



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2022

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES
EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN
LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS**

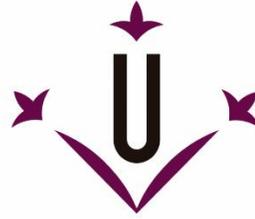
Jovanny María Rodríguez Cabral



Universitat
de les Illes Balears



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI



Universitat de Lleida



TESIS DOCTORAL 2022

Programa de Doctorado en Tecnología Educativa

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS

Jovanny María Rodríguez Cabral

Director: Jesús Salinas Ibáñez

Tutor: Jesús Salinas Ibáñez

Doctora por la Universitat de les Illes Balears

**ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS UTILIZADAS
POR LOS DOCENTES EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE
EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA PARA ADULTOS.**

Contenido

Lista de Tablas	i
Lista de Anexos	iv
Dedicatorias.....	v
Agradecimientos.....	vi
Resumen	vii
Resum	viii
Abstract	ix
Capítulo 1. Introducción	1
1.1 Contexto	1
1.2 Propósito y supuestos de la investigación.....	4
1.3 Organización del documento	6
Capítulo 2. Marco de Referencia.....	7
2.1 Conceptualizaciones de Competencia	7
2.1.1 Tipos de competencias y sus características.	8
2.1.2 Evolución y aportes al modelo por competencias.....	10
2.1.3 El Modelo de formación por competencias.....	13
2.1.4 Enfoques y Dimensiones de la Formación por Competencia.	16
2.1.5 Desarrollo de competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.	21
2.2. Las funciones del entorno virtual de aprendizaje.....	23
2.2.1. Características específicas de los entornos virtuales de aprendizaje.	25
2.2.2. Nuevo perfil del docente universitario de entornos virtuales.....	26
2.2.3 Proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.....	30
2.2.3.1 Ambiente y objetos de aprendizaje como variable educativa en los entornos virtuales. 33	
2.2.3.2 Metodologías docentes y experiencias de aprendizaje en entornos virtuales.....	34
2.3. Modelo pedagógico de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).....	36
2.3.1 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje por competencias en entornos virtuales.	39
2.4 La Evaluación de competencias.....	46
2.4.1 Conceptos de evaluación.....	47
2.5 La evaluación por competencias en entornos virtuales	48
2.5.1 Tipos de evaluación por competencias en entornos virtuales.....	52
2.5.2 Modelos de evaluación por competencias en entornos virtuales.....	59

2.6 Estrategias y técnicas de evaluación por competencias en entornos virtuales.....	63
2.7 Diseño y elaboración de técnicas, instrumentos de evaluación por competencias para entornos virtuales	65
2.8 Evidencias de los aprendizajes por competencias en entornos virtuales	74
2.9 Retroalimentación y Prospectiva de la evaluación por competencias.....	75
2.10 Retos y perspectivas de la evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizajes	78
Capítulo 3. Metodología de la Investigación.....	82
3.1 Planteamiento del problema.....	82
3.2 El tema del estudio en la agenda de investigación.....	83
3.3 Antecedentes.....	84
3.4 Justificación	89
3.5 Supuestos.....	91
3.6 Pregunta de investigación.....	92
3.7 Objetivos.....	92
3.7.1 Objetivo General.....	92
3.7.2 Objetivos Específicos	92
3.8 Público objetivo para este estudio.....	93
3.9 Contribuciones de este estudio para la comunidad científica	94
3.9 Enfoque Metodológico	94
3.11 Naturaleza, alcance y tipo de diseño del estudio.....	95
3.12 La Investigación del Diseño	95
Capítulo 4. Análisis de Datos y Discusión de Resultados	105
4.1 Fase 1. Análisis y diagnóstico situacional de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes de la carrera de Educación.	105
4.1.2 Fase 2. Análisis de las estrategias implementadas para evaluar las competencias en la carrera de educación.	115
4.1.3 Fase de selección, adaptación, integración e implementación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación	118
4.1.4 Fase de implementación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas	122
4.1.5 Evaluación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas, e instrumentos de evaluación por competencias implementadas.....	129

5.1 Capítulo 5. Discusión de los Resultados	137
5.1.2 Análisis y diagnóstico situacional de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes.	137
5.1.3 Selección y adaptación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.	139
5.1.4 Aplicación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas.	143
5.1.5 Evaluación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas, e instrumentos de evaluación por competencias implementadas.	145
6. Capítulo 6. Diseño de la propuesta de Programa de Evaluación por Competencias para Entornos Virtuales de Aprendizaje	150
6.1 Aspectos Introdutorios del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.	151
6.1.1 Contextualización del Programa.	151
6.1.2 Objetivo General del Programa.	152
6.2 Justificación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de aprendizajes.	153
6.3 Planificación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.....	155
6.4 Implementación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.	156
6.5 Evaluación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.	159
Capítulo 7. Conclusiones, Recomendaciones, Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación	
162	
7.1 Conclusiones	162
7.1.1 Conclusiones relacionadas a los objetivos de la investigación.	162
7.2 Recomendaciones	168
7.3 Limitaciones de la investigación.....	170
7.4 Futuras líneas de investigación.....	171
Referencias Bibliográficas	172
Anexos	184

Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Dimensiones y características de las competencias laborales y del ciudadano.....</i>	<i>8</i>
<i>Tabla 2. Tipos de competencias y sus características</i>	<i>9</i>
<i>Tabla 3. Diferencias y Similitudes en los tipos de competencias.....</i>	<i>10</i>
<i>Tabla 4. Enfoques del modelo de formación por competencias</i>	<i>17</i>
<i>Tabla 5. Funciones de los entornos virtuales de aprendizaje</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 6. Los roles, funciones, competencias del perfil del docente en los entornos virtuales de aprendizaje</i>	<i>27</i>
<i>Tabla 7. `Conceptos de Evaluación</i>	<i>47</i>
<i>Tabla 8. Aspectos en los que se centra la evaluación.....</i>	<i>58</i>
<i>Tabla 9. Estrategias, técnicas y herramientas de evaluación por competencias</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 10. Pasos para la elaboración de una lista de cotejo</i>	<i>67</i>
<i>Tabla 11. Ejemplo de escala numérica</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 12. Ejemplo de escala descriptiva</i>	<i>69</i>
<i>Tabla 13. Pasos para la elaboración de escalas de apreciación o estimación</i>	<i>70</i>
<i>Tabla 14. Ejemplo de rúbrica comprehensiva u holística</i>	<i>71</i>
<i>Tabla 15. Ejemplo de rúbrica analítica</i>	<i>72</i>
<i>Tabla 16. Tipos y características de las pruebas</i>	<i>73</i>
<i>Tabla 17. Tipos de evidencias de aprendizaje</i>	<i>74</i>
<i>Tabla 18. Características de la metodología del diseño</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 19. Criterios de la metodología del diseño</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 20. Planificación para el pilotaje de evaluación</i>	<i>102</i>
<i>Tabla 21. Resumen del procedimiento implementado.....</i>	<i>103</i>
<i>Tabla 22. Estrategias y técnicas utilizadas por los facilitadores</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 23. Herramientas tecnológicas utilizadas por los facilitadores.....</i>	<i>107</i>
<i>Tabla 24. Tipos de ítems más utilizadas en las pruebas escritas.....</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 25. Estrategias y /o técnicas de evaluación.....</i>	<i>109</i>
<i>Tabla 26. Herramientas tecnológicas.....</i>	<i>111</i>
<i>Tabla 27. Tipos de ítems más utilizadas en las pruebas escritas.....</i>	<i>112</i>
<i>Tabla 28. Observación y análisis de los cursos virtuales</i>	<i>113</i>
<i>Tabla 29. Aspectos de la evaluación establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (UAPA, 2018)</i>	<i>115</i>
<i>Tabla 30. Criterios e indicadores de evaluación.....</i>	<i>117</i>

<i>Tabla 31. Estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.</i>	121
<i>Tabla 32. Aspectos introductorios.....</i>	129
<i>Tabla 33. Las estrategias y técnicas utilizadas favorecieron la construcción de conocimiento</i>	130
<i>Tabla 34. El diseño de las actividades evidenció diferentes niveles de dominio para el desarrollo de las competencias.....</i>	130
<i>Tabla 35. Las actividades fueron diseñadas con niveles de complejidad, pero de fácil comprensión.....</i>	131
<i>Tabla 36. Las actividades fueron retroalimentadas de forma clara y se le indicaba los aspectos con oportunidades de mejora.....</i>	131
<i>Tabla 37. Los encuentros sincrónicos favorecieron la comprensión de los contenidos y la realización de las actividades.</i>	131
<i>Tabla 38. La herramienta tecnológica utilizada fue de fácil dominio.....</i>	132
<i>Tabla 39. Los instrumentos de evaluación utilizados favorecieron la valoración justa de su desempeño.....</i>	132
<i>Tabla 40. La prueba escrita fue trabajada en base a los contenidos trabajados</i>	133
<i>Tabla 45. Valoración cualitativa del proceso de evaluación implementado</i>	134
<i>Tabla 42. Tabla de especificaciones para la elaboración de la prueba escrita</i>	140
<i>Tabla 43. Indicadores de evaluación modificados.....</i>	140
<i>Tabla 44. Selección y adaptación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación</i>	142
<i>Tabla 46. Criterios para el diseño de la guía docente de planificación de la evaluación por competencias en los entornos virtuales</i>	155

Lista de Figuras

<i>Figura 1. Fases del estudio</i>	5
<i>Figura 2. Evolución del modelo por competencias</i>	12
<i>Figura 3. Análisis comparativo de los enfoques por competencia</i>	18
<i>Figura 4. Dimensiones para el desarrollo de competencias</i>	20
<i>Figura 5. Modelo TPACK</i>	28
<i>Figura 6. Paradigmas educativos de la UAPA</i>	35
<i>Figura 7. Componentes esenciales del MECCA</i>	38
<i>Figura 8. Herramientas tecnológicas de comunicación</i>	43
<i>Figura 9. Herramientas tecnológicas de producción escrita</i>	44
<i>Figura 10. Herramientas tecnológicas de interacción y socialización sincrónica</i>	44
<i>Figura 11. Tipos de evaluación</i>	54
<i>Figura 12. Modelo de evaluación por competencias centrado en el desempeño</i>	61
<i>Figura 13. Modelo de evaluación por competencias centrado en los resultados</i>	62
<i>Figura 14. Ejemplo de escala gráfica</i>	69
<i>Figura 15. Condiciones para la retroalimentación</i>	77
<i>Figura 16. Niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber</i>	81
<i>Figura 17. Grado o nivel de satisfacción de los participantes y facilitadores con el proceso de evaluación implementado</i>	133
<i>Figura 18. Ejemplo de prueba escrita</i>	134
<i>Figura 19. Ruta de retroalimentación colaborativa, RDRC</i>	145

Lista de Anexos

Anexo 1. Cuestionario A aplicado a los docentes y participantes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional	185
Anexo 2. Ficha de evaluación del curso estandarizado.....	187
Anexo 3. Cuestionario B. Validación y satisfacción del proceso de evaluación por competencias en el entorno virtual de aprendizaje.	188
Anexo 4. Instrumento de Evaluación. Lista de Cotejo.	191
Anexo 5. Instrumento de Evaluación. Ficha de Observación.	192
Anexo 6. Instrumento de Evaluación. Escala de apreciación numérica.....	193
Anexo. 7. Instrumento de Evaluación. Rúbrica.....	194
Anexo. 8. Instrumento de Evaluación. Prueba (Captura de pantalla)	196

Dedicatorias

El resultado de este trabajo ha sido producto del esfuerzo, dedicación y compromiso asumido. No obstante, en algunos momentos se tornó difícil, y justo ahí es cuando siento el apoyo de personas que te motivan a través de palabras, colaboración apoyo moral, en tal sentido, dedico este trabajo a todos aquellos que fueron luz en este camino de investigación; a m

i esposo Diego Castellanos, mis hijos: Paola, Diego, Laura Castellanos, ustedes fueron fuente de comprensión, cuando el tiempo se tornaba corto.

A mis amigas, Siomara Peralta, Úrsula Puentes, Vianela Núñez, motivadoras e impulsadoras de constancia, quienes asumieron, ser apoyo a través de conversaciones, revisiones de ideas y sabios consejos.

Dedicada de manera especial a mis hermanos, quienes, en ausencia de mis padres, están presentes, siguen mi trayectoria y muestran orgullo en cada una de las metas logradas.

Agradecimientos

A la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) por el apoyo incondicional y la motivación Rectoral que facilitó la realización de la tesis.

Al Dr. Jesús Salinas, director y tutor de la tesis, por su acompañamiento, seguimiento y orientaciones oportunas.

A todos los facilitadores y participantes, direcciones de departamentos académicos que fueron actores importantes para el diseño del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

En sentido general, agradezco a todas las personas que de una manera u otra contribuyeron para que este tiempo de esfuerzo, trabajo y dedicación fuera recorrido con entusiasmo, a todos los que hoy forman parte de este camino de aprendizaje, de aportes y crecimiento profesional.

Resumen

La Universidad Abierta Para Adultos (UAPA) asume la evaluación del aprendizaje, como un proceso continuo y sistemático de diagnóstico, seguimiento, evaluación y medición, al que se somete el participante, tanto de forma individual como grupal, para comprobar los niveles de desarrollo de competencias, conceptuales, actitudinales y valores contemplados en el programa correspondiente a cada asignatura. Desde esa perspectiva, este estudio, a través de la Metodología del Diseño, buscó fortalecer el proceso de evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo y validando estrategia, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos que contribuyan al desarrollo de las prácticas de enseñanzas y aprendizaje. Para ello se seleccionó una población muestral de 123 participantes y 5 facilitadores a quienes se les aplicaron dos cuestionarios: uno para la realización del diagnóstico situacional y otro para la validación del pilotaje de las técnicas y herramientas de evaluación de competencias para entornos virtuales de aprendizaje. Los resultados obtenidos mostraron que la UAPA, ha definido los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación, así como las estrategias y técnicas que pueden ser utilizadas, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como de evaluación. Sin embargo, no se evidenció un programa donde se especifiquen claramente los procesos de planificación, ejecución y evaluación de la evaluación. Estos resultados permitieron diseñar una propuesta de programa, asumiendo tres etapas o fases: a) Planificación, el resultado de esta fase consiste en el diseño de una guía didáctica; b) Implementación, establece los departamentos y directores de las escuelas involucradas para garantizar la efectividad del proceso, a través del acompañamiento y seguimiento; c) Valoración de la Evaluación, se especifican los tipos de evaluación que facilitan la valoración de la eficacia y el impacto del proceso de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras claves: Evaluación por competencias, evaluación en el entorno virtual de aprendizaje, modelos de evaluación, estrategias y técnicas de evaluación por competencias, desafíos de la evaluación por competencias.

Resum

La Universitat Oberta per Adults (UAPA) assumeix l'avaluació dels aprenentatges com un procés continu i sistemàtic de diagnòstic, seguiment, valoració i mesurament a què se sotmet el participant, tant de forma individual com grupal, per comprovar els nivells de desenvolupament de les competències cognitives, procedimentals, actitudinals i valors contemplats en el programa corresponent a cada assignatura. Des d'aquesta perspectiva, aquest estudi a través de la Metodologia de l'Disseny buscava enfortir el procés d'avaluació per competències en els entorns virtuals d'aprenentatge, proposant i validant estratègies, tècniques, eines tecnològiques i instruments que contribueixin amb el desenvolupament de les pràctiques docents i el model educatiu de la universitat. Per això es va seleccionar una població mostral de 123 participants i 5 facilitadors als quals se li van aplicar dos qüestionaris; un per a la realització de la diagnosi situacional i un altre per a la validació el pilotatge de la proposta de programa d'avaluació per competències per als entorns virtuals d'aprenentatge. Els resultats obtinguts van evidenciar que la UAPA té definits els criteris, indicadors i instruments d'avaluació, així com les estratègies i tècniques que poden ser utilitzades tant en els processos d'ensenyament aprenentatge, com en el d'avaluació. No obstant això, no es va evidenciar un programa on s'especifiquin clarament els processos de planificació, implementació i avaluació de l'avaluació. Aquests resultats, van permetre dissenyar una proposta de programa, assumint aquestes tres etapes o fases: a) Planificació, el resultat d'aquesta fase consisteix en el disseny d'una guia docent; b) Implementació; estableix els departaments i directors d'escoles involucrats per garantir l'efectivitat de l'procés mitjançant acompanyament i seguiment; c) Avaluació de l'avaluació, s'especifiquen els tipus d'avaluació que facilitin la valoració de l'efectivitat i impacte de l'procés d'avaluació en els entorns virtuals d'aprenentatge.

Paraules Claus: Avaluació per competència, avaluació en l'entorn virtual d'aprenentatge, models d'avaluació, estratègies i tècniques d'avaluació per competències, reptes de l'avaluació per competències.

Abstract

Universidad Abierta para Adultos (UAPA) assumes the evaluation of learning as a continuous and systematic process of diagnosis, monitoring, evaluation and measurement to which the participant is subjected, both individually and in groups, to check the levels of development of the cognitive, procedural, attitudinal competences and values contemplated in the program corresponding to each subject. From that perspective, this study, through the Design Methodology, sought to strengthen the process of evaluation by competencies in virtual learning environments, proposing and validating strategies, techniques, technological tools, and instruments that contribute to the development of teaching practices and learning. educational model of the university. For this, a sample population of 123 participants and 5 facilitators were selected to whom two questionnaires were applied: one for carrying out the situational diagnosis and another for the validation of the piloting of the proposal of the competency assessment program for virtual learning environments. The results obtained showed that the UAPA has defined the criteria, indicators, and evaluation instruments, as well as the strategies and techniques that can be used both in the teaching-learning and evaluation processes. However, there was no evidence of a program where the evaluation planning, implementation and evaluation processes are clearly specified. These results made it possible to design a program proposal, assuming these three stages or phases: a) Planning, the result of this phase consists of the design of a teaching guide; b) Implementation; establishes the departments and directors of schools involved to guarantee the effectiveness of the process through accompaniment and monitoring; c) Evaluation of the evaluation, the types of evaluation that facilitate the evaluation of the effectiveness and impact of the evaluation process in virtual learning environments are specified.

Key words: Competency evaluation, evaluation in the virtual learning environment, evaluation models, competency evaluation strategies and techniques, challenges of competency evaluation.

Capítulo 1. Introducción

1.1 Contexto

Esta investigación se desarrolla en el contexto de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), primera universidad de educación a distancia en la República Dominicana, cuya misión consiste en ofrecer educación superior a distancia de calidad, a través de un modelo educativo innovador, que facilita la formación integral de profesionales capaces de responder a las exigencias laborales y sociales.

La UAPA asume el Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje, MECCA, con el cual “promueve la formación integral de sus participantes, para que, como profesionales, muestren desempeños competentes y pertinentes con las condiciones sociales y productivas propias de un mundo globalizado y cambiante”. (UAPA, 2009, p. 10)

Este modelo educativo fue estructurado y desarrollado teniendo presente cuatro dimensiones fundamentales:

- a) Filosófica: Orienta el para qué de la Educación Superior en la sociedad actual, enfatizando la formación integral de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad. (UAPA, 2009, p. 10)
- b) Conceptual: Se fundamenta en la teoría de la educación orientada al desarrollo de competencias desde un enfoque holístico, que propicia el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los participantes insertarse en el mercado laboral y adaptarse a los cambios de un mundo global y competitivo. (UAPA, 2009, p. 10)
- c) Psicopedagógica: Indica que el rol del educando es aprender responsablemente en autonomía, se le considera como autogestor de su proceso de aprendizaje. (UAPA, 2009, p. 10)
- d) Metodológica: Orienta el diseño y rediseño curricular por competencias desde una perspectiva integradora, flexible y transversal. (UAPA, 2009, p. 10)

Por otra parte, del universo poblacional de la UAPA, se escogió como muestra para la realización de esta investigación la Escuela de Educación, la cual es definida por los Estatutos de la Universidad, como “un organismo académico que organiza; administra e imparte los programas curriculares conducentes a la obtención de grados académicos y títulos profesionales en las distintas carreras”. (Artículo 74, p. 36)

La oferta académica de la Escuela de Educación abarca licenciatura en Ciencias de la Educación orientada a la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Los planes de estudio dirigidos a la educación secundaria se especializan en Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Lenguas Extranjeras. La docencia se desarrolla en la modalidad semipresencial, con un componente virtual, que apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la plataforma en línea, donde se accede a materiales y actividades sincrónicas y asincrónicas.

En ese sentido, este estudio “Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes de la carrera de Educación en el entorno virtual de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos” se enfoca en la concepción, estandarización e implementación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos para la evaluación de competencias profesionales dirigida al contexto de formación universitaria virtual y semipresencial, dentro del marco regulatorio y organizativo de la República Dominicana.

Al respecto, Bryan y Clegg (2006) entienden que los nuevos paradigmas de evaluación en la Educación Superior resaltan la necesidad de generar a través del proceso de evaluación, habilidades para la autorregulación, pues se fomenta el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad por parte del aprendiz.

De igual forma, Ruiz (2008) expresa que en los modelos de enseñanza, la función de la evaluación consiste en apreciar el nivel de dominio de los conocimientos conceptuales y procedimentales propios de la asignatura que se trate, en cambio en la evaluación de competencias, a lo antes indicado, se le agrega el nivel de dominio

alcanzado en la adquisición y desarrollo de la competencia, a sabiendas de que la competencia no es visible, por lo que, es importante la implementación de estrategias de evaluación que faciliten la valoración de los conocimientos alcanzados de forma evidenciada. Es decir, que a pesar de que la competencia no se visualiza a simple vista, sí se puede evaluar.

La UAPA asume la evaluación de los aprendizajes como un proceso continuo y sistemático de diagnóstico, seguimiento, valoración y medición a que se somete el participante, tanto de forma individual como grupal, para comprobar los niveles de desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores del programa correspondiente a cada asignatura. Desde esa perspectiva, la investigación profundiza en las dimensiones del objeto de estudio, los diferentes componentes y factores que lo dinamizan, retos y perspectivas de desarrollo. Se argumenta alrededor de un marco teórico que supone abarcar el desarrollo de las competencias desde su significado y sentido contextual, así como el proceso de su evaluación, los métodos y herramientas que se pueden emplear.

La evaluación con base en competencias de acuerdo a lo especificado por Ruiz (2008) no es una tarea puntual como ocurría en la evaluación tradicional, sino que es un proceso que implica definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones, construir los indicadores para evaluar las competencias de forma integral con criterios académicos y profesionales, definir el tipo de evidencias que se deben presentar para llevar a cabo la evaluación, establecer las estrategias e instrumentos con los cuales se llevará a cabo el proceso de evaluación, analizar la información con base en los indicadores, determinar fortalezas y aspectos a mejorar, retroalimentar de forma oportuna a los estudiantes y generar un espacio de reflexión en ellos, tanto sobre el proceso como en torno a los resultados de la evaluación.

La forma de evaluar posibilita o limita lo que se aprende. Por esto, se hace necesario contar con métodos, estrategias, instrumentos y procesos de evaluación que permitan enriquecer las prácticas docentes en la educación superior.

1.2 Propósito y supuestos de la investigación

Esta investigación parte del trabajo realizado por los facilitadores en el proceso de evaluación que desarrollan en la universidad, tanto para los participantes semipresenciales como para los virtuales. En ese sentido, se buscó fortalecer el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo y validando estrategias, técnicas e instrumentos que contribuyeran con el desarrollo de las prácticas docentes y el modelo educativo de la universidad. Para esto se requirió sistematizar el proceso de evaluación por competencias realizado por los docentes en la carrera de educación en el entorno de aprendizaje virtual, a partir de los tipos de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos que se plantean en el modelo educativo. Para ello, la tesis partió de los siguientes 3 supuestos:

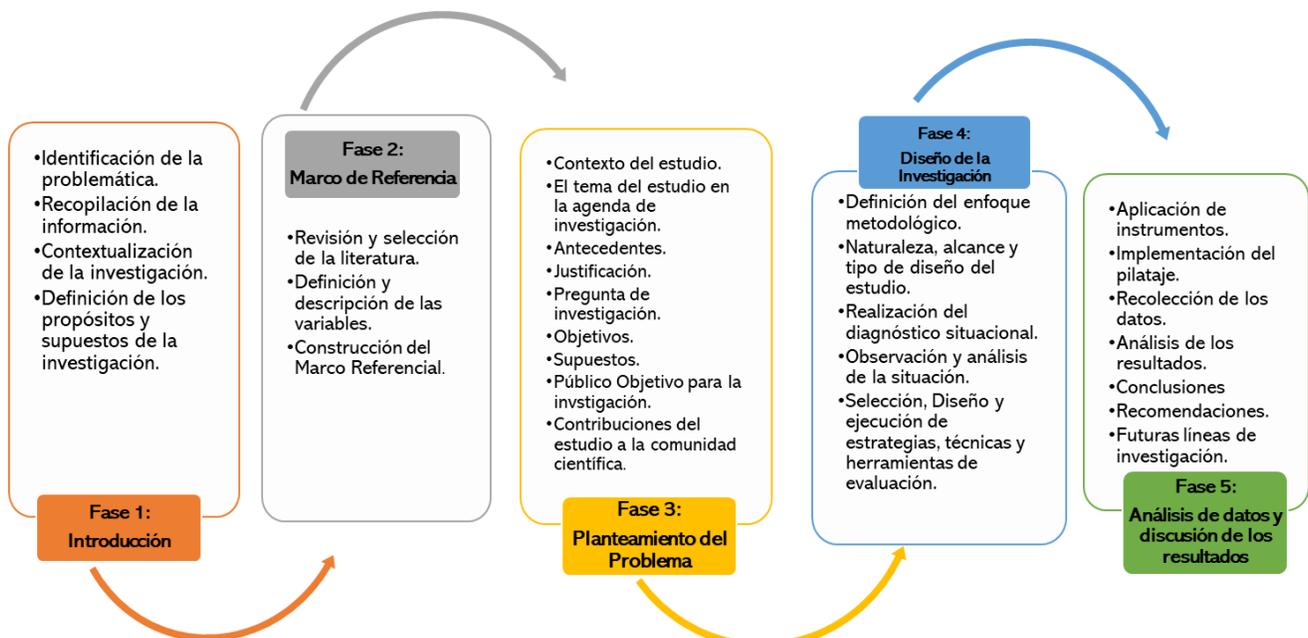
- Que el nivel de conocimiento que tienen los facilitadores sobre la evaluación de competencias y el modelo pedagógico es determinante para el desarrollo de las competencias de los participantes.
- Que el proceso de evaluación por competencias realizado por los facilitadores en la carrera de educación podría mejorarse si se ejecutaran estrategias y técnicas, así como el diseño de consignas e instrumentos que favorezcan al logro de las competencias requeridas en los programas de las asignaturas.
- Que el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje podría mejorar si se contara con un programa de estrategias con sus respectivos instrumentos, que permitiera el análisis de coherencia horizontal: competencias específicas, los mediadores, estrategias de enseñanza aprendizaje, indicadores de logros, estrategias de evaluación, técnicas, recursos, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.

