, se sustenta en la experiencia y el compromiso de cada una de las partes responsables, un caso lo representa la selección de las personas que desempeñan la función de elaborar las pruebas, pues su selección depende de su experiencia o bien de la condición de si lo hacen bien o mal, dependiendo por tanto de la perspectiva del encargado (a) del programa o cátedra.

Es coincidente como el personal docente visualiza la importancia de la evaluación de los aprendizajes como un componente fundamental en este proceso y por tanto, su construcción, debe ser coherente con los demás componentes, aspectos que sienten no se da actualmente y que de darse permitiría:

1. Comprender la evaluación como un medio para identificar cómo aprende el estudiantado.
2. Un proceso de realimentación entre estudiante-docente y docente-docente.
3. Contar con estrategias evaluativas posibles según las particularidades de cada disciplina, de manera que faciliten un lenguaje común.
4. Intensificar los espacios de capacitación a los diferentes responsables del proceso y que tanto la normativa como los procesos de capacitación, se desarrollen para todo el personal docente y no solo los involucrados en el proceso.

Por otra parte, en el caso de las pruebas escritas, no se cuenta con lineamientos aprobados por las Escuelas en torno a los criterios de calidad de las pruebas escritas, así como otros, que permitan un lenguaje común. Ello pese a los esfuerzos de las comisiones de las escuelas y la comisión institucional.

Otro aspecto vinculado al proceso, pero sobre todo, al contexto del mismo, es la necesidad de una mayor vinculación y participación de las instancias institucionales, tales como el CECED, PACE y PAL. En el proceso de capacitación, gestión y virtualización.

En específico se detallan los siguientes aspectos:

- La Normativa institucional

Si bien, a nivel institucional, el proceso es definido por los reglamentos de Gestión Académica y el General Estudiantil, estableciendo las líneas de responsabilidad y lineamientos básicos en torno a la gestión académica y el papel de la evaluación de los aprendizajes, a nivel de procedimientos se cuenta con una definición básica de las actividades involucradas en el proceso (documento borrador de la Vicerrectoría de Planificación) y la propuesta de la Comisión Institucional en torno a la formalización y estandarización de formatos y consideraciones en torno a la calidad de las pruebas escritas. Ello ha llevado a la necesidad, de una puesta en común de los conceptos y criterios para el desarrollo de pruebas escritas, aunque no así, de otras estrategias evaluativas a nivel de las Escuelas.

Estas propuestas, que además incluyen el tema de los ítems de preguntas, las tablas de especificaciones y las orientaciones de los cursos, ha sido el producto de la investigación y discusión de las experiencias de las personas que conforman las comisiones en cada una de las Escuelas.

Ello se vuelve prioritario, si al revisar las orientaciones de los cursos de las diferentes escuelas se identifican vacíos tales como:

- Identificación clara de los objetivos de aprendizaje.
- Tablas de especificación estandarizadas para todos los cursos y sobre todo, para cada una de las estrategias evaluativas.
- Aclaraciones en cuanto al uso de otras estrategias evaluativas empleadas.
- Conformación de equipos de trabajo institucionales y de las escuelas

Los procesos relativos a la gestión y condiciones de calidad de las pruebas, se ha fortalecido con la constitución de la comisión institucional y las comisiones en cada una de las escuelas. Estas últimas centradas aspectos tales como:

- ✓ Asesoría a las cátedras y programas.
- ✓ Espacios de capacitación e inducción.
- ✓ Control de calidad de los instrumentos de evaluación ya aplicados.
- ✓ Investigación sobre la temática, en función de las particularidades de cada disciplina.
- ✓ Informes de seguimiento a lo interno como a nivel de las Comisión Institucional de Evaluación de los aprendizajes.

En el caso de la comisión institucional, el integrar a cada una de las comisiones de cada escuela y retomar los insumos de cada una de éstas ha logrado, identificar la necesidad de crear documentos de apoyo en la construcción de los instrumentos, orientaciones de cursos, ítems y tabla de balanceo. Ello con el objetivo de generar a nivel de las escuelas un lenguaje común en

relación con los criterios de calidad de las pruebas. Sin embargo, tal y como se comentó anteriormente estos no han sido aprobados por las Escuelas.

