

EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES IMPRESOS EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Desde que en los años setenta se inició un movimiento hacia el control y rendición de cuentas (*accountability*) sobre las instituciones educativas, los responsables académicos, políticos o sociales han asumido la necesidad de construir indicadores de calidad para evaluar la eficiencia de las universidades. Entre otros objetivos, la evaluación en los sistemas a distancia se dirige a comprobar la pertinencia de sus materiales impresos con la finalidad de crear, ampliar, hacer modificaciones drásticas o suprimir determinados programas, cursos o materias dentro de ellos. Tal y como señala Weiss (1990), *la investigación evaluativa, en opinión de quienes la practican, es una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones.*

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Las técnicas e instrumentos para recoger información con la que evaluar este tipo de materiales son múltiples, incluso dentro de una misma institución, en función de factores como: fines que pretenden, área de conocimiento o materia que se evalúa, población a la que se dirigen, papeles que van a adoptar los diferentes participantes o informantes, ámbito de aplicación y situaciones o condiciones que afectarán a los sujetos durante la recogida de información, clase de datos que se espera obtener, etc. (Weston, 1989).

Los instrumentos que vamos a describir, así como su modo de aplicación, son o han sido empleados por diferentes universidades a distancia. La evaluación ha estado dirigida hacia:

- La presentación, considerando las dimensiones gráficas del material impreso.
- La organización del texto, respecto a cómo se enuncian los contenidos y qué relaciones semánticas se establecen entre ellos; respecto a la cohesión, para comprobar cómo se relaciona cada enunciado con los anteriores y, por último, respecto al énfasis, que *se refiere a la perspectiva bajo la que la información y las relaciones semánticas del texto son comunicadas* (García Madruga y Martín Cordero, 1987).

• Las ayudas incluidas en el material impreso para facilitar el almacenamiento y recuperación de la información contenida en el texto como organizadores previos, objetivos, preguntas previas, intercaladas o al final de un tema, o bien títulos y resúmenes que afectan a la organización jerárquica del texto o macroestructura.

a) Crítica escrita del curso

Es uno de los instrumentos utilizados por la FernUniversität alemana (Bartels, 1984). El procedimiento de aplicación es sencillo: se selecciona un grupo de cinco a ocho estudiantes que estén matriculados en el curso y que voluntariamente se presten al esfuerzo complementario en sus tareas de estudio. Se les paga una pequeña cantidad de dinero por este trabajo adicional y se les garantiza el anonimato.

Los estudiantes reciben un folleto o catálogo, con las indicaciones precisas para realizar las críticas, y un juego de material del curso extra para que en el espacio en blanco del margen derecho del texto vayan incluyendo las observaciones, notas y comentarios que les surjan mientras trabajan con él, añadiendo al final un comentario-resumen sobre cada tema de la unidad didáctica.

El alumno señala errores, párrafos o ideas que le resultan difíciles de comprender, inducen a la confusión o están mal presentadas, así como aquellas partes del texto que deberían incluir gráficos, tablas, explicaciones adicionales, experimentos, etc. Además, realiza una valoración sobre la viabilidad de los objetivos propuestos (Prummer, 1983).

El Centro para el Desarrollo de los Estudios a Distancia de la universidad, una vez recogidas las unidades didácticas con las críticas hechas por los alumnos, trata los datos con el fin de facilitar a los autores la tarea de localizar rápida y fácilmente las partes del texto que, según las críticas, necesitan ser revisadas.

Aunque no es un estudio cuya información se considere representativa, ha sido bien valorado por los profesores, sobre todo por los autores de material escrito que lo han empleado, dada la inmediata aplicación de los resultados críticos obtenidos.

Una evaluación de materiales impresos parecida a la anterior es la llevada a cabo en la Everyman's University de Israel, la cual utiliza la "prueba de desarrollo" sobre el segundo borrador escrito. Para ello, selecciona un grupo de quince alumnos que sean representativos del grupo de estudiantes de un curso; se les pide que realicen el estudio con los materiales, comenten los contenidos y su presentación, la pertinencia de los contenidos, realicen los ejercicios, señalen el tiempo empleado hasta alcanzar el aprendizaje, etc. La información recogida sirve para revisar la redacción final del texto (Rowe, 1981).

Aunque la Open University del Reino Unido empleó también este procedimiento durante la producción de los Cursos Básicos, salvo excepciones, ya no se adopta en la etapa inicial de producción.