Para confirmar o descartar los supuestos anteriores, la investigación pretendía alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación de competencias y el modelo pedagógica.
2. Examinar la efectividad de las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en la carrera de educación.
3. Evaluar las estrategias, técnicas e instrumentos seleccionados e implementados en el proceso de evaluación por competencias en la carrera de educación.
4. Proponer un programa de evaluación por competencia acorde a los resultados obtenidos, que contemple los criterios, estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas como aspectos fundamentales para el fortalecimiento del proceso de evaluación en la universidad.

La consecución de los objetivos propuestos implica el desarrollo de las fases y procedimientos, especificados en la figura siguiente:

Figura 1. Fases del estudio



Fuente: Elaboración propia

1.3 Organización del documento

Luego de la presentación de los aspectos introductorios, en el capítulo 2 se describe el Marco de Referencia en donde se evidencia la fundamentación teórica sobre la competencia, sus tipos, su evolución; enfoques, dimensiones de la formación por competencias, el desarrollo de competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, el nuevo perfil del docente universitario de entornos virtuales de aprendizaje, los procesos de enseñanza aprendizaje; metodologías docentes y experiencias de aprendizaje, el modelo pedagógico de la UAPA, estrategias de enseñanza aprendizaje, evaluación por competencias, conceptos de evaluación, evaluación por competencias en los entornos virtuales, estrategias e instrumentos de evaluación, diseño de instrumentos de evaluación, así como las evidencias de los aprendizajes por competencias y la retroalimentación; retos y perspectivas de la evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.

En el capítulo 3, se presenta el planteamiento del problema, el tema de estudio en la agenda de la investigación, los antecedentes, la justificación, los supuestos, las preguntas de investigación, los objetivos, el público objeto de estudio, las contribuciones de la investigación para la comunidad científica, el enfoque metodológico, la naturaleza, alcance y tipo de estudio, así como la investigación del diseño.

En los capítulos 4 y 5 se presentan, analizan y discuten los datos de acuerdo con cada una de las fases en que fue realizada la investigación.

En el capítulo 6, se presenta la propuesta de programa de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje acorde con los resultados obtenidos.

En el capítulo 7, se muestran las conclusiones de acuerdo con cada uno de los objetivos planteados, así como las recomendaciones acordes a los resultados obtenidos, las limitaciones y la propuesta para futuras líneas de investigación.

Capítulo 2. Marco de Referencia

2.1 Conceptualizaciones de Competencia

El concepto de competencia implica la adquisición de conocimientos que permita la resolución de problemas y la toma de decisiones, por tanto, las competencias representan una combinación dinámica de habilidades, destrezas y actitudes. El desarrollo de competencias es un elemento clave dentro del cambio de paradigma educacional. En ese sentido, Samper y Maussa (2014); Tobón (2007) señalan que las competencias implican el saber hacer, saber sentir y saber pensar; en otras palabras, el desarrollo de las competencias mejora los aspectos cognitivos, refuerza los valores, las actitudes y la práctica de los individuos.

Por otra parte, “se abordan desde el proyecto ético de vida de las personas para afianzar la unidad e identidad de cada ser humano hasta las competencias que se desarrollan en los procesos formativos desde unos fines claros, socializados, compartidos y asumidos en la institución educativa orientados al para qué de las actividades de aprendizaje, enseñanza y evaluación”. (Tobón, 2007, p.15).

La educación basada en competencias promueve herramientas y soluciones para los docentes en el contexto de un aprendizaje activo, interdisciplinario e integral, que responda a las necesidades del contexto, como la construcción de mecanismos para comparar, relacionar, seleccionar, evaluar y escoger información adecuada, resolver problemas, garantizando con esto un desempeño laboral más efectivo y pertinente en correspondencia con las necesidades de la población. (Vidal et al. 2016, p.2)

Lo expresado anteriormente, implica el fortalecimiento de la creatividad, la innovación y la potencialización de los conocimientos que ya traen los alumnos, representando esto un reto para el profesor, porque requiere de la utilización de situaciones de aprendizaje, estrategias y el diseño de actividades previamente planificadas que faciliten la concreción del resultado de aprendizaje deseado.

Para la autora el concepto de competencia hace referencia a la integración de saberes que permite al ser humano mostrar desempeños y comportamientos en un contexto determinado.

2.1.1 Tipos de competencias y sus características.

El desarrollo de competencias debe ofrecer oportunidades concretas de formación, fomentar actuaciones que permitan a la persona ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja.

De acuerdo con Houghton-Jan (2007) es importante conocer los tipos y características de las competencias. El autor, las clasifica en dos grupos; personal y profesional: las personales son las actitudes, valores y rasgos de personalidad; las profesionales son las habilidades y conocimientos necesarios para una posición específica. En cambio, Buendía y Martínez (2008) clasifican las competencias en laborales y del ciudadano. Las laborales hacen referencia a la formación del individuo para que pueda transferir o aplicar los conocimientos adquiridos en su quehacer laboral; la del ciudadano, prepara a la persona para la vida, para la búsqueda de alternativas de solución a los problemas que se presentan en la cotidianidad.

Los autores citados hacen una integración de estas competencias en donde establecen que cada una de ellas, tiene diferentes dimensiones y características, detalladas en la tabla siguiente:

Tabla 1. Dimensiones y características de las competencias laborales y del ciudadano.

Dimensiones	Ciudadano democrático	Ciudadano del conocimiento	Desarrollo de competencias de parte de los docentes
Individual	<ul style="list-style-type: none"> - Planifica su quehacer en la vida. - Usa lenguaje simbólico para lograr metas propias - Favorece la actuación en contextos de la vida - Se basa en la libertad individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece el respeto, responsabilidad, honestidad, confianza. - Fomenta la autoestima. - Fortalece el sistema de información y tecnológicos. - Desarrollo de administración de recursos, información, tecnología, pensamiento creativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece el diseño de tiempo y espacio para que los estudiantes analicen conceptos, habilidades, valores y actitudes de manera individual y grupal. - Promueve el desarrollo del pensamiento superior.
Grupal	<ul style="list-style-type: none"> - Valora a la persona como ser humano. - Usa el lenguaje y símbolos de manera efectiva. - Fomenta la construcción de relaciones con los demás 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla la corresponsabilidad, justicia, libertad. - Fomenta la sociabilidad interpersonal. - Fortalece los: sistemas organizacionales, formación de equipos de trabajo virtuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece el sentido de presencia y de comunidad de aprendizaje transformativo.
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalece la convivencia con los demás. - Fomenta la criticidad. - Promueve la valoración de la autoridad democrática 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta la solidaridad. - Desarrolla actitudes de servicio, equilibrio social, económico y ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Favorece el desarrollo sostenible de la comunidad a través de la innovación.

Fuente: Buendía y Martínez (2008).

En adición a la clasificación de competencias realizada por Buendía y Martínez (2008), Sarramona (2016), Pinilla-Roa (2012) y De Zubiría (2006) consideran otros tipos de competencias, los cuales se describen en la tabla 2.

Tabla 2. Tipos de competencias y sus características

Autores	Tipos de Competencias	Características
Sarramona (2016)	Básicas	Son aquellas que posibilitan la integración de los conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permitan resolver problemas en situaciones diversas tomando en cuenta tres elementos: ser, saber y hacer.
	Competencias clave	Estas competencias permiten interactuar en grupos heterogéneos, resolver conflictos y dominar aspectos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento.
	Competencias Profesionales	Hacen referencia a las competencias propias de una profesión o actividad profesional.
Pinilla-Roa (2012)	Específicas	Se trata de competencias que implican una formación concreta que facilite el buen desempeño de cada profesión. Las competencias específicas fueron divididas en tres grandes bloques: Disciplinarios (saber), procedimentales o instrumentales (saber hacer) y actitudinales (ser).
	Genéricas o Transversales	Se definen como habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y productivo. Se han dividido en tres bloques: Instrumentales: Conlleva la aplicación de los conocimientos a sus tareas profesionales. Sistémicas: Fortalece la capacidad de aprender de manera autónoma para seguir formándose a lo largo de toda la vida laboral. Personales o interpersonales: Fomenta la capacidad de trabajar en equipo, desarrollo de la capacidad de liderazgo; apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad.
De Zubiría (2006)	Cognitivas	Hacen referencia a la lectura, la interpretación y análisis.
	Práxicas	Se refieren a lo afectivo, a lo emocional y la capacidad de relacionarse con los demás.
	Socioafectivas	Se relaciona con la capacidad para solucionar problemas cotidianos tendentes a la planificación, la organización, el uso del dinero, el tiempo y los recursos.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores: Sarramona (2016), Pinilla-Roa (2012) y De Zubiría (2006)

A continuación, se presenta una tabla con las diferencias y similitudes encontradas entre los planteamientos de los autores Buendía y Martínez (2008, Sarramona (2016), Pinilla-Roa (2012) y De Zubiría (2006).

Tabla 3. Diferencias y Similitudes en los tipos de competencias

Autores	Diferencias	Similitudes
Buendía Y Martínez (2008).	Realiza una estructura a partir de dimensiones vinculadas al aspecto social, individual y grupal con énfasis en el desempeño laboral y como ciudadano democrático que construye conocimiento; visualiza las competencias en dos aspectos: laboral y ciudadana	Asumen que el profesional debe tener diversas capacidades de carácter individual, grupal y social. Hacen referencia al concepto de competencias. A Tráves de conceptos diferentes, utilizan los conocimientos, habilidades, actitudes para expresar las competencias profesionales, transversales y laborales.
Sarramona (2016)	Clasifica las competencias en orden de conocimiento básico, clave y profesional.	Visualizan un carácter social y contextual.
Pinilla-Roa (2012)	Utiliza los conceptos de competencias específicas, subdivididas en disciplinares, procedimentales y actitudinales; las transversales o genéricas, divididas en tres bloques: instrumentales, sistémicas e interpersonales.	En definitiva, los planteamientos de los autores convergen en que el desarrollo de competencias implica tomar en cuenta el ser (persona), promueven la adquisición de conocimientos (saber) y la aplicación de estos conocimientos en la búsqueda de solución a situaciones que se presentan en cualquier ámbito de su vida personal, familiar y/o profesional (hacer).
De Zubiría (2006)	Define las competencias a través de conceptos como cognitivas, praxicas y socioafectivas.	

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, se hace necesario un cambio de perspectiva en la educación superior para que se logre el desarrollo de las competencias en los estudiantes, así como una renovación e innovación de las prácticas docentes. El desarrollo de las competencias involucra la integración de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten a la persona ser capaz de resolver problemas y tomar decisiones de una manera crítica y reflexiva, en los diversos contextos a los que se enfrenta y se evidencia cuando se producen cambios de conductas y/o comportamientos.

2.1.2 Evolución y aportes al modelo por competencias.

El término competencia se le atribuye a Chomsky (1974) cuando habla en su teoría “la gramática generativa transformacional”, sobre la forma en que adquieren el lenguaje y el uso de este para su comunicación. El autor, asume la competencia como la capacidad del sujeto para aplicar la lingüística. Después, en 1976, Hymes estableció el término de competencia comunicativa, en donde expone que las acciones se desarrollan a partir del lenguaje en contextos concretos, asumiendo las reacciones, los valores y las motivaciones involucrados con la lengua, con sus propiedades y con sus usos.

Más tarde, en 1989, Habermas, hace referencia al desarrollo de competencias a partir del uso del lenguaje donde el significado no aparece como orden preestablecido, sino que se vincula a la interacción con los demás. En 1999, Perkins en su teoría enseñanza para la comprensión aborda las competencias como procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias. Por otro lado, Lundgren (1997) afirma que las condiciones sociales y económicas de la producción del currículo formal están vinculadas con el hacer como producto resultado de competencia y la formación sociocultural del contexto.

En adición a eso, San Martín (2010, p. 8 - 9) explica que Lundgren (1997) articula cinco elementos fundamentales que permiten una primera aproximación al concepto de competencia y su necesidad social:

1. Procesos de producción acordes con las necesidades de la vida social.
2. Procesos de reproducción del conocimiento de una generación a otra, incluyendo las condiciones de producción.
3. El contexto social y cultural, que incluye las clases y reglas de la vida social.
4. Las imposiciones que ordena y forma la vida social.
5. Los modelos de pensamiento acerca del mundo y de las cosas.

De los planteamientos de Lundgren (1997), se puede inferir que las necesidades sociales, políticas y económicas de los pueblos han requerido la integración de modelos y procedimientos que permitan satisfacer las necesidades sociales y culturales. De esta manera, las tradiciones cognitivistas hacen énfasis en el individuo y cómo aprende.

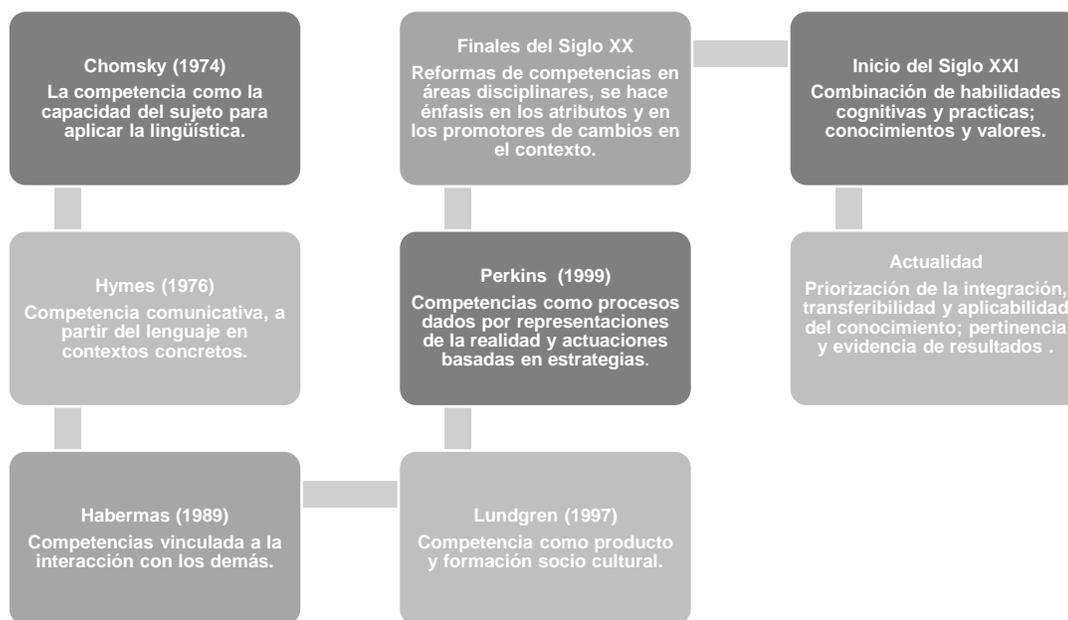
Otro aspecto por considerar en la Educación Superior y el modelo por competencia aparece a fines de siglo XX, cuando se inician reformas en las diferentes áreas disciplinares, como la medicina e ingeniería, las cuales orientaban al desarrollo y atributo del liderazgo. Es aquí donde se inicia la reforma denominada transformativa y orientada al desarrollo de atributos específicos de transformación como agentes de cambios en su contexto.

En ese sentido, Akhyar (2010) expresa que el cambio del modelo educativo tradicional a un modelo con base en competencias debe asumirse con responsabilidad y cuidado, debido a que el desarrollo de competencias puede ser interpretado desde ámbitos diferentes, por lo cual, se le debería distinguir de la competitividad, entendida ésta como divergencias entre los sujetos para alcanzar sus metas por medio del aparato productivo. La competencia no sólo significa el movimiento de conocimientos, habilidades y buen juicio de la profesión, sino que la dota de dinamismo al agregar que esta afirmación se aplica en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.

En conclusión, el enfoque por competencias comprende una educación encaminada hacia las necesidades, centrada en el individuo que aprende, en valorar sus habilidades, destrezas y capacidades, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida y participación en la transformación de la sociedad donde vive.

En la siguiente figura se resume el proceso de evolución del modelo por competencias.

Figura 2. Evolución del modelo por competencias



Fuente: Elaboración propia.

2.1.3 El Modelo de formación por competencias.

La sociedad actual se ha mantenido en constante crecimiento y evolución en aras de constituir modelos de formación flexibles, integradores de conocimientos y habilidades vinculados al desarrollo del ser en diversos contextos. Por tanto, ha de evolucionar “hacia modelos de formación más abiertos que conciben la enseñanza como un espacio de saber y conocimiento; un espacio sociopolítico en el que el conocimiento se selecciona, legitima y distribuye a los sujetos y que ve al profesor como un profesional apto para la toma de decisión y juicio, capaz de reconstruir su propia práctica críticamente y de incluir los medios de un modo creativo”. (Salinas, 2009, p.14). Ese evolucionar implica el diseño de un currículum que evidencie un cambio de paradigma contribuyendo a reformar el pensamiento de la persona, que le permita ser autónomo, a procesar y utilizar información adecuadamente y aprender a tomar decisiones de forma individual y social.

Al respecto, Yanes (2005) y Tobón (2007) visualizan el currículum como un proceso educativo integral que mantiene la interrelación con diversos entornos donde el individuo, como ente social, desarrolla competencias en función de sus necesidades, las cuales aportan a la formación de su personalidad y la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas del contexto. Por esto, el currículo debe estar estructurado con una serie de elementos donde se haga referencia a los aspectos filosóficos, sociales y culturales que permitan conocer lo que se quiere hacer con el modelo educativo.

Frade (2009) y Le Boterf (1993) agregan a lo planteado que, el currículo corresponde a un proceso sistemático y organizado, que conlleva una planeación de trabajo, uso de recursos, actividades que impliquen una evaluación objetiva, donde se vinculan aspectos de índole psicológico, pedagógicos, administrativos y el uso correcto de los recursos humanos, responsables de su implementación. Esto evidencia la característica de integración que se relaciona entre los conocimientos y habilidades que se poseen y las que se adquieren producto de las necesidades.

Para Valverde (2001), (Irigoin y Vargas 2002), Echeverría (2002), la formación basada en competencias posibilita la interacción entre las competencias requeridas y los contenidos de la formación. Esto implica proyectar la formación integral y la implementación de la experiencia del contexto; aprender favoreciendo la utilización de los conocimientos, que ya tienen los estudiantes y la activación de los aprendizajes que van adquiriendo como forma de desarrollo de las competencias profesionales.

En ese aspecto, Tobón (2006) agrega que el modelo de formación por competencias apunta a tres ítems: el primero es pasar “del énfasis en conocimientos conceptuales y factuales, al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas”; el segundo es pasar “del conocimiento a la sociedad del conocimiento”; el tercero es pasar “de la enseñanza al aprendizaje” (p.14)

Por otro lado, Ortega (2008) plantea que el modelo por competencias implica atender la creatividad y la innovación y que estas contribuyan con la movilización de otros niveles de desarrollo, ampliando las potencialidades del individuo. Hace referencia a la capacidad de adaptación para la construcción de nuevas formas y condiciones de vida, así como la sobrevivencia. Además de la adquisición de conocimientos, se hace necesario llevar a cabo procesos metacognitivos para promover la reflexión, el reaprender para controlar, reconocer e interpretar las actitudes y el comportamiento social.

El modelo de formación por competencias debe ser producto de un trabajo que integre la comunicación, las metodologías de trabajo, los contenidos como herramientas para el desarrollo de la personalidad del sujeto, para que los profesores ayuden al alumno a plantear y resolver problemas reales, a pensar, a distinguir lo importante de lo accesorio, a conocerse a sí mismo, aprender a automotivarse, a compartir en trabajo colaborativo, aprender a respetar las opiniones de los demás, a saber liderar democráticamente. (Alonso y Gallego, 2010, p. 5)

En pocas palabras, este modelo educativo, procura que los individuos puedan ser autónomos de su aprendizaje, gestionando un proceso donde la planificación, desarrollo y control sean destrezas que potencien sus resultados de desempeño bajo un pensamiento complejo, holístico, ético y moral.

De acuerdo con García (2013) los aspectos que dan cuenta de la importancia de la aplicación de este modelo educativo a nivel universitario se resumen en:

- a) Fomento de la autonomía en el sistema de las instituciones educativas, lo que permite el diseño del perfil curricular de las competencias de los potenciales profesionales para el buen desempeño en el ámbito laboral.
- b) Facilita la articulación e integración a partir de las cuatro dimensiones del ser humano: ser, hacer, actuar y convivir para fortalecer el desarrollo de competencias que conllevan a su formación integral.
- c) El trabajo curricular implica establecer las metodologías y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su correspondencia con la formación del talento humano.

Para García y Anido (2015) el modelo por competencias requiere, además, reformas y actualización de los planes de estudios, así como el currículo, según las necesidades y demandas del mercado laboral, relacionadas a los requerimientos profesionales, que contemplen una integración de saberes, como conocimientos, habilidades y actitudes que den respuesta al fortalecimiento económico y social.

Por otro lado, el modelo de formación por competencias ha sido objeto de críticas como las planteadas por diversos autores. Entre estos se pueden mencionar las siguientes:

“...mientras que la educación y formación universitaria dirigida al desarrollo de las capacidades se construyen basándose en las ‘libertades’ concretas de los individuos, la educación por competencias instrumentaliza los conocimientos y refuerza su utilitarismo” (Del Rey y Sánchez, 2011, p. 233)

La educación de hoy “es una educación para la empleabilidad, siendo esta fundamental en formar seres humanos con las capacidades, las competencias de saber hacer, saber técnico, saber de pericia y saber de cualidades comunicativas para salir a disputarse los puestos de trabajo”. (Estrada, 2012, p. 103)

...”al no existir lineamientos claros sobre cómo hacer un currículo por competencias y qué elementos debe tener el mismo, suele existir una serie de errores a la hora de construirlo, entre ellos está el que se diseñen los planes de formación en competencias a partir de un perfil de egreso que se define y explicita lo más claramente posible mediante un conjunto de competencias y elementos sin considerar el perfil de competencias de los alumnos que ingresa al proceso educativo”. (Schmal y Nespolo, 2012, p. 8)

Independientemente de las críticas realizadas al modelo de formación por competencias, es innegable que este se basa en la persona, lo que conlleva a las instituciones universitarias enfrentar como un desafío el replanteamiento del currículo para dar paso a una formación de profesionales íntegros, producto de la combinación de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales.

Al respecto, Inciarte y Canquiz (2008) expresan que:

Trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, se atiende a la formación humanística y científico-tecnológica. A la formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir. Para esto el currículo debe ser flexible, abierto a las oportunidades del entorno, en corresponsabilidad, integrado y sustentable (p. 4).

En definitiva, la formación por competencias en la educación superior debe promover el desarrollo integral de las personas, proporcionando los mecanismos necesarios para atender los problemas del contexto y actuar con valores éticos y morales en su desempeño profesional.

2.1.4 Enfoques y Dimensiones de la Formación por Competencia.

El sistema educativo dominicano está viviendo en los últimos años el proceso de transformación más profundo de toda su historia. De acuerdo con el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2015) el “mayor desafío para la educación de la República Dominicana es el diseño, implementación y aplicación de un nuevo currículo por competencias que centre como paradigma la posibilidad real de que los estudiantes disfruten de una pedagogía de la comprensión y no del conocimiento por el conocimiento mismo”. (p.3)

Esta pedagogía debe fomentar las inteligencias múltiples y ayudar a reformar el pensamiento lineal, por un pensamiento de la complejidad, para que el alumnado aprenda a pensar, a ser autónomo, a procesar y utilizar información adecuadamente, a estudiar y aprender como una conducta de toda la vida y a tomar decisiones independientes sobre lo que el conocimiento y el desarrollo individual y social según corresponde. (MESCyT, 2015, p.3)

En ese sentido, De Lasnier (2000); Pimienta y Enríquez (2009) aseguran que la formación por competencias está fundamentada en dos enfoques vinculados a la educación: Cognitivo y Constructivo, refiriéndose con ellos a cómo se adquieren y se aplican los conocimientos. Estos se sustentan en la investigación, proyectos de aplicación, propósitos científicos y epistemologías de base. En cambio, Tobón et. al (2010), Echeverría (2004) y la UAPA, a través de su Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje, (MECCA, 2009), asumen los enfoques de las competencias que se describen a continuación:

Tabla 4. Enfoques del modelo de formación por competencias

Autores	Enfoques	Definición
Tobón, Pimienta y García (2010)	Funcionalista	Responde a los requerimientos externos, teniendo como elemento clave los objetivos.
	Conductual organizacional	Su finalidad es responder a las competencias organizacionales.
	Constructivista	Está orientado a afrontar los retos de las dinámicas del entorno. Se organiza con base en situaciones significativas.
	Socioformativo	Concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.
Echeverría (2004)	Centrado en la tarea	Se relaciona con la ejecución de vinculadas al desempeño en el puesto de trabajo en el campo técnico, para lograr que la persona responda del mejor modo posible a las exigencias prácticas y concretas requeridas por una función o cargo laboral.
	Centrado en el perfil	Se relaciona con la excelencia profesional, en el marco del cual las competencias son comprendidas con un mayor alcance y trascendencia.
	Holístico	Toma en consideración los elementos relativos a la tarea y a la experiencia profesional, pero además se considera un entorno más complejo y global en el marco del cual se despliega la actividad profesional y un conjunto de atributos personales imprescindibles para el ser y el hacer competente.
Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje, (MECCA, 2005)	Cognitivista	Considera que el aprendizaje está dado por la interacción que se da entre el individuo y el ambiente, partiendo de la estructura cognitiva del aprendiz.
	Constructivista	Se concibe como un conjunto de nociones teóricas, concepciones, interpretaciones y prácticas que sostienen la afirmación de que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes.
	Humanista	Propicia una educación centrada en los valores, en la reflexión, en las relaciones interpersonales y en el intercambio de conocimientos en grupo. Los alumnos son considerados como: entes individuales, con iniciativas, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas de manera creativa.

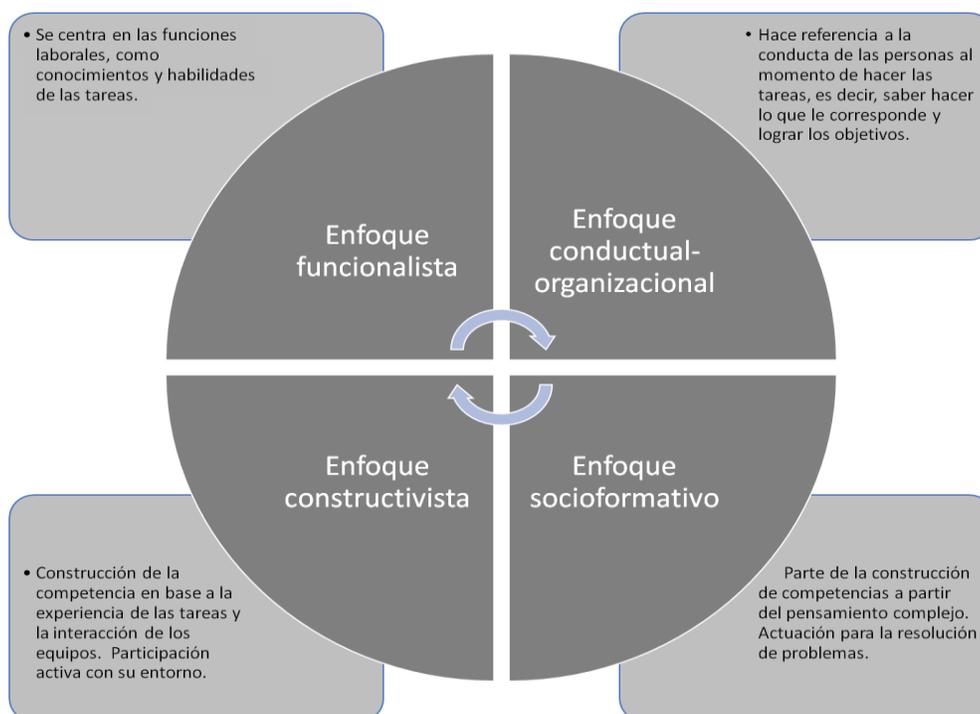
Elaboración propia a partir de: Tobón, Pimienta y García (2010), Echeverría (2004) y la (MECCA, 2005).

