CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EMPLEADAS POR LOS TUTORES DE LA LICENCIATURA EN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA, PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DE SUS ESTUDIANTES, PROGRAMA A DISTANCIA. UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.

ROLANDO JESÚS SENIOR RODRÍGUEZ
MARÍA ANGÉLICA HERRERA RIVERA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - SUE CARIBE
CARTAGENA
2015

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EMPLEADAS POR LOS TUTORES DE LA LICENCIATURA EN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA, PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DE SUS ESTUDIANTES, PROGRAMA A DISTANCIA. UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.

ROLANDO JESÚS SENIOR RODRÍGUEZ
MARÍA ANGÉLICA HERRERA RIVERA

Trabajo Presentado como Requisito Final para Optar al Título de Magíster en Educación

MARÍA EUGENIA NAVAS RÍOS, Ph.D.
ASESORA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – SUE CARIBE
CARTAGENA
2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____
Firma del Presidente del Jurado

_____
Firma del Jurado

_____
Firma del Jurado

_____
Ciudad

Cartagena de Indias, D. T. y C., Abril del 2015.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

DEDICATORIA

Al sustentador y posibilitador de todo, al dador de la vida, a mi Padre Celestial por permitirme iniciar y culminar a buen modo este proceso formativo.

A mis padres queridos; Héctor Enrique por enseñarme desde niño que la lectura y el amor por los libros es una forma de existir y de crear; A Nohora Ester, por su amor y ternura de madre.

A mi hermano Iván, tu ejemplo marcó el rumbo de mi vida profesional, y el amor por la educación.

A todos mis hermanos.

A mis hijos Sebastián Rolando y Camila Elena, motores de mi vida, mi energía para continuar.

A mi amada esposa Ruth Elena Zabala, mi amor, este triunfo es igualmente tuyo, por tu motivación, porque me animaste en los momentos de desánimo y me impulsaste a no desistir.

Rolando Jesús Senior Rodríguez

SUE CARIBE
Maestría en Educación

DEDICATORIA

Al Gran YO SOY, por el apoyo que me brindo en este proceso.

A mi mamá por el ánimo que me daba día a día para que culminara con el proyecto. Gracias por tu amor.

A mi hijo Luis Felipe, gracias por tu amor y comprensión. Porque en este proyecto fuiste el motor que me impulsaba para dar lo mejor de mí y con solo mirarte me dabas ánimo cuando me sentía cansada.

A mi papá, porque siempre creíste en mí y sé que desde el cielo me ves con mucha felicidad.

A mis hermanas, y mis sobrinos papi José, Mariángel y Valelu.

Al padre de mi hijo por su apoyo incondicional.

A la familia que me adopto por brindarme amor y ánimo para seguir adelante.

¡Gracias!

María Angélica Herrera Rivera

SUE CARIBE
Maestría en Educación

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos muy especiales a la Dra. María Eugenia Navas, por las sugerencias, correcciones en cada encuentro tutorial y a la revisión total de nuestro proyecto investigativo.

Agradecimiento sincero y perdurable a los compañeros, de la V cohorte, que en el transcurrir de cada jornada de la Maestría, se convirtieron en buenos amigos.

Al profesor Gabriel Torres porque siempre nos dio su apoyo y nos facilitó toda la información que necesitábamos.

A los tutores y estudiantes de la Licenciatura en Básica de Lengua Castellana de la Universidad de Cartagena por su colaboración para la realización de este proyecto.

Rolando Jesús Senior Rodríguez y María Angélica Herrera Rivera

SUE CARIBE
Maestría en Educación

CONTENIDO

		Pág.
	RESUMEN	8
	ABSTRACT	9
	INTRODUCCIÓN	10
1.	CONSIDERACIONES GENERALES DEL PROBLEMA	13
1.1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2.	JUSTIFICACIÓN	18
3.	OBJETIVOS	21
3.1.	OBJETIVO GENERAL	21
3.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
4.	CAPITULO I. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTES TEÓRICOS	22
4.1.	ESTADO DEL ARTE	22
4.1.1.	La Evaluación en Educación Superior a Distancia	23
4.1.2.	Tipos de Evaluación	29
4.1.3.	Criterios, Concepciones y Finalidades Evaluativas	37
4.1.4.	Finalidades de la Evaluación	44
4.2.	MARCO TEÓRICO	47
4.2.1.	Tutores: ¿En el campo de las creencias, ideas, representaciones o concepciones?	48
4.2.1.1.	Creencias y Pensamientos	48
4.2.1.2.	Ideas:	49
4.2.1.3.	Representaciones:	49
4.2.1.4.	Concepciones:	50
4.2.2.	Prácticas, Prácticas evaluativas	51
4.2.3.	El Concepto de la Evaluación a través de la Historia	53
4.2.4.	Oportunidades Evaluativas en la Educación a Distancia	61
4.2.5.	Finalidades de la Evaluación	69
4.2.6.	Criterios Evaluativos	75
5.	CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	80
5.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN	80
5.2.	ETAPAS O MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	82
5.3.	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS	84
5.3.1.	Entrevistas	84
5.3.2.	Encuestas	84

5.3.3.	Revisión Documental	85
6.	CAPITULO III. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN SEGÚN LA PERSPECTIVA DE TRIANGULACIÓN DE DATOS DESDE LA HERMENÉUTICA	87
6.1.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS; ATLAS TI.	90
6.2.	CONCEPCIONES TEÓRICAS DE EVALUACIÓN	91
6.2.1.	Fundamentos Teóricos	95
6.2.2.	Concepciones de Evaluación	99
6.3.	FINALIDADES EVALUATIVAS	103
6.3.1.	Entrevista a estudiantes	103
6.3.2.	Entrevista a tutores	105
6.3.3.	Análisis de Entrevista a Tutores Administrativos	107
6.4.	OPORTUNIDADES Y FRECUENCIA EVALUATIVA	120
6.4.1.	Oportunidades Evaluativas	120
6.4.2.	Frecuencia Evaluativa	130
6.5.	CRITERIOS EVALUATIVOS	132
6.6.	ANÁLISIS DOCUMENTAL	141
6.6.1.	Concepciones Teóricas de La Evaluación	141
6.6.2.	Finalidades Evaluativas	142
6.6.3.	Oportunidades y Frecuencia Evaluativa	143
6.6.4.	Criterios de Evaluación	147
7.	CAPITULO IV CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	148
7.1	CONCLUSIONES	148
7.1.1.	CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LOS TUTORES	148
7.1.2..	FINALIDADES EVALUATIVAS	149
7.1.3.	OPORTUNIDADES Y FRECUENCIA EVALUATIVA	149
7.1.4.	CRITERIOS EVALUATIVOS	150
7.2.	RECOMENDACIONES	152
8.	IMPACTO SOCIAL DEL PROYECTO	
	BIBLIOGRAFÍA	157
	ANEXOS	163

Maestría en Educación

LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1. Cuál es en tu opinión la idea que tiene tu tutor sobre la evaluación (Entrevista a Estudiante).....91
Grafica 2. ¿Estás de Acuerdo con la forma en que eres evaluado? (Entrevista Estudiante).....92
Grafica 3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer evaluativo como profesional de la educación? (entrevista a tutores).....95
Grafica 4. De qué manera expresa en su práctica de aula, su idea de lo que es la evaluación de los aprendizajes (Entrevista Tutores).....95
Grafica 5. ¿Cuáles son en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan las prácticas pedagógicas de los tutores? (entrevista a tutores administrativos).....97
Grafica 6. Considera que la Concepción Teórica que el tutor tiene acerca de la práctica que este desarrolla (Entrevista tutores administrativos).....97
Grafica 7. ¿Cuáles son en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan las prácticas pedagógicas de los tutores? (Encuesta a estudiantes).....99
Grafica 8.¿Qué es para usted evaluar? (encuesta tutor).....101
Grafica 9.¿Qué importancia, crees tú, que tu tutor le asigna a las notas de los alumnos? (entrevista a estudiantes).....103
Grafica 10. ¿Para qué crees tú, que tu tutor realiza las evaluaciones? (entrevista a estudiantes).....103
Grafica 11. ¿Cuál es a su juicio el rol que la evaluación como quehacer sistemático desempeña en el sistema educativo? (entrevista a tutores).....105
Grafica 12.¿En su opinión, que rol desempeñan las acciones evaluativas en el salón de clases? (entrevista a tutores).....105
Grafica 13. ¿El tutor tiene claro el rol que juega la evaluación en el sistema educativo? (entrevista a tutor administrativo).....107
Grafica 14. ¿Cuál cree usted que es la idea que el tutor tiene sobre el rol que juega la evaluación en los encuentros tutoriales? (entrevista tutor administrativo).....107
Grafica 15. Finalidades de La Evaluación.....109
Grafica 16. Diagnóstico Docente.....111
Grafica 17. Control de Estudio.....112
Grafica 18. Obligar al Alumno a Estudiar.....113
Grafica 19. Auto Reflexión.....114
Grafica 20. Cumplir con un Requisito.....115
Grafica 21. Verificación y Control.....116
Grafica 22. Diagnóstico Docente.....117
Grafica 23. Autorreflexión.....118
Grafica 24. Cumplir con un Requisito.....119
Grafica 25. ¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluarte a ti y a tus compañeros? (entrevista a estudiantes).....120
Grafica 26. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza habitualmente? (Entrevista Tutores).....122

Grafica 27. En su percepción ¿Cuáles son los principales instrumentos de evaluación que aplican los tutores en el aula? (Entrevista a tutores directivos) ..124
Grafica 28. ¿Qué tipo de prueba utilizas para evaluar a los estudiantes (encuesta a tutores).....125
Grafica 29. ¿Qué tipo de prueba utilizan tus profesores a la hora de evaluarte? (encuesta estudiantes).....126
Grafica 30. ¿Utilizan los tutores la plataforma para evaluar? (entrevista a estudiante) 128
Grafica 31. ¿Utiliza la plataforma como una herramienta para evaluar? (entrevista a Tutores) 128
Grafica 32. ¿Crees tú que la cantidad de evaluaciones que realiza tu tutor son suficientes? (entrevista a estudiantes).....130
Grafica 33. ¿Cuál es la frecuencia con la que realiza los diversos eventos evaluativos? (entrevista a tutores) 130
Grafica 34. ¿Crees que tu profesor actúa de forma justa cuando revisa tus evaluaciones? (entrevista a estudiantes).....132
Grafica 35. ¿Crees que las notas que obtienes reflejan verdaderamente lo que sabes? (entrevista a estudiantes) 132
Grafica 36. Cuándo revisa los trabajos de los estudiantes ¿Sobre qué criterios asigna los puntajes? (Entrevista a tutores) 134
Grafica 37. En su opinión, ¿las calificaciones expresan efectivamente los aprendizajes logrados? (entrevista a tutores directivos? 136
Grafica 38. ¿Conoces los criterios previamente con los cuales eres evaluado por parte del tutor? (encuesta a estudiantes?.....138
Grafica 39. Al calificar los trabajos o evaluaciones se posee los criterios de corrección. (Encuesta a tutores) 140

Maestría en Educación

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. *Organización del Proyecto Investigativo*.....17
Tabla 2. Resultados Alcanzados en los momentos de Control 32
Tabla 3. Organización del Proyecto Investigativo.....89
Tabla 4. Funciones, tipos y estrategias del proceso de evaluación del aprendizaje en los programas a distancia y virtual de la universidad de Cartagena 144
Tabla 5. Composición y porcentajes de la evaluación sumativa 145
Tabla 6. Rubrica para valoración de trabajo colaborativo de investigación de campo.....147

SUE CARIBE
Maestría en Educación

RESUMEN

Nuevas formas de educación, requieren nuevas formas de evaluación. Esta investigación se centra en analizar las concepciones y prácticas evaluativas de los tutores en el programa de Licenciatura en Básica, con énfasis en Lengua Castellana, que se desarrollan en la Universidad de Cartagena; en los programas a distancia se evidencian concepciones y prácticas evaluativas más acorde con espacios de educación tradicional que con una educación desescolarizada.

Para allegar de un modo seguro al interés investigativo, se ha adoptado un enfoque cualitativo de perspectiva interpretativo comprensivo, éste provee la posibilidad de descubrir sentidos, ideas, percepciones, discursos encubiertos y poco develados que al ser expuestos y comprendidos, acercan la aprehensión de acciones y formas de pensar de los individuos, es desde esta perspectiva que se intenta reconocer esas concepciones y prácticas evaluativas que poseen los tutores y que manifiestan en sus encuentros tutoriales. El acercamiento teórico y el estudio del estado del arte, posibilito el dialogo real entre esas concepciones y prácticas, y las líneas de estudio actuales.

En ese sentido, se propone reflexionar de los resultados encontrados en la investigación, evaluaciones que favorezcan un aprendizaje significativo, evaluaciones que estén acordes al modelo educativo a distancia y tutores con mejor preparación teórica, para su quehacer pedagógico.

PALABRAS CLAVES: evaluación de los aprendizajes, concepciones, prácticas evaluativas, educación a distancia, tutor, tipos, criterios y finalidades evaluativas.

Maestría en Educación

ABSTRACT

New forms of education require new forms of assessment. This research focuses on analyzing the tutors conceptions and assessment practices in the Degree in Education – emphasis Spanish Language offered by the University of Cartagena. It seems that the evaluation process is developed taking into account the evaluative practices in traditional education (face to face) rather than in Distance education.

This research has adopted a qualitative approach to comprehensive interpretive perspective, it provides the possibility of discovering new ways, ideas, perceptions, and recently unveiled covert speeches that when exposed and understood, bring us closer to the apprehension of actions and ways of individual thinking. Taking into account, this perspective this project is trying to recognize these concepts and evaluative practices that have tutors and tutorials which show in their meetings. The theoretical approach and the study of the state of the art, enabled real dialogue between these conceptions and practices and current lines of study.

In this regard, it is proposed to reflect the results of this research, evaluations that are in favor of meaningful learning, the assessments related to distance education model and tutors with a better pedagogical preparation.

KEYWORDS: learning assessment, conceptions, evaluation practice, distance education, types, criteria and purposes of evaluation.

Maestría en Educación

INTRODUCCIÓN

> "*La evaluación permite desvelar las concepciones del evaluador, sus actitudes y sus principios éticos por lo que es preciso poner en tela de juicio muchas de las prácticas evaluadora que se realizan (…)"*(Santos Guerra, 2001)

Los programas desescolarizados universitarios, (pregrado y post grado) a nivel mundial, han venido ganando en forma acelerada un gran número de estudiantes en esta primera década del siglo XXI y se prevee que la tendencia se mantenga y consolide para la segunda década del presente siglo. Colombia no está exenta del fenómeno anterior, de acuerdo a los datos del SNIES 2010, las instituciones de educación superior tienen matriculados, en esta modalidad el 12% de estudiantes, tanto en Universidades públicas como privadas. Lo anterior se justifica por diferentes razones; variedad de ofertas, disponibilidad de horarios, flexibilidad de tiempo, ubicación geográfica y en no pocos casos economía en el costo de matrículas. De acuerdo al mismo informe, los programas de educación ocupan el segundo lugar de preferencia en esta modalidad.

La educación a distancia se puede entender como la que se realiza por fuera del espacio educativo, a partir de recursos como la internet, páginas web, foros de discusión, chat, correos, video conferencias, entre otros recursos.(Quesada Castillo, 2006)En este sentido, la educación en esta modalidad resquebraja el modo de ver de la enseñanza y el aprendizaje, redefine el rol del docente (tutor), el estudiante se asume como actor principal, se modifican contenidos, metodología, objetivos, evaluación y en ultimas el currículo mismo. Es pues la educación a distancia una nueva forma de enseñar y de aprender, de allí que requiera una nueva forma de evaluar los aprendizajes, acorde al nuevo modelo instruccional; *al respecto Maier y Warren (2000), opinan que los métodos nuevos de aprendizaje requieren de métodos innovadores de evaluación.* (Maier y Warren, 2000; Citado por Mogollón, 2004).

Sin embargo, a pesar de que se tiene conciencia de que enseñar desde la perspectiva a distancia es diferente a la educación escolarizada tradicional, en el contexto en el cual se presenta el proyecto investigativo; Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana. Universidad de Cartagena, pareciera que la evaluación de los aprendizajes no está acorde a una nueva forma de enseñar y de aprender. Y es que la evaluación es aún un problema sin resolver, (Mogollon, 2004)con muchas aristas y más en el espacio de la no presencialidad. Evaluar desde esta modalidad implica coherencia entre los objetivos de aprendizaje y las actividades de aprendizaje propuestas y realizadas; evaluación formativa no sumativa; evaluación con retroalimentación, mas no evaluación terminal, evaluación para la toma de decisiones y no una simple evaluación para promover o reprobar, entre otras consideraciones.

Es desde este marco que el proyecto investigativo busca indagar sobre las concepciones evaluativas que tienen los tutores al momento de valorar los aprendizajes de sus estudiantes, de igual forma pretende identificar los criterios y las finalidades evaluativas presentes en los tutores y por último referenciar las oportunidades evaluativas que utilizan los tutores a la hora de evaluar a sus estudiantes.

Para el logro de los anteriores objetivos se consideró una metodología de enfoque cualitativo de perspectiva interpretativo y comprensivo, ésta permitió una comprensión en profundidad del problema estudiado;

> *"La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento."*(Sandin, 2003)

Sin embargo, esta decisión metodológica, no fue impedimento para hacer uso de métodos y técnicas, proveniente de un horizonte distinto al cualitativo. Creyendo sí, que esta complementariedad metodológica, enriquece la interpretación y la comprensión del fenómeno estudiado.

El informe final está articulado en cuatro grandes apartes que recogen el desarrollo de la investigación, se parte del reconocimiento del problema, cómo surge y su contextualización, se constituyen sus objetivos generales y específicos y posteriormente se justifica el proyecto a la luz del contexto educativo local y nacional universitario en los programas universitarios a distancia.

El primer capítulo está destinado a consultar el estado actual de las investigaciones en torno a la evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia, se partió en un primer momento de abordar escritos que permitieran describir el estado actual de la investigación sobre la evaluación en las universidades e identificar en éstas, temas o tópicos recurrentes que amplíen, limiten o favorezcan la perspectiva investigativa con el fin de augurar un recorrido más seguro. Un segundo momento, en la construcción del estado del arte, se dedicó a aquellas publicaciones concernientes a los tipos de evaluaciones y su impacto en el aprendizaje, propuestos para valorar el desempeño de los estudiantes en la educación superior a distancia y por último un tercer momento que indaga investigaciones que reflexionan en torno a las concepciones, criterios y finalidades de la evaluación en contextos no tradicionales.

En este mismo capítulo se abordó el constructo teórico, se explican términos y se justifica el concepto de concepciones y de prácticas para el trabajo investigativo. Finalmente, se asume este capítulo en cuatro momentos para un mejor recorrido teórico; el primer momento estuvo destinado a recoger las múltiples y variadas

definiciones que se le ha dado a la evaluación de los aprendizajes en espacios no tradicionales, el segundo momento estuvo destinado a indagar teorías en relación a los tipos de evaluación en la educación a distancia; el tercer momento estuvo conformado por los autores que teoricen con respecto a los criterios evaluativos dados en la evaluación on line; el cuarto y último momento estructurador del recorrido conceptual, estuvo destinado a indagar sobre las finalidades que se ciernen en los procesos evaluativos en la modalidad a distancia.

El segundo capítulo desarrolla la forma en que se realizó y planificó la investigación, es decir, su desarrollo metodológico; las diferentes herramientas de recolección de datos, su categorización, su análisis, la triangulación de la información, entre otros aspectos.

El tercer capítulo da cuenta de los resultados obtenidos de la investigación, las concepciones evaluativas de los tutores, sus criterios, sus oportunidades evaluativas, sus finalidades y el rol que desempeña la evaluación para la universidad y para el tutor.

El último capítulo presenta las conclusiones y las sugerencias, surgidas del análisis de los resultados, sugerencias destinadas a favorecer evaluaciones que impacten en la calidad de aprendizaje de los estudiantes matriculados en los programas a distancia.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

1. CONSIDERACIONES GENERALES DEL PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las políticas educativas que se proponen desde hace ya varios años en Colombia están impulsando la ampliación en la cobertura para la educación no solo en los niveles de primaria, media y básica sino también a nivel de pregrado. Es así que en el año 1985, La universidad de Cartagena (UDC) asume por primera vez el compromiso de "Desarrollar programas con la Metodología a Distancia" (mediante el proyecto ICFES-SED-BID y con los acuerdos 124 y 228.) Inicialmente, los programas ofrecidos en esta modalidad por la UDC intentan formar profesionales de la región con poca o nula posibilidad de ingresar a la educación superior brindándoles la oportunidad de realizar sus estudios sin necesidad de abandonar su trabajo o sitio de residencia.

Los primeros programas en esta modalidad de la Universidad de Cartagena fueron Tecnología de Administración de los Servicios de La Salud y Tecnología en Ingeniería de Alimentos", los cuales iniciaron académicamente en el año 1990 luego, en Mayo del 2004 y posteriormente en Diciembre del 2005, la Universidad de Cartagena propone fortalecer la Educación a Distancia ampliando la oferta en la región mediante la circunscripción del *CONVENIO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL ENTRE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA Y LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA*. Además, también celebró convenios con la Universidad Francisco De Paula Santander, con el fin de ampliar el número de programa desarrollados a través de esta modalidad.

Los programas ofrecidos a través del convenio con la Universidad del Tolima se desarrollan acorde a lo establecido por la malla curricular de esta Universidad. Sin embargo, la Universidad de Cartagena es autónoma en aspectos como la metodología para desarrollar las diferentes asignaturas, y los criterios para llevar a cabo el proceso de evaluación. Entre los programas ofertados en éste convenio se encuentra La Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana.[1]

El programa en mención, inicia académicamente en el año 2006 en Cartagena y Lorica simultáneamente. En Lorica – Córdoba se ofreció una sola cohorte ya que, el número de estudiantes interesados en el programa era escaso. De esta cohorte solo se graduaron 11 estudiantes, el 15 de febrero del 2014.

[1] La información aquí suministrada es dada por la tutora y coordinadora de prácticas del CREAD, Ruby Herrera, y por el coordinador del programa de Licenciatura en Básica con énfasis en Lengua Castellana, hasta el año 2013, Gabriel Torres. El CREAD en + cabeza de la tutora Ruby Herrera, editan el libro que recogerá la historia de los programas a distancia de la Universidad de Cartagena.

Por el contrario, en Cartagena hasta el año 2014se han graduado tres cohortes, y según el tutor y coordinador de los programas de Licenciatura, hasta el año 2013,Gabriel Torres, se tienen estadísticas que un alto porcentaje de estudiantes se encuentran laborando en el campo de su formación, algunos han concursado con el Estado y se encuentran nombrados como docentes, otros laboran en instituciones educativas privadas, un número considerado de egresados de Lengua Castellana, por ser graduados previamente como Normalistas, se encuentran vinculados como docentes en el sector público y la mayoría presentaron sus documentos que los acredita como Licenciados, para obtener su ascenso en el escalafón nacional[2].

Las evaluaciones que se desarrollan al interior del programa en estudio, están sujetas a unos lineamientos institucionales, que en todo caso son muy particulares; 20%, 20% y 60%.(los anteriores porcentajes, desde el año 1994 eran; 30% y 70%, modificados recientemente) Los dos primeros porcentajes corresponden a trabajos, actividades, CIPAS y otros. El tercer porcentaje, está dado por la evaluación final.

Se advierte que, la presentación de estas actividades, así como la asistencia o no a las tutorías sabatinas, es de carácter opcional, no así la evaluación final. En últimas, un estudiante puede presentarse únicamente a la evaluación final y será evaluado una única vez, al 100%.; Al respecto Maier y Warren (2000), opinan que:

> *"Los métodos nuevos de aprendizaje requieren de métodos innovadores de evaluación, que las evaluaciones en la educación a distancia deben estar centradas más en la evaluación formativa que en la sumativa o evaluación final porque esta requiere de procedimientos muy rígidos.* (Citado por Mogollón, I. 2004)

Estas circunstancias evaluativas, dejan al descubierto el uso de la evaluación como instrumento de constatación terminal, así como formas tradicionales de evaluación:

> *"Al observar prácticas evaluativas a distancia (…) una dificultad radica en que aún existe una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación, así como poca variedad en las evaluaciones…" (*Morgan, O'Reilly, 2002)

Todo lo anterior amparado bajo la institucionalidad del estamento universitario. Esta situación puede estar incidiendo tanto en la concepción como en las

[2]Los datos mencionados se encuentran en un documento personal del Mg Gabriel Torres quien ha empezado a escribir la historia de los programas a distancia de la Universidad de Cartagena por falta de esta información organizada en documentos institucionales.

prácticas evaluativas de los tutores. “El profesor de Universidad actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación.” Santos Guerra, M. A. (2001). Práctica que ademas esta permeada por el propio sentir y ser del tutor:

> *La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal...* Santos Guerra, M. A. (2001).

En este sentido, se percibe que, la manera como se ha estado desarrollando este proceso logra generar inquietudes acerca de la importancia que tiene la evaluación en la formación de los futuros licenciados en Educación con énfasis en Lengua Castellana.

El panorama que presentan las Licenciaturas en calidad educativa en Colombia es preocupante. Los resultados obtenidos en las pruebas ECAES, tomando el año 2009 hasta el 2012, son desalentadores; en el año 2009, por ejemplo, de acuerdo a datos suministrados por el ICFES, los estudiantes de las licenciaturas y los Normalistas tienen los promedios más bajos en la prueba de lectura; de los diez programas con peores resultados 7 son Licenciaturas y Normalistas. Llama la atención el bajo puntaje de los graduandos de las Licenciatura en Educación en Humanidades y Lengua castellana. Tendencia que se ha venido repitiendo en años recientes, así para el año 2012 los resultados nuevamente indicaron que los futuros docentes puntuaron por debajo de la media nacional en áreas como inglés, escritura, lectura crítica y razonamiento cuantitativo, además señaló la ministra María Fernanda Ocampo, que en la última evaluación de escalafón docente tan solo el 18% de los que se presentaron lograron un nivel satisfactorio.

Los resultados obtenidos en la Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana, de la Universidad de Cartagena (Programas a Distancia. CREAD) no se apartan de la tendencia nacional. El informe del ICFES, ha abierto el debate y han surgido diversos estudios que sugieren que los estudiantes con el menor puntaje promedio en las pruebas saber 11º, son los que más se matriculan en las licenciaturas relacionadas con la enseñanza. (Universia, 2013) Se advierte sin embargo, que el problema implicaría, (y sustentado en las observaciones directas, análisis de documentos, entrevistas y encuestas realizadas a la población estudiantil y tutores del programa en mención) a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no adecuado o ajustados a espacios no tradicionales de enseñanza como lo es la educación a distancia y dentro de estos procesos académicos, la evaluación. “*La educación info virtual produce un conjunto de formas de aprendizaje que le son propias y particulares.”*(Restrepo Gomez, Roman

Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011) *;* Las nuevas formas de aprendizajes, requieren nuevas formas de evaluación… (Maier y Warren 2000; citado por Mogollón, 2004)

A este primer aspecto le surgen varios interrogantes; ¿es suficiente un solo momento evaluativo?, ¿en qué momento se utilizan los resultados evaluativos para la mejora de los cursos?, ¿qué percepciones tienen los tutores de la evaluación de aprendizajes?, ¿qué tipo de herramienta evaluativa utilizan los tutores a la hora de evaluar?, ¿qué criterios evaluativos asumen? ¿Qué finalidades pretende el tutor a la hora de evaluar?, ¿qué rol tiene la evaluación en los espacios académicos y universitarios? ¿La evaluación es totalmente sumativa o existen momentos formativos?

Un segundo aspecto que se asume como parte del problema educativo, y por ende al evaluativo, es el tener a los mismos docentes de la presencial como tutores de los programas a distancia, puesto que éstos replican la misma metodología presencial a los programas a distancia, ya que si no se cambia la concepción de evaluación que se tiene interiorizada no se van a dar cambios en las prácticas de tal manera que se ajusten a las respectivas metodologías (presencialidad y distancia) Al respecto señala, Restrepo, Román y Londoño, que la suposición de que el aprendizaje se daba de igual forma que en la presencialidad, las formas de indagarlo o evaluarlo eran las usadas en los espacios tradicionales. (2011) Es decir se consideraba la evaluación con todos sus interrogantes como un problema resuelto, importando poco la presencia de tutores, sin la adecuada formación para orientar procesos instruccionales a distancia.

Atenuando la idea del anterior párrafo, la Universidad de Cartagena provee capacitaciones a los nuevos tutores en educación a distancia a través de un diplomado. Sin embargo, ésto no se reflejan en sus prácticas tutoriales y el uso de la plataforma Moodle es poco utilizada por parte de los tutores, lo que favorece una enseñanza no tan a “distancia” como se pretende.

Así se advierte de inmediato, que los procesos evaluativos que se dan al interior del programa Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana, está permeado por la percepción que tienen los tutores de la evaluación, como por las exigencias institucionales universitaria.

A continuación la tabla Nº1, demuestra la coherencia organizativa del proyecto investigativo y arroja luces acerca de sus estructura.

Tabla 1. *Organización del Proyecto Investigativo*

Nombre del proyecto	Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivos General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EMPLEADAS POR LOS TUTORES DE LAS LICENCIATURAS EN BÁSICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA, PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DE SUS ESTUDIANTES, PROGRAMAS A DISTANCIA. UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.	Los procesos de evaluación que se desarrollan en los programas a distancia, Universidad de Cartagena, no dan cuenta de una nueva forma de aprender y por lo tanto no evalúan acorde al contexto de enseñanza que exigen los programas a distancia.	¿Cuáles son las concepciones de evaluación que subyacen en las prácticas de los tutores al momento de valorar a sus estudiantes? ¿Qué tipo de herramientas evaluativas utilizan los docentes a la hora de evaluar?, ¿Qué criterios evaluativos asumen? ¿Qué finalidades pretende el docente a la hora de evaluar?	Develar las concepciones evaluativas que orientan la práctica docente en los Programas a distancia.	Caracterizar las concepciones de evaluación que orientan el quehacer docente.	Concepto de evaluación	Concepciones teóricas Implicaciones prácticas.
		¿Es suficiente un solo momento evaluativo? ¿En qué momento se utilizan los resultados evaluativos para la mejora de los cursos? ¿La evaluación es totalmente sumativa o existen momentos formativos. ¿Cuáles son las prácticas reales de evaluación que desarrollan los tutores al valorar los aprendizajes de sus estudiantes?	Constatar el tipo de práctica evaluativas que poseen los tutores a la hora de valorar los aprendizajes de sus estudiantes.	Analizar cuál es el rol otorgado a la evaluación por los tutores, en el espacio de educación a distancia.	Rol de la evaluación.	Fin en el sistema educativo. Fin en el "aula de clase"
				Describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los tutores de los Programas a distancia.	Procedimientos de evaluación.	Oportunidades evaluativas utilizados. Frecuencia de uso.
				Caracterizar los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los tutores en los Programas a distancia.	Criterios de evaluación de los aprendizajes	Criterios utilizados para corregir y calificar.

Fuente: Los Autores

2. JUSTIFICACIÓN

> *"La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad."*(Unesco, 1998)

El preámbulo, del texto final de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, sostiene que la demanda por la educación superior, a comienzos del nuevo siglo es creciente. Hoy a 14 años de tal aseveración se asiste al cumplimiento inequívoco de ese fenómeno. (Unesco, 1998)

Según datos de estadística se tienen matriculados en primer curso de pregrado 488.395, a diferencia del número de matriculados para el año 2003, que eran 290.407, son 197.988 estudiantes más que han ingresado a la educación post segundaria. Con el anterior panorama se busca en esta primera década del siglo XXI una educación superior pertinente e investigativa que contribuya a cerrar brechas de inequidad y de discriminación y propicie una sociedad más justa y equitativa.(Ministerio de Educacion Nacional, 2012)

En declaraciones manifestadas por la Unesco (1998), *"La educación superior ha dado pruebas sobradas de su viabilidad… y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad."* se puede percibir la relación Educación-progreso sostenido, de allí la necesidad de apostarle a una educación emancipadora que facilite la inserción de sus egresados al campo laboral y devuelva beneficios a la sociedad en general.

La educación es el vehículo más potente para acabar con la pobreza, en este sentido se hace vital hacer llegar la universidad a aquellos lugares de difícil acceso o aquellas personas que se les dificulta continuar con su proceso académico por limitaciones de oferta académica o por disponibilidad de tiempo. La formación a distancia puede soslayar este tipo de inconvenientes y abarcar un gran número de estudiantes en todos los niveles superiores; pregrado, especialización, maestrías, doctorados. Gracias a esta modalidad académica, que en Colombia cuenta con el 12% aproximadamente, según datos del SNIES (2010), en departamentos como Amazonas, Guainía, Guaviare, San Andrés y Providencia, Vaupés y Vichada, 9 de cada 10 estudiantes matriculados en programas universitarios, los cursan bajo la metodología "a distancia". Los programas que poseen mayor número de matriculados, según datos de la misma entidad, son la Administración, la Educación y las Ingenierías.(SNIES, 2010)

El programa Licenciatura en Básica, con énfasis en Lengua Castellana, (modalidad a distancia, Universidad de Cartagena) que se ubica dentro del grupo de Educación es al que apuntan con la investigación, en relación a la evaluación.

Se hace necesario, entonces, reflexionar sobre las concepciones y prácticas evaluativas que emplean los tutores a la hora de evaluar el desempeño de sus estudiantes;

> *"La evaluación en la educación a distancia está planteado como un problema no resuelto". Urge, pues la necesidad de clarificar las estrategias de evaluación en este contexto y establecer la pertinencia de las mismas. (Clark, 1999; citado por Mogollón, 2004)*

Lo cual conlleva a una sistematización de la información que al respecto se ha trabajado desde los diferentes autores, en este sentido se convierte en un nuevo aporte en relación a los temas indagados, en este caso se aporta al campo de la Evaluacióndesde las concepciones y las prácticas evaluativas a distancia. Los resultados de la investigación van a servir de fundamento para que directivos, coordinadores y tutores tomen decisiones que los lleven a transformar o reorientar aquellasprácticas evaluativas que están llevando a cabo en la Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana.

Hilando más fino, el estudio investigativo aporta, y se une a estudios similares que le preceden, en mirar la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo, acentuando el interés en su fase diagnostica y el reconocimiento de las debilidades en lo individual y grupal, planificar y reorganizar desde los resultados obtenidos en esta primera fase. Siguiendo con una evaluación continua a lo largo del curso, dando posibilidad a la retroalimentación, fundamental en todo proceso de enseñanza exitoso. Concluyendo con una evaluación autentica, tal como la plantea Quesada Castillo (2006). Así la evaluación se convierte en un proceso connatural al aprendizaje. De igual forma, el trabajo contribuye a destacar la importancia de contar con plataformas de la información, en la cual se apoyan los programas a distancia, y ésta como posibilitador de nuevas formas de evaluación, que apunten a perfeccionar y mejorar el aprendizaje.

Otro tópico que avala la realización de este estudio, a modo de ver de los autores, es la relativa novedad de la investigación en el campo de la evaluación en espacios no tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en el contexto regional, en este caso en Cartagena de Indias, por ser un tipo de investigación que solo hasta la última década del siglo XX produjo reflexiones al respecto.
(Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011) En este sentido, abre el debate y plantea preguntas suceptibles de investigación.

Otro aspecto que justifica la realización de ésta investigación se fundamenta en el conocimiento sobre lo que se ha investigado en el campo de la evaluación a distancia, tanto desde el ámbito internacional como nacional se ha trabajado en el diagnóstico, sobre cómo se está evaluando en los programas a distancia y sus resultados coinciden en como aún prevalecen las técnicas evaluativas aplicadas

en la metodología tradicional, además concuerdan en la necesidad de investigar el campo de la educación a distancia, y por ende al de la evaluación de los aprendizajes, por lo joven del mismo, son más las investigaciones en este campo de la evaluación de educación escolarizada y muy pocos los de educación a distancia, al respecto se señala que;

> *Las publicaciones con respecto al tema se dan ante todo a partir del año 2000. Dos razones; la suposición de que el aprendizaje se daba y que las formas de indagarlo eran las utilizadas en la formación presencial, y la segunda que la e- learning es relativamente nuevo y las publicaciones inician en el segundo lustro del 90.*(Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011)

Por todo lo anterior se justifica un proyecto de investigación desde la Maestría que reflexione y teorice en el campo de la evaluación, específicamente en relación con las concepciones y prácticas evaluativas del aprendizaje que vienen a fortalecer la línea de investigación, que tiene como objetivo indagar sobre procesos evaluativos que impacten significativamente en la calidad de la educación.

El cambio de paradigma al cual se asiste hoy en la sociedad, es otro aspecto que justifica el desarrollo del trabajo en mención, se está ante una nueva configuración y organización social, cuyo rasgo central consiste en que el conocimiento y la información están reemplazando los recursos naturales, a la fuerza y al dinero como variables claves de la generación y distribución del poder en la sociedad (…) En este sentido, solo desde una educación de calidad y con pertinencia se podrá minimizar los efectos que conducen a la exclusión social y facilitar la equidad entre los sujetos (…) De allí la importancia de la evaluación como instrumento para gestionar eficientemente y racionalmente la calidad de la educación. (Tudesco, Citado por López, 2005)

El desarrollo del proyecto se constituye además, en un espacio para la reflexión consciente acerca de las prácticas evaluativas del programa Licenciatura enBásica con énfasis en Lengua Castellana, apuntando y aportando de esta forma, a dar respuesta a los nuevos retos en el campo educativo que conlleva la sociedad del conocimiento y sus constantes cambios, un alto para la reflexión pedagógica evaluativa consciente, para los retos educativos presentes y del futuro.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

- Develar las concepciones evaluativas que orientan la práctica tutorial en la Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana (Programa a Distancia) y constatar el tipo de prácticas evaluativas que poseen los tutores a la hora de valorar los aprendizajes de sus estudiantes.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar las concepciones de evaluación que orientan el quehacer del tutor, en la Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana (Programa a Distancia)
- Analizar cuál es el rol otorgado a la evaluación por los tutores.
- Describir los procedimientos de evaluación de los aprendizajes utilizados por los tutores.
- Caracterizar los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los tutores

SUE CARIBE
Maestría en Educación

4. CAPITULO I. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTES TEÓRICOS

4.1. ESTADO DEL ARTE

La literatura referente a la evaluación es amplia y variada, abarca desde los niveles de preescolar, primaria, básica y media en la secundaria hasta los niveles de educación superior y postgrados. Ha sido tan estudiada y tan debatida a lo largo de las últimas décadas, que se ha considerado convertirla en una disciplina. Algunos de los hechos que avalan este juicio, de acuerdo De Miguel, (2004) son los siguientes:

a) Incremento del número de trabajos realizados. Es enorme la cantidad de publicaciones referidas a este tema como actividad práctica en las últimas décadas, desde diferentes sectores; privado y público, lo que ha constituido a la evaluación una experiencia cotidiana.

b) Apertura a otros campos profesionales. La actividad evaluadora no se da únicamente en el campo de las ciencias sociales. El ámbito de aplicación de esta acción se da por igual en los campos de la salud, las ingenierías, el deporte, el medio ambiente, etc. Lo que ha provocado metodologías y enfoques diferentes que han impactado esta actividad.

c) Desarrollo del marco teórico y metodológico. Como consecuencia de los puntos anteriores (incremento del número de trabajos, apertura a otros campos profesionales) se constata un extraordinario incremento de teorías, modelos, procedimientos e instrumentos evaluativos que dan cuenta de su desarrollo en sus diferentes aspectos.

d) Difusión de un vocabulario especifico. El incremento de esta actividad profesional ha tenido también repercusiones sobre el lenguaje. Es decir ha incidido en la difusión y uso de términos que son específicos de esta actividad.

e) Globalización de los aspectos socioprofesionales. Se han incrementado las organizaciones y asociaciones profesionales dedicadas a potenciar la formación y la calidad del trabajo de los evaluadores así como a defender su papel en la sociedad actual.(De Miguel, 2004)

Procede ahora, asegura el autor, realizar una reflexión teórica sobre la práctica evaluativa desarrollada con el fin de avanzar en el proceso de fundamentación de esta disciplina.

A pesar de todo lo anterior, la literatura concerniente a la evaluación en espacios de aprendizajes no tradicionales, no es tan extensa, situación explicada por Restrepo Gómez et al. (2011), en su investigación sobre la evaluación de

aprendizajes en e-learning, porque la educación virtual superior es relativamente joven y solo a partir de la última década del siglo XX comienzan a aparecer reflexiones al respecto.(Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011)

Para la construcción del estado del arte en este trabajo de investigación, se partió en un primer momento de abordar escritos que permitieran describir el estado actual de la investigación sobre la evaluación en las universidades e identificar en éstas, temas o tópicos recurrentes que amplíen, limiten o favorezcan la perspectiva investigativa con el fin de augurar un recorrido más seguro.

Un segundo momento, en la construcción del estado del arte, se dedicó a aquellas publicaciones concernientes a los tipos de evaluaciones y su impacto en el aprendizaje, propuestos para valorar el desempeño de los estudiantes en la educación superior a distancia. Y un tercer momento que indaga investigaciones que reflexionan en torno a las concepciones, criterios y finalidades de la evaluación en contextos no tradicionales.

4.1.1. La Evaluación en Educación Superior a Distancia

a) **La evaluación en educación a distancia en espacios Europeos:** El primer momento referido a los artículos que abordan el estado actual de la investigación en relación a la evaluación superior a distancia, se ubica desde tres contextos diferentes; contexto europeo, contexto latino americano y contexto nacional.

   El primer espacio, el europeo, se parte de una contextualización de la evaluación universitaria en ambientes tradicionales de aprendizaje, documentada por el trabajo retrospectivo y prospectivo de la evaluación en las universidades españolas que realiza la autora, Ibis Álvarez Valdivia, en las consideraciones que guían esta investigación la autora se pregunta: ¿cuáles son las problemáticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje en la universidad que vienen preocupando a los docentes e investigadores en la última década? ¿Cómo se manifiestan en diferentes contextos universitarios? ¿Que sugieren las investigaciones como soluciones pertinentes y probables para mejorar la evaluación del aprendizaje en la universidad?(Alvarez Valdivia, 2008)

   La revisión de Álvarez Valdivia, focaliza los artículos que abordan el tópico de la evaluación de los aprendizajes y se limita a las publicaciones de la última década, a partir de 1996, periodo en el que se nota un auge importante de publicaciones al respecto. La búsqueda de referencias científicas sobre la evaluación del aprendizaje, se realizan en tres revistas de reconocimiento mundial; Higher education, Assesment y evaluation in

higher Education, The electronic Journal of research in educational psichology.(Alvarez Valdivia, 2008)

La revisión global de los artículos seleccionados sugirió focalizar tres cuestiones claves suficientemente representativas de los temas tratados: La primera sobre el marco conceptual de la evaluación; la segunda sobre los estándares o criterios para evaluar el aprendizaje y la tercera sobre métodos y procedimientos para evaluar. La primera cuestión tiene que ver con el sentido y significado de la evaluación. Los resultados más significativos alrededor de este tópico, producto de la investigación adelantada por Álvarez Valdivia, da cuenta de que el marco teórico originado por la actividad de la evaluación se pueden subdividir en categorías: función de la evaluación, aprendizaje y evaluación, enseñanza y evaluación del aprendizaje. La primera unidad de análisis se constata una clara preocupación por distinguir y contrastar los principios de dos modelos de evaluación que se diferencian por su función, a veces contra puesta: la evaluación tradicional y la evaluación formativa. La discusión en esta primera línea se ajusta a la defensa de un tipo de evaluación que acerquen a los estudiantes universitarios al mundo laboral con énfasis en el enfoque constructivista de la evaluación y el aprendizaje, así como estimular a los estudiantes a participar de las tareas de evaluación.

Las categorías aprendizaje, enseñanza y evaluación, enfatizan la necesidad de la promoción del aprendizaje a través de la evaluación y la urgencia de involucrar al individuo en los procesos evaluativos y dar los espacios a la retroalimentación.

El segundo aspecto a focalizar en el recorrido de Álvarez Valdivia, sobre investigaciones en evaluación superior son aquellos que indagaron sobre los criterios y estándares para evaluar el aprendizaje en la universidad. Al respecto encontró que existe una clara dificultad para expresar criterios únicos a la hora de calificar, lo anterior se une a la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones al respecto. El último aspecto clave focalizado por nuestra autora luego de su recorrido por múltiples investigaciones fue la discusión en torno a los métodos para evaluar el aprendizaje. Los estudios que abordan este tema, se preguntan sistemáticamente si son todos los procedimientos igualmente válidos para cumplir las funciones que se asignan a la evaluación. La autora los clasifica en dos grandes métodos para evaluar el aprendizaje en las instituciones de educación superior; métodos basados en la medida del aprendizaje o pruebas objetivas y evaluaciones alternativas.

Sobre el primer método se cuestiona fundamentalmente el aspecto metodológico, tanto de construcción de pruebas como la validez y fiabilidad de la medida del aprendizaje. Las observaciones que se le realizan a este

tipo de evaluaciones son varias y de diferentes aspectos; una de ella juzga la forma en que se elaboran los ítems, considerando que presentan dificultades desde el aspecto lingüístico. Otro aspecto importante que no considera este tipo de evaluación, es la referida a que no permite comprobar juicios personales y el límite que marca para la expresión de los estudiantes. A pesar de las anteriores restricciones, se sigue considerando las evaluaciones objetivas como idóneas para averiguar lo que el alumno conoce, lo que consideran importante y lo que han comprendido.

El otro gran método para valorar los aprendizajes en la educación superior está dado por las evaluaciones de cortes alternativos. Este tipo de evaluaciones también se denominan evaluaciones auténticas en el sentido en que la evaluación del aprendizaje se realiza a través de tareas reales. Entre algunas podemos destacar: evaluaciones a través de proyectos, evaluaciones por portafolio, diarios para la evaluación del aprendizaje, entre otros tantos, que ejercitan el desarrollo critico de los participantes.

