

NECESIDAD DE UNA DEFINICION DE LA EVALUACION EN UN SISTEMA DE EDUCACION A DISTANCIA *

Hernando Salcedo
Escuela de Educación
Universidad Central de Vzla.

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como propósito analizar algunos problemas relativos a la evaluación en un sistema de educación a distancia, tomando como marco de referencia la Universidad Nacional Abierta. Al efecto, se partió de la premisa según la cual un sistema de educación a distancia como el constituido por la UNA debe estar sólidamente fundamentado en una concepción filosófico-educativa coherente, la cual ha de generar los principios, lineamientos y normas que aseguren el planeamiento, diseño, implementación y evaluación de las diferentes fases del proceso educativo, de acuerdo con las características atribuidas al sistema por la concepción que le sirve de fundamento. Luego de analizar las concepciones de evaluación de uso más frecuente y sus implicaciones para un sistema de educación a distancia, se concluye que un sistema de estas características requiere la definición previa de la concepción de evaluación que ha de servir a dicho sistema, la cual debe ser congruente con la concepción de currículum y del proceso instruccional que se adopten.

* Trabajo presentado en el taller sobre Evaluación Académica de las Experiencias en Educación Abierta y a Distancia en Instituciones de Educación Superior Venezolanas, organizado por la Unidad de Evaluación Académica de la Universidad Nacional Abierta, Caracas, 21 al 23 de febrero, 1983

Introducción

La evaluación educacional, como práctica, ha existido desde el momento en que surgió alguna forma de educación sistemática y se hacía necesario someter a prueba la efectividad de la formación recibida. Como proceso más sistemático, sus antecedentes pueden ubicarse en el estudio realizado entre 1897 y 1898 en los Estados Unidos por Joseph Rice, para evaluar el rendimiento en ortografía de estudiantes de escuela primaria (Popham, 1975). Como disciplina que se propone alcanzar el estatus y designación de cualesquiera otras disciplinas científicas, las tres últimas décadas han presenciado los más importantes desarrollos y contribuciones, representados, entre otros, por Tyler (1950), Bloom y colaboradores (1956), Glaser (1963), Cronbach (1963, 1980, 1982), Scriven (1967), Stake (1967), Alkin (1969), Stufflebeam y colaboradores (1971), House (1980), Guba (1978), Guba y Lincoln (1982).

Los avances experimentados por la evaluación se orientan, en cierta medida, a hacer de ésta una disciplina relativamente autónoma, pero vinculada con diversas áreas o campos del saber tales como la medicina, la salud pública, el trabajo social y otras áreas de servicios. Pero al mismo tiempo que la evaluación va adquiriendo perfil de disciplina autónoma y la necesidad de su concurso se hace evidente en diversos campos y actividades, sus fundamentos, métodos e instrumentos tienden a hacerse más generales y menos circunscritos, en sus aplicaciones, al campo específico de la educación. Esto paradójicamente, tiende a desvincular la evaluación, cuando se realiza en el contexto educativo, de la necesidad de atender a los lineamientos filosóficos que orientan el sistema o la institución, y por extensión, la concepción curricular -si existe- que guía los procesos instruccionales y evaluativos.

Respecto del pronunciamiento anterior, el punto de vista sustentado aquí parte de la premisa según la cual un sistema de educación a distancia como el constituido por la Universidad Nacional Abierta debe estar sólidamente fundamentado en una concepción filosófico-educativa coherente. Esta concepción o marco de referencia general, ha de generar los principios, lineamientos y normas que aseguren el planeamiento, diseño, implementación y evaluación de las diferentes fases del proceso educativo, de acuerdo con las características atribuidas al sistema por la concepción que le sirve de fundamento. Así, si el sistema tiene entre sus principios la "individualización

de la instrucción" y el "auto-aprendizaje", el currículus, el diseño y el desarrollo de la instrucción, y la evaluación, han de ser congruentes con tales principios, a fin de evitar el entramamiento en el funcionamiento del sistema como un todo. Esta premisa, al parecer tan simple, sirve de punto de referencia a los comentarios que se formulan a continuación.