Es importante señalar, que la labor se ha centrado específicamente en las pruebas escritas, siendo tal y como se aprecia en el estudio, la estrategia predominante y de mayor peso para la aprobación del curso. Sin embargo, ello condiciona el uso de otras estrategias.

Aun así, es importante destacar en cuanto a la conformación de las comisiones las siguientes limitaciones:

<i>Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes</i>	<i>Comisiones por escuela</i>
<ul style="list-style-type: none"> - La vinculación de la comisión a otras instancias institucionales que apoyen el proceso, tales como CECED y PAL. - Aprobación por parte de las Escuelas y la Vicerrectoría Académica de los documentos relativos a la calidad de las pruebas escritas. - Sus aportes no son necesariamente vinculantes en el quehacer de las escuelas. - Necesidad de contar con bases de datos que permitan el monitoreo en la calidad de las pruebas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Equipos con cargas académicas de 1/8 ó ¼ de tiempos, solo una Escuela cuenta con un tiempo completo. - El tamaño de las comisiones varían para cada Escuela. - Sus aportes en las escuelas no son de acatamiento obligatorio. - Las limitaciones de personal y los tiempos no les permite cubrir a todas las cátedras y programas. - En algunos casos dependen del compromiso de las personas responsables de la cátedra o programa. - Pese a contar con procesos investigativos en torno a la práctica evaluativa, no desarrollan un proceso de seguimiento a cada prueba, trabajando a nivel de muestras y por tanto, de aquellas pruebas que han sido aplicadas. - Si bien, anteriormente se especificó las funciones de estas comisiones, el peso dedicado a cada una depende de las necesidades de cada Escuela.

Debe destacarse que pese a las cargas académicas y número de personas dedicadas a cada una de las comisiones, estas están conformadas por especialistas en la temática, lo cual proporcionan las condiciones necesarias para el mejoramiento de las pruebas.

Aunque, en el estudio no se cuenta con un parámetro que permita determinar las mejoras en el tiempo en torno a la calidad de las pruebas, las personas consultadas coinciden en que éstas han mejorado considerablemente, por la participación de sus comisiones y los espacios de capacitación, asesoría e investigación que han generado.

- El proceso de elaboración de las pruebas escritas:

Como se comentó anteriormente este proceso es valorado como eficiente, funcional e idóneo, aun así en cada una de sus etapas se identifican una serie de vacíos significativos al proceso.

<i>Primer paso</i>	<i>Segundo paso</i>	<i>Tercer paso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con criterios en la selección del tutor (a), basándose únicamente en el criterio experiencia. • No necesariamente el tutor (a) parte de un cuadro de balanceo. • Cargas académicas limitantes en la elaboración de las pruebas y por tanto en la participación del proceso integral, orientaciones del curso, cuadro de balanceo, etc. • Quien elabora el instrumento no siempre ha participado de otras funciones docentes como calificar exámenes o impartir tutorías. Limitando la visión integral del proceso de aprendizaje, tal y como lo plantea el modelo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con un perfil específico para la persona diagramadora, pese a que son labores secretariales su participación en la prueba es significativa. • No cuenta con espacios de capacitación en cuanto a los requerimientos de formato de la prueba, aspectos vinculantes igualmente a la calidad de la prueba. • El factor experiencia prevalece en el proceso. • La revisión del instrumento, se centra en un proceso de forma, con ausencia del tutor (a) quien elaboró la prueba. • No hay un proceso de sistematización de los aprendizajes en relación con la calidad de las 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para ubicar en el momento del examen al encargado (a) de cátedra. • El Informe del COA se eleva directamente a la Vicerrectoría y las direcciones de las escuelas, dependiendo de las autoridades si estos llegan a las cátedras. • En este proceso la comisión interna puede realizar muestras para la valoración de las pruebas, pero no hacen uso de la información suministrada por el COA para el análisis del proceso. • No se cuentan con mecanismos ni estrategias que permita sistematizar las observaciones de las personas que cuidan o califican la prueba. Ya que igualmente constituyen una fuente importante para

