

# 5

## Artigo

### La EaD en el contexto educativo: propuestas para la evaluación

*Diovana Paula de Jesus*<sup>1</sup>

*Eliane Medeiros Borges*<sup>2</sup>

#### RESUMEN

Este trabajo presenta, por medio de contribuciones teóricas de Castells y Belloni, una reflexión sobre caminos evaluativos, elaborados en el interior de un curso de Educación a Distancia (EaD) del sistema Universidad Abierta de Brasil (UAB). A partir del objetivo principal de discutir y demostrar la necesidad y las posibilidades de realizar evaluaciones de cursos de EaD que incluyan las percepciones y vivencias más concretas de los sujetos que participan en ellos, el artículo propone reflexionar sobre la necesidad de un modelo de evaluación capaz de sobrepasar la dimensión estructural de los sistemas de EaD, dirigiéndose a las relaciones entre los elementos que constituyen el curso. Edificamos, en paralelo, el histórico de la forma de evaluación de tales cursos, su afinidad y diferencias con relación al modelo presencial tradicional. El artículo cuenta con un capítulo introductorio y un segundo capítulo que presenta la educación a distancia en un contexto de innovaciones tecnológicas e intensificación de políticas

públicas para la modalidad. El tercer capítulo coloca en discusión el desafío de estudiar, desarrollar y perfeccionar modos de evaluación de estos procesos y sistemas que alcancen sus múltiples dimensiones; el cuarto capítulo abarca datos producto de la evaluación institucional del curso a distancia, se presenta la inclusión digital como un aspecto de gran relevancia del impacto del curso a distancia junto a sus alumnos. Como consideraciones finales, el artículo sustenta la necesidad de contribuir para pensar un modelo de evaluación capaz de colocar en relevo otras dimensiones relevantes de los cursos a distancia.

**Palabras clave:** Educación a Distancia; Evaluación institucional; inclusión digital; calidad en Educación a Distancia.

#### ABSTRACT

This work presents, through theoretical contributions of Castells and Belloni, a reflection about the evaluation path performed at a Distance Education (DE) course from

<sup>1</sup> Universidad Federal de Juiz de Fora. E-mail: diovana\_paulaj@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidad Federal de Juiz de Fora. E-mail: mborges.eliane@uff.edu.br

*Universidade Aberta do Brasil (UAB)*. Based on the main objective of discussing and demonstrating the need and the possibilities of carrying out DE courses evaluations that include more concrete perceptions and experiences of individuals enrolled in them, the paper proposes a reflection on the need for an appraisal model capable of overcoming the structural dimension of distance education systems, addressing the relationships between the elements that constitute the course. We build, in parallel, the evaluation form history from these courses, their affinity and differences in relation to the traditional classroom model. The article has an introductory chapter and a second chapter that present distance education in a technological innovations context and intensification of public policy for the modality. The third chapter questions the challenge of studying, developing and improving evaluation methods of these processes and systems that handle its multiple dimensions; the fourth chapter covers data brought from distance learning course institutional evaluation, it presents digital inclusion as an aspect of great relevance considering the impact that distance learning course perform on the students. As conclusion, the article argues the need to contribute in thinking about an evaluation model able to emphasize other distance courses relevant dimensions.

**Keywords:** Distance Education, Institutional evaluation, Quality in distance education.

## RESUMO

Este trabalho apresenta, por meio de contribuições teóricas de Castells e Belloni,

uma reflexão sobre caminhos avaliativos, trilhados no interior de um curso de Educação a Distância (EaD) do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A partir do objetivo principal de discutir e demonstrar a necessidade e as possibilidades de realizar avaliações de cursos de EaD que incluam as percepções e vivências mais concretas dos sujeitos que deles participam, o artigo propõe refletir sobre a necessidade de um modelo de avaliação capaz de ultrapassar a dimensão estrutural dos sistemas de EaD, dirigindo-se às relações entre os elementos que constituem o curso. Edificamos, em paralelo, o histórico da forma avaliativa de tais cursos, sua afinidade e diferenças em relação ao modelo presencial tradicional. O artigo conta com um capítulo introdutório e um segundo capítulo que apresentam a educação a distância em um contexto de inovações tecnológicas e intensificação de políticas públicas para a modalidade. O terceiro capítulo coloca em discussão o desafio de estudar, desenvolver e aperfeiçoar modos de avaliação destes processos e sistemas que deem conta de suas múltiplas dimensões; o quarto capítulo abarca dados trazidos da avaliação institucional do curso a distância, apresenta-se a inclusão digital como um aspecto de grande relevância do impacto de curso a distância junto aos seus alunos. Como considerações finais, o artigo sustenta a necessidade de contribuir para pensar um modelo de avaliação capaz de colocar em relevo outras dimensões relevantes dos cursos a distância.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Avaliação institucional; inclusão digital; qualidade em Educação a Distância.

## INTRODUCCIÓN

En la prominencia del surgimiento de las nuevas tecnologías digitales interactivas, nuevos modos de relación enseñanza/aprendizaje se establecen, ahora, por la mediación tecnológica. Nos referimos a los diversos sistemas de educación a distancia creados en las últimas décadas, por la apropiación por el campo de la educación, de los recursos que permiten la comunicación en tiempos simultáneos o diferenciados, posibilitando modos de interacción a partir de nuevas relaciones tiempo-espaciales.