Necesidad de un marco de referencia Institucional y Curricular

Si uno estudia cuidadosamente el Proyecto de la Universidad Nacional Abierta (1977), fácilmente puede concluir que se trata de una Institución cuyos planificadores consideraron importante formular, a partir de una caracterización del sistema educativo dentro del proceso de desarrollo nacional, algunos lineamientos generales los cuales orientarían el desarrollo del proceso educativo de la UNA. Así, en relación con los "principios básicos", merecen mencionarse, por sus implicaciones en el currículus, el principio de "individualización de la enseñanza" y el rasgo de "adaptabilidad", ya que éstos definen características resaltantes del sistema UNA de educación a distancia. Además, se define el sistema como de "auto-aprendizaje", con una "amplia cobertura" y el cual hace uso de "múltiples medios de instrucción". Sin embargo, las formulaciones relativas al currículus, en mi opinión, no contribuyen a establecer lineamientos sustantivos ni metodológicos que puedan traducirse luego en guías para el proceso educativo. En efecto, aunque se hace referencia al "Modelo Curricular de la Universidad Nacional Abierta" y sus fundamentos, la caracterización que se hace de dicho "modelo" es tan general que no constituye un marco de referencia que pueda ser de utilidad en el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza a distancia.

En cuanto al diseño de instrucción, según el Proyecto de la UNA estará centrado en módulos de auto-instrucción los cuales incorporarán "un máximo de tecnología al diseño, a fin de conseguir un material altamente estructurado que permita un autoaprendizaje eficiente" (p.47). Este diseño tomará en consideración "los objetivos establecidos en los diseños curriculares de los programas de estudios que ofrecerá la UNA" (p. 47). Además, la declaración según la cual el diseño de instrucción "utiliza los resultados de las investigaciones y teorías más avanzadas de la educación y de las cien-

cias de la conducta, transferidas al contexto venezolano", conduce a pensar en un alto grado de racionalidad y coherencia en la conducción del proceso instruccional, lo cual facilitará, a su vez, el desarrollo del proceso de evaluación. Esto por su puesto, si tal declaración no tiene otro sentido que el de sero recurso retórico.

Finalmente, el Proyecto UNA contiene algunas previsiones respecto del proceso de evaluación de la instrucción. Al respecto, establece que "el diseño de instrucción convierte los objetivos curriculares en objetivos terminales de aprendizaje, los analiza, determina los pre-requisitos de conocimientos y establece las instancias de instrucción necesarias para el logro de su dominio por parte del estudiante". Luego agrega: "Esto conduce a la determinación de los instrumentos de evaluación y a la ordenación lógica y secuencial de la instrucción" (p. 47). Se concluye caracterizando el proceso de evaluación como una actividad continua, con participación del estudiante (autoevaluación), y orientado a determinar "la efectividad de los materiales de instrucción" y a "comprobar el grado de dominio alcanzado por él en función de los objetivos de formación académica y profesional". (p. 47).

Como conclusión general de este breve análisis, puede decirse que el Proyecto de la Universidad Nacional Abierta contempla un conjunto de lineamientos destinados a orientar el funcionamiento del sistema en algunas fases e instancias del currículus, el diseño de instrucción y la evaluación. Pero no presenta una concepción claramente definida ni una fundamentación coherente de cada uno de estos procesos. Puede inferirse entonces, a partir de los principios esbozados en cada caso, que se trata de un sistema orientado hacia la individualización de la instrucción, el cual incorpora algunos de los principios curriculares propuestos por Ralph Tyler, adaptados a la realidad venezolana, complementados con algunos lineamientos de diseño instruccional que parcialmente responden a los principios y requerimientos del sistema de enseñanza propuesto. En cuanto al proceso de evaluación, éste parece responder, al menos en sus lineamientos, a la concepción de evaluación de Tyler, es decir, se centra en la verificación del grado en que son alcanzados los objetivos propuestos.

Algunos problemas relativos a la Evaluación en un Sistema de Educación a Distancia: El caso U.N.A.