La autora concluye su recorrido por las diferentes investigaciones que gravitan alrededor de la evaluación en educación superior, considerando ciertos aspectos; primero que las preocupaciones investigativas son recurrentes en esta última década. Segundo, que es necesario definir los criterios y estándares de modo confiable, justo y equitativo. Tercero, definir sobre los métodos de evaluación del aprendizaje y por último acotar las funciones de la evaluación.

b) **La evaluación en educación a distancia en espacios Latinoamericanos:** En la experiencia Latinoamericana, se encontró una revisión documental, a partir de los congresos internacionales organizados por la Asociación para el Desarrollo de la Tecnología Educativa y nuevas tecnologías aplicadas a la Educación. (Dorrego, 2006)

En la sistematización, la autora presenta, el hallazgo de siete ponencias que giran alrededor del tema de la evaluación de los Aprendizajes en la educación a distancia, así mismo, se consideran definiciones de la evaluación y la importancia de sus propósitos formativos y sumativos, entre otros aspectos.

A continuación se presentan los principales hallazgos:

> "*De acuerdo con Rodríguez (2005), quien realiza un rastreo de varias definiciones en relación a la evaluación de los aprendizajes, llega la conclusión de definir la evaluación, como aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de la información valida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto*

> *evaluado. Ryan, Scott, Freeman y Patel (2002) plantean la evaluación como un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progresos, así como un proceso mediante el cual son calificados. Al respecto del uso de la evaluación, Morgan y O'Really (2002) conciben la evaluación como la maquinaria que dirige y forma el aprendizaje. Las anteriores definiciones consideran la evaluación como instrumento decisivo a la hora de favorecer un aprendizaje de calidad*." (Dorrego, 2006)

Para los autores arriba citados, en la educación a distancia se realiza una evaluación continua, que tiene aspectos formativos y sumativos, que responde a necesidades de cada uno de los miembros que conforman la comunidad académica. Al decir de ellos, estas evaluaciones cubren necesidades de los estudiantes, como la de conocer su progreso académico; necesidad de los docentes, de considerar el material didáctico con el que laboran, necesidades de las Instituciones educativas como realizar seguimiento a la calidad del graduando, necesidad de la comunidad, para comprobar si las instituciones y docentes merecen continuar con el financiamiento otorgado.

> *"Al observar prácticas evaluativas a distancia los autores consideran una dificultad que radica en que aún existe una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación, así como poca variedad en las evaluaciones, lo que conlleva al desarrollo limitado de las habilidades comunicativas, lo anterior a consecuencia de la poca atención prestado por los docentes a la hora de construir sus herramientas evaluativas, que los lleva a una situación totalmente incoherente entre el tipo de habilidades de alto nivel que quieren desarrollar y la forma como las quieren evaluar, sus evaluaciones apuntan a la consecución de niveles inferiores. Para poder superar el anterior escollo, Morgan, O'Reilly, (2002) proponen algunos aspectos claves para las evaluaciones en la modalidad a distancia:*
>
> - *Clara fundamentación y enfoques pedagógicos consistentes; las decisiones que se tomen respecto a las evaluaciones deben tener bases fundamentales.*
> - *Valores, propósitos, criterios y estándares explicitas; los criterios con los que se evalúa deben de ser conocidos.*
> - *Tareas de evaluación auténticas y holísticas.*
> - *Suficiente evaluación formativa y a tiempo.*

- *Conocimiento de los contextos y del alumno.*

Por último, desde el rastreo de ponencias de la EDUTEC, se plantean la necesidad de realizar una retroalimentación de la evaluación formativa, para que ésta se convierta en un instrumento de aprendizaje y no en meros resultados descontextualizados, alejados de la autenticidad requerida."(Dorrego, 2006)

c) La evaluación en educación a distancia en espacios Nacionales: se inicia con las publicaciones a nivel nacional, se reseña la investigación realizada por Restrepo Gómez, Román Maldonado y Londoño Giraldo, quienes llevan a cabo una exhaustiva revisión literaria, en relación a la evaluación de aprendizajes en la educación superior en ambientes virtuales, dando como resultado la publicación del artículo "*La evaluación de aprendizajes en e-learning en la educación superior. A propósito de un estudio sobre la cuestión***".** Esta investigación se inscribe en el contexto educativo superior a distancia, como se afirmó anteriormente; contexto nacional colombiano, y más específico, Costa Norte.

"La investigación resalta siete grandes hallazgos:

- *Las publicaciones con respecto al tema se dan ante todo a partir del año 2000. Dos razones; la suposición de que el aprendizaje se daba y que las formas de indagarlo eran las utilizadas en la formación presencial, y la segunda que la e- learning es relativamente nuevo y las publicaciones inician en el segundo lustro del 90.*

- *Los hallazgos sugieren que de la literatura revisada sobre e learning, no le dan la debida importancia al proceso de evaluación del aprendizaje. Los proyectos de evaluación se centran en los programas. Muchos de estos estudios dan cuenta de este proceso como algo normal y sin problemas y cuestionamientos.*

- *Una tercera inferencia de la investigación sobre el tema, es que poco se aprecia la diferencia entre los tipos de aprendizaje evaluados en la educación virtual y en la presencial.*

- *Especial impacto ha tenido, en este estudio del arte sobre la evaluación de aprendizajes en la educación virtual, la propuesta del aprendizaje- acción como medio para implementar el constructivismo evaluativo. Este esquema descarga en el estudiante la responsabilidad de fijar metas de aprendizaje relacionadas con su interés y disponibilidad.*

- *Se resalta en la literatura el propósito de trascender el componente cognoscitivo e idear formas de evaluar los dominios actitudinal y praxiológico.*

- *Las técnicas e instrumentos en la evaluación on-line, permite plantear algunas consideraciones; la educación info virtual produce un conjunto de formas de aprendizaje que le son propias y particulares.*

- *Un último hallazgo indicó que evaluaciones de corte diagnóstico inicial no se da en los ambientes virtuales, aún menos en los ambientes tradicionales de educación.*

Para finalizar la primera categorización en lo concerniente al estado del arte en relación a la evaluación en la educación superior a distancia, expondremos algunas consideraciones al respecto."(Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011)

El tener la posibilidad de indagar sobre lo que se ha investigado, en el plano internacional, con el texto de Álvarez V. (2008), en el contexto Latinoamericano con el estudio de Dorrego (2006) y en el entorno nacional con Restrepo Gómez y otros (2011), ha posibilitado que se establezcan una serie de categorías o tópicos recurrentes que permiten un acercamiento más seguro al tema de la evaluación de los aprendizajes en la universidad a distancia.

A la luz de las reflexiones, la temática de la evaluación en educación superior on line y por reflejo a distancia ha sido poco explorada, tanto en el contexto Colombiano como en otras latitudes, lo que reviste de urgencia pensar sobre los procesos evaluativos que se dan en los programas a distancia en la región de la Costa Norte de Colombia.

Otra de las consideraciones surgidas de las lecturas es la relación que debe existir entre los procesos evaluativos y la calidad del aprendizaje. La evaluación es una herramienta imprescindible para la búsqueda de la calidad (García De Ruiz, 2000). En sintonía con lo dicho por García de Ruiz Sonia y en palabras del Ministerio de Educación Nacional, se evalúa para mejorar. Debe existir una relación de interdependencia entre los procesos, es decir, cómo se evalúa, quién evalúa, cuando se evalúa, que se evalúa, y la calidad educativa. Lo anterior lleva a considerar que las práctica evaluativas deben siempre estar acompañadas de toma de decisiones que busque mejorar los procesos educativos.

4.1.2. Tipos de Evaluación

El segundo momento, del estado del arte, revisa lo que se ha investigado en relación a los tipos de evaluación en la modalidad a distancia superior y su impacto en el aprendizaje.

El primer texto que se presenta, se enmarca en el contexto latinoamericano, el estudio presenta un experimento de evaluación mixta (sumativa – formativa) de preguntas formuladas por estudiantes en un entorno de educación a distancia, llevado a cabo en la asignatura de Calidad total de la Licenciatura en Ingeniería Industrial ofrecida por la Universidad pública mexicana. Las preguntas generadas por los estudiantes, evaluación inversa, fueron sometidas al juicio del docente tutor, luego de que éste proveyera ciertos parámetros para construir preguntas; el modelo PTNM (Pertinencia, Terminología, Nivel, Multidisciplinariedad).

- **Pertinencia:** relevancia de la pregunta formulada respecto al tema determinado. Evalúa si la pregunta es significante al objeto de estudio dado.

- **Terminología**: idoneidad de los vocablos elegidos por los estudiantes para formular sus preguntas. Se evalúa el uso de la terminología en la redacción.

- **Nivel:** amplitud de comprensión del tema. Este aspecto del desempeño fue incluido para tomar en cuenta el nivel de detalle de las preguntas formuladas. Se evalúa si la pregunta es trivial o si tiene un sentido más profundo o interesante, reflejo del nivel de análisis del objeto de estudio.

- **Multidisciplinariedad:** expansión del rango de temas o áreas incluidas en la pregunta. Tiene que ver con la capacidad de vincular el conocimiento de otras experiencias al nuevo objeto de estudio.(Lopez Campo, Canella, & Ciancimino, 2010)

Luego de la lectura de cada una de las preguntas enviadas por sus alumnos, el profesor procedió a dar indicaciones para mejorar su aprovechamiento, en documento redactado en la plataforma Moodle, el tutor respondió la pregunta que le formulaba el estudiante.

La realización del experimento dejó las siguientes consideraciones a los investigadores:

a) Es posible enriquecer el proceso de evaluación y formalizar habilidades de los estudiantes difícilmente reconocibles con modalidades tradicionales de evaluación.

b) Cómo la interacción profesor – estudiante puede incrementarse significativamente mediante la técnica de evaluación mixta de preguntas formuladas en sentido inverso.

Uno de los aspectos fundamentales que deja ver el estudio citado, es la relación existente entre la evaluación y las mejoras en los procesos de aprendizaje. Este tipo de evaluación Mixta (evaluación invertida) le exige tanto al docente como al estudiante, una revisión continua de la calidad de los aprendizajes ya que permite una retroalimentación en doble vía; al docente para que adecue y corrija el curso de acuerdo a los resultados de la evaluación y al estudiante para que exprese dudas e identifique su calidad del aprendizaje.

Este tipo de evaluación alternativa, es provechosa para alcanzar altos niveles de comprensión en temas desarrollados a distancia en la Universidad. Lo que no prevé, en cierto sentido, es la preparación conceptual de parte del estudiante a la hora de construir preguntas que generen situaciones complejas de pensamiento.

El segundo texto abordado, en este recorrido de revisión documental referida a los tipos de evaluación y su impacto en el aprendizaje, es el estudio realizado por Barbera Elena, (2005) esta investigación se contextualiza en el espacio europeo, Barcelona, España. El estudio indaga acerca de las nuevas competencias que debe desarrollar un futuro profesional, para estar acorde a las nuevas exigencias del mundo moderno. De allí que la autora resalte la necesidad de contar con instrumentos útiles a estos nuevos retos educativos. En este sentido, uno de esos instrumentos es el uso del portafolio. Para la autora, este tipo de sistema de evaluación desarrolla habilidades complejas (pensamiento científico, comprensión profunda de hechos, justificación de fenómenos sociales, entre otros) ya que las afirmaciones o negaciones, comentarios o conclusiones que se allegan a un portafolio deben ir acompañadas por las reflexiones del caso y en la recogida y acompañamiento de evidencias que confirmen o nieguen tal aseveración. Barbera, Elena, señala que el portafolio se convierte en todo un sistema de evaluación puesto que tiene la capacidad de contener otros instrumentos y recursos coordinándolos de una manera idiosincrática.(Barbera, 2005)

Así, el estudio recoge una definición de portafolio: “es una recolección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos y unos criterios de evaluación previamente establecidos.” Establecer una cultura del portafolio supone la normalización de la evaluación mediante la inserción natural en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero su uso, de acuerdo a la autora, repercute directamente en la calidad del aprendizaje; mantiene una alta motivación y constante estimulación, las habilidades metacognitivas del estudiante lo llevan a ser consciente de su propio aprendizaje y a la reflexión por parte de los docentes, logra que el estudiante adquiera un nivel de profundización significativo en sus aprendizajes, se hace mucho más visible los logros conseguidos, se cuenta con

los criterios con los que serán evaluados los alumnos lo que provoca en ellos menos tensión. A la par de lo anterior se pueden evidenciar ciertas limitaciones con este tipo de evaluación; falta de teorización; estudio serio sobre la categorización de sus bases teóricas, resistencia al portafolio por parte de estudiantes y profesores, gasto excesivo de tiempo para profesores y estudiantes, criterios diferentes a la hora de evaluar lo que conlleva tensiones entre los estudiantes.(Barbera, 2005)

Siguiendo esta misma línea de investigación, Fimia yMoreno, (2012). Presentan argumentos que sostienen que el portafolio digital contribuye a mejorar la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje, sirviendo de plataforma mediante la realimentación mutua. (Fimia Leon & Moreno Campdesuñer, 2012)

El portafolio digital es considerado como un tipo de evaluación alternativa

> *"(…) incluye una variedad de técnicas, entendiendo a estas como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso". (*Zabaleta, 1991 citado en López Fría e Hinojosa Kleen, 2000)

Así en la evaluación por portafolio, el estudiante interactúa en el proceso de construcción del conocimiento, reflexiona de manera crítica sobre su aprendizaje, sobre los procesos llevados a cabo y sobre los productos que consigue elaborar.

En este punto los autores indagan sobre dos aspectos importantes a tener en cuenta; que es un portafolio:

> "*Instrumento que busca la presentación de evidencias de aprendizajes que permitan valorar los conocimientos y potencialidades de quien lo elabora dichas evidencias se organizan en una colección de trabajos los cuales deben estar acompañados de las reflexiones correspondientes sobre su selección, elaboración y presentación."* (García, 2000; citado por Fimia Leon & Moreno Campdesuñer, 2012)

El otro aspecto por el cual indagan los investigadores, es acerca de qué se entiende y qué comprende la calidad de la educación en el nivel superior; para los autores, la calidad en la educación está directamente relacionada con la capacidad que tienen los estudiantes de dar soluciones a los problemas que se le presentan en la vida diaria, en este sentido el aprendizaje será de ideal si cumplen con las siguientes características: diverso, activo, independiente, cooperativo, critico, reflexivo, interactivo.(Pérez Morales, Álvarez Valdivia, Pérez Cavani, y Guerra Rubio, 2007 citado por Fimia Leon & Moreno Campdesuñer, 2012)

La anterior experiencia investigativa se desarrolló en la facultad de Ciencias de la Informática, en las asignaturas de Ciencias Sociales y Ciencias Técnicas, divididos en dos grupos con un total de 68 estudiantes en grupos de 32 y 36 estudiantes, respectivamente. Se partió de un diagnóstico de la percepción de los estudiantes sobre los elementos principales que participan en los procesos de evaluación de los aprendizajes. Para ello se realizó una encuesta y una entrevista grupal con cada uno de los grupos para recolectar la información necesaria.

El diagnóstico arrojo que el 93% de los estudiantes nunca había realizado portafolio, solo 4 lo habían hecho. Asimismo más del 90% de los estudiantes presentan poca habilidad reflexiva y el 100% no piensa en cómo se llevó a cabo su propio aprendizaje y las estrategias que usa. Con este diagnóstico se procedió a iniciar en los cursos antes mencionados, la aplicación del portafolio como instrumento de evaluación y de aprendizaje. Este portafolio se realizó con la plataforma de la Universidad, herramienta Mahar. El estudio presenta tres momentos de control durante el desarrollo del semestre, donde se exponía el progreso de los estudiantes, retroalimentación del estudiante y del profesor.

Los resultados y su impacto en la calidad de los aprendizaje, aseguran los autores fueron alentadores; se materializó un aumento gradual de la calidad de las evidencias aportadas por los estudiantes, los cuales mostraron como mejoraban las reflexiones sobre su progreso e incluso la mayoría de los alumnos comenzó a reflexionar sobre las estrategias propias del aprendizaje.

Tabla 2. Resultados Alcanzados en los momentos de Control

Momento	**Evidencias de calidad**	**Reflexionan sobre el progreso**	**Reflexionan sobre las estrategias de aprendizaje**
1ro	7%	3%	0%
2do	41%	35%	28%
3ro	93%	87%	77%

Momento	**Integran las TIC**	**Estructuras complejas para organización de la información**	**Consultan experiencias**	**Ofrecen retroalimentación**
1ro	13%	6%	3%	0%
2do	35%	49%	25%	18%
3ro	82%	88%	62%	53%

Fuente: Fimia Leon & Moreno Campdesuñer, 2012

La experiencia, asegura el estudio, pudo acentuar de manera general a fomentar la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento, donde se intercambian elementos afectivos a través del uso de varias modalidades tecnológicas. Otra conclusión destacable en el estudio es que las relaciones

estudiante-maestro, se construyeron más simétricamente, superando la relación de poder de las evaluaciones tradicionales, relaciones asimétricas.

Por último los autores consideran que, todos los aspectos valorados son signos visibles del aporte de los portafolios digitales a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se utiliza un enfoque interactivo con bases sólidas en la retroalimentación mutua.

Los próximos dos textos reseñados en el rastreo del estado del arte en relación a la evaluación de los aprendizajes en entornos no tradicionales, se destacan por ser herramientas virtuales presentes en cualquier plataforma virtual e imprescindible en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia, al respecto se señala;

> *"Las herramientas tecnológicas, la worldwide web, y demás medios tecnológicos han aumentado el desarrollo de habilidades de aprendizaje como el análisis, la resolución de problemas entre otras destrezas que favorecen el desempeño de los estudiantes."*(Bates, 2001)

En este sentido los textos de Mogollón (2004); El chat y otros procedimientos de evaluación a Distancia aplicables en sistemas Mixtos, y el de Casanova Uribe Marly, Álvarez Valdivia Ibis, y Gómez Alemany Isabel; Propuesta de Indicadores para Evaluar y promover el Aprendizaje Cooperativo en un Debate Virtual**,** apuntan en ese sentido.

El primer texto en mención sugiere que la evaluación de los aprendizajes tanto en la educación presencial como a distancia, es un elemento importante porque permite contrastar los logros de los estudiantes y promover el aprendizaje con información de retorno. En la educación a distancia se enfatiza el auto aprendizaje, el estudiante es quien asume la capacidad de auto dirigir y auto evaluar su proceso. Así la evaluación en esta modalidad académica se constituye en una herramienta de calidad, ya que señala los logros y promueve los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo a pesar de la importancia que reviste la evaluación en estos espacios académicos, la autora señala que "la evaluación en la educación a distancia está planteado como un problema no resuelto". Urge, pues la necesidad de clarificar las estrategias de evaluación en este contexto y establecer la pertinencia de las mismas.(Clark, 1999; citado por Mogollón, 2004)

Las nuevas formas de aprendizajes, requieren nuevas formas de evaluación en este sentido, las tecnologías de la informática y la comunicación, en la cual se apoya la educación a distancia, puede facilitar nuevas formas de evaluación que apunten a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. (Maier y Warren 2000; citado por Mogollón, 2004)

Una de las nuevas formas de evaluar, que pueden permitir una mayor interacción, docente-estudiante y estudiante-estudiante, es el Chat pedagógico. Para Mogollón (2004), el Chat como estrategia pedagógica de evaluación formativa, es una herramienta interactiva sincrónica que permite establecer diálogos de discusión, reflexión para generar conocimientos y retroalimentación inmediata. Este Chat Pedagógico, sugiere la autora, debe estar normado; se debe negociar con los participantes, agenda que contemple los aspectos a tratar, tópicos, caso a evaluar especifico, hora del encuentro, instrucciones claras de lo que se quiere evaluar y como se va a evaluar, número de participantes 3 ó 4, tiempo de las participaciones, intervenciones cortas, precisas, claras, que exista una retroalimentación, cierre con los logros alcanzados.

La autora sugiere, además del Chat Pedagógico, una serie de herramientas interactivas, sincrónicas o asincrónicas, que pueden convertirse en alternativas evaluadoras; el foro, portafolio en línea, filmaciones en video, entre otras.

Estas formas evaluativas, impactan significativamente la calidad del aprendizaje del alumno ya que brindan autonomía y fortalecen el desarrollo comunicativo de los participantes en línea.

El segundo texto destacado; Propuesta de Indicadores para Evaluar y promover el Aprendizaje Cooperativo en un Debate Virtual, gira en torno a sugerir una serie de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. Esta se orienta con base en la observación del discurso y a la evolución de la construcción de significado.

Para los autores, el aprendizaje colaborativo se basa en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender, solucionar problemas y realizar actividades significativas. Cabero y Llorente, (2004) en esta perspectiva, sugieren nuestros investigadores, "*El aprendizaje constituye una actividad social que resulta de la interacción entre personas, con los medios y los ambientes*". Así, el aprendizaje cooperativo virtual es un proceso comunicativo de construcción de significados conjunto que de manera estructurada promueve la interacción entre iguales en línea en torno en los objetivos o tareas educativas interdependiente.(Cabero & Llorente, 2005)

La presente investigación se centra en el estudio de caso como técnica de aprendizaje cooperativo, aunque indican los autores, se puede utilizar en otras formas de aprendizaje. La evaluación de este tipo de aprendizaje es posible en el análisis del discurso del grupo cooperativo y si en éste se evidencian mecanismos interpsicológicos; interdependencia positiva, construcción de significados conjuntos, relaciones psicosociales. La presencia o ausencia de estos mecanismos permiten valorar si hay aprendizaje cooperativo en el trabajo grupal.

El primer mecanismo interpsicológico, interdependencia positiva, se refiere a las expresiones referidas al cumplimiento del compromiso personal frente a la tarea grupal, y su indicador es la responsabilidad individual. El estudio sugiere como ejemplo algunos de las siguientes anotaciones dadas en línea; *"Les envío el desarrollo de mi perspectiva: …" "Esta noche enviaré mi aportación".*

El segundo mecanismo, construcción de significados conjuntos, puntualiza el hecho de hacer comprensible una idea, expresando el propio punto de vista, apoyado en razones, y su indicador es explica, argumenta. Como ejemplo presenta la siguiente participación; *"Con respecto a la efectividad de las acciones de capacitación, creo que en el proyecto aulas tipo se lleva a cabo un proceso que consta de dos momentos distintos: Un momento de formación y otro de sensibilización..."*

El tercer mecanismo interpsicológico, relaciones psicosociales, expresa acuerdos con aportes o contenidos de los mensajes, y su indicador es reforzar y aprobar. El ejemplo analizado es; *"me parece acertada tu propuesta de trabajo" / "Estoy de acuerdo con tus perspectivas".*

Los anteriores indicadores, agregan los autores, se debe complementar con la observación de la construcción de los significados, el cual es también observable, en los discursos empleados por los estudiantes en la interacción cooperativa.

Al decir de los investigadores, este tipo aprendizaje cooperativo y su evaluación a través de ciertos indicadores, favorecen ampliamente los procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativo e incentivan la autonomía y la posibilidad de construcción de conocimiento grupal en contextos no tradicionales, promueve la participación y crea espacios para la retroalimentación del docente, elemento fundamental para la mejora de los aprendizajes.

El último texto al cual se apunta en el segundo momento estructurador, en relación a los tipos de evaluación y su impacto en la calidad del aprendizaje, es el estudio, Educación Alternativa: Una Propuesta de Prácticas y Evaluación del Aprendizaje.(Alvarez & Maldonado, 2007)

Si bien es cierto, el estudio proporcionado por las autoras mencionadas, tiene como objetivo primordial señalar propuestas de prácticas educativas alternativas, también deja espacio para el tema de la evaluación y el cómo evaluar ese tipo de estrategias de enseñanza.

Las investigadoras tienen como finalidad brindar al profesorado una propuesta pedagógica alternativa para desarrollar prácticas docentes con una visión diferente. El estudio fue aplicado en la asignatura de Telecomunicaciones, perteneciente a la carrera de Licenciatura en Sistemas de Información, de la Universidad Nacional del Estéreo, Argentina. Las bondades de una educación

alternativa permite generar un trabajo participativo, interacción permanente, privilegiar la participación del estudiante a partir de la guía y la orientación del docente, el proceso de aprendizaje significativo es auto gestionado por el mismo alumno a través de las mediaciones pedagógicas de sus propias reflexiones, pero también puede surgir del trabajo colaborativo. Una educación alternativa busca educar para la incertidumbre, educar para gozar la vida, educar para la significación, educar para la expresión, educar para convivir, educar para apropiarse de la historia y de la cultura.(Alvarez & Maldonado, 2007)

Al definir lo que son las práctica alternativas, el estudio plantea que el alumno desarrolle prácticas de significación, prácticas de prospección, prácticas de observación, prácticas de interacción, prácticas de reflexión sobre el contexto, prácticas de aplicación que conlleven a un aprendizaje más autónomo y de mayor significación para el estudiante. Al lado de este tipo de aprendizaje, se debe de instaurar una evaluación que valore la construcción y expresión (tanto oral, como escrita) del conocimiento, se trata en ultimas de evaluar a un sujeto que aprende y de valorar distintas capacidades y actitudes frente al estudio ya su relación con los demás, por todo lo anterior se plantea igualmente, una evaluación alternativa que considere aspectos como:

- **Saber:** se evalúa el modo en que la información los conceptos, pasan a acompañar procesos de reflexión, de crítica, de expresión, de vida, entre otros aspectos.

- **Saber Hacer:** se evalúa la capacidad el estudiante para recrear los contenidos estudiados.

- **Saber hacer en el logro de producto:** se evalúa el producto haciendo hincapié en el valor del mismo para el grupo, para la comunidad, por su aporte a los procesos sociales, por su relación con otros productos.

- **Saber ser:** se da prioridad al cambio de actitud del alumno frente al estudio, aprendizaje con significación.

- **Saber hacer en las relaciones:** en todo proceso educativo se debe enriquecer la capacidad de relacionarse, de ser entre y con los otros.(Alvarez & Maldonado, 2007)

Este tipo de evaluación destinada a valorar aprendizajes con prácticas alternativas, recoge aspectos del saber en diferentes contextos, que ayudan al docente a tener la posibilidad de observar al estudiante desde esferas diferentes pero que están integradas en un mismo sentir, lo anterior ayudara al maestro a tomar decisiones para un aprendizaje eficaz y oportuno.

4.1.3. Criterios, Concepciones y Finalidades Evaluativas

El tercer momento estructurador de la revisión documental, convoca varios aspectos que gravitan alrededor de la evaluación de los aprendizajes; criterios, concepciones y finalidades evaluativas de los aprendizajes en contextos no tradicionales. Toda evaluación, maneja en su interior aspectos como los antes mencionados ya que éstas son el resultado de una visión, del modelo pedagógico, del currículo, de la cultura o del mismo docente. Desvincularlos y tratar de analizarlos por separados es tarea difícil y poco fructífera, puesto que en relación a los demás elementos juegan su importancia y validez.

El primer texto, El Diseño de la Evaluación de los Aprendizajes en Cursos a Distancia, indaga acerca del proceso de evaluación que se desarrolla en los programas a distancia soportados en las redes de comunicación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas José Martí, Cuba. En los estudios de post grado. El estudio valora la importancia del diagnóstico como posibilidad para el diseño de actividades de aprendizaje y evaluación a distancia. (Estevez, Jimenez, & Reyes, 2010)

Para los autores, se ha puesto atención a los recursos tecnológicos, a los contenidos, al diseño de cursos, sin embargo se ha considerado en segundo plano, la estimación minuciosa de la evaluación del aprendizaje.(Estevez, Jimenez, & Reyes, 2010), prueba de lo anterior sugiere el estudio,

> *"En muchas ocasiones el diseño de la evaluación va encaminada a la medición y valoración de los objetivos propuestos una vez finalizado el proceso, por lo que la toma de decisiones no va encaminada a resolver las situaciones que pudieran afectar el desarrollo del mismo, sino que está orientada a perfeccionar el resultado en próximas etapas o periodos."* (Estevez, Jimenez, & Reyes, 2010)

El estudio sugiere la superación de ese interés reduccionista y propone el diseño (criterio) de una evaluación en los cursos a distancia como un proceso continuo, que comience con una fase diagnóstica; distinguir características de los estudiantes, lagunas, limitaciones, posibilidad individual y grupal. Concluida esta fase, explican los autores, se mantiene un proceso ininterrumpido de evaluación, de esta forma la retroalimentación es también constante y la evaluación es realmente formativa. Por último, propone el estudio, al finalizar el proceso se realizará la evaluación final. Esta debe ser auténtica. Se precisa, además, una sesión presencial, para favorecer la interactividad.

Siguiendo esta línea de ideas, se presenta un estudio realizado en el contexto Europeo, España: Los procesos de evaluación en asignaturas presenciales,

semipresenciales y no presenciales en la Universidad de Lleida. Opinión de profesorado y estudiantes. (Flores Alarcia & del Arco Bravo, 2011)

El artículo está basado en un estudio realizado con el objetivo de observar el desarrollo de los procesos de evaluación en diferentes asignaturas presenciales, semipresenciales y no presenciales de la Universidad de Lleida. Se recogieron datos a través de análisis documental de planificaciones, un cuestionario a profesorado y estudiantado y entrevistas al profesorado. Los datos mostraron diferentes percepciones sobre las estrategias de evaluación entre docentes yque a medida que aumenta la no presencialidad se desarrollan más estrategias de evaluación continuada. (Flores Alarcia & del Arco Bravo, 2011)

La investigación se desarrolló durante los cursos 2007-2010. La metodología empleada, consistió en utilizar tres técnicas de recogida de datos; análisis de la planificación de docentes de aquellas asignaturas que serían objeto de estudio; diseño de cuestionario, igual para profesores y estudiantes; entrevistas, para recoger percepciones y sensaciones.

- **Fuentes de Información:** 212 profesores, 658 alumnos, 29 asignaturas; 9 presenciales, 10 semi presenciales, 10 no presenciales.

- **Análisis de las Planificaciones:** en las asignaturas presenciales se utilizaba la estrategia para realizar una evaluación escrita al final, combinadas con otras actividades y prácticas, en las asignaturas semi presencial se observó que la propuesta de evaluación era combinada (evaluación continua y al final), en las asignaturas no presenciales se observó una evaluación continuada de los aprendizajes.

- **Cuestionarios:** se preguntó a profesores y estudiantes la frecuencia de uso de las siguientes actividades evaluativas:

  - ✓ Pruebas objetivas
  - ✓ Pruebas escritas con desarrollo
  - ✓ Prueba práctica
  - ✓ Elaboración de trabajo
  - ✓ Presentaciones orales de trabajo
  - ✓ Evaluación de iguales
  - ✓ Carpeta de aprendizaje

Maestría en Educación

Los resultados se presentaron de la siguiente manera:

- **Asignaturas Presenciales:** prueba escrita con desarrollo 56,8%

- **Asignaturas Semi Presenciales:** pruebas prácticas con resolución de caso 70,3%

- **Asignaturas No Presenciales:** los trabajos y las pruebas de desarrollo fueron las estrategias más utilizadas.

- **Entrevistas:** la evaluación continuada era la estrategia que el profesor desarrollaba en las asignaturas semi presenciales, se observó evaluación continuada y se daba la opción de realizar un examen final a aquellos estudiantes que no realizaban ninguna actividad. En las asignaturas no presenciales, no se hablaba de examen, se evaluaban las diferentes producciones o tareas que los estudiantes debían hacer durante el curso.

A la luz de la anterior investigación se puede concluir, que las evaluaciones son aspectos importantes a la hora de asumir los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a pesar de ser tipos de enseñanza "diferentes" por el contexto y los roles que se dan y desarrollan, casi que no varían los modos de evaluación, entrando en el debate de insistir que los nuevas formas de enseñar necesitan nuevos criterios de evaluación, al respecto los autores consideran;

> *"(…) El uso de las tecnologías para desarrollar procesos formativos debe comportar cambios de metodologías, de roles, de maneras de interactuar, no se puede evaluar bajo el mismo prisma de modelos tradicionales, sino que hay que revisar y adaptar la evaluación para que esta sea coherente con el acto formativo realizado...." (*Monge y Benavides 2007). Citado por(Flores Alarcia & del Arco Bravo, 2011)

En general el texto determina que existe mucho por investigar en relación a las formas de evaluar y de planificar (criterios) el acto valorativo de los aprendizajes.

Los siguientes tres textos, indagan acerca de las concepciones o pensamientos evaluativos que tienen docentes y estudiantes: Evolución en las concepciones sobre la evaluación en estudiantes del Programa de Maestría en Docencia de la Química,(Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001); Diagnóstico sobre la evaluación académica en pregrado realizada por los docentes de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia,(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001) y Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación,(Salcedo & Villareal, 2000)

El primer artículo, da cuenta de la experiencia de una estrategia pedagógica didáctica aplicada a profesores de química en servicio activo, creada para posibilitar espacios de reflexión sobre los problemas asociados a las concepciones y prácticas de evaluación y para vivenciar alternativas de transformación que contribuyan a mejorar la calidad de la educación en química, en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. La investigación señalada, presta vital atención sobre las concepciones evaluativas que poseen los docentes de química y como estas creencias influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el

momento de valorar los aprendizajes de los estudiantes. (Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001)

Metodológicamente el estudio se realizó en dos etapas:

- **1ªEtapa:** en esta etapa se le presentan a los 22 docentes de la Maestría en Química, el programa guía, el cual es una serie de actividades con las cuales se pretende reflexionar a los participantes y así favorecer las decisiones de cambio, además cada actividad del programa guía se convierte en un instrumento de recolección de información la cual se obtiene durante todo el proceso de interacción con los estudiantes-docentes lo cual permite tener elementos sobre los cambios que se están produciendo en los participantes.

- **2ªEtapa:** etapa de experimentación del programa guía, en el seminario de conceptos químicos e implicaciones didácticas. El desarrollo de las actividades se llevó en tres sesiones de doce horas cada uno.(Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001)

El estudio encontró que las concepciones evaluativas de los docentes, tenía como fin constatar la objetividad de los conocimientos alcanzados por los estudiantes al final del ciclo académico, además no se considera la evaluación como instrumento de aprendizaje significativo y pocas veces se asume la retroalimentación para superar deficiencias en el aprendizaje.(Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001)

Al finalizar la intervención, se observa en los docentes participantes el cambio conceptual, el giro significativo del concepto de evaluación, al considerar que debe ser continua y orientada a favorecer aprendizajes significativos a través de la resolución de problemas. También se destaca la idea de la evaluación no solo individual sino grupal, y la autoevaluación como características a tener en cuenta.(Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001)

El anterior trabajo, aunque no se presenta en programas a distancia, se acerca al interés investigativo de este proyecto, de indagar por las concepciones y creencias evaluativas de docentes y señala un camino y un proceder metodológico, de allí la decisión de incluirlo en el estado del arte.

El segundo texto, de los tres presentado al inicio del tercer bloque estructurador; Diagnóstico sobre la evaluación académica en pregrado realizada por los docentes de la facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia,(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001)**,**realiza una investigación con el objetivo de reconocer el pensamiento que tienen los docentes de la Facultad de Medicina, sobre el concepto de evaluación, su utilidad y las modalidades para realizarlas, de igual forma propiciar reflexiones en torno al asunto.

El estudio presenta un corte descriptivo transversal de tipo cualitativo en su diseño metodológico. La población del estudio fue de 182 docentes. Se diseñó un instrumento a manera de encuesta con el fin de determinar “el pensamiento” que tenían los docentes a la hora de evaluar. Luego de la recogida de la información, se realizó un análisis y sus respectivas conclusiones, al respecto se señala que la mayoría de los docentes considera la evaluación como un requisito de los programas, como forma para promover o sancionar, nunca se le mira como instrumento para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se debe, de acuerdo a la investigación, a la nula preparación pedagógica de los docentes. La evaluación, concluyen los investigadores, es tenida como un proceso final cuantitativo.(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001)

Al finalizar la investigación, esta propone una serie de recomendaciones que sintetizamos así:

- Organizar cursos - talleres permanentes de formación sobre evaluación con la participación de los docentes.

- Crear espacios de reflexión sobre las actitudes evaluativas de los docentes a través del informe final de la presente investigación.

- Propiciar la cultura de la autoevaluación mediante su aplicación como proyecto investigativo en pequeños grupos.

- Iniciar, también con grupos pequeños, experiencias de retroalimentación.

- Planear, diseñar y aplicar estrategias de evaluación diferentes a las pruebas objetivas a grupos pequeños, evaluando sus resultados.

- Realizar con los estudiantes, a través de un proyecto de investigación, la exploración sobre su pensamiento acerca del proceso evaluativo a que están sometidos.

- Planear y desarrollar talleres de formación sobre evaluación con los estudiantes.(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001)

Aunque la anterior investigación, ni la presente indagan sobre las concepciones de evaluación en contextos de educación superior a distancia, si se contextualizan en espacios de educación superior Colombiano, lo que manifiesta el interés docente por transformar las concepciones y prácticas evaluativas que conlleven a un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tercer texto que cierra este momento estructurador es Concepciones y acciones de los profesores de química sobre la evaluación,(Salcedo & Villareal, 2000), al igual que el primero y el segundo, se inscriben en el contexto nacional

Colombiano de la Educación superior, aunque no en el de la educación superior a distancia.

En el presente artículo se describen los fundamentos teóricos para una evaluación como instrumento de aprendizaje y de mejora de la enseñanza. Se hace un estudio analítico descriptivo de las concepciones y acciones que mantienen los profesores formadores de profesores de química. Los resultados obtenidos muestran una clara tendencia a utilizar la evaluación como un instrumento de constatación terminal, referida especialmente al manejo conceptual y de aplicación de dichos conceptos en ejercicios de tipo mecánico; no incluye actividades relacionadas con aspectos metodológicos y actitudinales, ni con las relaciones entre la química, la tecnología y la sociedad. (Salcedo & Villareal, 2000)

El estudio parte con la hipótesis de que:

> "L*as concepciones y prácticas docentes sobre evaluación están destinadas primordialmente a constatar si los alumnos han adquirido los conocimientos que se han transmitido en clase, es decir, como instrumento de simple constatación, terminal o acumulativa, independiente y posterior al proceso de enseñanza y aprendizaje, además de considerar la evaluación como objetiva, precisa y que informa sobre el grado de conocimiento que posee un estudiante*" (Salcedo & Villareal, 2000)

Para el diagnóstico sobre las concepciones y las prácticas, de los profesores de química, sobre evaluación, se tuvo en cuenta la información proveniente de 15 profesores y 95 estudiantes, pertenecientes al programa de Licenciatura en Química, del Departamento de Química de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y los exámenes que cada uno de los profesores realizó en su aula de clase.

Para caracterizar las percepciones que los alumnos tienen sobre la evaluación a que son sometidos por sus profesores, se elaboró un cuestionario, dividido en tres partes, para caracterizar las concepciones, tipo de evaluación y actividades evaluativas realizadas por los profesores.

En este sentido el estudio constata que las ideas y comportamientos de los profesores no son coherentes a la hora de evaluar, ya que explicitan en sus programas académicos, evaluaciones formativas, cuando en realidad privilegian una evaluación terminal y acumulativa de conocimiento del estudiante.

Los resultados son profesores que mantienen la idea de una evaluación centrada en el alumno, objetiva, fiable, precisa, centrada en contenidos conceptuales que requieren, para su resolución, el uso de la memoria y de manejos operativistas en el caso de la resolución de ejercicios de lápiz y papel, que sirve para la determinación de objetivos logrados y la cuantificación del saber del estudiante,

que los profesores del Departamento de Química de la UPN mantienen una concepción tradicionalista de la evaluación y, por lo tanto, no consideran la evaluación como un instrumento de aprendizaje.

El estudio, al final presenta una serie de recomendaciones:

> *"Realizar seminarios con los profesores del Departamento de Química, que permitan la reflexión sobre sus concepciones y prácticas evaluativas, con el fin de favorecer los cambios necesarios para un mejoramiento en su actuación que, a su vez, contribuya a una mejor formación de los futuros profesores de química. Experimentar estrategias didácticas basadas en el modelo constructivista de evaluación, con el fin de favorecer un cambio en las concepciones y prácticas evaluativas de los futuros profesores. Producir materiales educativos que favorezcan la reflexión y la puesta en escena de actividades de evaluación, coherente con el modelo propuesto en la mayoría de temáticas y de asignaturas de química; dichas actividades deberían integrarse al proceso global de enseñanza y de aprendizaje en el programa de formación de profesores. Experimentar dichos materiales con profesores de química en servicio activo que favorezca el cambio en sus concepciones y prácticas sobre evaluación. Realizar estudios similares en otros departamentos de la Facultad de Ciencia y Tecnología, con el fin de favorecer procesos de transformación de los programas de formación de profesores en la facultad. Realizar diferentes estudios para determinar la influencia del contexto institucional en las prácticas evaluativas, caracterizar el trabajo experimental y su relación con el aprendizaje de conceptos en el programa de formación de profesores de química y determinar si las expectativas que los profesores tienen sobre sus alumnos influyen en las calificaciones que les asignan".* (Salcedo & Villareal, 2000)

Los anteriores textos, contextualizados en Colombia, si bien marcados en el ámbito tradicional de la educación superior, dejan ver la tendencia actual en el territorio nacional y su preocupación por fortalecer procesos evaluativos que sean coherentes y efectivos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su posterior valoración de aprendizajes. Las anteriores concepciones, tradicional y memorísticas, ratificadas una y otra vez por los estudios revisados ponen de manifiesto el problema actual de la educación que aún permanece, en cierto sentido, anclada a parámetros decimonónicos no convenientes a las necesidades del mundo actual. Si lo anterior es evidente en la educación superior tradicional, la situación es mucho más dramática en espacios educacionales a distancia, puesto que la actividad de la evaluación ha sido tomada como un aspecto resuelto y poca estudiada por ende.

4.1.4. Finalidades de la Evaluación

El último aspecto a analizar en este tercer momento del estado del arte, son aquellos estudios que convocan a indagar acerca de la finalidad de la evaluación. Al respecto se presentaran dos textos que inquieren sobre el asunto; La evaluación social e individual en la era de la educación a distancia en la globalización Martel, (2004) y Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos en la Universidad. Rojas, González, (2009.)

Este primer texto, esclarecedor por cierto, plantea la posibilidad de que las evaluaciones en los cursos que se orientan, puedan estar convirtiéndose en mecanismos de homogenización y control. Para subvertir lo anterior, la autora propone un análisis de la evaluación como vehículo para la construcción de sociedades solidarias. Al respecto del texto, la investigadora señala que realiza una presentación teórica, en la cual plantea un cuadro ideológico de competencia, solidaridad y práctica, dado que muestra como estas ideologías funcionan en la evaluación y en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la metodología, la curricular y la evaluación son determinantes al desenmascarar las competencias y enfocar la atención hacia las acciones y los discursos de solidaridad. (Martel, 2004)

La definición de evaluación en su sentido más profundo, es la que proviene de su origen etimológico, (francés antiguo avaluer, siglo XIII) la cual sugiere a la evaluación como un acto de dar valor. Poseyendo dos criterios; valor monetario (material), valor vital (vida). Lo anterior, sugiere la autora, deja ver valores positivos de la evaluación, además señala un enfoque autonomizante, es decir no controlador.(Martel, 2004)

Siglos más tarde, la evaluación se despoja de estos valores materiales y vitales para apoyarse en su opuesto: la competencia y la culpabilidad por el error. La valorización evidente en el origen de la palabra se transforma en una competencia, que se basa en la devaluación y la culpabilidad: los menos errores posibles. El juicio negativo que conlleva la evaluación, y a la vez la competencia y la culpabilidad, instauran una dimensión de control individual y social. ¿No hemos sido todos, alguna vez evaluado por la deducción de errores? Vivimos, sin estar conscientes de ello, bajo el régimen de la devaluación en relación a normas externas, históricas, lingüísticas, lógicas, sociales, educativas, etc. Esta evaluación de control, ha sido refinada en la actualidad por conceptos como: evaluación por objetivos, evaluación formativa, evaluación sumativa.(Martel, 2004)

Para la autora, existen dos grandes ideologías que permean todo proceso de evaluación; ideologías de la competencia e ideologías de la solidaridad. La primera es inspirada por las condiciones de supervivencia en el mundo físico y animal; Darwin; la supervivencia es la del más fuerte, en tanto que la ideología de la solidaridad refuta la noción de la supervivencia del más fuerte y, la sustituyen por la responsabilidad de los más fuertes hacia los más débiles.(Martel, 2004)

Este movimiento de solidaridad, asegura Martel, se encuentran presentes en las teorías de aprendizajes, llamadas constructivistas, en oposición a las teorías transmisionista o de instrucción. En esta última predomina la instrucción sobre el aprendizaje. En tanto que en la primera teoría, se postula que el estudiante construya su propio conocimiento en relación a la colaboración y a la participación de cada uno de los individuos que hacen parte del proceso educativo.(Martel, 2004)

La autora subraya, a manera de conclusión, que hay que apostarle a aquellas ideologías que favorecen la solidaridad que buscan el reparto de la abundancia para el bienestar individual y colectivo, que estimule la emancipación de los casos de opresión en la sociedad, que fomente los movimientos de independencia contra los gestores del control y la sumisión.(Martel, 2004)

Una ideología del tal talante, garantizará en el individuo acciones que estimulen la solidaridad, la igualdad y la equidad en todos y en cada individuo de la sociedad.

El segundo estudio revisado como parte de este tercer momento estructurador de del recorrido documental, es el texto de Rojas Mauricio y González Diana (2009), al decir de los autores, el rendimiento académico, que se expresa en términos cuantitativos, es una medida de éxito o fracaso de la situación particular del estudiante y un mecanismo administrativo de su paso por el currículo universitario.