<i>Primer paso</i>	<i>Segundo paso</i>	<i>Tercer paso</i>
<ul style="list-style-type: none"> • No se cuenta con mecanismos permanentes de evaluación ni realimentación del desempeño del tutor –a que elabora la prueba y que permita mejorar su quehacer. • Se requiere contar con espacios de capacitación a los y las tutores (as) evaluadores (as), sistemáticos y periódicos, permitiendo la actualización pero también la inducción a nuevas contrataciones. • La labor de la persona que elabora la prueba está desvinculada del resto del equipo docente de la cátedra o el programa. 	<p>pruebas, en particular con los y las encargadas de cátedra o la Escuela. Las revisiones del COA, se dirigen por correo electrónico a las personas encargadas de cátedra.</p>	<p>identificar el estado de las pruebas.</p> <p>En relación a las apelaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Poca información por parte del estudiantado sobre cómo llevar a cabo las apelaciones. 4. La base de datos y la clasificación de los ítems, empleada por el COA, según tipo de apelación no son claros y específicos para definir las debilidades de la prueba, no permitiendo ser una fuente de información que realmente a las Escuelas y al PASE.

Mecanismos de seguimiento y control en la construcción y calidad de los instrumentos de evaluación

En la revisión del proceso y sus diferentes momentos, no se encontraron estrategias y mecanismos de control y seguimiento sistemáticos y permanentes de la calidad de las pruebas escritas, así como de otras estrategias evaluativas.

Aun así las escuelas han generado diversas acciones para fortalecer la calidad de la prueba y por tanto el desarrollo de diferentes estrategias, tales como:

1. La prueba pasa por la revisión y aprobación de la persona encargada de cátedra o de programa en diferentes momentos interviniendo desde la persona diagramadora hasta

personal del COA, en este caso el control se centra en aspectos de fondo como de forma particularmente en el desarrollo de la prueba.

2. Las personas de las comisiones, desarrollan un monitoreo mediante la selección de muestras de exámenes, generando que los y las encargados incorporen mejoras a sus pruebas, aunque, con la salvedad de que esta acción no es de acatamiento obligatorio.
3. Actividades a nivel de las escuelas en torno a investigación, desarrollo de estadísticas, observación de tutorías, asesorías y capacitación.
4. La base del Centro de Operaciones (SAIE), el cual podría ser una herramienta de control sobre el estado de las pruebas desarrolladas, sin embargo, el sistema es general, lo cual no permite detalles como el tipo de apelación y su justificación.

Aun así, y pese a las distintas acciones éstas son aisladas pues no permiten visualizar en forma específica, permanente y sistemática un control de la calidad de las pruebas para las Escuelas y por ende sus cátedras y programas. Un seguimiento y control definido facilitaría el monitoreo constante de la prueba y sus ítems.

Pero además de ello, la evaluación de los aprendizajes del curso no puede desligarse de una estrategia integral que considere los siguientes aspectos:

- ✓ La evaluación permanente de los cursos.
- ✓ Los procedimientos y mecanismos de seguimiento y mejora de las pruebas y de las demás estrategias evaluativas durante el proceso de elaboración como después de su aplicación.
- ✓ Los mecanismos de validación de ítems, asociados a bancos de exámenes. Así como bases de datos que permitan sistematizar los procesos realizados por las cátedras en materia de evaluación de los aprendizajes.
- ✓ Los mecanismos y herramientas de comunicación, realimentación y capacitación permanentes para su personal docente, si bien existen las reuniones de cátedra éstas no parecen suficientes.

Debe destacarse, que para las cátedras y pese a los esfuerzos desarrollados por sus comisiones⁷, el sistema de cargas académicas y la oferta cuatrimestral, no permite este tipo de seguimientos, ya que los muestreos constantes no son recibidos en forma específica por cada encargado (a) y sus tutores (as). Así como, los controles a posteriori realizados por otras instancias no les llegan directamente.

⁷ En la revisión de algunos instrumentos y el apoyo en cuanto a folletos que permitan orientar la elaboración de los instrumentos.

Si es importante destacar las valoraciones realizadas por las personas consultadas quienes indicaron la importancia de retomar la figura del Centro de Control y Calidad que hace unos años existió, siendo el ente que brinde el seguimiento y control de las pruebas en la UNED.

Percepción del estudiantado en torno a la calidad de las evaluaciones aplicadas presencialmente.