No obstante los principios y lineamientos generales esbozados en el Proyecto de

la UNA, analizados en la sección precedente, la recomendación de políticas o criterios orientados a mejorar el funcionamiento del sistema en sus componentes curricular, institucional y evaluativo requiere examinar, aunque sea someramente, algunos de los problemas detectados en la institución en relación con la evaluación del rendimiento académico. En este sentido, los comentarios que siguen se basan en el trabajo presentado por la Unidad de Evaluación Académica de esta Universidad, en el Seminario sobre "Experiencias en Aspectos Críticos Operacionales de Universidades a Distancia en América Latina y España", realizado en Caracas, en noviembre de 1982.

En el documento aludido se realiza un análisis del proceso de evaluación a la luz de sus logros y dificultades detectados hasta el presente. En cuanto a los problemas confrontados, éstos se refieren a la discrepancia existente entre teoría y acción, y a la ausencia de políticas que orientan tal acción. Entre los primeros que den destacarse los siguientes:

- a. "Fallas en la estructura organizativa y de funcionamiento", es decir, una evidente incoherencia organizativa y una indefinición del proceso de evaluación;
- b. Incogruencia entre los lineamientos y criterios contemplados en el Proyecto UNA y el proceso de desarrollo curricular, el cual carece de una definición precisa, lo que a su vez ha afectado el proceso de evaluación. En cuanto a la ausencia de políticas, destacan los siguientes: a. necesidad de adoptar una concepción de evaluación que tome en consideración no sólo el rendimiento estudiantil sino también el proceso de instrucción y la experiencia educativa como un todo; b. ausencia de criterios curriculares e instruccionales los cuales orienten el proceso de evaluación en lo relativo a modalidades a utilizar; c. incongruencia entre el Reglamento de Evaluación vigente y las características y requerimientos de la educación a distancia, debida a la ausencia de criterios normativos; d. ausencia de criterios teóricos, metodológicos y técnicos relativos a la construcción de instrumentos de evaluación a utilizar y su relación con el diseño de instrucción; y e. ausencia de criterios técnicos relativos al análisis e interpretación de los resultados del proceso de evaluación.

Del inventario de problemas mencionados, resulta evidente la necesidad de adoptar una concepción de evaluación que se corresponda con las características y requerimientos

de un sistema de educación a distancia. Esta concepción no debe estar desvinculada de la concepción curricular que sirva de sustentación al sistema ni de los principios y criterios que orienten el proceso de instrucción en sus fases de diseño e implementación. Esto debe ser así por cuanto un sistema de educación a distancia requiere mayor estructuración y coherencia en sus componentes que un sistema convencional. En efecto, en el primero la responsabilidad de la institución parece ser mayor, ya que debe suministrar al estudiante los materiales y guías instruccionales los cuales deben ser objeto de un riguroso proceso de diseño, producción y evaluación, no requerido en un sistema convencional o presencial.

La concepción de evaluación que se adopte en un sistema de educación abierta y a distancia debe tomar en consideración, además de su relación con el diseño y desarrollo curricular e instruccional, los requerimientos tanto técnicos como logísticos de su implementación. Además, no puede perderse de vista el hecho de que la evaluación no puede estar circunscrita a la verificación terminal del rendimiento del estudiante sino que ha de atender también a los procesos intermedios y sus dificultades, es decir, en términos de Scriven (1967), la evaluación ha de complementarse en sus roles sumativo (terminal) y formativo (durante el proceso instruccional) y abarcar los materiales y procesos tanto instruccional como curricular.

Otro aspecto importante en relación con la evaluación en un sistema de educación a distancia se refiere al rol a desempeñar por el estudiante. Dicho rol plantea ciertas exigencias de carácter ético que no pueden ser desatendidas por la institución, no obstante que las mismas tienen que ver con patrones de conducta individual los cuales ameritan una consideración especial. Así, la administración de instrumentos de evaluación en los centros locales por ejemplo, ha de contar con las previsiones técnicas y logísticas que garanticen la validez del proceso. Finalmente, la evaluación ha de tomar en consideración las características reales del estudiante, con sus atributos y limitaciones, en vinculación con sus recursos, ubicación geográfica y tiempo disponible.