La UNA de Venezuela realiza una evaluación previa denominada, "uno a uno", seleccionando a dos o más estudiantes para trabajar con ellos de forma

individual. En una segunda fase, se selecciona a un grupo de diez a veinte estudiantes, preferiblemente al azar, de modo que los resultados sean como en el caso de la Everyman's University, representativos y puedan generalizarse a toda la población. En el caso de que no sea posible buscar a alumnos que representen a cada subgrupo de los que componen la población, se les entrega a todos un ejemplar para que lo estudien como si hubieran sido producidos con carácter definitivo. El objetivo de esta evaluación se dirige a aspectos organizativos y motivacionales, mediante el registro de observaciones (Fábrega, 1981).

Se les aplica también a los estudiantes un cuestionario de actitudes para conocer sus reacciones ante este tipo de material. A menudo, este instrumento es el único que se aplica para conocer cómo reaccionan ante el texto.

b) Crítica oral del curso

Aunque a los participantes les parecía mejor la forma escrita para realizar sus comentarios críticos, como en el procedimiento anterior, el mismo Centro de Estudios de la Fernuniversität dirigió un proyecto piloto denominado "Crítica oral del curso", que consistió en entregar una grabadora y cintas para que los alumnos grabaran en ellas sus comentarios al texto, (*thinking aloud*) explicando cómo trabajaban cada unidad. La grabación se transcribía y se enviaba al autor acompañada con otros resultados de la evaluación.

c) Cuaderno diario

Los profesores del Instituto de Educación Avanzada de la Universidad James Cook de North Queensland, en Australia, llevaron a cabo un estudio (Clyde, 1983) con una muestra pequeña de veinticinco estudiantes, para conocer cómo manejaban el material impreso, ya que -según ellos- existían pocos estudios disponibles acerca de este tema. Ya en 1980, la propia Open University, a pesar de llevar más de diez años evaluando sus cursos, reconocía esta misma situación.

El objetivo del estudio no era tanto que los alumnos hicieran una crítica del material impreso, como que explicaran qué uso hacían del mismo. Por lo tanto, la tarea de los alumnos seleccionados consistía en anotar en un diario, relativamente estructurado, el tiempo dedicado al estudio del texto y a las diferentes actividades, los días preferidos para hacerlo, el material de estudio consultado mientras trabajan la unidad didáctica, la secuencia que seguían al estudiar estos materiales -desde su examen inicial de las tareas o actividades que habrían de realizar, la formación de un plan estratégico y su ejecución-, el uso que hacían del teléfono de consulta y de las actividades de evaluación.

Se les pedía que rellenaran una hoja por día de estudio y se les recomendaba que escribieran los comentarios que juzgaran de interés. Junto con el diario recibían instrucciones sobre cómo ejecutar las tareas solicitadas, y unas páginas ya cumplimentadas como modelo que había que seguir.

A la mayoría de los autores de material de enseñanza le interesa este tipo de análisis cualitativo, detallado. Una evaluación cualitativa con las caracterís-

ticas de las expuestas anteriormante, además, evita a los profesores la difícil construcción de cuestionarios complejos, su aplicación generalizada, así como el análisis de datos que no siempre les proporciona una guía para realizar cambios concretos.

d) Cuestionarios

Es el instrumento más utilizado en las universidades a distancia como la Open University, UNED de España, UNED de Costa Rica y FernUniversität. Se pueden considerar dos tipos de cuestionarios: los normalizados de carácter general, que se entrega a todos los estudiantes inscritos (por ejemplo, cuando se matriculan) y los de carácter específico, que se aplican a los estudiantes de un curso o materia concreto.

– normalizados

Se suelen emplear cuando el número de alumnos es muy elevado. Pueden dar “pistas” de carácter general y complementarse con el “curso crítico” o de forma independiente. Si fuera preciso, se pueden emplear otras técnicas de recogida de información como entrevista, grupo de discusión, observación, etc., de modo que se complemente de una forma más matizada los datos recogidos en los cuestionarios. En la FernUniversität, los utilizaron desde su creación y para todos los cursos, pero en la actualidad han sido revisados.

El proceso de construcción del cuestionario estándar para la institución plantea problemas técnicos de diseño y de coste que hay que prever: preparar las preguntas, ordenarlas en el formato adecuado, codificarlas, imprimirlas, enviar por correo los formularios, recuperarlos cumplimentados, realizar un tratamiento estadístico, dedicar personal para analizar las respuestas, enviar un informe con los resultados y su análisis a los profesores, etc.