Si los sistemas de EaD son hoy realidad, y en proceso de nítida expansión, los modos como deben ser evaluados del punto de vista institucional carecen aún de profundización. Sistemas de EaD, en nuestra opinión, son sistemas de complejidad largamente superior a los sistemas presenciales, debido a los múltiples elementos que componen su estructura y determinan sus relaciones internas.

En ese sentido, este trabajo presenta una reflexión sobre caminos evaluativos elaborados en el interior de un curso de EaD del sistema UAB. Con esto, se pretende contribuir para la construcción de modelos de evaluación que sobrepasen la dimensión estructural o más material de los sistemas de EaD, y se dirijan las relaciones entre los elementos que constituyen el curso. Es necesario aceptar el desafío de estudiar, desarrollar y perfeccionar modos de evaluación de esos procesos y sistemas que alcance sus múltiples dimensiones.

Inicialmente, reflexionando sobre la educación a distancia en un contexto de innovaciones tecnológicas e intensificación de políticas públicas para la modalidad, el artículo

cuenta con un capítulo introductorio y un segundo capítulo que presenta la discusión. El tercer capítulo resalta el desafío de estudiar, desarrollar y perfeccionar modos de evaluación de esos procesos y sistemas que alcancen sus múltiples dimensiones. Ya dentro del análisis de datos, el cuarto capítulo abarca la evaluación institucional del curso a distancia de Pedagogía, presentando la inclusión digital como un aspecto de gran relevancia de impacto de curso a distancia junto a sus alumnos. Como consideraciones finales, el artículo sustenta la necesidad de contribuir para pensar en un modelo de evaluación capaz de colocar en relevo otras dimensiones relevantes de los cursos a distancia. .

## 1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL CONTEXTO DE LA CONTEMPORANEIDAD

La educación a distancia como práctica efectiva y reconocida en el escenario educativo es algo reciente en el país, con representación más concreta a partir del siglo XX: funcionaba como alternativa empleada principalmente en la educación no formal (ALMEIDA, 2009, et al). Hasta que tal práctica fuera progresivamente regularizada y reglamentada por la esfera gubernamental que sistematiza la educación en Brasil, algunas décadas se pasaron. Actualmente, la EaD goza de una estabilidad en la ocupación de lugar sustancial en el escenario académico, principalmente en la educación superior, conquistada aunque con ciertas dudas y críticas inherentes a ese modelo de enseñanza.

Incorporadas como interface de herramienta, el surgimiento y perfeccionamiento de las TIC viene uniéndose a la EaD con

mucho éxito, proporcionando, con eso, un intenso cambio, hasta en la propia forma de entenderse y concebir la modalidad a partir de entonces (BELLONI, 2009, p. 31). No es posible, sin embargo, separar la esfera educativa del contexto en que la misma se inserta que actualmente también se muestra permeado por esas tecnologías: sociólogos contemporáneos como Castells parten de la revolución de la tecnología de la información como punta-pié de análisis de la complejidad de la nueva economía, sociedad y cultura en formación debido a su penetrabilidad en todas las esferas de la actividad humana.

La comunicación, decididamente, moldea la cultura, porque, como afirma Postman, “nosotros no vemos la realidad como ella es, pero como son nuestros lenguajes. Y nuestros lenguajes son nuestros medios de comunicación. Nuestros medios de comunicación son nuestras metáforas. Nuestras metáforas crean el contenido de nuestra cultura”. Como la cultura está mediada y determinada por la comunicación, las propias culturas, es decir, nuestros sistemas de creencias y códigos históricamente producidos son transformados de manera fundamental por el nuevo sistema tecnológico y lo serán aun más con el pasar del tiempo. (CASTELS, 1999, p. 414).

En consonancia con ese nuevo contexto en el que los individuos están insertados, la Educación a Distancia surge como una disposición que se adecua plenamente al medio y necesidades de la sociedad moderna, considerándose que la misma hace uso de las nuevas tecnologías de modo eficaz, de una manera diferente de las formas de educación

tradicional, presencial, que aun no tuvo la capacidad o la necesidad de incorporarlas plenamente a sus prácticas de enseñanza. Las TICs – cada vez más desarrolladas y necesarias al contexto de la sociedad moderna – se adecuan a la propuesta de interacción y búsqueda de conocimiento de una educación que ocurriría a distancia, teniendo la posibilidad de emerger solamente debido al surgimiento de tecnologías de transmisión de información más eficaces.

Sin embargo, es importante resaltar que hace mucho tiempo existe la modalidad de educación “a distancia”, si consideramos que ella viene desarrollándose en paralelo con los medios de comunicación entre los individuos. El propio libro, a partir del momento en que comenzó a consolidarse como instrumento de aprendizaje y difusión de conocimientos conceptuales, fue el primer medio utilizado por la educación para existir a distancia. Peor las primeras experiencias en EaD propiamente dichas tuvieron inicio a partir del siglo XIX, con cursos profesionalizantes y preparatorios para los oficios que no tenían espacio en los sistemas formales de enseñanza. Ellos estaban basados “en material auto instructivo y se constituían en cursos por correspondencia, académicamente desprestigiados” (GIUSTA, 2003, p. 28). Sin prestigio, principalmente por tratarse de un modelo de educación que, por sus determinaciones, no podía al menos ser evaluado; la modalidad pasaba a convivir, en ese momento, con una desconfianza de sus promisorias competencias.