Algunas concepciones de Evaluación e Implicaciones para un Sistema de Educación a Distancia

MI intención inicial al comenzar a escribir este trabajo fue presentar un breve

análisis de las concepciones de evaluación más conocidas actualmente, y derivar algunas implicaciones que pudieran ser de utilidad para un sistema de educación a distancia. Sin embargo, decidí realizar el breve análisis presentado en la sección anterior por considerar que las sugerencias o recomendaciones que se formulen en relación con los procesos curriculares, instruccionales y evaluativos de la educación a distancia deben tener como referentes, en primer lugar, la experiencia vivida y los problemas confrontados. En consecuencia, los comentarios que siguen tratan de vincular las implicaciones de cada una de las concepciones de evaluación que se presentan, con el tipo de problema más común en el medio educativo venezolano, y en particular, en la educación abierta y a distancia.

A la luz de los avances más recientes en el campo de la evaluación, las concepciones más conocidas se denominan de la manera siguiente:

- a. evaluación como sinónimo de medición
- b. evaluación como determinación de congruencia entre logros y objetivos
- c. evaluación como obtención y suministro de información para la toma de decisiones
- d. evaluación como contrastación de efectos y necesidades (evaluación libre de sesgos)
- e. evaluación adaptativa o "naturalística".

Evaluación como Sinónimo de Medición

La concepción de evaluación como sinónimo de medición tiene sus orígenes en las primeras décadas del presente siglo y está vinculada al paradigma positivista lógico de investigación y al estudio de las diferencias individuales, estimulado por la obra de Darwin. Como características resaltantes de esta concepción, las cuales tienen implicaciones para un sistema de educación a distancia, pueden señalarse las siguientes:

1. Si se aplica esta concepción en su forma más elaborada, mediante pruebas estandarizadas de rendimiento, la evaluación tiene poca relación con el currículo y el proceso de instrucción. En efecto, en este caso los procedimientos utilizados en la construcción de instrumentos de medida o pruebas se basan en los principios

psicométricos de la teoría clásica de los "tests", la cual supone como criterio básico de la determinación de índices de discriminación y de dificultad. En consecuencia, el propósito central del proceso evaluativo es la obtención de variabilidad en las respuestas de los individuos, las cuales se contrastan con el criterio estadístico de la curva normal de probabilidades.

Entre las consecuencias de la aplicación sistemática del enfoque psicométrico de la evaluación está la falta de congruencia entre evaluación e instrucción, ya que el propósito central en este caso es comparar los individuos entre sí en función de su posición relativa dentro del grupo del cual forman parte, antes que la verificación del grado en que han alcanzado los objetivos propuestos. Otra consecuencia importante es la falta de orientación precisa la cual permite al proceso instruccional introducir las modificaciones que permitan mejorar dicho proceso durante su desarrollo y no sólo al final del mismo.

2. Si la concepción de evaluación como sinónimo de medición se aplica en una forma menos elaborada -tal como fue la práctica usual en Venezuela hasta hace poco más de una década-, el proceso evaluativo se reduce generalmente a la construcción de pruebas de rendimiento, particularmente del tipo conocido como "pruebas objetivas". En este caso, lo que se hace es utilizar los lineamientos y procedimientos recomendados al efecto por los manuales conocidos sobre evaluación y medida, sin mayores implicaciones respecto del currículo y el diseño de instrucción. En general, esta concepción da gran importancia a la aplicación de instrumentos y la obtención de puntajes a partir de rasgos cuantificables, lo cual da al proceso evaluativo un alcance bastante limitado.

Evaluación como Determinación de Congruencia entre Logros y Objetivos

La concepción de evaluación como la determinación del grado en que los objetivos de la instrucción han sido logrados representa un viraje muy importante respecto de la concepción de evaluación como sinónimo de medición. Este nuevo enfoque está asociado a la obra de Ralph Tyler (1973) en el campo del currículo, siendo su origen uno de los rasgos que la diferencian de la concepción precedente. Entre sus características, las cuales tienen implicaciones para un sistema de educación a distancia, se destacan las siguientes, positivas algunas y negativas otras.