Los cuestionarios enviados a una muestra de la población inscrita en diversos cursos o entregados al formalizar la matrícula dan una visión global de la calidad de los materiales impresos de la institución. Se pueden agrupar las respuestas por carreras en todo caso, pero no suelen dar información sobre materias concretas, de ahí que los resultados obtenidos sirvan para cambiar aspectos de formato, de impresión, de tipo de letra. En cambio, no sirven para modificar, por ejemplo, un esquema o un resumen que afecta a la estructura del texto o los objetivos u otras ayudas incluidas en el material escrito de una disciplina.

Desde 1973, la Open University ha tenido la oportunidad de contar con una evaluación sistemática procedente de los tutores, durante los primeros años de presentación de sus cursos, para todo “equipo de curso” (compuesto por diversos especialistas en áreas de conocimiento distintas) que diseña y desarrolla unidades didácticas. El procedimiento utilizado es un formulario (conocido como PT5) diseñado por un grupo de trabajo (Comité Tutorial) y puesto en práctica en los Centros Regionales. Se aplica en todos los cursos, lo que permite establecer comparaciones entre ellos, sobre todo, cuando la elección de respuesta ha sido fijada y el análisis está mecanizado (Thorpe 1979).

Los cuestionarios para la evaluación de los materiales impresos, generalmente, se realizan para recabar información sobre aspectos generales que las

universidades consideran de interés, pero también puede realizarse sobre aspectos parciales.

Así, la Vicerrectoría Académica de la UNED de Costa Rica aplicó un cuestionario en el que se recogía la opinión de los alumnos sobre el modelo de evaluación seguido en sus cursos y, más en concreto, sobre las diferentes pruebas de evaluación a las que tenían que responder. Para ello se tomó una muestra elegida a juicio de expertos y no de forma aleatoria, intentando buscar materias representativas de todas las carreras.

Los temas sobre los que trataban las preguntas eran: tareas o actividades, ejercicios de apoyo, de laboratorio y de autoevaluación y exámenes.

El cuestionario estandarizado enviado para ser cumplimentado por los estudiantes de los tres últimos cursos de la FernUniversität (Prummer, 1983) recoge los siguientes aspectos sobre los que evaluar el material:

- Plan del curso y presentación del material impreso.
- Conocimientos previos respecto a los que se presentan en el texto.
- Comprensión de éste último.
- Empleo de ayudas para el aprendizaje.
- Grado de dificultad subjetivo.
- Tiempo de trabajo empleado en el curso.
- Páginas y capítulos problemáticos.

- específicos

Cuando los cursos no responden a un modelo o estructura académica normalizada, por ejemplo en la UNED española, los de Formación del Profesorado y Matrícula Abierta, o son programas cuyos años de vida están previamente delimitados y cuyos materiales no van a sufrir una nueva edición, resulta complejo utilizar para su evaluación cuestionarios cuyo uso está previsto para las carreras "regladas", sujetas a normas más o menos comunes. En este caso, se confeccionan cuestionarios específicos, aunque en ellos se puedan incluir preguntas de las que se emplean con carácter general.

La Universidad de Murdoch, en Australia, los utilizó con cierta frecuencia para obtener información de los alumnos, con el fin de mejorar los materiales de un curso de matemáticas (Kloeden y McDonald, 1981). Este tipo de cuestionarios no requiere grandes recursos y permite, en cambio, recabar datos centrados en las dificultades que encuentran los estudiantes sobre una materia concreta.

e) Entrevistas

cara a cara.

- *Individuales. "Uno a uno"*

Las universidades a distancia cuentan en su mayoría con Centros Regionales distribuidos por el territorio nacional -o incluso en el extranjero-, a los que

acuden los estudiantes para las sesiones de tutoría. En estos lugares, los profesores de la Sede Central y los profesores tutores encuentran una situación privilegiada para recoger una valiosa información sobre el material impreso.

El profesor que evalúa el material selecciona en tales centros a muy pocos alumnos, dos o tres, de la población que está estudiando con ese material, y dialoga detenidamente con cada uno de ellos sobre los errores de impresión, formas de presentación textual, tiempo que emplea en el estudio de cada tema y en los ejercicios que se le presentan en cada unidad didáctica, así como sobre las omisiones, desarrollo de aspectos no explícitos o poco claros, etc.