Pero lo que se torno decisivo para el desarrollo de la EaD fue el surgimiento de Internet accesible para las residencias, en 1994, que tomaría proporciones más

interesantes y significativas a partir del siglo XXI, permitiendo una interacción constante y continua con los estudiantes, profesores, sociedad y contenido, algo unimaginable cuando se pensaba en EaD hasta hace poco tiempo atrás. Paso inicial para la tercera generación de EaD, la internet progresivamente se tornaría herramienta indispensable a esa propuesta de forma educativa, ya que la utilización de medios de transporte y comunicación interactivas (recursos de los nuevos medios de comunicación digitales) hacia de la enseñanza y aprendizaje una realidad posible, superando, de este modo, fronteras de espacio y tiempo inherentes al modo de educación tradicional.

Ambientes digitales de aprendizaje son sistemas computacionales disponibles en internet, destinados al soporte de actividades mediadas por las tecnologías de información y comunicación permiten integrar múltiples medios de comunicación, lenguajes y recursos, presentar informaciones de manera organizada, desarrollar interacciones entre personas objetos de conocimiento, elaborar y socializar reducciones teniendo en vista el alcanzar determinados objetivos (ALMEIDA, 2003, p. 330).

De este modo, a partir de los años 1990, las TICs comienzan a ser pensadas en el ámbito de las prácticas educativas de manera como son vistas hoy (OLIVEIRA, 2001, p. 102 apud VIEIRA, 2007, p. 25). En un pequeño intervalo de tiempo – si se comparan el período de creación y desarrollo de los medios de comunicación con otras revoluciones tecnológicas o relativas al conocimiento, como el alfabeto o el carro, por ejemplo, - el panorama de toda la sociedad también se modificó en función de esas nuevas tecnologías, sus facilidades y

adaptaciones intrínsecas. Modelos de comunicación cada vez más necesarios y naturalizados en el contexto social se van transfiriendo, también, de una forma natural e imperativa para el medio educativo, una recontextualización de las tecnologías en la esfera de la educación:

La recontextualización se refiere a la transferencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) de su área original (no educativas) para el contexto de la educación a distancia. Las consecuencias que esto trae: un fenómeno complejo, involucrando, más allá de una simple colonización, un proceso de apropiación cuyas características y resultados dependen de las circunstancias concretas de los diversos contextos (BARRETO, 2006, p. 33).

En lo que se refiere, específicamente, a la inserción de las tecnologías y de la propia educación a distancia en el escenario de educación superior, es posible percibir una confluencia de esfuerzos junto con los objetivos de mayor democratización de la educación en las universidades y acceso a educación, con vistas a alcanzar las “exigencias de un mercado que demanda por profesionales multifuncionales, polivalentes, innovadores y ambiciosos de una formación continua” (BLIKSTEIN E ZUFFO, 2006, p. 31). Peters corrobora tal idea cuando propone la flexibilización necesaria de la educación superior, que debería adaptarse a las necesidades imperativas del contexto actual:

El foco está en que las universidades tienen que adaptar sus enseñanzas a los nuevos requisitos de la vida en una sociedad del conocimiento post-industrial, post- moderna. Esa nueva forma

de actuación pide formas de enseñanza que sean altamente flexibles (...). La educación superior se debe tornar más flexible si las universidades quieren sobrevivir (PETERS, 2004, p.235).

Varias iniciativas tomadas por el gobierno brasileño en los últimos años demuestran el interés que la EaD despierta en la pauta nacional de la educación superior, y la importancia que va adquiriendo en la medida que se van conociendo la funcionalidad y la eficiencia que la educación a distancia trae para la educación. A partir de la propuesta de mejorar la calidad de la educación en el país, a fin de tratar de equipararla con la de países más desarrollados, el Gobierno Federal promulga la LBD –Ley de Directrices Básicas para la Educación – en 1996, seguida por el PNE Plano Nacional de la Educación, en 2007, ambos reafirmando la necesidad de una política de Educación a Distancia que contribuyera para la universalización de la educación superior en el país.

De ese modo, la UAB –Universidad Abierta de Brasil – fue desarrollada y pensada por la propuesta del Gobierno Federal/MEC, que convocaba a todos los órganos gubernamentales asociados a la educación a:

Articulación e integración experimental de un sistema nacional de educación superior, formado por instituciones públicas, que llevarán la educación superior pública de calidad a los municipios brasileños que no tienen oferta o cuyos cursos ofertados no son suficientes para atender a todos los ciudadanos (disponible en <http://www.uab.ec.gov/infoge-rais.php>).