Al analizar los tipos de enfoques planteados por los autores, se puede decir que, en esencia coinciden en la valoración que hacen del desarrollo de las competencias desde una perspectiva general, tomando en cuenta el crecimiento y desarrollo de la persona con proyección hacia el desempeño de las funciones y tareas como profesional, acorde a los requerimientos que demandan las organizaciones actuales.

Sin embargo, la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) a través del MECCA, resalta y valora el enfoque humanista como aspecto importante para el desarrollo de las competencias; toma en cuenta a la persona como un Ser único, capaz de interactuar, adquirir conocimientos, desarrollar destrezas y habilidades, dentro del marco de las buenas relaciones interpersonales, con valores, capaces de buscar alternativas de solución a situaciones que se presentan en la cotidianidad.

En adición, Tobón, et. al (2010) realizó un análisis comparativo de cuatro de los enfoques por competencias planteados en la tabla anterior.

Figura 3. Análisis comparativo de los enfoques por competencia



Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón, et. al (2010)

De acuerdo con estos planteamientos, los enfoques para el desarrollo de las competencias: conductual, funcionalista y constructivista, hacen énfasis en los aspectos externos del desarrollo formativo, lo que conlleva a atender las necesidades sociales, para dar respuestas a los retos y demandas futuras. El enfoque socioformativo, complementa los enfoques anteriores, porque valora en los procesos curriculares y de aprendizaje las necesidades vitales de alumnos, docentes y directivos, así como los objetivos de formación profesional relacionados con el perfil de egreso y las competencias docentes y directivas en las instituciones educativas.

En cambio, Tejada (2007) y (2012) hace referencia fundamentalmente al constructivismo social, el cual permite activar las modalidades estratégicas básicas de aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y proyectos de acción profesional, que en diferentes formas sociales permiten la implementación de otras metodologías que han demostrado su eficacia en la formación y desarrollo de las competencias profesionales. Por consiguiente, las competencias, están estructuradas por recursos cognitivos que se activan de forma coherencial; esta activación está mediada por un proceso metacognitivo que le permite al futuro profesional ser capaz de comprender las situaciones a las que se enfrentará.

En cuanto a las dimensiones, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2015, p. 5-10) a través de la Normativa 09-15 establece que para el desarrollo de las competencias en el proceso de la formación docente se debe contemplar las siguientes seis (6) dimensiones:

1. Dimensión de Desarrollo Personal y Profesional: Especifica las competencias que todo profesor debe tener con relación al compromiso ético y su proceso de desarrollo profesional.
2. Dimensión Sociocultural: Establece las competencias que debe tener un docente, según las características del siglo XXI y de su sociedad, así como sus implicaciones para el sistema educativo.

3. Dimensión del conocimiento del sujeto educando: Indica las competencias que debe tener el profesor con relación al conocimiento del desarrollo físico, biológico, cognitivo, social y emocional de los estudiantes en los distintos niveles de desarrollo.
4. Dimensión Pedagógica: Describe las distintas competencias del docente en lo relativo a la comprensión y desarrollo de los distintos factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Dimensión Curricular: Indica las competencias relacionadas al conocimiento y aplicación de los contenidos del currículo, de acuerdo con el ciclo, nivel educativo y modalidad donde ejercerá la docencia.
6. Dimensión de Gestión Escolar: Establece las competencias de los docentes en su proceso de apoyo a la gestión escolar.

Figura 4. Dimensiones para el desarrollo de competencias



Fuente: Normativa 09-15. Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCYT, 2015)

Según con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) existen tres dimensiones del enfoque por competencias:

1. Dimensiones de competencias cognitivas: Esto implica el desarrollo del pensamiento crítico, creatividad e innovación, resolución de problemas, comunicación, manejo de la información y la apropiación de las tecnologías digitales.
2. Dimensión de competencias Intrapersonales: Esta dimensión evidencia el desarrollo del pensamiento reflexivo y las habilidades personales.
3. Dimensión de competencias Interpersonales: Implica la colaboración, ciudadanía local, nacional y global, así como la responsabilidad social.

Tanto las dimensiones asumidas por el MESCyT (2015), así como las asumidas por la UNESCO (2018) sugieren el hecho de que las Instituciones de Educación Superior deben orientar su quehacer al desarrollo integral de las personas, lo que implica la utilización de una estrategia metodológica integral y globalizadora, que coloque al sujeto que aprende ante la simulación de situaciones problemáticas relacionadas con el contexto de la vida diaria, provocando con esto, la transferencia del aprendizaje construido en clases, a situaciones futuras que permitan la resolución de problemas fuera del contexto educativo, atendiendo el desarrollo de habilidades prácticas y la formación de valores ciudadanos, es decir, el saber ser y saber hacer.

2.1.5 Desarrollo de competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.

La Educación Superior a Distancia ha estado inmersa en un proceso de modernización, en procura de fortalecer el paradigma educativo centrado en el desarrollo de competencias. Para esto, ha requerido de la innovación y mediación de espacios para el aprendizaje autónomo, significativo y competente. Al respecto, García, et. al (2007) plantea que la Educación se propone maximizar el uso de las TIC, como forma de contribuir con el fomento de las comunicaciones bidireccionales y multidireccionales entre alumnos y profesores, así como con el acompañamiento y seguimiento en el proceso de formación autónomo.

Es decir, que la Educación a Distancia, le posibilita al estudiante tomar iniciativas en el proceso de su propio aprendizaje, así como también el fortalecimiento del trabajo cooperativo y colaborativo.

Al respecto, Morales (2011) expresa que “la construcción de competencias en la Educación a Distancia, concretamente, en ambientes virtuales de aprendizaje, se constituye en un reto y en una oportunidad innovadora”. (p.10). Entendiendo un ambiente virtual de aprendizaje como “un espacio formativo ubicado en una plataforma tecnológica que facilita todas las interacciones necesarias para el aprendizaje en un entorno digital mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Red”. (Barberá, 2008, p.8)

Independientemente de los tipos de competencias antes explicados, Morales (2011, p.18-20) asegura que los ambientes virtuales de aprendizaje favorecen el desarrollo de competencias comunicativas, ya que las interacciones establecen en gran medida, el éxito formativo en la modalidad virtual. Los ambientes virtuales de aprendizaje desarrollan competencias clave, tales como: Competencia digital, ciudadana y de autogestión del conocimiento.

La competencia digital se entiende como el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la formación, el trabajo, el ocio y la comunicación. Fortalece la búsqueda, obtención y comprensión de la información, producción personal y difusión pública del conocimiento, y la interacción social.

Por otra parte, la competencia ciudadana permite vivir simultáneamente en el mundo como lugar propiamente dicho y la realidad online. Esta relación facilita la generación de compromisos entre la acción global y local. Y finalmente, en la competencia para la autogestión del conocimiento, el estudiante es el constructor de su propio aprendizaje, conocedor del dinamismo en el procesamiento de la información y la evolución permanente del saber que le servirá para la inserción en el sector productivo.

Finalmente, se puede decir que los entornos virtuales de aprendizaje favorecen el desarrollo de competencias, facultan al individuo para el fomento de la creatividad, la toma de decisiones y asumir con responsabilidad la construcción de su propio aprendizaje.

2.2. Las funciones del entorno virtual de aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje facilitan la fluidez en la comunicación que debe existir entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, originando nuevos roles para el docente y para los estudiantes. La razón de ser de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje es el de proporcionar las herramientas necesarias para incrementar las potencialidades de los alumnos y utilizar estratégicamente el conocimiento que va construyendo de manera autónoma y autorregulada. (Rodés et al., 2012)

De acuerdo con García et. al (2006), en un entorno virtual de aprendizaje se adoptan diferentes herramientas virtuales que permiten dar asistencia a profesores y estudiantes, facilitando la optimización de los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre estas herramientas destaca las de comunicación síncrona, como el chat y asíncrona, como el foro; herramientas para la gestión de los materiales de aprendizaje, para la gestión de personas participantes, incluidos los sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes; por ejemplo, wikis, cuestionarios, tareas, gamificaciones, entre otros.

En pocas palabras, los entornos virtuales para el aprendizaje proporcionan herramientas pedagógicas a los campus virtuales, apoyadas en un enfoque constructivista que favorece el diseño y ejecución de una acción didáctica en línea. Estos espacios ayudan a fortalecer la participación e interacción, a través del trabajo, individual, cooperativo y colaborativo.

En adición, Marqués (2004), Salinas et. al (2004); Barberá y Badia (2005) describen las funciones de los entornos virtuales de aprendizaje. Estas son:

Tabla 5. Funciones de los entornos virtuales de aprendizaje

Autores	Funciones de los entornos virtuales de aprendizaje	Descripción
Marqués (2004)	Informativa	Presentan contenidos que proporcionan información de la realidad. Representa la realidad y la ordena. Ejemplo: bases de datos, los simuladores, los tutoriales.
	Instructiva	Promueve actuaciones de las estudiantes encaminadas a facilitar el logro de los objetivos educativos.
	Motivadora	Incluye elementos para captar en interés de los estudiantes y enfocarlos hacia los aspectos más importantes de las actividades.
	Evaluadora	Valora de forma implícita o explícita el trabajo de los estudiantes.
	Investigadora	Utiliza las bases de datos, los simuladores y los entornos virtuales.
	Expresiva	No permite ambigüedad expresiva.
	Metalingüística	Fomenta el aprendizaje de lenguajes propios de la informática.
	Lúdica	Algunos programas refuerzan su uso mediante la inclusión de elementos lúdicos
Salinas, Aguaded y Cabero (2004)	Pedagógica	Implica la distribución de materiales, comunicación e interacción, situaciones comunicativas, gestión de los espacios de comunicación.
	Organizativa	Se refiere al marco institucional, estrategia de implementación y el contexto.
	Tecnología apropiada	Conlleva la implementación de tecnología física, herramientas, sistema de comunicación, infraestructura e infoestructura.
Barbera y Badia (2005)	Socializadora	Colabora en la inserción progresiva del alumno en la sociedad de la información y la comunicación y en el desarrollo de la propia cultura.
	Responsabilizadora	Implica asumir el reto de aprender mediante un nuevo medio.
	Informativa	Conlleva la consulta de informaciones provenientes de fuentes diversas.
	Comunicativa	Permite expresar los propios conocimientos, experiencias y opiniones en un contexto comunicativo real.
	Formativa y Formadora	Fomenta la construcción de conocimiento compartido con el profesor y otros compañeros.
	Motivadora	Amplia los conocimientos personales siguiendo itinerarios personales y mediante la exploración libre u orientada.
	Evaluadora	Plasma el aprendizaje realizado y argumentar los procesos de comprensión de los contenidos
	Organizadora	Ordena la propia manera de proceder en el proceso de aprendizaje.
	Analítica	Indagar mediante la observación y comparación e datos obtenidos y realizarse preguntas al respecto.
	Innovadora	Integra diferentes medios tecnológicos para obtener un resultado funcional.
Investigadora	Permite probar el método científico con relación a pequeños estudios personales.	

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores: Marqués (2004), Salinas, Aguaded y Cabero (2004); Barbera y Badia (2005)

Al analizar las funciones de los ambientes virtuales de aprendizaje, se puede destacar que Barberá y Badia (2005) amplían las establecidas por Marqués (2004). Mientras que Salinas et. al (2004) describen las funciones desde una perspectiva mucho más amplia, puesto que toman en cuenta las implicaciones de la gestión de estos

ambientes virtuales de aprendizaje, asumiendo que estas deben centrarse en precisar las vías en las que los medios puedan restringir o permitir los tipos de interacciones entre el profesor – estudiante y estudiante - estudiante, así como en establecer los mecanismos para que las personas puedan construir aprendizajes significativos a través de la interacción y el trabajo colaborativo.

De todo lo anterior, se puede decir entonces, que la principal función de los entornos virtuales de aprendizaje consiste en que el estudiante logre aprendizajes integrales y significativos, evidenciados a través del desarrollo de las competencias, la adquisición de actitudes, habilidades y destrezas por medio de herramientas tecnológicas pertinentes.

2.2.1. Características específicas de los entornos virtuales de aprendizaje.

El uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) se ha ido incrementando de tal forma, que se ha considerado uno de los pilares de la sociedad. Un ambiente virtual de aprendizaje es una aplicación diseñada para facilitar la comunicación con el alumno. De acuerdo con Boneu (2007, p. 40) hay cuatro características básicas e imprescindibles, que cualquier ambiente virtual de aprendizaje debe tener:

- 1) Interactividad: Cada persona es el protagonista de su formación.
- 2) Flexibilidad: La plataforma debe ser adaptable en diferentes organizaciones donde se desee implementar.
- 3) Escalabilidad: Capacidad de la plataforma de e-learning de funcionar igualmente con un número pequeño o grande de usuarios.
- 4) Estandarización: Permite importar y exportar cursos en formatos universales.

Salinas (2003) asume estos tipos de interacción, y los clasifica en tres dimensiones de los entornos virtuales: “La interactividad del material (Interacción Alumno-Contenido). Apoyo y comunicación (Interacción Profesor-Alumno) y reconstrucción del grupo de aprendizaje que se concreta en la organización de la comunidad de aprendizaje

(Interacción Alumno-Alumno)". (p.10). El autor considera que en el proceso de enseñanza aprendizaje ocurren estas interacciones y que la forma en que se implementen determinará la calidad del proceso pedagógico.

Para Salinas (2003, p.36) y Cabero (2006, p. 6) las características de los entornos virtuales de aprendizajes se pueden resumir de la siguiente forma:

- a) La interacción la efectúan personas mediante redes telemáticas.
- b) Son comunidades flexibles temporal y espacialmente para la recepción y envío de información.
- c) Las comunidades virtuales se caracterizan por el intercambio de información y conocimiento entre las personas que en ella participan.
- d) Son comunidades basadas en los valores de las personas, así como en sus intereses individuales y comunes.
- e) La comunicación se puede establecer movilizand o diferentes herramientas de comunicación: correo electrónico, chat, videoconferencia, weblog, wiki, entre otros.
- f) Es una comunicación multidireccional, ya que facilita tanto la comunicación uno a uno, como de uno a mucho, o de grupos reducidos.

Por lo antes referido, se precisa que los ambientes virtuales de aprendizaje tienen dos grandes características: la tecnológica, que tiene como objetivos la publicación de materiales, comunicación con miembros del grupo, realización de tareas y organización de la asignatura; la característica pedagógica, que concibe el diseño instruccional de los contenidos que deberán ser abordados.

2.2.2. Nuevo perfil del docente universitario de entornos virtuales.

En los entornos virtuales de aprendizaje intervienen múltiples factores, que de manera concatenada determinan el éxito o fracaso de estos. En ese sentido, un elemento de suma importancia lo constituye el perfil del docente universitario, el cual debe responder a las características y objetivos establecidos en el entorno virtual de

aprendizaje, así como a la filosofía institucional. De acuerdo con los autores Gisbert (2002, p.52), Adell (2000, p.8), Amaro y Brioli (2011) Checchia (2009), Amaro et. al (2012) los roles, funciones, competencias del perfil del docente en los entornos virtuales de aprendizaje deben ser los siguientes:

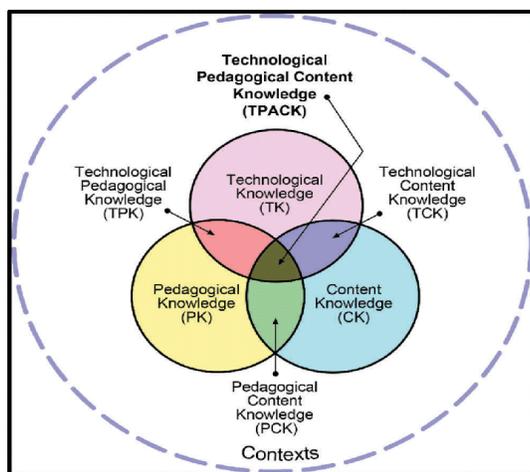
Tabla 6. Los roles, funciones, competencias del perfil del docente en los entornos virtuales de aprendizaje

Autor	Roles	Descripción
Gisbert (2002, p.52)	Consultores de información	Implica buscar materiales y recursos para la información, apoyar a los alumnos para el acceso a la información y utilizar las herramientas tecnológicas para la búsqueda y recuperación de la información.
	Colaboradores en grupo	Favorece planteamientos y resolución de problemas mediante el trabajo colaborativo, tanto en espacios formales como no formales e informales.
	Facilitadores del aprendizaje	Facilitadores, proveedores de recursos, buscadores de información, facilitadores de la formación de alumnos críticos, de pensamiento creativo dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo.
	Generadores críticos de conocimientos	Facilita la formación de alumnos críticos, dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo, que le permita decidir por sí mismos, cuál es el camino más indicado para alcanzar sus objetivos personales, académicos y profesionales.
	Supervisores académicos	Lleva a cabo la supervisión y acompañamiento a los alumnos para poder realizar el feedback que ayudará a mejorarlos en los procesos y en las diferentes actividades de formación.
Adell (2000)	Diseñador del currículum	Asume el diseño general del curso, planificación de actividades, selección de contenidos y recursos disponibles, etc.
	Proveedor de contenidos	Debe elaborar materiales de enseñanza en diferentes formatos, caracterizados por la interactividad y la personalización.
	Evaluador	Debe evaluar tanto los aprendizajes de los alumnos, como del proceso formativo y de su actuación.
	Técnico	Proporcionar soporte de tipo técnico ante las posibles dificultades que los estudiantes se encuentren en el desarrollo del curso.
Amaro y Brioli (2011), Checchia (2009)	Competencias transversales	Tributar a la consecución de los principios de la institución educativa. Forjan los valores, actitudes, destrezas y cualidades personales que deben guiar el comportamiento de las personas en su cotidianidad.
	Competencias específicas.	Forman parte de las funciones que desarrolla el profesor dentro de los ámbitos de la docencia, investigación, la vinculación social, la extensión y gestión institucional
Amaro et. al (2011-2012)	Conocimientos sobre una variedad de aplicaciones y herramientas tecnológicas.	Estos conocimientos le permiten al profesor seleccionar los recursos tecnológicos que le faciliten al alumno el acceso a la información, la comunicación y el trabajo colaborativo, así como la flexibilización en el uso de aplicaciones y herramientas tecnológicas acorde con las situaciones de enseñanza-aprendizaje.
	Competencias para crear ambientes de aprendizaje basados en el uso de las TIC.	Toman en cuenta el contexto de los estudiantes.
	Competencias para propiciar su autoformación profesional a través de las TIC.	Uso de las herramientas y aplicaciones tecnológicas que faciliten la elaboración de proyectos complejos, manejar las redes para acceder a información, la utilización de redes para mejorar la comunicación y colaboración con sus pares.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores.

Asumiendo los planteamientos de los autores, se puede decir que, el rol a desempeñar el profesor en los entornos virtuales de aprendizaje debe estar orientado a guiar al alumno hacia el logro de sus metas personales, académicas, tecnológicas y profesionales, acordes a sus necesidades y en relación con su contexto y demanda social.

Salinas et. al. (2012, p. 147) expresa que, para abordar adecuadamente el desarrollo de las competencias profesionales por parte de los docentes, puede ser de gran utilidad el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Este modelo fue introducido por Shulman (1986), Mishra y Koehler (2006; 2008) en las investigaciones educativas, con el fin de dar una explicación al conocimiento que requiere un docente para la correcta adaptación de la tecnología a su campo de trabajo en el aula. *Figura 5. Modelo TPACK*



Fuente: Modelo TPACK (www.tpack.org)

Como se evidencia en la imagen, este modelo integra tres tipos de conocimientos principales: conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido. Mishra y Koehler (2008, p.14-15) definen estos conocimientos de la forma siguiente:

1. Contenido Pedagógico (PK): Es el conocimiento que tienen los docentes sobre los procesos y métodos de enseñanza y aprendizaje.
2. Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK): Se encuentra la noción de transformación del conocimiento disciplinar para su enseñanza.

3. Conocimiento de la Tecnología (TK): Se trata de habilidades para el uso de tecnologías tanto a nivel estándar como particulares.
4. Conocimiento sobre el Contenido Tecnológico (TCK): Los docentes necesitan entender qué tecnologías específicas son más adecuadas para abordar el aprendizaje de la asignatura que imparte, sus dominios y cómo el contenido puede cambiar la tecnología o viceversa.
5. Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK): Representa un modo de comprender cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando tecnologías específicas están siendo usadas de maneras particulares.

Salinas (2012) se identifica con este modelo por entender que el TPACK fortalece las dimensiones necesarias para su tratamiento y estudio.

De igual forma, destaca la importancia del conocimiento de las TIC para la selección adecuada de la metodología que se debe implementar en el proceso de enseñanza aprendizaje. El autor explica que manejarse en los ambientes virtuales de aprendizaje implica la incorporación de aprendizajes: embebido (formación a lo largo del trabajo, dentro del trabajo, sin solución de continuidad), aprendizaje continuo (asociado a una gestión personal del aprendizaje) y aprendizaje social (organización colectiva y contributiva del aprendizaje) y que, para ello, los docentes requieren nuevas competencias para manejarse en el e-learning:

- Un e-learning inclusivo: Conocimiento de los dispositivos de aprendizaje en entornos digitales, en el proceso de trabajo.
- Un e-learning extensivo: Conocimiento cognitivo sobre soportes móviles, en entornos físicos de transición.
- Un e-learning contributivo: Manejo de las dinámicas de contribución y de reputación digital en las redes sociales.

Por otro lado, Valencia-Molina et. al (2016) entienden que las competencias tecnológicas que poseen los docentes de entornos virtuales deben ser vinculadas con la dimensión pedagógica en cuanto al diseño, implementación y evaluación.

El diseño se refiere a la capacidad de establecer escenarios educativos apoyados en las TIC para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante. La implementación conlleva a la ejecución de experiencias de aprendizaje significativo apoyado en las TIC y la evaluación, se refiere a la capacidad para valorar de manera efectiva, los escenarios educativos y los aprendizajes de los estudiantes.

Por todo lo expresado, se hace necesario que los centros de educación superior garanticen la selección de un personal docente calificado y cualificado para enseñar a pensar y aplicar los contenidos a contextos y desafíos de la vida real. En consecuencia, que contribuyan a la consecución de la filosofía institucional. Además, se debe incluir en el perfil del docente universitario el fortalecimiento de las competencias transversales o blandas (responsabilidad, asertividad, empatía, honestidad, comunicación, adaptabilidad, gestión eficaz de la información...) para una actuación pertinente acorde a los tiempos actuales.

2.2.3 Proceso de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.

Los centros de educación superior a distancia tienen el desafío de lograr que sus estudiantes alcancen aprendizajes significativos sustentados en la responsabilidad y autonomía. Al respecto, Coll et. al (2008) considera que en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se origina la construcción de significados compartidos entre el profesor y los estudiantes; entre estudiantes y estudiantes, y otras personas pertenecientes o no, al contexto educativo.

De igual forma, Mason y Kaye (1990); Race (1994); Moran y Myrlinger (2000) y Salinas (2004) consideran los entornos virtuales de aprendizaje, como el escenario físico donde un alumno realiza su trabajo, articulando las herramientas y aplicaciones disponibles en esta. Además, coinciden en indicar que estos entornos deben ser flexibles, así como los enfoques utilizados en los procesos pedagógicos, con niveles de autonomía en el tiempo, lugar y las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se emplean.

La enseñanza en los entornos virtuales implica una diversidad de estrategias y metodologías docentes que favorezcan una enseñanza activa, participativa y constructivista, es decir que, el docente debe considerar la planificación de contenidos, actividades con estrategias y metodologías activas que contemplen tanto la docencia como la tutoría en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Cabero y Gisbert, 2002); (Salinas, 2008)

...a la hora de gestionar un entorno virtual se debe tener en cuenta las estrategias de introducción y/o implementación, que hacen referencia a los procesos de política institucional, de análisis del contexto, dirigidos a la definición y puesta en marcha de un proyecto de e-learning o de utilización de TIC. Las estrategias de implantación y diseminación en la institución, orientada al proceso de convertir el e-learning en parte de la cultura de la institución, así como la práctica y experiencia diaria dirigida a escoger los métodos, medios y técnicas que ayuden al estudiante a alcanzar la meta deseada del modo más sencillo y eficaz. (Salinas, 2005, p. 7)

En resumen, se puede decir que, en cualquiera de los casos aparecen dificultades relacionadas con las orientaciones precisas desde las políticas educativas de la institución, así como la resistencia a cambios o nuevas estructuras, y las implicaciones económicas que esto genere. Por tanto, la falta de estrategia de gestión como aspecto de política institucional, es una dificultad para el desarrollo y ampliación de las plataformas virtuales; esto requiere la implementación de planes de acción tutorial, la creación de contenidos, elaboración de recursos multimedia, entre otros; así como de un trabajo de adaptación y evaluación de cada una de las dificultades que pueden presentarse en las instituciones para que la práctica sea cada día más eficiente.

Por otro lado, Andino et. al (2010); López y Solano (2010) expresan el aprendizaje está mediado por profesores, estudiantes, el currículo, los materiales educativos y actividades de comunicación, basada en un proceso sujeto-sujeto y sujeto consigo mismo, donde el aspecto primordial es el diálogo que se establece mediante las herramientas que ofrecen los entornos virtuales y bidireccionalidad de la información, conocimientos, experiencias, intereses y sentimientos. Estas herramientas se constituyen en los mediadores para disminuir la diferencia cultural en el aula, y convertirlas en promotoras de procesos dialécticos, comunicativos e interactivos sin importar el tiempo y distancia.

Al mismo tiempo, Sentí et. al (2011, p. 29) aseguran que el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos virtuales se deben regir por los siguientes principios:

1. Formulación de los objetivos o propósitos a lograr a partir de las acciones que debe desarrollar el estudiante en cada una de las asignaturas para la concreción de los aprendizajes requeridos en el perfil del egresado.
2. Formulación de problemas-tareas-actividades de aprendizaje con valor sociocultural – personal, capacitado para orientar la búsqueda de la información y del conocimiento, que le permita la resolución de problemas y propiciar el desarrollo de habilidades personal-social y tareas de aprendizaje.
3. Formular tareas y actividades de aprendizaje que, utilizando las herramientas de gestión de contenidos, dentro del entorno virtual de aprendizaje y fuera de él, propicien la capacidad para problematizar el conocimiento y procesos implicados en las tareas, activando de manera intencional el aprendizaje.
4. La realización de tareas de aprendizaje y la organización de los conocimientos a través de las herramientas del entorno virtual para resolverlos.