El estudio presenta un análisis del rendimiento académico en la Universidad de Ibagué con base en las calificaciones, resultado de sus evaluaciones en las distintas asignaturas, de estudiantes y docentes de las cohortes 2002-2008.(Rojas Betancur & Gonzalez, 2009)

La investigación plantea la idea que, "*Existe una tendencia a estandarizar la calificación para mostrar normalidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, más que usarla como instrumento de transformación*". Así, señalan los autores, el rendimiento académico en la Universidad, generalmente se expresa en forma cuantitativa y ésta prevalece como medida de éxito y/o fracaso del estudiante, en este sentido se etiqueta la estudiante, al docente, a las asignaturas y se establecen discursos alrededor de la importancia, grado de dificultad, cuidado y atención de las asignaturas, solo que opera en sentido inverso; un estudiante con bajo rendimiento fracasa, una materia con bajo promedio parece ser más importante en el currículo, sostiene el estudio.(Rojas Betancur & Gonzalez, 2009)
La medida del rendimiento se compone de las calificaciones de cada asignatura en la universidad, estas se promedian y se obtiene el rendimiento por periodo, subyace en ello la idea de que la nota es la evaluación del proceso de aprendizaje, indica su idoneidad o no para la asignatura.(Rojas Betancur & Gonzalez, 2009)
En ultimas el estudio sugiere que la calificación, resultado del proceso antes mencionado, es tomado como un mecanismo de normalización de estandarización que intentan demostrar la regularidad y el cumplimiento de las prácticas docentes

en los procesos de aprendizaje, pero que informan muy poco sobre el contexto social y educativo que se da en dicha evaluación, en este sentido, la calificación está más orientada al mantenimiento institucional, que su uso como instrumento pedagógico. (Rojas Betancur & Gonzalez, 2009)

Este uso de la calificación; promover, controlar, mantener, ocultar, mostrar resultados favorables, le permiten a la institución de Educación Superior mantener un estatus de reconocimiento y de aceptación dentro del campo educativo, sin embargo el no utilizar las calificaciones, resultado de las evaluaciones en las diferentes asignaturas, como instrumento pedagógico perjudica enormemente el impacto del aprendizaje en los estudiantes y los somete a las decisiones de conveniencia de la Institución superior.

Esta última investigación reseñada en el estado del arte, aunque no pertenece al ámbito de la educación superior a distancia (no por no querer, más bien por la inexistencia de estudios en relación a la evaluación como finalidad en sí) señala un camino poco recorrido y poco investigado aun para la educación tradicional;

> *"Es inusual encontrar estudios sobre rendimiento académico en el país, ello se explica, en parte, por el temor de las propias IES de que ello constituya medidas de rankings universitarios que califiquen las "buenas" y las "malas" instituciones, las universidades fáciles y las difíciles, lo que finalmente produce efectos nefastos en el competido sistema de captación de estudiantes"*(Muñoz, S. 2003; citado por Rojas Mauricio, González Diana, 2009).

Aunque poco estudiado, no deja de revestirse de suma importancia por el impacto que tiene en el estudiante a la hora de éxito o reprobación escolar, etiquetamiento de buen o mal estudiante, de asignatura difícil o fácil, práctica docente eficiente o ineficiente, sucede así, cuando la evaluación es tenida en sí, como un instrumento de promoción o de control y de dominación y control.

Al finalizar este recorrido bibliográfico de textos, documentos, reseñas, artículos, en relación al tema de la evaluación del aprendizajes en educación superior a distancia, se constata que este tipo de investigaciones, en el contexto mencionado, son escasas en consideración porque el fenómeno de la educación en espacios no tradicionales es relativamente nueva, como ya lo advertimos en el estado del arte, aun así, es evidente el impulso que ha tenido esta modalidad en las dos últimas décadas y el interés no resuelto de la evaluación en estos espacios.

4.2. MARCO TEÓRICO

> *"Es evidente que un cambio en la concepción de la enseñanza requiere de cambios en el sistema de evaluación."* (Rodriguez Losada, 2010)

Nuevas formas de educación requieren, inevitablemente, nuevas formas de aprendizaje y evaluación. La educación a distancia, es una nueva forma de educar, puesto que los roles asignado al tutor, al alumno y las relaciones que se establecen entre estos actores son, sensiblemente diferentes a las dadas en la educación tradicional, lo anterior para hablar de un par de elementos visibles y reconocible en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin querer obviar, por supuesto, un continuum de factores que hacen parte de este entramado instruccional como lo son; las mediaciones, la didáctica, el tiempo, la distancia, las relaciones entre estudiantes, los contenidos, las asignaturas, las evaluaciones, el currículo… entre muchos otros elementos que gravitan alrededor de esta nueva forma de educación que la hacen diferente y por ende requieren nuevas formas enseñanza y nuevas formas de evaluar esos aprendizajes.

La educación a distancia se ha convertido en la actualidad, en la posibilidad que tienen los estudiantes de continuar estudios a nivel superior; de pregrado o postgrado, no importando las distancias, limitaciones de oferta académica, tiempo o impedimentos físicos. La educación en espacios no tradicionales, posibilita educación a un alto número de estudiantes, (SNIES, 2010)dándoles la oportunidad de mejorar su calidad de vida.

En este sentido, como nueva forma de educar, la educación a distancia ha desplegado un considerable número de publicaciones que teorizan al respecto; definen el concepto, proponen modelos, sugieren instrumentos evaluativos, ensayan enfoques y metodologías, y aportan un nuevo léxico al campo evaluativo a distancia. Así, en la investigación, el constructo teórico, estará conformado por diversos autores con múltiples visiones y conceptos en relación a la evaluación, se han agrupado en cuatro momentos para un mejor recorrido teórico; el primer momento estará destinado a recoger las múltiples y variadas definiciones que se le ha dado a la evaluación de los aprendizajes en espacios no tradicionales, el segundo momento estará destinado a indagar teorías en relación a los tipos de evaluación en la educación a distancia; el tercer momento estará conformado por los autores que teoricen con respecto a los criterios evaluativos dados en la evaluación on line; el cuarto y último momento estructurador del recorrido conceptual estará destinado a indagar sobre las finalidades que se ciernen en los procesos evaluativos en la modalidad a distancia.

4.2.1. Tutores: ¿En el campo de las creencias, ideas, representaciones o concepciones?

> *"La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones."*(Santos Guerra, M. A. ,2001).

Fundamentos Teóricos:

La manera como se entiende y se práctica la evaluación no es ingenua;

> *Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal (...) Santos Guerra, M. A. (2001)*

.

En ese sentido, está condicionado por factores internos y externos, los cuales le son propios a cada individuo, a cada sociedad, a cada establecimiento universitario...

Las concepciones son un constructo creado por los investigadores educativos, para referirse al conocimiento personal que todo individuo tiene. Como sinónimo han aparecido términos similares como creencias, ideas, representaciones y otros. Sin embargo a pesar de su cercanía de significados, guardan algunas diferencias notables que se intentan exponer a continuación, justificando además, el porqué de concepciones y no cualquier otro termino cercano.

4.2.1.1. Creencias y Pensamientos:

Ambos términos son usados a manera de sinónimos, para aludir al pensamiento de los maestros, directivos, alumnos, que conviven en los espacios educativos. El término creencia, ha sido el más utilizado por la literatura educativa. Algunas características referidas a este término son:

a) *Las creencias se forman muy pronto y tienden a auto perpetuarse, perseverando incluso contra las contradicciones causadas por la razón, escolarización o experiencias.*

b) *Los individuos desarrollan un sistema de creencias y lo adquieren a través del proceso de transmisión cultural.*

c) *El sistema de creencias tiene una función adaptativa, ayudando a los individuos a definir y comprender el mundo y a ellos mismos.*

d) *Las creencias sirven como filtro cognitivo.*

e) *Las creencias epistemológicas juegan un rol clave en la interpretación del conocimiento y monitorización cognitiva. Pajares (1992), citado por* (Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

Así pues, se destacan de este constructo su estabilidad, automaticidad, su vinculación con lo emocional y su marcado carácter idiosincrásico o personal.

4.2.1.2. Ideas:

Po su parte, el constructo Ideas, ha sido menos recurrente o usado en la literatura educativa, aún así, se pueden señalar características particulares;

> Cuando hablamos de ideas (…) nos referimos a percepciones, conocimientos, suposiciones e inferencias, valores o aspiraciones, expectativas, actitudes y atribuciones… Palacios (1987), *citado por* (Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

Se destaca, en el concepto de idea, su marcado acento en los aspectos cognitivos del comportamiento, haciendo caso omiso de lo afectivo-emocional. En cierto sentido, este acercamiento está interesado en el procesamiento de informaciones del sujeto aislado, sin reparar, por ejemplo, en los procesos perceptivos previos al propio procesamiento.

4.2.1.3. Representaciones:

Al igual que el concepto de creencia y pensamiento, el constructo de las representaciones ha sido uno de los más utilizados en el campo de las ciencias sociales. Fue definido por Jodelet (1989), como: “Modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social...".

En todas las definiciones de representación social encontramos los siguientes elementos comunes:

- *Son una forma de conocimiento social elaborado y compartido.*
- *Poseen una intencionalidad práctica.*
- *Pueden ser abordadas como productos pero también como procesos.*
- *Es necesaria la actividad de apropiación de la realidad social, más generalmente exterior al pensamiento así como la elaboración psicológica y social de esta realidad.*

- *Se sitúan estrechamente en las relaciones simbólicas Ínter e intragrupos.* (Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

Moscovici (1983), sugiere que las representaciones sociales van más allá de las opiniones, de las apariencias, de las imágenes y actitudes; se trata según él de "sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular,...de teorías, de ciencias sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla"

4.2.1.4. Concepciones:

Por último, el termino concepciones, del cual se toma su conceptualización para el presente trabajo investigativo, presenta características aglutinantes de los anteriores conceptos.

> *Las concepciones (…) son un constructo de naturaleza psicosocial que permite entender y explicar el fenómeno de "ver", "pensar" y "sentir" el mundo que nos rodea de forma simultánea. Se trataría de integrar en un único elemento a estos complejos referentes.* (Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

El "ver", se asocia con el constructo de las representaciones, permite "ver" (léase hacer parte) de un entramado social compartido, necesario para el hombre y su justa inclusión en el mundo.

El pensar se ajusta al constructo de ideas. Pensar el mundo consigo mismo y, por supuesto, decostruyendo con otros posibles mundos y visiones, en últimas, dar sentido a lo pensado, a lo percibido como individuo y como sociedad.

Finalmente, el constructo de creencias se acomoda a "sentir. En éste concepto se enfatiza en lo afectivo emocional, el mundo también se construye a través de lo afectivo, de lo valorativo, de lo sentimental.
Todos los constructos; representaciones, ideas, creencias, se conciben como mecanismos o dispositivos para entender al mundo, para concebir sentido al mundo percibido. Así el constructo concepciones, integra en un solo campo los elementos antes reseñados.

> *Cuando hablamos de concepciones, las entendemos como una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes e inconscientes, que tiene su origen en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales. .* (Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

4.2.2. Prácticas, Prácticas Evaluativas

> "Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación" **Coll y Martín (1996)** Citado por Monereo (2009)

La posibilidad de alcanzar o lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje, en contextos educativos, depende del acierto de múltiples factores; motivación personal, currículo, políticas educativas, políticas institucionales, tiempo, tamaño de la clase, recursos disponibles, experticia docente,… entre otras, mediadas todas éstas por las concepciones que tenga el maestro acerca de la enseñanza y en el mismo sentido, de la evaluación. Estas creencias, ideas, pensamiento, en últimas concepciones, como se ha optado por llamar en el presente trabajo, representan la base y el fundamento, desde donde el docente guía sus prácticas pedagógicas y sus prácticas evaluativas, orienta sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones.
Estas comprensiones idiosincráticas, de cada docente, son a las que se acuden de forma consciente o inconsciente, para organizar y planificar estrategias de enseñanza y aprendizaje. Prieto, M. (2008).

En ese sentido, el presente trabajo asume las prácticas pedagógicas como el actuar del tutor, del maestro, en el momento educativo, es decir, su quehacer pedagógico; sus estrategias, su didáctica, su currículo, su programa anual y diario, sus concepciones, y todo lo que permea ese actuar, exigencias internas y externas; en ultimas su actuar en situs. De igual forma, las prácticas evaluativas, se asumen como la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, condicionada, en cierto sentido, por su performance educativo.

Aunque existen diferentes estudios que señalan la no relación entre las concepciones y el actuar docente, otro grupo de investigaciones prevén la relación entre concepciones de los maestros y su performance en los espacios educativos. Mellado, V. (1996). En lo que existen acuerdos entre los diferentes estudios es que el posible afectar de las comprensiones docentes y su saber, en las prácticas de aula, esta filtrada por factores externos, antes ya mencionados.

Para la investigación en curso, las prácticas y las prácticas evaluativas se asumen como las dos caras de una misma moneda, si se opta por un modo de enseñar, se interioriza una misma forma de evaluar, que ayude a detectar las habilidades deseadas o programadas.

> *Los profesores, en la mayoría de los casos, tienden a evaluar de forma parecida a como enseñan. Lo cual parece lógico, incluso deseable. Desde una perspectiva epistemológica se trata de un ejercicio de coherencia.* Monereo, C. (2009).

En este sentido si se entienden las prácticas pedagógicas, aun de forma vedada, que los aprendices dominen conceptos, que posean un vocabulario específico del tema, que definan términos, la evaluación buscará indagar por esos requerimientos. De igual forma, si las prácticas pedagógicas están enfocadas en la resolución de problemas, el instrumento evaluativo deberá señalar esas habilidades.

Es posible identificar dos concepciones de enseñanza, de acuerdo a Prieto, (2008); La técnico instrumental y la formativa emancipadora.
Desde la primera racionalidad, (prácticas pedagógicas tradicionales) se enfatiza en lo memorístico se estimula la reproducción, se mira a los estudiantes como simples receptores, como recipientes vacíos y listos a llenar a través del conocimiento magistral, constituyéndose ellos en meros objetos de acciones planificadas. En cuanto a la práctica evaluativa, estriba únicamente en certificar y controlar;

> *La evaluación se convierte, por su parte, en un mero proceso técnico de «certificación de los productos o resultados de aprendizajes planteados en programas y planes oficiales» (Palaude Mate, 2005: 98). Es decir, se le asigna la función de control, selección, jerarquización y acreditación…Citado por* Prieto, M. (2008).

La segunda racionalidad, La formativa Emancipadora, asimila las prácticas de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la comprensión más que la reproducción, esta concepción permite la construcción y deconstrucción del conocimiento con los estudiantes, propende por prácticas evaluativas de corte formativo;

> *… aquellos que afirman que la evaluación debe privilegiar la creatividad o la capacidad analítica de los estudiantes, diseñan tareas de evaluación abiertas, otorgándoles la posibilidad de ofrecer respuestas diversas y divergentes… (Torrance y Pryor, 1998).* Citado por Prieto, M. (2008).

Dada la existencia de estas racionalidades y sentidos diversos respecto del proceso evaluativo es posible entender que existan evaluaciones *del* aprendizaje y evaluaciones *para* el aprendizaje: las primeras controlan el nivel de aprendizaje de los estudiantes, las segundas los favorecen, dependiendo de las concepciones y prácticas de los profesores (Stiggins 2006). Citado por Prieto, M. (2008).

Finalmente, Si se lograra develar las concepciones de los maestros que orientan las prácticas evaluativas, se descubriría la diversidad de creencias que orientan sus prácticas e instrumentos evaluativos. El valor de descubrir las concepciones

que guían las prácticas evaluativas, radica en la posibilidad de entender, comprender e interpretar las prácticas pedagógicas.

4.2.3. El Concepto de la Evaluación a través de la Historia

Esta primera parte del marco conceptual, como se señala al principio, rastrea los diferentes conceptos que giran en torno a la evaluación de los aprendizajes en espacios virtuales, sin embargo, se anota de inmediato, que de igual forma se apropia de las conceptualizaciones de evaluación que se han hecho en la educación tradicional.

La evaluación es una acción inherente a la naturaleza humana; el ser humano siempre está en proceso valorativo de todo cuanto le rodea, de allí que evaluar sea tan antiguo como el mismo hombre. Aunque la evaluación es un proceso cotidiano en la vida de todo ser humano, es solo en los centros educativos donde se regula y se realizan con intencionalidad formativa. Al respecto señala Quiceno (1999)[3]; las escuelas surgen entre los siglos XVI y XVII, cuando en Europa se crea la idea de lo público; los nacientes estados se interesaron por la educación de "todos". Estas escuelas europeas de mediados del siglo XVI y principios del siglo XVII, mostraban su forma de evaluar e indicar el rendimiento académico de sus estudiantes a través de la prueba, que era según Quiceno, un sistema para saber, reconocer y entender el desarrollo escolar y sus métodos y el rendimiento de los alumnos. Así, continua elautor,en este marco de referencia, la prueba era usada para determinar la competencia escolar, estableciendo lo que el alumno sabia y lo que debía saber, al mismo tiempo lo que sus maestros debían enseñar.

En este sentido Quiceno sentencia:

> *"En el contexto cultural propio de estas sociedades, para calificar los conocimientos, el aprendizaje, el saber y la educación se utilizaban conceptos de aprovechamiento, inclinaciones, emulación, castigo y premio. La prueba buscaba saber cómo aprendían los individuos, lo cual requería saber que pasaba en ellos. La prueba era física, moral, social y jurídica lo que trajo consigo el castigo físico, la sanción moral, la administración por la fuerza y los controles severos y autoritarios."*(Quiceno, 2000)

Otro de los elementos pertenecientes a esta época que marcará un derrotero en ese momento (aún hoy en día lo marca) es la disciplina.

[3] Hemos tomado como texto fundamental el de Quiceno, por tratar de forma amplia y detallada la historia de la evaluación, sin desconocer, por supuesto, el aporte de otros autores al respecto. Basado en el artículo "Elementos para una posible historia de la evaluación" publicado por Humberto Quiceno en Alegría de Enseñar #38 citado en el libro Técnicas de Evaluación. Colección ABC del educador. Ediciones SEM; Bogotá, 2003. P 18-23

La disciplina poco a poco fue sustituyendo a la prueba con lo cual se buscaba determinar la enseñanza, el aprendizaje, el rendimiento, las aptitudes y los desarrollos.

La disciplina es un intento por uniformar y controlar los movimientos, aptitudes y relaciones del hombre, las costumbres, intenciones y el ser físico, el modo de operar de las instituciones, la forma de vivir y de entenderse en la sociedad del siglo XVII.

En cuanto a la escuela y la enseñanza, la disciplina se presta a las intenciones unificadoras y generalizadoras que buscan un modo global de enseñar, aprender y memorizar todo en todas partes.

Uno de los conceptos más importantes de la disciplina fue el de examen, la palabra que según Quiceno, posiblemente provino de la prueba, utilizado inicialmente por un funcionario para investigar y luego fue uno de los grandes métodos, usado por todos los conocimientos y las profesiones para hallar la verdad.

El examen, entra pues, como herramienta primordial de la disciplina en la escuela ya que le permite observar, preguntar, analizar, revisar, ordenar, comprender, vigilar y castigar. Es decir, que como parámetro generalizador de la disciplina el alumno debía ser examinado para hacer entrar la escuela y sus sujetos en la disciplina, en el orden, en la razón de ser.

Examinar era, de acuerdo con Quiceno, calcular, determinar y medir por parte del maestro, la escuela y el director, pero también por parte de los propios alumnos. Así, observar, analizar y calificar como producto del método experimental se impusieron en la escuela de la época.

Advierte Quiceno que partir de los hechos, establecer principios y leyes generales y volver a los hechos para explicarlos, es ciencia, disciplina y examen.

Entonces, en esta sociedad clásica se da un sistema de evaluación escolar de tipo experimental, es decir, los test, las mediciones, las reglas, los valores absolutos, el examen, las pruebas y las calificaciones, dejando sin consideración la experiencia y la realidad como las vivencias mediatas e inmediatas del individuo.

Hacia los siglos XVIII Y XIX, aparecieron las Ciencias Humanas y las Ciencias de la Educación, hito que marcó un nuevo derrotero en el campo educativo puesto que se pretendía asumir la educación como “ciencia” y todo lo que implicaba lo anterior; sistematización, reorganización, asunción de objeto de estudio, objetivos, paradigmas, modelos, métodos cualitativos.

De allí que, asegura Quiceno (1999), *hacia finales del siglo XIX se contaba con una escuela homogénea con pretensión de masificar y cubrir la mayoría de la población. Contenidos comunes presentes a través del currículo, y un sistema de evaluación estandarizado.* Desde la década del 70 para acá se nota una marcada correlación entre el rendimiento en las pruebas estandarizadas y el origen socio-político de los educandos, por lo cual, éste factor señala la estandarización como un instrumento de diferenciación social en el marco de la escuela de masas. En este sentido, la evaluación además de servir para la nota, para la promoción y la reprobación, también se insinúa como instrumento clasificatorio social y económico.

En la actualidad toma fuerza el pensamiento postmoderno como alternativa de pensamiento del sujeto fuera de las generalizaciones y de las ideas totalizadoras de la modernidad que buscaban que todos los individuos pensaran y se comportaran igual.

En el curso del siglo XX surge gran interés por la objetividad en la evaluación en el marco de una visión más global de la evaluación.

De visiones cuantitativas y parciales se ha pasado a una óptica cualitativa e integral que propende por poner de manifiesto los múltiples ámbitos y las dimensiones del contenido y del ente evaluado.

Al esbozar tímidamente la historia de la evaluación, se percibe nítidamente su carácter complejo que lo acompaña, complejidad que estará enmarcada en los muchos elementos que gravitan en su entorno, enriqueciéndola pero a la vez problematizándola. Al respecto Cerda Hugo (2000), en su texto destaca que:

> *"El término evaluación ha perdido esa simplicidad que tuvo en los años que N. Tyler popularizó esa práctica. Hoy se ha transformado en su medio multifuncional que diagnóstica, selecciona, comprueba, compara, comunica, orienta y en consecuencia se ha convertido en un fenómeno de extraordinaria complejidad en el cual se acumulan funciones muy diferentes."*(Cerda Font, 2000)

Esta función que se le otorga a la evaluación de seleccionar, comprobar, comparar y comunicar, entre otros aspectos, debe reposar en una actitud reflexiva y actuante, es decir, que sirva de herramienta de mejora al proceso educativo;

> *"Se concibe la evaluación como un instrumento de aprendizaje y mejora de la enseñanza, es decir, como un proceso continuo y permanente que permite obtener información para la toma de decisiones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje…"* (Salcedo & Villareal, 2000)

Otro de los aspectos problematizadores dentro del proceso evaluativo es el docente, ya que es el sujeto quien elabora, aplica, y valora un sinnúmero de datos producto de esa intencionalidad educativa. En este sentido el maestro debe ser consciente de su quehacer pedagógico y poseer un andamiaje epistémico que sustente su labor como docente, al respecto Cerda señala:

> *"Un factor más que explica la complejidad de la evaluación tiene que ver con el hecho de que para realizar un buen trabajo evaluatorio un maestro requiere formación epistemológica, metodológica y técnica básica pero para lograrlo es necesario tener claridad sobre el rol y las funciones que éste cumple en el aula y en la escuela en general, y saber a quién se beneficia y al servicio de quien se pone. Lo ideal es que el maestro construya y defina sus propios criterios de evaluación y sepa elaborar los instrumentos necesarios para hacerla."*(Cerda Font, 2000)

La anterior apreciación convierte a la evaluación en un acto netamente humano, regidos por valores o juicios que presumen de ser objetivos pero que en ultimas están revestidos de un criterio individual y tamizados por todo un conjunto de valores sociales que como individuo posee el maestro, dejando al descubierto una nueva complejidad evaluativa; la valoración. Así mientras algunos filósofos sostienen que los valores son objetivos porque no dependen de las preferencias individuales, otros en tanto consideran errada tal significado puesto que esta valoración se encuentra histórica y socialmente condicionada, por lo cual asegura Cerda en su texto La Evaluación como Juicio de Valor (1996.):

> "*Esto convierte la valoración en un fenómeno típicamente humano, con características histórico – sociales muy propias de un acto que puede tener significados diferentes según el contexto donde se da. Las escalas de valores y los criterios de valoración han cambiado históricamente, y lo que tiene significado en una época no siempre lo va a tener en otra…El sujeto que valora hace parte de una sociedad y de una cultura y, por lo tanto se encuentra inserto en un universo social donde existen jerarquías, escalas y categorías que le van señalando qué, cómo, dónde y para qué valora. El sujeto vive y actúa en un reino del valor (de principios, valores y normas), que él no inventa ni descubre personalmente, de lo cual se deduce que su valoración no es el acto exclusivo de una conciencia empírica e individual sino el resultado de una conciencia que pertenece a un tiempo y a un espacio histórico determinado. "* (Cerda Font, 2000)

Así en las múltiples complejidades que sugiere la evaluación, se presenta una más, fundamental en la relación educación y aprendizaje. La enseñanza y la evaluación son inseparables; cuando se escoge un tipo de metodología para enseñar, se alinea por un modo de evaluación:

> *"Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación"*(Coll & Martin, 1996)

Esta relación íntima que se establece entre la enseñanza y la evaluación, beneficia notablemente la calidad de la educación. El proceso evaluativo y la práctica pedagógica son dos y uno a la vez; "Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra…" (Monereo, 2009) ésta influencia se marca en el hecho notable de que cuando se evalúa se enseña y cuando se enseña se está evaluando. Al respecto Monereo (2009) sugiere que el alumno aprende nuevas cosas de la asignatura por medio de las preguntas que el docente ha querido destacar en la evaluación, la forma como está organizada la información, el contenido de esas preguntas ofrecen datos de primera mano de cómo el maestro asume su asignatura y a que aspectos realmente otorga importancia; de igual forma el docente evalúa mientras desarrolla su clase, al analizar las dudas, preguntas, comentarios y ejercicios de sus estudiantes.

En últimas si se quiere mejorar la calidad de la educación se debería tener un concepto más amplio de lo que verdaderamente es la evaluación y sus múltiples posibilidades, usos y recursos y dejar cerrada la idea simple de que evaluar es asignar una nota para promover o para reprobar.

Maestría en Educación

Tal vez la última idea de las posibles causas de la complejidad de la evaluación, parte del hecho innegable del poco desarrollo investigativo que ha surgido de la evaluación en espacios no tradicionales de aprendizaje. Restrepo Gómez et al. (2009); Sánchez et al. (2001); Quesada Castillo (2006) lo que ha dificultado enormemente su avance y su posicionamiento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la educación a distancia.

Se ha querido sugerir en los anteriores apartados, la complejidad que gravita alrededor de la evaluación, con el propósito de poder acceder, de mejor forma, a la variedad de conceptos, definiciones y premisas que de ella se tienen.

- **Definiciones alrededor del concepto de evaluación:** Al acercarse a las múltiples definiciones del concepto de evaluación de los aprendizajes, en

espacios tradicionales de enseñanza y en espacios de educación a distancia, se advierte en forma inmediata, que las diferencias en cuanto a definiciones en ambos casos no son distantes entre sí, se diría que son las mismas. En este sentido no se hace discriminación del origen de la definición de la evaluación, si pertenece a la virtualidad o a la educación tradicional, solo cuando el caso así lo amerite.

Al considerar las definiciones de evaluación, se realizó siguiendo un aspecto dialectico que se conjuga en su apreciación como concepto; lo que es y lo que no es evaluación. Se considera que si se reflexiona cuidadosamente acerca de lo que es y lo que no es evaluar, se logra una comprensión más amplia de este proceso educativo. (Las anteriores consideraciones de lo que es y lo que no es evaluar, harían también parte de la complejidad de la evaluación, aspecto tratado anteriormente.)

Al comparar las distintas definiciones de evaluación encontradas en el trabajo investigativo, con el fin de desarrollar el andamiaje conceptual, se anota de inmediato que, de cierta forma, las menciones al respecto giran en consideraciones como la valoración, la valoración sistemática, definiciones como proceso en los que importa el alumno, el profesor la comunidad, y conceptualizaciones que giran en torno a la evaluación como herramienta de mejora del proceso educativo.

La etimología de la palabra evaluación permite regresar al valor del término. Evaluación y evaluar vienen del francés antiguo *avaluer* (siglo XIII) y de valor, es decir, ser vigoroso, tener valor y recibir un premio. La evaluación, por lo tanto, es un acto de dar un valor o valorizar. (Martel, 2004). Esta primera definición sitúa a la evaluación como un acto de valor positivo y vital, se presenta un enfoque evaluativo autonomizante, es decir, no controlador. Este proceso natural, cotidiano y esencial en la vida académica; (Patiño, 2007)parte de las tareas que llevamos a cabo los docentes y los alumnos; La evaluación es un proceso de reconocer valor a algo y es consecuencia del proyecto educativo (Prieto Castillo, 2005). La génesis, entonces, del término evaluación era no examinador, de allí que la evaluación no deba de ser vista como controladora. En contraposición con la anterior definición de no controladora, de no castigadora, se presentan concepciones de este tipo;

> *"En tres siglos, la valorización evidente en el origen de la palabra se transforma en una competencia que se basa en la devaluación y la culpabilidad: los menos errores posibles {…} competencia y la culpabilidad, instauran una dimensión de control individual y social."*(Martel, 2004)

En este sentido la evaluación se carga y se alinea como instrumento de poder y de autoridad, en el que el estudiante se aproxima con temor, al término de un periodo, semestre o curso.

A este intento de definir la evaluación como valoración, se le suma la idea de que debe ser sistemática:

> *La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto. Para este organismo el objeto de la evaluación puede ser indistintamente un programa, un proyecto o un material {…}, cualquiera sea la concepción que se tenga sobre la evaluación, sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que evaluar un programa, una persona o una actividad es: Emitir un juicio de valor fundamentado en información recogida sistemática y científicamente, y con el objetivo último de utilizar este juicio o información para actuar sobre el programa, la persona o una actividad.* (Cerda Font, 2000)

En este mismo sentido lo contextualiza Rodríguez (2005), cuando asegura que:

> *"Se entiende por evaluación, en sentido general aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación valida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado."*(Rodriguez C., 2005)

Por el contrario, una evaluación que no persiga tal rigurosidad estará convertida en un proceso sin sentido, que busca simplemente una nota, un requisito para cumplir, un instrumento de medición y cuantificación. Al respecto recuerda Estevez Solano (2008), en su texto:

> *"Con frecuencia se confunde la evaluación con algunas prácticas efectuadas en la clase para obtener unas notas. ¿Cuáles son esas prácticas? Normalmente son previas, exámenes, pruebas o trabajos presentados por los estudiantes, principalmente en los finales de período. Con éstas se pretende medir los conocimientos obtenidos o determinar el cumplimiento de objetivos por parte del educando."*(Estevez Solano, 2008)

Esta aplicación metódica a la evaluación, tiende mucho a parecerse al proceso de la investigación, ya que busca indagar por un programa, una institución, un proceso, con el fin de generar nuevos conocimientos acerca de sí mismo. Este nuevo conocimiento dado a partir de la aplicación

sistemática de la evaluación, debe de convertirse en instrumento para la mejora de ese proceso educativo:

> "La *Evaluación valora todo el proceso, todos los elementos y toda la persona, con el fin de llegar a unas conclusiones y tomar decisiones para mejorar ese proceso y sus elementos, en definitiva mejorar los comportamientos del sujeto."* (Rotger Amengual, 1992)
>
> *"La acción evaluativa supone momentos de reflexión crítica, sobre el estado de un proceso del que se tiene una información sistemáticamente recopilada, a la luz de unos principios y propósitos previamente definidos, con el fin de valorar esa información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso; es por esto que para nosotros la acción de evaluación se constituye en un elemento dinamizador fundamental para el niño, el maestro, la escuela", la familia y la comunidad."*(Estevez Solano, 2008)
>
> *"La evaluación educativa es aquella que trata de constatar los cambios que se han producido en el alumno, la eficacia de los métodos y de los recursos empleados, la adecuación de los programas y planes de estudio y, en general, todos los demás factores que pueden incidir en la calidad educativa; para así, poder tomar las decisiones oportunas que permitan reconducir, si fuera necesario, el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los fines que se pretendían"* (Regueiro R, 1991 citado por Guarín. Alfonso, 2008)

En este sentido, todo el proceso evaluativo debe estar encaminado a convertirse en herramienta de mejora del proceso educativo y por ende al de mejora de la calidad.

El último criterio considerado para definir la evaluación, es mirarla y sentirla como un proceso que abarca; estudiante, profesor, institución y comunidad:

> *"Hoy la evaluación se concibe como un proceso global, donde su único referente ya no es el docente, sino el alumno, la institución y la comunidad en general."*(Cerda Font, 2000)

En ese mismo sentido se expresa Soto y otros:

> *La evaluación debe ser un proceso participativo, permanente (por procesos), diagnóstico, formativo, holístico (integral, contextualizado, cualitativo y cuantitativo), multi referencial y multi direccional (alumno, docente, administrativo, programas, institución), que se realiza en uso de la autonomía universitaria, para la auto comprensión y el mejoramiento continuo en la búsqueda de la calidad de la educación*

> *dentro del marco de una pedagogía renovada, que debe ser afrontado con compromiso por quienes participan en ella.*(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001)

El desarrollo y la aplicación de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones educativas, de cualquier nivel; primaria, secundaria, superior y postgrado deben favorecer el aprendizajes de los estudiantes, deben servir de herramienta de mejora, que utilice el docente para corregir su programa académico, sus resultados deben ser validados por la institución educativa como mecanismo administrativo de su paso por la institución educativa y la comunidad en general debe ser beneficiario de ese aprendizaje obtenido en el establecimiento educativo:

> *"Como el Proceso mediante el cual se valora el desempeño académico del estudiante en forma integral, como un mecanismo de retroalimentación para la cualificación del estudiante, el docente y la institución educativa".*(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001)

Por el contrario, cuando se pretende una evaluación no abarcante de sus diferentes posibilidades y potencialidades, ésta se asume entonces, como un requisito obligatorio para el estudiante, como una actividad académica que el docente debe cumplir al finalizar un periodo o semestre escolar, en el que solo la institución educativa cumple con el papel de controlar, certificar o reprobar a sus estudiantes y en el cual la comunidad no se ve representada en los procesos que allí se reflejan.

Este recorrido por las diferentes opciones definitorias de la evaluación, acerca la comprensión a la complejidad del proceso evaluatorio y asume luego, en la posibilidad de acercarse a los posibles tipos de evaluación que se pueden dar en la educación a distancia.

Maestría en Educación

4.2.4. Oportunidades Evaluativas en la Educación a Distancia

En el primer apartado, se reconocía que las distintas definiciones de evaluación dadas en los espacios tradicionales y los on-line, no diferían entre si y no marcaban diferencias sustanciales, en este segundo momento se evidencian un contraste significativo a la hora de valorar el aprendizaje y de asumir un tipo de evaluación específica, entre la educación tradicional y la educación a distancia.

Las oportunidades evaluativas en educación a distancia están diseñadas con múltiples objetivos y empleadas para evaluar ciertos aspectos, de allí que sean esenciales, utilizar una gran variedad de ellas que permitan apreciar el avance de todos y cada uno de los estudiantes en los distintos niveles de aprendizaje.

Morgan y O´Reilly (1999) menciona que los tipos de evaluación más utilizados en la educación a distancia son:

a) Autoevaluación y evaluación por pares
b) Tareas de evaluación en equipo y colaborativas
c) Diálogo y debate en línea
d) Simulación y desempeño de roles
e) Solución de problemas
f) Evaluación en línea
g) Álbumes y portafolios

Por otra parte, Quesada (2006) propone los siguientes tipos de evaluación que pueden ser usados tanto en la enseñanza tradicional como en la enseñanza a distancia:

a) Autoevaluación y heteroevaluación
b) Presencial y mediada
c) Basada en el grupo y basada en criterios
d) Sistemática y asistemática
e) Cuantitativa y cualitativa

Abarca, (2009) sugiere los siguientes:

a) Pruebas de autoevaluación.
b) Sistemas de participación
c) Pruebas de evaluación.
d) Actividades colaborativas
e) Pruebas finales
f) Trabajo o proyecto final.
g) Talleres

Teniendo en cuenta las distintas clasificaciones mencionadas anteriormente en cuanto a los tipos de evaluación en educación a distancia, a continuación se desarrollaran estas según la coincidencia encontrada entre los diferentes autores.

- **El Chat y El Foro:** El Chat debe considerarse como una estrategia pedagógica de evaluación formativa. Esta herramienta interactiva sincrónica permite establecer diálogos de discusión, reflexión para generar conocimientos y retroalimentación inmediata.(Mogollon, 2004)Esta herramienta on line, favorece enormemente la deliberación grupal y posibilita al docente de realizar constantemente retroalimentación; corrección, ampliación, sugerencias que acrecientan y fortalecen el momento evaluativo. Como cualquier herramienta evaluativa, el Chat pedagógico, debe estar reglamentado de acuerdo a la intención con la que se piense utilizar, para la evaluación los criterios deben ser negociados con

los participantes, se debe construir, conjuntamente un derrotero a seguir que prevea: tema, puntos a tratar, hora del encuentro, instrucciones claras de lo que se pretende evaluar y como se va a evaluar, número de participantes, tiempo de participación por participantes, aclarar el tipo de intervenciones claras y específicas.

El Chat pedagógico debe contar con un facilitador, el cual moderara el encuentro y orientara el desarrollo de la actividad, así mismo construirá una síntesis de los aspectos tratados, dará cuenta de la retroalimentación veraz de los objetivos alcanzados por cada participante durante la actividad.

Al igual que el Chat, el Foro esta visto como una herramienta de evaluación, indispensable para lograr los procesos de autoevaluación y coevaluación. Al decir de Ivory M, lo anterior ocurre porque el foro;

> *"Permite desarrollar un tema específico, el cual los estudiantes irán nutriendo y generando un debate con los diferentes planteamientos e intervenciones que realicen. Estas serán moderadas por el facilitador que conducirá las intervenciones hacia el propósito evaluativo, el cual ya ha sido negociado con anterioridad con los estudiantes. Estableciendo los criterios de evaluación con claridad y precisión de lo que se espera lograr. Al igual que el chat se establecen No. de intervenciones, aportes, entre otros."* (Mogollon, 2004)

- **El portafolio:** Otra de las oportunidades evaluativas dadas en la educación a distancia es el portafolio, definido este como;

> *"Una actividad documental que se realiza durante todo el bloque académico y se nutre con: informes periódicos al menos tres avances por bloque donde se hace una consignación de logros y dificultades que se hayan encontrado en la fase de exploración de la realidad a estudiar, en el portafolio se consignan además síntesis de cada una de las unidades consultadas, profundizaciones sobre los contenidos, la solución de actividades formativas y propuestas."* (Guarin, 2008)

En el mismo sentido lo definen Barbera y García:

> *"Una colección organizada de trabajos y documentos previamente seleccionados por el alumno y que reflejan su proceso y su rendimiento en relación con unos objetivos de aprendizaje y unos criterios de evaluación preestablecidos".* (Barbera, 2005)

> *"Archivo o receptáculo en el cual se guardan varios instrumentos de evaluación del alumno, así como algunos de sus trabajos e informes.*

> *Tiene la característica que permite observar las ejecuciones del estudiante en un período, sus avances y tropiezos."*(García F, 2005)

La elaboración del portafolio de aprendizaje en línea, por parte del alumno, le provee y le exige a este último, el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades complejas.

> *"La práctica del portafolio facilita el pensamiento científico desde el momento que utiliza: evidencias para acompañar una afirmación o un fenómeno (…), considera las posibles consecuencias, muestra explicaciones alternativas y proporciona el espacio para proponer nuevas vías de actuación, en lugar de explicar una serie de conceptos y procedimientos memorizados previamente y requeridos por un sistema de evaluación de normas cerradas."*(GitomeryDuschl, 1995; citado por Barbera, 2005)

En este sentido el uso del portafolio on-line, fortalece de manera significativa la comprensión profunda de situaciones, casos, conceptos y un sinnúmero de posibilidades, mediante el análisis y la explicación de cada uno de ellos. Además de facilitar ese pensamiento de complejidad, por las operaciones que debe de realizar, el portafolio estimula; el autocontrol, la autoevaluación y la coevaluación, puesto que este instrumento evaluativo muestra la naturaleza evolutiva del desarrollo del proceso de aprendizaje, brinda la oportunidad para reflexionar sobre el crecimiento del estudiante. Proporciona evidencia del conocimiento, las habilidades y las disposiciones de quien lo elabora y refleja lo que se quiere aprender y lo aprendido. Es la historia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de cada estudiante. En él se alojan todas actividades realizadas por los estudiantes y se observan los cambios evolutivos de los procesos. (Mogollon, 2004)

En últimas, el sistema de enseñanza de aprendizaje y de evaluación por portafolio informa sobre los avances del estudiante, sobre las competencias y las habilidades adquiridas por él, exigidas por el currículo. En este sentido el portafolio muestra una serie de evidencias, que servirán a la hora de valora el actuar del estudiante y será mucho más aproximada a la realidad.

- **Evaluaciones en línea; pruebas objetivas:** El aumento considerable y permanente que ha tenido en los últimos años la educación a distancia, soportado a través de redes informáticas, plataformas virtuales, entre otros recursos en línea, ha permitido el uso y la aplicación de las pruebas objetivas on-line, por su versatilidad, por su forma fácil de calificar y dar retroalimentación al estudiante en corto tiempo.

> *"La prueba objetiva (…) es común en los cursos a distancia "en línea", sobre todo por la posibilidad que proporciona de calificarse en*

forma automatizada y de estructurar pruebas paralelas a partir de un banco de reactivos." (Chacon, 1994)

Estas pruebas objetivas poseen significativas ventajas:

"Ahorro de tiempo en cuanto a desarrollo y distribución ya que las evaluaciones pueden ser creadas mediante herramientas de software y adaptadas y reusadas según se necesite, y luego ser distribuidas y recolectadas a través de la Web.

Reducción del tiempo devolución. Si las asignaciones son corregidas por el computador, o se reduce el tiempo de corrección, los resultados pueden ser rápidamente enviados a los alumnos, quienes pueden usar esa información para atender a sus deficiencias".

- *Reducción de recursos requeridos.*
- *Conservación de los registros de resultados de alumnos individuales.*
- *Incremento de comodidad.*
- *Incremento de facilidad de uso de los datos*. (McCormack y Jones 1998, citados por Dorrego, 2006)

Sin embargo, el uso de las evaluaciones en línea posee algunas dificultades como son:

- *La implementación del sistema puede ser costosa y consumir mucho tiempo.*
- *La construcción de buenas pruebas objetivas requiere habilidad y práctica por lo que inicialmente consume tiempo Por lo anterior, evaluar habilidades de alto nivel es difícil*
- *El hardware y el software deben ser monitoreados cuidadosamente para evitar fallas durante los exámenes*
- *Los estudiantes requieren habilidades adecuadas a las TIC y experiencia con este tipo de evaluación.*
- *Los asesores y vigilantes requieren entrenamiento en diseño de evaluación, habilidades para las TIC y gestión de exámenes.*
- *Se requiere un alto nivel de organización a través de todas las partes involucradas en la evaluación (académicos, personal de apoyo, servicios computarizados, administradores) (*Ryan et al., 2002; citado por Dorrego, 2006))

Otra de las "desventajas" a notar en las evaluaciones objetivas, es que son adecuadas a valorar aprendizajes de niveles inferiores, no así para evaluar

habilidades de orden superior o al menos muy complejas de construir, investigaciones al respecto consideran:

> *"Investigaciones recientes han demostrado que la mayoría de estudiantes que superan con éxito este tipo de pruebas carecen de la verdadera comprensión de los conceptos y que superarlas no es una medida válida de aprendizaje significativo, con apropiación de conceptos para saberlos usar, de ahí la necesidad de utilizar formas alternativas que lleven a que el estudiante ponga en juego, procesos como la deducción, la abstracción, el juicio crítico, la capacidad de solucionar problemas, la creatividad, el análisis, la síntesis y especialmente que recurra al análisis de su trabajo, mediante procesos de autoevaluación que le permitan buscar alternativas de mejoramiento, cambio o afianzamiento según el caso."*(Soto, Barrera, Rojas, Saenz, & Parra, 2001)

La utilización de las evaluaciones objetivas no se limita a un único tipo o variedad de pregunta, por el contrario existen gran variedad de ellas: selección múltiple, respuesta breve, respuesta múltiple, verdadero-falso, gráficos interactivos, generación automática de ítems (cálculo), corresponder, explicar, ordenar, recolocar frases.

> *"Esos resultados ratifican lo señalado por diversos autores en cuanto al énfasis en el uso de pruebas estructuradas, comúnmente conocidas como objetivas. El uso de esas pruebas pareciera que promueve aprendizajes de niveles inferiores, más que de alto nivel, debido a la dificultad de elaboración que presentan, situación común a la encontrada en la evaluación tradicional."*(Dorrego, 2006)

- **Evaluación mixta alternativa de preguntas:** Esta técnica de evaluación mixta alternativa de preguntas o cuestionarios formulados en sentido inverso, es decir por los alumnos, resulta útil para sacar a la luz habilidades "ocultas" de los estudiantes, las cuales son difíciles de reconocer con las prácticas tradicionales de evaluación.(Bergman, 2005; Citado por López Campos, M. A., Cannella, S., &Ciancimino, E., 2010).

En el último tipo de evaluación analizado (evaluaciones objetivas) se promovían habilidades de aprendizajes inferiores, al contrario de éstas, la evaluación Mixta Alternativa, promueve un pensamiento de orden superior. Numerosos autores así lo consideran:

> *"En los últimos 20 años, en la literatura se ha subrayado cómo el proceso de evaluación de preguntas formuladas por los estudiantes puede concretamente promover un pensamiento de mayor orden y mejorar el aprendizaje." (Black y Wiliam, 1998).*

Koch y Eckstein (1991) mostraron cómo los estudiantes a quienes se enseñó a generar preguntas para sí mismos habían alcanzado mayores resultados de aprendizaje que los estudiantes que solo atendieron las preguntas de los profesores.

El generar preguntas potenciales para un examen mientras se prepara para presentarlo es una técnica muy efectiva para alcanzar un alto desempeño de los estudiantes (Foos, Maray y Tkacz, 1994) y dichas preguntas, además, son una preciosa fuente de información para detectar las particularidades de los estudiantes y para mejorar el curso (Maskill y Pedrosa de Jesús, 1997).