El profesor puede comprobar no sólo cómo hace explícitas las ideas, sino también cómo conceptualiza la teoría, de modo que pueda establecer un contraste con el nivel general conceptual esperado en los alumnos. Puede resultar igualmente valioso observar cómo se comporta el alumno, una vez estudiado el texto, ante ejemplos o problemas complejos; cómo da respuesta a una "provocación y toma de conciencia de conflictos entre las teorías iniciales y algunos datos observables", y cómo se conduce en las fases sucesivas hasta que logra el cambio conceptual (Pozo, 1987).

En el caso de la UNA de Venezuela, a estos alumnos se les pasaba posteriormente, además, un cuestionario de opinión.

Tres tareas se pueden realizar durante la entrevista:

- Recoger y comentar las anotaciones realizadas en el margen de la unidad didáctica hechas por el grupo que realizó la "crítica del curso" y recabar las observaciones que aporta el alumno entrevistado.
- Sugerir al estudiante que analice los problemas encontrados por él o por algún otro compañero.
- Anotar las propuestas de cambio sugeridas por el alumno.

– *En grupo*

El hecho de poder realizar una o más entrevistas con la técnica de "grupo de discusión" la convierte en un instrumento valioso de evaluación, ya que generalmente, los profesores de la Sede Central rara vez mantienen una relación presencial -cara a cara- con los estudiantes; de este modo, en cambio, desplazándose a los Centros Regionales pueden recoger más cantidad de información por sesión. Es una manera de poder profundizar y aclarar, mediante el debate y la argumentación empleada, la información que haya sido recogida por otros procedimientos.

Aquellos estudiantes que han realizado previamente una evaluación mediante el "curso crítico", según señala el Centro de Estudios de la FernUniversität, propician que la entrevista en grupo o el grupo de discusión alcance una mayor eficacia, porque ya han respondido a algunas preguntas claves y porque conocen mejor los objetivos de la evaluación.

Ambos tipos de entrevista no pueden considerarse instrumentos de rutina de un programa de evaluación, pero se pueden emplear para aspectos muy

concretos y, sobre todo, como un estudio piloto para confrontar o seleccionar futuros elementos para incorporar en una Guía de Curso, modificar temas que han resultado especialmente complejos o mal secuencializados en la asignatura, o para perfilar una inmediata reelaboración con la perspectiva de añadir o suprimir temas en las nuevas unidades didácticas.

telefónicas

Se puede emplear este procedimiento cuando se quiere obtener información en un plazo relativamente corto. Los estudiantes se prestan a colaborar de buen grado, porque dar sus opiniones no les supone ningún esfuerzo especial y no necesitan desplazarse al Centro Regional.

La FernUniversität utilizó las entrevistas por teléfono para lograr una información más matizada y amplia de los alumnos que hicieron una evaluación crítica del material. El profesor les preguntaba a los estudiantes acerca de porqué escribieron determinados comentarios, qué significado daban a algunas de sus exposiciones y cuál era el sentido de una afirmación o de una sugerencia.

Algunos equipos de curso de la Open University contaron con un servicio automático de grabación telefónica para que tanto tutores como alumnos dejaran mensajes en él sobre las dificultades serias e imprevistas que se iban encontrando a lo largo del curso.

La ventaja del uso del teléfono consiste en la rapidez con que se reciben los mensajes y la consiguiente posibilidad de valorar y corregir rápidamente, si se considera oportuno, los "fallos" más sustantivos que presenta el material en su primer año de funcionamiento. Permite detener la impresión del material en el caso de que éste no reúna las condiciones que se previeron en su diseño. Permite, también, incluir avisos sobre errores detectados por medio de las emisiones radiofónicas de la universidad, así como remitir a cada alumno una circular informativa por correo con las aclaraciones precisas para que incluyan los cambios introducidos en el texto revisado sin pérdida de tiempo.

f) Análisis de las preguntas de las pruebas a distancia y presenciales

Otro de los procedimientos seguidos por los profesores para evaluar el material impreso consiste en seleccionar todas las preguntas o una muestra de ellas al azar, de las evaluaciones presenciales o a distancia para comprobar lo que los alumnos han aprendido y cómo lo han conseguido, a partir de los materiales de estudio que han utilizado. De este modo, se puede detectar -si el conjunto de los alumnos responde equivocadamente a algunas preguntas- si es el texto el que induce a la confusión por su imprecisión o porque provoca una interpretación equívoca. Igualmente, se puede analizar si el error cometido por los estudiantes se debe al modo en que se han formulado las preguntas.