En este aspecto, Bautista (2016); Rodríguez y Barragán (2017) explican que lo primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje consiste, en determinar las posibilidades de asegurar la disponibilidad de materiales interactivos, sistema de relaciones, tipos de actividad y funciones de la comunicación, como formas de que el alumno fortalezca el trabajo colaborativo. Asumen además que, el centro del proceso es el sujeto que aprende, y que el aprendizaje implica la participación, cooperación, colaboración e interacción, favoreciendo la capacidad de autorregulación del aprendizaje y toma de decisión propia para su realidad.

Así pues, el proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos virtuales facilita la interacción entre los usuarios, fomenta la autonomía, el trabajo cooperativo, colaborativo y el desarrollo de los talentos. Estos aspectos dependen de que los EVA/E cuenten con un buen diseño instruccional que asegure aprendizajes significativos que puedan ser evidenciados mediante habilidades interpersonales, emocionales, lingüísticas, lógico matemáticas, creativas, cooperativas, receptivas y colaborativas.

2.2.3.1 Ambiente y objetos de aprendizaje como variable educativa en los entornos virtuales.

El desarrollo de competencias en los entornos virtuales es la resultante de la interacción de múltiples factores, en donde se combina de manera adecuada, las tecnologías de la información y comunicación, como apoyo a las prácticas pedagógicas, el trabajo cooperativo y el colaborativo.

Herrera (2006, p. 2) define los ambientes educativos como “entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos. Dichos entornos pueden proveer materiales y medios para instrumentar el proceso”. Es decir, que los entornos virtuales deben poseer las condiciones necesarias que permitan la adquisición de aprendizajes significativos.

En estos ambientes virtuales educativos, los objetos de aprendizaje juegan un rol de suma importancia, ya que deben garantizar una formación de calidad. De acuerdo con Hiraldo (2016) un objeto de aprendizaje (OA) hace referencia a un recurso tecnológico, debidamente estructurado en función al contenido, pedagógicamente elaborado con finalidad educativa, que permite el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con lo planteado por la autora, los OA están compuestos por contenido informativo, actividades de aprendizaje, evaluación y metadatos:

- a) Contenido informativo: Compuesto por una serie de recursos, como cápsulas, guías de estudios, simulaciones que permiten el desarrollo de las competencias establecidas.
- b) Actividades de Aprendizaje: Se refieren a ejercicios que deben completar los estudiantes, las mismas deben estar diseñadas acordes a los resultados de aprendizaje esperados.
- c) Evaluación: Es el proceso que permite la toma de decisión a partir de los indicadores de logros, evidenciados en el desarrollo de las actividades, pruebas de evaluación diseñadas en función a las competencias.

Dado los planeamientos teóricos que sustentan la definición e importancia de los Objetos de Aprendizaje, se considera que son de gran utilidad y beneficio para el proceso de aprendizaje virtual, destacándose:

- a) Adaptabilidad en su uso
- b) Flexibilidad
- c) De característica dinámica
- d) Potencializador de autonomía y autorregulación
- e) Fortalece el trabajo cooperativo y colaborativo

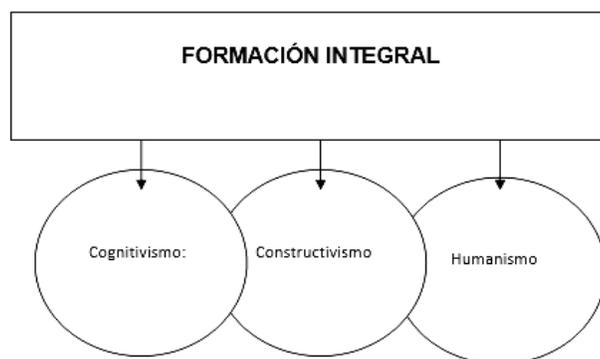
Finalmente, los OA fomentan la conciencia sobre el compromiso personal y el manejo ético de la información en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos deben ser accesibles, adaptables, duraderos, flexibles, modular, portable; orientados a la construcción del conocimiento.

2.2.3.2 Metodologías docentes y experiencias de aprendizaje en entornos virtuales.

La metodología empleada por los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje debe promover la construcción del conocimiento, así como la interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto. Ante esto, se puede decir entonces, que debe estar bajo los enfoques constructivista y socioformativo. En ese sentido, Fumero (2009) y Sáez (2010) expresan que el rol del docente desde estas dos perspectivas se sitúa como guía y dinamizador de situaciones de aprendizaje, en las que el estudiante pueda cuestionar sus propias ideas y sentir la necesidad de buscar nuevas explicaciones y conocimientos, como forma de satisfacer sus esquemas mentales, los cuales, han sido conformados por la interacción con su medio natural y social.

Por otro lado, el rol del estudiante constructivista debe caracterizarse por ser un sujeto constructor, activo de su propio conocimiento. De igual forma, las metodologías empleadas deben desarrollar una postura proactiva, crítica y creativa, las cuales deben evidenciarse en los encuentros sincrónicos o asincrónicos. El estudiante presenta y argumentando sus ideas con planteamientos coherentes a partir del análisis, inferencias y construcción de sus propuestas y toma de decisiones como resultado del proceso metacognitivo desarrollado. En el caso específico de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) las metodologías implementadas tienen su origen en tres paradigmas educativos:

Figura 6. Paradigmas educativos de la UAPA



Fuente: MECCA (2009, p. 33)

La UAPA considera que en el cognitivismo el alumno es un sujeto activo procesador de información. El docente debe centrarse en la elaboración y organización de experiencias didácticas para lograr que los alumnos aprendan a aprender, siendo este el principal responsable de su propio aprendizaje. Además, el docente debe atender las diferencias individuales, así como satisfacer las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos; además, valorar el ritmo de aprendizaje y las experiencias previas, lo que implica una participación e involucramiento de estos en todas las actividades del proceso enseñanza – aprendizaje.

Dentro de los fundamentos constructivista, el estudiante es el principal responsable de su propio aprendizaje, implica que el conocimiento no es una copia de la realidad, si no una construcción del ser humano.

El aprendizaje es esencialmente activo, donde el individuo que aprende algo nuevo es capaz de incorporarlo a sus experiencias previas y estructuras mentales para posteriormente readecuarlo y transferirlo a la realidad.

Desde el humanismo se asume una educación en los valores, el llevar al sujeto que aprende a la reflexión, a fortalecer las relaciones interpersonales y al intercambio de conocimientos en un grupo. Por lo que, los alumnos son vistos como entes individuales, únicos y distintos de los demás; personas con iniciativas, pensamientos propios, necesidades personales de crecimiento, potencialidades para accionar y para solucionar problemas del contexto.

La correcta implementación metodológicas de estos paradigmas facilita la construcción de conocimientos, la adquisición de habilidades y destrezas, el cambio de actitudes y el desarrollo de competencias. Esto así, porque promueven el autoaprendizaje, el desarrollo del pensamiento lógico, crítico, la comprensión lectora y la formación propia del ser.

2.3. Modelo pedagógico de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

En República Dominicana las Instituciones de Educación Superior, se rigen por la Ley orgánica 139-01, la cual establece la normativa para su funcionamiento, los mecanismos que aseguran la calidad y la pertinencia de los servicios que prestan y Sienta las bases jurídicas para el desarrollo científico y tecnológico nacional.

Dicha Ley establece en los artículos 5 y 6 respectivamente lo siguiente:

Art. 5.- La educación superior es fundamental para el desarrollo de la sociedad, en tanto que de ella depende su capacidad de innovación y promueve la producción, apropiación y aplicación del conocimiento para el desarrollo humano sostenible, y la promoción de valores y actitudes que tiendan a la realización del ser humano, ampliando sus posibilidades de contribuir al desarrollo de la sociedad en su conjunto y a la producción de bienes y servicios. (p.6)

Art. 6. - La educación superior, la producción y el acceso al conocimiento científico y a las tecnologías, son derechos de todos los ciudadanos. Por tanto, el desarrollo de estas es un servicio público, inherente a la finalidad social del Estado. Asimismo, es un deber de los educandos contribuir a la excelencia académica de la educación superior y a su sostenimiento, esto último en la medida de sus posibilidades económicas. (p.6)

De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2016) los modelos educativos son para las instituciones de enseñanza, la guía que orienta su accionar y la fuente de motivación para dar sentido al quehacer de cada una de las personas que forman parte del proceso formativo.

De igual forma, representa la manera de pensar de la comunidad educativa en el contexto de sus principios filosóficos, que permitan reflexionar sobre la educación y dar soluciones a los problemas de su entorno. Esto convierte a las instituciones educativas en generadoras de cambios acorde al contexto cultural para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

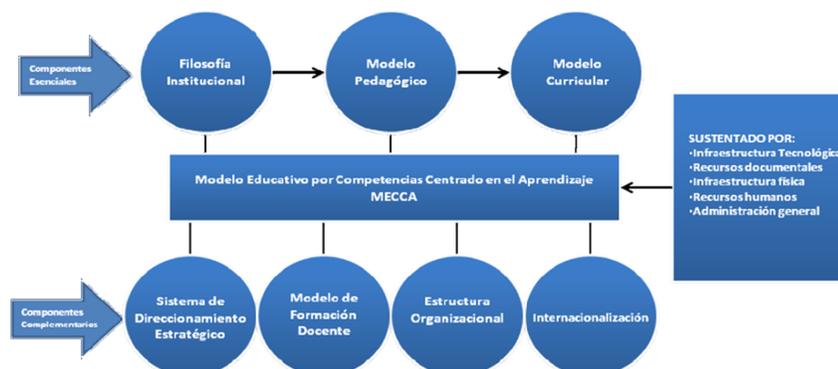
El marco académico de las instituciones educativas de educación superior de la República Dominicana se centra en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, atendiendo a las dimensiones de la persona; ser, conocer, hacer y convivir, de forma que alcance la integración de conocimientos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en todos los ámbitos de su vida.

En el caso particular de la UAPA desde la concepción de la Educación Superior a Distancia, en su Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje, MECCA, promueve la formación integral de sus participantes, para que, como profesionales, muestren desempeños competentes y pertinentes con las condiciones sociales y productivas propias de un mundo globalizado y cambiante. En adición, es importante destacar que este Modelo Educativo se estructura y desarrolla teniendo presente cuatro dimensiones fundamentales:

- Filosófica: Da respuesta al para qué de la Educación Superior en la sociedad actual. Pretende la formación integral de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad.
- Conceptual: La fundamentación teórica de la educación orientada al desarrollo de competencias desde un enfoque holístico, que propicia el desarrollo constructivo de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten a los participantes insertarse de forma adecuada en el mercado laboral y adaptarse a los cambios de un mundo global y competitivo.
- Psicopedagógica: Enfatiza en una práctica educativa centrada en el aprendizaje, que trasciende la práctica tradicional centrada en la enseñanza. El rol del participante (educando) es aprender responsablemente en autonomía, se le considera como autogestor de su proceso de aprendizaje.
- Metodológica: Orienta el diseño y rediseño curricular por competencias desde una perspectiva integradora, flexible y transversal.

Además, el MECCA (2009, p.12) consta de tres componentes esenciales: Filosofía institucional, modelo pedagógico y el modelo curricular, y de cuatro complementarios: Sistema de direccionamiento estratégico, estructura organizativa, modelo de formación docente e internacionalización. Estos se muestran en la siguiente figura:

Figura7. Componentes esenciales del MECCA



Fuente: Modelo Educativo por Competencia Centrado en el Aprendizaje (MECCA, p.12)

Los componentes esenciales del modelo pedagógico de la universidad exponen una concepción profesional del ser humano en su medio social, así como la forma de actuación a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la resolución de problemas y toma de decisión acorde al contexto. Cabe destacar que, el modelo por competencias centrado en el aprendizaje ha sido un referente para las demás instituciones de educación superior, por la UAPA ser pionera en implementarlo.

2.3.1 Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje por competencias en entornos virtuales.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se pueden definir como los procedimientos realizados por los docentes y estudiantes para alcanzar aprendizajes significativos. De acuerdo con Montes de Oca y Machado (2011) el término estrategia apunta al uso reflexivo y regulador de acciones y procedimientos de gestión, de enseñanza o aprendizaje, en condiciones concretas.

Conciben las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones, en las cuales el alumno escoge y adquiere los conocimientos necesarios para realizar un trabajo.

En tanto, Ortiz (2004) utiliza la expresión estrategia didáctica como finalidad que orienta la forma de cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno, a través de un proceso, donde los últimos aprenden a pensar y a participar de manera reflexiva e innovadora. Considera que las estrategias didácticas no deben restringirse a los métodos y las formas de enseñar, sino que deben incluir acciones relativas a la implementación de procedimientos, técnicas y habilidades que faciliten el aprendizaje a los estudiantes. Por otro lado, expresa el carácter directo y sistemático de cada una de las acciones que orientan el proceso de selección, evaluación y factibilidad de los métodos y estrategias que permitan desarrollar el aprendizaje, considerando los intereses y características de los estudiantes, así como los recursos y contenidos que requiere dicho proceso.

Según el Modelo Educativo de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA, p.41), la educación superior a distancia debe asegurar la calidad de los aprendizajes, a partir de una metodología que implique procesos didácticos, dinámicos, flexibles que permitan la construcción de conocimientos. Las intenciones educativas en el proceso didáctico deben evidenciar las siguientes características:

- a) Motivar, valorando el contexto.
- b) Informar, considerando la importancia de los conocimientos previos y los recursos disponibles.
- c) Interactuar entre el ambiente y los pares, de manera que se favorezca el trabajo colaborativo para la construcción de los conocimientos, con apoyo y retroalimentación.
- d) Producir y materializar un proyecto personal, en el que se tenga en cuenta valorar el rol de la reflexión en el aprendizaje.

A partir de esas orientaciones se puede hablar de una didáctica constructiva que permite orientar el trabajo de los docentes hacia la generación y ambiente de aprendizaje, donde el estudiante es el centro principal del proceso. La pedagogía activa es un aporte significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque permite al profesor asumir su rol de manera efectiva; facilita la construcción de aprendizajes significativos y fomenta la autogestión, favoreciendo su concepción de protagonistas en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, la UAPA como pionera en educación a distancia virtual, promueve una metodología activa y participativa, reconoce el aprendizaje individual y propicia el trabajo colaborativo. Implementa las siguientes estrategias y técnicas de enseñanza y aprendizaje:

1. Estudios de casos: Es la descripción de una situación real con finalidades pedagógicas para aprender en algún campo específico de conocimiento. El caso se presenta a un grupo-clase para que de manera individual o colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones.
2. Elaboración de Proyectos: Consiste en un conjunto de experiencias de aprendizaje que involucran a los participantes en proyectos del mundo real a través de los cuales desarrollan y aplican habilidades y conocimientos.
3. Aprendizaje basado en problemas (ABP): Es un método didáctico basado en la apropiación creativa del conocimiento. En el ABP un grupo pequeño de participantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado, específicamente, para el logro de un determinado objetivo de aprendizaje, gracias a lo cual aprenden a adquirir conocimientos de forma independiente y, a emplearlos en la solución de nuevos problemas.
4. Simulaciones: Proveen una representación interactiva de la realidad que permite a los participantes probar y descubrir cómo funciona o cómo se comporta un fenómeno, qué lo afecta y qué impacto tiene sobre otros fenómenos.
5. La investigación: Se centra en la investigación formativa asumida como el tipo de investigación que realizan los participantes, con la orientación de un facilitador, durante el desarrollo del plan de estudio de un programa o carrera.
6. El Taller: Es un encuentro de trabajo donde se reúnen los participantes en pequeños grupos para hacer aprendizajes prácticos, manuales o intelectuales. Pretende lograr la integración de la teoría con la práctica.
7. La exposición: Consiste en la presentación lógicamente organizada de un tema, utilizando básicamente el lenguaje oral. Permite extraer los puntos más importantes de una amplia gama de informaciones sobre el tema en cuestión.

En adición a estas estrategias, también se implementan una serie de técnicas y herramientas tecnológicas como forma de garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre estas se destacan las siguientes:

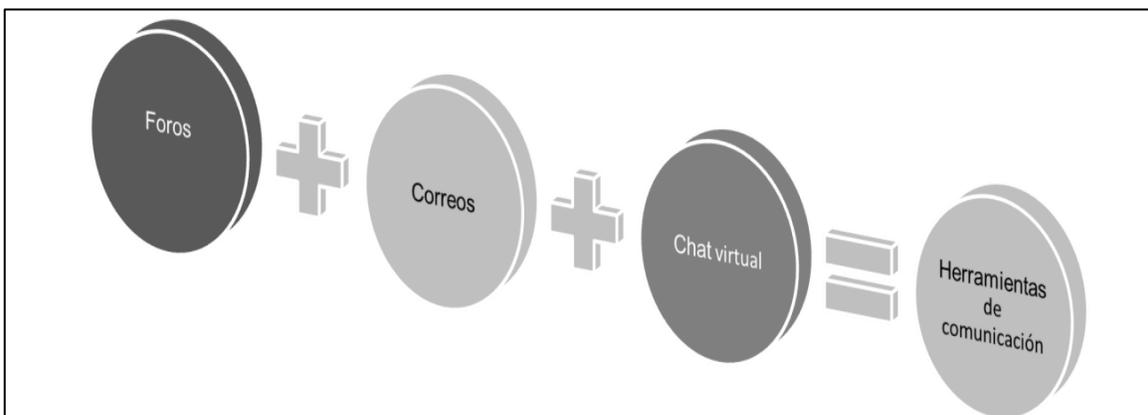
- Técnica de la pregunta: Constituye un procedimiento bastante efectivo para facilitar y promover la participación entre los miembros de un grupo. Permite orientar al grupo, crear un clima agradable, descubrir habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes, conocer las diferencias individuales.
- Seminarios: Es una técnica activa basada en el trabajo en grupo e intercambio oral de información, utilizada para trabajar y profundizar desde el debate y análisis colectivo en un tema predeterminado. Promueve el trabajo de equipo, y familiariza a los participantes con medios de investigación y reflexión.
- Técnica del debate: Consiste en una discusión dirigida entre dos participantes o dos grupos de participantes que, ante un auditorio, exponen ideas sobre un tema determinado, sustentadas con argumentos que se contradicen. Es una forma de presentar puntos de vista opuestos sobre un mismo asunto.
- Técnicas centradas en la individualización de la enseñanza: Fomentan la relación directa entre el profesor y los estudiantes. Permiten que el docente elabore y diseñe actividades que fomenten la recuperación de información; el trabajo individual, la realización de prácticas de campo.
- Técnicas centradas en el pensamiento crítico: Favorecen la elaboración de ensayos, la reflexión, metacognición, en consecuencia, contribuyen con el desarrollo del pensamiento complejo.
- Técnicas de trabajo en grupo y trabajo colaborativo: Fomentan la integración, solidaridad y cooperación entre los alumnos.

Dentro de las herramientas tecnológicas más utilizadas en el entorno virtual de aprendizaje, se pueden indicar los siguientes:

- Foros: Es un sitio de discusión en línea asincrónico, donde las personas publican mensajes acerca de un tema. Habitualmente se implementan consultas generales por unidad temática, pero también debates generales obligatorios y optativos, con y sin calificación.
- Tareas: Son actividades diseñadas acorde a los resultados de aprendizajes esperados, permitiendo la evaluación y devolución de las mismas en el entorno virtual.
- Wikis: Es una herramienta para la realización de un trabajo colaborativo en donde los participantes de una clase pueden editar y hacer sus aportes, creando un producto sobre la temática trabajada en clase.
- Chat: Es una herramienta de mensajería que permite a los estudiantes tener una discusión en formato de texto de manera sincrónica a tiempo real.
- Zoom: Es una herramienta que permite el contacto virtual con los estudiantes. Favorece el trabajo cooperativo y colaborativo.
- Google Meet: Es la aplicación de videoconferencias, para navegadores web y dispositivos móviles, enfocada al entorno laboral.
- Jitsi Meet: Es un software gratuito de videoconferencia, sin límite de usuarios y de código abierto. No requiere de registro para su utilización.

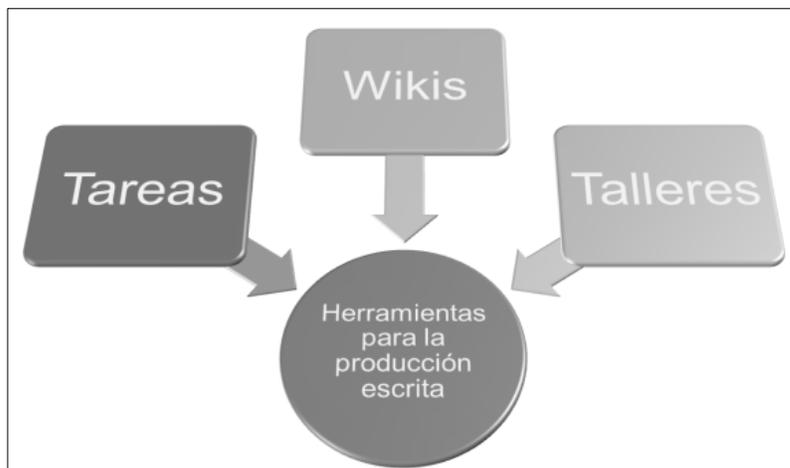
Las herramientas antes descritas se agrupan de la siguiente manera:

Figura 8. Herramientas tecnológicas de comunicación



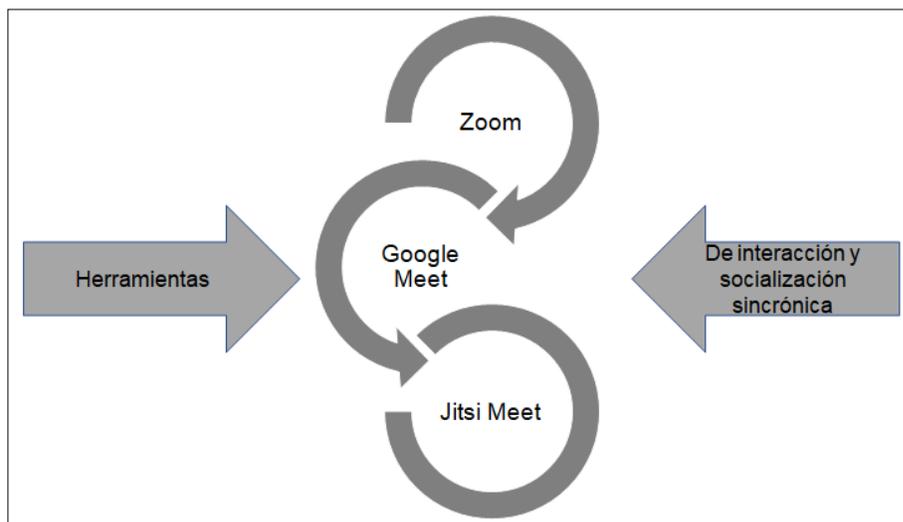
Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Herramientas tecnológicas de producción escrita



Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Herramientas tecnológicas de interacción y socialización sincrónica



Fuente: Elaboración propia

En adición a las metodologías que contempla el Modelo Educativo de la UAPA, en esta investigación se asumen las orientadas por Pimienta (2012, p.19), las cuales se describen a continuación:

- RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta, respuesta posterior): Es una estrategia que permite construir significados en tres momentos representados por una pregunta, una respuesta anterior y una respuesta posterior. Permite indagar conocimientos previos, desarrollar un pensamiento crítico, la metacognición y la comprensión.
- PNI (positivo, negativo, interesante: Permite plantear el mayor número posibles de ideas sobre un evento, acontecimiento o algo que se observa. Promueve el razonamiento lógico y crítico.
- QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero: Permite descubrir las relaciones que existen entre las partes de un todo (entorno o tema) a partir de un razonamiento crítico, creativo e hipotético. Se caracteriza por tener tres elementos: ¿qué veo?, ¿qué no veo?, ¿qué infiero?
- Aprendizaje *in situ*: Promueve el aprendizaje en el mismo entorno, en el cual se pretende desarrollar la competencia en cuestión. Permite analizar con profundidad un problema, desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. Favorece la generación de hipótesis, para luego someterlas a prueba y valorar los resultados. Vincula el mundo académico con el mundo real. Favorece el aprendizaje cooperativo. Fomenta la habilidad de toma de decisiones.
- SQA (qué sé, qué quiero saber, qué aprendí): Permite motivar al estudio, indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para después, cuestionarle acerca de lo que desea aprender y, finalmente, para verificar lo que ha aprendido.

Las estrategias antes indicadas contribuyen con el desarrollo de competencias en los alumnos, ya que permiten la realización de una coherencia horizontal en la secuencia didáctica; inicio, desarrollo y cierre del proceso pedagógico. Además, pueden ser implementadas tanto en la modalidad presencial como en la modalidad virtual.

2.3.2 El aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante universitario.

El aprendizaje por competencia para el desarrollo del estudiante universitario, según lo expresado por Gómez y Alzate (2010); Zabalza (2003) requiere de planificar, desarrollar y evaluar todo el proceso de aprendizaje, entendiendo que la capacidad para planificar y el uso efectivo de distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza son competencias docentes.

Villardón (2006) y García, et. al (2012) aseguran que facilitar la formación para el desarrollo de competencias se necesita elaborar situaciones de aprendizaje que originen la adquisición de habilidades, el desarrollo de actitudes y la construcción de los conocimientos que componen el conjunto de las competencias de referencia; así como el conocimiento que le permita identificar las habilidades y actitudes que se requieren para solucionar un problema, resolver una tarea, realizar un servicio con eficiencia y eficacia.

Por consiguiente, es responsabilidad de las instituciones de educación superior garantizar el desarrollo de competencias o un conjunto evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que le permitan al egresado, desempeñar actividades laborales y profesionales, adaptándose de manera adecuada a variadas situaciones reales de trabajo.

2.4 La Evaluación de competencias

La evaluación de competencias de acuerdo con Zabalza (2003) es un proceso de reflexión, retroalimentación y certificación de los aprendizajes de los estudiantes, de acuerdo con las competencias de referencia, mediante la valoración del desempeño de las personas en las actividades realizadas y en la solución de problemas de manera efectiva; por tanto, se requiere tener claro para qué, para quién, por qué y cómo es la evaluación.

2.4.1 Conceptos de evaluación.

La evaluación es importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite valorar de manera individual o colectiva a los estudiantes. También, facilita la verificación del nivel de consecución de los objetivos planteados, así como la recolección de informaciones que contribuyen con la búsqueda de soluciones y la toma de decisiones.