La anterior forma de evaluar muestra que cuando se lleva a cabo en los ambientes de educación a distancia, se es posible reconocer capacidades y habilidades que estaban ocultas o poco trabajadas, la interacción docente y estudiante, a través de las plataformas virtuales, aumentan significativamente.

Las diferentes formas u oportunidades evaluativas que se han analizado, conforman solo una parte de las diversas opciones que tienen a su disposición los tutores, docentes a la hora de valorar el aprendizaje de sus estudiantes, se ha tomado sólo éstas por ser las más representativas, recurrentes y significativas para este estudio.

- **La autoevaluación y la coevaluación:**

La autoevaluación es una de las oportunidades evaluativas más importantes e indispensable de aplicar, por ser el estudiante el principal responsable de su aprendizaje y del desarrollo de las competencias que necesita. García, (2001) y Morgan y O´Reilly, (1999) mencionan que este tipo de evaluación es esencial para la modalidad a distancia “en línea” ya que el estudiante supervisa su progreso de una manera más independiente que en la tradicional.

La importancia de la autoevaluación radica en que es un momento de autocrítica y autorreflexión del estudiante no solo de sus fortalezas y debilidades sino también del cómo aprende mejor, lo que le permitirá adquirir conocimientos nuevos de manera más eficaz y al mismo tiempo vencer obstáculos que le impidan avanzar en su aprendizaje. En palabras de Abarca (2009), la autoevaluación es una introspección, un compromiso que implica la valoración consciente: del aprendizaje que se ha fijado como propósito, del nivel en que éste se ha alcanzado, de las causas a las que se puede atribuir los desaciertos y de las acciones que se deben emprender para superarlos y mejorar. Es decir, la autoevaluación es mucho más exigente que la evaluación realizada por el docente/tutor.

Por otra parte, la coevaluación es el complemento de la autoevaluación, es realizada por pares y al igual que en la autoevaluación genera en los estudiantes reflexión crítica sobre el aprendizaje del grupo participante en este proceso. Topping (1998) define la coevaluación como la "disposición en la cual los individuos consideran la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de igual estatus".

Son muchos los aportes positivos que generan en los estudiantes la autoevaluación y coevaluación entre estas, cambian su rol de sujetos pasivos a ser sujetos activos en la evaluación, promueven el reconocimiento de sus potencialidades así como de sus falencias además, Las habilidades para autoevaluarse o para realizar coevaluaciones son importantes en el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida del estudiante y en el desarrollo de la autonomía de los individuos (Valverde Y Llitjós, 2006).

En este punto es importante mencionar que para poder alcanzar los objetivos que se persiguen a través de estos dos procesos se debe contar con unos criterios claros previamente establecidos que orienten al aprendiz acerca del qué y para qué están evaluando, dónde están sus fortalezas y debilidades, el compromiso que tuvieron con su aprendizaje, y cuál fue la metodología y/o estrategia con la que se sintieron mejor identificados en su proceso de aprendizaje.

Para finalizar este capítulo respecto a las oportunidades evaluativas, cabe resaltar que dentro de las diferentes complejidades de la evaluación que se han marcado a lo largo del proyecto de investigación, sin duda alguna el que más contribuye y lo fortalece, son las múltiples tipos de evaluación que ofrece dicho proceso y que además, obedecen a cuatro principios fundamentales que la justifican como instrumento de valoración: confiabilidad, validez, objetividad y autenticidad. (Quesada Castillo, 2006)

> El primer principio, confiabilidad, consiste en que para tomar decisiones en relación al aprendizaje de los alumnos, se debe tener confianza en la información que se ha obtenido. En la Educación a Distancia, solo se conoce a los estudiantes por sus actividades y por los resultados en los instrumentos que lo evalúan constantemente (Chacón, 1994, Morgan y O´Reilly, 1999; citado por Quesada Castillo, 2006) en este sentido se debe tener absoluta confianza en el instrumento y en la información recogida, puesto que no se cuenta con la posibilidad de observar directamente a los alumnos, oportunidad que si se tiene en los programas presenciales.

El segundo principio, considera los mismos argumentos que fundamentan la necesidad de cumplir con el principio de la confiablidad, Quesada considera además que;

> *"La evaluación que se realiza en el aula debe ser válida, es decir, medir lo que se pretende. El instrumento elegido debe reflejar lo que se conoce como "dominio" del tema, aludiendo no al grado de destreza alcanzado, sino a su representación adecuada para que unas cuantas actividades o preguntas manifiesten si se "sabe" o se "sabe hacer" todo lo que se busca."*(Quesada Castillo, 2006)

De allí la importancia de escoger adecuadamente el instrumento evaluativo, que permita alcanzar la validez.

La objetividad, tercer principio, es el pretendido por toda evaluación. La valoración del estudiante debe estar fundamentado en los logros obtenidos por el alumno y no por elementos ajenos al proceso evaluativo (favoritismo, corrupción, subjetivismo…) en la educación a distancia, consideramos que es mucho más fácil de conseguir este objetivismo, puesto que solo se conoce al individuo por sus trabajos, actividades y evaluaciones. No así en la educación en espacios tradicionales, en los que se conoce al estudiante personalmente.

El último principio al cual apunta el texto de Quesada es la autenticidad:

> *"La evaluación del aprendizaje debe ser auténtica, esto es, la condición de la prueba debe manifestar que los procesos intelectuales que se ponen en juego en ella, corresponden a aquellos que el alumno usará en las situaciones reales de aplicación del conocimiento en cuestión. (Chacón, 1994, Honebein, Duffy y Fishman, 1994 y Morgan y O´Reilly, 1999).*

Este último principio es fundamental para ambas modalidades académicas, puesto que permite la simulación y el adiestramiento oportuno para el aprendiz.

4.2.5. Finalidades de la Evaluación

Enseñar supone tener una estrecha relación con evaluar, es por esto que, diferentes teóricos a través del tiempo al establecer métodos, enfoques y definiciones relacionadas con la manera más apropiada para llevar a cabo un proceso educativo han definido también la forma de evaluar los conocimientos en los estudiantes. Se puede afirmar entonces que enseñar y evaluar son un ir y venir que se mueven en la misma dirección. Coll y Martín (1996) afirman que:

> *"Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación".*(Coll & Martin, 1996)

En este sentido, es importante mencionar dos posturas sobre enseñar y evaluar que dieron origen a las actuales formas de concebir el fin último de la evaluación. La primera postura se desarrolló en la década de los años 40 con el teórico R. Tyler quien daba un lugar privilegiado a los objetivos no solo para establecer métodos y contenidos sino para predecir los resultados de los estudiantes en las evaluaciones.

> "*Durante este tiempo la evaluación se limitó a comprobar el rendimiento académico como única forma de evaluar, en un proceso permanente de confrontación y medición*". (Cerda Font, 2000)

Los pensamientos de Tyler se ven reflejados en una de las finalidades de la evaluación, la cual es aprobar o reprobar una asignatura; ésta finalidad corresponde a un tipo de evaluación conocida para algunos como sumativa o sumaria y otros como objetivista y cuantitativa.

Teóricos como Cronbah, Glaser, Eisner, Scriven, Stake y fundamentalmente Stufflebeam en la década de los años 60 y 70 promovieron otra postura en relación a la evaluación, para éstos lo más importante no eran los objetivos sino el proceso que se desarrolló para alcanzar dichos objetivos. "*De ahí que se comience a hablar de una evaluación criterial, formativa e integral para oponerla a una nueva evaluación tradicional de tipo sumativo, cuantitativo y calificatorio*" (Cerda Font, 2000)Y cuya finalidad está relacionada al aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, la finalidad de la evaluación va de la mano con el tipo de evaluación y por ende a la metodología de enseñanza del docente. Es decir, a la posición epistemológica que asuma éste en el proceso de enseñanza - aprendizaje se verá reflejado en los fines de la evaluación. En palabras de Cerda (2009) Si pienso que aprender mi materia, aunque sea de forma implícita supone que mis alumnos dominen unos nombres propios, un vocabulario básico, unas definiciones, unos códigos determinados, etc., la evaluación deberá detectar ese dominio. Del mismo modo si considero que aprenderla requiere resolver determinados problemas, mostrar habilidades específicas o poner en juego estrategias concretas, el dispositivo evaluativo habrá de recoger, de forma fidedigna, esas ganancias.

Sin embargo, la existencia de diversas metodologías de enseñanza suponen muchas finalidades de la evaluación no obstante, la revisión realizada a través de varios autores concuerdan en agrupar el fin de la evaluación en tres grupos. Las cuales se describirán a continuación teniendo en cuenta no solo la que se desarrolla en espacios tradicionales, sino también en los virtuales. Ya que, este último está relacionado con el contexto en el que se desarrolla este proyecto investigativo.

- **Evaluación con Fines Diagnóstica:**

Quesada, advierte que *esta finalidad alude a la posibilidad de identificar el estado actual de los aprendizajes del alumno*(Quesada Castillo, 2006) y Briones la percibe *como la obtención de información sobre la situación del estudiante para saber el estado de sus aprendizajes,* (Mogollon, 2004). En términos similares se expresan,

> *"(…) apunta a saber qué sabe el estudiante en el momento de iniciar el aprendizaje, en relación con lo que requiere saber para enfrentar con buenas probabilidades de éxito la nueva tarea, qué habilidades, qué actitudes y qué necesidades específicas tiene en relación con el objeto académico que enfrentará y con las tareas que el aprendizaje demandará. Se diagnóstica dicho estado en el momento de iniciar el curso. Si este diagnóstico es positivo, el curso puede empezar sin tropiezos y con predicción de éxito; si es lo contrario, habrá que nivelar los conocimientos de los estudiantes hasta que estén listos para enfrentar el nuevo conocimiento y las nuevas habilidades y destrezas que el curso aporta."* (Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011)

Esta evaluación, entonces permitirá reconocer las características de los estudiantes, sus limitaciones, sus fortalezas, la homogeneidad del grupo escolar con el propósito de crear una ruta a seguir y no ir a ciegas en el proceso de enseñanza, en este sentido el tutor diferenciará a sus estudiantes lo que le permitirá una atención más particularizada de acuerdo a las necesidades especiales de cada estudiante. Al respecto considera:

> *"El diagnóstico integral de los estudiantes de los cursos a distancia es una herramienta de gran valor para lograr diseñar actividades de aprendizaje que fomenten el desarrollo del rol protagónico y activo de los estudiantes "* (Estevez, Jimenez, & Reyes, 2010)

De igual manera se expresan sobre el momento del ingreso de los alumnos a la carrera;

> *"(…) Los tutores realizan una evaluación inicial diagnóstica destinada a indagar en los conocimientos previos que los alumnos poseen. Esta información permite a los tutores adecuar las actividades de aprendizaje propuestas para cada curso y la bibliografía o materiales indicados para cada una de las clases virtuales. Del mismo modo, posibilita ofrecer, a aquellos alumnos que lo requieran, material informativo o apoyo pedagógico complementario"*(Carlos, Diodati, Medina, & Welti, 2003)

Al considerar la evaluación diagnóstica como instrumento válido de valoración de los estudiantes al inicio de su actividad académica, permitirá ciertos aspectos claves a tener en cuenta, que beneficiaran su proceso de aprendizaje. Un elemento que se destaca y que surge como resultado de la evaluación diagnóstica, es el referido a la posibilidad que tiene el estudiante de reflexionar sobre su aprendizaje, de indagarse a sí mismo si poseen el andamiaje teórico para vincular nuevos conocimientos a los preexistentes, los que los conllevaría a un aprendizaje significativo, (Ausubel, 1983)

En ese mismo sentido, Barbera plantea:

> *"Es comúnmente aceptada la idea de que aprender es conectar el conocimiento nuevo al que accedemos por primera vez con el conocimiento que ya poseemos. Por tanto, esta conexión se tiene que desarrollar de manera significativa por lo que es condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento, es decir, lo que se sabe previamente al acto educativo. De este modo, los conocimientos previos y el sentido con el que accede el alumno a los aprendizajes son elementos para la docencia, pudiendo desde allí anclar y desarrollar lo que se enseña a los alumnos."* (Barbera, 2005, pág. 5)

Otro aspecto clave que resaltar, como consecuencia de la evaluación diagnóstica es el mejor aprovechamiento académico por parte del alumnado y por consiguiente mejoras en la calidad de su aprendizaje ((Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011). Lo anterior se debe, a la posibilidad que tiene, tanto el docente como el alumno de "recomponer" o de "actualizar" por una parte su proceso de enseñanza(docente) acorde a las necesidades del alumno, y por otro lado de suplir sus deficiencias a la luz de su diagnóstico inicial (alumno).

A diferencia de la educación on line, la de espacios tradicionales (con respecto a la evaluación diagnóstica) le cabe la posibilidad de hacer los ajustes, modificaciones, cambios a los que diere lugar los resultados diagnóstico, a lo largo del curso o programa académico, no así en la educación a distancia, puesto que los cursos se encuentran totalmente formados y anclados en plataformas virtuales. (Quesada Castillo, 2006)

- **Evaluación con Fines Formativos:** Concluida la fase diagnóstica de la evaluación, se inicia y se mantiene hasta el final del curso o programa una valoración continua y/o formativa. Para Briones *"La Evaluación formativa es el proceso de recolección de información que se realiza en el proceso de aprendizaje para determinar el logro de los objetivos y proporcionarles*

ayuda adicional a los que lo requieran" (Briones, 1998).*E*n tanto que Quesada considera la evaluación formativa como un contínuum a lo largo del curso" *Se desempeña a lo largo de todo el curso y su cometido es apoyar al alumno en su proceso de aprendizaje, al señalarle deficiencias y errores."* (Quesada Castillo, 2006)

Un objetivo central presenta la evaluación formativa y es su deseo de corregir y afianzar el proceso de aprendizaje en la medida en que se vaya originando, lo anterior se hace posible por el continuo flujo de información que va arrojando la evaluación formativa, lo cual conlleva a la posibilidad de utilizar esa información arrojada para mejorar la formación académica del alumnado.

Al respecto señalan Rotger (1992);

> *"La evaluación formativa requiere de un flujo continuo de información en relación con cada alumno, de esa manera es posible tener una conciencia sobre las fallas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje."* (Rotger Amengual, 1992)

Comentan al respecto que el objetivo de la evaluación formativa "*es determinar el nivel de calidad de un producto inacabado con el propósito de revisarlo y mejorarlo."*(Simonson, Smaldino, Albitght, & Zvacek, 2000)

Este tipo de evaluación está ligada íntimamente con los procesos de retroalimentación, ya que proporciona reforzamiento motivacional, conocimiento de los resultados a partir de los cuales se puedan mejorar las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza para hacerlas más efectivas.

Plantean en cuanto a la evaluación formativa, que su propósito es *"Obtener información acerca del progreso de un estudiante en particular, para darle retroalimentación a ese estudiante y a sus profesores." (*Ryan, Scott, Freeman y Patel, 2002)

En ese mismo sentido se expresan Chacón, (1994) Morgan y O´Reilly, (1999), al considerar fundamental la evaluación formativa en los espacios no tradicionales, porque permite la retroalimentación oportuna por parte del tutor

> *"En la modalidad a distancia "en línea"(la evaluación formativa) resulta imprescindible. De hecho, gran parte de la enseñanza se realiza por medio de ella; es constante y debe ser suficiente, pertinente y estar muy bien diseñada para apoyar realmente el aprendizaje. Además la retroalimentación que se deriva de ella, ya sea en forma automática o por medio del tutor o asesor, tiene que ser*

oportuna, clara y adecuada a cada tipo de problema."(Chacón, 1994, Morgan y O´Reilly, 1999; citado por Quesada Castillo, 2006)

Esta autorregulación propiciada por la anterior función de la evaluación, busca en ultimas conseguir que los alumnos sean capaces de construir y aplicarse, por si solos, un procedimiento o manera efectiva de aprender.

Por último la evaluación formativa atiende ciertas necesidades en la escuela y en la sociedad, necesidades que fueron categorizadasde la siguiente manera:

a) *Necesidades de los estudiantes relacionados con su progreso en los estudios, si están alcanzando el adecuado estándar y para obtener certificación de un nivel de logro.*

b) *Necesidades de los profesores, en cuanto a conocer si sus alumnos están logrando los resultados pretendidos, si los materiales y actividades de enseñanza del curso son efectivos, y ser capaces de certificar que los estudiantes han alcanzado los estándares o los requerimientos.*

c) *Necesidades de las instituciones tales como proporcionar evidencia del logro de metas institucionales, conocer si los programas y el personal docente son efectivos en sus metas establecidas, hacer reclamos a los empleadores relativos a las cualidades del graduado, certificar que los alumnos pueden ejercer en áreas vocacionales específicas, y hacer juicios sobre el acceso y admisión a programas.*

d) *Necesidades de la comunidad, como conocer si las instituciones y docentes son efectivos y merecen continuar el financiamiento, si los estudiantes están debidamente preparados para sus carreras, y si la educación está siendo dirigida a alcanzar las necesidades más amplias y de largo plazo de la sociedad.* (Nigthingale et al. 1996; Citados por Dorrego, 2006)

- **La Evaluación con Fines Sumativos:** La última finalidad o propósito de la evaluación es la sumativa, también llamada acumulativa. Esta se realiza con el objetivo de averiguar el dominio conseguido por el alumno con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridas. Esta evaluación hace referencia al momento final del curso o actividad de aprendizaje. Es punto de llegada, valoración de un producto cerrado, acabado. (Garcia Aretio, 2009)así, esta finalidad evaluativa tiene por objetivo dar, otorgar una calificación al final del proceso académico. Esta nota "indica" el desempeño del estudiante en comparación con otros estudiantes o con una serie de criterios evaluativos, previamente dados.

Este tipo de evaluación frecuentemente se realiza al concluir un curso o programa académico y conduce, siempre a una calificación que certificará las destrezas, capacidades adquiridas o logros alcanzados; la idoneidad o no del estudiante ante la sociedad.(Garcia Aretio, 2009)

La importancia de esta evaluación, es igual para ambas formas de enseñanza, presencial y a distancia, sin que exista un grado de mayor dificultad o uso en ambos espacios. (Chacon, 1994)

Para cerrar este capítulo de las finalidades de la evaluación, se concluye diciendo que, la evaluación en un curso a distancia necesita, invariablemente del concurso de todos los actores del proceso, ésta debe ser propuesta como un proceso ininterrumpido, que inicie con una fase diagnóstica que permita caracterizar a los estudiantes y solventar cualquiera deficiencia que se tenga de cada uno y del grupo. Concluida esta fase se debe mantener un una evaluación ininterrumpida, evaluación formativa, que provea la retroalimentación como herramienta decisiva en la mejora del aprendizaje, al finalizar esta etapa evaluativa, se plantea la posibilidad de realizar una evaluación final, sumativa, contextualizada al trabajo desarrollado por el alumnado durante su trabajo académico y que tenga en cuenta su proceso y no únicamente esa calificación final. (Garcia Aretio, 2009)

4.2.6. Criterios Evaluativos

Este tema estará direccionado desde dos aspectos, el primero será exponer los criterios para asignar una nota o calificación y el segundo describirá los sujetos que intervienen al definir los criterios de evaluación. Estos dos aspectos al parecer de muchos autores son considerados la parte compleja en todo proceso evaluativo. González (2000), sustenta que Los diversos problemas del debate actual en el campo de la evaluación se asocian, en mayor o menor medida, a la calificación, de ahí que constituya un aspecto de singular relevancia al abordar el tema de la evaluación del aprendizaje. Resulta, además, uno de los aspectos donde teoría y práctica aparecen más disociadas.(Gonzalez Perez, 2000)

M. A. Santos (1993), con respecto a la complejidad de la calificación menciona que "El fenómeno de atribución numérica a realidades complejas supone un riesgo importante, no solo por la imprecisión, sino por la tergiversación, agravado por el hecho de la apariencia de objetividad que encierra el número"(Santos Guerra, 2001)

Sin embargo, Hans Aebli (1989), argumenta que:

> *"La medición cuantitativa de un logro no es por sí misma incorrecta. Lo es cuando a partir de esas mediciones comenzamos a proyectar*

> *cosas que no están contenidas en ella, y cuando se espera de una cifra lo que ni puede ni pretende expresar. El hecho de que las notas expresen los logros escolares de una manera abstracta y poco profunda tiene también sus ventajas, precisamente por el hecho de que no pretenden incluir toda la personalidad."*(Aebli, 1989)

Los criterios de evaluación van de la mano con la finalidad que tenga esta es decir, si es una evaluación sumativa o formativa y por consiguiente se establecerán aspecto como: ¿qué criterios tener en cuenta para asignar una nota?, ¿Quiénes participaran en la conformación de criterios evaluativos?, ¿cómo serán usados las notas o calificaciones?

Para dar respuesta a estos interrogantes es importante mencionar que la calificación ha sido expresada en términos como símbolos (números o letras), adjetivos calificativos y juicios de valor, siendo este último el que mejor describe el alcance de los logros por parte de los estudiantes aunque aún presenta falencias para describir el proceso que se desarrolla durante la evaluación, al respecto González (2000), advierte que se habla de juicio y no de nota porque aquel es más amplio en su significado. No obstante, la calificación siempre supone la reducción de la información que se obtiene durante el proceso y aunque implica una compilación de dicha información, siempre hay pérdida de la misma, restringe su riqueza y amplitud

La evaluación sumativa tiene como finalidad asignar un número o letra, generalmente al finalizar un periodo establecido por la universidad y tienen como criterios para asignar una nota o calificación el conocimiento adquirido por el estudiante sin tener en cuenta el proceso, los resultados de dicha calificación son usados para promover o reprobar a un estudiante, además quien asume el papel principal para diseñar criterios de evaluación es el docente, dejando así reducida el proceso de evaluación a una nota. García Aretio (2009) establece que la evaluación sumativa o acumulativa se realiza con el objetivo de averiguar el dominio conseguido por el alumno con la finalidad de certificar unos resultados o de asignar una calificación de aptitud referente a determinados conocimientos, destrezas o capacidades adquiridas. Esta evaluación hace referencia al momento final del curso o actividad de aprendizaje. Es punto de llegada, valoración de un producto cerrado, acabado. No obstante, es indudable que todo proceso evaluativo trae consigo la calificación pero que esto se asume explícita y definitivamente que calificar no es evaluar; aquella es una parte y no el todo. (Gonzalez Perez, 2000)

Partiendo del hecho que la finalidad de la evaluación no es asignar una nota pero que calificar hace parte de este proceso y que en la educación a distancia se hace necesario que la evaluación de respuesta a una finalidad formativa Maier y Warren (2000), opinan que los métodos nuevos de aprendizaje requieren de métodos innovadores de evaluación, que las evaluaciones en la educación a

distancia deben estar centradas más en la evaluación formativa que en la sumativa o evaluación final porque esta requiere de procedimientos muy rígidos esto es, si se asume que la evaluación formativa es la brújula que orienta este proceso se está considerando entonces a las necesidades, intereses, fortalezas y debilidades del estudiante y por ende se deben establecer los criterios de evaluación en conjunto con los estudiantes para que sea una oportunidad para el éste de reflexionar del cómo será evaluado y de los objetivos que se alcanzaran a través de la evaluación.

> *"Las funciones formativas o educativas de la evaluación suponen que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje. Ello implica que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación.*
>
> *Esta potencialidad educativa de la calificación se da a condición de que los estudiantes dispongan de una clara comprensión y aceptación de los criterios de calificación, del significado que encierra cada juicio o nota y de las vías o estrategias pertinentes para su mejora. Este proceso comienza mucho antes de emitir la calificación, cuando se le plantean y argumentan los indicadores y criterios de calificación o, mejor, cuando se llega a ellos mediante la colaboración y el trabajo conjunto de profesores y estudiantes. Es decir, significados compartidos".* (Gonzalez Perez, 2000)

Por otra parte, cuando se definen los criterios de evaluación tanto en ambientes tradicionales como en espacios virtuales, la Universidad asume un rol fundamental ya que son éstos estamentos los que generalmente definen los porcentajes que se le asignaran a los diversos eventos evaluativos sin embargo, el proceso de generar criterios debería ser complementado no solo por los docentes sino también por estudiantes porque son estos tres actores quienes poseen intereses diversos en el proceso de enseñanza - aprendizaje y por ende en la forma de evaluarlo, al respecto González (2000) sostiene que La calificación tiene diferentes usos y destinatarios en dependencia del momento que se realiza, los fines, las necesidades de los implicados. La información que se da y cómo se da, también depende de los objetivos y necesidades de los estudiantes, profesores y directivos institucionales.

En este sentido, establecer criterios de evaluación de la mano de los estudiantes es una oportunidad para estos de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje, conocer si han alcanzado las metas que ellos mismos ayudaron a construir les permitirá identificar sus fortalezas y debilidades además, resulta central en este sentido la argumentación que cada uno (profesor, estudiante) ofrece respecto a los criterios de calificación y a esta misma (por qué esa

calificación y no otra). Implica que a la calificación se llegue mediante un diálogo con el estudiante, contando con la información obtenida durante y al final del curso por el profesor y por el estudiante y con la opinión de los otros participantes respecto a aquellos atributos que estén en capacidad de evaluar. Implica, también, que cada resultado (incluso los de trabajos finales o de exámenes) se analice, no de modo aislado y puntual, sino en su relación con las demás evidencias y en sí mismo en cuanto a su alcance, es decir a la información que realmente ofrece. (Gonzalez Perez, 2000)

En la construcción de los criterios evaluativos para asignar una calificación se parte de unos referentes que serán descritos a continuación teniendo en cuenta varios teóricos.

Chadwick (1974), sugiere cuatro tipos de criterios:

a) hechos o desempeños previos, sugiere conformar significados a través de los avances que se puedan dar con respecto a un momento o situación anterior;

b) entidades similares, permite establecer significados a partir de características de los pares;

c) objetivos establecidos, pauta los significados tomando en consideración los objetivos que han sido previamente establecidos;

d) situación ideal, se asignan significados a partir de modelos de quien emite el juicio.

Por otro lado, García (1994) considera dos tipos de referentes según la instancia en donde se generan:

a) criterios de autorreferencia, determinados por factores internos del estudiante, es decir por sus características y potenciales personales;

b) criterios de heterorreferencia, basados en factores externos como son los objetivos, los ideales o realizaciones del grupo al cual pertenece el estudiante.

González (2000) sugiere los siguientes referentes para establecer los criterios de calificación

a) Partir del análisis del objeto de evaluación (el aprendizaje al que se aspira), precisando los aspectos o atributos que permiten caracterizarlo, cuantitativa y cualitativamente, en su proceso y resultados.

b) Determinar los indicadores, cuantitativos y cualitativos, del aprendizaje, esto es, aquellos elementos que informan sobre el mismo, en correspondencia con los aspectos o atributos antes señalados.

c) Definir, sobre la base de los indicadores, los criterios que permiten juzgar sobre el aprendizaje del alumno.

d) Expresar el resultado en términos calificadores. Dicho juicio puede ser expresado de diversas formas, pero lo más usual es utilizar categorías de una escala ordinal que permita agrupar y ordenar los datos en niveles de calidad del aprendizaje

Teniendo en cuenta lo expresado por los autores antes mencionados respecto a los criterios para asignar una nota se puede decir que no existen criterios generalizados que guíen este proceso ya que hay infinidad de variables que confluyen como las características de la asignatura, de los estudiantes, del tema, la finalidad de la evaluación, de lo que direccionamientos dados por la universidad, etc., y que además, aunque se tengan criterios claros y establecidos para asignar una nota bien sea a través de símbolos, adjetivos calificativos o juicios estos difícilmente registraran todo el aprendizaje que ha adquirido el estudiante; sin embargo, son necesarios para guiar la evaluación y por ende el proceso de enseñanza – aprendizaje, al respecto señala M. A. Verdugo (1996), necesitamos categorías para hablar de los alumnos y guiar las decisiones sobre las ayudas que requieren, dichas categorías son útiles porque facilitan y simplifican la comunicación profesional entre profesores y otros especialistas al hablar de los tipos y formas de apoyo necesitados, por lo que un sistema clasificatorio podría estar unido a las necesidades de las personas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

Maestría en Educación

5. CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación es inherente a la naturaleza humana, como se ha advertido anteriormente, es un proceso que se hace necesario en la educación, para la toma de decisiones que impactarán la calidad del aprendizaje. En este proyecto investigativo se han planteado una serie de objetivos que buscan indagar sobre los procesos evaluativos que se dan dentro de la Universidad de Cartagena, en el programa de Licenciatura en Básica con énfasis en Lengua Castellana, modalidad a distancia.

Estas preguntas guían el interés investigativo:

- Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas que emplean los tutores a la hora de evaluar el desempeño de sus estudiantes.
- Qué criterios emplean los tutores a la hora de evaluar.
- Que tipos de evaluaciones emplean los tutores a la hora de evaluar el desempeño de sus estudiantes.
- Cuáles son las finalidades de los tutores al evaluar.
- Cuál es el rol de la evaluación en el espacio de la educación a distancia

Para lograr un acercamiento seguro al interés investigativo, se apropió de una metodología de carácter cualitativo, por creer que ésta se hace propicia y se ajusta a la concepción de querer comprender, en primera instancia, las maneras, las ideas, las concepciones, el ser y el sentir de lo que son las prácticas evaluativas para tutores y estudiantes, y como estas influyen en los aprendizajes de éstos últimos.

La comprensión en profundidad, va a permitir unos resultados que van a servir de fundamento para que directivos, coordinadores y tutores reorienten aquellas prácticas.

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La metodología investigativa en primera instancia es una metodología que permite indagar esa realidad desde adentro, que provea una visión cercana de las personas que están implicadas y comprometidas con dichas realidades. Al respecto señala Sandín (2003):

> *"La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la*

> *toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento."*(Sandin, 2003)

En este sentido un enfoque cualitativo al que se alinea, la presente investigación, permitirá la interpretación de la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas.

A este enfoque Cualitativo de perspectiva interpretativo y comprensivo, amalgama elementos, igualmente, del paradigma cuantitativo;

> *"Quiérase o no, las investigaciones cualitativas se encuentran aún atadas a las reglas de investigación estadísticas y cuantitativas, cuando aspiran a reconstruir, construir o representar la totalidad social. Para algunos es un hecho inevitable, ya que la traducción de los conceptos y nociones a operaciones de investigación definidas, implica necesariamente pasar de la definición abstracta o de la connotación intuitiva de las nociones cualitativas a criterios que permitan definir una clasificación sobre la base de estas variables. Cerda (1994) .*

Es deseable la complementariedad investigativa, es decir, las variadas orientaciones metodológicas y la correspondiente elección de métodos y técnicas provenientes de distintos horizontes epistemológicos, con el fin de ampliar la interpretación y las posibilidades comprensivas de los fenómenos sociales educativos.
La superación de las posibles contradicciones, entre el paradigma interpretativo y el paradigma explicativo, han de lograrse en la medida que se establezcan puntos de acuerdo y de complementariedad;

> *Ricoeur considera necesaria la superación de la oposición explicación comprensión ya que, tal como plantea "creo que este conflicto es solo aparente y que puede ser superada si se logra demostrar que estas actitudes están dialécticamente relacionadas una con la otra" (1998:84) Citado por.Cárcamo, H. (2005).*

En este sentido la investigación cualitativa favorece la recogida de la información, debido a las técnicas y métodos que le son propios, su complejidad y validez le permiten dar cuenta del fenómeno social en su unidad y totalidad, mientras que la metodología cuantitativa, sobresale en la fase de análisis por ser más consistentes, replicables y objetivados. Catalá, V. B., Roldán, P. L., & Colina, C. L. (1999).

Para el presente estudio investigativo, la complementariedad de metodologías y técnicas, (entrevistas, encuestas, análisis documental) permitió una mejor interpretación y comprensión del hecho educativo. La conjunción de modos investigativos, es deseable puesto que dejar de lado elementos interpretativos o

comprensivos, reduciría, en cierto sentido, el estudio de cualquier fenómeno social:

> *Para Kaplan (1964) uno de los objetivos y los retos de las ciencias sociales consiste en llegar a codificar el conocimiento y la intención personal además, evidentemente, de las acciones y/o interacciones manifiestas y explícitas. Ello es debido a que no podemos prescindir de los procesos intencionales y cognitivos ya que intervienen en la misma base de la interacción social. La idea de dejar de lado los elementos subjetivos o cognitivos haría incompleto cualquier objeto de estudio social. Como además es una exigencia misma de la ciencia la transmisión de los resultados y procedimientos de investigación se requiere que los contenidos estudiados se expliciten, se desvelen o se publiciten. Ello hace imperativo un nivel mínimo de convergencia metodológica.* Catalá, V. B., Roldán, P. L., & Colina, C. L. (1999).

No obstante de la función de comprender e interpretar las acciones, ideas, concepciones, discursos, del individuo o del fenómeno educativo, el verdadero valor de este sentir investigativo, radica en la postura crítica que asume el investigador ante los hechos que investiga, contribuyendo entonces, desde los resultados de la investigación, a la transformación y mejoramiento de las prácticas educativas. De allí que se apostó alinearse por una metodología que coadyuvara, además de comprender e interpretar las concepciones y prácticas evaluativas de los tutores, permitiera, desde la lectura de las conclusiones de la misma, a los interesados, tomen decisiones que los lleven a transformar y mejorar sus concepciones y prácticas evaluativas. Este último fin como compromiso personal de los investigadores con la comunidad académica y la Universidad en la cual se vio inmersa la investigación.

5.2. ETAPAS O MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto de investigación se presentó a la decana de la facultad de Ciencias Sociales y Educación, a la cual pertenece el programa de Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana Universidad de Cartagena, (en convenio con la Universidad del Tolima) y a sus respectivos coordinadores de programa. El objetivo principal era sensibilizar y mostrar la metodología a la parte directiva y conseguir permisos necesarios para la ejecución del proyecto. La sensibilización y presentación a tutores, partió con la idea de acercarlos a la problemática sugerida de la investigación y a la participación y sugerencias a la parte metodológica del proyecto que se pretendía desarrolla, así mismo se expuso ante estudiantes de los distintos semestres; los objetivos que pretendía abarcar el estudio de las Concepciones evaluativas que tenían los tutores a la hora de valorar los aprendizajes de ellos.

Para la comprensión de las concepciones evaluativas de los tutores de la Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana, se tuvo en cuenta la información proveniente de 11 tutores, 2 tutores administrativos y 143 estudiantes pertenecientes a los semestres V, VI, VII, VIII, IX y X.

La selección de la muestra se hizo por conveniencia, es decir, se decidió trabajar con tutores y estudiantes que estuvieran en semestres superiores, en este caso desde el V hasta el X semestre, por dos razones significativas para el trabajo; la primera tenía que ver con el alumnado, ya que se pretendía que al momento de entrevistarlos y realizarles las encuestas, sus respuestas estuvieran sopesadas por la experiencia de semestres pasados y por su madurez cognitiva, dada por el desarrollo y avance de su carrera. El segundo motivo se desprende de la decisión tomada por la Universidad de Cartagena de buscar, por cuenta propia la acreditación ante el MEN, del programa Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana y la cancelación del convenio suscrito con la Unitolima y la no apertura de primer semestre desde el año 2012 por lo que no se cuenta con estudiantes matriculados en los semestres I, II, III, Y IV.[4]

El diseño metodológico se articuló alrededor de tres técnicas de recogida de datos; entrevistas, encuestas y análisis documental. Esta complementariedad de técnicas o de instrumentos, posibilitan el enriquecimiento de la información y promueven una mejor comprensión del fenómeno educativo que se quiere indagar. En este sentido se expresa: *"El uso combinado de distintos procedimientos metódicos y técnicos es con el fin común de mejorar la investigación social en la práctica"*; *"En el campo educativo la complementariedad constituye una vía para lograr explicar situaciones concretas…"* (Moreno & Ortiz, 2008)

La población de estudio se dividió y se organizó por estamentos reconocibles e identificables por sus funciones en el programa de Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua castellana, y al cual se le aplicaron las técnicas anteriormente mencionadas. El primer estamento agrupado fueron los tutores que orientan el aprendizaje a estudiantes, son los encargados de desarrollar las temáticas y evaluar los aprendizajes; el segundo estamento agrupado fueron los tutores administrativos, quienes organizan a los tutores, asignan carga académica a éstos, son el puente entre estudiantes y tutores, entre tutores y directivas Universitarias, y el tercer estamento agrupado fueron los estudiantes, quienes son los matriculados en el programa y desarrollan procesos de aprendizaje.

[4]Universidad de Cartagena, resolución 0488 de 2012.

5.3. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y ESTRATEGIAS

5.3.1. Entrevistas

El primer instrumento que se aplicó a tutores, tutores administrativos y estudiantes fue la entrevista. Se consideró un instrumento elaborado por Cisterna (2005), en el que proponía una entrevista semiestructurada para tres estamentos (estudiantes, docentes-técnico y docentes) para identificar concepciones evaluativas de los docentes. La entrevista se divide en cuatro partes fundamentales: concepciones teóricas de evaluación, criterios de evaluación, oportunidades evaluativas, y finalidades evaluativas; segmentadas por estamento. La entrevista, sin embargo, presentaba la limitación de haber sido diseñada para identificar concepciones evaluativas de programas presenciales, se optó entonces, en realizar una prueba piloto por cada estamento, se tomó como muestra para esta prueba piloto, 5 estudiantes, 5 tutores y 2 tutores administrativos, como resultado de ésta se eliminaron dos preguntas y se construyó otra, se estandarizó posteriormente y se presentó a juicio de experto dejando la entrevista en su forma final.

Para realizar las entrevistas, se determinó extraer de la lista de alumnos y tutores proporcionada por la Universidad de Cartagena, un grupo por conveniencia de estudiantes y tutores, ya que existía un mayor número de alumnas que de alumnos y queríamos un número de encuestados parejos. Además de la anterior razón, seleccionar solo un grupo proporcionaría economía de tiempo y de recursos, dado la gran cantidad de información y datos que se acumulan en el ejercicio de entrevistar. Finalmente se entrevistaron 5 estudiantes; tres mujeres y dos hombres por semestre, más dos estudiantes que mostraron interés por la investigación, es decir 27 total; del cuerpo de tutores se entrevistaron 5, dos hombres y tres mujeres; del último grupo segmentado, tutores administrativos, se entrevistaron 2, hombre y mujer.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 10 a 12 minutos lo que significó transcribir y analizar 5.5 horas de grabación aproximadamente, lo que supuso una gran cantidad de información para el proyecto.

Se inició con la entrevista, porque se partía de la idea que este instrumento daría luces para la construcción de la segunda técnica que era la encuesta la cual acometía ser más abarcante y llegar a un gran número de tutores y de estudiantes.

5.3.2. Encuestas

La segunda técnica de recogida de datos se hizo a través de la encuesta, se pretendía que este instrumento llegara a todos los estudiantes y tutores del programa, se optó, entonces, por una encuesta online, enviada a través de Google

docs. Se consideró un instrumento en parte elaborado por Rodríguez Luna (2010); Salcedo y Villarreal (2000)

El instrumento surgido de estos dos textos, más las consideraciones obtenidas de las entrevistas, motivo la idea de pilotearlo antes de aplicarlo finalmente, debido a su génesis diversa. Se estructuró de igual forma que la entrevista; una primera parte empleada para identificar concepciones teóricas; una segunda parte destinada a identificar finalidades evaluativas, una tercera parte pensada en obtener las oportunidades y las frecuencias evaluativas de los tutores; y un cuarto segmento dado para establecer los criterios evaluativos de los tutores. La prueba piloto se hizo con 25 estudiantes, y 5 tutores del programa de Licenciatura en Básica. Como resultado de este estudio preliminar se anexo una pregunta más al cuestionario inicial. Se procedió luego a estandarizarla y a llevarla a juicio de expertos dejando la entrevista en su versión final.

Para el éxito de la encuesta, se tomó de la base de datos del programa el correo y el contacto telefónico de estudiantes y tutores, notificándoles previamente (personalmente) su envió e importancia del estudio que se pretendía realizar.

Finalmente se envió el cuestionario a 72 estudiantes repartidos entre V y X semestre, de la Licenciatura en Básica; lo cual representan el 50% de la población total, de estos respondieron 42 lo que corresponde al 58,3 % de la población deseada a encuestar. Por otra parte se envió la encuesta a 11 tutores, que representan el cuerpo de tutores del programa, respondiendo un 64% de éstos, es decir 7 tutores.

5.3.3. Revisión Documental

El último instrumento aplicado en el proyecto fue el análisis documental. Con éste se pretendía *"verificar",* en cierto sentido, la información recogida previamente de las entrevistas y las encuestas. Sin embargo se encontró con un escollo insoslayable, ya que al momento de solicitar dicha documentación al programa, lo que se entregó fue la programación por asignaturas de algunos tutores de la Universidad del Tolima, con la cual se tenía el convenio, y en la que solo se advertía que la acreditación del curso constaba de un 60% en trabajos independientes y presencial, además de valoración de portafolios y trabajos en CIPAS, y el 40% para una convocatoria individual y por escrito.

Al decir de los tutores administrativos, de la Universidad de Cartagena, ese documento lo debían seguir cada uno de los tutores, en sus respectivos programas. Aunque en la práctica no se reflejara eso.

Decidimos en ese caso, solicitar el programa de trabajo a cada tutor, su respuesta fue invariable; *"Nos seguimos por el planteado en el convenio Universidad del Tolima-Universidad de Cartagena."*

En ese estado de cosas, se resolvió hacer uso del documento "*Modelo de Aprendizaje de los programas de Educación superior a distancia y virtual de la universidad de Cartagena. Guía del tutor*." Considerando que este documento fue elaborado por el último director de los programas a distancia, de la Universidad de Cartagena, y es de lectura obligada para todo tutor de los programas a distancia. (Esta cartilla, igualmente fue entregada por parte de la coordinación del programa en estudio.)

El documento en mención, está estructurado en 10 capítulos. Hace un amplio recorrido sobre lo que es la educación a distancia, el aprendizaje en este tipo de educación, roles de los tutores, roles de los estudiantes, soporte tecnológico del cread, entre otros temas propios de esta modalidad instructiva. El capítulo siete del documento: **"**Estrategias para la evaluación del aprendizaje**,** es dedicado en forma amplia a la evaluación, y sugiere las formas validas de valorar el aprendizaje de los estudiantes. Es este capítulo, en forma particular, fue en el que se centró el interés documental por ser pertinente al trabajo investigativo.

Siguiendo la misma estructura de los anteriores instrumentos, el análisis documental estuvo filtrado por las categorías de concepciones teóricas, oportunidades evaluativas, criterios evaluativos y finalidades evaluativas que se atienden y persiguen como grupo de tutores de la Universidad de Cartagena.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

6. CAPITULO III. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN SEGÚN LA PERSPECTIVA DE TRIANGULACIÓN DE DATOS DESDE LA HERMENÉUTICA

Un primer resultado que da cuenta el proyecto, tiene que ver con el método de trabajo desarrollado a lo largo de la investigación, en el sentido de destacar sus virtudes y facilidad a la hora de construir y reelaborar conocimiento. La posibilidad que brinda la metodología de combinar diferentes técnicas de recogida de datos, (entrevistas, encuestas y análisis documental) ha sido beneficioso a la hora de triangular, contrastar y analizar información proveniente de los instrumentos, así mismo la elaboración de pruebas pilotos para las diferentes herramientas de recogida de datos y su posterior validación por expertos, permitieron acercarse con mayor seguridad al problema investigado;

> *"Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador".*(Cisterna Cabrera, 2005)

En ese sentido el proyecto investigativo, apostó por la máxime validación y confiabilidad.

Debido a la gran cantidad de datos obtenidos, después de aplicar los diferentes instrumentos y a la reducida capacidad humana de procesar amplios volúmenes de información, se procedió a llevarla a volúmenes más manejables y óptimos.

De acuerdo a Buendía, Carmona, González y otros (1996), se pueden seguir para la división y reducción de la información diferentes criterios:

a) **Consideraciones Espaciales o Temporales:** Las consideraciones espaciales o temporales permiten definir unidades de carácter artificial, surgidas a partir de criterios exclusivamente físicos. De acuerdo con tales criterios, constituyen unidades los bloques de un determinado número de líneas, las páginas, los bloques de minutos etc.

b) ***Consideraciones en función del tema abordado:*** *Según se consideren conversaciones, sucesos, o actividades que ocurren en la situación observada. Es posible encontrar segmentos que hablen de un mismo tema.*

c) ***Consideraciones en función de criterios gramaticales o criterios conversacionales:*** *En los primeros, el párrafo o la oración son considerados las unidades básicas del texto; en los segundos, se divide teniendo en cuenta las declaraciones, o los tumos de palabra. En ambos casos, no es necesario un juicio sobre el significado para establecer los*

límites de la unidad.(Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

Se considera en función del tema abordado, es el propicio para la división en unidades relevantes y significativas, para los datos obtenidos del interés investigativo. En ese sentido, las operaciones más acorde con la división en unidades relevantes y significativas son la categorización y la codificación.

La categorización entendida como un tópico en sí mismo, que permite incluir grupos que manejen o cubran el mismo tema, éstas cubren diferentes aspectos, temáticas, conceptos, ideas;

> *"Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos. La categorización se realiza conjuntamente con la segmentación cuando ésta se hace atendiendo a criterios temáticos."* (Buendia Eisman, Carmona Fernandez, Gonzalez Gonzalez, & Lopez Fuentes, 2012)

Las categorías utilizadas en la investigación, son de carácter apriorístico, es decir, surgieron antes del proceso de levantamiento de la información, sin embargo luego del procesamiento de la información, se percató la necesidad de incluir una nueva categoría (emergente) que agrupara la información surgida de las diferentes herramientas de recogida de datos.

Estas categorías apriorísticas surgen desde el inicio del proyecto, en el momento mismo de plantear un título, un problema, unos objetivos. Para mayor claridad del surgimiento de las categorías se sugiere el siguiente cuadro.