Como afirma Teixeira (2010)

Existían las disposiciones del LBD, del PNE; las universidades habían manifestado por medio del FORGRAD sobre la EaD. En 2005, el Gobierno Federal, por medio del MEC, decide actuar de forma más incisiva en la implementación de un programa de EaD para la formación de los profesores (...) los municipios atendidos formularían su demanda, comprometiéndose a instalar los polos de apoyo presencial. Por su vez, el MEC garantizaría la infraestructura necesaria para el desarrollo de la modalidad. Ese es el sistema UAB (TEIXEIRA, 2010, p. 16).

Y así, nace la UAB, el mayor programa dirigido a la formación de profesores de educación básica, que gana cada vez más espacio e importancia en el escenario educativo.

Esa importancia, finalmente, pasó a traducirse en reflexiones sobre la funcionalidad e imparcialidad del sistema UAB, como la hecha por las autoras Teixeira y Borges sobre el modelo de planificación de los cursos a distancia. A fin de determinar de modo más conciso la forma que los cursos de EaD deberían tomar para continuar la política de constante reafirmación del modelo como práctica deseable, las autoras demuestran que hay, en realidad, un modelo prevaleciente de curso, modelo que tiene características como la fragmentación del contenido, división de tareas y segmentación del proceso de enseñanza.

En la planilla de los cursos a distancia, aparecen los ítems *producción de material didáctico profesor contenidista* (elabora el material del curso) y *profesor formador* (dicta el curso), además de



profesor revisor, para el material impreso (...). Tornase bastante claro, en la medida en que observamos los ítems de financiamiento, como estos aparecen en la planificación de los cursos UAB, que en ellos está embutido un modelo que fragmenta la realización de los mismos. Los considerables recursos ofrecidos para la producción de material didáctico, además de las becas ofrecidas a los profesores llamados contenidistas expresan la intención de que la producción de manuales y guías debe constituirse en el principal fundamento pedagógico del curso. Profesores y tutores (estos en número reducido) se ocuparían de administrar el envío y utilización de estos materiales por lo alumnos (BORGES; TEIXEIRA, 2008, p. 7).

Esa determinación, al mismo tiempo en que puede ser vista como la imposición de un modelo de EaD a ser implementado en el país, también es entendida como una necesidad inmanente al proceso de legitimización del modelo, teniendo en vista que se crea un patrón pasible de evaluación, formateo, delimitación de criterios y alcances necesarios para una propuesta de EaD.

## 2. LA EAD E LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La Educación a Distancia, Independiente de las críticas y dudas inherentes a su existencia, es hoy una realidad, y está insiriéndose en las bases de la sociedad moderna como piedra angular de la formación de un conocimiento en consonancia con las necesidades que ese modelo de sociedad impone. A partir de

los estudios realizados por intermedio de las investigaciones del Grupo EDUCCO<sup>3</sup>, y partiendo del presupuesto de la EaD como práctica legitimada e institucionalizada, se pensó en problematizar la forma con que la misma viene adecuándose a las evaluaciones actuales, reglamentadas por órganos federales. A partir de ahí, también buscaremos presentar un modelo particular de evaluación institucional de un curso a distancia, objetivando demostrar que es posible y necesario concebir una propuesta de evaluación y consecuente reafirmación de los cursos de la EaD de manera diferente, que no deje de tener el importante papel de garantizar la calidad de ese modelo y que sea capaz de abarcar y representar los variados sujetos y múltiples dimensiones involucradas en el contexto de la educación a distancia.

Actualmente, en el ámbito nacional, la evaluación sucede por intermedio de las instituciones gubernamentales, que son responsables por reglamentar, normar y crear parámetros para la enseñanza brasileña, que van desde la educación básica y su necesaria universalización hasta la formación superior. En específico la educación superior, como un componente del sistema educativo brasileño, viene siendo objeto de evaluaciones sucesivas y constantes: es un proceso reciente en la educación superior en la medida en que viene adquiriendo importancia creciente principalmente a partir de los años 90, la “década de la evaluación” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 98).

Ese aspecto de evaluación viene vinculada al propio concepto y atributo de calidad, que se busca vincular a la enseñanza superior.

<sup>3</sup> Grupo de Estudios en Educación, Cultura y Comunicación, coordinado por la profesora Dra Eliane Medeiros Borges, con sede en la Facultad de Educación de al UFJF.

Citando Cunha (2009), Peixoto (2011) coloca la definición de evaluación:

Concepto polisémico, de comprensión siempre subjetiva, porque depende fundamentalmente de las concepciones de mundo y de educación superior de quien de él hace uso, calidad puede ser entendida con el significado de propiedad, atributo o condición de las cosas o personas que es capaz de distinguirlas de las otras y de determinarles la naturaleza. No es una adjetivación que remite a un constructo universal, son propiedades que se encuentran en los seres, acciones o en los objetos, explicitando un valor (CUNHA, 2009, p. 13).

Con relación a la educación superior, la evaluación de las instituciones de educación superior (IES) y de los cursos por ellas ofrecidos sucede por medio de datos recogidos a lo largo del tiempo, que sirven de parámetro evaluativo y comparativo. Para evaluación de cursos de enseñanza superior en la modalidad a distancia, en específico, está siendo adoptado el mismo modelo de evaluación de cursos de graduación presenciales, con algunas otras especificaciones propias de la EaD. A fin de obtener autorización para el ofrecimiento y re-ofrecimiento de sus cursos, las IES son sometidas a un proceso de análisis y evaluación, responsables por formar un indicador de calidad de las instituciones de educación superior. El IGC<sup>4</sup>, como número resultante

de la colecta de datos diversos, se utiliza de variados instrumentos de evaluación<sup>5</sup>, reúne una base de datos capaz de conferir a la institución y al curso un referencial numérico que la caracterizará posteriormente.