Tanto en las Orientaciones de curso así como lo indican los y las estudiantes se identifica que los instrumentos evaluativos más empleados son las pruebas escritas es decir ordinarias, reposición, suficiencia y práctico.

En el marco institucional en la elaboración de instrumentos de evaluación se evidenció que el estudiantado esta en desacuerdo en que sea solamente la prueba escrita su único medio para exteriorizar su aprendizaje, para lo cual indican que prefieren que éstas fueran combinadas, es decir, la aplicación de exámenes escritos con tareas, trabajos de investigación y demás instrumentos, siempre y cuando se mejore la distribución porcentual entre las diferentes estrategias evaluativos.

En relación al criterio de validez el estudiantado considera que las pruebas escritas aplicadas cumplen con este criterio, ya que las orientaciones de curso especifican los objetivos del curso así como su contenido para la respectiva evaluación. Además, señalan que las evaluaciones responden a lo planteado en sus respectivas orientaciones de curso.

En relación al criterio de confiabilidad la mayoría de los y las estudiantes que respondieron indican estar satisfechos (as). Esto quiere decir que las instrucciones de las pruebas son claras, su redacción es comprensible según lo planteado y las pruebas presentan una adecuada distribución del porcentaje en relación a los objetivos del curso.

Visualizan las tutorías presenciales como herramienta útil para el desarrollo del examen y como medio enriquecedor a su aprendizaje, pero indican que éste podría ser mejorado.

El criterio de administración de la prueba fue valorado como satisfactorio ya que el estudiantado identifica que existe claridad en cuanto a los materiales que pueden utilizar en el momento de la aplicación del examen, por ejemplo, el uso de la calculadora. Así mismo, indican que la prueba escrita presenta las instrucciones y los enunciados en la misma página, es decir, donde deben realizar el ejercicio. Además indican que el formato es de fácil lectura.

En relación a la objetividad de la prueba la mayoría opinó estar de acuerdo con la distribución del puntaje según la complejidad de la pregunta.

En el tema de amplitud de la prueba el estudiantado consideró estar de acuerdo en los siguientes puntos, el examen cuenta con el tiempo necesario para su resolución, según su complejidad, especificación y claridad del puntaje para cada sección, especificación en cuanto a la extensión esperada de las preguntas abiertas.

El estudiantado brindó una serie de sugerencias para mejorar este proceso, de las cuales se rescatan las más sobresalientes;

- a. Evitar que las pruebas escritas contengan preguntas de carácter memorísticas⁸, es decir, que su respuesta esperada sea de manera textual según la unidad didáctica.
- b. Formulación según criterios de calidad de las preguntas de la prueba escrita, relacionado con el tipo de preguntas, la comprensión y complejidad de las mismas, ampliar el uso de varias estrategias evaluativas de manera que no se centralice solamente en la prueba escrita, que los objetivos de aprendizaje sean claros en relación a la estrategias que se utilicen. Además, indicaron la importancia de mantener el equilibrio entre los puntajes.
- c. En aspectos curriculares visualizándolos en su relación con la evaluación de los aprendizajes, indican ampliar los espacios de interacción, es decir, aquellos espacios donde puedan ampliar sus conocimientos de manera que éstos sean más prácticos y concretos a la realidad.
- d. Adecuar los medios didácticos tales como el texto escrito, multimedial, videoconferencias, según el perfil del estudiantado de manera que sean menos complejos y de mayor amplitud para la población.
- e. Contar con mayores medios que garanticen por un lado, la comunicación e interacción entre la persona docente y el estudiante y entre ellos e información sobre la universidad, los programas de estudio y los cursos.
- f. Planes de estudio pertinentes a la realidad nacional promoviendo ejercicios prácticos en función de la realidad de la disciplina, así como pruebas y estrategias evaluativas que fomenten este aspecto.

La Defensoría de los y las estudiantes por su parte realizó visitas al estudiantado en diferentes Centros Universitarios de la UNED y en estas visitas éstos expresaron su insatisfacción en relación a las pruebas escritas indicando las siguientes inquietudes; la inexistencia de balanceo en los exámenes, mal conteo de puntos, los objetivos de los cursos no son acorde con lo evaluado, en las preguntas de desarrollo en aquellos exámenes prácticos se toma en cuenta solo el resultado y no el proceso utilizado, la distribución del porcentaje a las preguntas no es el adecuado.