Maestría en Educación

Tabla 3. Organización del Proyecto Investigativo

Nombre del proyecto	Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivos General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS EMPLEADAS POR LOS TUTORES DE LAS LICENCIATURAS EN BASICA CON ÉNFASIS EN LENGUA CASTELLANA, PARA VALORAR EL DESEMPEÑO DE SUS ESTUDIANTES, PROGRAMAS A DISTANCIA. UNIVERSIDAD DE CARTAGENA.	Los procesos de evaluación que se desarrollan en los programas a distancia, Universidad de Cartagena, no dan cuenta de una nueva forma de aprender y por lo tanto no evalúan acorde al contexto de enseñanza que exigen los programas a distancia.	¿Cuáles son las concepciones de evaluación que subyacen en las prácticas de los tutores al momento de valorar a sus estudiantes? ¿Qué tipo de herramientas evaluativas utilizan los tutores a la hora de evaluar?, ¿Qué criterios evaluativos asumen? ¿Qué finalidades pretende el tutor a la hora de evaluar?	Develar las concepciones evaluativas que orientan la práctica tutorial en los Programas a distancia	Caracterizar las concepciones de evaluación que orientan el quehacer docente.	Concepto de evaluación	Concepciones teóricas Implicaciones prácticas.
		¿Es suficiente un solo momento evaluativo? ¿En qué momento se utilizan los resultados evaluativos para la mejora de los cursos? ¿La evaluación es totalmente sumativa o existen momentos formativos. ¿Cuales son las prácticas reales de evaluación que desarrollan los tutores al valorar los aprendizajes de sus estudiantes?	Constatar el tipo de práctica evaluativas que poseen los tutores a la hora de valorar los aprendizajes de sus estudiantes.	Analizar cuál es LA FINALIDAD otorgado a la evaluación por los tutores, en el espacio de educación a distancia.	Rol de la evaluación.	Fin en el sistema educativo. Fin en el "aula de clase"
				Describir las oportunidades y frecuencias de evaluación de los aprendizajes utilizados por los tutores de los Programas a distancia.	Procedimientos de evaluación. Uso de la plataforma Moodle para evaluar.	Oportunidades evaluativas utilizados. Frecuencia de uso.
				Caracterizar los criterios de evaluación de los aprendizajes aplicados por los tutores en los programa a distancia	Criterios de evaluación de los aprendizajes	Criterios utilizados para corregir y calificar.

Fuente: Los Autores

Para efecto del trabajo de investigación y mejor organización y coherencia de éste, las categorías y por ende las subcategorías, tratan de dar respuesta al problema investigativo que a su vez se desglosa en los diferentes objetivos generales y específicos.

En ese sentido cada instrumento de recolección de información estuvo mediado por esas categorías anteriormente descritas en el cuadro.

Este proceso de triangulación desde la hermenéutica, se entiende como la acción de cruzar y confrontar los resultados de los distintos instrumentos de recogida de datos (Cisterna Cabrera, 2005), en el caso investigativo abordado estaría dado por las entrevistas a los diferentes actores, las encuestas y el análisis documental.

Se ha elegido el modelo de triangulación hermenéutico sugerido por Cisterna (2005), el cual consiste en ir estableciendo conclusiones en forma ascendente, en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente.

6.1. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS; ATLAS TI.

Debido a la gran cantidad de información surgida de las entrevistas a estudiantes, tutores y tutores administrativo, se decidió hacer uso de la herramienta Atlas ti, que es un procesador de datos cualitativo, de amplio uso en el campo investigativo debido a su versatilidad y posibilidad de manejar amplios volúmenes de información.

Con el uso del Atlas ti, se codificaron las entrevistas de estudiantes, tutores y administrativos tutores, además de la pregunta por concepción evaluativa que se elaboró en la encuesta y en la cual el estudiante y el tutor tenían que desarrollar su respuesta.

Para un mejor análisis y contraste de respuesta dado por estudiantes, tutores y tutores –administrativos, se ha dividido las secciones de los resultados en cuatro grandes momentos:

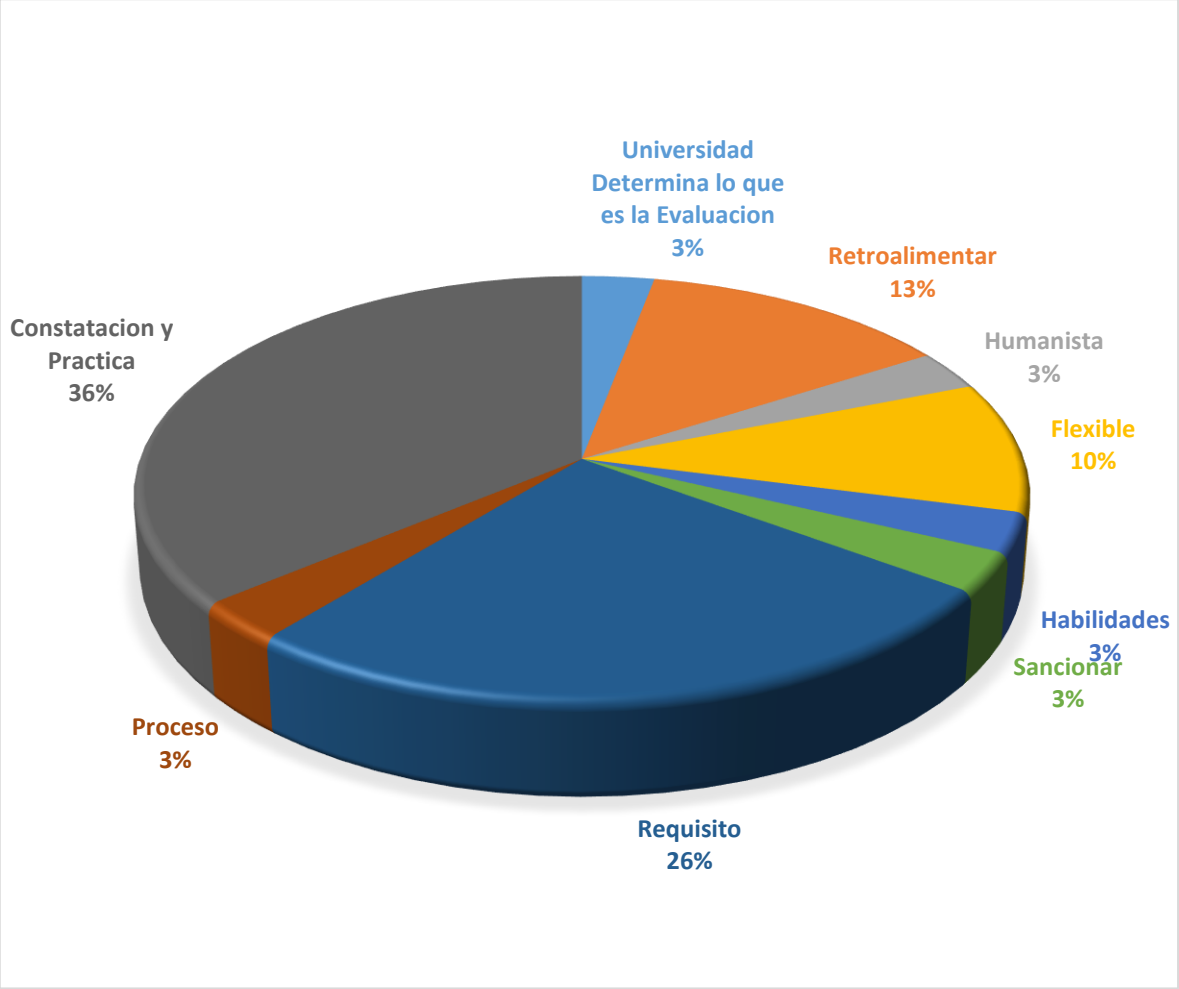
1. Concepciones teóricas de evaluación.
2. Finalidades evaluativas.
3. Oportunidades evaluativas.
4. Criterios evaluativos.

Cada apartado analizará respuestas de entrevistas y encuesta, con sus respectivas conclusiones.

6.2. CONCEPCIONES TEÓRICAS DE EVALUACIÓN

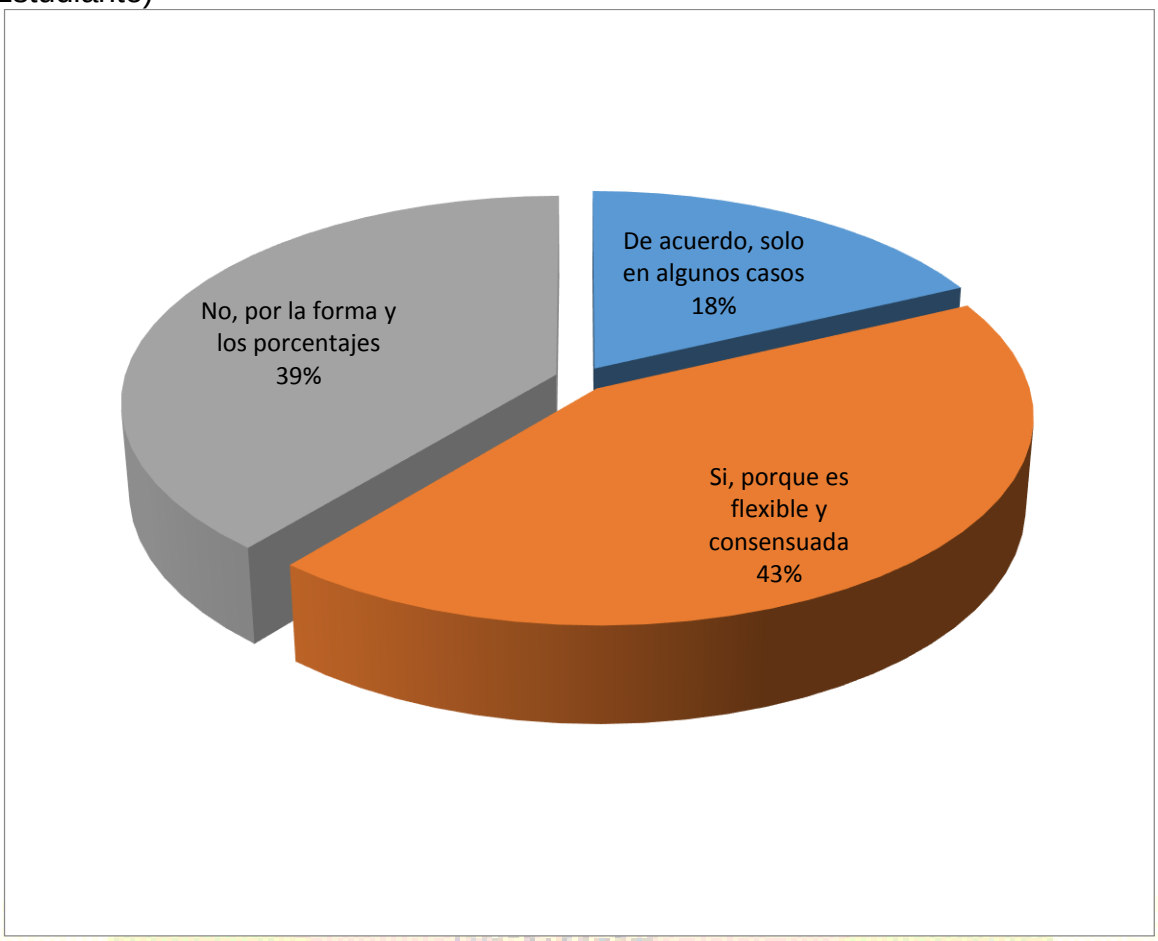
En el análisis de los instrumentos aplicados para conocer las concepciones que sobre evaluación tienen los tutores, se inicia con las respuestas dadas por los estudiantes en las entrevistas a la pregunta en relación a la concepción teórica evaluativa que manejan sus tutores. La categoría al cual se apunta en este momento, Concepto de evaluación, se divide a su vez en concepciones e implicaciones prácticas. Ambas respuestas se grafican al tiempo, para una mejor contrastación.

Grafica 1. Cuál es en tu opinión la idea que tiene tu tutor sobre la evaluación (Entrevista a Estudiante)



Fuente: Los Autores

Grafica 2. ¿Estás de Acuerdo con la forma en que eres evaluado? (Entrevista Estudiante)



Fuente: Los Autores

A este primer interrogante los estudiantes de la Licenciatura en Básica con énfasis en Lengua castellana, asumen que sus tutores, predominantemente piensan la evaluación como constatación y práctica,(grafica 1) para ellos, los tutores están muy interesado, primero en constatar, verificar el conocimiento que ellos imparten, su idea radica en la evaluación como mecanismo para asegurar y alcanzar objetivos propuestos y temáticas trazadas en el plan curricular y segundo que ese conocimiento se puede ejercer correctamente en el aula de clases, que esa labor docente en el futuro sea validada por ese conocimiento que se obtuvo en la universidad.

Según el 36% de los estudiantes, la evaluación es pensada por los tutores como medición, constatación, revisión, que indican que la atención está centrada más en el tutor como protagonista del evento educativo que en el estudiante.

Un segundo grupo de estudiantes, considera que sus tutores asume la evaluación como un requisito que les exige la Universidad para la promoción o reprobación del estudiantado, esta idea que conforma el 26% del estudiantado, intuye que los procesos evaluativos solo sirven para subir la nota a la plataforma y que no se obtiene ningún tipo de beneficio al realizarla, con un porcentaje de 11% se ubica la perspectiva de la flexibilidad evaluativa, entendida ésta como la posibilidad que tiene el tutor de negociar con el estudiante las características, el tipo de evaluación, así como los porcentajes atribuibles a los encuentros tutoriales.

El resto de respuestas no sobrepasan el 3%;(a excepción de la retroalimentación) habilidades, humanista, la universidad como determinante de lo que es la evaluación, procesos, sanción.

Aspecto importante a resaltar en estos porcentajes es el 13% referido a la retroalimentación, para los estudiantes, los tutores tienen la idea de la evaluación como instrumento formativo y reflexivo, la utilizan como instrumento de mejora del proceso educativo, advirtiendo las fallas, vacíos que se presentan en el transcurrir pedagógico, en consecuencia estas prácticas de retroalimentación fortalecen las acciones encaminadas a mirar la evaluación como la búsqueda de mejora continua.

Particular interés destaca la respuesta de la Universidad como determinante de lo que es la evaluación. En boca de los estudiantes, es la universidad quien define la concepción evaluativa de cada tutor, y ante estos parámetros y criterios el papel del tutor solo es el de agente aplicador, aunque muchas veces difiera de estos criterios.

La grafica 2, responde a las implicaciones prácticas de esas concepciones, que a modo de ver de los estudiantes, poseen los tutores.

Un 43% de los estudiantes se muestra favorable en la forma con la que son evaluados, argumentando que lo están por que ésta se muestra flexible y consensuada. Para los estudiantes es fundamental llegar a acuerdos porcentuales con los tutores, poder modificar ese 20%, 20% y 60% instituido desde la Universidad, que a pensar de ellos se muestra desfavorable. Otro aspecto importante a notar en este porcentaje del 43% es que la evaluación se muestra consensuada, es decir, el tutor junto con sus estudiantes acuerdan el instrumento a utilizar para la evaluación; taller, evaluación escrita, obra de teatro, prueba objetiva, exposición, entre otras.

Para otro grupo significativo de estudiantes 39%, se muestran en desacuerdo por la forma en que son evaluados por sus tutores, para ellos no se muestra coherente que una evaluación final tenga tanto valor porcentual a la hora de definir la asignatura.

Para el último porcentaje dado a esta pregunta, 18% de los estudiantes solo están de acuerdo en algunos casos, casos que estarían dados por los tutores que son flexibles y consensuan con ellos.

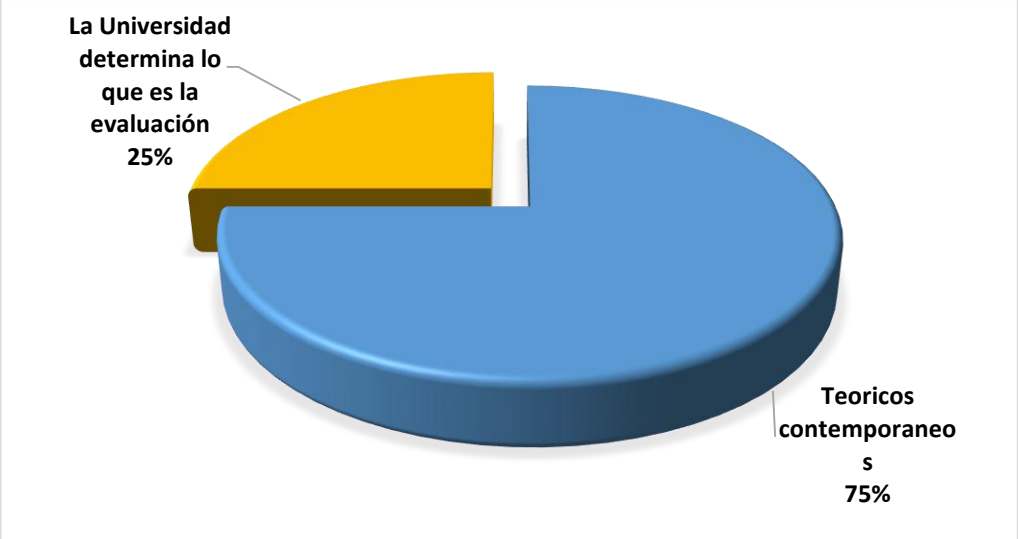
Las implicaciones prácticas de la evaluación están hondamente relacionadas con las concepciones evaluativas que maneje el tutor. Así por ejemplo vemos en la gráfica 1, que según los estudiantes un alto porcentaje de tutores asume la evaluación como constatación, práctica y requisito, situación que se ve reflejada en la gráfica 2, con los porcentajes de estudiantes que no están de acuerdo con la forma en que se les evalúa, situación entendible, puesto que una evaluación que busque constatar el conocimiento, estará prescrita a la repetición y a la memoria, como ejes fundamentales de su esquema. A la par de estas consideraciones se percibe la evaluación como requisito para el ente universitario, cuyo fin casi primordial es aprobar o reprobar, promover o retener. Aun así, se observa, igualmente un número significativo de estudiantes que están de acuerdo en la forma como se les evalúa, salvo, solo si, se consensua y se flexibiliza su dinámica.

El mismo cuestionamiento sugerido a los tutores en la entrevista, generó las siguientes respuestas.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

6.2.1. Fundamentos Teóricos

Grafica 3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer evaluativo como profesional de la educación?(entrevista a tutores)



Fuente: Los Autores

Grafica 4. De qué manera expresa en su práctica de aula, su idea de lo que es la evaluación de los aprendizajes (Entrevista Tutores)

Fuente: Los Autores

Las respuestas dadas a estas dos cuestiones, quedaron marcadas en las dos anteriores graficas;

La grafica 3, quedó recogida en dos grandes tópicos; teóricos contemporáneos y la Universidad como determinante de lo que es la evaluación.

El mayor porcentaje lo obtuvo el referido a nombrar líneas teóricas contemporáneas de pedagogos sin embargo, los nombres dados por ellos, si bien es cierto, plantean temas educativos de diversa índole, no teorizan acerca de la evaluación de los aprendizajes, en este sentido sus respuestas estuvieron mucho más orientadas a dar nombres de autores de primera línea educacional. Así, por la disimilada de conceptos manejados por ellos, se observa una flexibilidad a la hora manejar el concepto.

El segundo porcentaje y tópico surgido de esta pregunta, da cuenta del papel coercitivo que ejerce la universidad en sus tutores y marca la coherencia con lo dicho por los estudiantes, en el sentido de que es la Universidad, en ultimas, quien determina que es la evaluación y dictamina una serie de criterios que se debe seguir y acatar, esta coherencia también se marca en observar el porcentaje de la categoría requisito, sugerida por los estudiantes en sus respuestas, (grafica 1) a este mismo cuestionamiento, en el sentido de que los tutores sienten la obligación de evaluar de cierta forma, por el mero hecho de cumplir con un requisito.

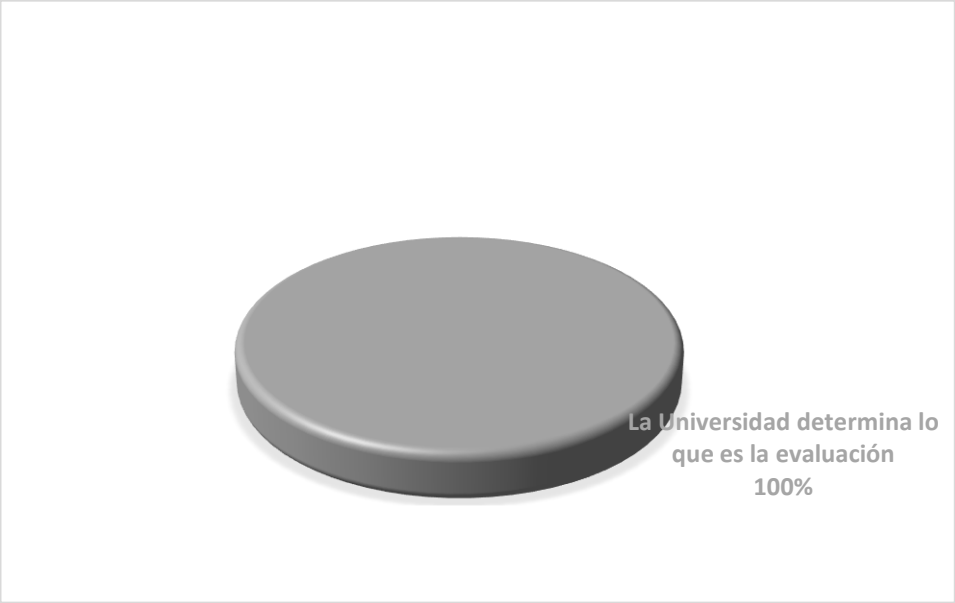
Por su parte la gráfica 4, que busca mirar las implicaciones prácticas de los tutores es muy significativa a la hora de analizar. El 50% de los tutores, concretiza su idea de la evaluación en el aula de clase, a través de la constatación y aplicación de los conocimientos, es interesante notar que los estudiantes a la hora de contestar esta misma pregunta, obtuvieron un porcentaje menor, que el alcanzado por los tutores (grafico 1). Los tutores se reconocen así mismo, como aplicadores de formas tradicionales de evaluación, donde solo importa la repetición y la memoria como garantía de éxito. El análisis de este 50% como respuesta de los tutores, muestra que los procesos evaluativos se asumen de manera predominante como un mecanismo de constatación y de aplicación de temas propuestos. Un segundo grupo representan el 25% de los tutores entrevistados, asumen que su práctica evaluativa está condicionada y regida por los parámetros universitarios, sin la posibilidad, de acuerdo a ellos, de entrar en la configuración de oportunidades evaluativas acorde a su necesidad de aprendizaje. Un último grupo de tutores asumen sus prácticas evaluativas de forma continua, como parte de un proceso de no acabar, de evaluar para mejorar, tanto los aspectos de aprendizajes como los de enseñanza.

Para terminar con este primer análisis se detallaran la respuesta dada por los tutores administrativos a esta misma pregunta.

El programa de Licenciatura con énfasis en Lengua castellana, de la Universidad de Cartagena, cuenta con dos tutores adjuntos que son los encargados de coordinar todo el aparato administrativo de dicho programa.

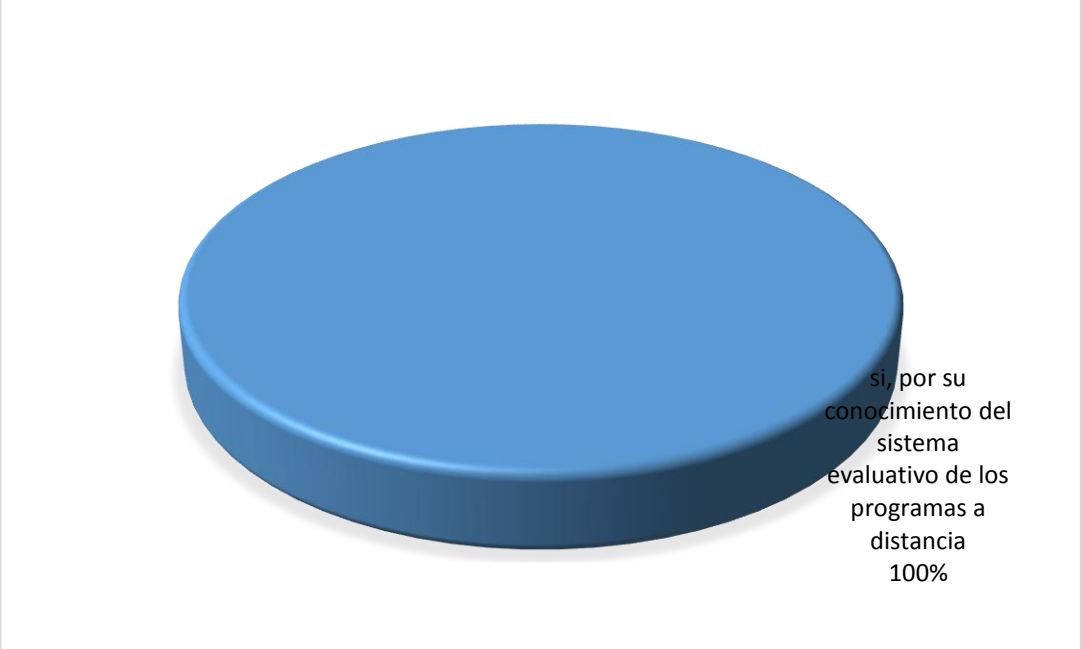
La entrevista se les realizó a ambos tutores por separado, tratando de maximizar la confiabilidad de la información.

Grafica 5. ¿Cuáles son en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan las prácticas pedagógicas de los tutores? (entrevista a tutores administrativos)



Fuente: Los Autores

Grafica 6. Considera que la Concepción Teórica que el tutor tiene acerca de la práctica que este desarrolla (Entrevista tutores administrativos)



Fuente: Los Autores

El análisis a esta única respuesta, dada al interrogante (grafica 5), ratifica lo planteando en el estamento estudiante y en el estamento de los tutores. Los tutores administrativos coincidieron en su apreciación en lo referido a este planteamiento, en el sentido de descargar en la Universidad la concepción de evaluación al interior de esta, coherente con lo anterior, los tutores deben sujetarse a estos lineamientos, a estos requisitos, de evaluar un 20% -20% repartidos en los diferentes encuentros tutoriales y un gran examen de 60% al final, lo que implica una visión terminal de la evaluación, sin la posibilidad de retroalimentación de esos resultados ya que se realiza al final del semestre.

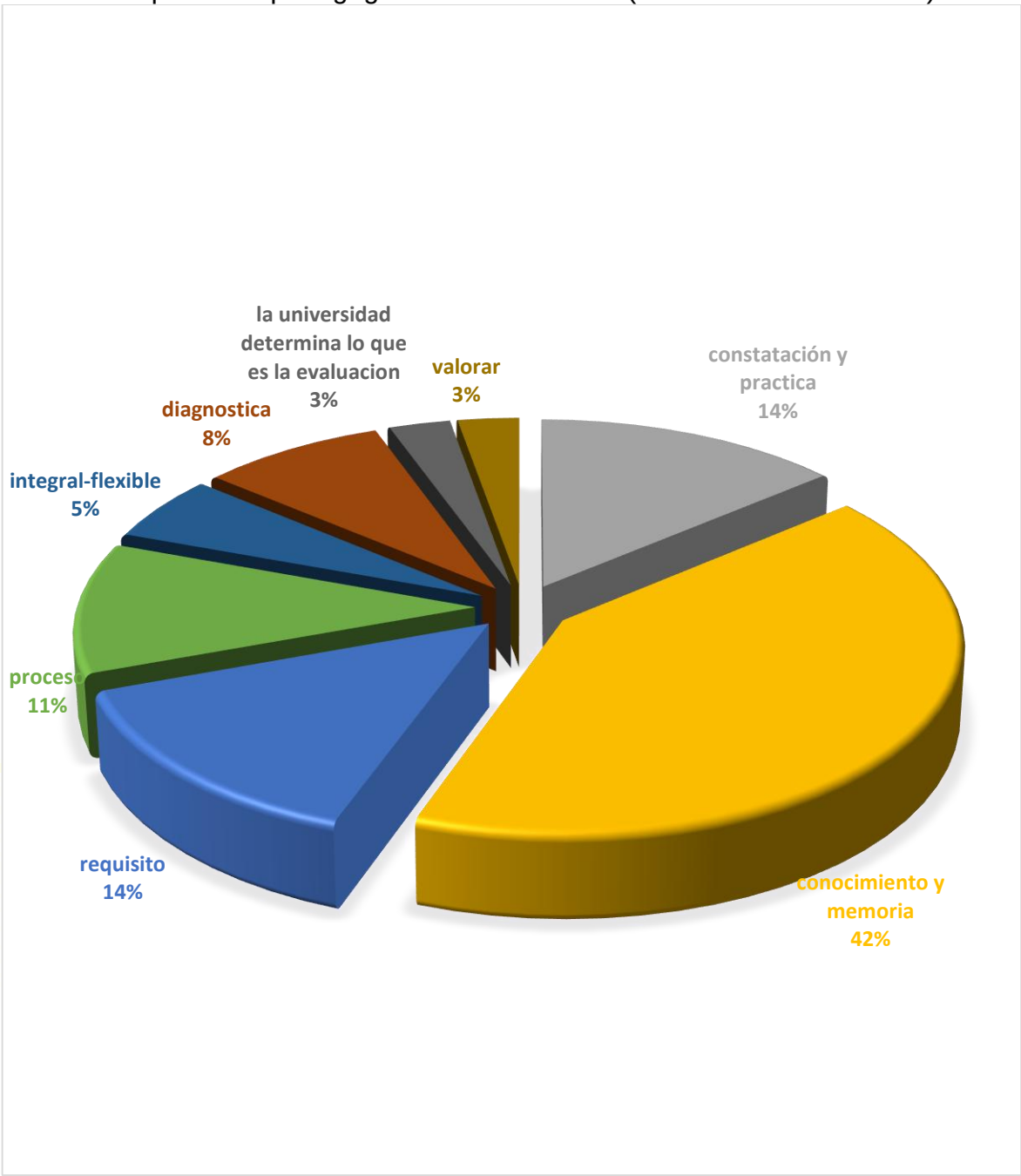
La grafica 6, que busca determinar las implicaciones prácticas de esas concepciones, añade la corroboración de parte de los coordinadores tutores, en el sentido de asegurar que todos los tutores expresan esas mismas consideraciones prácticas en el aula de clase, por la razón de que todos ellos conocen las indicaciones evaluativas dadas desde el ente universitario. El anterior resultado ratifica lo expresado por estudiantes y tutores, al considerar la evaluación como requisito y teorizado desde la universidad.

Luego de detallar las respuestas dadas por los tres estamentos, en su paso por las entrevistas, abordaremos la encuesta como segundo instrumento de recogida de datos aplicado a estudiantes, en primer caso y luego a tutores.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

6.2.2. Concepciones de Evaluación

Grafica 7. ¿Cuáles son en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan las prácticas pedagógicas de los tutores? (Encuesta a estudiantes)



Fuente: Los Autores

La grafica 7, surgida de la encuesta a estudiantes, corrobora en gran parte los datos obtenidos de la entrevista aplicada a éstos mismos.

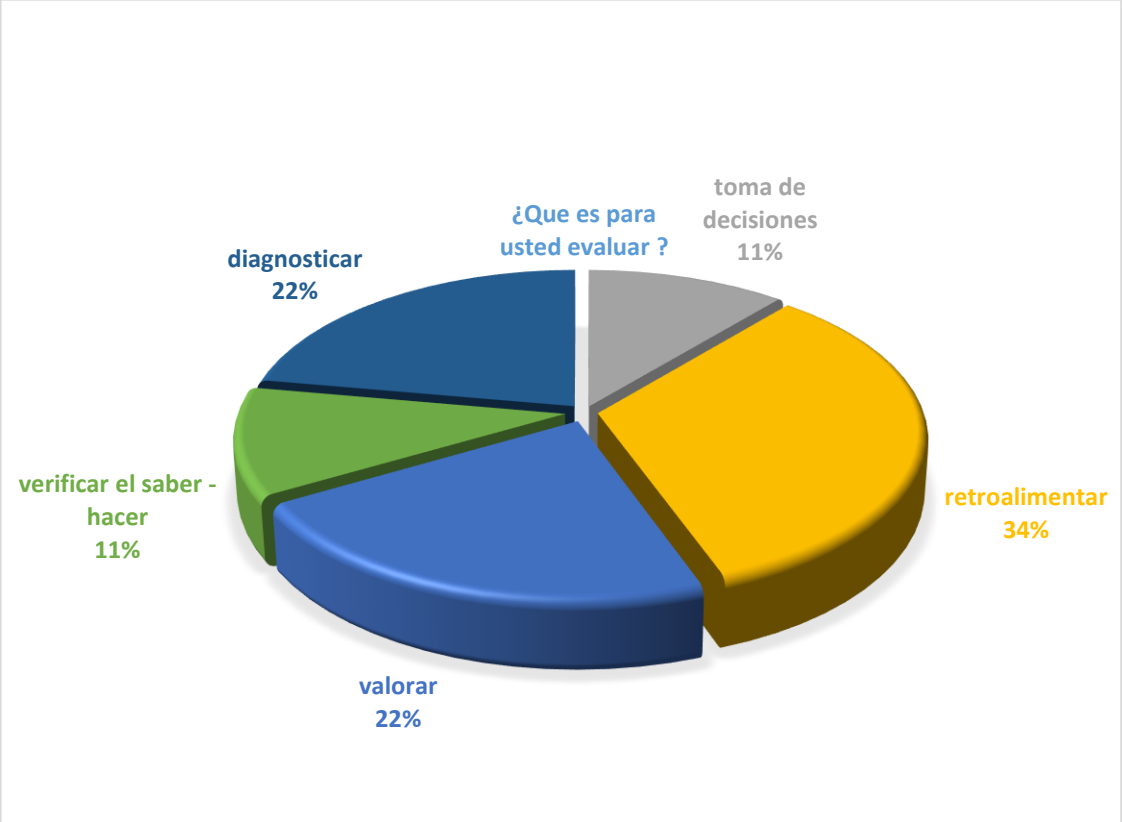
Es evidente que los tres grandes porcentajes; conocimiento y memoria con un 42%, requisito con un 14% y constatación y práctica con otro 14%, vinculan la concepción evaluativa de los tutores como un mecanismo de verificación, constatación de conocimientos y temas desarrollados a lo largo del semestre, avalados por el plan curricular del programa. Es además destacable que respuestas como; proceso con un 11%; diagnóstica con 8%; e integral y flexible con 5%, muestran un grupo de tutores que considera la evaluación como un instrumento favorecedor y reorientador de los procesos que se dan en la educación a distancia.

Por último aparecen de forma residual con un porcentaje de 3% la respuesta, Universidad como determinante de lo que es la evaluación, como indicio controlador de la Universidad en las concepciones evaluativas.

Para concluir con este capítulo referido a las concepciones teóricas evaluativas de los tutores a continuación se analizaran las respuestas dadas por los tutores a través de la encuesta.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

Grafica 8. ¿Qué es para usted evaluar? (encuesta tutor)



Fuente: Los Autores

Frente a este tópico los tutores respondieron a través de cinco ítems, el de mayor porcentaje de frecuencia es la retroalimentación, para este grupo de tutores evaluar es valorar los logros y las dificultades ocurridas en el semestre, con el fin de tomar decisiones en aras de superar esas dificultades y vacíos.

Los ítems diagnosticar y valorar arrojan iguales porcentajes 22%, acercándola de igual forma a la concepción formativa de la evaluación, una cuarta opción tenida en cuenta por los tutores y que de igual forma contribuyen a lo anterior es el de toma de decisiones, que contribuye a utilizar la evaluación como instrumento de mejora.

La ultima consideración de los tutores es el de verificar el saber hacer, con un 11% y que alude la idea y necesidad de verificación del conocimiento con la particularidad de práctica docente en el aula de clases.

Algunas acotaciones finales con respecto al objetivo de identificar las concepciones teóricas evaluativas de los tutores, parten de la idea de que

> *"En la exploración de las concepciones docentes se entiende que la interpretación de sus acciones es producto de la interacción entre los conocimientos sobre las disciplinas escolares, el conocimiento pedagógico y las experiencias en el aula, lo que conforma suconocimiento personal sobre el objeto de reflexión propuesto. Por consiguiente las ideas, prejuicios y valoraciones de los docentes sobre la evaluación constituyen el marco de interpretación de sus prácticas y permite el reconocimiento del sentido otorgado a través de las respuestas a los interrogantes formulados."*(Luna, 2012)

Al considerar tres actores como lo fueron los estudiantes, tutores y tutores administrativos para explorar las concepciones teóricas evaluativas de los tutores y al hacer la triangulación de la información surgida de cada evento, se pueden concluir ciertos aspectos fundamentales con respecto a este primer cuestionamiento:

a) La concepción teórica de los tutores esta filtrada en gran medida por su saber disciplinar además de su conocimiento pedagógico del concepto, y por último esta idea evaluativa estará tamizada por las exigencias administrativas de la universidad, como ente de control y revisión.

b) Los estudiantes tanto en la entrevista como en la encuesta perfilan las concepciones evaluativas de los tutores como de constatación y verificación de conocimiento con la particularidad de querer otorgar la idea de práctica (saber-hacer), en el ejercicio docente.

c) Las ideas y concepciones evaluativas que asumen los tutores, difieren de lo que hacen en su quehacer como docente, apegándose a un requisito por cumplir.

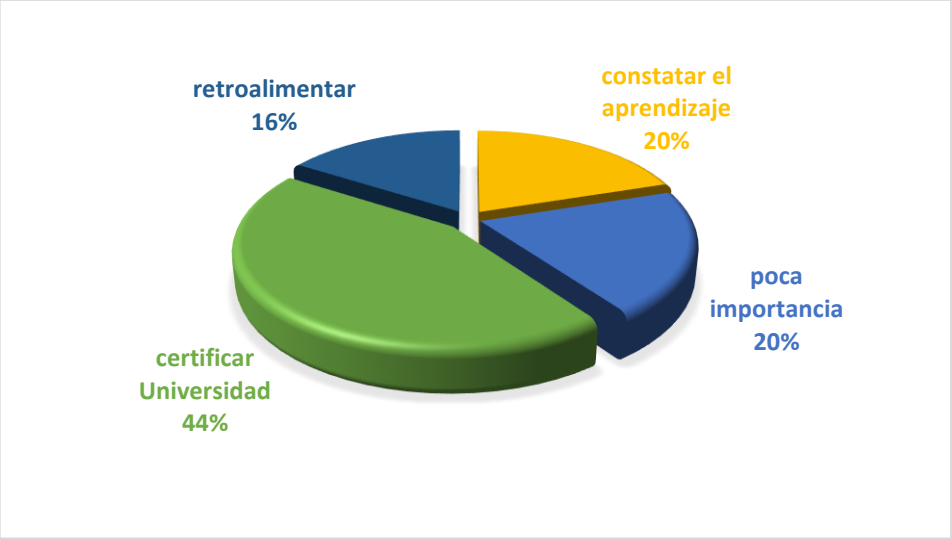
d) Dentro del mismo grupo de tutores existen subgrupos que le apuestan a la evaluación como instrumento de constante mejora y reflexión.

6.3. FINALIDADES EVALUATIVAS

6.3.1 Entrevista a estudiantes

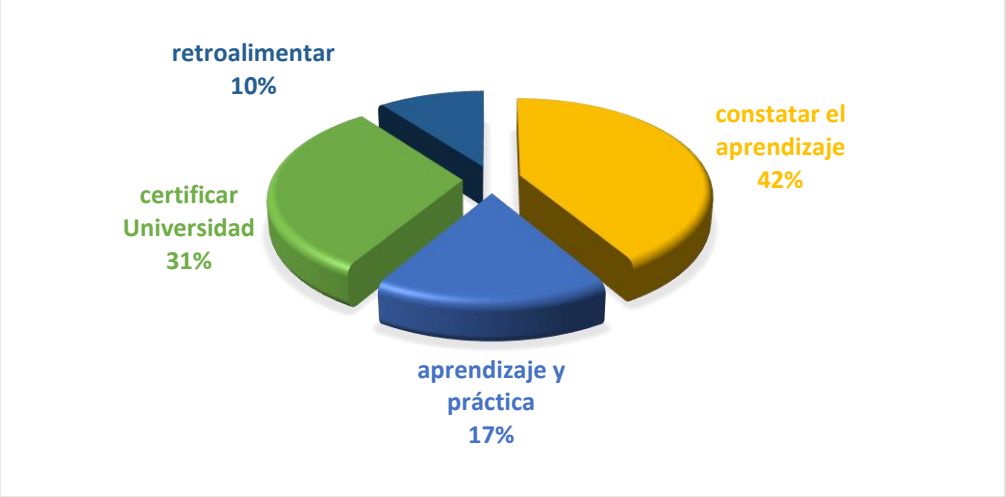
Siguiendo el mismo proceso metodológico del capítulo anterior, se iniciará con el análisis de las entrevistas a los diferentes estamentos y después con las encuestas.

Grafica 9. ¿Qué importancia, crees tú, que tu tutor le asigna a las notas de los alumnos? (entrevista a estudiantes)



Fuente: Los Autores

Grafica 10.¿Para qué crees tú, que tu tutor realiza las evaluaciones? (entrevista a estudiantes)



Fuente: Los Autores

Dos preguntas indagan acerca de las finalidades evaluativas de los tutores, la primera busca identificar el rol de la evaluación en la universidad y la segunda el papel de la evaluación en los espacios académicos.

La grafica 9, muestra los resultados a este primer interrogante. El 44% de los entrevistados sugieren que la finalidad evaluativa de los tutores al momento de evaluar es una nota, un requisito, que luego será pieza clave en la certificación que la universidad otorgue de aprobado o reprobado. La evaluación en la formación Universitaria, cumple con dos funciones esencialmente; una función de certificar los aprendizajes exigidos y por otra parte cumple también con la función formadora para favorecer el alcance de estos aprendizajes.(Villardon Gallego, 2006). Al observar los porcentajes de mayor frecuencia, distinto al de certificación universitaria, se observa que corresponden a constatación de los aprendizaje 20% y, poca importancia 20%, dada por los tutores a la evaluación, en este sentido se observa un desbalance, de una finalidad por la otra, cayendo en el mero hecho de aprobar o reprobar; más orientada a la certificación que al uso de la evaluación como instrumento de aprendizaje.

En el extremo de los porcentajes, se encuentra la retroalimentación con un 16% en la frecuencia de respuesta, lo que manifiesta la poca importancia e interés de asumir la evaluación en forma diferente a lo de constatar y certificar.

La grafica 10, que indaga acerca del papel de la evaluación en los espacios de aprendizaje, en cierta forma, corrobora lo analizado anteriormente.

Para los estudiantes, la finalidad central de los tutores, al respecto de la evaluación en los espacios educativos es la de constatar el aprendizaje 47%, este resultado compromete la evaluación a aspectos conceptuales y de memorización, lo cual además de lo anterior, sugiere evaluaciones y actividades evaluativas tradicionales, apegadas a la presencialidad del estudiante en cada encuentro tutorial.

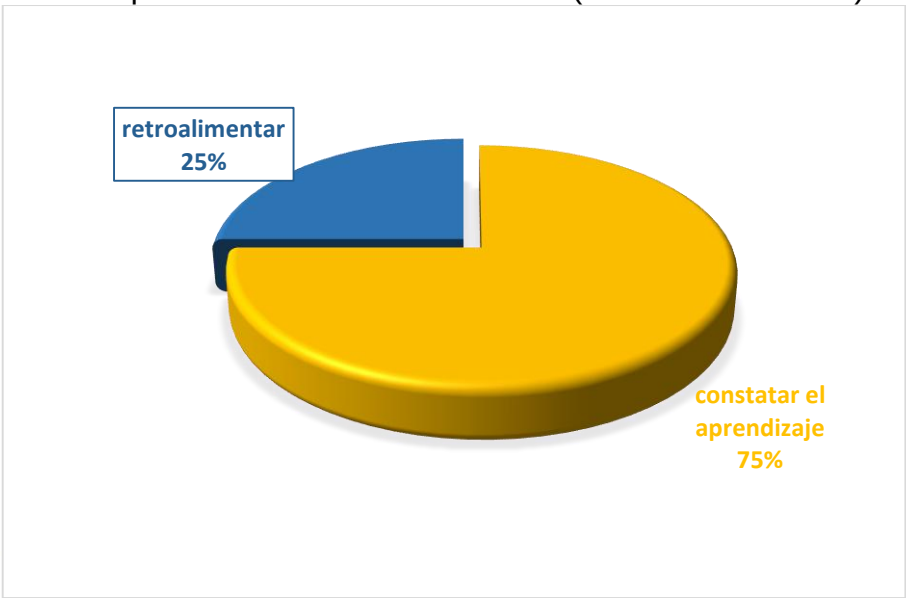
Maestría en Educación

El 31% de frecuencia dado a la certificación Universitaria, es coherente con el resultado obtenido en la pregunta anterior, la preocupación del tutor se evidencia en la necesidad de asignar notas para cumplir con el requisito exigido por la Universidad. El 17% de los entrevistados asumen la evaluación de sus tutores como la unión entre conocimiento y práctica. Para este porcentaje de tutores, el ejercicio evaluativo real consiste en evidenciar esos conocimientos en la práctica, a través del cambio de roles; estudiante-docente; docente estudiante. Por último y en menor porcentaje se haya la retroalimentación con un 10%, y en vínculo armónico con los resultados de la pregunta anterior, lo que afirma el hecho de usar en poca medida la evaluación como instrumento de mejora de los aprendizajes.

Como medida de cruzar información, detallaremos las entrevistas a tutores y tutores administrativos.

6.3.2. Entrevista a tutores

Grafica 11.¿Cuál es a su juicio el rol que la evaluación como quehacer sistemático desempeña en el sistema educativo? (entrevista a tutores)



Fuente: Los Autores

Grafica 12.¿En su opinión, que rol desempeñan las acciones evaluativas en el salón de clases? (entrevista a tutores)

Fuente: Los Autores

Dos preguntas indagan acerca de las finalidades evaluativas de los tutores, la primera busca identificar el rol de la evaluación en la universidad y la segunda el papel de la evaluación en los espacios tutoriales.