A partir de ahí, se evalúa el PDI (Plan de Desarrollo de la Institución), su propuesta y amplitud; se evalúa la propia institución de educación, su capacidad y credibilidad para docencia, así como también es necesario llevar en consideración para formación de un panorama general y completo de la institución el CPC – Concepto Preliminar del Curso -, que cada uno, imperativamente, posee. El propio MEC clasifica el CPC como ‘

Un promedio de diferentes medidas de calidad de un curso. Las medidas utilizadas son: el Concepto Enade (que mide el desempeño de los concluyentes) el desempeño de los ingresantes en el Enade, el Concepto IDD y las variables de insumo. La variable de insumo – que considera cuerpo docente, infraestructura y programa pedagógico – es formado con informaciones del Sentido de la Educación Superior y de respuestas al cuestionario socioeconómico del Enade (Fuente: <http://www.inep.gov.br/areaigc/>).

Se percibe, de este modo, como el IGC es un referencial muy importante en la evaluación de los cursos superiores de graduación, dotado de relevancia y autoridad dentro de

<sup>4</sup> El Índice General de Cursos de la Institución (IGC) es un indicador de calidad de instituciones de educación superior, que considera, en su composición, la calidad de los cursos de pregrado y de post grado (maestría e doctorado). En lo que se refiere a pregrado, es utilizado el CPC (concepto preliminar de curso) y, en lo que se refiere al post grado, es utilizada la Nota Capes. El resultado final está en valores continuos (que van de 0 a 500) y en grupos de (1 a 5). Fuente: <http://www.inep.gov.br/areaigc/>

<sup>5</sup> Instrumento de evaluación institucional disponible en: [http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_institucional\\_externa\\_recredenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf)  
Instrumento para acreditación disponible en: [http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_para\\_credenciamento\\_IES.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_para_credenciamento_IES.pdf)



tal escenario. Él posee subdivisiones responsables por clasificar la infraestructura que los cursos detienen, por medir el número y el grado de formación de los profesores actuales, el desempeño de los alumnos en pruebas nacionales (ENADE, por ejemplo). Él se torna, de este modo, un referencial global y amplio para la clasificación de los cursos e instituciones por él presentados.

Otro proceso evaluativo que tiene lugar en la educación superior, que será objeto de análisis más detallado en el presente artículo, es el de la evaluación interna, realizada por la propia institución, a partir de métodos de autoevaluación. Es importante percibir que, en esa esfera de evaluación institucional (de cursos y de la propia institución), hay el mayor alcance posible de la autonomía evaluativa, para percibir y trabajar sus singularidades y principios guías. En ese sentido, creemos que, en el espacio de evaluación institucional, sería posible evidenciar y tornar representativo las múltiples búsquedas y papeles de los sujetos, contribuir con los procesos académicos y administrativos de los cursos y de la institución.

### 3. AVANZANDO HACIA LOS DATOS

Para mitigar las dudas e incertidumbre sobre la posibilidad y viabilidad de una nueva propuesta y concepción de evaluación de los cursos de EaD, tracemos un escenario académico como el ejemplo del curso a distancia de Pedagogía de una Universidad Federal en el suroeste del estado de Minas Gerais, en convenio con la Universidad Abierta de Brasil. El referido curso tuvo su inicio de actividades en el año de 2008, con apertura de un grupo – la UAB I – distribuida inicialmente en siete polos – Bicas, Boa Esperança,

Coromandel, Ilicínea, Pescador, Salinas, Santa Rita de Caldas, y posterior apertura de otro grupo – UAB II – en el año de 2010, junto con tres nuevos polos – Durandé, Ipanema y Tiradentes. Actualmente, el curso continua en funcionamiento con dos grupos (UAB II y III); el primer grupo concluyó su ciclo en 2012.

Desde su implantación, el curso viene siendo acompañado por una investigación que busca mapear y evaluar el curso, sus alumnos, profesores y proyecto. A cada nuevo semestre, todos los alumnos reciben un cuestionario para llenar, que tiene la función de recoger datos económicos, culturales, sociales e relativos al propio curso, como la satisfacción o insatisfacción con profesores, tutores, contenidos, plataforma, gestión, institución etc.

Con el fin de conjugar el objetivo de discutir y demostrar la necesidad y las posibilidades de realizar evaluaciones de cursos en EaD que incluyan las percepciones y vivencias más concretas de los sujetos que de ellos participan, el presente trabajo procura mostrar un recurso que evidencie la posición y la percepción del alumno dentro del curso. El instrumento no tiene la intención de evaluar la infraestructura de la institución, el grado de formación docente, ni el promedio obtenido por los alumnos en exámenes nacionales, pero sí, de complementar la visión suministrada por herramientas evaluativas utilizadas por las instituciones gubernamentales, porque él se enfoca en otra dinámica.