A continuación, se define el concepto de evaluación atendiendo a la percepción de diferentes autores:

Tabla 7. `Conceptos de Evaluación

Autor	Definición
Zabalza (2003)	Proceso que implica la recogida y valoración de la información para la toma de decisiones.
Castillo y Cabrerizo (2003)	Proceso dinámico, abierto y contextualizado que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo.
Rodríguez Conde (2005)	Conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que permite llegar a una decisión que favorezca a la mejora del objeto evaluado.
De Miguel Díaz (2006)	Un proceso planificado, integral y pertinente a las competencias que se desean alcanzar. Se desarrolla a través del planteamiento de tareas o desafíos que el estudiante debe resolver, necesitando para ello un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes.
Díaz Barriga (2006)	Proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados.
Cano (2008)	Un proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir las mejoras.
Segura (2009)	Un proceso constante de producción de información para la toma de decisiones, sobre la mejora de la calidad de la educación en un contexto humano social, mediante sus funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores presentados en la tabla.

Al analizar la definición de evaluación de cada uno de estos autores, se evidencia que todos coinciden, cuando expresan que es un proceso que permite la recogida de información para ser analizadas y posteriormente, tomar decisiones como forma de garantizar la mejora significativa en el desempeño de los estudiantes.

2.5 La evaluación por competencias en entornos virtuales

Evaluar es un proceso que permite valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. De acuerdo con Del Moral y Villalustre (2013) la evaluación facilita examinar las competencias y habilidades desarrolladas, así como reflexionar sobre su progreso cualitativo al término de su formación.

Por otro lado, Cabero (2006) y Del Moral y Villalustre (2013) explican que, si bien las prácticas evaluativas en la enseñanza presencial ofrecen garantías por el peso asignado a las pruebas utilizadas, a su carácter presencial e interacción directa, la evaluación en entornos virtuales se diferencia debido a que el aprendizaje está mediado por herramientas tecnológicas, que puede ocasionar cierto grado de incertidumbre en los estudiantes. Vale decir, que el proceso de evaluación llevado a cabo en entornos virtuales está restringido por aspectos relacionados con el propio alumno y con las características específicas de la asignatura, siendo estos aspectos clave para el éxito en los procesos formativos virtuales.

Otro aspecto para tomar en cuenta son las variables que permiten predecir el éxito en los procesos formativos en los entornos virtuales, relacionadas con la asignatura, comprendiendo aspectos técnicos como el diseño de los entornos y la interfaz de usuario, la usabilidad, accesibilidad, adaptabilidad a los estilos cognitivos, hasta aspectos de carácter metodológico, como el modelo pedagógico adoptado.

Los autores antes citados, expresan, además, que la evaluación de los aprendizajes en los ambientes virtuales implica un proceso sistémico, donde el docente debe revisar el modelo pedagógico que fundamenta su actividad formativa; seleccionar estrategias y herramientas que favorezcan la constatación, la evolución y el progreso real alcanzado por los estudiantes. En resumidas cuentas, el diseño de la evaluación, guarda estrecha relación con la metodología de enseñanza que se utiliza, es más, en función de cómo la evaluación sea considerada al diseñar el proceso, puede ser percibida como un juicio o como una oportunidad para aprender.

Por otro lado, Argudín (2006) describe la evaluación como medio de aprendizaje porque proporciona una experiencia integradora de desarrollo y permite al estudiante aumentar sus propias fortalezas. Forma parte integral del currículum y orienta a los alumnos a mejorar la experiencia y su desarrollo. Implica observar y valorar el desempeño de cada uno de los criterios establecidos en el proceso de enseñanza aprendizaje, promover la autoevaluación y la retroalimentación del estudiante y del profesor. Contribuye con la confirmación de los logros del alumno y la retroalimentación de las actividades, a través de procesos metacognitivos, de manera que puedan mejorar tanto el alumno como el profesor.

Facilita establecer los mecanismos para comparar el desempeño del alumno con los criterios que lo califican y emitir juicios de valor, basados en la comprobación del cumplimiento del currículum.

En adición, Ruiz Morales (2013, p.4) expresa que, tanto en la modalidad presencial como en la virtual, la evaluación se debe fundamentar en los siguientes principios:

- a) **Confiabilidad:** Los instrumentos asumen en este sentido un rol fundamental, ya que deben reflejar fielmente el aprendizaje construido. En los entornos virtuales, el estudiante se conoce por medio de sus actividades y por el desarrollo de las respuestas ante las consignas dadas a través de los instrumentos.
- b) **Autenticidad:** Los recursos que se pueden utilizar en los entornos virtuales y en las propuestas mediadas por tecnología facilitan el desarrollo y creación de simulaciones y entornos propicios para este tipo de actividades.
- c) **Validez:** Este principio se encuentra dado por la medición de aquello que se pretende medir.
- d) **Objetividad:** Hace referencia a la necesidad de evitar prejuicios, favoritismos y establecer claramente los criterios de evaluación y acreditación.

En el campo de la educación, según Del Moral y Villalustre (2013) los ambientes virtuales promueven la comunicación de información textual, auditiva y visual, así como registro temporal o permanente, de manera sincrónica y asincrónica, para favorecer el aprendizaje en línea. Los autores consideran que la evaluación en ambientes virtuales presenta ventajas y desventajas:

- a) Estimula el desarrollo de destrezas y habilidades que contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas, sociales, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.
- b) Disminuye tiempos y costos, al facilitar la utilización de técnicas para evaluar grupos grandes y diversificados.
- c) Promueve el desarrollo de nuevas formas de evaluación y su integración con otras actividades del aprendizaje, así como una retroalimentación reflexiva de forma inmediata de sus resultados.
- d) Proporciona oportunidades para poner en práctica los conocimientos, destrezas y habilidades adquiridas.

Asimismo, los autores indican algunos inconvenientes que presenta la evaluación en un ambiente virtual o a distancia:

- a) La fiabilidad, dado que puede inducir al plagio.
- b) La imposibilidad que tiene el profesor de determinar quién es en realidad quien realiza la evaluación en línea.
- c) La imposibilidad por parte del profesor para controlar el uso no autorizado por cada estudiante de los recursos que utiliza en la realización, sobre todo, de una prueba de conocimientos, pero también de un trabajo monográfico, etc.

- d) La posibilidad de que los estudiantes colaboren entre ellos en el transcurso de una prueba de conocimientos.

- e) Las dificultades y fallos tecnológicos que los profesores y alumnos puedan presentar.

En adición a estos inconvenientes de la evaluación por competencias en entornos virtuales, Cabrera (2007) sostiene que ese contexto no siempre admite definir los mecanismos de control de la identidad del estudiante, sin embargo, permite buscar estrategias y técnicas para evitar o disminuir el plagio. Los casos posibles de fraude afectan el fin de la evaluación.

Otro aspecto que destaca el autor es el hecho de que el estudiante puede sentirse solo y esto genera estados de ansiedad, estrés y nerviosismo durante la evaluación. En cualquier caso, es necesario destacar la importancia de planificar bien, qué hacer como docentes y en qué momentos se requiere favorecer la dinamización de las actividades y la personalización en el proceso, ya que se puede pasar fácilmente del éxito al fracaso y cuando se pierde a un estudiante que no sigue el ritmo, que no hace las actividades y que no participa en los espacios de comunicación, es muy difícil recuperarlo.

Por eso es importante, el acompañamiento, seguimiento y retroalimentación durante todo el proceso de evaluación. De esta manera el estudiante se siente acompañado y aumenta la seguridad durante la realización del trabajo asignado.

Como resultado se puede decir que, la evaluación en los entornos virtuales implica un proceso sistemático que obliga la revisión del modelo pedagógico que sustenta su actividad formativa. Es necesaria la implementación de estrategias y herramientas activas que permitan verificar el desarrollo del proceso y los avances alcanzados por los estudiantes.

Este proceso de evaluación permite al docente verificar si los indicadores de rendimiento académico o el nivel de dominio de los estudiantes están acordes al desarrollo de las competencias, la adquisición de las habilidades y actitudes establecidas en el curso.

2.5.1 Tipos de evaluación por competencias en entornos virtuales.

Los tipos de evaluación por competencias que mayormente se emplean son aquellos que se diferencian según el agente o actor, el momento y el propósito o intencionalidad. De acuerdo con Drago (2017) la combinación de estos origina otros tipos concretos de evaluaciones:

1. Evaluación según el Agente: Himmel (2003) entiende por agente de la evaluación a aquel que evalúa. Es una evaluación integral que “fomenta la participación de profesores y alumnos a través de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, dando mayor oportunidad a que los resultados efectivamente sean utilizados en el mejoramiento del aprendizaje, de la enseñanza y de la formación en general” (p. 210)
 - a) La heteroevaluación es aquella cuando un docente planifica, diseña y aplica una evaluación a un estudiante, quien se limita a responder a ella. Esta es la forma más común de evaluación en el ámbito educativo.
 - b) La coevaluación consiste en que un grupo de estudiantes se evalúan entre ellos, ya sea como conjunto o de manera individual (cada integrante del grupo evalúa a los demás compañeros y es evaluado por ellos).
 - c) La autoevaluación definida por Sarmiento (2013) como aquella en que el estudiante evalúa su propio trabajo o desempeño, a partir de criterios definidos y explícitos. La autoevaluación “representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica; su meta principal es ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo al contrastarlo con estándares públicos y consensuados, al poder revisar, modificar y redirigir su aprendizaje” (p. 8).

2. Evaluación según el momento: Es la que se realiza dentro de un curso o asignatura. Esta evaluación se clasifica a la vez en inicial, procesual y final.

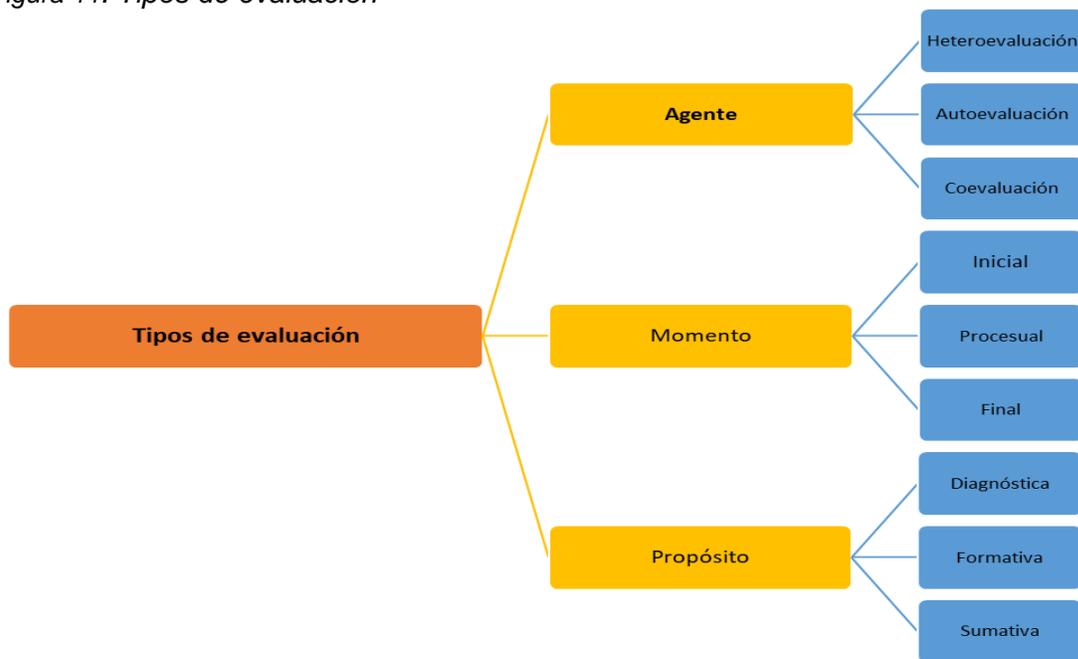
Drago (2017) define la evaluación inicial, como aquella que se aplica al inicio de un proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación permite conseguir evidencias concretas acerca del punto de partida de los estudiantes con relación a los resultados de aprendizaje que se pretende lograr en un curso o asignatura. En cuanto a la evaluación procesual; se aplica durante todo el curso o asignatura, tomando en cuenta diferentes momentos para lograr una mirada holística de los logros que se van alcanzado durante el proceso. La final, implica la valoración general del desarrollo de competencias durante el curso.

3. Evaluación según el propósito: De acuerdo con el propósito o intención la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa.
 - a) La evaluación diagnóstica: tiene como finalidad verificar los conocimientos previos que traen los alumnos, sean estos adquiridos productos de los cursos anteriores o como parte de la experiencia de la vida misma. Este tipo de evaluación favorece hacer modificaciones en la planificación de la asignatura para optimizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referente las condiciones de entrada.
 - b) La evaluación formativa: se puede definir como el proceso que permite mantener un monitoreo, acompañamiento y seguimiento continuo del aprendizaje de los estudiantes, lo que facilita detectar sus limitaciones y progresos, por tanto, favorece la intervención oportuna y la realización de los ajustes necesarios, tanto en las estrategias de enseñanza aprendizaje implementadas como en el diseño de las actividades y evaluaciones planificadas.

c) La evaluación sumativa: implica asumir responsabilidades de tipo profesional, social e institucional. Es particularmente una responsabilidad profesional y social de los docentes, ya que estos a través de una institución educativa certifican que, al concluir el grado, el estudiante ha adquirido o no las competencias requeridas para desempeñarse laboralmente o continuar estudios de nivel superior, es decir, si ha cumplido de manera exitosa con cada uno de los estándares definidos para la carrera.

En definitiva, los tipos de evaluación se pueden resumir de la forma siguiente:

Figura 11. Tipos de evaluación



Fuente: Elaboración propia a partir de los autores antes indicados.

Por otro lado, Condemarín y Medina (2000); Escudero (2008); Córdoba (2013) asumen la evaluación auténtica como parte integral y natural del aprendizaje, lo que implica múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de los estudiantes de manera integral, prevaleciendo las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del salón de clase.

Otro aspecto fundamental que consideran es la concepción de que la integración continua y permanente de aprendizaje y evaluación por parte del mismo estudiante y sus pares, es vital para la construcción y comunicación del significado.

Esto significa que, la auto y coevaluación son relevantes para garantizar que el proceso de aprendizaje esté regulado, que facilite la comprensión, retroalimentación y con esto, proporcionar al profesor las evidencias para la reflexión sobre su práctica docente, con miras a generar mejoras significativas en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Mientras, O'Malley y Valdez (1996) citado por Córdoba (2013, p.7) enlistan una serie de características de desempeño estudiantil que deben tenerse en cuenta al efectuar una valoración auténtica:

- Construcción de una respuesta: el estudiante construye las respuestas basándose en sus experiencias personales con relación a una situación.
- Autenticidad: las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades en el contexto del mundo real.
- Integración: las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias, como lenguaje, razonamiento y con otras del currículo en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- Proceso y producto: con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon, no sólo para llegar a respuestas potenciales sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos.
- Profundidad en lugar de amplitud: las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del período escolar con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas.

En adición a los tipos de evaluación planteados, Rodríguez e Ibarra (2011) emplean el término e-evaluación para referirse a la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales y la definen como “...proceso de aprendizaje, mediado por medios tecnológicos, a través del cual se promueve y potencia el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos...” (p.7)

La e-evaluación es un proceso de aprendizaje que parte de objetivos formativos y se desarrolla a través de la mediación tecnológica, compuesta por un sinnúmero de acciones que favorecen la construcción de saberes, el fortalecimiento de actitudes y valores, que le permiten al estudiante actuar con asertividad, tanto en el contexto educativo como en el familiar, laboral y social. (Ruíz Morales, 2013).

Desde esta perspectiva, la e-evaluación es un proceso que debe basarse en el aprendizaje y la valoración de los logros alcanzados durante el proceso de formación mediados por recursos tecnológicos y las acciones interactivas entre el profesor y los estudiantes que comparten metas e intereses comunes.

Desde el punto de vista de Baberá (2006) existen otros tipos de evaluación:

- a) Evaluación automática: Facilita la visualización de la respuesta correcta de forma inmediata, lo que permite al docente retroalimentar en los momentos oportunos a los estudiantes.
- b) Evaluación enciclopédica: Facilita un acceso rápido y fácil a la información que aparece en distintas fuentes en el Internet.
- c) Evaluación colaborativa: Se puede identificar en todas las plataformas de e-learning: foros, debates, chat, wikis, etc. Estos aportan la posibilidad de no sólo evaluar el producto colaborativo, sino también el proceso.

En resumen, la autora establece que las TIC aportan a la evaluación automática porque la tecnología contiene bancos de datos que se relacionan entre ellos y se pueden ofrecer a los alumnos respuestas y correcciones inmediatas. Otra aportación de la tecnología en el campo evaluativo se identifica mediante una evaluación de tipo más enciclopédico, en referencia al cúmulo de contenidos que se manejan de una fuente más compleja o de diferentes fuentes. Y la evaluación colaborativa, en este campo, las tecnologías permiten la relación con la visualización de los procesos colaborativos implicados en una evaluación de estas características.

Según Dorrego (2006, p. 23) la evaluación en la educación virtual adquiere una nueva dimensión al girar el aprendizaje en torno al estudiante, caracterizándose por ser continua, auténtica y contextualizada. Además, esta debe estar correctamente diseñada y aplicada para que entregue información relevante que permita valorar si el estudiante ha alcanzado los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, previamente definidos. Esto representa ventajas significativas para la construcción de aprendizajes:

- Permite al estudiante conocer qué aspectos de su aprendizaje debe fortalecer a partir de la retroalimentación continua que le otorga el docente en los foros y en los comentarios de las tareas que realiza.
- Descompone la carga de evaluación en unidades más pequeñas, pues se va evaluando y retroalimentando, antes de llegar a la evaluación final de un contenido.
- Es alentadora, motivante, crea confianza, puesto que el estudiante va construyendo su aprendizaje a partir de sus propios conocimientos, lo que le permite ampliar y fortalecerlos con los aportes del docente.
- Proporciona una fuente de diálogo favorable entre docentes y estudiantes. La comunicación en los ambientes virtuales de aprendizaje es la herramienta más importante para la interacción y construcción de conocimientos.

Por otro lado, Bautista et al (2001), Zabalza (2003), Duart y Martínez (2001), Sarramona (2001); Llarena y Paparo (2006); y Villar (2006) aseguran que se realizan diversos tipos de evaluación de cursos virtuales atendiendo al qué, para qué, cuándo y cómo se evalúa. Por esto, suelen estar centradas en los materiales de estudio, en las plataformas educativas, en la acción de los docentes, en el proceso en general, en la interacción y la interactividad del proceso.

La propuesta de cada uno de estos autores se describe en la siguiente tabla:

Tabla 8. Aspectos en los que se centra la evaluación

Autor	Aspecto para evaluar	Descripción
Bautista, Martínez y Sainza (2001)	Los materiales de estudio	La evaluación es de carácter formativo y debe fomentar procesos reflexivos de mejora continua. Se evalúan acorde con el diseño didáctico establecido.
Zapata (2003)	Las plataformas educativas	Deben centrarse en la gestión del aprendizaje, de la enseñanza y de la intervención en la creación de materiales de aprendizaje multimedia, herramientas para editar contenidos en formato multimedia.
Duart y Martínez (2001)	La acción de los docentes	La acción de los docentes debe ser evaluada y centrada en tres fuentes informativas: la evaluación externa (a cargo de los estudiantes), la evaluación interna (por parte del equipo docente) y los resultados académicos.
Sarramona 2001)	El Proceso en general	El proceso general debe estar vinculado con el contexto-entrada-proceso-producto (CEPP), diseñado por Stufflebeam (1987), que contempla tanto la planificación como la aplicación y los resultados, a fin de poder tomar decisiones en cada uno de estos ámbitos.
Llarena y Paparo (2006)	El Proceso Pedagógico	Para el proceso pedagógico se orienta realizar dos tipos de evaluaciones: una permanente para mejorar cada una de las acciones involucradas en el proyecto educativo y otra al control, en la que una comparación entre lo previsto y lo logrado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores que aparecen en la tabla.

Los planteamientos de Villar (2006) se enmarcan en los tipos de evaluación por competencias definidos con anterioridad, sin embargo, toma en cuenta diferentes contextos que deben valorarse para que se pueda garantizar la calidad, validez y confiabilidad en el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.

Por otro lado, Cano (2008) articula el desarrollo de la competencia con el proceso de evaluación. En ese sentido, considera que es un reto para las universidades el acreditar las competencias desarrolladas por vías no académicas, por lo que, las evaluaciones diagnósticas son relevantes en la evaluación por competencias.

Expresa, además, la dificultad de evaluar solo a través de exámenes, puesto que la evaluación por competencias, demanda de un proceso de observación continuo y de recopilación de evidencias de las producciones realizadas por los estudiantes. Sugiere que la evaluación diagnóstica se realice a través de procesos de autoevaluación.

La evaluación orienta el currículum y puede generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje, siempre y cuando esta no se limite a una simple calificación, o que se centre solo en la memorización; sino que requiere la implementación de instrumentos diversos y complejos que facilite evaluar las habilidades cognitivas de orden superior las cuales van más allá de una prueba escrita. (Bain, 2006).

En resumidas palabras, la evaluación en los ambientes virtuales de aprendizaje requiere que sea el estudiante quien asuma el control de la evaluación en lugar del docente. Es quien se responsabiliza por su propio aprendizaje, aprende a utilizar diferentes recursos para desarrollar la evaluación de manera autónoma, en consecuencia, es quien debe desarrollar y aplicar habilidades de pensamiento complejo, análisis, síntesis, y evaluación.

2.5.2 Modelos de evaluación por competencias en entornos virtuales.

La evaluación por competencias permite a los estudiantes la adquisición de aprendizajes significativos, vivenciando experiencias académicas relacionadas al mundo profesional y/o laboral. Además, favorece el desarrollo de sus capacidades integradas y orientadas a la resolución de problemas y a la toma de decisiones oportunas.

Al respecto, García (2010) expresa que la evaluación necesita ser considerada como un proceso de recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados.

A la vez, Villardón (2006) afirma que la evaluación de competencias compara el desempeño del estudiante con respecto a los niveles de competencias establecidos, es decir, se corresponde con una función sumativa de la evaluación. Explica que en un modelo de evaluación por competencias se debe tener claro qué se desea evaluar, cómo se va a evaluar y si el desarrollo de la evaluación contempla el nivel de logro o los niveles de dominio de la competencia que se va a evaluar.

Según Miller (1990), Voorhees (2001), Hager (1994), Gonczi (1994); McDonald et. al (2000) los siguientes modelos de evaluación por competencias pueden ser aplicables tanto en la modalidad presencial como en la virtual:

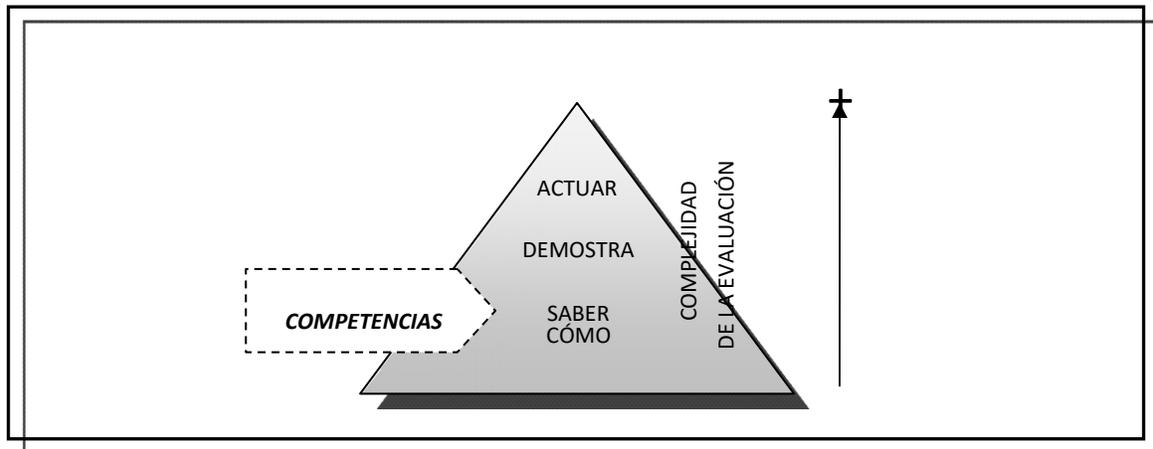
a) Modelo centrado en el desempeño:

El modelo de Miller (1990) consta de una pirámide compuesta por cuatro niveles de complejidad progresiva. El nivel 1 comprende todo el conocimiento que un estudiante debe dominar para garantizar el éxito profesional. Se corresponde con el saber. El 2 con el saber cómo, implica saber interpretar el conocimiento adquirido y combinarlo a través de distintas fuentes de información para realizar un diagnóstico o gestionar un proyecto.

Miller ubica la evaluación de las competencias en este nivel entendiéndolas como la cualidad de ser funcional y adecuado, tener el suficiente conocimiento, juicio o habilidad o fortaleza para cumplir con una obligación. (p. 76)

El nivel 3 se caracteriza por tener que demostrar a través de una actuación, qué se sabe y cómo llevar a cabo una situación. El nivel 4, permitiría ver lo que hace un estudiante de forma independiente en un escenario profesional real, es decir, tiene que ver con la transferencia de los conocimientos adquiridos.

Figura 12. Modelo de evaluación por competencias centrado en el desempeño



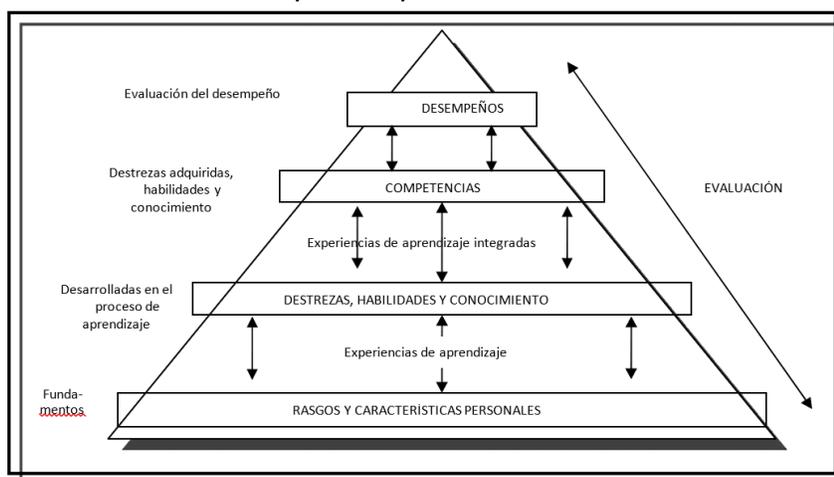
Fuente: Miller (1990). Modelo de evaluación por competencias centrado en el desempeño.

b) Modelo centrado en los resultados: Este es un modelo propuesto por Voorhees (2001, p.77) y al igual que el de Miller (1990) está formado por cuatro componentes principales:

1. Los rasgos de personalidad, el temperamento y las capacidades que posee la persona: son los fundamentos del aprendizaje sobre los cuales se construyen las experiencias posteriores. Las diferencias en este ámbito explicarían por qué las personas experimentan distintas experiencias de aprendizaje y logran distintos niveles de conocimientos y habilidades.
2. Destrezas, habilidades y conocimiento: son desarrollados a través de las experiencias de aprendizaje que, generalmente se le atribuyen a la escuela, pero pueden aprenderse en contextos más amplios: hogar, asociacionismo, participación comunitaria, etc.
3. Competencias: son el resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales las habilidades, las capacidades y el conocimiento interactúan para responder a la tarea demandada.
4. Demostraciones: son el resultado de la aplicación de las competencias. La evaluación de la ejecución de las competencias se da en este nivel.