La grafica 11, muestra los resultados al primer interrogante, dos ítems recogen sus posiciones al respecto, el de mayor frecuencia es el referido a constatar el conocimiento con un 75% de frecuencia en respuesta, en coherencia con lo respondido por los alumnos a ese mismo interrogante, dejando en evidencia la finalidad de los procesos evaluativos de los tutores; constatar, comprobar, el conocimiento impartido por ellos. Por otro lado aparece la retroalimentación con un porcentaje de 20%, alineándose a los anteriores resultado; el proceso de retroalimentación fundamental en todo instancia educativa no es valorado como esencial en el sistema educativo universitario, y esas funciones de formar, se desvirtúa con la idea de constatación de los aprendizaje, cuando en realidad se busca alcanzar y desarrollar los temas y objetivos trazados al inicio por el programa, con el fin de tener criterios para certificar o no al estudiante.

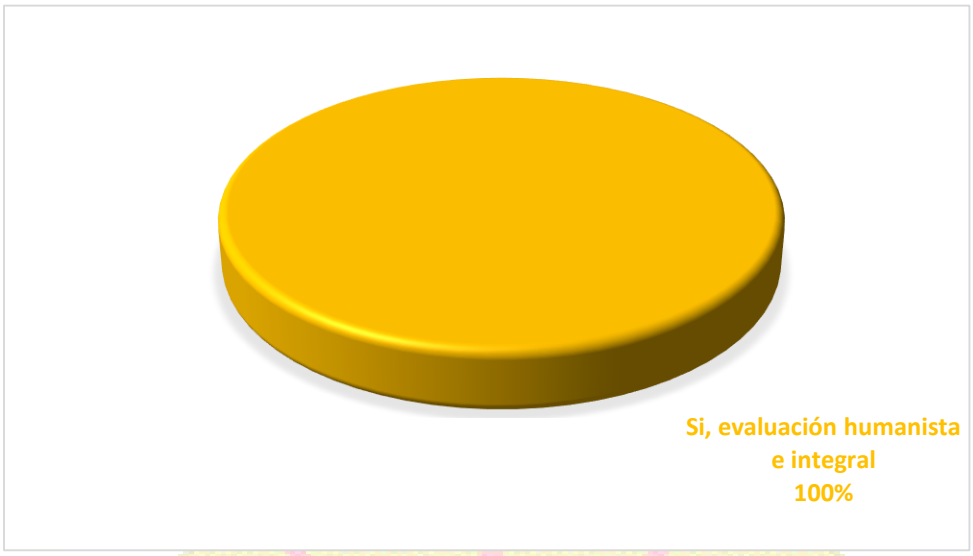
La grafica 12, juzga el papel de la evaluación en los encuentros tutoriales. Para la gran mayoría de los tutores, el rol de la evaluación es esencial en el proceso de aprendizaje, puesto que asegura la posibilidad de corrección e implementación de mejoras en la práctica docente, es decir la retroalimentación es en doble vía; estudiante – tutor y tutor – estudiante, en el sentido de que ambos se perfeccionan cuando se reflexiona en el proceso de aprendizaje y también en el de enseñanza. Al respecto señala, Salcedo, L. E. (2009).

> *"… La evaluación debe considerarse como un medio para lograr el aprendizaje; como un instrumento de transformación de la práctica pedagógica; como un proceso permanente e integrado a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje…"Salcedo, L. E. (2009).*

Es interesante notar el segundo ítem en porcentajes de la gráfica 12; confirmación del estudiante con un 25%. Esta categoría no aparece en las consideraciones de los alumnos, sin embargo para los tutores la evaluación es importante en los encuentros tutoriales, porque permite confirmar la identidad del estudiante, puesto que la evaluación final es de carácter obligatorio, soporta el mayor porcentaje de la nota final, en ese sentido, el estudiante que ha podido utilizar la plataforma u otro medio para el envío de sus actividades, se ve obligado a asistir y el tutor autentica la identidad del estudiante.

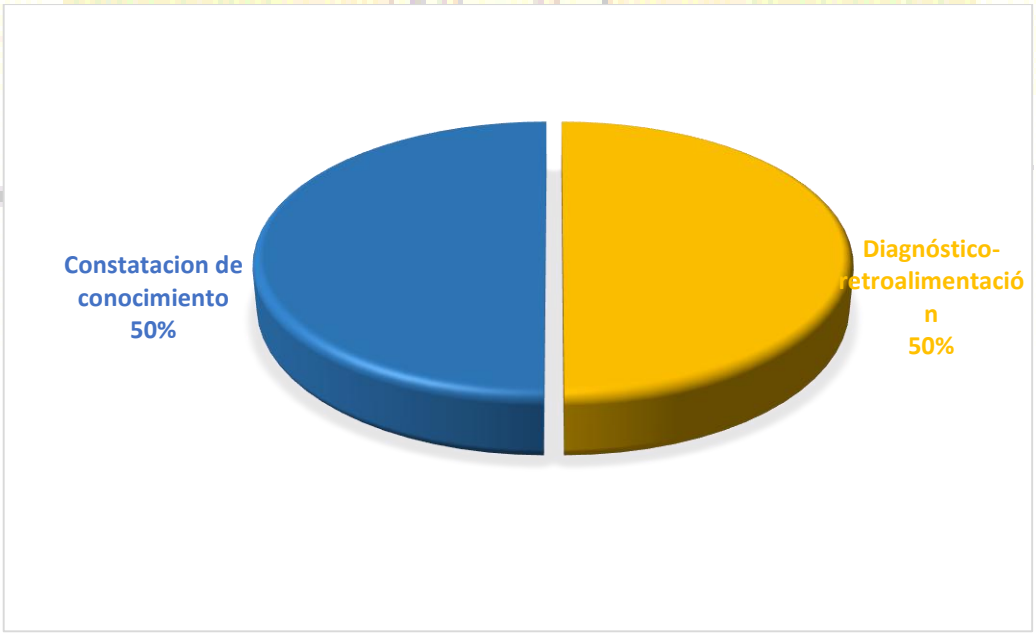
6.3.3 Análisis de Entrevista a Tutores Administrativos

Grafica 13. ¿El tutor tiene claro el rol que juega la evaluación en el sistema educativo? (entrevista a tutor administrativo)



Fuente: Los Autores

Grafica14.¿Cuál cree usted que es la idea que el tutor tiene sobre el rol que juega la evaluación en los encuentros tutoriales? (entrevista tutor administrativo)



Fuente: Los Autores

La grafica 13, muestra que los administrativos tutores creen que los tutores, tienen clara la finalidad de la evaluación en la universidad, con un si y el 100% de la frecuencia de respuesta. A esta afirmación rotunda, se le agrega que ellos creen que sus tutores la consideran como humanista e integral, al decir de los administrativos, los tutores reconocen la importancia del evento educativo, ya que se valora, no solamente la parte cognitiva del estudiante, sino además la parte humana de éste.

La anterior posición se aleja de los resultados de certificación universitaria, constatación y verificación del conocimiento, que han sido los predominantes en las entrevistas a estudiantes y tutores, lo que hace pensar en los vacios de actualización docente y en pocos momentos de reflexión pedagógica al interior del cuerpo de tutores.

La grafica 14, se ajusta más a lo sugerido en las respuestas de estudiante y tutores a lo señalado a ese interrogante. El porcentaje está dividido en parte iguales, 50% para la constatación del conocimiento y 50% para la retroalimentación. Ambas posiciones permean en los idearios de cada tutor y su práctica, si bien es cierto, no en los mismos porcentajes absolutos, pero si en grados de aceptación y juicio.

Para concluir este capítulo dedicado a los fines evaluativos, se analizan las respuestas, de estos actores en la encuesta propuesta, manejando los mismos interrogantes anteriormente descritos.

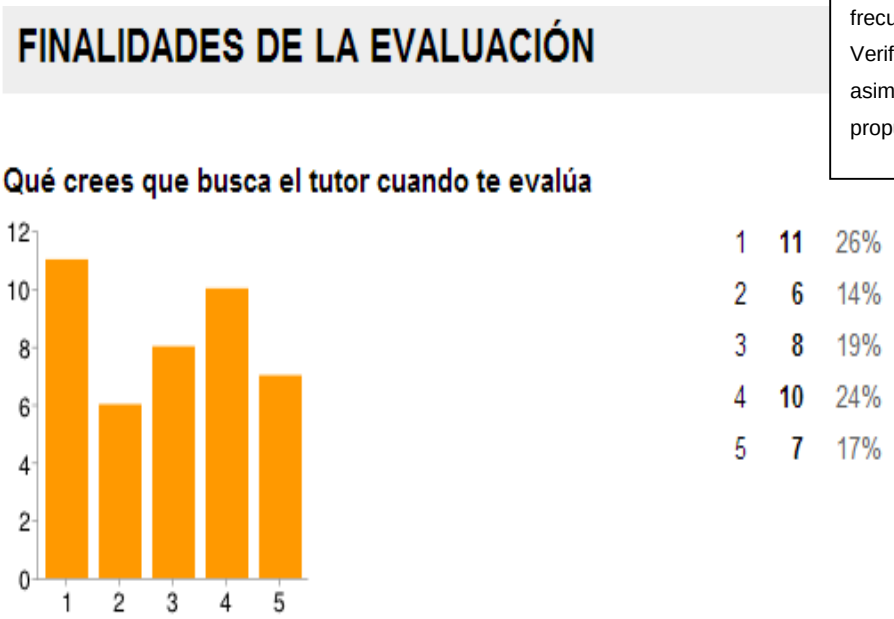
SUE CARIBE
Maestría en Educación

La siguiente encuesta se hizo bajo la modalidad on line.

Encuesta a Estudiantes. Finalidades de La Evaluación

Valore de 1 a 5, donde 1 es más frecuente y 5 menos frecuente. Verificación y asimilación de temas propuestos.

Grafica 15. Finalidades de La Evaluación



Fuente: Los Autores

El análisis de las encuesta deja claro que los estudiantes, creen que la finalidad de la evaluación, es eminentemente de verificación de los contenidos, así como requisito de la universidad para poder controlar la certificación de aprobación y reprobación de los estudiantes.

En la gráfica 15, se observa el porcentaje más alto para verificación y asimilación de temas propuestos, para uno y dos en la escala de frecuencia 26% y 14% respectivamente, lo que indica una fuerte tendencia de una evaluación y actividades evaluativas a medir, a verificar el logro de objetivos trazados en un currículo y en este sentido da cuenta de un proceso evaluativo centrado en el tutor, mas no en el estudiante. Esta misma perspectiva, de verificar y constatar (grafica 1, 4) se evidenció en las entrevista de los estudiantes, ratificando, a modo de ver de los estudiantes, una concepción de prescripción de contenidos dados en el currículo. El estudiante, asume entonces, esa misma idea de lo que es la evaluación; repetición, verificación de contenidos.

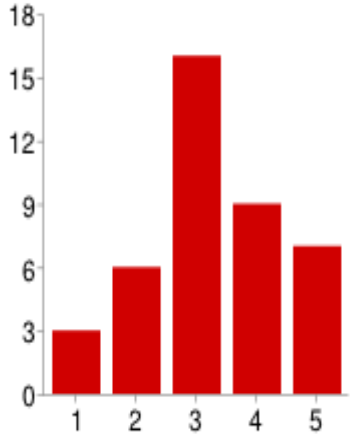
> *"El fin del estudiante en estos casos es pasar como sea y se olvida por completo que la cuestión es formarse, afianzar conocimientos. El*

> *examen pasa a ser una prueba que exige una repetición mecánica y no una reflexión crítica sobre lo estudiado. En el aula se teje una comedia farsante en que el maestro asume el papel de policía para evitar la copialina y los estudiantes que buscan eludir la vigilancia y ser descubiertos en su trampa. La más grave consecuencia de la evaluación reducida a un examen en que se buscan buenas notas... es que ha degradado y corrompido el acto de aprendizaje."*(Estevez Solano, 2008)

Sin embargo hay que anotar, que existe un grupo significativo de estudiantes, que se alinean a la derecha de la escala de frecuencia, cuatro y cinco, con porcentajes de 24% y 17%, lo que hace pensar la existencia de un grupo de estudiantes que no vincula la acción evaluativa como un proceso de constatación y verificación, por parte de los tutores.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

Grafica 16. Diagnóstico Docente



1	3	7%
2	6	15%
3	16	39%
4	9	22%
5	7	17%

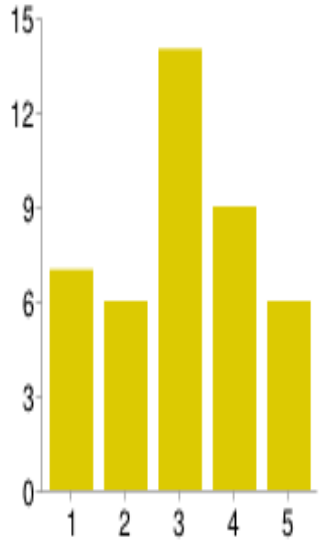
Fuente: Los Autores

La grafica 16, plantea el interrogante de la evaluación como fin diagnóstico, los estudiantes consideran que el tutor no frecuenta y no toma como fin diagnóstico la evaluación, de acuerdo a sus porcentajes, donde 1 es más frecuente y 5 el menos frecuente, ésta se ubica en la mitad de esa escala, con mayor inclinación al lado derecho de menos frecuente. Al respecto señalamos que la evaluación como proceso continuo inicia con una fase diagnóstica con el objetivo de conocer las limitaciones cognitivas y las posibilidades grupales e individuales de cada estudiante y ajustar lo que fuera necesario, al respecto señala,

> *"En términos similares, se expresan Navarro y Alberdi (s.f.), al comentar sobre el momento del ingreso de los alumnos a la carrera (…) los tutores realizan una evaluación inicial diagnóstica destinada a indagar en los conocimientos previos que los alumnos poseen. Esta información permite a los tutores adecuar las actividades de aprendizaje propuestas para cada curso y la bibliografía o materiales indicados para cada una de las clases virtuales. Del mismo modo, posibilita ofrecer, a aquellos alumnos que lo requieran, material informativo o apoyo pedagógico complementario."*(Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011)

Los anteriores resultados son coherentes por los dados en las otras herramientas y los otros actores, donde poco o nada se sitúa la evaluación diagnostican al inicio del semestre académico.

Grafica 17. Control de Estudio

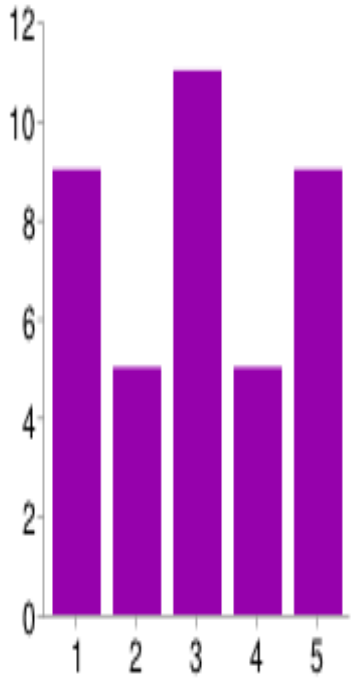


1	7	17%
2	6	14%
3	14	33%
4	9	21%
5	6	14%

Fuente: Los Autores

El ítem referido a control de estudio (grafica 17), marca para la frecuencia uno y dos, un 17% y 14%, respectivamente; lo cual promedia la idea controladora de la evaluación como instrumento coercitivo para obligar a estudiar, y acentúa la concepción evaluativa destinada como mecanismo de control y verificación de temas y contenidos propuestos. En este sentido se pervierte la idea de la evaluación como instrumento de aprendizaje, como proceso continuo y permanente que le permita al estudiante tomar plena conciencia de sus avances y dificultades para tomar decisiones de acción que le permitan progresar en todos los aspectos y niveles de su vida(Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001)por el contrario se privilegia una noción evaluativa de simple examen. El otro grupo significativo representado en la gráfica, son aquellos estudiantes que a su modo de ver, los tutores no asumen la evaluación como instrumento de control; para cuatro y cinco, 21% y 14% respectivamente, dando marcada la división del grupo frente a esta pregunta, con porcentajes similares. Por último vale la pena destacar que en la mitad de la gráfica, es decir la frecuencia tres, porcentual el mayor número de estudiantes 33%, ratificando la opinión de división por este ítem.

Grafica 18. Obligar al Alumno a Estudiar

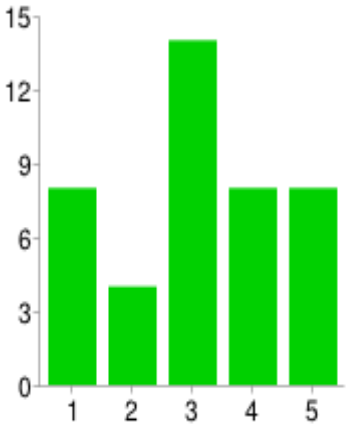


1	9	23%
2	5	13%
3	11	28%
4	5	13%
5	9	23%

Fuente: Los Autores

La grafica 18, al igual que la gráfica anterior, mantienen la opinión dividida de los estudiantes al respecto del uso, que hacen los tutores de la evaluación, como instrumento de control de estudio y de obligación a estudiar. Para las frecuencias uno y dos marca 23% y 13%, respectivamente; para cuatro y cinco marca 13% y 23% correspondientemente. En atención a lo anterior existen grupos significativos que creen que el tutor evalúa para obligarlos a estudiar y otros que se apartan de esa idea, lo cierto es que se mantiene la “neutralidad” de un 28% para tres en la escala, constituyéndose en el porcentaje más alto para ese ítem.

Grafica 19. Auto Reflexión



1	8	19%
2	4	10%
3	14	33%
4	8	19%
5	8	19%

Fuente: Los Autores

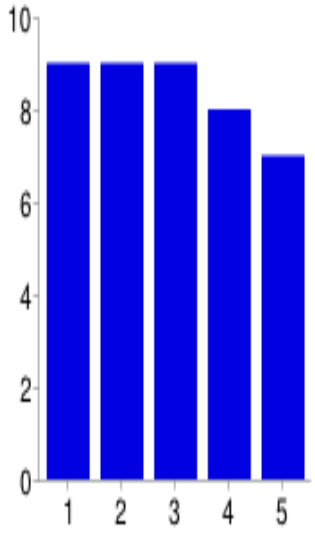
La grafica 19, cuyo ítem indaga acerca de la evaluación como posibilidad de reflexión del quehacer docente y de su proceso de enseñanza y aprendizaje, marca en la escala de frecuencia a tres como el de mayor incidencia con un 33%, situándolo en la mitad de la escala, y con preocupantes porcentajes iguales(19%), para cuatro y cinco a la derecha, lo cual marca el poco uso de la evaluación de aprendizajes como instrumento de mejora del proceso educativo, sin embargo, se nota que dentro del grupo de tutores, al parecer de los estudiantes, se percibe la importancia de la evaluación como herramienta formadora, no solo para los estudiantes, sino de igual forma para los tutores

> *"Se plantea también la idea de darle a la evaluación una función referida a la mejora de la docencia en el sentido que los profesores al evaluar su trabajo permanente y sistemáticamente van a tener mayores posibilidades de conocer sus logros y dificultades que les permitan producir los cambios que contribuyan a realizar acciones docentes de calidad."*(Salcedo, Reyes, & Perafan, 2001)

Este grupo se ubica a la izquierda de la escala de frecuencia, para uno y dos impulsan un 29%, indicando la existencia de ese proceder.

En armonía con los resultados destacados de la gráfica anterior, se muestran los porcentajes obtenidos en la entrevista a estudiantes (grafica 9) cuando se le indagaba acerca de los usos y fines de la evaluación, que poseían los tutores. Estos advertían solo un 10% para este fin, en tanto que para constatar el aprendizaje marcaban un 42%.

Grafica 20. Cumplir con un Requisito



1	9	21%
2	9	21%
3	9	21%
4	8	19%
5	7	17%

Fuente: Los Autores

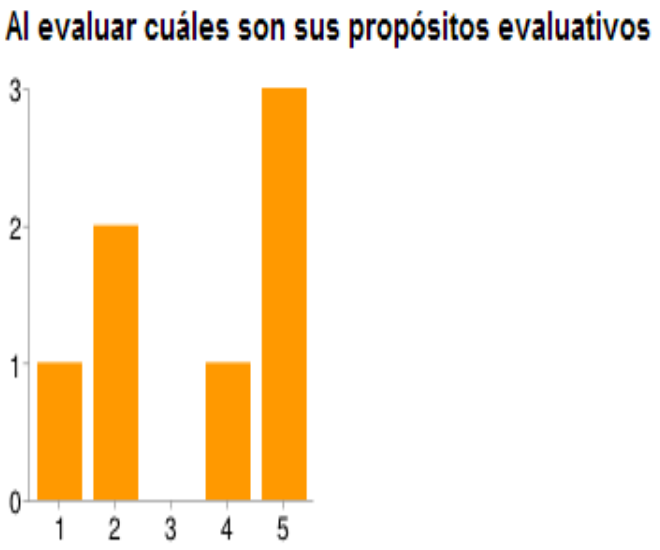
Finalmente, la última grafica de la encuesta a estudiantes (grafica 20) presenta el ítem referido a la evaluación como requisito. Los resultados son muy parejos en lo concerniente a la frecuencia de respuestas, ubicándose uno, dos y tres, con igual frecuencia de porcentajes 21%; cuatro y cinco con 19% y 17%, respectivamente.

Dando a entender un alto porcentajes de tutores que sitúan la evaluación como requisito fundamental en la toma de notas y certificación por parte de la universidad. Lo anterior en consonancia con los resultados asociados al concepto y fines de la evaluación, obtenidos con el instrumento de la entrevista, (grafica 9 y 10)

Como se ha podido constatar a lo largo del análisis de los diferentes instrumentos, el tema de la evaluación y sus diferentes implicaciones a nivel estudiantil, de docentes y de establecimiento universitario, entre otros aspectos, requieren un tratamiento en profundidad por parte de los diferentes actores del sistema educativo, si se quiere llegar a una transformación de las prácticas y de las acciones de los tutores, con el objetivo de impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el centro universitario.

Encuesta a tutores. Finalidades de La Evaluación

Grafica 21. Verificación y Control



Valore de 1 a 5, donde 1 es más frecuente y 5 menos frecuente.
Verificación y asimilación de temas propuestos.

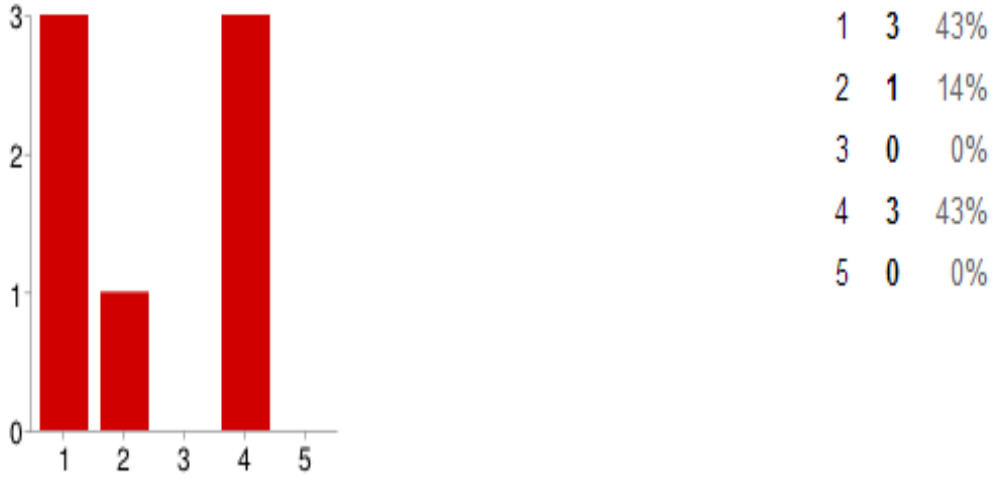
1	1	14%
2	2	29%
3	0	0%
4	1	14%
5	3	43%

Fuente: Los Autores

La grafica 21 que indaga acerca de los propósitos evaluativos (verificación y control), está dividida en dos tipos de tutores. El primer grupo se ubica en la parte derecha de la escala 14% y 43%, para cuatro y cinco respectivamente; este primer grupo de tutores no asumen la evaluación como instrumentos de verificación y control, otorgan a la evaluación un propósito esencialmente vinculado al aprendizaje y a la formación; el segundo grupo ubicado entre uno y dos con porcentajes de 14% y 29% respectivamente, otorgan a la evaluación un propósito solo de constatación y repetición, formas hondamente relacionadas con evaluaciones de corte tradicional, alejadas por completo del contexto educacional a distancia. Es llamativo como los tutores por sí mismo se ubican dentro de ese conjunto que le otorga a la evaluación el sentido de autoridad y poder.

El anterior resultado corrobora la línea de respuestas obtenidas en las entrevistas a estudiantes, (grafico 2) cuando manifiestan el desacuerdo por la forma en que son evaluados, por considerarlos ellos de corte memorístico, de igual forma ratifica lo planteado por los tutores, (grafica 4) en su manera de expresar en los encuentros tutoriales sus prácticas evaluativas.

Grafica 22. Diagnóstico Docente

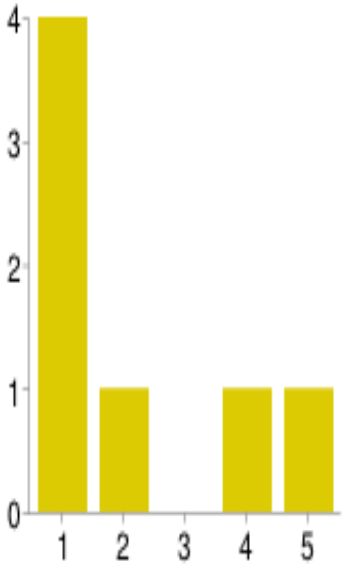


Fuente: Los Autores

La grafica 22, dado al interrogante de diagnóstico docente, señala que (mientras los estudiantes manifestaban su poco uso a este fin, 7% para uno (grafica 16)); los tutores la consideran como un fin diagnóstico en si, 43% para uno y 14% para dos. Sin embargo es preciso señalar que a la derecha de la escala, cuatro sostiene un 43%, dando a entender que existe un significativo número, de tutores que no participan en la identificación de las diferentes etapas de aprendizaje, en la posibilidad de identificar los conocimientos previos de los estudiantes, en la identificación de las conductas de entrada para el inicio de temas y caracterizar etapas intermedias. A lo anterior debería apuntar un diagnóstico docente. (Luna, 2012)

Maestría en Educación

Grafica 23. Autorreflexión

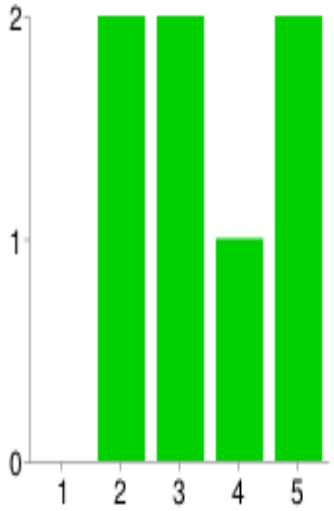


1	4	57%
2	1	14%
3	0	0%
4	1	14%
5	1	14%

Fuente: Los Autores

La grafica 23 referida a la auto reflexión y a su manera de autorregularse, corregirse y mejorarse en su actuación, se sitúa en alto porcentaje para los tutores, 57% para uno, y 14% para dos. Indicador lo anterior del interés docente en pensar su quehacer pedagógico; este tipo de auto reflexión se marca también en el actuar estudiantil, en la mejor forma para aprender, en su meta cognición y en la posibilidad de pensar sus avances y dificultades en el aprendizaje. A diferencia de las respuestas dadas por los tutores, los estudiantes a esta misma pregunta marcan algunas diferencias (grafica 19) en cuanto al uso de la evaluación como instrumento regulatorio del aprendizaje. Los estudiantes no ven esa finalidad en los tutores. La grafica también marca para cuatro y cinco, un porcentaje de 14%, situando a un grupo de tutores muy distante de evaluaciones para la toma de decisiones, mostrando un porcentaje algo similar al dado por los estudiantes, en relación a la misma pregunta. (Grafica 19)

Grafica 24. Cumplir con un Requisito



1	0	0%
2	2	29%
3	2	29%
4	1	14%
5	2	29%

Fuente: Los Autores

Por último, el interrogante a mirar, el fin de la evaluación como un requisito, (grafica 24) marca una tendencia pareja a la hora de analizar. No existe un porcentaje mayor, para alguna de las frecuencias, sin embargo es curioso que las tendencias 2 y 3 puntúen con un 29% al igual que la frecuencia 5 con un 29%, lo que manifiesta que existe un grupo de tutores que observan la finalidad de la evaluación como un requisito a cumplir. Tendencia más acentuada mostro la misma pregunta formulada a estudiantes (grafica 20). Esta línea que promueve la evaluación como requisito para aprobar o reprobar; promover o retener, permea todo el estudio investigativo y marca la concepción evaluativa de los tutores.

Al analizar en forma conjunta entrevistas y encuestas, para los diferentes actores, se pueden concluir ciertos aspectos:

a) Las finalidades evaluativas expresadas por los tutores en entrevistas y encuestas, distan mucho de las asumidas en su quehacer tutorial.

b) Las finalidades evaluativas en el ámbito institucional, marcan la tendencia a certificar y a verificación y constatación de conocimiento.

c) Las finalidades evaluativas en los encuentros tutoriales tiene como objetivo, verificación y constatación de conocimiento y luego de certificación institucional.

d) Existen grupos de tutores que determinan la finalidad evaluativa como instrumento de diagnóstico y reflexión docente.

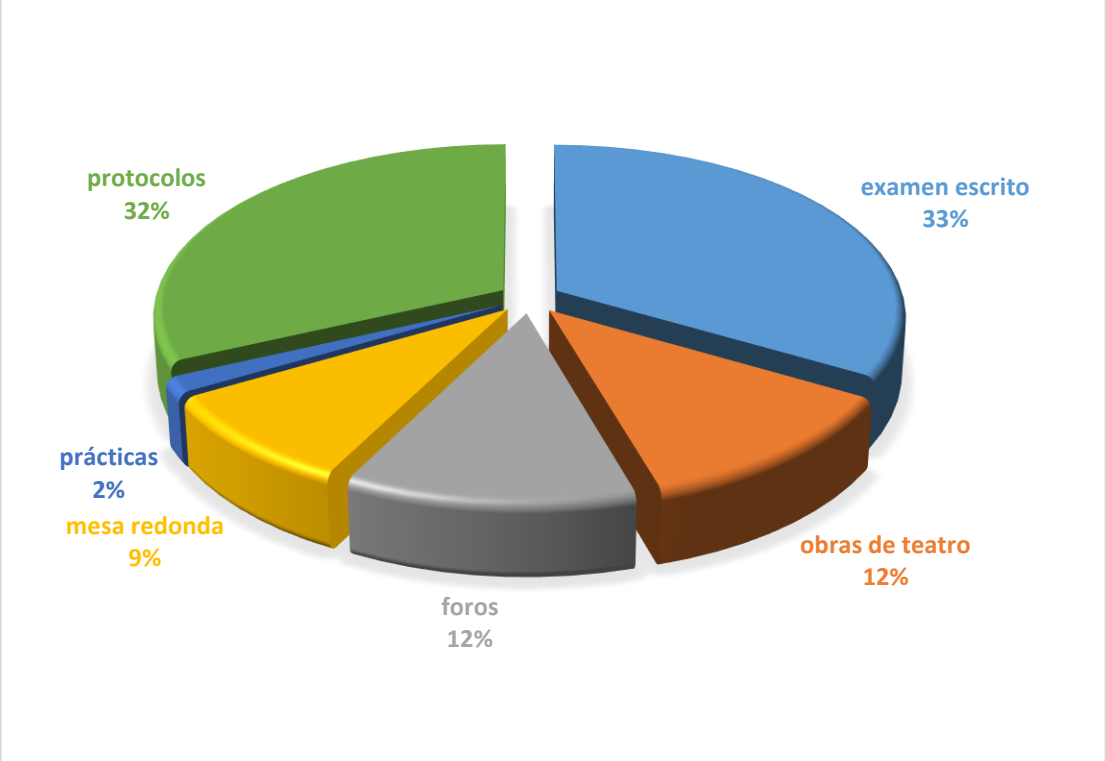
6.4. OPORTUNIDADES Y FRECUENCIA EVALUATIVA

Para develar las oportunidades y frecuencia evaluativa se analizarán primeramente las entrevistas realizadas a estudiantes, tutores y directivos tutores luego, se constataran esto resultados con las respuestas dadas por los estudiantes y tutores a través de la encuesta respecto a esto aspectos

Las preguntas de la entrevista que sirvieron para tal fin se describen a continuación:

6.4.1. Oportunidades Evaluativas

Grafica 25. ¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluarte a ti y a tus compañeros? (entrevista a estudiantes)



Fuente: Los Autores

El análisis a este interrogante muestra a la evaluación escrita con un 33% de frecuencia en las respuestas dadas por los estudiantes y se muestra como un instrumento predominante al lado de los protocolos.

Esta oportunidad evaluativa es utilizado una sola vez al finalizar el semestre y no se evidencias espacios de retroalimentación de la misma para generar aprendizaje por el contrario, si se pierde el examen hay una alta probabilidad de reprobar la

asignatura porque en la mayoría de los casos es la única nota de carácter obligatoria a la que debe asistir el estudiante.

Sin embargo, es necesario mencionar que este tipo de evaluación en la Universidad de Cartagena en los programas a distancia se establece con un valor del 60% de la nota final. Por lo tanto, los resultados de la evaluación escrita define no solo si el estudiante aprueba o reprueba la asignatura sino también si cuenta o no con las competencias establecidas para continuar.

Al continuar el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes en cuanto a las oportunidades evaluativas empleadas por los tutores se encontró que el uso de los protocolos tiene una frecuencia del 32% como se muestra en la gráfica. Este instrumento, según los estudiantes puede presentarse de manera individual o grupal y se desarrollan a través de trabajos escritos, ensayos y talleres que luego en los encuentros tutoriales deben socializar y/o sustentar.

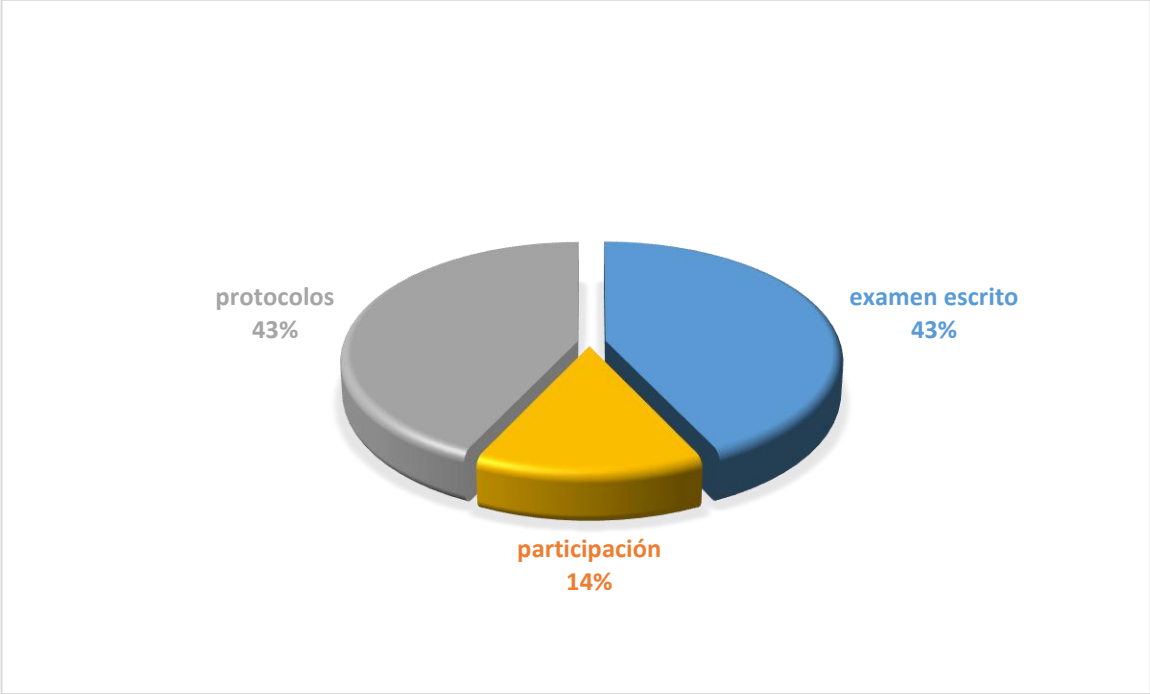
Aunque, este es una oportunidad evaluativa se pretende como una ocasión para generar pensamiento crítico, compartir conocimientos entre pares, reflexionar sobre su aprendizaje, promover el desarrollo de competencias comunicativas, argumentativas etc, no obstante los estudiantes expresan que no todos participan en la elaboración de los protocolos pero sus nombres si aparecen en el trabajo cuando son entregados al tutor y comentan además que en la mayoría de los casos se dice que sustentan o socializan el trabajo, pero que realidad se limitan a leer lo que escribieron acerca de la consulta que propone el tutor sin generar comentarios por parte de sus pares ni del tutor. Cabe mencionar que la utilización de este instrumento es sugerida como una oportunidad evaluativa por la Universidad a los programas a distancia a través del “Modelo de Aprendizaje de los Programas de Educación Superior a Distancia y Virtual de la Universidad de Cartagena pero, teniendo en cuenta otros parámetros para su desarrollo.

Por otra parte, con una frecuencia del 12% se encuentran las obras de teatro las cuales se desarrollan a partir de una temática dada para reflexionar y solo es utilizada como instrumento evaluativo por algunas asignaturas, seguidamente se encuentran los foros con un 12% que se realizan de manera presencial o virtual.

La mesa redonda se presenta con una frecuencia del 9%, lo que equivale a que solo 6 estudiantes la describieron como una actividad realizada por el tutor para evaluar y finalmente con un 2% se encuentra las prácticas, ésta fue sugerida por un estudiante de X semestre quien argumentaba que la puesta en escena de los conocimientos adquiridos durante la carrera era uno de los instrumentos utilizados por el tutor.

Las entrevistas realizadas a los tutores en lo concerniente a las oportunidades evaluativas mostraron los siguientes resultados:

Grafica 26. ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza habitualmente? (Entrevista Tutores)



Fuente: Los Autores

La gráfica reafirma lo expuesto por los estudiantes a esta misma pregunta es decir, la evaluación escrita y los protocolos son los instrumentos predominantemente utilizadas por los tutores. La evaluación escrita con un porcentaje del 43% es vista por los tutores como una imposición dada por la Universidad y que al decir de ellos es una *evaluación final,* ya que se aplica al finalizar el semestre, además el momento establecido por la Universidad para su realización no permite que se generen espacios de retroalimentación de sus resultados, está encaminada a obtener información acerca de los conocimientos adquiridos por el estudiante dejando de lado el aprendizaje que está inmerso en esta. Lo antes mencionado da cuenta de la evaluación con fines sumaria obviando su función formativa.(Quesada Castillo, 2006)Al respecto señala que la evaluación a distancia debe ser constante y ser suficiente, pertinente y estar muy bien diseñada para apoyar realmente el aprendizaje.

Los protocolos se presentan con un 43% de frecuencia como instrumento evaluativo y son descritos en dos fases; uno individual en el cual cada estudiante debe investigar acerca del trabajo propuesto por el tutor para luego poder socializar la consulta con sus pares en CIPAS (Círculos de Interacción y Participación Académica Social) luego, deben redactar un documento final de

dicha consulta y presentar en clase en clase a manera de exposición y/o sustentación. De aquí parte una inquietud expresada por los tutores y es que muchas veces los estudiantes no realizan sus trabajos individuales y en las reuniones con sus compañeros no solo generan un atraso en el proceso sino también el descontento de muchos estudiantes ya que el trabajo que presentan ante sus compañeros y tutor no es realizado por todos sus integrantes.

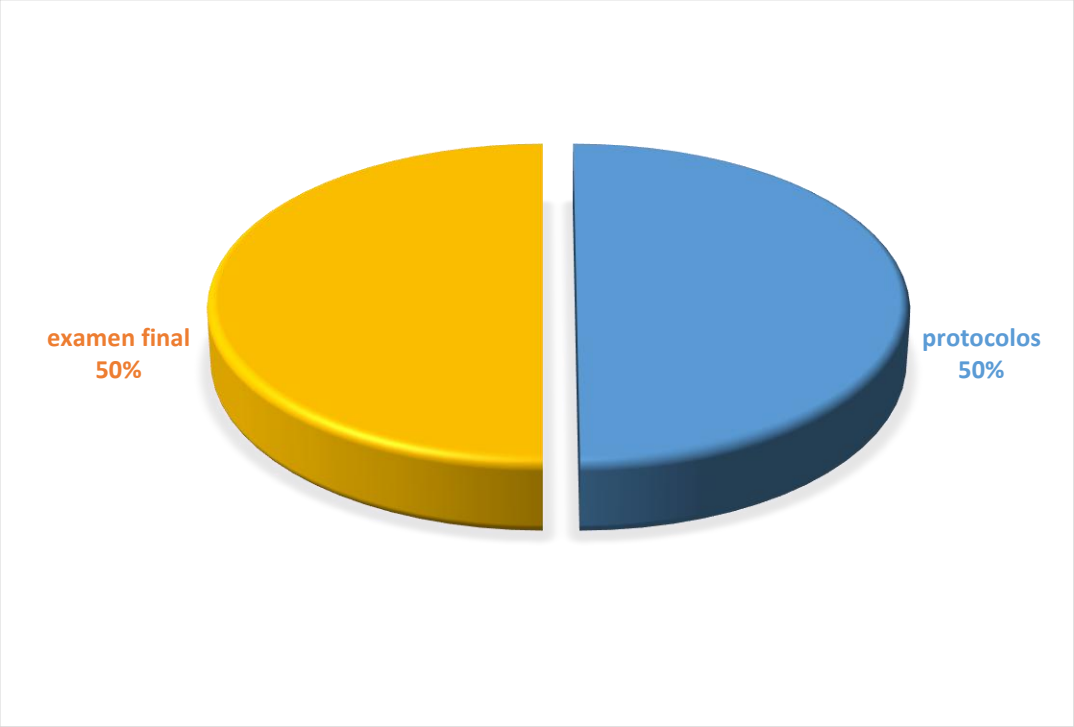
El trabajo final que resulte de esta reunión en CIPAS es lo que será socializado en clase a manera de exposición y/o sustentación y de aquí el profesor le asigna una nota al estudiante de acuerdo a los referentes que haya presentado para la presentación y sustentación de este.

Finalmente, el 14% de los entrevistados incluyó la participación individual en las tutorías como un instrumento de evaluación. Esta oportunidad evaluativa solo es susceptible de ser aplicada a los estudiantes que asisten a las tutorías.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

Finalizando el grupo de entrevistados que den cuenta de las oportunidades evaluativas se encuentran los tutores directivos, quienes respondieron de la siguiente manera:

Grafica 27. En su percepción ¿Cuáles son los principales instrumentos de evaluación que aplican los tutores en el aula? (Entrevista a tutores directivos)



Fuente: Los Autores

El análisis a esta respuesta concuerda con lo expuesto por los estudiantes y tutores es decir, los directivos tutores expresan que las oportunidades evaluativas están dadas en un 50% para el examen escrito y el otro 50% a los protocolos. Y como ya se mencionó anteriormente se realiza un único examen escrito que tiene un valor del 60% de la nota final y los trabajos realizados y expuestos en CIPAS llamados protocolos con un valor del 40%.

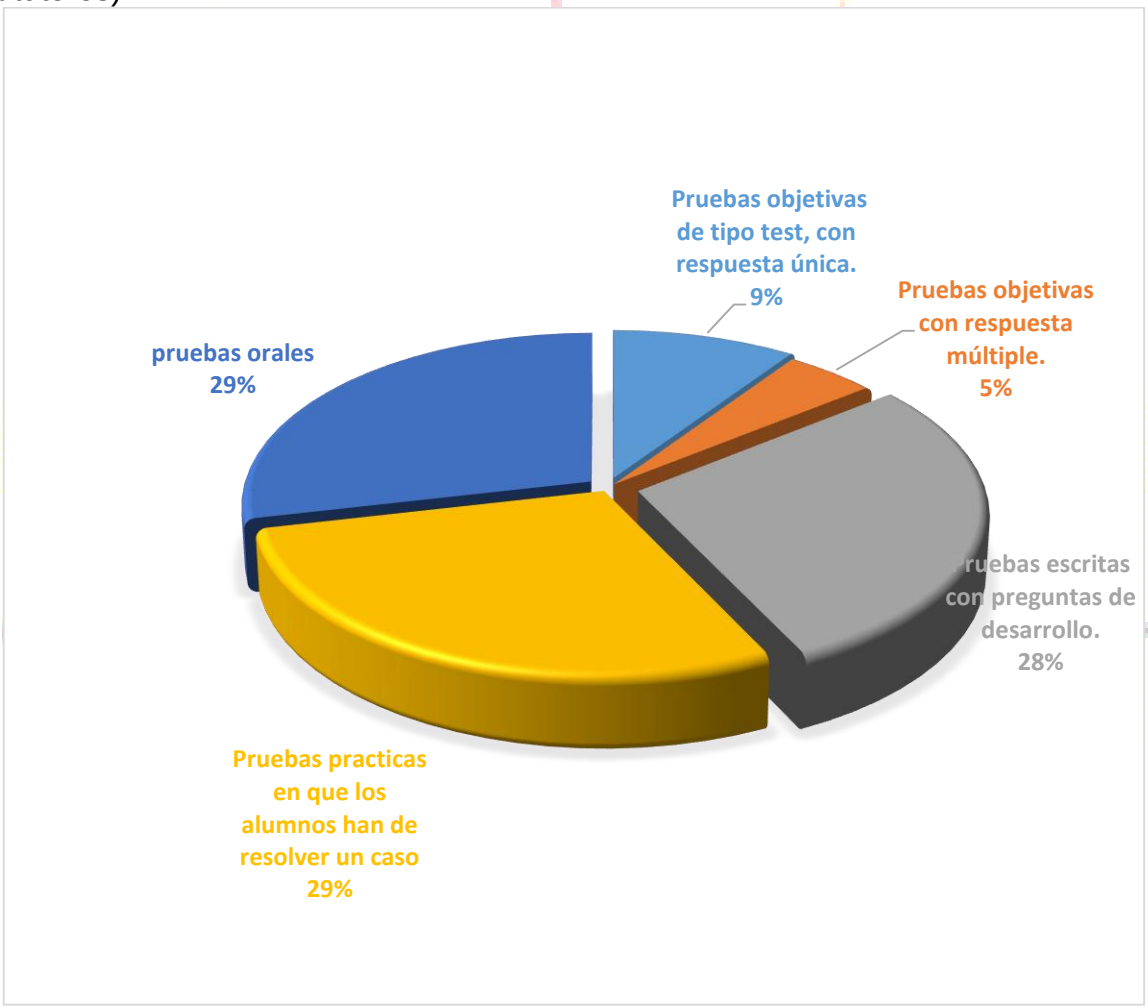
Luego de establecer y analizar las respuestas de las entrevistas realizadas a estos tres estamentos, estudiantes, tutores y tutores directivos, acerca de los instrumentos de evaluación se procede a examinar la información obtenida de las encuestas en primera instancia por los estudiantes y luego los tutores.