1. Los objetivos se conciben como "cambios de conducta" a producirse en el estudiante como consecuencia del proceso de instrucción. Esto supone claramente la adopción o aceptación de un punto de vista definido respecto de los procesos de aprendizaje e instrucción, el cual se caracteriza por su naturaleza prescriptiva, sujeta a un proceso de planeamiento riguroso.
2. La evaluación no es algo contingente o circunstancial sino un proceso sustentado en una estructura integral dentro de la cual la evaluación es un componente esencial.
3. La evaluación no se circunscribe sólo al rendimiento estudiantil sino que puede tomar en consideración los procesos curricular e instruccional, con miras a introducir correctivos.
4. Como el componente esencial de esta concepción son los objetivos, el proceso evaluativo se reduce en la práctica sólo a la verificación de su logro, con descuido de otros efectos no planeados. Además, este proceso tiende a hacerse rutinario y trivial, perdiendo de vista la importancia y el carácter integrador de ciertos objetivos (ver, al respecto, Salcedo, 1979).
5. A menos que se dé atención especial al proceso de instrucción y sus incidencias, la evaluación se convierte en una actividad comprobatoria terminal, en el mejor de los casos de carácter sólo sumativo, con descuido del rol formativo o de revisión y modificación del proceso durante su desarrollo.

La concepción de evaluación descrita ha sido más usada en Venezuela durante los últimos años, particularmente a partir de la "reforma de los programas" introducida por el Ministerio de Educación a comienzos de los años setenta. Pero a las limitaciones inherentes a la concepción Tyleriana de evaluación en su alcance original, se han agregado otras limitaciones, producto de las distorsiones resultantes de su desconocimiento y de su aplicación en forma mecánica, sin el estudio y revisión sistemática de sus ventajas y limitaciones.

Evaluación como Obtención y Suministro de Información para la Toma de Decisiones

Una tercera concepción de evaluación, asociada en su base conceptual a la teoría

y enfoque de sistemas, es la propuesta por Alkin (1969) y Stufflebeam y colaboradores (1971) a finales de los años sesenta. En general, esta concepción pretendía superar las limitaciones inherentes a las concepciones de evaluación precedentes, ampliando el ámbito del proceso evaluativo a actividades más complejas y de mayor cobertura que la simple medida o evaluación del rendimiento académico del estudiante. Algunas características importantes de este enfoque y sus implicaciones pueden resumirse de la manera siguiente.

1. La evaluación como proceso parte de la premisa según la cual el establecimiento educativo está en un estado de cambio constante, en el cual actúan dos tipos de fuerzas: unas internas a la institución, las cuales tienen que ver con el grado en que ésta está logrando los objetivos del sistema; otras, externas a la escuela, tienen que ver con los diversos factores que determinan los objetivos a cumplir por ésta. Así, si el objetivo primordial del sistema educativo es determinar estrategias las cuales respondan a estos dos tipos de fuerzas, la evaluación ha de ayudar en la creación e implementación de estas estrategias (Stufflebeam, et al., 1971). La función fundamental de la evaluación será, entonces, determinar el grado de discrepancia entre objetivos y logros del sistema (evaluación de congruencia), y verificar nuevas oportunidades sociales o culturales (evaluación de contingencia) con miras al mejoramiento del sistema como un todo. Este proceso supone la acción valorativa de la persona o instancia responsable de la toma de decisiones respecto de varias alternativas disponibles, circunscribiéndose el rol de evaluador al suministro de la información que haga posible la toma de decisiones por la instancia pertinente.
2. Dada la gran importancia del proceso de toma de decisiones dentro de esta concepción, la adopción de este enfoque requiere conocer los principios generales de dicho proceso y la manera como éste opera en el sistema o institución de que se trate. Ante la complejidad y dificultades del proceso de toma de decisiones, el evaluador ha de tener la habilidad y competencia para ubicar, en los diversos niveles organizativos, las instancias correspondientes en la cadena de selección y adopción de alternativas.
3. El proceso de evaluación requiere, además, una definición inequívoca de lo que se pretende evaluar. De no existir tal definición, el proceso de toma de deci-