A partir del objetivo principal de este artículo de discutir la necesidad y posibilidades de realizar evaluaciones de cursos de EaD que incluyan las percepciones y vivencias más

concretas de los sujetos, cinco preguntas fueron seleccionadas para análisis en este espacio que busca evidenciar el posicionamiento del alumno en la evaluación, buscando también expresar la potencialidad de los mecanismos de evaluación (de evaluación institucional) en el posicionamiento de los sujetos, así como la contribución en evidenciar ese

posicionamiento. De este modo, aspectos relacionados al modo con que los alumnos se relacionan con la internet, objetivando el entendimiento de cómo los alumnos están posicionados en el proceso de enseñanza que tiene la interacción con la red como pieza fundamental, todas relativas a la forma e intensidad de acceso a internet e inclusión digital de los alumnos. Son ellas:

**Cuadro 1** - Preguntas retiradas del cuestionario de evaluación de curso de Pedagogía - U\*\*\*/UAB

Tiene ud. computadora en casa?

01 –Si

02 –No

Posee ud acceso a la internet en casa?

01 –Si

02 –No

03 –No se aplica

Donde más tiene acceso a la plataforma UAB?

01 –En casa

02 – En el polo

03 En otros locales

Con qué frecuencia ud accesa a la plataforma UAB?

01 –Todos los días, más e uma vez

02 –Todos los días

03 –De 5 a 4 veces por semana

04 –De 3 a 2 veces por semana

Cómo evalúa ud su curso?

01 –Óptimo

02 –Bueno

03 –Regular

04 – Malo

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 – 2010

Recortamos las respuestas suministradas a esas preguntas en el primero y en el más reciente cuestionario respondido por los alumnos y, a partir de ahí, el cuadro de respuestas fue montado y el movimiento que surgió de esas respuestas delineó el camino trazado en la discusión que ese artículo abarca.

Un primer análisis de los datos colectados y tablas listas permite una rápida identificación de números que no pasan desapercibidos. En líneas generales, el acceso del alumno

al computador y a la internet es satisfactorio. Si tomamos para análisis las tablas relacionadas al computador y su posesión, percibiremos que hubo un aumento significativo en el número de personas con computador en su propia casa: de 52%, en la primera fase de evaluación, a 91%, en el último cuestionario aplicado. Esa constatación estimula aún más la procura de respuestas y justificaciones de encontrar un cambio de posicionamiento tan expresivo.

**Tabla 01**

<b>Si posee computador en casa – UAB I</b>		
	<b>1ª Fase</b>	<b>6ª Fase</b>
Si	52,8%	91,4%
No	47,2%	8,6%

Fuente: Coordinación de curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

A través de esos datos, podemos llegar a la conjetura de que el aumento de ese porcentaje puede estar relacionado al hecho de que un computador es una pieza fundamental para los alumnos en un curso de EaD, principalmente el analizado en este trabajo, que se basa en el proceso de interacción entre las partes para el proceso de aprendizaje.

Con la posibilidad de tener su herramienta de estudios en casa, el alumno tendría una flexibilidad mayor en sus estudios. En los resultados del cuestionario aplicado al segundo grupo del curso de Pedagogía, se verificó que, inicialmente, el 82% de los alumnos poseían computador en casa; después, ese número pasó para significativos 89%.

**Tabla 02**

<b>Si posee computador en casa – UAB II</b>		
	<b>1ª Fase</b>	<b>3ª Fase</b>
Si	82%	89,1%
No	18%	10,9%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

Creemos que esos números tan significativos desde el primer resultado se deben a una característica que diferencia el perfil de los dos grupos: los alumnos del segundo grupo están dentro de un grupo etario considerablemente menor que los alumnos del primer grupo, y ese hecho puede ser visto con

relación a las características de esa generación. Un grupo relativamente más joven tendría una familiaridad mayor con computadores y aparato en cantidad más expresiva que el grupo ubicado en categoría etaria mayor, en principio, más ligada a las concepciones tradicionales de enseñanza.

**Tabla 3**

Promedio de edad de los alumnos – UAB I			
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
21-26	6	8,3	8,3
27-32	10	13,9	13,9
33-38	14	19,4	19,4
39-44	20	27,9	27,9
45-50	16	22,2	22,2
51-58	6	8,3	8,3
Total	72	100	100

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

**Tabla 4**

Promedio de edad de los alumnos – UAB II			
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
18-25	27	20,9	20,9
26-33	44	34,1	34,1
34-41	29	22,5	22,5
42-49	21	16,3	16,3
50-58	7	5,4	5,4
No respondió	1	0,8	0,8
Total	129	100	100

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

Percibimos también, por intermedio de los datos obtenidos de los cuestionarios, que el número de personas que afirmaron poseer computador en casa es casi el mismo número de personas que respondieron que tienen internet en su residencia: en la UAB I, 58% de las

personas tenían acceso a la internet en casa; después, el número pasó a 89%; en la UAB II, el número inicial era de 87%; posteriormente, el número de personas que respondieron de modo afirmativo a la pregunta de acceso a la internet en casa tuvo una pequeña disminución,

84%. Del mismo modo, podemos inferir, de esos datos, que la mayoría de los alumnos que poseían computador en casa también tenía internet, facilitando y potencializando la posibilidad de interacción.