Encuesta a Tutores y estudiantes

Considerando las respuestas a las entrevistas acerca de los instrumentos utilizados por los tutores, la evaluación escrita y los protocolos se mostraron como los más utilizados, es por esto que se procedió a indagar acerca de los tipos de evaluación escrita y la frecuencia con la que son aplicadas por los tutores, también para conocer si el examen oral que pareciera ser aplicable a la educación en espacios tradicionales puede ser utilizada en espacios virtuales. De igual manera se indago acerca de la utilización de pruebas donde el estudiante debía resolver un caso.

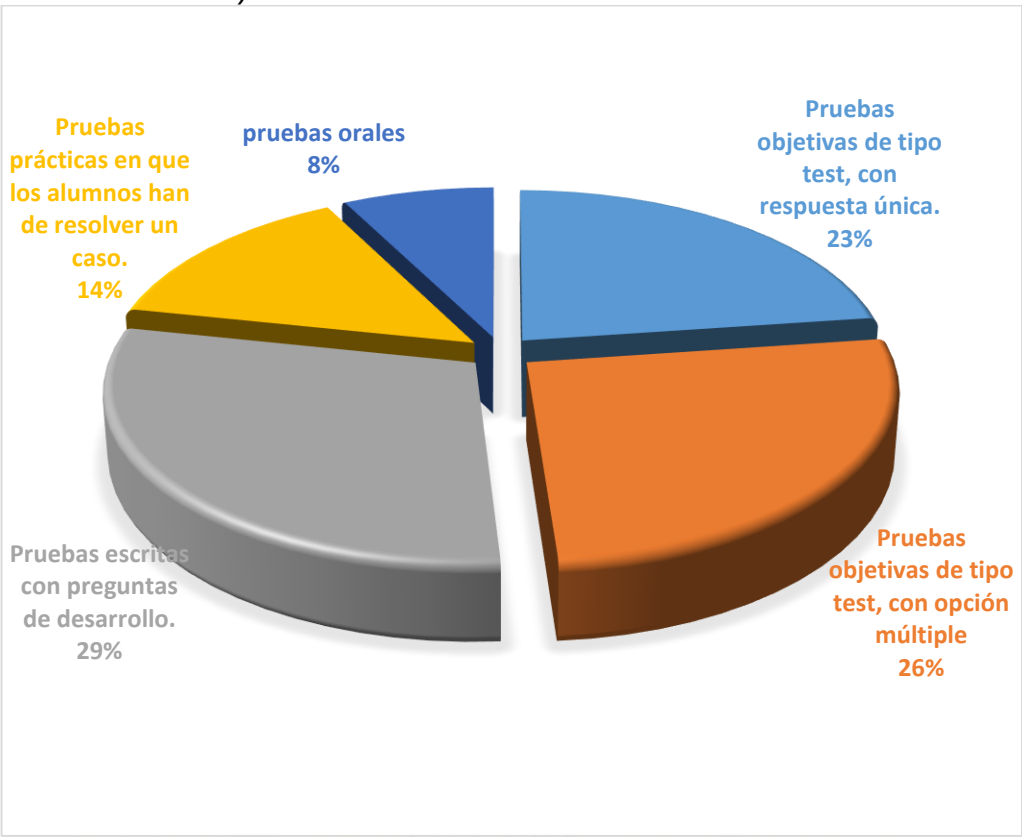
Los resultados se muestran a través de las siguientes gráficas:

Grafica 28.¿Qué tipo de prueba utilizas para evaluar a los estudiantes (encuesta a tutores)



Fuente: Los Autores

Grafica 29. ¿Qué tipo de prueba utilizan tus profesores a la hora de evaluarte? (encuesta estudiantes)



Fuente: Los Autores

Los resultados de la encuesta a estudiantes muestra que el 29% de los estudiantes sugiere que las evaluaciones escritas contienen preguntas de desarrollo y los tutores la mencionan con una frecuencia parecida, es decir el 28%, aunque pareciera ser una oportunidad para promover en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo y no memorística las condiciones que giran en torno a este tipo de evaluación escrita dejan este proceso sin concluir, lo cual no genera los resultados esperados ya que, esta evaluación escrita se realiza al finalizar el semestre y como ya advertimos con anterioridad no tiene la posibilidad de generar espacios de retroalimentación.

Por otra parte, se encuentran diferencias considerables en las evaluaciones tipo test con única respuesta y con opción múltiple ya que en los estudiantes se evidencian como una segunda opción en el tipo de evaluación a utilizar con una frecuencia de 23% y 26% respectivamente, mientras que en los tutores la frecuencia es de 5% y 9%

Por el contrario las pruebas prácticas en la que los alumnos han de resolver un caso permite al estudiante acompañado con el tutor y de su pares reflexionar

sobre los sustentos teóricos de sus acciones en un aula de clase como futuros educadores, advertía una estudiante en la entrevista que la práctica como instrumento de evaluación se desarrollaba haciendo uso de un diario de campo y que luego era socializado en clases sin embargo, este tipo de evaluación solo representa el 15% de la frecuencia a esta pregunta pero, los tutores la muestran como una de las más utilizada con un porcentaje del 29%

Las pruebas orales en los estudiantes se presenta con una frecuencia del 8% y en los tutores tiene un porcentaje del 29% en este punto es necesario mencionar que para desarrollar este tipo de evaluación se requiere la presencia del estudiante en el aula lo cual parece contradictorio con los fundamentos de la educación a distancia.

Conclusiones generales de los tipos de evaluación utilizadas por los tutores

a) Los tipos de evaluación empleados por los tutores buscan que los estudiantes demuestren conocimiento dejando de lado la aplicabilidad de las competencias, y el proceso de aprendizaje que está implícito en las evaluaciones.

b) Las oportunidades evaluativas están establecidas por la universidad y el tutor debe ceñirse a estas.

c) En los tipos de evaluación expuestos por los tres estamentos solo encontró la hetero - evaluación dejando de lado la autoevaluación y la coevaluación es decir, se centra al tutor como dueño de la verdad y que además el único facultado para establecer las notas de los estudiantes.

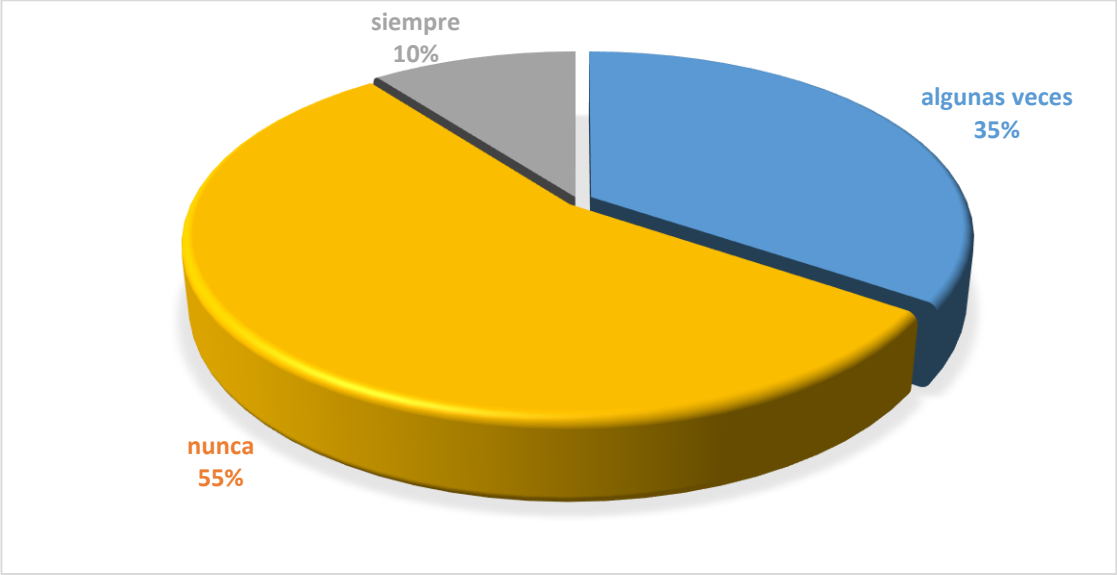
d) Los dos tipos de evaluación que sobresalen en los tres estamentos son de constatación y se realizan posterior al proceso de enseñanza - aprendizaje

Maestría en Educación

Oportunidades Evaluativas a través de La Plataforma

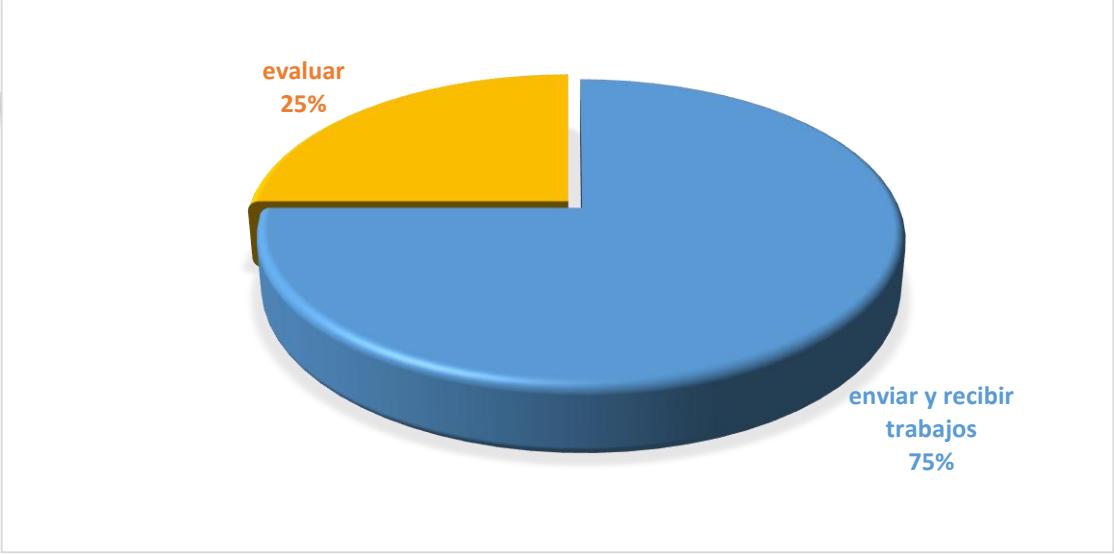
Para conocer si la plataforma es utilizada como una herramienta para evaluar, estudiantes y tutores respondieron a través de la entrevista de la siguiente manera:

Grafica 30. ¿Utilizan los tutores la plataforma para evaluar? (entrevista a estudiante)



Fuente: Los Autores

Grafica 31. ¿Utiliza la plataforma como una herramienta para evaluar? (entrevista a Tutores)



Fuente: Los Autores

La plataforma que ofrece la universidad de Cartagena puede ser vista como una herramienta para evaluar, especialmente a los estudiantes en la modalidad a distancia pero, según se muestra en la gráfica, el 55% de los estudiantes entrevistados dicen que esta, no se utiliza para tal fin y que además la plataforma es vista solo para enviar y recibir trabajos. Argumentan que la plataforma no siempre está habilitada. Por el contrario el 35% de los estudiantes dice que la plataforma algunas veces es utilizada para evaluar a través de foros pero concuerdan con que estos foros son poco frecuentes debido a que no siempre funciona la plataforma; el 10% de los estudiantes que respondieron que sí a esta pregunta aclaran que esto solo se dio en los primeros semestres.

Coincidiendo con estos resultados el 75% de los tutores sostiene que no la utilizan como una herramienta evaluativa sino para enviar y recibir trabajos por razones varias, algunos dicen que la plataforma no siempre tiene un óptimo funcionamiento, otros que los estudiantes no están familiarizados con esta herramienta y por ende pueden causar de cierta manera desmotivación hacia la asignatura al sentir que sus compañeros si la manejan, y otros que aún no la han pensado para tal fin.

El 25% de los tutores dice que si la utilizan para evaluar lo cual parece contradictorio con las respuestas de los estudiantes.

Las conclusiones generales respecto al uso de la plataforma como una herramienta evaluativa se describen a continuación:

a) Algunos tutores subutilizan la plataforma ya que en la mayoría de los casos solo ingresan a esta para enviar y recibir trabajos.

b) Es evidente que para que exista un beneficio certero del uso la plataforma como instrumento de evaluación se necesitan tutores comprometidos y motivados

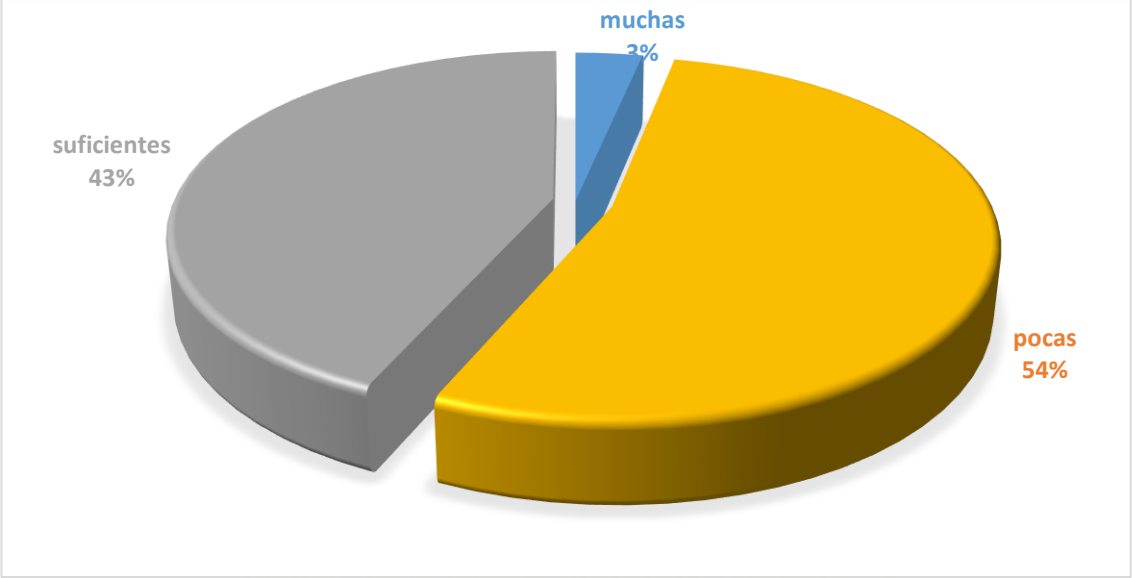
c) Algunos estudiantes no se muestran motivados para aprovechar lo que les pueden brindar la tecnología.

d) La universidad debe comprometerse a brindar un óptimo servicio de conectividad a través de la plataforma para evitar inconvenientes respecto a la accesibilidad a esta.

Maestría en Educación

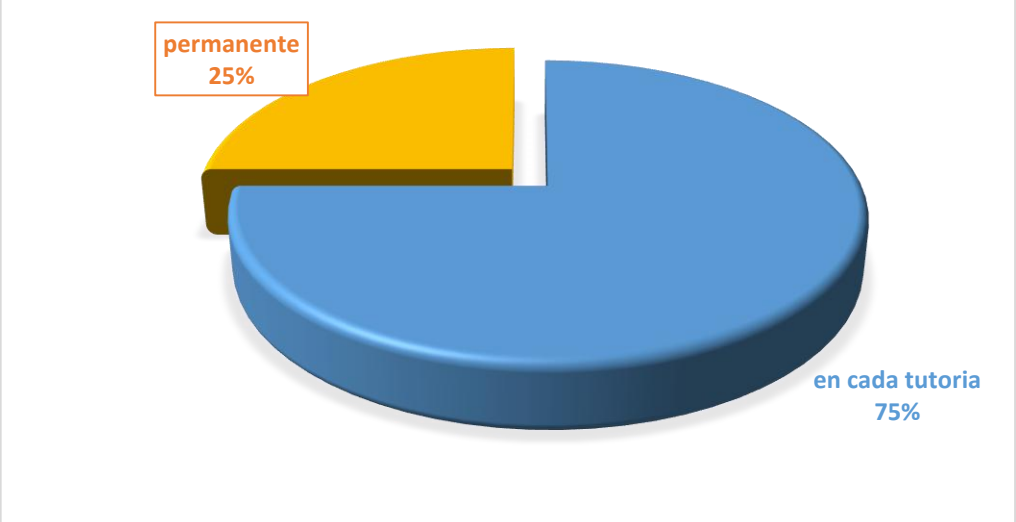
6.4.2. Frecuencia Evaluativa

Grafica 32. ¿Crees tú que la cantidad de evaluaciones que realiza tu tutor son suficientes? (entrevista a estudiantes)



Fuente: Los Autores

Grafica 33. ¿Cuál es la frecuencia con la que realiza los diversos eventos evaluativos?(entrevista a tutores)



Fuente: Los Autores

En cuanto a la cantidad de evaluaciones realizadas por los tutores el 43% de los estudiantes entrevistados sostienen que son suficientes, ya que previo a los encuentros con el tutor se les asigna una consulta y deben presentar un trabajo. En el encuentro tutorial se socializa el trabajo y se le asigna una nota es este. Sin embargo, la asistencia a la tutoría no es de obligatorio cumplimiento por lo que no

todos los estudiantes son evaluados en igual número de veces y lo que es más importante no reciben una retroalimentación de la consulta.

Por otra parte el 54% de los entrevistados argumentan que se realizan pocas evaluaciones durante el semestre ya que, por razones diversas no asisten a las tutorías y por ende dependen de solo la evaluación final lo cual, les parece poco por que el porcentaje de esta evaluación final sería de un 100%.

Finalmente, solo el 3% dicen ser muchas evaluaciones porque en cada encuentro deben presentar un trabajo, un taller, un dramatizado, etc.

El 75% de los tutores entrevistados respondieron que la frecuencia con la que evalúan a los estudiantes está dada por el número de encuentros tutoriales es decir, cada 15 días evalúan a los estudiantes a través de talleres, trabajos, socializaciones, participación, etc, (). En este punto es necesario advertir que esta frecuencia evaluativa no necesariamente significa que es permanente y que por el contrario puede verse la evaluación como la rutina que motiva al estudiante a asistir a las tutorías.

El 25% restante describen la frecuencia evaluativa como permanente ya que se les asigna un trabajo que luego se socializa en clase y de aquí resultan sugerencias, inquietudes y/o correcciones, el tutor le hace seguimiento al trabajo en cada tutoría teniendo en cuenta los comentarios que surgieron de la sustentación de este. Teniendo en cuenta lo anterior, este grupo de tutores realizan menor números de evaluaciones que los que respondieron en cada encuentro pero esto significa también que los que respondieron permanente no solo están generando espacios para la retroalimentación sino también para el aprendizaje.

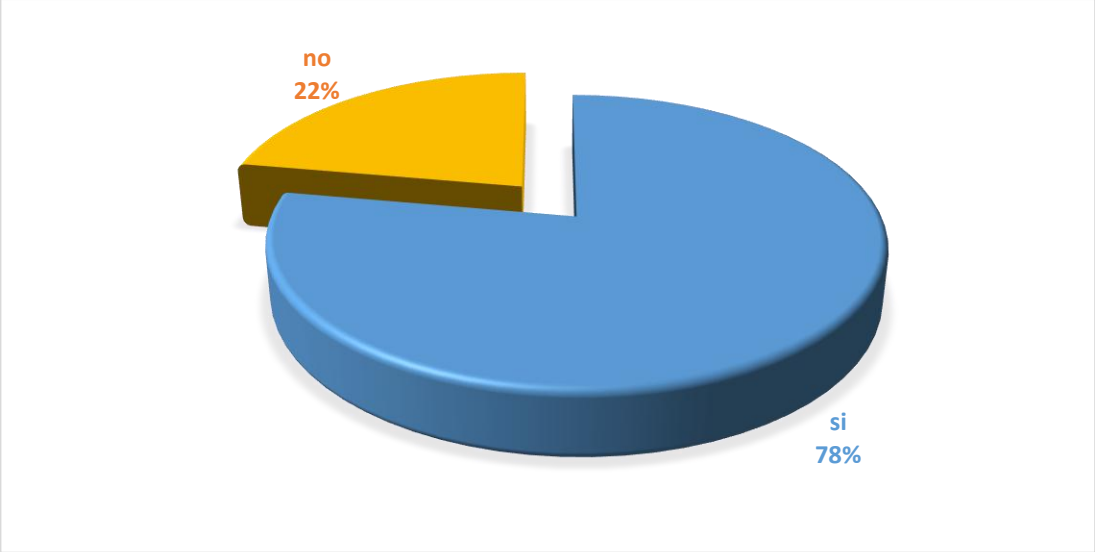
Consideraciones generales respecto a la frecuencia evaluativa:

a) El número de evaluaciones pareciera ser suficientes sin embargo solo una es obligatoria por lo que el estudiante en muchas ocasiones pierde la oportunidad de llevar un proceso no solo de aprendizaje sino de la evaluación misma.
b) Se dice ser frecuente lo que no necesariamente significa permanente y las implicaciones formativas que esta palabra conlleva.
c) Se realiza un solo examen escrito al finalizar el semestre que puede incluso tener un valor del 100% si el estudiante durante el semestre no presento ningún otro trabajo en las tutorías.
d) la retroalimentación de las oportunidades evaluativas no es una práctica común en los tutores de esta licenciatura.

6.5. CRITERIOS EVALUATIVOS

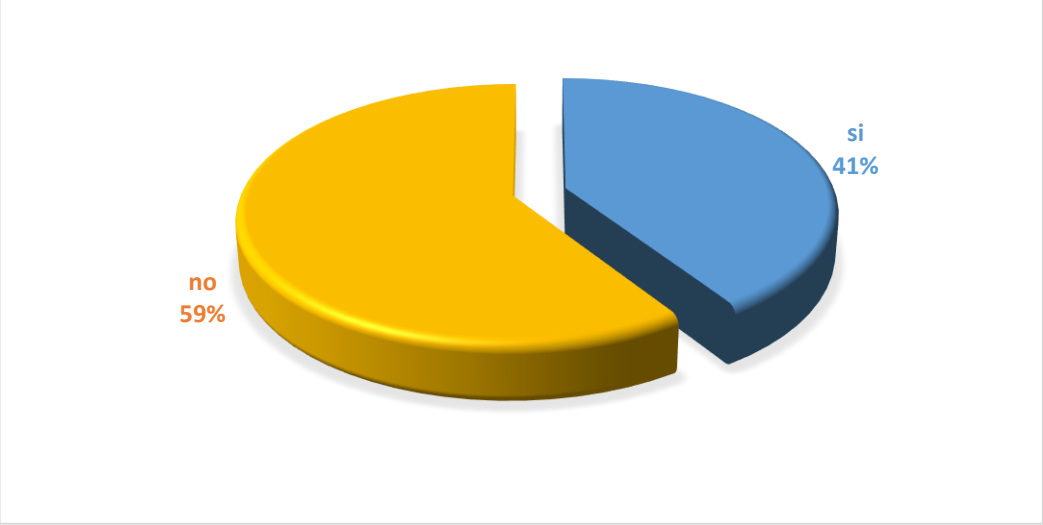
Conociendo que el diseño y aplicación de los criterios es una de las etapas del proceso evaluativo, se procede a indagar acerca de estas desde los tres estamentos establecidos para esta investigación, estudiantes, tutores y directivos docentes primeramente a través de la entrevistas y luego la encuesta.

Grafica 34. ¿Crees que tu profesor actúa de forma justa cuando revisa tus evaluaciones? (entrevista a estudiantes)



Fuente: Los Autores

Grafica 35. ¿Crees que las notas que obtienes reflejan verdaderamente lo que sabes? (entrevista a estudiantes)



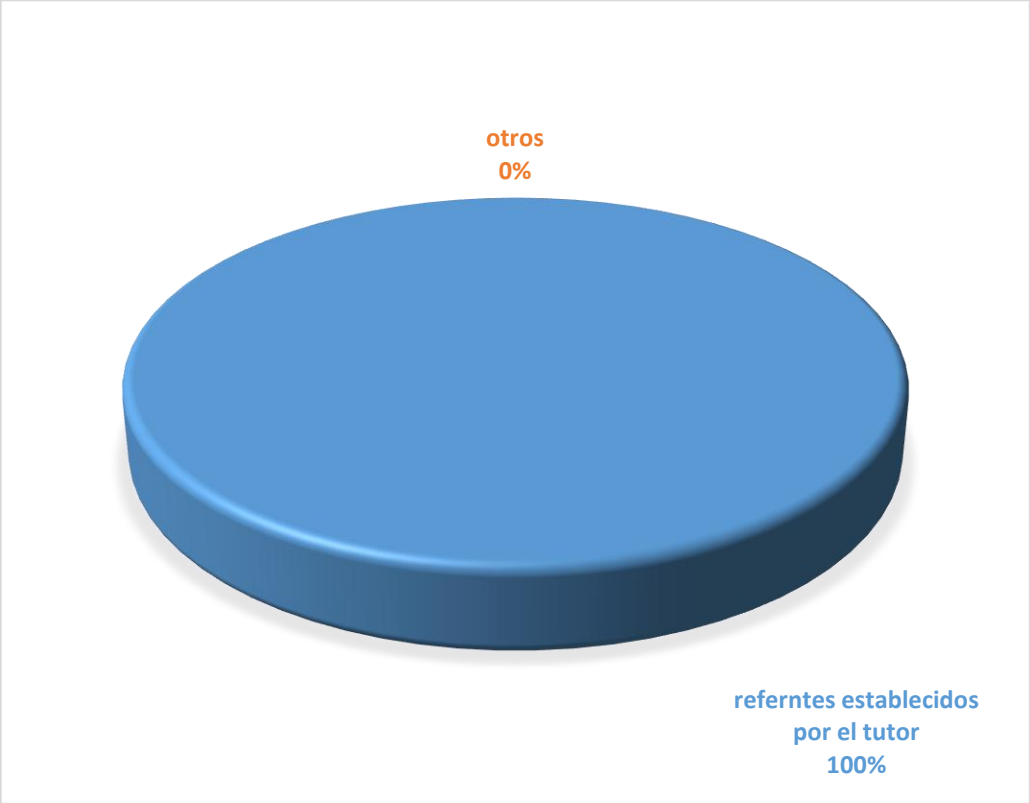
Fuente: Los Autores

Al analizar estas graficas parecería contradictorio que el 78% de los estudiantes expresan que creen que los tutores actúan de forma justa al revisar las evaluaciones y al mismo tiempo un 59% dice que sus notas no reflejan lo que realmente saben pero hay que entender que existe una marcada diferencia entre calificar y evaluar. Calificar hace parte de la evaluación pero no es el fin ni el todo. La calificación que asignan los tutores del programa objeto de estudio supone asignar un número no es evaluar porque no habla de aprendizaje sino que pareciera señalar el lugar alcanzado del estudiante es decir, mostrará si es excelente, bueno, regular o malo respecto al dominio de los conocimientos propuestos para la asignatura. González (2000) sugiere que la calificación debe generar formas alternativas que complementen la información para la toma de decisiones administrativo docentes (promoción, graduación, ubicación laboral de los graduados universitarios). La calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se evalúa. A las certificaciones que se emiten sobre su base no se les debe extraer más información ni conferir más valor del que realmente tienen.

En este punto es necesario advertir que cuando se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes para la creación de los criterios de evaluación se está valorando la capacidad de reflexión del estudiante acerca de su propio aprendizaje, ya que el estudiante al conocer los resultados de su evaluación podrá identificar sus fortalezas y debilidades y por ende sabrá lo que realmente expresa y conteniente la nota. Dorrego (2006) señala que los criterios utilizados para juzgar el logro delos estudiantes deben ser conocidos por ellos. Esto puede ayudarles a tomar decisiones sobre la forma de enfocar su aprendizaje

Maestría en Educación

Grafica 36. Cuándo revisa los trabajos de los estudiantes ¿Sobre qué criterios asigna los puntajes? (Entrevista a tutores)



Fuente: Los Autores

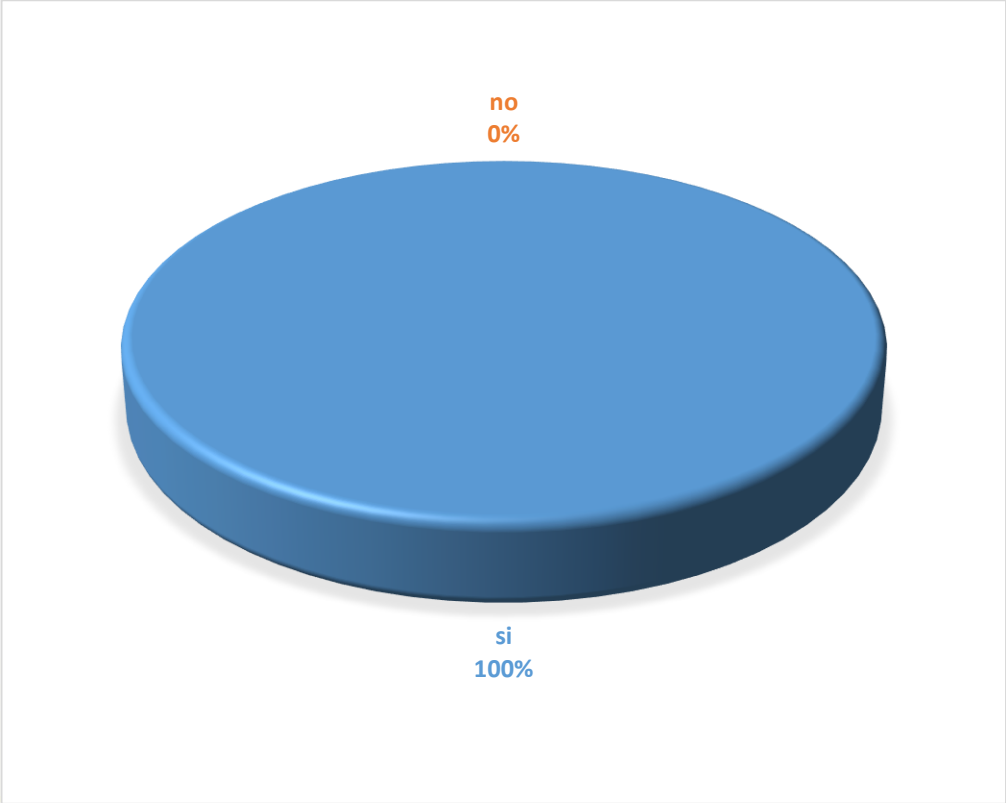
El 100% de los tutores entrevistados concuerdan en decir que los criterios para asignar puntajes (nota o calificación) a los estudiantes se deben a referentes que ellos mismos establecen. Teniendo en cuenta esto, muchas veces cuando no se considera la opinión de algunos de los actores involucrados en este proceso (estudiantes, tutores y directivos) se cae en el error de realizar evaluaciones que no responden a los intereses y necesidades para algunos de los involucrados en este proceso. González (2000) sugiere que hay que garantizar que la calificación tenga un sentido para el estudiante acorde con las finalidades del proceso de enseñanza aprendizaje, que lo oriente en sus debilidades y fortalezas, que lo incite a mejorar, que vea en los errores o insuficiencias una razón para avanzar, que contribuya a su autoevaluación.

Por otro lado, tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje como en la evaluación se debe mirar al estudiante como el centro de estos procesos y quitarle al tutor la potestad de ser el dueño de la verdad, y de ser el único facultado en la toma decisiones.

"*Desarrollar la evaluación en colaboración y establecer patrones de interacción diferentes entre profesores y estudiantes. Desplazar paulatinamente al profesor como centro en la toma de decisiones y la responsabilidad en la evaluación, por una actividad conjunta y compartida con los estudiantes, soportada en la argumentación y el debate de las metas, procedimientos, indicadores y calificación y sin demeritar el papel y la implicación de los profesores. Abrir espacio para que el estudiante comprenda y asuma las metas contenidas en los objetivos y a su vez pueda establecer sus metas individuales."*(Gonzalez Perez, 2000)

SUE CARIBE
Maestría en Educación

Grafica 37. En su opinión, ¿las calificaciones expresan efectivamente los aprendizajes logrados? (entrevista a tutores directivos?



Fuente: Los Autores

En esta gráfica se muestra que el 100% de los tutores directivos conciben las notas como un reflejo de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Aunque advierten que de alguna manera quedan ciertos aspectos que no se evalúan por la misma naturaleza del examen el cual busca conocer el dominio que tenga un estudiante respecto a los temas desarrollados durante todo el semestre dejando de lado competencias, habilidades, fortalezas que haya desarrollado el estudiante en este tiempo.

Expresan además que el rendimiento del estudiante en un examen puede estar supeditado al contexto, es decir, al momento o las circunstancias personales por la que pueda estar pasando el estudiante.

En otras palabras los directivos docentes están de acuerdo en que la nota refleja el aprendizaje respecto a un tema en particular y que en la mayoría de los casos no le atribuyen ningún otro significado.

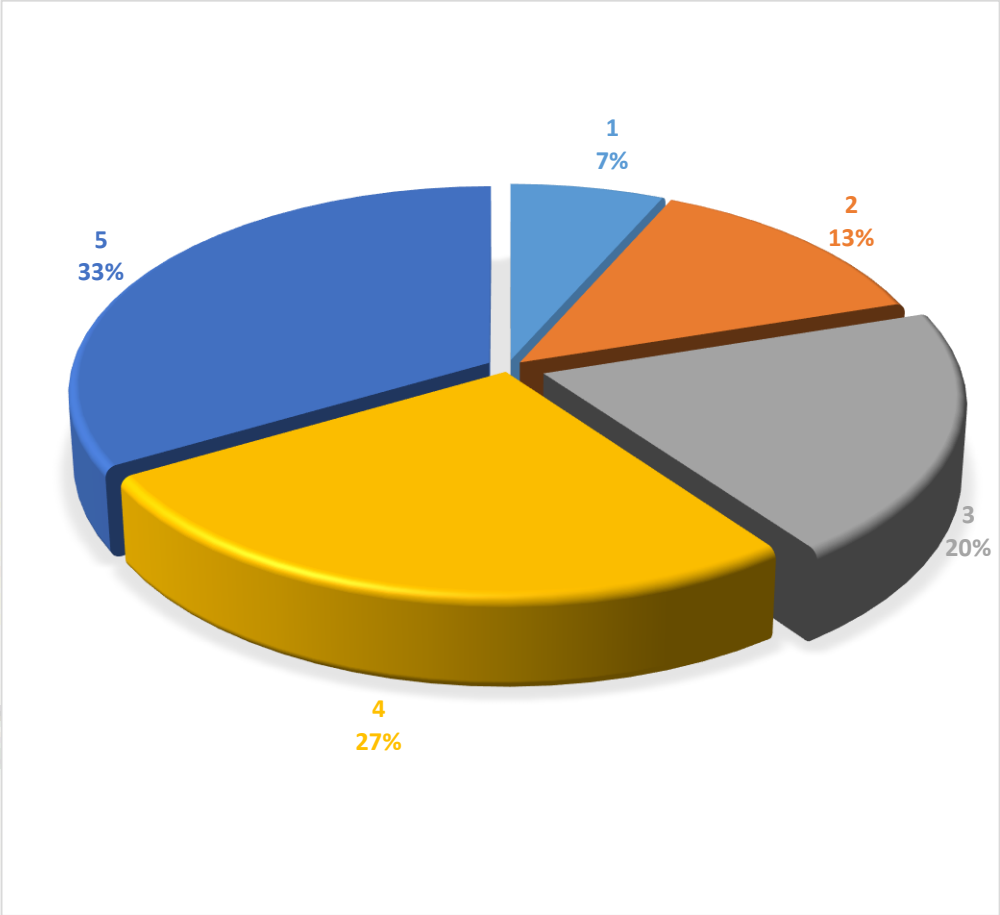
"La calificación siempre supone la reducción de la información que se obtiene durante el proceso y aunque implica una compilación de dicha información, siempre hay pérdida de la misma, restringe su riqueza y amplitud; este hecho establece límites en cuanto al significado de un resultado calificativo. En otros términos, no es legítimo adjudicar más significados a una calificación que lo que ella misma porta, problema frecuente en la práctica de la evaluación, que se extiende a lo que representan realmente los certificados escolares a efectos de selección, promoción u otros. La calificación no aporta toda la información del aprendizaje que se evalúa. A las certificaciones que se emiten sobre su base no se les debe extraer más información ni conferir más valor del que realmente tienen."(Gonzalez Perez, 2000)

SUE CARIBE
Maestría en Educación

Para contrastar los resultados de la entrevistas en cuanto a los criterios de evaluación se presentan a continuación los resultados de las encuestas aplicadas a estudiantes y tutores.

Para dar respuestas a los siguientes interrogantes se sugirió a los estudiantes y tutores escoger su respuesta en una escala del 1 al 5 en donde 1 es el más frecuente y 5 el menos frecuente.

Grafica 38. ¿Conoces los criterios previamente con los cuales eres evaluado por parte del tutor? (encuesta a estudiantes)



Fuente: Los Autores

A la pregunta realizada a los estudiantes respecto a que si conocían previamente los criterios con los cuales eran evaluados por parte del tutor, el 7% escogió la escala 1 es decir, estos estudiantes dicen que casi siempre tiene conocimientos de los criterios evaluativos, el 13% seleccionó el 2 lo que significa que frecuentemente sucede esto, un 20% destacó el 3 lo que traduce a que algunas veces se les da a conocer estos criterios, el 27% y el 33% optó por el número 4 y

5 respectivamente que según la escala se podría interpretar como rara vez o casi nunca.

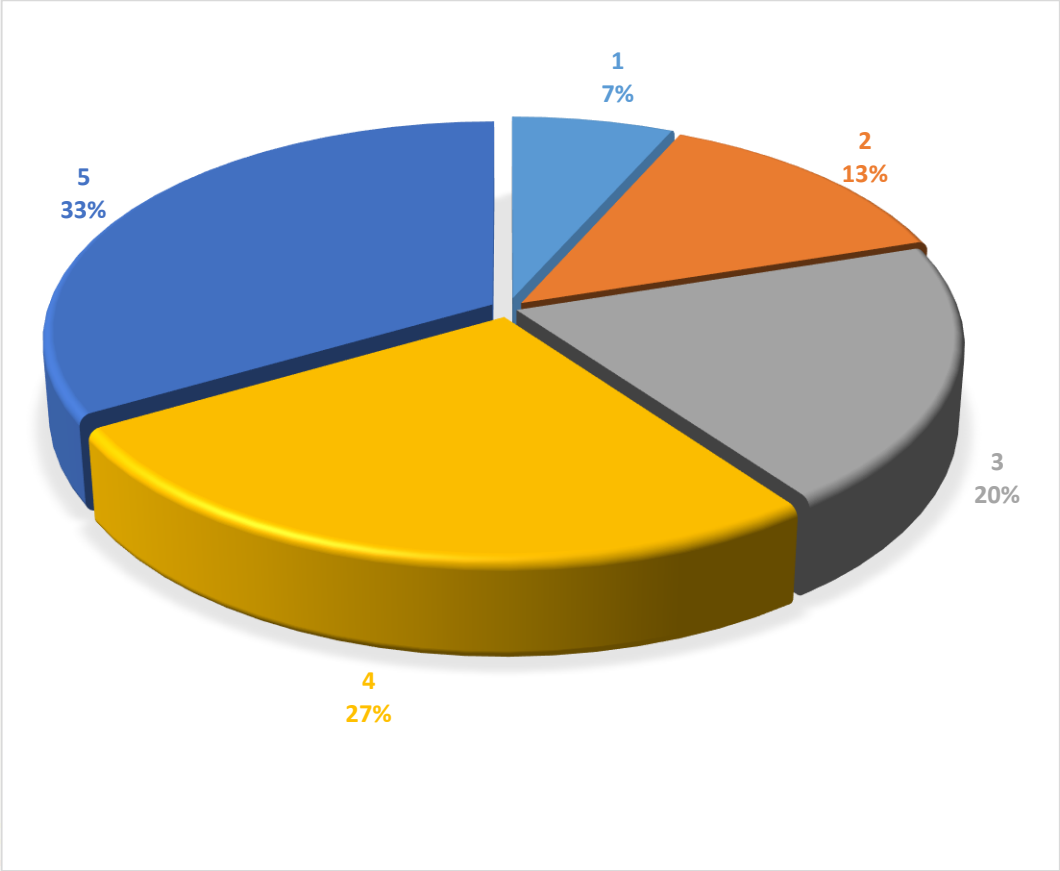
Los criterios evaluativos que los estudiantes manifiestan conocer parten de los establecidos por la universidad para asignar porcentajes a los momentos evaluativos y también del consenso (si da lugar el tutor) respecto a estos porcentajes que se llegan con el estudiante es decir, en ocasiones el tutor acuerda con sus estudiantes que el examen final puede tener un valor de más del 60% incluso puede llegar al 100% o por el contrario menos del 60%.

Sin embargo, al parecer de los estudiantes para establecer criterios de evaluación hace falta:

1. Definir claramente el aprendizaje al que se aspira y la forma de evaluarlos y darlos a conocer a los estudiantes.
2. Determinar los indicadores de aprendizaje y los criterios para asignar notas o calificaciones a éstos.
3. Establecer criterios de evaluación teniendo en cuenta no solo lo establecido por la Universidad y el tutor sino también a los estudiantes.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

Grafica 39. Al calificar los trabajos o evaluaciones se posee los criterios de corrección. (Encuesta a tutores)



Fuente: Los Autores

La encuesta aplicada a tutores respecto a que si poseían criterios de corrección respondieron de la siguiente manera: el 33% de los encuestados dice que casi siempre, el 27% frecuentemente, un 20% algunas veces, el 13% rara vez y el 7% casi nunca.

Los criterios de corrección están dados según la asignatura y lo que persiguen de ésta, además se tiene en cuenta lo establecido para la elaboración y presentación de los protocolos. Pero estos son diseñados y aplicados de acuerdo al criterio de cada tutor.

Algunas conclusiones generales respecto a los criterios evaluativos se describen a continuación:

a) La mayoría de los estudiantes expresan estar de acuerdo en que sus notas no reflejan lo que saben, ya que realizan una sola evaluación escrita y que

esta tiene en cuenta solo los conocimientos que a criterio del tutor deberían tener al finalizar el semestre.

b) Al parecer los principales actores para el diseño de criterios evaluativos son la universidad y los tutores, la opinión del estudiante pierde relevancia en este aspecto

c) Los directivos tutores no le confieren otro valor a la calificación más que el mismo tiene es decir, demostrar conocimiento respecto a los temas desarrollados en clase

6.6. ANÁLISIS DOCUMENTAL

El análisis documental se realizó teniendo en cuenta el "MODELO DE APRENDIZAJE DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA". Lora Stefer (2013) el cual, es un documento que guía el quehacer de los tutores de los programas a distancia de la Universidad de Cartagena. El objetivo en esta etapa de la investigación es contrastar la información respecto a cómo desarrollar el proceso de evaluación que se le suministra al tutor a través de este documento con las concepciones evaluativas de los tutores encontradas en la aplicación de los instrumentos descritos anteriormente (encuestas y entrevistas).

La información encontrada se mostrará considerando los siguientes aspectos:

a) Concepciones teóricas de la evaluación

b) Finalidades de la evaluación

c) Oportunidades y frecuencia evaluativa

d) Criterios de evaluación

6.6.1. Concepciones Teóricas de La Evaluación

La información encontrada en el manual respecto a la concepciones teóricas de la evaluación muestran a este proceso como de formación, para aprender, para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que sustentan que "La evaluación del aprendizaje se entiende como un proceso permanente, participativo, integral, integrador, sistemático y regulado de recopilación de información a través de muchos medios y técnicas, que permite emitir juicios de valor fiables, sobre el progreso y la calidad del aprendizaje de los estudiantes para tomar decisiones acertadas que conduzcan a la mejora permanente de dichos procesos y su certificación final"

Para argumentar sus fundamentos teóricos citan a Estévez (1.996) cuando expresa que "La evaluación del aprendizaje es la acción dentro del proceso educativo que supone momentos de reflexión y critica, sobre el estado del proceso del que se tiene una información sistemática recolectada, a la luz de unos principios previamente definidos, con el fin de valorar dicha información y tomar decisiones encaminadas a reorientar el proceso..."

También tienen en cuenta a diferentes autores para cuestionar a la evaluación vista como un proceso terminal, citan a Restrepo, Romero y Londoño, (2009), ya que consideran que "La evaluación del aprendizaje o de los aprendizajes debe repercutir en el mejoramiento continuo del proceso mismo de aprendizaje como resultado integral, no solo cognitivo, para lo cual la evaluación debe ser continua y no solo de resultados; en esta evaluación continua deben tenerse en cuenta el desarrollo intelectual, humano y social de los estudiantes.