El inconveniente para realizar este tipo de evaluación con cierto rigor radica en que, para que la muestra sea representativa en cursos con una matrícula de miles de estudiantes, es necesario hacer un escrutinio del porcentaje correspondiente de las evaluaciones cumplimentadas por los alumnos.

g) Procedimiento experimental

Investigadores sobre material impreso (Rothkopf y Kaplan, 1972; Rothkopf, 1976, 1978, 1982; Duchastel, 1980; Meyer, 1975; Ehrlich, 1982; García Madruga y otros, 1995) realizan sus trabajos de carácter experimental utilizando dos grupos de estudiantes: uno experimental y otro de control para, una vez manipulado el texto (incluyendo por ejemplo, ayudas tales como organizadores previos u objetivos), comprobar con qué tipo de texto retienen mejor la información los alumnos. Generalmente, en estos procedimientos se trabaja con palabras o frases como variable independiente.

En este caso, se aplica un pretest para comprobar los conocimientos previos que poseen los alumnos respecto a la información que se pretende ofrecer antes de iniciar el estudio de los materiales, y un postest cuando hayan concluido el proceso.

De este modo, se seleccionan aquellas partes del texto que han sido mejor aprendidas y aquéllas que han inducido a más fallos o errores. Igualmente, se pueden descubrir los efectos colaterales producidos por aprendizajes no previstos por el autor.

h) Otros instrumentos

1. Observación. En situaciones reales de utilización de este tipo de material didáctico, como puede ser una sesión de tutoría en la que el tutor lleva un registro en el que anota y comenta las dificultades que encuentran los alumnos al manejar el texto a lo largo del curso. Se puede realizar haciendo el seguimiento a uno o a varios estudiantes.

2. Una prueba piloto. Se busca una prueba total de los materiales impresos con el fin de recoger datos sobre:

- Las respuestas de los estudiantes sobre cómo los trabajan.
- Los comentarios de los alumnos al final del proceso.
- Las puntuaciones alcanzadas en el pretest y postest.
- Las actitudes manifestadas por los alumnos previamente en los cuestionarios.
- El tiempo que tardan los alumnos en completar cada parte del material.

3. Pedir a los alumnos un listado o repertorio de las mejores y peores cosas de cada una de las unidades didácticas.

4. Recabar información tanto de los colegas que comparten la misma área de conocimiento, o afín, en la propia universidad, como de quienes son colegas de enseñanza a distancia y han conseguido realizar un material interesante que les permite analizar con mayor fundamento el que se les presenta para ser evaluado. Son seleccionados como informantes, porque tienen un conocimiento en un dominio concreto. La selección depende de qué tipo de información se requiere.

5. Atender la opinión de expertos que son docentes de la misma asignatura en otras universidades.

6. Considerar la opinión de los tutores, puesto que éstos van a ser los primeros en descubrir -por sí mismos y por los comentarios de los estudiantes-, cuáles son las partes débiles del material y viceversa, así como las ayudas y el tipo de reorientación que precisa.

PASOS QUE SE DEBEN SEGUIR DESPUÉS DE RECOGER LA INFORMACIÓN

La información sobre la evaluación del material, procedente de los cuestionarios, entrevistas, etc., se puede organizar del modo siguiente:

- Se agrupa en función de quiénes han sido los informantes y de las partes del material impreso al que se alude.
- Se separan aquellas partes del texto de estudio que han recibido mayor número de críticas.
- Se escogen las críticas negativas que parecen más importantes.
- Se agrupan las soluciones o sugerencias de los consultados para una intervención posterior sobre ellas subsanando los fallos detectados y mejorando la calidad del texto.

LA ACTITUD DE LOS PROFESORES ANTE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Supongamos que los profesores que están interesados en renovar su material didáctico o en evaluar uno nuevo que está en "fase de prueba" realizan, con la ayuda oportuna si fuera necesaria, los instrumentos específicos de análisis para su disciplina y se les entrega, una vez recogidas y organizadas las críticas y las sugerencias oportunas; ¿qué puede ocurrir?

a) Puede darse el caso de que, aunque el resultado de dicha evaluación indique que la revisión del material es necesaria, el equipo de curso no lo suscriba, en cuyo caso parece que su opinión fruto de sus experiencias como profesores en la institución es la que prevalece. Por eso, cuando los centros de investigación de las universidades a distancia realizan una evaluación "externa", les resulta difícil convencer a los equipos de la necesidad de cambiar partes del texto o determinados aspectos del material impreso realizado. Para algunos autores, el valor real de la evaluación se logra cuando refuerza sus propios puntos de vista respecto a los cambios.