Entendemos, de ese modo, una modificación consecuente en otra pregunta relativa al acceso a la internet: los alumnos pasan a tener acceso a la plataforma de sus casas, en la comodidad de sus hogares, como apuntan las tablas abajo:

**Tabla 05**

<b>Donde más accesa la plataforma Moodle – UAB I</b>		
	1ª Fase	6ª Fase
En casa	39,7%	87,2%
En el polo	44,7%	7,1%
Otro local	15,6%	5,7%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

**Tabla 06**

<b>Donde más accesa la plataforma Moodle – UAB II</b>		
	1ª Fase	3ª Fase
En casa	66,1%	79,7%
En el polo	23,5%	17,8%
Otro local	10,4%	2,5%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

Los números son bastante significativos cuando evaluamos las preguntas relacionadas al acceso a la plataforma Moodle, ambiente específico de interacción de los alumnos. Hasta ese momento, pudimos percibir que, con el pasar del tiempo, los alumnos tuvieron

más acceso a computadores, a la internet y a la plataforma en su propia casa. Corroboramos nuestra hipótesis de creciente posibilidad y potencialidad de interacción cuando notamos los números relacionados con la frecuencia de acceso a la plataforma UAB:

**Tabla 07**

<b>Con que frecuencia accesa la plataforma – UAB I</b>		
	1ª Fase	6ª Fase
Todos los días, más de una vez	17,2%	35,7%
Todos los días	20,3%	30%
5 / 4 veces por semana	35,1%	24,3%
3 / 2 veces por semana	27,4%	10%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

Tabla 08

Con que frecuencia accesa la plataforma – UAB II		
	1ª Fase	3ª Fase
Todos los días, más de una vez	24,2%	19,3%
Todos los días	29,5%	31,9%
5 / 4 veces por semana	27,8%	36,2%
3 / 2 veces por semana	18,5%	12,6%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

Los números de acceso crecen considerablemente, si consideramos el primer grupo (UAB I), pues el segundo grupo, aún contando con números en creciente en las otras preguntas, ya poseía significativamente cantidad de accesos a la internet y plataforma. La cantidad de veces accesada en el grupo II, por lo

tanto, no es un número tan significativo como el del primer grupo.

Finalmente, insertamos en ese espacio de reflexión los datos relacionados con la evaluación general que los alumnos hacen del curso.

Tabla 09

Comparación de la evaluación del curso por los alumnos – UAB I		
Item	1ª Fase	6ª Fase
Óptimo/bueno	84.9%	97.1%
Malo/ Pésimo	15.1%	2.9%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010

Tabla 10

Aceptación del curso por los alumnos – UAB II		
Item	1ª Fase	3ª Fase
Óptimo/bueno	94.9%	98.4%
Malo/ Pésimo	5,1%	1.6%

Fuente: Coordinación del curso de Pedagogía de la U\*\*\*/UAB, 2009 - 2010



A partir de los datos presentados arriba es posible crear un panorama general capaz de contextualizar las acciones de evaluación institucional dentro de una propuesta mayor de alargar su amplitud y contribución para el desarrollo del curso. Creemos, por lo tanto, que estaría en el espacio de evaluación institucional la posibilidad de evidenciar y también representar las múltiples visiones y papeles de los sujetos, colaborando con propuestas de mejorías de los procesos académicos y administrativos de los cursos e institución. De acuerdo con lo que dice Abreu Junior (2009), creemos que:

Si la universidad es una institución dinámica, sus procesos evaluativos también lo son. El respeto a las singularidades institucionales no recomienda la adopción de medidas o procedimientos universales, incontestables o absolutos. Si la evaluación permite un aprendizaje institucional, siendo ella misma uno de esos procesos, debe conducir su desarrollo por la propia evaluación, es decir, ella debe prever su meta-evaluación, en una búsqueda de coherencia interna con sus principios y finalidades. Se trata de un concepto que señala la superación de una evaluación meramente descriptiva de la universidad, a favor de un proceso de identificación y jerarquización de los problemas, que posibilite la participación de los actores también en la búsqueda de las soluciones y que, por lo tanto, colabore para el desarrollo humano de la institución y la calidad académica de sus procesos (ABREU JUNIOR, 2009, p. 267).

También creemos que una evaluación que se proponga incluir la perspectiva de los sujetos, así como conocer sus condiciones

y anhelos en lo que respecta a la formación superior, contribuye para trasladar a los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza para el centro de su formación y actuación. Entender, por ejemplo, que durante el desarrollo del curso de Pedagogía, analizado en este artículo, hubo un cambio significativo con relación al acceso al computador e internet, a la intensidad y forma del uso del Ambiente Virtual de Aprendizaje del curso, puede explicar significativamente el avance del curso, así como las acciones de los sujetos. La evaluación general del curso, otra pregunta retirada del cuestionario de evaluación colocada para reflexión en este trabajo puede, por sí mismo, traer datos secuenciales y acumulativos con respecto a la aceptación del formato del curso por el estudiante, su satisfacción/insatisfacción, etc.