Desde estas concepciones, García (2010) explica que en este modelo la función de las competencias es asegurar que los estudiantes construyan los conocimientos, desarrollen las habilidades y capacidades específicas requeridas para la etapa educativa siguiente. Para esto se hace necesario el desarrollo de tres componentes: a) una descripción de la competencia. b) la explicación de los criterios o niveles de evaluación de las competencias. c) el establecimiento de un estándar por medio del cual se juzgue al estudiante si es o no competente. Es decir, que se debe saber el qué, cómo y para qué evaluar. Destaca que los resultados de la evaluación son considerados productos de la intervención educativa.

Figura 13. *Modelo de evaluación por competencias centrado en los resultados*



Fuente: Voorhees (2001). Modelo de evaluación por competencias centrado en los resultados.

- c) Modelo integrado de evaluación: Hager y Gonczi (1994); McDonald et. al (2000, p. 79) aportan elementos para la reflexión desde el campo de la formación profesional y la educación de adultos. Evaluar competencia incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética. Los métodos integrados evalúan una cantidad de elementos de competencia y todos sus criterios de desempeño simultáneamente. Este método delimita qué forma y qué estrategias son más apropiadas para evaluar competencias en un modo integrado.

A fin de cuentas, los modelos citados tienen aspectos coincidentes en cuanto a los componentes estructurales de las competencias: el ser, saber, hacer y actuar acorde al nivel de desarrollo alcanzado en las competencias evaluadas, sin embargo, el modelo centrado en el desempeño hace referencia a la complejidad progresiva acorde al nivel de desempeño que se evalúa y enfatiza la importancia de la transferencia del conocimiento, habilidades y destrezas adquiridas; por otro lado, el modelo de resultados destaca los rasgos de la personalidad; y el modelo integrado de evaluación prioriza la selección de las estrategias de evaluación.

A partir de lo descrito, en esta tesis se asume el modelo de desempeño de Miller como base y como complementario el de la integración de la evaluación, por estar estos relacionados con la fundamentación filosófica del modelo educativo de la Universidad.

2.6 Estrategias y técnicas de evaluación por competencias en entornos virtuales

Las estrategias e instrumentos de evaluación son elementos importantes para la recogida de información acerca de los niveles de desarrollo de las competencias. Proporcionan datos relevantes para reorientar el proceso y ejecutar acciones que mejoren los aprendizajes, por tanto, facilitan la retroalimentación del trabajo realizado tanto por el docente como por los estudiantes.

A continuación, se detallan las estrategias, técnicas y herramientas utilizadas en el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.

Tabla 9. Estrategias, técnicas y herramientas de evaluación por competencias

Estrategias y técnicas de evaluación por competencias		
Tipos	Conceptos	Aprendizajes que se evalúan
Mapas mentales	Son representaciones, en forma de diagramas, acerca del significado de un conocimiento que permiten evaluar la visión general que tienen los alumnos de un conocimiento determinado.	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos y datos. • Principios y conceptos. • Contenido procedimental. • Habilidades del pensamiento
Portafolios E-Portafolio	Es una carpeta física o digital que permite a los alumnos reflexionar y emitir juicios de su propio trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión • Creatividad
Proyecto	El proyecto se define en base a uno o más objetivos de aprendizajes, a partir de los cuales se realizan una serie de actividades coordinadas e interrelacionadas que dan como resultado el logro de dichos objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación • Destrezas de investigación • Hechos y datos • Principios y conceptos • Contenido procedimental • Habilidades del pensamiento • Actitudes y valores.
Estudios de caso	Consiste en describir una situación real, para que los alumnos de manera individual o en grupo la analicen y tomen decisiones al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación • Destrezas profesionales • Hechos y datos • Principios y conceptos • Contenido procedimental • Habilidades del pensamiento • Actitudes y valores
Solución de problemas	Consiste en plantear una situación o conflicto de la vida real a la cual se le debe encontrar una solución adecuada.	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos y datos • Principios y conceptos • Contenido procedimental • Habilidades del pensamiento • Actitudes y valores
Debate y foro	Consiste en la discusión de un tema planteado por el docente que puede tener distintas interpretaciones, los alumnos presentan sus argumentos sobre el mismo tratando de defender las posiciones asumidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos y datos • Principios y conceptos • Contenido procedimental • Habilidades del pensamiento • Actitudes y valores
Ensayos	Son definidos como exámenes escritos de respuestas libres, en los cuales los alumnos desarrollan uno o varios temas durante un periodo de tiempo preestablecido.	<ul style="list-style-type: none"> • Hechos y datos • Principios y conceptos • Contenido procedimental • Habilidades del pensamiento • Actitudes y valores
Pruebas escritas	Consiste en una serie de cuestiones que el docente plantea por escrito a los alumnos a las cuales deben responder por igual, en un periodo de tiempo preestablecido	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación • Destrezas profesionales • Hechos y datos • Principios y conceptos • Contenido procedimental • Habilidades del pensamiento • Actitudes y valores

Fuente: Universidad Abierta para Adultos (UAPA, 2009). *Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA)*.

De acuerdo con Rodríguez e Ibarra (2011, p.7) estas estrategias y técnicas de evaluación de aprendizajes en entornos virtuales “promueven y potencian el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos...”. Por ello, su implementación durante el proceso de enseñanza aprendizaje debe estar orientada a la construcción de saberes, al desarrollo de actitudes y valores que favorezcan la actuación de los

estudiantes tanto en el contexto educativo como en el familiar, laboral y social. Es importante destacar que las estrategias antes indicadas hacen doble y triple función de acuerdo con la intención en su uso, es decir que, pueden hacer la función de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación.

2.7 Diseño y elaboración de técnicas, instrumentos de evaluación por competencias para entornos virtuales

El diseño y elaboración de las técnicas e instrumentos con altos niveles de confiabilidad y validez es de suma importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje bajo un enfoque por competencias. En el acápite anterior se describió cada una de las estrategias y técnicas asumidas por la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Atendiendo a cada una de las estrategias y técnicas utilizadas se orienta la elaboración de instrumentos que permitan la recolección de las evidencias necesarias y pertinentes de forma tal que cada estudiante pueda demostrar los aprendizajes adquiridos y el nivel de desarrollo de las competencias.

A continuación, se presentan los requerimientos para la elaboración de las principales técnicas e instrumentos utilizados por la UAPA, así como el protocolo de implementación.

1. E-portafolio: Es una carpeta digital que permite recopilar evidencias producto del trabajo realizado por un estudiante en el transcurso de una asignatura.
Facilita recoger el resultado de la aplicación de diversos instrumentos de evaluación como listas de cotejo, pruebas, etc. y dejar constancia de las observaciones del profesor sobre las interacciones de los alumnos y de sus propias apreciaciones a lo largo del tiempo.

De acuerdo con Drago (2017, p.34-35) un buen portafolio o e-portafolio requiere:

- Una pauta clara de lo que debe contener y cómo debe estructurarse.

- Un instrumento para su evaluación.
- Requiere que se establezcan las etapas intermedias de revisión y evaluación para garantizar la posibilidad de realizar rectificaciones y superar errores o deficiencias por parte del estudiante. Esto implica tener en cuenta algunas consideraciones al momento de diseñar o proponer una pauta de desarrollo del portafolio:
 - ¿Qué abarcará de su curso?
 - ¿Se considerará trabajo individual o grupal?
 - ¿Será impreso o digital?
 - ¿Qué materiales, productos y trabajos se incluirán? ¿Cuántos?
 - ¿Incluirá fuentes de información o bibliografía extra seleccionadas por el estudiante?
 - Debe incluir un índice, y contar con algún criterio de organización y de una reflexión sobre el material presentado y su proceso de producción.
 - Puede incluir trabajos finales, borradores, correcciones de evaluaciones y reflexiones en torno al proceso de trabajo.
 - También puede incluir los apuntes de clase, registros de observación o cualquier otro material que fue relevante para el desarrollo del curso o actividad.

Finalmente, los portafolios se utilizan con frecuencia en el proceso de enseñanza aprendizaje y facilitan evaluar aprendizajes en los ámbitos conceptuales, procedimentales, actitudinales y metacognitivos.

Drago (2017, p.39) sugiere para la evaluación formativa el uso de instrumentos como la pauta o lista de cotejo, escala de apreciación y rúbricas, los cuales permiten verificar si el estudiante incorpora los elementos solicitados en la pauta de desarrollo del portafolio.

2. Lista de Cotejo: Es un instrumento de evaluación que contiene una lista de elementos, criterios o desempeños de evaluación, junto a un par de columnas en las cuales se marca la presencia o ausencia de estos, mediante una escala dicotómica, por ejemplo: sí-no, presenta- no presenta, logrado – no logrado.

Se puede decir entonces que, la lista de cotejo es un instrumento formativo que le facilita al profesor verificar el nivel de cumplimiento de los criterios e indicadores establecidos. Se utiliza, además, para monitorear el proceso de trabajo en diversos momentos de la clase o de la asignatura. Favorece la evaluación de una gran cantidad de información en poco tiempo. Para la elaboración de la lista de cotejo, la autora sugiere cumplir con los pasos indicados en la tabla siguiente:

Tabla 10. Pasos para la elaboración de una lista de cotejo

PASO 1: Define qué desea evaluar. Este puede ser un buen instrumento formativo que le permite al profesor verificar el nivel de cumplimiento de los criterios e indicadores establecidos. Se utiliza además para monitorear el proceso de trabajo en diversos momentos de la clase o de la asignatura. Favorece la evaluación de una gran cantidad de información. (Conocimientos, procedimientos, actitudes o valores).		
PASO 2: Define la técnica o estrategia de evaluación.		
Cualquier estrategia o técnicas de las sugeridas en esta investigación.		
PASO 3: Anota los aspectos administrativos de la lista de cotejo: nombre de la institución, nombre de la asignatura o curso, periodo académico, fecha de evaluación, instrucciones.		
Institución: Nombre de la Asignatura: Periodo Académico: Actividad evaluativa: Fecha de entrega: Puntaje: Nombre del estudiante: Nombre del profesor:		
PASO 4: Establece los criterios específicos de evaluación. (Por ejemplo)		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear nuevas presentaciones. 2. Usar plantillas. 3. Asignar formato al texto. 4. Insertar imágenes, vídeos, archivos de audio, enlaces a Internet, hipervínculos entre diapositivas. 5. Agregar transiciones a las diapositivas. 6. Seleccionar efectos al texto. 7. Generar gráficos. 		
PASO 5: Anota en la matriz los criterios que definió y establece la escala dicotómica.		
Criterio	SÍ	NO
Crea nuevas diapositivas.		
Utiliza la plantilla Bambú o Cápsulas.		
Formato		
• Agrega efecto sombra al título.		
• Centra el título.		
• Alinea a la izquierda los subtítulos.		
• Agrega negrita a los subtítulos.		
• Justifica el texto general.		
Inserta:		
• Imágenes		
• Vídeos		
• Hipervínculos		
• Enlaces entre diapositivas		
• Efectos de texto		
• Gráficos		

Fuente: Drago (2017, p. 40). Manual de Apoyo docente. Evaluación de aprendizaje.

A lo propuesto por la autora, se estima la necesidad de colocar un cuadro resumen con los niveles de desempeño y valoración general alcanzados por los estudiantes.

3. La escala de apreciación o estimativa: Consiste en una lista de criterios, indicadores, características o rasgos acompañados de una o varias escalas con las cuales se podrá establecer el grado en que dicha característica se presenta en un sujeto o en un trabajo. El evaluador debe valorar el desempeño del estudiante en por lo menos tres categorías: “bueno”, “regular” o “malo” o bien: “siempre”, “a veces”, “nunca” u otras formas descriptivas más complejas. p. 42. Este tipo de instrumento de evaluación, a diferencia de las rúbricas, define los criterios o indicadores, pero no describe el nivel de logro alcanzado para cada criterio.

De acuerdo con Gómez et al. (2013, p. 44) existen tres tipos de escalas de apreciación o de estimación: escalas numéricas, escalas gráficas y escalas descriptivas.

a) Escala numérica: Los grados o niveles de desempeño observado en los estudiantes se representan por números, a los cuales se les asigna una equivalencia de juicios de valor.

Tabla 11. Ejemplo de escala numérica

Criterios	3	2	1	0	Observaciones
Identifica los elementos de comparación					
Contrasta los conceptos relevantes					
Respeto el formato solicitado					
Redacta de forma coherente					
Respeto las normas ortográficas					
Entrega el trabajo puntualmente					

Fuente: Gómez et al (2013). Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes.

b) Escala Gráfica: Se representa mediante una línea o casilleros con conceptos opuestos en sus extremos. Son apropiadas para representar aspectos afectivos y de sociabilidad como las actitudes, intereses y sentimientos.

Figura 14. Ejemplo de escala gráfica

ESCALA GRÁFICA					
1. La responsabilidad en el desempeño del rol que le correspondió en el trabajo en equipo fue:					
				X	
Muy baja			Muy Alta		
2. La colaboración para desarrollar un trabajo en un ambiente de interacción estimuladora, fue:					
					X
Muy escasa					Permanente

Fuente: Gómez et al (2013). Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes.

- c) Escala Descriptiva: En ella, se organizan diversas categorías que se describen en forma breve y clara.

Tabla 12. Ejemplo de escala descriptiva

Criterios de DESEMPEÑO	Excelente	Bueno	Regular	Insatisfactorio
1. Responde correctamente lo que se pregunta.				
2. Presenta un desarrollo ordenado de la información.				
3. Muestra dominio en las respuestas hacia el evaluador.				
4. Utiliza lenguaje técnico en la exposición del caso clínico.				
5. Expone de manera fluida, sin pausas ni dudas.				
TOTAL				

Fuente: Gómez et al (2013, p. 44). Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes.

También, Drago (2017) explica que las escalas estimativas se utilizan para evaluar procesos y productos, así como para la evaluación formativa y sumativa. Es un instrumento que fomenta la retroalimentación. También favorece la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes. Es ideal para procesos de observación y evaluación en contextos de práctica o laboratorio. En resumen, favorece la evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La autora sugiere, además, los siguientes pasos para la elaboración de las escalas de apreciación o estimación:

Tabla 13. Pasos para la elaboración de escalas de apreciación o estimación

PASO 1: Define qué desea evaluar (conocimientos, procedimientos, actitudes o valores).				
Ejemplo: Generar propuestas didácticas para la generación de situaciones de aprendizaje con el uso de herramientas tecnológicas.				
PASO 2: Define la técnica o estrategia de evaluación.				
Ejemplo: Cuadro comparativo.				
PASO 3: Anota los aspectos administrativos: nombre de la institución, unidad académica, de la asignatura o curso, período académico, tipo de instrumento de evaluación, nombre de la actividad de evaluación, fecha, valor en puntos y porcentaje, nombre del estudiante, nombre del profesor.				
Nombre de la Universidad: Actividad evaluativa: Cuadro comparativo. Fecha de entrega: Puntaje: Nombre del estudiante: Nombre del profesor:				
PASO 4: Anota las instrucciones generales y específicas para el desarrollo de la actividad evaluativa.				
Instrucciones generales: 1. Utilice tipo y tamaño de la letra: Arial o Calibri tamaño 11. 2. Aplique interlineado sencillo. 3. Elabore la portada del documento con los siguientes aspectos: nombre de la universidad, de la escuela, del curso, título centrado, nombre del estudiante, número de cédula, fecha de entrega. 4. Presente el cuadro en un máximo de dos páginas. 5. Respete los derechos de autor. 6. Anote las fuentes bibliográficas utilizadas. 7. Realice un manejo adecuado de las reglas ortográficas y gramaticales. Instrucciones específicas: 8. Realice lectura de: <i>Propuestas didácticas para la generación de situaciones de aprendizaje basadas en TIC.</i> 9. Seleccione tres herramientas que se utilizan para apoyar los procesos educativos. 10. Compare las características, ventajas y desventajas sobre las herramientas seleccionadas.				
PASO 5: Establece los criterios específicos de evaluación.				
<ul style="list-style-type: none"> • Compara las herramientas considerando características, ventajas y desventajas • Formato solicitado • Redacción • Ortografía 				
PASO 6: Anota en la tabla los criterios que definió.				
Criterios				
Compara las características de las herramientas.				
Compara las ventajas de las herramientas.				
Compara las desventajas de las herramientas.				
Respeto el formato solicitado.				
Respeto las normas de ortografía.				
Respeto las normas de redacción.				
PASO 7: Elige, de las siguientes, la unidad de medición más adecuada según lo que se requiere valorar y lo anota en la tabla: frecuencia, intensidad, calidad.				
Criterios	Excelente 3pts	Muy bien 2pts	Necesita mejorar 1pto	No se evidencia 0pts
Compara las características de las herramientas.				
Compara las ventajas de las herramientas.				
Compara las desventajas de las herramientas.				
Respeto el formato solicitado.				
Respeto las normas de ortografía.				
Respeto las normas de redacción.				

Fuente: Drago (2017, p.45). Manual de Apoyo docente. Evaluación de aprendizaje.

4. Rúbrica: Es una matriz o guía de puntuación usada en la evaluación del trabajo del estudiante que describe características específicas de un proyecto o tarea en diferentes niveles de rendimiento, que permite valorar su ejecución y facilita la retroalimentación.

Con relación a las rúbricas, Sarmiento (2013) las definen como herramientas eficaces que permiten al alumno llevar el control de su desempeño, verificar sus fortalezas y oportunidad de mejora, por tanto, fomenta la autorreflexión y la metacognición.

De acuerdo con Gatica et. al (2013) la rúbrica se puede clasificar en comprensiva u holística y analítica. La rúbrica comprensiva u holística hace una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. En cada nivel aparece definido, lo que permite a los estudiantes identificar su significado. La rúbrica holística a pesar de que requiere de menor tiempo para calificar limita la retroalimentación.

Tabla 14. Ejemplo de rúbrica comprensiva u holística

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema.
4	Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad.
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad.
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad.
1	No se comprendió la actividad planteada.
0	No realizó nada.

Gatica et. al (2013, p. 48). ¿Cómo elaborar una rúbrica?

A diferencia de la comprensiva, la rúbrica analítica presenta los niveles de desempeño a través de criterios e indicadores de logro. Esto lo convierte en un excelente instrumento para la retroalimentación oportuna a los estudiantes.

Tabla 15. Ejemplo de rúbrica analítica

Criterios	Nivel			
	4. Excelente	3. Satisfactorio	2. Puede mejorar	1. Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema. Fuentes de información biomédica.	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema.	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema.	Utiliza uno o dos recursos, pero la presentación del tema es deficiente.	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema.
Comprensión del tema. Fuentes de información biomédica.	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema.	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema.	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema.	No contesta las preguntas planteadas.
Dominio de estrategias de búsqueda de información biomédica.	Demuestra dominio de estrategias de búsqueda.	Demuestra un nivel satisfactorio de dominio de estrategias de búsqueda.	Demuestra dominio de algunas estrategias de búsqueda.	No domina estrategias de búsqueda.

Gatica et. al (2013, p.49). ¿Cómo elaborar una rúbrica?

La rúbrica presenta tres elementos esenciales:

- **Criterios de evaluación:** Son los grandes aspectos bajo los cuales se evaluará la calidad del trabajo de un estudiante. Reflejan los procesos y aspectos que se consideran relevantes para garantizar el buen desempeño de los estudiantes, respecto de una tarea específica.
- **Descriptorios de calidad:** Son cada uno de los indicadores que describen lo que el estudiante debe realizar para demostrar sus niveles de eficiencia, acorde a los estándares establecidos.
- **Escala de evaluación:** Para la escala se sugiere cuatro o más niveles, desde un nivel de desempeño óptimo hasta uno insuficiente o ausente.

La rúbrica es uno de los instrumentos que cuenta con mayor y mejor valoración para el proceso de evaluación bajo un enfoque por competencias.

5. **Pruebas Escritas:** Las evaluaciones escritas tipo pruebas o exámenes son los instrumentos que contienen ítems relacionados a los diferentes niveles de dominio del desarrollo de las competencias. Pueden construirse de tal manera que permitan evaluar competencias complejas.

Existen tipos de pruebas con características acorde a los ítems utilizados:

Tabla 16. Tipos y características de las pruebas

TIPOS DE PRUEBAS	CARACTERÍSTICAS	RECOMENDACIONES PARA SU ELABORACIÓN
Ítems Abiertos	Son aquellos en el que el docente evaluador entrega solamente las preguntas. Este tipo de prueba permite que el estudiante organice sus respuestas, utilice sus propias palabras y desarrolle su expresión y razonamiento.	Las instrucciones deben ser claras y precisas, explicitando el nivel de profundidad y cantidad de aspectos de la respuesta. Evite comenzar su pregunta con palabras como "quién", "qué", "cuándo", "dónde". Utilice palabras iniciales como "describa", "explique", "compare", "analice" u otras que apelen a habilidades de nivel superior.
Ítems cerrados: selección múltiple; verdadero o falso; términos pareados; completa.	Los ítems de tipo objetivo, cerrado o estructurado se caracterizan por la brevedad de sus respuestas solicitadas y la facilidad para corregirlos. Estos, ítems favorecen la rapidez y objetividad en la corrección. Permiten evaluar grandes cantidades de información en poco tiempo.	Los ítems deben tener coherencia gramatical (género, cantidad, tiempo) y lógica con el enunciado o pregunta. Redacte opciones que sean de una extensión relativamente similar y de un mismo nivel lógico.

Elaboración propia a partir de Drago (2017). Evaluación para el aprendizaje.

Drago (2017) explica que los resultados de las evaluaciones son multifactoriales, ya que, se ven afectados por una serie de elementos contextuales que escapan a lo pedagógico. Por ello, no existe una sola manera para verificar los resultados de las evaluaciones, sino que, dependiendo del tipo de instrumento utilizado, existen herramientas cuantitativas y cualitativas. Sin embargo, la evaluación cualitativa es necesaria para comprender y explicar los resultados obtenidos por los estudiantes una vez evaluados y calificados.

Al momento de elaborar una prueba escrita se debe tomar en cuenta la validez y confiabilidad. En ese sentido, Fórster y Rojas (2008) entienden que una prueba es válida cuando mide lo que se pretende medir. Esto significa, que la validez de una evaluación, indica el nivel de precisión con el que mide lo que pretende medir y si se puede utilizar con el fin planificado. De igual forma, Ravela (2006, p.70) "expresa que la validez está referida al grado en que una evaluación realmente evalúa el aspecto sustantivo". Mientras que la confiabilidad puede ser definida "como la precisión de los resultados de una prueba o de una evaluación". La confiabilidad es condición necesaria pero no suficiente para la validez. En otras palabras, la confiabilidad y la validez están interrelacionadas, pero son totalmente diferentes, una se refiere a la precisión de resultados y la otra al significado de lo que se evalúa.

2.8 Evidencias de los aprendizajes por competencias en entornos virtuales

Las evidencias de aprendizaje son pruebas que determinan el nivel de avance o desempeño de los estudiantes. Al respecto, Sadler (2009) afirma que el uso de evidencias de aprendizaje tiene efectos positivos sobre la organización de una institución educativa, porque facilita la evaluación de los programas que se están realizando, establecer el impacto y valorar los objetivos propuestos. En ese sentido, Vidales (2018) entiende que las evidencias de aprendizaje permiten analizar qué han aprendido los estudiantes y qué han enseñado los profesores, así como el retorno de su desempeño; verificar la forma en que el docente planificó, desarrolló y evaluó los aprendizajes. La autora recomienda considerar la siguiente diversidad de evidencias de aprendizajes: P. 4

Tabla 17. Tipos de evidencias de aprendizaje

TIPOS DE EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	
Según su origen	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo individual - Trabajo grupal - Heteroevaluación - Coevaluación - Autoevaluación.
Según los aspectos que permiten focalizar	Textos escritos: reseñas, ensayos, cuestionarios resueltos, análisis de casos, informes. Organizadores de conocimientos: esquemas, gráficos, mapas conceptuales, tablas, diagramas, cuadros sinópticos, matrices. Pruebas estructuradas.
	Evidencias de producto: Recopilaciones: portafolios, antologías, catálogos, repertorios. Resoluciones: de casos, de propuestas de trabajos prácticos, de problemas, de pruebas de desarrollo. Narrativas diversas: anécdotas, relatos históricos, memorias, biografías, autobiografías, crónicas. Descripciones diversas: semblanzas, retratos... Textos de opinión: comentarios críticos, artículos de opinión, ensayos, editoriales. Maquetas, artefactos tecnológicos, prototipos. Videojuegos, aplicaciones digitales. Cuadernos de notas, bitácoras.
	Evidencias de desempeños: Prácticas de técnicas deportivas, expresivas, gimnásticas; de laboratorio. Sesiones: de ejecución de instrumentos musicales; de talleres de lectura y escritura, artístico culturales, de resolución de problemas, de trabajos manuales, entre otros. Testimonios de los y las estudiantes (orales, escritos, en redes sociales...) sobre el proceso de trabajo individual y/o grupal con relación con su desempeño (logros y dificultades). Fichas de metacognición.

Fuente: Vidales (2018, p. 4). Proceso de Evaluación en la Formación Continua. Selección, análisis e interpretación de evidencias de aprendizaje.

Ulloa y Cabrera (2017, p.7) especifican algunas características de las evidencias:

- a) Auténticas: Correspondencia en el proceso de enseñanza aprendizaje con la evaluación de este.
- b) Actualizadas: Se refiere a los objetivos, contenidos que se desarrollan en el aula para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes acorde al perfil de egreso.
- c) Significativas: Se seleccionan aquellas evidencias que refieren a los aspectos más relevantes de los aprendizajes de los estudiantes.
- d) Variadas: Se seleccionan evidencias de distintos tipos que permitan el acercamiento de manera más integral y holística a los aprendizajes de los estudiantes, valorando sus conocimientos, desempeños, producciones; aproximándonos a las variables sociales, cognitivas, emocionales de sus logros y dificultades.
- e) Pertinentes: Las evidencias deben guardar estrecha relación con los objetivos, contenidos y resultados de aprendizajes esperados.

En definitiva, las evidencias de aprendizajes se relacionan con la gestión de los aprendizajes a través de la planificación, el desarrollo de las prácticas áulicas, y en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, para garantizar el desarrollo de las competencias establecidas en los programas de las asignaturas.

2.9 Retroalimentación y Prospectiva de la evaluación por competencias

La retroalimentación es considerada la clave para lograr que la evaluación de los aprendizajes sea formativa. Para Leiva et. al (2017) la retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor, en la medida que pueda ser devuelta al docente; es decir, compartida, analizada y comprendida en conjunto. En el contexto universitario,

Ferguson (2011) profundiza en las percepciones de los estudiantes en cuanto a la retroalimentación de calidad de acuerdo con las formas, los detalles, los tipos y los tiempos, tomando como referente la experiencia de los alumnos.