También se suele argumentar que tiene más peso una crítica razonada de expertos externos respecto de contenidos y diseño, que la que procede de los alumnos sobre el material, aunque estos incidan en las mismas o parecidas críticas, debidas a la dificultad de estudiar con un material deficiente. A veces, éste presenta errores que para algunos pueden resultar triviales, pero que quizá afecten a la comprensión textual posterior, errores tipográficos que pueden ser posiblemente subsanados (no tanto en textos de ciencias o matemáti-

cas si afectan a fórmulas por ejemplo, explicaciones farragosas ambiguas o incompletas que confunden al alumno y le hacen perder el tiempo preguntándose qué es exactamente lo que el autor pretende decir en su exposición etc.

En líneas generales, pocos autores están dispuestos a modificar el texto escrito por cuestiones consideradas por ellos como nimias; sí lo están, por el contrario, cuando pueden plantearse un cambio completo de un modelo o actualización general de los contenidos. Los cambios tienen una significación especial para los docentes de enseñanza a distancia, porque se reconocen en los textos a través del papel que desempeñan en ellos como docentes (Haynes, 1984).

b) Aunque entre las previsiones de las universidades a distancia se encuentre la posibilidad de cambiar las unidades didácticas cada cierto tiempo (la Open University, por ejemplo, cada cinco años), por razones sobre todo de tipo económico, tales previsiones no se llevan a la práctica de forma regular.

Las políticas editoriales (cuando los textos no se producen en la propia universidad) han resultado excesivamente rígidas al seguir parámetros económicos más que académicos. El volumen y características de la edición de materiales se decide en términos de rentabilidad editorial, sin tener en cuenta aspectos como la calidad de la impresión y los años de permanencia como texto recomendado por los autores. La inversión hecha en producción de materiales impresos se considera rentable cuando el número de alumnos matriculados en el curso es elevado, y cuando se prevé que tales textos van a ser utilizados por alumnos de otras universidades presenciales.

CONCLUSIONES

Quisiéramos, por último, concluir con dos consideraciones: la primera, pensar en la evaluación de los materiales impresos como una competencia o una tarea más que incide en la profesionalización docente, la cual, en todos los sistemas a distancia, aparece desfigurada cuando, sobre todo, personas desconocedoras de su funcionamiento la comparan con las tareas desempeñadas en las universidades convencionales. La segunda, ante la disparidad de técnicas existentes para realizar una evaluación de textos, proponer que sea cada profesor quien, con cualquiera de las que se incluyen dentro de un modelo cualitativo, evalúe su propio material. Para ello, puede contar con el asesoramiento necesario si es que lo precisa, y buscando diversos tipos de "informantes" (alumnos, tutores, colegas de otras universidades, etc.).

Es previsible que cuanto más abiertos sean los protocolos con los que recoger la información, más difícil o complejo resultará su tratamiento, análisis e interpretación, pero más sugerente y enriquecedor será el resultado; de forma que lo más probable es que proporcione con mayor claridad una guía para la intervención sobre el texto evaluado.

Dra. Teresa BARDISA RUIZ
*Profesora Titular de Didáctica, Organización Escolar
y Didácticas Especiales. UNED*

BIBLIOGRAFÍA

BARDISA, T. (1986): Evaluación del material de estudio impreso en las Universidades a Distancia. *II Encuentro Internacional sobre Educación Superior a Distancia*. Tucumán, Argentina.

BARDISA, T. (1991): Procedimientos y Metodología en la Enseñanza a Distancia. *Jornadas Internacionales. La Educación a Distancia: una opción con futuro*. Generalitat Valenciana.

BARDISA, T. (1995): Diseño de cursos para enseñanza a distancia. *VI Curso Iberoamericano de educación superior a distancia*. UNAM, México.

BARTELS, J. (1984): "The FernUniversität of the Federal Republic of Germany". *Evaluación del rendimiento de la enseñanza Superior a Distancia*. Madrid, UNED, p. 511.