⁸ Al respecto debe aclararse que como prueba memorística, las personas entrevistadas la comprenden como el tener que responder con la misma exactitud que en la unidad didáctica, limitando las posibilidades de responder con sus propias palabras.

Pese a que el estudiantado, en el análisis indica estar satisfecho con las pruebas escritas y su calidad, en las recomendaciones, amplían sus inquietudes en torno a la prueba escrita, considerando que estas no responden a los objetivos del curso y su distribución en el porcentaje.

Denuncias de los y las estudiantes realizadas ante el Centro de Operaciones y Defensoría de los y las estudiantes la calidad de las pruebas aplicadas mediante exámenes

Se identificó en las diferentes orientaciones analizadas la inconsistencia en relación a la tabla de especificaciones ya que en algunos cursos se presentan con distintos nombres, y diferencias en cuanto al tipo de abordaje que se ofrece.

Las apelaciones del Centro de Operaciones analizadas se detallan por Escuela, solamente se tomaron en cuenta aquellas correspondientes a las pruebas escritas, ya que de manera global es el que ocupa el mayor porcentaje.

a. La Escuela de Ciencias Administración presenta un porcentaje significativo en relación a éstas y su mayoría corresponden a un mal conteo de puntos e instrumentos mal elaborados.

b. En la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades corresponde a ítems mal planteados y mal conteo de puntos.

c. Para la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, las causas de estas apelaciones son porque se tomó en consideración en el momento de calificar aquellos resultados finales dejando de lado el esfuerzo desarrollado en el procedimiento del ejercicio, además se apelan a errores en los solucionarios y que algunos exámenes no están acorde a lo estipulado en las orientaciones de curso.

d. La Escuela de Ciencias de la Educación aluden a la poca claridad de los objetivos planteados en las orientaciones de curso en relación a lo evaluado, el contenido memorístico⁹ del instrumento y la no aplicación de lo comprendido en la unidad didáctica, además de instrumentos mal elaborados y mal conteo de puntos.

En el caso de la Defensoría de los Estudiantes, las principales inquietudes se centran en:

- Inexistencia de balanceo en los exámenes.
- Mal conteo de puntos.
- Los objetivos de los cursos no son acorde con lo evaluado.

⁹ Haciendo referencia nuevamente al tema de que el estudiantado debe responder exactamente tal y como se presenta en la unidad didáctica.

- En las preguntas de desarrollo en aquellos exámenes prácticos se toma en cuenta solo el resultado y no el proceso utilizado.

Por su parte el Programa de Apoyo Curricular y la comisión de Evaluación de los Aprendizajes y la calidad de las estrategias evaluativas indican su preocupación en relación a las apelaciones. Ya que ellos han detectado en estas exámenes repetidos o mal elaborados, poca revisión al instrumento antes de su aplicación, así mismo se han encontrado con preguntas repetidas de exámenes anteriores, los pareos se encuentra divididos en páginas diferentes, ejercicios textuales del libro y las respuestas de desarrollo se deducen de otras preguntas del mismo examen.

Recomendaciones del proceso de evaluación de los aprendizajes en la UNED

De los resultados se derivan las siguientes recomendaciones, si es importante aclarar que algunas plantean aspectos curriculares, pues la gestión en la construcción de las pruebas no puede verse aislado de estos elementos.

1. Aspectos conceptuales y normativos institucionales

Las siguientes acciones son relativas al PACE como ente coordinador de la Comisión Institucional.

- Necesidad de una mayor claridad en el desarrollo de lineamientos, normas y procedimientos relativos a la evaluación de los aprendizajes, así como la importancia de una mayor vinculación con las instancias institucionales que proponen, promueven y capacitan estos lineamientos, siendo de carácter vinculante en cada una de las escuelas.
- Esto igualmente se traduce a la prevalencia de distintas concepciones e ideas en torno a la evaluación, visualizándose fundamentalmente como un medio de control y certificación del aprendizaje. Esto hace necesario por tanto, de lineamientos institucionales así como una propuesta de lenguaje común dentro de una conceptualización del modelo educativo. Tal y como ha propuesto la Comisión Institucional.
- Estos lineamientos deben promover un proceso integral, tal y como plantea el modelo pedagógico, donde se visualice desde el diseño curricular, la unidad didáctica modular, las estrategias didácticas y la evaluación bajo los principios de un modelo educativo a distancia. Debe destacarse que los planteamientos van orientados hacia esta línea sin embargo, es importante reforzarse.