siones no podrá darse racionalmente. Así por ejemplo, dentro de un sistema de educación se requiere definir claramente cada uno de los componentes curriculares e instruccionales que integran dicho sistema como condición previa de su evaluación. Cuestiones relativas a la distinción entre currículum e instrucción y a la distinción entre planeamiento del currículum y planeamiento y operación de la instrucción, así como sus interrelaciones, son de importancia crucial. En términos de Alkin (1980), la evaluación de los resultados del aprendizaje, de las estrategias instruccionales y de la implementación de los planes instruccionales, requiere una definición previa del objeto a evaluar la cual permita delimitar el alcance de este proceso, ya que las decisiones a tomar en relación con cada componente determinan el tipo de información a ser suministrada por el evaluador.

Evaluación no Basada en Objetivos o Evaluación libre de Objetivos

La concepción de evaluación como un proceso no basado en metas u objetivos representa una contribución de Scriven (1974). Según este enfoque, el conocimiento por el evaluador de los fines del programa constituye un factor distorsionante, el cual contribuye a proporcionar sólo un perfil parcial y limitado de la entidad evaluada. Es decir, cuanto menor sea el conocimiento que el evaluador posea acerca de los fines de un programa, mayor será la atención que ponga en los efectos reales de dicho programa. Algunas características de este enfoque son las siguientes:

1. El proceso de evaluación consiste en contrastar los efectos reales de un programa con un perfil de necesidades respecto del cual se establece la importancia de dichos efectos.
2. Este enfoque ha destacado la importancia de atender no solamente a los efectos planeados sino también a los no planeados al evaluar un programa.
3. Dadas sus limitaciones metodológicas -insuficiencias a nivel operativo-, este enfoque debe ser considerado como un complemento y no como un sustituto de la evaluación basada en objetivos.

Evaluación Adaptativa

La evaluación como proceso adaptativo o "emergente" representa la concepción más reciente en este campo, la cual pretende superar las limitaciones de los enfoques precedentes a partir de un análisis de sus ventajas y deficiencias. Los orígenes del enfoque adaptativo están vinculados a las contribuciones de Stake (1973) en evaluación y actualmente está siendo desarrollado por importantes teóricos en el campo tales como Guba (1978, 1982) y House (1981), entre otros. En general, puede decirse que el surgimiento de este punto de vista corresponde a lo que en términos de Thomas Kuhn (1978) se denomina un "cambio de paradigma". En efecto, frente a las limitaciones teóricas y metodológicas de esquemas anteriores, fuertemente influenciados por el paradigma experimental, trasladado del campo de las ciencias naturales al campo de las ciencias sociales, surge un nuevo paradigma el cual toma como referente metodológico la antropología y la etnografía, y hace del estudio de caso, la observación y la entrevista, los métodos a usar. Entre las características más importantes de este enfoque pueden mencionarse las siguientes:

1. La evaluación se define como el proceso mediante el cual se describe una entidad ("evaluando") y se juzga su mérito y valor (Guba and Lincoln, 1982).
2. La utilidad de la evaluación depende del grado en que refleje los intereses, necesidades y valores de la audiencia para la cual se realiza.
3. El principio que ha de orientar al evaluador está representado por los problemas e inquietudes de las personas vinculadas al programa que se evalúa, y su esfuerzo ha de centrarse en las actividades más que en los intentos.
4. Por sus características integradoras, el enfoque adaptativo de la evaluación no excluye el uso de los demás enfoques, basados en principios organizadores diferentes (tales como objetivos, toma de decisiones o efectos), en la realización de una evaluación.

Conclusiones

Del esbozo realizado previamente se pueden extraer las conclusiones siguientes,

las cuales tienen implicaciones para el proceso de evaluación en un sistema de educación a distancia.