CLYDE, A. et al. (1983): "How students use distance teaching materials: an institutional study". *Distance Education Vol. 4, Nº 1*.

DUCHASTEL, P. y WHITEHEAD, D. (1980): "Exploring student reactions to inserted questions in text". *PLET, Vol. 17, Nº 1*.

DUCHASTEL, P. y NUNGESTER, R. J. A (1984): "Adjunct questions effects with review". *Contemporary Educational Psychology*.

EHRlich, M. F. (1982): "An experimental study of the relationship between comprehension and memorization of a text". LENY, J.F. y KINTSCH, W. (eds.) *Language and Comprehension*. North-Holland, Publishing Company.

FABREGA, M. (1981): "Evaluación del medio maestro en sistemas de educación a distancia". PEÑALVER, L.M. y ESCOTET, M.A. (eds.) *Teoría y Praxis de la universidad a distancia*. Caracas, FEDES. Tomo I, p. 239-267.

GILLHAM, B. (1981): The problem of evaluation. JONES, G. y LEWIS, R. (eds.) *How to write a distance learning course*. Council for Educational Technology. London, Vol. 10, p. 14.

Setting up an evaluation. *La universidad abierta del Reino Unido: un curso corto*. Milton Keynes, Open University Press, p. 9.

HAYNES, L.J. (1984): "Feedback and evaluation in course presentation and development". *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid, UNED.

KINTSCH, W. (1979): "Aspect of text Comprehension". *Canadian Journal of University Continuing Education*. Vol. VI, Nº1.

KLOEDEN, P.E. y McDONALD, R.J. (1981): "Student feedback in teaching and improving an external mathematics course". *Distance Education, Vol. 2, Nº1, p. 54-63*.

KÜFFNER, H. (1983): *Evaluation of a distance education system in West Germany. Methods, principles and present topics*. FernUniversität.

LAGANA, S. y LAGANA, L. (1977): *Entrenamiento en diseño de instrucción: Evaluación formativa*. OEA, Centro Multinacional de Educación de Adultos. Ministerio de Educación, Caracas.

GARCÍA MADRUGA, J. A. y MARTÍN CORDERO, J. (1987): *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid, UNED. p. 51-70.

GARCÍA MADRUGA, J.A. y otros (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid, Santillana.

MORLES, A. (1983): "Un modelo para la evaluación de libros de texto". *Tecnología educativa*. Vol. 8, N° 2.

NOVAK, J. y GOWIN (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.

POZO, J.I. (1987): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento casual*. Madrid, Aprendizaje, Visor.

POZO J.I. y otros (1994): *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento casual*. Madrid, Aprendizaje, Visor.

PRUMMER, C. (1983): *Course Evaluation at the FernUniversität. The development of standard procedures and recent trends in course evaluation*. Z.F.E., FernUniversität, Hagen, p.8.

ROTHOPF, E.Z. y KAPLAN, R. (1972): "Exploration of the effects of density and specificity of instructional objectives on learning from text". *Journal Educational Psychology*, N° 63, p. 295-302.

ROTHOPF, E.Z.(1982): *Adjunct aids and the control of mathemagenic activities during purposeful reading* en WHITE, O. (ed.) *Reading expository material*. New York, Academic Press.

ROWE, M. (1981): *La universidad de cada uno de los hombres de Israel*, en PEÑALVER, L.M. y ESCOTET, M.A. (eds). *Teoría y Praxis de la Universidad a Distancia*. Caracas, FEDES. Tomo II, p. 639-657.

ROWNTREE, D. (1986): *Preparación de cursos para estudiantes*. Barcelona, Herder.

SALCEDO, G. y FABREGA, R. (1980): *Unidad de Evaluación*. Vicerrectorado Académico, UNA, Venezuela.

THORPE, M. (1979): "When is a course not a course?" *Teaching at a Distance*. N° 16, p. 17.

VAN DIJK, T.(1983): *La Ciencia del Texto*. Barcelona, Paidós.

UNED (1982): Opinión de los estudiantes sobre el sistema de evaluación. / *Seminario sobre evaluación de los aprendizajes. Documento de base.* Vice-rectoría Académica, UNED, San José, Costa Rica.

WESTON,C.(1989): Formative evaluation as an instructional strategy. Paper presented at the annual *Conference of the Canadian Society for the Study of Higher Education.* June, Quebec