Los puntos anteriores, también conllevan la importancia de la revisión y aprobación por parte de las Escuelas de las propuestas desarrolladas por la Comisión Institucional de Evaluación de los Aprendizajes. Aun así, ante estos documentos se recomiendan aspectos tales como:

1. Importancia de sistematizar las experiencias de las Escuelas en torno a la evaluación de los aprendizajes, rescatando las particularidades disciplinarias.
2. Contar con estudios periódicos y una base de datos en torno a las propuestas evaluativas y calidad de las mismas que permitan monitorear en forma general las propuestas institucionales como las propuestas de asesoría y capacitación que se desarrollen por parte del CECED y PACE. Para ello, puede contar con la asesoría del Centro de Investigación y Evaluación Institucional.

3. Las propuestas actuales, deben ir incorporando la temática de la evaluación en los entornos virtuales, así como en todo su proceso educativo.

En detalle, estos procesos deben desarrollarse con una vinculación permanente entre la instancia asesora (PACE), capacitadora (CECED) y desarrolladora de las plataformas virtuales (PAL). Ello proveerá a las escuelas, un lenguaje común y la participación de los diferentes actores del proceso educativo:

1. Por parte del PACE una asesoría permanente, que apoye tanto a las cátedras como a las comisiones internas.
2. Propuesta de capacitación práctica y contextualizada. Considerando una mayor oferta y horarios disponibles para los y las tutores (as) (CECED).

Por otra parte se requiere de la formalización en funciones, objetivos y alcances de la comisión institucional y comisiones por escuela:

2. La comisión institucional de evaluación de los aprendizajes, así como la participación del CECED y PAL en la misma.
3. Las comisiones internas de las escuelas, quienes requieren que sus procesos sean de carácter vinculante para las cátedras.
4. Intensificar los procesos investigativos en relación al tema de la evaluación de los aprendizajes.

2. Gestión del proceso de construcción del instrumento

En lo relativo a la gestión, si bien, el modelo es eficiente y funcional para los diferentes actores, este presenta limitantes o vacíos, de los cuales se recomienda a la Vicerrectoría Académica y las Escuelas los siguientes aspectos:

- En cuanto a la estructura relativa a la gestión académica y administrativa debe valorarse el uso de otras estrategias evaluativas, así como analizar las condiciones de la estructura administrativa que favorecen el mito de las pruebas escritas. Si bien trasciende del objeto evaluativo del estudio es importante la evaluación de las cargas académicas del personal docente.
- Realimentación entre el encargado –a- de cátedra y tutor –a- evaluadora, en función de las observaciones que durante la aplicación de la prueba pueden generarse. El tutor –a- no visualiza la versión final de la prueba. Ello hace, que la revisión y control final recaiga, en la persona responsable de la cátedra.
- Igualmente debe asumirse, siendo el aprendizaje un proceso integral, espacios de realimentación y discusión permanentes entre los diferentes tutores –as- y sus funciones,

favoreciendo un lenguaje y criterios evaluativos comunes. Así como valorando, la importancia en la evaluación de la triada Tutor –a- evaluador-calificador-autor –a- de las unidades didácticas.