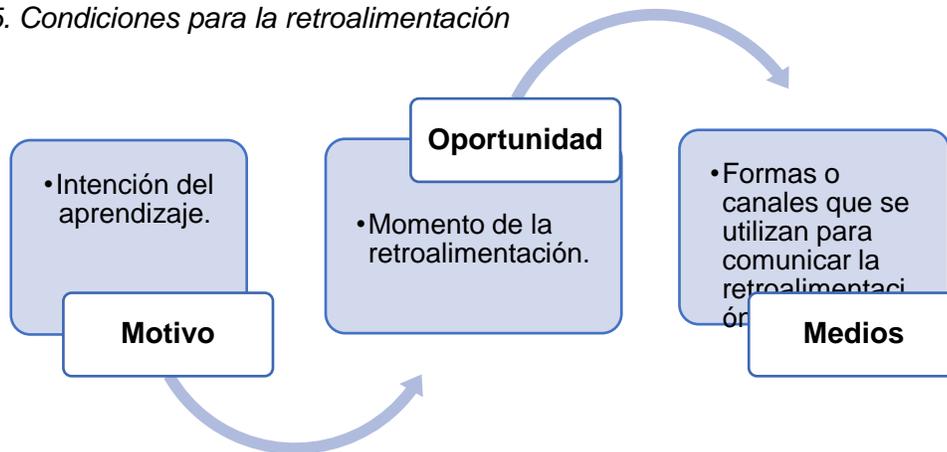
Desde otra perspectiva, Tillema et. al (2011) y William (2011) expresan que los estudiantes valoran de manera positiva la retroalimentación orientada al aprendizaje y muestran un alto nivel de satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, descriptiva, auténtica y transparente. Esto hace que la retroalimentación se convierta en un recurso formativo y permita reflexionar acerca la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, por lo que, resulta de vital importancia la forma en que se transmite la información y cómo el alumno la recibe.

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007) la retroalimentación se puede clasificar en: Centrada en la tarea, centrada en el proceso, centrada en la autorregulación y centrada en la propia persona.

- a) Centrada en la tarea: Se basa en el nivel de conocimiento adquirido evidenciado en las producciones de los estudiantes.
- b) Centrada en el proceso: La forma en que el docente comunica a los estudiantes, las fortalezas, pero también las oportunidades de mejora evidenciados en los trabajos realizados.
- c) Centrada en la autorregulación: El docente promueve en los estudiantes la autoevaluación de manera reflexiva a través de preguntas para que puedan descubrir sus potencialidades, así como los aspectos que requieren de mayor dedicación. En otras palabras, permite desarrollar las habilidades de autogestión y reflexión de los aprendizajes.
- d) Centrada en la propia persona: Le permite al docente promover en los estudiantes su desarrollo personal, fortalecer el sentido de responsabilidad, esfuerzo y compromiso con el aprendizaje para alcanzar las metas propuestas.

Según los planteamientos de Stobart (2010) deben darse ciertas condiciones para garantizar una buena retroalimentación:

Figura 15. Condiciones para la retroalimentación



Fuente: Elaboración propia a partir de Stobart, G. (2010).

El autor entiende que la retroalimentación, puede variar de acuerdo con el contexto, con el nivel de desempeño, del conocimiento que tenga tanto el docente como el estudiante del tema trabajado y las expectativas de los alumnos. Mientras tanto, Ulloa y Gajardo (2016) entienden que la retroalimentación apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y evidencia una buena práctica pedagógica. Es decir, que esta fomenta la construcción de aprendizajes, a través de la reflexión en torno al trabajo realizado.

Por consiguiente, se puede decir que, la retroalimentación es una herramienta efectiva que permite a los estudiantes autoevaluar su desempeño, detectando sus fortalezas y dificultades de su desempeño; esto conlleva a que puedan mejorar los aspectos que resulten de mayor dificultad o las debilidades evidenciadas en sus producciones. Hace posible la formación de un estudiante que gestione su propio aprendizaje y reflexione acerca de su propia práctica.

2.10 Retos y perspectivas de la evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizajes

La evaluación por competencias en la educación superior debe estar alineada al objetivo principal del proceso de enseñanza – aprendizaje, lo que implica no solo adquirir y transmitir conocimientos, sino que queda subordinado al desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales establecidos en los programas de estudios.

Al respecto, Páez (2010) señala que las funciones de facilitador, diseñador, mentor, evaluador, motivador, moderador, orientador y experto en contenido, realizadas por los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje, representan uno de los principales retos que enfrenta la educación a distancia virtual. De acuerdo con el autor, los modelos de educación a distancia delimitan las funciones de los docentes, teniendo estos como función principal promover el aprendizaje significativo de los alumnos, así como diseñar contenidos y recursos didácticos para el entorno virtual de aprendizaje.

De acuerdo con Tejada y Ruiz (2016) la evaluación por competencias para poder cumplir con el perfil profesional de los estudiantes debe enfrentar los retos siguientes:

1. Dimensión conceptual. El estudiante debe adquirir un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados acorde al perfil profesional. Implica que el individuo ha de saber, saber hacer, saber ser y saber estar. El dominio de estos saberes le hacen capaz de actuar con eficacia en situaciones del contexto.
2. Dimensión de Desarrollo-Reconstructiva. Integración Escenario Formativo– Escenario Socioprofesional: Conlleva tres aspectos relevantes en la formación por competencias:

- a) El perfil profesional como referente del diseño curricular. Se sustenta en acciones relacionadas con el contexto real para que el desarrollo de la competencia tenga significado y pueda ser aplicable a la realidad de cada estudiante.
- b) El espacio formativo, integrando la institución formativa y la institución sociolaboral. Estos aspectos deben ser tomados en cuenta para la actuación socioprofesional y los recursos a utilizarse en el proceso formativo.
- c) El tiempo formativo. Valorar la calidad del tiempo y la experiencia de los estudiantes es importante para la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las competencias y que estas puedan ser utilizadas en la vida cotidiana para la resolución de problemas y conflictos durante todo el proceso de formación.

Con relación a esta dimensión de Desarrollo-Reconstructiva. Integración Escenario Formativo–Escenario Socioprofesional, Tejada (2012) asegura que la adquisición de competencias toma valor, significatividad, representatividad y pertinencia a partir de las condiciones específicas en las que se activan, por lo que, es indispensable que estas permitan la aproximación a lo real.

Para esto se requiere que los ambientes de aprendizajes, tanto presenciales como virtuales, estén centrados en situaciones auténticas como fuente de especificación de las competencias; considerar al estudiante como protagonista y agente de la acción; que la institución educativa y el docente mismo, propicien la colaboración con otros estudiantes y miembros de esta; y fortalecer la implementación de la evaluación auténtica como forma de retroalimentar el proceso formativo.

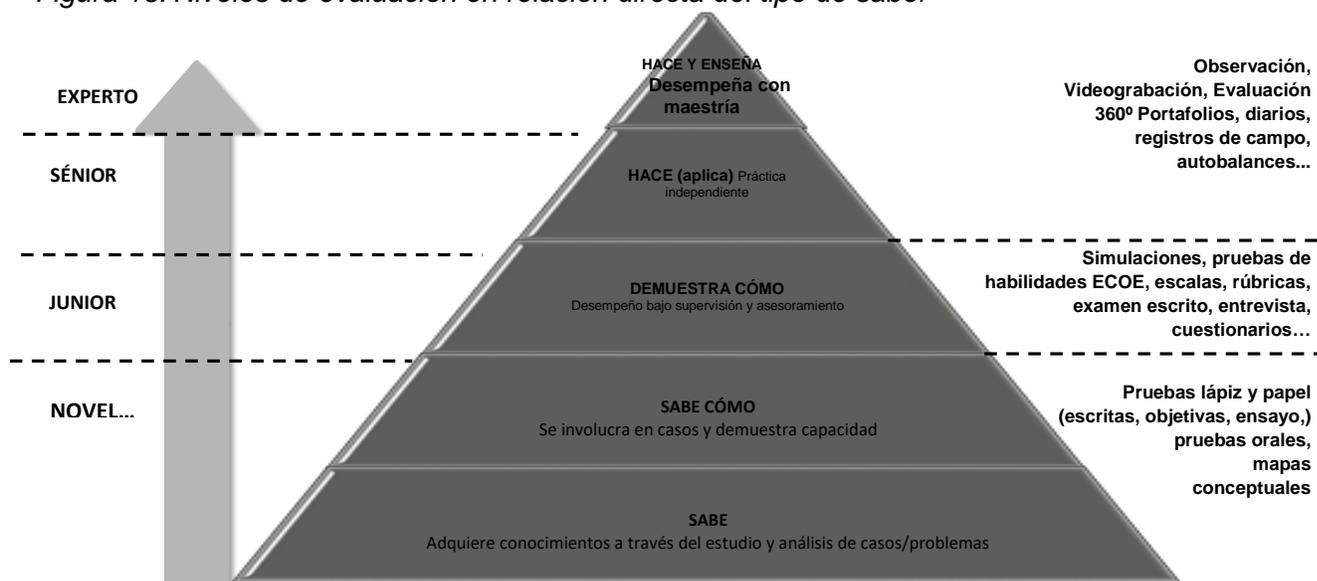
3. Dimensión Estratégica. Contempla las nuevas perspectivas del aprendizaje en la evaluación. Esto implica tener establecido el qué, para qué, cuándo, con qué y quién evaluará.

En este sentido, Tejada y Ruiz (2016, p. 28) sugieren las siguientes estrategias para la posterior concreción de los dispositivos de instrumentalización:

- Establecimiento de las competencias o resultados de aprendizaje de los estudiantes.
 - Identificación de situaciones de aprendizaje (profesionales) relevantes y de su estructura para la evaluación de la competencia profesional.
 - Extracción de los criterios de mérito.
 - Obtención de las evidencias suficientes de competencia.
4. Dimensión Operativa: Conlleva la validez y pertinencia de los dispositivos, donde se pueda evidenciar el desempeño realizado por los estudiantes en cuanto a la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes.

En la actualidad, asumir la evaluación acorde a lo establecido por Miller (1990), citado por Tejada (2012) representa un reto para la educación superior dominicana. De acuerdo con este autor, se deben asumir cuatro niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber, correspondiendo los dos primeros propiamente al conocimiento y los siguientes, desde la misma lógica, al comportamiento.

Figura 16. Niveles de evaluación en relación directa del tipo de saber



Fuente: Miller (1990), citado por Tejada (2011, p.32). Tipología de dispositivos según tipología de saberes.

En la pirámide se observa: 1) los conocimientos teóricos que todo profesional debe saber para ejercer su práctica profesional. 2) las formas para usar lo aprendido en la práctica. 3) establece la forma de hacer en la práctica. 4) consiste en aplicar todo lo aprendido en su desempeño laboral.

A estos niveles, Tejada y Ruiz (2017) le agregan un quinto nivel. Este tiene que ver con el hacer y enseñar, es decir, en la transferencia de la formación. El profesional debe evidenciar los niveles de dominio del desarrollo de la competencia.

En conclusión, se comparte la opinión de Coll et. al (2012) cuando asegura que la evaluación de competencias en educación superior retoma el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, a la par que tiene una función autorreguladora, al hacer más conscientes a los estudiantes de su nivel. En consecuencia, el gran reto radica en cambiar la cultura evaluativa institucional como forma de garantía de la mejora del aprendizaje, la coherencia profesional, satisfacción e implicación, la integración, la formación docente e innovación, así como el fortalecimiento de la comunicación entre los docentes.

Capítulo 3. Metodología de la Investigación

3.1 Planteamiento del problema

La evaluación por competencias en los entornos virtuales es un aspecto clave del proceso de enseñanza aprendizaje por las consecuencias e implicaciones que tiene para el estudiante, el maestro, el sistema educativo y la sociedad misma. En el contexto nacional, se hace necesario fortalecer el proceso de evaluación de los aprendizajes en la educación superior.

En ese sentido, esta tesis se enmarca, en el ámbito del desarrollo del proyecto de investigación del doctorado en Tecnología Educativa, con el tema “Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en el entorno virtual de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos”. A través de esta se pretende hacer un análisis sobre las estrategias, técnicas, instrumentos de evaluación y herramientas tecnológicas, utilizadas por los docentes para evaluar las competencias establecidas en los programas de asignaturas, en la Universidad Abierta Para Adultos, UAPA. En el mismo se presentan los argumentos y características atribuidas al enfoque por competencias en la enseñanza superior, y los criterios de evaluación que establece el modelo educativo de la universidad.

En la universidad abierta para adultos, se ha observado, dificultades para la evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje. Dentro de las posibles causales se contemplan los siguientes aspectos:

- Desconocimiento por parte de los facilitadores, de la evaluación por competencias y el modelo educativo de la universidad.
- Limitaciones en el uso de estrategias, técnicas e instrumentos tecnológicos para el proceso de evaluación de los aprendizajes en la plataforma virtual.
- Necesidad de un programa o plan de evaluación por competencia en los entornos virtuales de aprendizaje.

De los resultados obtenidos en la investigación, se busca realizar un análisis de las consecuencias generadas por las causales identificadas, que permitan promover un espacio de reflexión permanente, sobre el proceso de evaluación del aprendizaje por competencias en los entornos virtuales.

3.2 El tema del estudio en la agenda de investigación

Las estrategias de evaluación de competencias en ambientes virtuales de aprendizaje son temas de actualidad y objeto de investigación en el ámbito de la tecnología educativa. Innegablemente que la evaluación desempeña un rol muy importante dentro de proceso enseñanza- aprendizaje, ya que implica tres acciones importantes vinculadas a este proceso:

- a) La recolección de información, imprescindible como punto de partida de todo proceso de evaluación.
- b) La producción de juicios de valor.
- c) La orientación hacia la toma de decisiones. Esto constituye el elemento central del proceso de evaluación que lo diferencia de otro tipo de indagación.

La evaluación en los entornos virtuales es un proceso sistemático que obliga a los actores a revisar el modelo pedagógico y la implementación de sus estrategias, el diseño de las actividades, la selección oportuna de los recursos e instrumentos de evaluación y sobre todo, valorar la retroalimentación y metacognición como procesos permanentes y continuos; como aspectos relevantes de la evaluación formativa, que implican la motivación y confianza al estudiante para que este construya su aprendizaje a partir de sus propios conocimientos, ampliándolos y fortaleciéndolos, y a la vez favorecer la comunicación entre docentes y estudiantes y enriquecer el proceso formativo con la construcción colaborativa de nuevos saberes, en consecuencia, la evaluación está destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes.

3.3 Antecedentes

El auge de la educación a distancia virtual es en la actualidad objeto de investigación por múltiples sectores a nivel nacional e internacional. De igual forma, la evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizajes bajo el enfoque por competencias es un tema que causa preocupación en el ámbito educativo. En ese sentido, se han realizado diferentes estudios de investigación argumentando sobre la temática antes indicada.

Lezcano (2016) realizó una investigación titulada “La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales desde la perspectiva del estudiante”. En esta investigación, la autora indica que los ambientes virtuales de aprendizaje y la evaluación se reconoce por: estudiantes considerados como protagonistas y agentes de sus propios procesos. La autora concluye que, dadas las características de la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales, donde pueden desarrollarse algunas limitaciones en la comunicación impuestas por la naturaleza del medio, la evaluación continua del aprendizaje es esencial, en función de la retroalimentación al estudiante sobre sus progresos avances u obstáculos. En la modalidad presencial se tiene un contacto frecuente, cara a cara, que posibilita la aclaración de dudas y la retroalimentación inmediata a sus avances y obstáculos.

Taberneiro (2008) investigó acerca de la Evaluación de los Aprendizajes en Ambientes Virtuales en donde determinó que en esta modalidad se suele presentar algunos inconvenientes, los mismos se pueden solventar sobre la marcha, pero lo interesante es mencionar sus ventajas sobre todo, cuando se habla de un aprendizaje para toda la vida, marcando esta modalidad una alternativa interesante, ya que promueve diversos tipos de aprendizaje como el distribuido, que facilitan actividades e interacción, tanto en tiempo real como asincrónico; el colaborativo, consistente en compartir experiencias/aprendizajes en forma organizada con otros miembros de un grupo; el inmersivo, que permite la interacción y manipulación directa de los objetos de aprendizaje.

Asegura que estos ambientes requieren de instrumentos de evaluación que evalúen tanto el desempeño del estudiante como el medio utilizado dentro de los mismos, requiriendo conocimientos de las distintas herramientas a ser empleadas, tomando como indicadores de evaluación, la participación del estudiante en las actividades pautadas para la consecución de los objetivos propuestos, la creatividad en la elaboración de productos en ambientes virtuales, la capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y juicios en contextos reales o virtuales, requiriendo para ello la elaboración de tareas exigentes.

Rosales (2014) hace una reflexión acerca de los Entornos virtuales: espacios efectivos para la evaluación de los procesos de aprendizajes en donde concluye que la planificación de la evaluación conlleva a estados dinámicos mediados por las TIC. Por tanto, se mantiene viva una evaluación como tal, sin embargo, es evidente contar con debidas competencias para entrar a este mundo virtual. Es claro que en estos estados virtuales la evaluación conllevará a cambios radicales puesto que la presencia del profesor se suprime, pasando a otro plano donde el medio que lo representa es el diseño y el conjunto dinámico de instrucciones para alcanzar los objetivos de aprendizajes de las temáticas abordadas.

Por otra parte, Martínez et. al (2012) reflexiona acerca de la evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, en donde proponen fundamentar, sistematizar y concretar los referentes de los que hay que partir para tomar decisiones, de los que destaca: los ámbitos de los EVEA donde quedan registrados los aprendizajes del alumnado (comunicación, contenidos, información y recursos), la función que tiene la evaluación (la evaluación como examen y como formación), el contenido que se quiere evaluar (hechos, conceptos, modos y maneras de tratar con conocimientos específicos y principios generales) y los instrumentos para evaluar.

Martínez et. al (2012) entienden que el área de comunicación proporciona un conjunto de herramientas que se diseñan, utilizan y ponen en funcionamiento en los EVEA con la finalidad de facilitar las relaciones entre los agentes implicados. Sin duda, desarrolla dos tipos de destrezas: dominar técnicamente el uso de los entornos virtuales y

establecer relaciones entre los docentes y los discentes y entre estos últimos entre sí. Su evaluación no es fácil pues recoge información cualitativa y cuantitativa, ambas, objetos prioritarios de estos medios, ya que permiten establecer relaciones que van más allá de lo técnico y se abren al espacio personal y social, rompiendo con el aislamiento de los implicados. Las herramientas más habituales objeto de la actividad y la evaluación son: la utilización de la cuenta de correo propia de tipo "WebMail" y el uso del Foro de Discusión.

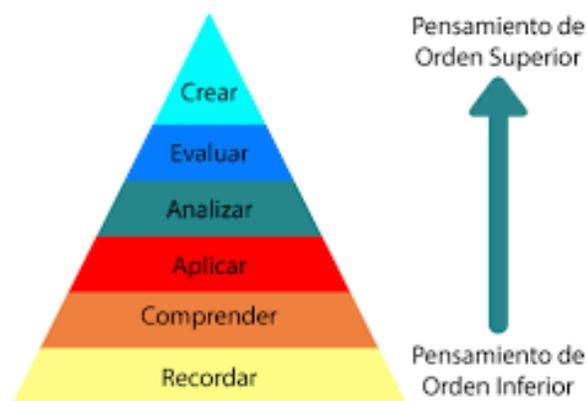
Por otra parte, expresan que el área de información y gestión acerca al grado de cumplimiento de las tareas diseñadas por parte del alumnado, a su compromiso y al ritmo con el que ha ido desarrollando su actividad formativa. Una de las tareas que con mayor interés se muestran hoy en día es precisamente, el desarrollo autónomo y responsable del discente en relación con sus propios aprendizajes.

Esta área, por su contenido y por la información y el tiempo en el que se proporciona, es una de las más atractivas de los EVEA. Como indicadores de la evaluación se pueden destacar:

- a) Las visitas que hace el alumno a la Cartelera de noticias, donde el profesor lo mantendrá continuamente informado.
- b) El cumplimiento de la Agenda virtual que guía las actividades y desarrollo del curso.
- c) La realización de las Encuestas a las que se sugiera responder, para enriquecer el intercambio y la marcha de la propuesta de aprendizaje.
- d) El área de Recursos, al igual que las anteriores, ha supuesto una forma distinta de abordar el voluminoso y, muchas veces complicado, mundo de la accesibilidad de la información al cambiar significativamente el almacenamiento y posterior uso de esta. Sin duda es también una habilidad que deben desarrollar los discentes y que requiere su pertinente aprendizaje y evaluación.

Uno de los aspectos investigados para la evaluación por competencia, hace referencia al uso de taxonomía que responda a diferentes niveles de dominio para el desarrollo de la competencia, entre estas están:

Bloom (1956) quien define el aprendizaje como una destreza del pensamiento de forma procesual e integral, que requiere de varios niveles que van de manera secuencia desde el orden inferior (conocimiento, comprensión, aplicación) y de orden superior (análisis, síntesis y evaluación).



Fuente: Taxonomía de Bloom (1956)

De igual forma, Tobón (2017) plantea cuatro niveles de dominio para evaluar el desempeño o las competencias tanto en la educación como en la sociedad y en las organizaciones: receptivo, resolutivo, autónomo y estratégico. Los niveles simbolizan la forma cómo las personas afrontan y resuelven los problemas del contexto a partir de la gestión del conocimiento.



Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2017)

Tanto Bloom (1956) como Tobón (2017) coinciden en expresar que en el primer nivel de dominio se fortalece el aspecto de memorización o la retención de la información, los niveles dos y tres, comprenden la comprensión y aplicación de la información, los siguientes niveles se consideran de orden superior y se fomentan la creatividad, criticidad e innovación.

Al respecto, Marzano y Kendall (2007) indican que una taxonomía se estructura en torno a cuatro apartados. El primero de ellos es el sistema de “conciencia del ser”, también denominado autoestima. Este se relaciona con la motivación y las finalidades que cada alumno tiene en relación con sus estudios, y supone un filtro de decisiones acerca de su comportamiento.

En segundo lugar, responde, principalmente, a preguntas tales como “¿merece la pena este esfuerzo intelectual y de tiempo que me lleva a estar estudiando en vez de salir con mis amistades?” Por su parte, el sistema de “metacognición” se manifiesta en la clarificación de las metas y el modo y la calidad con los que son alcanzadas, controlando los procesos de pensamiento necesarios para hacerlo (“¿qué tengo que hacer en esta materia: memorizarla, comprenderla, saber aplicarla, ¿etc.?”)

En tercer lugar, el sistema “cognitivo” procesa toda la información necesaria que es utilizada en cada situación. Por último, las distintas áreas de conocimiento tratan del contenido y los niveles de dificultad con los que se va a abordar su adquisición. Evidentemente, esta propuesta busca contribuir a comprender lo que es y significa enseñar y evaluar en los entornos virtuales y los problemas de estos entornos y que tanto los alumnos como los docentes pasen de aprender sobre los entornos y de los entornos virtuales, al camino provechoso de aprender con los entornos virtuales para construir su propia identidad en una comunidad que es capaz de aunar tiempo, espacio y culturas muy distintas para enriquecer lo que se tiene de común y lo que es singular en quienes participan en estos procesos.

3.4 Justificación

La implementación de las Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en el entorno virtual de aprendizaje para la carrera de Educación en la Universidad Abierta Para Adultos, ha presentado dificultades para superar la barrera de las formulaciones teóricas, y la aplicación de evaluaciones vinculadas a objetivos y no a competencias, sin disponer de una formación más sólida que le permita entender que tales opciones pueden y deben evidenciarse en su práctica pedagógica sin perjudicar la calidad educativa.

De ahí que las estrategias, técnicas, herramientas e instrumentos de evaluación utilizadas en entornos virtuales de aprendizaje deben ser lo más claras posibles y eficientes que permitan evaluar las competencias establecidas en los programas académicos. En ese sentido, esta investigación aportará y fortalecerá conocimientos a través de la fundamentación teórica que describe el sistema de evaluación como exponente del currículo real, el cual establece las capacidades y contenidos que los alumnos deben dominar, así como los métodos de trabajo y los estilos de aprendizaje que se adquieren en el aula virtual.

Realizar aportes que permitan identificar tipos de estrategias a utilizar en el entorno virtual y su efectividad en el proceso enseñanza aprendizaje es de vital importancia para el logro eficaz de las competencias propuestas en los programas académicos. En ese aspecto, esta tesis pretende presentar experiencias prácticas de ejecución y aplicación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación que contribuyan a la validación de su uso, lo cual favorecerá la transferencia en la actividad docente y el proceso de evaluación auténtica.

Las instituciones educativas deben estar conscientes de que las características del conocimiento, habilidades y actitudes de los docentes son factores importantes para el logro de los resultados.

En ese sentido, esta investigación aportará beneficios en varios aspectos importantes: en los docentes, en relación con el conocimiento y aplicación de estrategias y criterios efectivos de evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje, lo cual se vinculará de manera significativa con los programas académicos y la calidad educativa. En los participantes, porque realizarán actividades que les permitirán evidenciar su competencia profesional. Parte fundamental de su importancia es el marco referencial teórico y la práctica para docentes que imparten docencia en modalidad virtual.

Por tal razón, sistematizar el trabajo de evaluación realizado por los docentes, especialmente los situados en la enseñanza del nivel superior y el entorno virtual de aprendizaje, es necesario por su condición profesional, ya que deben poseer las habilidades necesarias en el desarrollo de la comunicación y la aplicación de estrategias efectivas de evaluación que permitan evaluar desempeños.

Para alcanzar los nuevos conocimientos el docente debe ser guía integrador para el desarrollo del pensamiento constructivista, utilizando como herramienta la metodología que es la base para alcanzar un aprendizaje progresivo y participativo que conlleve a una plena conciencia del papel que el individuo debe desempeñar en la sociedad, ya que es sujeto, actor o artífice y constructor de su aprendizaje. Es decir, para que el aprendizaje sea objetivo en su fin, el educador debe contar con la preparación, conocimiento y la voluntad de actualización para conducir a la formación de seres humanos capaces de valorizar el contexto social de su entorno y el mundo, evidenciando las competencias profesionales establecidas en su plan de estudio

Es pertinente realizar un proceso de investigación donde se analice, si las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes permiten evidenciar competencias, a los fines de garantizar la eficaz ejecución de la propuesta curricular adoptada en la UAPA.

Esta investigación se desarrolló en la Carrera de Educación ya que es una de las carreras en la que tendrá mayor impacto, a raíz de la propuesta curricular en el Marco de la formación de los docentes, dentro de la Normativa 09-15 establecida para el desempeño en el sistema educativo dominicano en el nivel inicial, básico y media.

Se entiende como un aspecto factible la disponibilidad de los recursos materiales y humanos para la realización de este proyecto de tesis, por ser la Universidad Abierta Para Adultos, UAPA, el contexto de desarrollo de esta. Para ello se ha realizado una agenda de trabajo que garantizó el tiempo, la dedicación y el compromiso que se requería.

3.5 Supuestos

Este estudio nace de la necesidad de evaluar las estrategias de evaluación por competencias implementadas por los docentes de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), cuyos resultados servirán para el diseño de una propuesta de programa de evaluación por competencia que contemple los criterios, estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas como aspectos fundamentales para el fortalecimiento del proceso de evaluación en la universidad.