1. Dadas las limitaciones presentes en un enfoque que circunscribe la evaluación a un mero proceso cuantitativo de registro y procesamiento de datos, sin prestar atención a los requerimientos del currículum y del proceso de instrucción, la concepción de evaluación como sinónimo de medición resulta inadecuada para un sistema de educación a distancia.
2. La concepción de evaluación como la determinación del grado en que han sido alcanzados los objetivos, puede aun ser de alguna utilidad en la medida en que se superen sus limitaciones más importantes, tales como la no consideración de la calidad de los objetivos, la ausencia de procedimientos para tratar las discrepancias entre objetivos y logros, y se preste atención a los procesos y materia les instruccionales y no sólo los efectos finales.
3. En cuanto a la evaluación como provisión de información para la toma de decisiones, este enfoque ofrece ciertas ventajas sobre los anteriores en términos de su mayor cobertura y posibilidad de aplicarlo a entidades o programas complejos, tales como un sistema de educación a distancia. Sin embargo, su aplicación tendría que tomar en consideración sus mayores limitaciones, vinculadas al proceso de toma de decisiones y sus implicaciones metodológicas, técnicas, organizacionales y políticas, así como las dificultades prácticas de su adopción.
4. El concepto de evaluación basado en los efectos y no en los objetivos de un programa, no representa en realidad un modelo alternativo a los enfoques precedentes, sino más bien un complemento que amerita ser tomado en consideración independientemente del enfoque que se use.
5. La concepción de evaluación como un proceso adaptativo cuyo principio organizador está representado por las necesidades, intereses y expectativas de las personas vinculadas a la entidad o programa que se evalúa, merece ser tomada en consideración. Sin embargo, previamente a su aplicación, es necesario estudiar cuidadosamente las posibilidades de participación de los diversos sectores, grupos y personas cuyos intereses han de estar reflejados en los resultados de la evaluación, así como los requerimientos personales, comunicacionales y técnicos

que demanda la aplicación de este enfoque.

5. Finalmente, como conclusión general, puede decirse que un sistema de educación a distancia requiere la definición previa de la concepción de evaluación que ha de servir a dicho sistema. Esta concepción ha de ser congruente con la concepción del currículum y del proceso instruccional que se adopten, y cada componente y proceso que se pretenda evaluar dentro del sistema deben ser previamente definidos a fin de delimitar claramente el alcance de la evaluación y el tipo y fuentes de información a utilizar.

REFERENCIAS

- Alkin, M.C. Evaluation theory development. Evaluation Comment, 1969, 2, (1), 2 - 7.
- Alkin, M.C. Evaluación del "currículum" y la "instrucción". Temas de Educación, 1980, 1, (2), 31 - 42.
- Bloom, B.S. et al., Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay, 1956.
- Cronbach, L.J. Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 1963, 64, 672 - 683.
- Cronbach, L.J. Designing evaluations of educational and social programs. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1982.
- Cronbach, L.J. and associates. Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1980.
- Guba, E.G. Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation. Monograph Series No. 8, Los Angeles: Center for the Study of Evaluation, University of California, 1978.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S. Effective evaluation. San Francisco: Jossey - Bass Publishers, 1982.
- House, E.R. Evaluating with validity. Beverly Hills, California: Sage Publications, 1981.

- Kuhn, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica, 1978.
- Popham, W.J. Educational evaluation. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice - Hall, Inc., 1975.
- Roa, J.I. Suárez, V., Salcedo, G., Romero, M., Pérez, M., y Fernández, R. Experiencias en aspectos críticos operacionales de la evaluación del rendimiento académico en la Universidad Nacional Abierta. Caracas: Unidad de Evaluación Académica, Universidad Nacional Abierta, 1982.
- Salcedo, H. Perspectivas actuales en evaluación educacional: Algunas implicaciones. Temas de Educación, 1979, 1, (1), 29 - 53.
- Scriven, M. The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on evaluation, Nº 1. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Scriven, M. Pros and cons about goal-free evaluation. In Popham, W.J. (Ed.), Evaluation in education: Current applications. Berkeley, California: McCutchan Publishing Company, 1974, pp. 34 - 67.
- Stake, R.E. The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 1967, 68, 523 - 540.
- Stufflebean, D.L. et al. Educational evaluation and decision - making. Itasca, Illinois: Peacock, 1971.
- Tyler, R.W. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
- Tyler, R.W. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel, 1973.
- Universidad Nacional Abierta. Proyecto. Caracas: 1977.