- Definición de un perfil del tutor –a- evaluador centrado en condiciones tales como experiencia disciplinaria y pedagógica. Dado que el criterio que prevalece es la experiencia que se tenga en la elaboración de las pruebas.
- Realimentación permanente, periódica y sistemática de la calidad de la prueba evaluativa y otras estrategias, por parte de los y las encargados (as) de cátedra. Ello involucra un seguimiento apoyado por la labor de la comisión interna de cada escuela, que valore el proceso durante la elaboración como aplicación de la prueba.
- Una participación de la comisión interna de cada Escuela, más vinculante en las decisiones y por tanto, no tan voluntaria en cuanto su asesoría, lo que significa su participación no solo después de la aplicación de la prueba sino también, durante la elaboración de la misma.
- Los esfuerzos de capacitación internos han promovido cambios en las estrategias evaluativas aun así, estos deben ser periódicos y sistematizados, coherentes igualmente con las capacitaciones institucionales.
- Las observaciones realizadas por el equipo base durante la aplicación de la prueba, deben ser estrategias de mejoramiento para las cátedras, por lo que esta información debe dirigirse a las mismas y las comisiones internas para la asesoría respectiva. De acuerdo, a los y las participantes estas observaciones se dirigen directamente a la Vicerrectoría Académica.
- Otra Instancia que debe estar directamente vinculada al PACE deberá ser el COA por medio de la base de datos que estos poseen, proporcionándole estadísticas que faciliten el monitoreo de la calidad de las pruebas escritas de la UNED.
- Una valoración de los criterios de clasificación de la base de datos del COA, siendo además de un instrumento administrativo, una estrategia que indique con claridad los vacíos encontrados en las pruebas escritas.

3. Estrategias de seguimiento y control

La ausencia de estrategias sistemáticas y permanentes requiere que se valore por la Vicerrectoría Académica y las Escuelas:

- Contar con una estrategia de control y seguimiento que visualice cada momento en la elaboración del instrumento evaluativo, estableciendo la importancia de:
 - Controles cruzados y valoración de pares, tanto de sus tutores (as) como de la comisión interna.
 - Bases de datos centrados en la validación de ítems, instrumentos y errores identificados.
 - Evaluación de los cursos, como una perspectiva integral del proceso de aprendizaje.
 - Continuidad de la valoración de las apelaciones como indicadores importantes en el comportamiento de las pruebas, así como los monitoreos desarrollados por las escuelas.

Asimismo, se requiere de mecanismos de seguimiento permanentes de la calidad de las evaluaciones considerando:

- La evaluación permanente de las pruebas escritas y calidad de las mismas.
- Un modelo de realimentación permanente por parte de la cátedra y su equipo de tutores –as- considerando sus opiniones y analizando de forma permanente este tema.
- Un sistema de seguimiento por parte de las cátedras en torno a la calidad de prueba y con apoyo de las comisiones de cada escuela.
- Fortalecimiento a las comisiones internas mediante el seguimiento aleatorio, capacitación y asesoría.

Finalmente, siendo la Defensoría parte de las Instancias preocupadas por la calidad de los procesos de enseñanza, es fundamental que se continúe con los espacios de información e interacción con los Centros Universitarios, sobre todo en el tema de las apelaciones o bien como una voz de alerta para las Unidades Académicas en torno a las preocupaciones del estudiantado.

Referencias bibliográficas

C.U. (2007). Sesión 1887-2007. San José: UNED.

Calderon, Yensy y otros. (2009). *Consideraciones en torno al diseño, formato y características de ítemes de las pruebas escritas*. San José: UNED.

CU. (2006). *Sesión 1798-2006*. San José: UNED.

D' Agostino G. (1999). Análisis interpretativo sobre la práctica de la evaluación de los aprendizajes en la UNED y su enlace con la normativa vigente. *Innovaciones Educativas*, 6, 37-50.

Evaluación de los Aprendizajes, C. I. (2009). *Directrices para el diseño del documento orientaciones del curso*. San José: UNED.

PACE. (2009). *Elementos a considerar en las capacitaciones del centro de capacitación de educación a distancia en materia de evaluación de los aprendizajes*. San José: UNED.

Ramirez H. (1997). Materiales, evaluación y tutorías en los cursos de la UNED de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 4, 55-63.

UNED. (2004). *El modelo pedagógico*. San José: UNED.

UNED. (2005). *Reglamento de la Gestión Académica de la UNED*. San José: UNED.

UNED. (2009). *Reglamento general estudiantil*. San José: UNED.

UNED. (1999). **Reglamento Defensoría de los Estudiantes**. San José, C. R: En: <http://www.uned.ac.cr/Reglamento/DEFENSORIADELOSESTUDIANTES.swf> (2 de noviembre del 2009).

Vic. Académica. (2008). *Plan de Desarrollo 2008-2011*. San José: Programa de Producción de Material Didáctico Escrito.

Vic. Planificación (2007). *Mapa de procesos UNED: Versión Preliminar*. San José: Documento de Trabajo.