Por otra parte, el resultado encontrado a través de las entrevistas y encuestas en cuanto a las concepciones teóricas de los tutores dista mucho de lo expuesto en el manual porque según lo encontrado a través de estos instrumentos la evaluación es vista para cumplir un requisito con la universidad, como una constatación de conocimiento sin que exista un proceso de retroalimentación o de análisis por parte de los estudiantes o tutores en cuanto al proceso de enseñanza - aprendizaje. Es decir, su enfoque no es formativa sino sumaria, terminal Sin embargo se encontró que para algunos tutores este proceso concuerda en algunos aspectos que propone el documento, ya que expresan que es una oportunidad de constante mejora y reflexión.

6.6.2. Finalidades Evaluativas

Según lo encontrado en el manual la evaluación debe plantearse pues, con una finalidad eminentemente pedagógica o formativa, reguladora del proceso de enseñanza y aprendizaje, favorecedora de una enseñanza adaptativa, diferenciada, que garantice los aprendizajes considerados básicos. Ello implica, que la evaluación ha de ser punto de referencia para adoptar decisiones que afecten a la intervención educativa, a la mejora del proceso y a la adaptación de refuerzo educativo o de adaptación curricular; debe conducir siempre a la adopción de medidas para mejorar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia la consecución de los objetivos perseguidos.

También mencionan que la evaluación debe ser continua para optimizar este proceso cuando expresan que el eje de la evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior, es la retroalimentación o feedback que teje un diálogo entre tutor y estudiante, el cual se aprovecha para obtener y dar información sobre el avance del estudiante con miras a mejorar el mismo aprendizaje. Sustentan además que esta evaluación continua debe tenerse en cuenta el desarrollo intelectual, humano y social de los estudiantes. Se evalúa para saber qué sabe el

estudiante, qué es capaz de hacer con el saber, cómo se apropia socialmente de éste y cómo mejorar continuamente su saber y su saber hacer.

Sin embargo, la concepción de los tutores no está en concordancia con algunas de las finalidades expuestas a través de este documento es decir, el manual presenta a la evaluación para aprender, mejorar el proceso de enseñanza de los tutores y el aprendizaje de los estudiantes y de la toma de decisiones para cambiar lo que no está funcionando bien por parte de la universidad y en cambio los tutores manifiestan que la evaluación tiene un fin social es decir, de certificación ante la universidad y la misma sociedad, cumple también una función para verificar y constatar conocimiento sin que esto implique que se genere aprendizaje

6.6.3. Oportunidades y Frecuencia Evaluativa

Se dice que en la modalidad de educación a distancia recae un porcentaje significativo sobre el estudiante en cuanto al aprendizaje e incluso en la misma evaluación, ya que éste debe ser autónomo y gestor de sus conocimientos así como del desarrollo de las competencias que necesita, es por esto que en el documento que se está analizando se expresa que En la E.A.D.V. (Educación Abierta, Virtual y a Distancia), la evaluación del aprendizaje se centra esencialmente en la autoevaluación formativa, debido a que, como responsable de su propio aprendizaje, debe ser el aprendiente quien se auto-evalúe permanentemente a fin de regularse y reorientarse constantemente de esta manera, la información obtenida en la autoevaluación debe tener como finalidad la retroalimentación, identificando progresos, logros, objetivos alcanzados y también dificultades e insuficiencias

Nombran además tres tipos de evaluación: Diagnóstica la cual está dada desde una perspectiva de heteroevaluación o autoevaluación y se utiliza para identificar los conocimientos previos de los estudiantes y que en algunos casos son prerrequisitos cognoscitivos. Seguidamente está la evaluación formativa que es orientada tanto al estudiante como al tutor y se realiza durante todo el semestre para conocer los avances y dificultades que se presenten y finalmente, la evaluación final o sumativa que "*Tiene que ver con la suma total y final de lo aprendido con miras a calificar las competencias efectivamente logradas por el estudiante con respecto al curso o actividad realizada. Su finalidad es la certificación de los aprendizajes obtenidos, mediante la calificación final*". Pero además se apoyan en autores como Coll (1991), para reorientar el significado y el uso de este tipo de evaluación cuando argumenta que,

> *"El objetivo de la evaluación sumativa no es solo la certificación o calificación final del curso, sino también pronunciarse sobre el éxito o fracaso del proceso educativo según las metas prefijadas del mismo. En este sentido, actúa también como control de calidad de todo el proceso. Añade este autor que la evaluación sumativa, además de*

sintetizar lo obtenido por el estudiante, sirve para apreciar si tal logro es suficiente para que éste enfrente los contenidos que se presentarán en los cursos y actividades subsiguientes".(Coll, 1991)

En este sentido, en el documento se manifiesta que de los tres tipos de evaluación se desprenden tres oportunidades evaluativas inherentes a la educación a distancia las cuales son: auto-evaluación, hetero-evaluación y coevaluación. Sin embargo, teniendo en cuenta lo expresado por los tutores solo se desarrolla la heteroevaluación, ya que son ellos quienes tienen la potestad de evaluar y asignar notas.

Por otra parte el manual expone a través del siguiente cuadro los tipos de evaluación desarrolladas en los programas a distancia de la Universidad de Cartagena.

Tabla 4. Funciones, tipos y estrategias del proceso de evaluación del aprendizaje en los programas a distancia y virtual de la universidad de Cartagena

	TIPO PRINCIPAL	**ESTRATEGIA**	**PARTICIPACIÓN**	**ESCENARIO**
	Heteroevaluación	Ensayos Problemas y casos Test Mapas conceptuales	Individual Cipas	Tutoría: Inducción al curso Virtual
Formativa	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	Ensayos Problemas y casos Test Investigaciones Trabajos de campo Mapas conceptuales Participación en foros Protocolos Evidencias	Individual Por cipas	Cipas Tutorías Virtual Actividad individual Actividad grupal
Sumativa	Heteroevaluación	Ensayos Problemas y casos Test Investigaciones Trabajos de campo Mapas conceptuales Protocolos Participación en foros Protocolos Evidencias	Individual Por cipas	El aula Virtual Tutorías presenciales Instituciones de salud

Fuente: MODELO DE APRENDIZAJE DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Para el caso de los tutores de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana conciben principalmente dos tipos de evaluación, los protocolos y la evaluación final. Los cuales, se realizan dejando de lado la coevaluación y la autoevaluación y desde una función sumativa.

Es necesario comparar lo expuesto por diferentes fuentes respecto a los porcentajes asignados a las oportunidades evaluativas:

a) El documento que contiene la información respecto al convenio entre la Universidad del Tolima y la Universidad de Cartagena (*CONVENIO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL ENTRE LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA Y LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA*. 2005) para ofrecer el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana menciona que los porcentajes de evaluación se dividen en un 30% correspondientes a trabajos, participación y un 70% para la evaluación final

b) En el manual entregado a los tutores se les presenta de la siguiente manera:

Tabla 5. Composición y porcentajes de la evaluación sumativa

ESTRATEGIA EVALUATIVA	CONTENIDO	VALOR
Evidencias de Participación	Participación en tutorías, foros, actividades de campo y elaboración de protocolos	20%
Trabajo Colaborativo de investigación de campo	Actividad de investigación de campo por cipas. Trabajo escrito y sustentación	30%
Evaluación final:	Prueba individual basada en los criterios y rangos de desempeño y las evidencias de desempeño.	50%
CALIFICACIÓN DEFINITIVA		100

Fuente: MODELO DE APRENDIZAJE DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

c) Los tutores expresan que los porcentajes están dados en un 40% los trabajos realizados por CIPAS (protocolos) y un 60% a la evaluación final

> pero además dicen que estos porcentajes se pueden modificar en consenso con los estudiantes o por decisión propia del tutor.

Por último, el manual del tutor sustenta que a través de la plataforma se pueden generar oportunidades evaluativas por la misma condición de la modalidad de la educación a distancia, “Las pruebas impresas que son inseparables de la enseñanza convencional resultan menos comunes en los cursos a distancia, aunque pueden incluirse. En los programas de educación a distancia de la Universidad de Cartagena, representan una importante tradición que no es posible superar de golpe, por tal razón, se debe avanzar en un proceso de sustitución y combinación por otros medios sincrónicos y asincrónicos, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece el ambiente de aprendizaje B- Learning. Estos medios sincrónicos como el chat, la audio conferencia, videoconferencia y asincrónicos pueden ser Página web, foro de discusión y correo electrónico.

Para el caso de los tutores de este programa aunque conocen las ventajas del uso de estos medios para evaluar solo utilizan el correo electrónico para enviar y recibir trabajos, la página web para subir las notas de los estudiantes y los foros no lo realizan por que argumentan que la página web de la Universidad no tiene óptimas condiciones de conectividad.

6.6.4. Criterios de Evaluación

La guía del tutor expone que hay que implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio aprendizaje;

> si queremos que se conviertan en aprendices independientes y efectivos y para ello es absolutamente necesario que existan claros criterios de evaluación y que sean conocidos por los estudiantes, y que de alguna manera ellos hayan participado en la definición de los estándares, criterios y reglas relativas a la evaluación sumativa(Modelo de Aprendizaje de los Programas de Educación Superior A Distancia y Virtual de la Universidad de Cartagena, 2014).

Además, el docente en la inducción de su asignatura debe presentar el tema, la metodología y los criterios de evaluación de este trabajo; y a lo largo el semestre debe hacer un seguimiento a los distintos CIPAS sobre la marcha de esta actividad. Sin embargo, los tutores conciben que para la creación de los criterios de evaluación son ellos los actores principales.

Por otra parte los criterios de corrección que asumen los tutores están dados según lo que estipula la Universidad. Para el caso de los trabajos en CIPAS como los protocolos se describen en el siguiente cuadro:

Tabla 6. Rubrica para valoración de trabajo colaborativo de investigación de campo

TRABAJO A EVALUAR	VALOR PORCENTUAL	CRITERIO DE VALORACIÓN
TRABAJO ESCRITO	**50%**	· Contenido del trabajo. · Claridad. · Coherencia. · Fundamentación teórica. · Validez y confiabilidad de instrumentos. · Cumplimiento de los objetivos
SUSTENTACIÓN	**50%**	· Participación efectiva en el diseño y elaboración del trabajo. · Dominio conceptual del tema. · Claridad y coherencia en la presentación

Fuente: MODELO DE APRENDIZAJE DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION SUPERIOR A DISTANCIA Y VIRTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

Para el caso de la evaluación final el manual menciona que esta prueba es una evaluación final que abarca todos los contenidos de la asignatura. Es una prueba individual, bien sea presencial o en línea, de acuerdo con el criterio del docente, basado en los objetivos o competencias de la asignatura y específicamente en Las Evidencias de Desempeño, Las Evidencias de conocimiento y Los Rangos de aplicación que han sido previamente establecidos en el proyecto docente. Por otra parte, los tutores el único valor que le confieren a este momento evaluativo es la de establecer los conocimientos adquiridos durante el semestre y así asignar una nota a este.

7. CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. CONCLUSIONES

A la luz de los objetivos acordados en el proyecto de investigación, de la Maestría en Educación: “Concepciones y prácticas evaluativas empleadas por los tutores de la Licenciatura en Básica con énfasis en Lengua Castellana, para valorar el desempeño de sus estudiantes, programa a distancia. Universidad de Cartagena.” Se presentan las conclusiones del trabajo:

7.1.1. CONCEPCIONES TEÓRICAS DE LOS TUTORES

Para conocer las concepciones teóricas que orientan el proceso evaluativo de los tutores, los instrumentos aplicados a estudiantes, tutores y tutores directivos y el análisis documental se direccionaban desde dos perspectivas, la primera conocer los referentes teóricos que poseen para el desarrollo de este proceso y la segunda del cómo lo aplican en sus prácticas evaluativas.

En las entrevistas realizadas a los tutores se indagó acerca de los referentes teóricos sobre los cuales sustentaban su quehacer evaluativo y un 75% mencionó nombres de autores que se destacan más en el ámbito de la sociología, psicología y epistemología que de la misma evaluación como son: Hugo Zemelman y Haward Gardner.

Por otra parte, el otro 25% de los tutores argumentan que su concepción evaluativa está basada en los parámetros que establece la universidad a través de la guía del tutor para los programas a distancia la cual, sugiere una evaluación sistemática, permanente, que desarrolle una evaluación diagnostica, formativa y sumativa; haciendo mucho énfasis en la autoevaluación por ser el estudiante el principal responsable de su aprendizaje.

No obstante, al analizar las prácticas evaluativas de los tutores se encontró todo lo contrario expuesto anteriormente como concepción de este proceso ya que, es tomada como instrumento para constatar el conocimiento, de medición y control. Aspectos tales, que dan cuenta de una evaluación tradicional.

Sumado a lo anterior, es evidente que muchos tutores asumen la evaluación como una exigencia indispensable para la universidad, con el fin de promover o reprobar la asignatura orientada. Aunque, como ya se mencionó, es la misma universidad que insta por una evaluación formativa y constante, dando evidencia de un discurso “oculto” que se desarrolla en el espacio educativo.

Por otra parte, algunos tutores relacionan la evaluación con aspectos como la retroalimentación y toma de decisiones, particularidades que hacen pensar en una evaluación formativa. Pero, en el desarrollo de este proceso no se relaciona como

una oportunidad de aprendizaje, lo cual no permite asumirla como una evaluación de este tipo.

De igual manera, ninguno de los sujetos a los que se aplicaron los diferentes instrumentos de recolección de datos menciono la autoevaluación, aspecto tal que se menciona en la guía del tutor como una oportunidad evaluativa fundamental e indispensable en este proceso. Lo que permite concluir que la concepción teórica de los tutores no está en concordancia con sus prácticas evaluativas.

En otras palabras, la concepción teórica está basada en una evaluación formativa, humanística, reflexiva y permanente pero las prácticas evaluativas responden solamente a una evaluación sumativa.

7.1.2. FINALIDADES EVALUATIVAS

Las finalidades evaluativas de los tutores, evidencian tres tendencias, que emergen de las entrevistas y encuestas; la primera gira en torno a considerar fundamental la certificación universitaria como requisito para la aprobación o reprobación de los estudiantes; la segunda como fin para constatar el aprendizaje y finalmente la retroalimentación se evidencia como un proceso importante de la evaluación en los encuentros tutoriales.

Al considerar lo dicho por Estévez (2008), este fin para la evaluación, que se evidencia en las prácticas evaluativas, del programa Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana, no construye para el proceso educativo, no responde a las necesidades educativas de la educación a distancia, por el contrario, perpetua formas tradicionales de control, de enseñanza y aprendizaje.

7.1.3. OPORTUNIDADES Y FRECUENCIA EVALUATIVA

La concepciones respecto a la frecuencia evaluativa es expresada por algunos tutores como permanente ya que, realizan evaluaciones en cada encuentro tutorial. Al respecto, Monereo (2009), advierte que existen mitos en cuanto a la frecuencia de las evaluaciones.

> *"(…) se pervierte la idea de una evaluación dinámica que realice un seguimiento de la forma en que el alumno va construyendo y organizando las ideas, y se sustituye por un sistema de "control" rutinario que supuestamente obliga al estudiante a llevar al día su estudio (en realidad, exámenes continuos). Con este sistema muchos estudiantes se "descuelgan" del curso desde el principio al acumular rápidamente exámenes parciales suspendidos. La enseñanza además queda en un segundo término. Se supone que sometiendo al alumno repetidamente a una especie de "pista americana", le*

> *estamos enseñando a esforzarse y, a la vez, aprende los contenidos."*(Monereo, 2009)

Sin embargo, algunos tutores también conciben la frecuencia evaluativa como permanente pero por razones opuestas a los anteriormente mencionados ya que, desarrollan el proceso evaluativo a través del seguimiento a los trabajos asignados es decir, cuando estos son sustentados en clase los comentarios y sugerencias que resulten por parte de sus pares o del tutor deben ser tenidos en cuenta para construir un nuevo trabajo. Rojas (2009) comenta las ventajas de concebir la frecuencia de esta manera cuando expresa que se debe espaciar las asignaciones para garantizar que la retroalimentación de una esté disponible antes de comenzar otra, continúa el autor diciendo que esto es maximizar la retroalimentación formativa.

Por otra parte, la concepción que tiene el tutor respecto del uso de la plataforma como herramienta para evaluar difiere de la forma como en realidad la están empleando es decir, conocen las ventajas y las oportunidades que les brinda la plataforma pero en la realidad esta es utilizada principalmente para enviar y recibir trabajos.

Las oportunidades evaluativas que utilizan los tutores están dadas por los protocolos los cuales, a decir de ellos son trabajos como ensayos, talleres, investigaciones, etc que deben realizar primeramente de manera individual para luego trabajar en CIPAS (grupos) y finalmente el trabajo debe ser presentado en la tutoría a manera de sustentación, obra de teatro, mesa redonda, debate, etc.

La evaluación final es la oportunidad evaluativa de carácter obligatorio que deben usar los tutores al concluir el semestre ya que, además de ser estipulada por la universidad, su valor en la nota definitiva del estudiante es la que define si este cuenta o no con los conocimientos necesarios para aprobar la asignatura. Esto también implica que no existe un espacio para socializar y mucho menos generar aprendizaje a partir de este examen.

7.1.4. CRITERIOS EVALUATIVOS

Teniendo en cuenta lo encontrado a través de los instrumentos aplicados a estudiantes y tutores, los criterios de corrección, son establecidos por la universidad a través de las pautas para presentar los protocolos, pero también, expresan tener cierta autonomía que les permite, fijar criterios partiendo de los objetivos que persiga con su asignatura.

Por otra parte los criterios de calificación están dados para conocer los conocimientos adquiridos y son diseñados por el tutor, los estudiantes tienen una sola oportunidad real para obtener una buena calificación que hable sobre el dominio de las temáticas y es a través del examen final.

Es necesario mencionar que renunciar al control absoluto sobre la evaluación por parte de tutor tiene algunas implicaciones favorables para el estudiante. Dorrego (2006) Menciona algunas:

- Implica que el estudiante asuma el control de la evaluación en lugar del profesor,lo cual tiene grandes implicaciones con respecto al diseño del curso como con las habilidades de los estudiantes para aprender de las evaluaciones realizadas fuera de su alcance.
- Implica dar al estudiante responsabilidad por aprendizaje y la evaluación
- El estudiante aprende a utilizar recursos diferentes del profesor para desarrollar la evaluación fuera del curso
- La evaluación refleja un ambiente del mundo real en lugar del ambiente de la clase
- El estudiante debe usar habilidades de pensamiento de alto nivel de aplicación, análisis, síntesis, y evaluación al escribir una reflexión del evento desarrollado

González (2000) concuerda al decir que resulta central en este sentido la argumentación que cada uno (profesor, estudiante) ofrece respecto a los criterios de calificación y a esta misma (por qué esa calificación y no otra). Implica que a la calificación se llegue mediante un diálogo con el estudiante, contando con la información obtenida durante y al final del curso por el profesor y por el estudiante y con la opinión de los otros participantes respecto a aquellos atributos que estén en capacidad de evaluar. Implica, también, que cada resultado (incluso los de trabajos finales o de exámenes) se analice, no de modo aislado y puntual, sino en su relación con las demás evidencias y en sí mismo en cuanto a su alcance, es decir a la información que realmente ofrece.

Maestría en Educación

7.2. RECOMENDACIONES

La educación a distancia ha entrado en crisis, basta con escuchar las declaraciones de la Ministra de Educación en Colombia, María Fernanda Campo, advirtiendo el cierre de las licenciaturas a distancia en todo el país dentro de los próximos tres años. (El espectador 5 de mayo, 2014) no es para menos la preocupación dado los resultados de las pruebas PISA, para Colombia y la baja puntuación de los futuros docentes en las pruebas SABER PRO.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de fortalecer las Licenciaturas en educación ha establecido entre sus políticas los lineamientos de calidad el cual, sugiere replantear los programas de pregrado en educación atendiendo a las competencias básicas como enseñar, formar y evaluar. Sustenta además, que el maestro debe estar comprometido con su disciplina, con sus estudiantes para comprender qué es lo que va a enseñar, conocer el contexto donde lo va a enseñar y precisar cómo debe enseñarlo para lograr la comprensión y apropiación de lo que va a enseñar por parte de los alumnos. (Lineamientos de Calidad para las licenciaturas en educación, 2014).

En estos lineamientos se establece también como una característica específica de obligatorio cumplimiento para los programas en pregrado en educación las prácticas para generar una educación de calidad y además que dichas prácticas deben incorporarse a los programas desde el tercer semestre con actividades de observación e incrementarse exponencialmente hasta ocupar el centro de la formación. (Lineamientos de Calidad para las licenciaturas en educación, 2014). Teniendo en cuenta esto, el MEN advierte que los programas de pregrado deberán ser presenciales.

A modo de ver de los autores, la solución no pasa por el cierre de las facultades de educación a distancia, ni la estigmatización de los docentes egresados de esa modalidad, se cree si, que el cierre de éstas, dificultará en gran medida el acceso a un grueso número de estudiantes, condicionados por la distancia, la oferta académica, los costos, entre otros.

En este sentido, se hace necesario la proyección y apertura de nuevas investigaciones tendientes a estudiar y hacer posible que estos nuevos lineamientos curriculares planteados por el MEN, sean viables desde la educación a distancia. Lo cual implicaría, el rediseño de los programas en esta modalidad académica, y los roles existentes del tutor, estudiantes, plataforma, presencialidad, distancia, prácticas pedagógicas, prácticas evaluativas, entre otras.

De esta manera, este proyecto investigación puede ser visto como punto de partida que refleje lo viable de la educación a distancia al tiempo que brinda insumos para posibles reestructuraciones en las licenciaturas a distancia no solo

en la Universidad de Cartagena sino aun en el contexto nacional que ayuden a alcanzar la calidad deseada.

Para atender y corregir ciertas dificultades encontradas en el programa de Licenciatura en Básica con Énfasis en Castellano, se debe tener en cuenta que enseñar y evaluar, son dos caras de una misma moneda las cuales, se diferencian por la intencionalidad con la que se realizan y por las decisiones que acarrean cada una de ellas, en ese mismo sentido se expresa Coll y Martin (1996) Citado por Monereo (2009)

> *"Las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas. No son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias: son una sola y misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes. La evaluación es inseparable de la planificación y desarrollo de la acción didáctica. Cuando se toma una opción de metodología didáctica, se está tomando aunque sea implícitamente, una decisión de evaluación"*(Coll & Martin, 1996)Citado por Monereo (2009)

En ese sentido, si se adecuan las prácticas evaluativas, se estará atendiendo de igual forma, el momento de enseñanza y del aprendizaje, como se advierte en el proyecto.

A continuación se manifiestan las siguientes recomendaciones:

a) Poner en tela de juicio, en duda, todas las prácticas evaluativas a las que son sometidos los estudiantes para valorar sus aprendizajes.

> *"Si no se somete la práctica a un análisis riguroso que ponga en entredicho el entramado de principios, exigencias y normas, será difícil comprenderla y transformarla. "*(Luna, 2012)

Esta revisión constante y sistemática de las prácticas evaluativas de los tutores, debe involucrar a todos, no individualizar el trabajo, sino por el contrario colectivizar las inquietudes, las preguntas, indagar sobre las repercusiones de un modo de actuar o de evaluar. Lo anterior resulta determinante al momento de querer cambiar formas de evaluar.

a) La evaluación no puede estar vinculada exclusivamente a los estudiantes, si se evalúa la docencia y sus formas verdaderas en los espacios de educación a distancia, será más factible mejorar las formas de evaluación.

b) Mejorar las condiciones propias y necesarias para el funcionamiento de los programas a distancia, el andamiaje tecnológico es necesario para los

procesos educativos y evaluativos. La mejora en los procesos evaluativos, no solo dependen de las concepciones, creencias, aptitudes de los tutores, también cuentas las condiciones donde éstos se desarrollan.

c) La Universidad de Cartagena, cuenta con numerosos programas a distancia y cientos de estudiantes matriculados en esa modalidad, que son orientados por tutores en las diferentes asignaturas. Lo anterior amerita la formación adecuada y acorde de los tutores en lo referido a la educación a distancia, roles de docente y estudiante, reconocimiento y estudios de referentes teóricos en los cuales se fundamenten los principios que rigen la modalidad a distancia.

d) Promover e incentivar investigación referida a la evaluación en espacios no tradicionales. La transformación de las prácticas docentes y sus implicaciones prácticas en los encuentros tutoriales, deben ser el resultado de proyectos investigativos que surjan de las necesidades de los programas.

e) Espacios de participación tutor-estudiante, en la conformación de criterios, finalidades y frecuencias evaluativas, para la valoración de los aprendizajes.

f) Socialización de los resultados del anterior proyecto, en el seno de los programas a distancia, con el fin de elaborar propuestas a las problemáticos surgidas.

g) Institucionalizar evaluaciones diagnóstica, al inicio de cada semestre con el fin de observar y determinar vacíos, limitaciones de los estudiantes y posibles estrategias de superación de esas dificultades.

> *(…) apunta a saber qué sabe el estudiante en el momento de iniciar el aprendizaje, en relación con lo que requiere saber para enfrentar con buenas probabilidades de éxito la nueva tarea, qué habilidades, qué actitudes y qué necesidades específicas tiene en relación con el objeto académico que enfrentará y con las tareas que el aprendizaje demandará. Se diagnóstica dicho estado en el momento de iniciar el curso. Si este diagnóstico es positivo, el curso puede empezar sin tropiezos y con predicción de éxito; si es lo contrario, habrá que nivelar los conocimientos de los estudiantes hasta que estén listos para enfrentar el nuevo conocimiento y las nuevas habilidades y destrezas que el curso aporta.* (Restrepo Gomez, Roman Maldonado, Londoño Giraldo, Ramirez Gonzalez, & Ospina Ospina, 2011)

Lo anterior permitiría fortalecer los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, disminuyendo considerablemente el índice de reprobación y deserción universitaria.

h) Considerar la evaluación como instrumento de mejora del proceso educativo y mejora de la docencia. Lo anterior implica dejar de pensar la evaluación como terminal y solo al final del semestre o curso, en este sentido abrir espacios destinados para la retroalimentación y reflexión de la evaluación, en últimas es el sentido formativo que se busca.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

8. IMPACTO SOCIAL

El impacto social del presente proyecto de investigación se enmarca desde el hecho que la Universidad de Cartagena cuenta con la acreditación institucional de alta calidad ya que, además de tener 6 doctorados, 81 grupos de investigación reconocidos por Colciencias, buena infraestructura física, tiene también 13 programas presenciales acreditados. En este sentido, se hace necesario igualmente, la acreditación de los programas a distancia puesto que en este momento se cuenta con aproximadamente 20 mil estudiantes y el 29,2% de estos se encuentran matriculados en los programas de licenciaturas en educación a distancia.

En esta línea de argumentación, el proyecto servirá para afianzar los procesos de calidad pertinentes y exigidos por este modelo de acreditación en lo académico no sólo para el programa objeto de estudio sino para todos los que se desarrollen en la Universidad de Cartagena en la modalidad a distancia ya que, se evidencio vacíos y desactualización en los programas a distancia, en forma especial en los aspectos de prácticas y prácticas evaluativas los cuales, no están acordes con los modelos de educación en espacios no tradicionales de enseñanza - aprendizaje.

De igual manera, servirá para que sea tomado como punto de partida para actualizar el programa Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana teniendo como referentes los nuevos lineamentos de calidad para las licenciaturas en educación planteados por el Ministerio de Educación.

El conocimiento generado sugiere también un espacio de reflexión en cuanto a la viabilidad de los programas a distancia y que la solución no va por cuenta del cierre de estos, pero si al fortalecimiento de su malla curricular, metodología y a la actualización en evaluación de los aprendizajes en esta modalidad. Sin embargo, la Universidad de Cartagena en su propia autonomía ha considerado el cierre de algunos de estos programas con el detrimento que esto significa para cientos de estudiantes a nivel regional. De esta manera, los aportes de esta investigación estarían mediados en gran medida en la posibilidad de contar con un programa propio en Licenciatura en Básica con Énfasis en Lengua Castellana atendiendo a las sugerencias planteadas a través de presente proyecto.

Finalmente, se muestran, en cierto sentido, problemas surgidos desde los programas a distancia, en forma especial en la evaluación y se reflejan que existen fenómenos educativos susceptibles de investigar no solamente de los programas de licenciaturas en esta modalidad sino de los otros programas que hacen parte de la educación a distancia en la Universidad de Cartagena.

BIBLIOGRAFÍA

Aebli, H. (1989). *¿Para que los examenes?* Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones .

Alvarez Valdivia, I. (2008). Evaluación del Aprendizaje en la Universidad: Una Mirada Retrospectiva y Prospectiva desde la Divulgación Científica. *Revista Electronica de Investigacion Psicoedicativa (14)*, 235-272.

Alvarez, M., & Maldonado, M. (Diciembre de 2007). *Educacion Alternativa: Una Propuesta de Prácticas y Evaluacion de Aprendizajes*. Obtenido de Edutec. Revista Electronica de Tecnologia Educativa N° 24: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec24/alvarez_maldonado/alvarez_maldonado.html

Barbera, E. (2005). *La Evaluacion de Competencias Complejas: La Práctica del Portafolio*. Obtenido de Revista Educere 2005 N° 9: http://www.redalyc.org/pdf/356/35603110.pdf

Bates, T. (2001). *Como Gestionar el Cambio Tecnologico. Estrategias para los responsables de Centros Universitarios*. Obtenido de http://www.uoc.edu/web/cat/art/uoc/bates1101/bates1101.html

Briones, G. (1998). *Evaluacion Educacional.* Colombia: TM Editores.

Buendia Eisman, L., Carmona Fernandez, M., Gonzalez Gonzalez, D., & Lopez Fuentes, R. (2012). Concepciones de Los Profesores de Educacion secundaria sobre Evaluacion. *Revista Educacion XX1*.

Cabero, J., & Llorente, M. (15 de Julio de 2005). *Las Plataformas Virtuales en el ambito de la Teleformacion*. Obtenido de Revista Electronica ALternativas de Educacion y Comunicacion: http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf

Carlos, L., Diodati, M., Medina, L., & Welti, E. (2003). *Los Entornos Virtuales de Enseñanza y El Rol del Cientista de la Educacion*. Obtenido de http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/35/Prácticas_profesionales_extra_campus_virtual.pdf?sequence=1

Casanova, M. O., Alvarez, I. M., & Alemany, I. (Marzo de 2009). *Propuesta de Indicadores para Evaluar y Promover el Aprendizaje Cooperativo en un Debate Virtual*. Obtenido de EDUTEC, Revista Electronica de Tecnologia Educativa (28): http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec28/

Cerda Font, H. (2000). *La Evaluacion como una Experiencia Total.* Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.

Chacon, F. (1994). *Un Modelo de Evaluacion de los Aprendizajes en Educacion a Distancia, sin que exista un grado de mayor dificultad o uso en ambos espacios*. Obtenido de Conferencia Magistral de La Primera reunion Latinoamericana a Distancia de Educacion Superior Abierta y a Distancia: www.anep.edu.uy/webct/oferta_educ/exp_contenidos/swf/pg/lect/14/Lectur5.doc.

Cisterna Cabrera, F. (2005). *Categorizacion y Triangulacion como Procesos de Validacion del Conocimiento en Investigacion Cualitativa*. Obtenido de Revista Theoria Vol. 14 N° 1: http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf

Clark, R. (2000). Evaluacion de la Educacion a Distancia: Estrategias y Precauciones. *Revista Trimestrales Revision de la Educacion a Distancia 1 (1)*, 3-16. Obtenido de Revista Trimestrales Revision de la Educacion a Distancia Vo. 1 N° 1: http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2304.htm

Coll, C., & Martin, E. (1996). *La Evaluacion de los Aprendizajes: Una Perspectiva de Conjunto*. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_672/672.html

De Miguel, M. (2004). *Nuevos Retos En el Ámbito de La Educación.* Madrid: Editorial La Muralla.

Dorrego, E. (2006). *Educacion a Distancia y Evaluacion del Aprendizaje*. Obtenido de RED. Evista de Educacion a Distancia N° M6: http://www.um.es/ead/red/M6

Estevez Solano, C. (2008). *Evaluacion Integral por Procesos. Una Experiencia Construida desde el Aula.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Estevez, O., Jimenez, G., & Reyes, R. (2010). EL Diseño de la Evaluacion de los Aprendizajes en Cursos a Distancia. *Revista Transformacion*, 48-54. Obtenido de Resvista Transformacion : http://www.ucp.cm.rimed.cu/uzine/transformacion/2010/2010.12.02/articulos/6_estevez_arias_diseno_evaluacion_cursos_distancia.pdf

Fimia Leon, Y., & Moreno Campdesuñer, I. (Marzo de 2012). *El Portafolio Digital y su Impacto en la Calidad del Proceso de Evaluacion del Aprendizaje*. Obtenido de Revista Elcetronica de Tecnologia Educativa EDUTEC N° 39 :

http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e_39_Fimia_Moreno.pdf

Flores Alarcia, o., & del Arco Bravo, I. (Septiembre de 2011). *Los Proceso de Evaluacion en asignaturas presenciales, semi presenciales y no presenciales en la Universidad de Lleida. Opinion de profesorado y estudiantes*. Obtenido de Edutec. Revista Electronica de Tecnologia Educativa N° 37: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/procesos_evaluacion_asignaturas_universidad_lleida.html

Garcia Aretio, L. (2009). *Concepcion y tendencias de la Educacion a Distancia en America Latina.* Editorial Documentos de Trabajo.

Gonzalez Perez, M. (2000). Evaluacion del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria. *Revista Pedagogica Universitaria*.

Guarin, A. (2008). *El Sistema de Estudio y La Evaluacion en Ciencias Basicas de la Catolica del Norte Fundacion Universitaria*. Obtenido de Revista Virtual Universidad Catolica del Norte N° 24: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220359005

Honebein, P., Duffy, T., & Fishman, B. (1994). *Constructivismo y El Diseño de Ambientes de Aprendizajes: Contexto y Actividades autenticas del Aprendizaje.*

Íñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales.

Lopez Campo, M., Canella, S., & Ciancimino, E. (2010). *Proyecto de Evaluación Mixta ALT. A.: La Experiencia en un entorno Mexicano de enseñanza a distancia.* . Obtenido de Revista Electronica de Investigacion Educativa Vol. 12 N° 2: http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/263/426

Luna, M. (2012). Exploraciones entorno a concepciones de docentes sobre la evaluacion. Enunciacion.

Martel, A. (2004). La Evaluacion Social e Individual en la Era de la Educacion a Distancia en la Globalizacion. *Revista Electronica de Investigacion Educativa Vol. 6*.

ME, T. (2003). Dime Como Evaluas y te Dire que tipo de Profesional y de Persona eres. *Revista Enfoques Educacionales, 5 (1)*, 01-15.

Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de Primaria y Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias* 14, 3: 289-302.

Ministerio de Educacion Nacional. (30 de Abril de 2012). *Estadisticas de Educacion Superior* .

Mogollon, I. (2004). El Chat y Otros Procedimientos de Evaluacion a Distancia Aplicables en Sistemas Mixtos. *Revista de Medios y Educacion N° 23*, 43-54.

Monereo, C. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la Evaluacion para cambiar la enseñanza.* Barcelona: Editorial Grao.

Moreno, I., & Ortiz, J. (2008). Docente de Educacion Basica y sus Concepeciones acerca de la Evaluacion en Matematica. *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa 1 (1)*, 140-145.

Morgan, C., & O´Reily. (1999). *Evaluacion de los Alumnos Abierta y a Distancia.* Londres: Konga Page.

Patiño, L. (2007). *La Docencia Universitaria: Elementos para su práctica.* Ibague: Universidad de Ibague.

Prieto Castillo, D. (2005). *La Enseñanza en la Universidad.* Argentina: Editorial Centro Universitario.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales1 Teachers' beliefsonassesment: Some incidental effects. *Revista de Pedagogía*, *29*(84).

Quesada Castillo, R. (2006). Evaluacion del Aprendizaje en la Educacion a Distancia "En Linea". *Revista de Educacion a Distancia N° M6*.

Quiceno, H. (2000). Elemento para una Posible Historia de la Evaluacion. *Alegria en Ensañar. Revista para Maestro y Padres (38)*.

Restrepo Gomez, B., Roman Maldonado, C., Londoño Giraldo, E., Ramirez Gonzalez, D., & Ospina Ospina, A. (2011). Evaluacion Diagnostica Inicial en Programas de Educacion SUperior Virtual de la Catolica del Norte Fundacion Universitaria. Estudio casi Experimental. *Revista Virtual Universitaria Catolica del Norte 1 (34)*, 60-77.

Maestría en Educación

Restrepo, B., Roman, C., & Londoño, E. (2009). *Situacion Actual de la Investigacion y La práctica Discursiva sobre la Evaluacion de Prendizajes en e-learning en la Educacion Superior.* Medellin: Catolica del Norte Fundacion Universitaria.

Rios Saavedra, T. (2005). La Hermeneutica Reflexiva en la Investigacion Educacional. *Revista Enfoques Educacionales 7*, 51-66.

Rodriguez C., M. J. (2005). *Aplicacion de las TIC a la Evaluacion de alumnos Universitarios*. Obtenido de Revista Electronica Teoria de la Educacion 6 (2): http://www3.usal.es/~teoriaeducacion.

Rodriguez Losada, S. (7 de Julio de 2010). *Un Nuevo Horizonte: La Evaluacion por competencias en el espacio Europeo de Educacin Superior*. Obtenido de Revista de Educacion y Derecho N° 2: file:///C:/Users/David/Downloads/2321-2724-2-PB.pdf

Rojas Betancur, M., & Gonzalez, D. C. (2009). *Rendimiento y Calificacion, Dos Aspectos Problematicos de la Evaluacion en la Universidad*. Obtenido de Revista Virtual Universidad catolica del Norte N° 27: http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432006.pdf

Rotger Amengual, B. (1992). Evaluacion Formativa. Madrid: Editoria Educacion y Futuro.

Salcedo, L. E., & Villareal, E. (2000). *Concepciones y Acciones de los Profesores de Quimica sobre la Evaluacion*. Obtenido de Revista Educacion y Pedagogia Vol. XI N° 25: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5864/5277

Salcedo, L., Reyes, L., & Perafan, A. (2001). *Evolucion en las concepciones sobre la evaluacion en estudiantes del Programa de Maestria en Docencia de la Quimica*. Obtenido de Red Academica: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ted/articulos/ted12_05arti.pdf

Sandin, M. (2003). *Investigacion Cualitativa en Educacion. Fundamentos y Tradiciones.* Barcelona: Editorial McGraw Hill.

Santos Guerra, M. A. (2001). Dime como Evaluas (en La Universidad) y te Diré que tipo de Profesional (y de Profesional) eres. *Revista Tendencias Pedagogicas N° 6*, 89-100.

Simonson, M., Smaldino, S., Albitght, M., & Zvacek, S. (2000). *La Enseñanza y El Aprendizaje a Distancia: Fundamentos de Distancia.* New Jersey: Prentice Hall.

SNIES. (2010). Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/ sistemasdeinformacion/1735/ propertyvalue-41367.html

Soto, H., Barrera, M., Rojas, E., Saenz, M. L., & Parra, M. (2001). Diagnostico sobre la Evaluacion Academica en Pregrado realizada por los docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina N° 49*, 132-140. Obtenido de Revista de la Facultad de Medicina.

Unesco. (1998). *Declaracion Mundial sobre La Educacion Superior en el Siglo XXI: Vision y Accion*. Obtenido de http://www.unesco.org/education /educprog/ wche/declaration_spa.htm#declaracion

Villardon Gallego, M. (2006). *Evaluacion del Aprendizaje para promover el Desarrollo de Competencias.* Editorial Educatio Siglo XXI.

SUE CARIBE
Maestría en Educación

ANEXOS

Maestría en Educación

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA PARA TRES ACTORES

SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS A DOCENTES	PREGUNTAS A DOCENTES DIRECTIVOS	PREGUNTAS A ESTUDIANTES
CONCEPCIONES TEÓRICAS	¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan su quehacer evaluativo como profesional de la evaluación o educación???	¿Cuáles son en su opinión, las concepciones de evaluación que orientan las prácticas pedagógicas de los docentes?	¿Cuál es en tu opinión, la idea que tiene tu profesor sobre la evaluación?
IMPLICACIONES PRÁCTICAS	¿De qué manera expresa en su práctica de aula su idea de lo que es la evaluación de los aprendizajes	¿Considera que la concepción teórica que el tutor tiene acerca de la evaluación se suele expresar en la práctica que éste desarrolla?	En tu opinión, ¿estás de acuerdo con la forma en que eres evaluado?
ROL EN EL SISTEMA ESCOLAR	¿Cuál es a su juicio el rol que la evaluación como quehacer sistemático desempeña en el sistema escolar?	En su opinión, ¿el docente de aula tiene claro el rol que juega la evaluación en el sistema educativo institucional?	¿Qué importancia crees tú que tu profesor le asigna a las notas de los alumnos?
ROL EN LA SALA DE CLASES	¿En su opinión, que rol desempeñan las acciones evaluativas en la sala de clase o salón ¿???.	¿Cuál cree usted que es la idea que el docente de aula tiene sobre el rol que juega la evaluación en la sala de clase?	¿Para qué crees tú que tu profesor realiza evaluaciones en la sala de clases?
INSTRUMENTOS UTILIZADOS	¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza habitualmente en la sala de clase con los estudiantes?	En su percepción ¿Cuáles son los principales instrumentos de evaluación que aplican los docentes en el aula? ¿ a qué se debe esto?	¿Qué actividades realiza y aplica el profesor para evaluarte a ti y a tus compañeros?
FRECUENCIA DE LOS EVENTOS EVALUATIVOS	Cuál es la frecuencia con la que realiza los diversos eventos evaluativos? ¿qué	Conoce la frecuencia con que los docentes de aula suelen	¿Crees tú que la cantidad de evaluaciones que realiza tu profesor

Maestría en Educación

	criterios le orientan en dicha frecuencia?¿cómo genera la retroalimentación?	realizar los eventos evaluativos? ¿Qué opina de ello?	está bien? ¿Qué pasa cuando hay notas muy malas?
CRITERIOS DE CORRECCIÓN	Cuando revisa los trabajos de los estudiantes ¿Sobre qué criterios asigna los puntajes?, ¿construye pautas de corrección?	En su opinión las calificaciones escolares expresan efectivamente los aprendizajes logrados por los estudiantes?	¿Crees tu que tu profesor actúa de forma justa cuando revisa tus diversas evaluaciones?
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	Cuáles son los criterios que orientan la asignación de notas a los trabajos de sus estudiantes? ¿Dichas variables son flexibles o inflexibles?		Crees que las notas que obtienes reflejan verdaderamente lo que has aprendido?

SUE CARIBE
Maestría en Educación

ENCUESTA PARA DOCENTES Y ESTUDIANTES
OPORTUNIDADES EVALUATIVAS (TIPOS DE EVALUACIÓN)

1. Qué tipo de pruebas utilizas para evaluar a tus estudiantes.
1.1 que tipo de evaluación utilizan tus profesores a la hora de evaluarte
Selecciona el nivel de uso y frecuencia.

	nunca	Poco	a veces	A menudo	siempre
Prueba objetivas de tipo test o respuesta múltiple					
Pruebas escritas con preguntas de desarrollo					
Pruebas prácticas en que los estudiantes han de resolver un caso					
Chat, portafolio, foro					
Pruebas orales					
Otras (señale)					

1.2 Con qué frecuencia evalúas a tus estudiantes en el semestre? (DOCENTE)
Con que frecuencia te evalúan tus tutores en el semestre (estudiante)

_____ Nunca.
_____ Al finalizar el semestre.
_____ Permanente (en cada encuentro tutorial)
_____ De acuerdo a lo estipulado por el programa.
____ De acuerdo al reglamento.
____ Una vez en el semestre.
___ Dos a tres veces en el semestre.
____ Cuatro o más veces en el semestre.

Propósitos evaluativos o finalidades evaluativas

2. Al evaluar cuáles son sus propósitos evaluativos

2.1 Que crees que busca el tutor cuando te evalúa?

Valore de 1 a 5, donde 1 es lo más frecuente y 5 lo menos frecuente

	1	2	3	4	5
verificación y control	Pueden dividirse				
b. diagnóstico docente					
c. auto reflexión					
d. cumplir con un requisito					
e. promover					

2.2 Para que utilizas los resultados de la evaluación

Para que crees que se utilizan los resultados de la evaluación

	1	2	3	4	5
a. constatación, corrección e implementación de refuerzos.					
b. no se utilizan los resultados					
c.retroalimentacion y reflexión sobre aciertos y desaciertos					
d. búsqueda de compromisos y responsabilidad del estudiante					
e. rendición de cuentas sobre el estudiante					

Maestría en Educación

2.3 Quienes participan en la elaboración de la evaluación
Valore de 1 a 5, donde 1 es lo más frecuente y 5 lo menos frecuente

	1	2	3	4	5
a. solo el tutor					
b. realizada entre pares-tutores.					
c. realizada entre estudiantes y tutores					
d. es dada por la universidad					

SUE CARIBE
Maestría en Educación

CRITERIOS EVALUATIVOS

3.0 criterios de corrección
Valore de 1 a 5, donde 1 es lo más frecuente y 5 lo menos frecuente

	1	2	3	4	5
a. al calificar trabajos o evaluaciones, se poseen con anticipación los criterios de corrección					
b. el alumno conoce los criterios con los cuales es evaluado.					
c. el alumno participa en la elaboración de estos criterios					

SUE CARIBE
Maestría en Educación

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

4.0 concepto de evaluación.

4.1 cuál es tu opinión con respecto a los siguientes cuestionamientos: (responde como bien te parezca)
a. ¿Qué es para ti evaluar?
b. ¿Qué consideras que se debe evaluar en los alumnos?
c. ¿Qué finalidades crees que debería tener la evaluación?
d. ¿En qué momentos o momentos consideras que se debe evaluar?

SUE CARIBE
Maestría en Educación