De esa manera, creemos que una evaluación institucional coherente y bien construida puede contribuir con el curso y la propia institución de manera general en la medida en que propone crear una visión privilegiada de los procesos administrativos y de enseñanza-aprendizaje y posibilitan también involucrar todos los sujetos que construyen la dinámica universitaria. Santos, Sadala e Borges colocan que:

El desafío de la evaluación es el de ejercer un papel estratégico de modo a incluir los actores como sujetos en el proceso, que es lo mismo que decir – *posibilitar el giro por los discursos*. Solo así, tomando de Bourdieu las palabras se puede tener *investigación viva*. Los actores habrán salido *de las márgenes hacia el centro del proceso* (SANTOS; SADALA; BORGES, 2012, p. 555).

## CONSIDERACIONES FINALES

Los análisis presentados arriba revelan aspectos de evaluación de curso que sobrepasan los meramente estructurales. Ellas se integran en un modelo de evaluación que tendría la capacidad de encontrar respuestas e interacciones también interesantes, que van más allá de los aspectos más visibles del curso, visualizando que el mismo se concentra en otro direccionamiento de análisis. En consonancia con la importancia de obtener una fotografía de la estructura física, capacitación de los profesores y notas del alumno para establecer el status y la calidad de un curso, entendemos como esencial, también, notar y evaluar el interior del proceso de aprendizaje, las formas y los procesos de interacción que guían el aprendizaje del alumno, las necesidades y anhelos de los alumnos, el modo con que la estructura del curso se adapta – o no- a las necesidades y desafíos que van apareciendo en el proceso de aprendizaje y lo que esa necesidad de interacción puede implicar. Sería interesante, del punto de vista de la percepción del funcionamiento de la estructura de la EaD, el montaje y construcción de una “película” capaz de detallar, en sus aspectos más esenciales, las características, necesidades e implicaciones del curso, mostrar su movimiento y desarrollo, sin dejar de lado el sesgo evaluativo que el instrumento puede tener – y que, en realidad, tiene.

En esta corta discusión, ejemplarmente, fue posible discutir un aspecto de gran relevancia del impacto de cursos a distancia – o, al menos, del curso de Pedagogía a distancia analizado en este trabajo – junto a sus alumnos. Se trata de la inclusión digital, proceso que se desarrolla a partir de nuevas

necesidades y del surgimiento de oportunidades para sujetos que hasta entonces se encontraban a la margen del movimiento más global de comunicación interactiva y multimedia.

Este movimiento de inserción, promovido a partir de un curso superior apoyado fuertemente en la interacción posibilitada por la mediación tecnológica, aun debe ser mejor estudiado. En este trabajo, él apenas aparece señalado, como decurrente, creemos, en gran medida, en las formas de organización y las dinámicas que constituyen el curso. Él se ubica en el medio de un proceso, determinado inicialmente por las escogencias de construcción pedagógica del curso, y conduce hacia impactos y consecuencias que solamente otros estudios podrían describir.

Dentro del objetivo principal del trabajo de discutir y demostrar la necesidad y las posibilidades de realizar evaluaciones de cursos de educación a distancia que incluyan las percepciones de los sujetos involucrados, el trabajo trajo como propuesta una forma de evaluación institucional dirigida al cuerpo de estudiantes del curso analizado. A partir de eso, obtuvo y presentó informaciones recogidas en el pasar del desarrollo del curso, informaciones que mencionaban las perspectivas de los estudiantes y la contribución de los mismos para pensar la estructura del curso y conocer (reconocer) sus actores. En consonancia con el pensamiento señalado por Abreu Junior (2009) y Cunha (2009), es necesario aceptar el desafío de estudiar, desarrollar y perfeccionar modos de evaluación de estos procesos y sistemas que alcancen sus múltiples dimensiones, principalmente con la complejidad actual de la educación formal promovida por medio de las tecnologías, desde

la tecnológica hasta las más específicamente humanas.

## REFERENCIAS

- ABREU JUNIOR, N. Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 257-269, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a08.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2014.
- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. As teorias principais da andrologia e heutagogia. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- BARRETO, R. G.; LEHER, E. M. T.; GUIMARAES, G. C.; MAGALHÃES, L. K. C. de. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan./abr. 2006.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Unesp, 2003.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CUNHA, M. I. da. A qualidade da educação superior no Brasil e o contexto da inclusão social: desafios para a avaliação. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009, Brasília. **Anais...** Brasília: CNE, 2009.
- DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- GIUSTA, A. da S. Educação à distância: contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA A. da S.; FRANCO, I. M. (Org.). **Educação a distância**: uma articulação entre a teoria e a prática. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.
- PEIXOTO, M. C. L. Avaliação institucional externa no SINAES: considerações sobre a prática recente. **Avaliação**, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 11-36, mar. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772011000100002>>. Acesso em: 14 Mar. 2013.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- SANTOS, E. G.; SADALA, M. G. S.; BORGES, S. X. A. Avaliação institucional: por que os atores silenciam. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 551-568, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/12.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.
- TEIXEIRA, B. B. Educação a distância: política social e formação de professores. In: BRUNO, A. R.; BORGES, E. M.; SILVA, L. S. P. e. (Org.). **Tem professor n@ rede**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

VIEIRA, V.M. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação à distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF.** 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.