1. Que el nivel de conocimiento que tienen los facilitadores sobre la evaluación de competencias y el modelo pedagógico es determinante para el desarrollo de las competencias de los participantes.
2. Que el proceso de evaluación por competencias realizado por los facilitadores en la carrera de educación podría mejorarse si se ejecutaran estrategias y técnicas, así como el diseño de consignas e instrumentos que favorezcan al logro de las competencias requeridas en los programas de las asignaturas.
3. Que el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje podría mejorar si se contaran con un programa de estrategias con sus respectivos instrumentos que permitiera el análisis de coherencia horizontal: competencias específicas, los mediadores, estrategias de enseñanza aprendizaje, indicadores de logros, estrategias de evaluación, técnicas, recursos, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.

3.6 Pregunta de investigación

Con la evaluación por competencias se pretende identificar, desde el marco contextual y conceptual, la relevancia y ventaja de la evaluación para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que no sólo se prepare al alumnado en conocimientos, sino también para resolver problemas y toma de decisiones en situaciones de la vida cotidiana.

En ese sentido, esta investigación, busca dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cuáles estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación por competencias contribuyen al fortalecimiento de las prácticas docentes y el modelo educativo de la universidad?

3.7 Objetivos

3.7.1 Objetivo General

Fortalecer el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo y validando estrategias, técnicas e instrumentos que contribuyan al desarrollo de las prácticas docentes y el modelo educativo de la universidad.

3.7.2 Objetivos Específicos

1. Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación por competencias y el modelo pedagógico.
2. Examinar la efectividad de las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en la carrera de educación.

3. Evaluar las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos seleccionados e implementados en el proceso de evaluación por competencias en la carrera de educación.
4. Proponer un programa de evaluación por competencia acorde a los resultados obtenidos, que contemple los criterios, estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas como aspectos fundamentales para el fortalecimiento del proceso de evaluación en la universidad.

3.8 Público objetivo para este estudio

El público objeto de esta investigación está conformado por 21 docentes y 123 participantes de la carrera de Educación como muestra intencional, la cual fue seleccionada por dos motivos fundamentales: Primero: implementación de la Normativa 09-15, la cual establece las normas, los procedimientos y requisitos para la formación docente en el país. Esta normativa excluía la oferta de los programas de Educación en las modalidades a Distancia y Virtual argumentando la necesidad de presencialidad en la formación docente. Segundo: Considerando la experiencia de la universidad y el desempeño de sus egresados, se pretendió comprobar la factibilidad de la oferta semipresencial y virtual en esta carrera.

Con esta población muestral se hizo un análisis sobre las estrategias utilizadas por los docentes para evaluar las competencias establecidas en los programas de asignaturas impartidos en la Universidad Abierta Para Adultos, UAPA. Además, se presentaron los argumentos y características atribuidas al enfoque por competencias en la enseñanza superior, y los criterios de evaluación que establece el modelo educativo de la universidad, permitiendo la vinculación de las estrategias utilizadas para la concreción de los resultados de aprendizajes esperados.

A partir de los resultados obtenidos se diseñó una propuesta de programa donde se establece de forma concreta las estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas, así como otros aspectos fundamentales que tienen mayor pertinencia para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el desempeño de los participantes. En adición, a los estudiantes de la Carrera de Educación, 16,272 participantes que conforman la matrícula general de la UAPA serán impactados con la aplicación de la propuesta del programa de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.

3.9 Contribuciones de este estudio para la comunidad científica

Esta investigación ofrece a la comunidad científica conocimientos, avances y resultados efectivos de la implementación de nuevas estrategias, técnicas, instrumentos de evaluación y herramientas tecnológicas, mediante el diseño de una propuesta de programa que permita evaluar competencias, eficientizando el desarrollo de las prácticas docentes y el fortalecimiento del modelo educativo de la Universidad.

3.9 Enfoque Metodológico

El propósito de esta investigación consiste en fortalecer el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo y validando estrategias, técnicas e instrumentos que contribuyan con el desarrollo de las prácticas docentes y el modelo educativo de la universidad.

Teniendo en cuenta el propósito del estudio, se asumió un enfoque mixto. Se fundamenta en la recolección y análisis de datos e de informaciones, de corte cualitativo y cuantitativo. El enfoque cualitativo es flexible y facilita la interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en recrear la realidad tal y como la observan los sujetos informantes. El enfoque cuantitativo, sigue una secuencia estructurada y busca generalizar los resultados encontrados para la formulación y la demostración de teorías planteadas.

3.11 Naturaleza, alcance y tipo de diseño del estudio

Con la finalidad de responder a los objetivos planteados, se precisan en la investigación las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes de la Carrera de Educación en el entorno virtual de aprendizaje de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

En el diseño general de investigación se describen los procedimientos realizados, incluyendo las fases de la investigación, selección de la población muestral, técnicas e instrumentos de recogida de datos y análisis de dichos datos e información. Estos procedimientos se realizan con el propósito de obtener las respuestas más válidas y exactas a las preguntas que se plantean. (McMillan y Schumacher 2005). En el diseño de la investigación se contemplan elementos pedagógicos, tecnológicos y organizativos que permiten dar solución a los problemas formulados dentro de la evaluación por competencias en la Universidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos se procederá con el diseño de una propuesta de programa de evaluación por competencias que contemple los criterios, estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas como aspectos fundamentales para el fortalecimiento de dicho proceso en la universidad.

3.12 La Investigación del Diseño

Este estudio se basa en el diseño, definida por Wang y Hannafin (2005, p. 6-7) como “una metodología sistemática y flexible, dirigida a la mejora de la práctica educativa mediante un proceso iterativo de análisis, diseño, desarrollo e implementación, basado en la colaboración de investigadores y practicantes en un entorno real y que persigue principios de diseño y teoría basadas en contexto”. Este tipo de metodología combina la investigación educativa empírica con el diseño basado en la teoría de los entornos de aprendizaje; es importante para la comprensión de cómo, cuándo y por qué las innovaciones educativas funcionan en la práctica”. Se caracteriza por los siguientes aspectos:

Tabla 18. Características de la metodología del diseño

Características	Descripción
Pragmática	La investigación basada en el diseño perfecciona tanto la teoría como la práctica. Evalúa el alcance en que los principios informan y mejoran la práctica
Fundamentada	El diseño está basado en teorías y cimentado en la investigación de la teoría y la práctica pertinentes.
Interactiva, iterativa y flexible	El diseño toma en cuenta los procesos y procedimientos de manera flexible con los participantes. Los procesos son ciclos iterativos de análisis, diseño, implementación y rediseño.
Integrada	Son utilizados métodos de investigación mixtos para maximizar la credibilidad de la investigación. Los métodos varían durante las diferentes fases según las necesidades, y los problemas surgen y evolucionan en el foco de la investigación
Contextual	El proceso de investigación, los resultados y los cambios con respecto al plan inicial son documentados. Los resultados de la investigación están relacionados con el proceso de diseño y el entorno. El contenido y la profundidad de los principios de diseño generados varían. Se necesita orientación para la aplicación de los principios generados.

Fuente: Wang & Hannafin (2005, p. 8). Design-based research and technology-enhanced learning environments.

En ese sentido, De Benito y Salinas (2016) agregan que la metodología de diseño también se caracteriza por ser interactiva, centrada en procesos, colaborativa, intervencionalista, multinivel, orientada a la utilidad y fundamentada en la teoría.

Por otra parte, Kennedy-Clark (2013) expresa que este tipo de investigación se implementa mediante grupos de expertos, micro-fases, grupos de participantes y un diseño flexible de adaptación que permiten a los investigadores perfeccionar y mejorar su diseño y su comprensión del problema. A continuación, se describe el procedimiento:

Tabla 19. Criterios de la metodología del diseño

Criterio	Descripción
Micro-fases	Sucesión de fases de recogida de datos repetitivo para probar y evaluar el diseño. Cada ciclo es una investigación en sí misma.
Grupo de expertos	La inclusión de varios grupos de expertos a lo largo del estudio para evaluar los materiales e instrumentos de recolección de datos.
Diversos grupos de participantes	Los materiales se prueban con diversos grupos de participantes
Flexibilidad adaptativa	Capacidad de asumir diversos roles sin perder de vista el papel de investigador.

Fuente: Kennedy-Clark (2013, p.31). Design-based research and the higher degree research student.

De igual forma, Nieveen y Folmer (2012) con el fin de indagar la calidad de las intervenciones, proponen una evaluación formativa, crucial en la fase de desarrollo de los prototipos y en el resto de los ciclos, relacionada con la recogida de datos y en la toma de decisiones para la mejorar de la calidad. Para esto identifican cuatro criterios de calidad aplicables a una amplia gama de intervenciones educativas: pertinencia (también llamada validez de contenido), consistencia (también llamada validez de constructo), aplicación en la práctica esperada y real (que se espera que la intervención pueda ser utilizada en el entorno para el cual se ha diseñado y finalmente, se puede utilizar), y eficacia esperada y real (a través de la intervención se espera obtener unos resultados, y al utilizarlo se obtienen los resultados esperados).

Estos autores, aseguran que los datos para poder comprobar el diseño pueden ser recogidos mediante el uso de una lista que contenga las características requeridas de la intervención; grupo de discusión, encuestar a un grupo sobre el prototipo; tutorial, el equipo de investigación y los representantes del grupo destinatario revisan el prototipo. Entre las posibles actividades de recogida de datos se encuentran el uso de una lista de verificación, las entrevistas y la observación de los encuestados cuando están actuando dentro del prototipo.

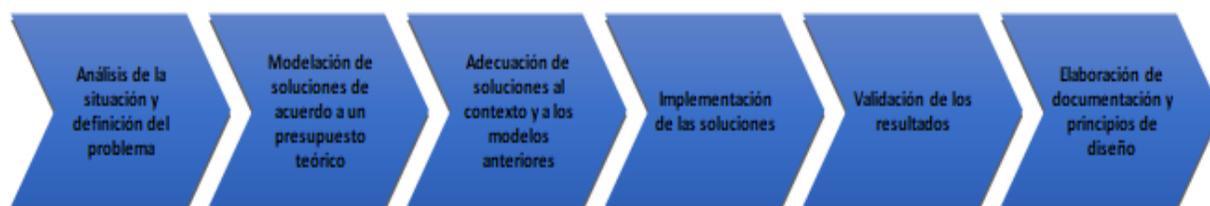
La Micro-evaluación, se aplica parte del modelo a un pequeño grupo de usuarios objetivo, ya sean alumnos y / o profesores, y entre las posibles actividades de recopilación de datos se encuentran la entrevista, la observación, y los cuestionarios, así como la evaluación del rendimiento de los estudiantes; y ponerla a prueba, se implanta el producto en la práctica. Si la evaluación se centra en la viabilidad o aplicabilidad de la intervención, la recopilación de datos se puede realizar a través de la observación, la entrevista, o los cuestionarios. Si la evaluación se centra en la eficacia de la intervención, se puede evaluar el rendimiento de los estudiantes.

De igual forma, Romero-Ariza (2014) considera que es necesario enfatizar en la finalidad de la Investigación Basada en el Diseño y sus rasgos distintivos vinculados a su esencia y razón de ser, que la diferencia de otras aproximaciones como la

investigación-acción que a semejanza de la Investigación Basada en el Diseño, utiliza el estudio cualitativo y la reflexión sistemática sobre la práctica en el aula como principales herramientas de mejora e innovación educativa, también comparte su carácter intervencionista y participativo, pero no necesariamente el interés por el desarrollo de principios y teorías de diseño.

En base a todo lo expuesto, esta investigación contempló la siguiente estructura:

Figura 12. Estructura de la investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Revés, 2000 en De Benito, 2006)

La selección, diseño e implementación de diferentes estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas digitales, fue la resultante de las experiencias obtenidas a través de las siguientes fases:

Fase 1. Análisis y diagnóstico situacional de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes de la carrera de Educación.

La realización de esta fase implicó la elaboración de un diagnóstico a través de la observación del quehacer docente que permitió identificar la problemática. Este diagnóstico fue realizado en el cuatrimestre 2017-1 con una población muestral de estudiantes de la Escuela de Educación. Esto posibilitó conocer las estrategias de evaluación y el uso dado por los docentes en su desempeño virtual. El procedimiento realizado fue el siguiente:

- a) Se tomaron como referentes los ítems utilizados en la prueba final de evaluación de los aprendizajes por tener esta, el 50% del valor del total de puntos para la aprobación final de las asignaturas.

- b) Consulta a los participantes (estudiantes) en donde pudieron expresar el tipo de ítems que le resulta de difícil comprensión. Esto, permitió triangular la información obtenida y establecer las acciones que fundamentan el planteamiento del problema.

- c) Para la recolección de los datos se elaboraron los cuestionarios A y B, aplicados a los facilitadores y participantes seleccionados, los cuales fueron estructurados por criterios e indicadores: 1. Datos generales. 2. Estrategias y/ o técnicas utilizadas por los facilitadores para evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. 3. Herramientas tecnológicas utilizadas con mayor frecuencia 4. Tipos de ítems más utilizados. Estos cuestionarios fueron validados por los Departamentos de Gestión y Desarrollo Curricular, y de Evaluación de los Aprendizajes, ambas direcciones, sugirieron un pilotaje que permitió validar las variables a medir. (Anexos 1 y 2).

- d) Observación y análisis de los cursos virtuales. (Anexo 3). Esta observación se realizó en Centro de Tecno mediaciones Pedagógicas, con el gestor responsable de las asignaturas en la Unidad de Gestión e Innovación Pedagógica, CINGEP, el cual tiene la responsabilidad de diseñar, monitorear y controlar los cursos en línea. Mediante ficha de observación, se pudo evaluar el desempeño y las competencias de los docentes en las asignaturas del bloque especializado impartidas en el cuatrimestre 2018-2. La ficha de observación fue estructura por criterios e indicadores: 1. Aspectos generales. 2. Estructura del curso (etiqueta, datos del facilitador). 3. Orientaciones generales que contiene el curso (Programa de la asignatura, materiales del curso, área de comunicación general). 4. Unidades temáticas (Materiales de apoyo de la unidad, recursos que apoyan el aprendizaje del participante, actividades de aprendizaje, área de debate y reflexión). 5. Orientaciones finales o evaluación. Esta ficha de observación fue validada por el Centro de Innovación y Gestión Pedagógica, CINGEP.

Finalizado este proceso se generó un informe a partir de un esquema vinculado a los procesos de evaluación. Para este proceso, se utilizó una rúbrica que permitió el registro del desempeño de los docentes en los cursos en línea. (Anexo 4).

Fase 2. Análisis del programa de estrategias implementado para evaluar las competencias en la carrera de Educación. Luego de elaborado el diagnóstico situacional, se procedió con la evaluación de las estrategias y técnicas establecidas en el MECCA y en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes para el proceso de evaluación por competencias. En esta fase se realizaron las siguientes acciones:

- a) Convocatoria a los directivos académicos y una muestra de los docentes de Educación. Este proceso de análisis se realizó atendiendo a las características de las asignaturas (teóricas y prácticas).
- b) De esto resultó la elaboración de un cuadro de clasificación de las asignaturas con las propuestas de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación para ser aplicados en el proceso de pilotaje con la muestra de facilitadores y participantes seleccionados.

Fase 3. Selección y adaptación de estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.

Las acciones indicadas en las fases anteriores facilitó la selección, adaptación e inclusión de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, es decir que, a partir de los análisis, consultas y verificación en el campus virtual, se procedió a sistematizar las estrategias de evaluación cuyos resultados eran de mayor dificultad en términos de aprobación, se procedió a seleccionar un grupo de estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas para implementar y comprobar su eficiencia a partir de la puesta en ejecución en las asignaturas del bloque especializado de la Carrera de Educación, para posteriormente sistematizar los resultados y la posible creación de documentos que

permitieran fortalecer el proceso de evaluación y sobre todo, validar que las competencias establecidas en los planes de estudios cuentan con mecanismos de medición de desempeño que garanticen el logro de las mismas.

Lo anterior, implicó la ejecución, sistematización y validación de estrategias que permitieron valorar las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes de la Escuela de Educación, incluyendo aspectos vinculados a la experiencia y una fundamentación teórica a partir de los referentes conceptuales, metodológicos en el desarrollo de la estrategia. Esto, requirió la exploración y análisis de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes y comprobadas por los estudiantes, especialmente en el entorno virtual de aprendizaje.

Fase 4: Aplicación de las estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación seleccionadas. De acuerdo con los resultados del diagnóstico situacional se planificó el proceso de aplicación y validación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos para la evaluación de asignaturas teóricas y prácticas. Para esto se realizaron las siguientes acciones:

- a) Convocatoria de socialización y consenso con los facilitadores involucrados para orientar el proceso y presentar las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos a implementar acorde a las características de cada asignatura.
- b) Segundo encuentro para definir la logística, estrategias, diseño de actividades, técnicas e instrumentos de evaluación. En este proceso, se integraron algunas estrategias no contempladas en el MECCA, por ser consideradas idóneas para el fomento del desarrollo de habilidades, destrezas y la adquisición de conocimiento de orden superior, tal es el caso del PNI (Positivo, negativo e interesante), aprendizaje in situ, socialización activa y trabajo colaborativo. De igual forma, se incorporaron instrumentos de evaluación: lista de cotejo y la escala de estimación o apreciación. En adición a eso, se programaron

encuentros sincrónicos con los participantes, a través de herramientas tecnológicas como Zoom, Google Meet y WhatsApp.

- c) Implementación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas.

Las acciones realizadas en las fases descritas, dio como resultado lo que se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 20. Planificación para el pilotaje de evaluación

Asignatura	Clave	Componente de la asignatura	Estrategia	Técnica	Instrumento	Herramienta Tecnológica	Cantidad de Participantes
Planificación Educativa y Gestión Áulica	EDU116 -GV70	Teórico- práctico	Estudio de Caso PNI (Positivo, Negativo e Interesante)	Resumen Debate Esquema Mapa Conceptual	Lista de Cotejo Escala de Apreciación Rúbrica Prueba escrita E-portafolio	Zoom Moodle WhatsApp Google Meet	21
Práctica Docente III	PRA245 -GV74	Teórico- práctico	Estudio de Caso Resolución de Problemas Aprendizaje In Situ	Mapas Mentales Cuadros Comparativos Cuadros Comparativos	Lista de Cotejo Rúbrica Prueba escrita	Zoom Moodle WhatsApp Gmail Drive Google Meet	13
Recursos Didácticos y Tecnológicos en la Educación Inicial	EDU319 -GV70	Teórico- práctico	Socialización activa Estudio de casos PNI	Entrevistas Observación Mapas mentales. Mapas conceptuales Nube de palabras	Lista de cotejo E. Portafolios Cuestionarios Prueba escrita	WhatsApp Moodle Zoom Gmail. Drive	20
Seminario de Matemáticas y Física	EDU525 .GV70	Teórico- práctico	Resolución de problemas Estudio de casos Trabajo Colaborativo	Observación Mapas conceptuales Cuadros comparativos	Cuestionarios E. Portafolios Rúbrica Prueba escrita	WhatsApp Moodle Zoom	42
Psicología Social y comunitaria	PSG104 -GV107	Teórico- práctico	Estudio de Caso Resolución de Problemas Trabajo Colaborativo	Entrevistas Pruebas Observaciones Tabla informativa Videos Esquemas Ensayos	Rúbricas E. Portafolios lista de cotejo guías de preguntas Prueba escrita	E Portafolio Foros Wiki Webquest	27
Total de Participantes							123

Fuente: Elaboración propia.

Fase 5: Evaluación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas, e instrumentos de evaluación por competencias implementadas.

Para la valoración de los resultados obtenidos en el pilotaje realizado de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, se procedió a la aplicación de un cuestionario tanto a los facilitadores como a los participantes, lo que permitió hacer los ajustes de lugar e incorporar aspectos importantes en el diseño del programa de evaluación por competencias tales como: la planificación del proceso, la categorización de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos acorde a los componentes teórico y práctico; la implementación y la evaluación del proceso de evaluación. El cuestionario fue diseñado con 9 preguntas cerradas y 2 preguntas abiertas para obtener datos cuantitativos y cualitativos. (Anexo 4)

Las fases descritas se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 21. Resumen del procedimiento implementado

Fases	Procedimientos	Instrumentos de recolección de datos	Análisis de la información
<p>Fase 1. Análisis y Diagnóstico situación de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes.</p> <p>Análisis del programa de estrategias implementado para evaluar las competencias en la carrera de educación.</p>	<p>Consulta a facilitadores y participantes.</p> <p>Observación y análisis de los cursos virtuales.</p> <p>Realización de un diagnóstico a través de la observación del quehacer docente que permitió identificar la problemática.</p> <p>Elaboración de informe con estado situacional.</p>	<p>Cuestionarios</p> <p>Ficha de evaluación de curso estandarizado</p> <p>Lista de cotejo</p>	<p>Identificación de las estrategias de evaluación y el uso dado por los docentes en su desempeño virtual.</p> <p>Identificación de los tipos de ítems que le resultan de difícil comprensión.</p> <p>Validación de las variables a medir en el estudio.</p> <p>Verificación del nivel de desempeño de los docentes en los cursos en línea.</p>

<p>Fase 2.</p> <p>Análisis del programa de estrategias implementado para evaluar las competencias en la carrera de educación.</p>	<p>Elaboración de un cuadro de clasificación de las asignaturas con las propuestas de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación para ser aplicados en el proceso de pilotaje con la muestra de facilitadores y participantes seleccionados.</p>	<p>Ficha de observación</p>	<p>Priorización de las estrategias, técnicas, herramientas e instrumentos de evaluación que contribuyan a la concreción de los aprendizajes y valoración justa de los estudiantes, acorde a las características de las asignaturas seleccionadas.</p>
<p>Fase 3</p> <p>Selección y adaptación de estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación</p>	<p>Exploración y análisis de las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes.</p> <p>Sistematización de las estrategias de evaluación cuyos resultados eran de mayor dificultad.</p> <p>Selección de estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas para implementar y comprobar su eficiencia a partir de la puesta en ejecución en las asignaturas del bloque especializado de la Carrera de Educación.</p>	<p>Revisión bibliográfica</p>	<p>Análisis para la selección de estrategias, técnicas, aplicaciones tecnológicas e instrumentos para el proceso de implementación.</p>
<p>Fase 4:</p> <p>Aplicación de las estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación seleccionadas.</p>	<p>Convocatoria de socialización y consenso con los facilitadores involucrados para orientar el proceso y presentar las estrategias, técnicas y herramientas tecnológicas e instrumentos a implementar acorde a las características de cada asignatura.</p> <p>Encuentro para definir la logística, estrategias, diseño de actividades, técnicas e instrumentos de evaluación.</p> <p>Implementación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas.</p>	<p>Cronograma de encuentros de socialización e implementación del pilotaje.</p>	<p>Fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.</p> <p>Validación de las estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas de evaluación seleccionadas.</p>
<p>Fase 5:</p> <p>Evaluación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas, e instrumentos de evaluación por competencias implementados.</p>	<p>Ejecución del pilotaje de implementación de las estrategias, técnicas, aplicaciones tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionados.</p>	<p>Cuestionario de satisfacción.</p>	<p>Valoración de los resultados obtenidos.</p> <p>Valoración de aspectos fundamentales para la propuesta de programa de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4. Análisis de Datos y Discusión de Resultados

En este apartado se presenta el análisis de datos y discusión de los resultados obtenidos en cada una de las fases que conforman la realización de este estudio. Para el análisis y contrastación de los resultados se tomaron en cuenta las teorías y fuentes que sirven de soporte para la interpretación de los datos.

4.1 Fase 1. Análisis y diagnóstico situacional de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes de la carrera de Educación.

En esta fase se realizaron las acciones que se describen a continuación:

- a) Elaboración del diagnóstico situacional de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes de la escuela de Educación.

En la primera fase se realizó un diagnóstico situacional, sobre el desempeño del docente con relación a las estrategias de evaluación implementadas en los cursos colgados en el campus virtual de la Universidad, en tal sentido, se describe lo siguiente:

La UAPA es una universidad a distancia donde las Tecnologías de la Información y Comunicaciones aportan entornos y herramientas que amplían las posibilidades de trabajo en distintos ambientes grupales sincrónicos-asincrónicos, con procedimientos, herramientas y formas de evaluar los conocimientos mediante procesos que no sean puramente descriptivos o conceptuales (exámenes, pruebas de destreza, problemas teóricos) sino otros, donde se puedan medir mejor la calidad de los aprendizajes. Para la realización del diagnóstico situacional establecido en la fase uno se tomó como punto de partida la siguiente cuestionante: ¿Qué situación real y concreta se encontró al iniciar el proceso de exploración e indagación? Se hacía necesario corroborar la realidad existente como punto de partida y para ello se aplicó un cuestionario a facilitadores y participantes, cuyo resultado se describe a continuación:

Tabla 22. Estrategias y técnicas utilizadas por los facilitadores

Estrategias y/o técnicas de evaluación	Frecuencia y porcentaje					
	Frecuente	Porcentaje %	Poco frecuente	Porcentaje %	Nunca	Porcentaje %
Elaboración de tablas	18	86	2	10	1	4
Cuadros sinópticos y comparativos	16	76	4	20	1	4
Mapas conceptuales	17	80	4	20	0	-
Mapas mentales	17	80	4	20	0	-
Cronologías	11	52	7	33	3	15
Líneas del tiempo	13	63	7	33	1	4
Definiciones y explicaciones con palabras propias	18	86	3	14	0	-
Parafraseo	10	48	9	43	2	9
Cuadros comparativos	18	86	3	14	0	-
Elaboración de resúmenes, síntesis, análisis, reseñas	16	76	5	24	0	-
Búsqueda de fuentes de información en internet)	21	100	0	-	0	-
Debates reflexivos	10	48	8	37	3	15
Diseño y aplicación de instrumentos diversos	7	33	14	67	0	-
Visitas institucionales, comunitarias, museográficas	14	67	7	33	0	-
Elaboración de informes	21	100	0	-	0	-
Diario de doble entrada	15	71	6	29	0	-
Realización de prácticas (profesionales, de campo, de observación, de laboratorio)	18	86	3	14	0	-
Realización de entrevistas	16	76	4	20	1	4
Estudio de caso	12	57	5	24	4	19
Audición de casetes o material sonoro	15	71	6	29	0	-
Visionado de películas, videos, documentales o material fotográfico	15	71	6	29	0	-
Diarios reflexivos	14	67	7	33	0	-
Juego de roles	10	48	7	33	4	19
Simulaciones	9	43	10	48	2	9
Resolución de ejercicios	18	86	3	14	0	-
Reportajes o ensayos	20	96	1	4	0	-
Trabajos de investigación	21	100	0	-	0	-
La Retroalimentación	16	76	5	24	0	-
Rúbricas	9	43	10	48	2	9
Lista de cotejo	13	63	7	33	1	4
Portafolios	15	71	4	20	2	9
Total	21					
Porcentaje %	100					

Fuente: Cuestionario A aplicado a los docentes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional.

En la tabla se evidencia que las estrategias y técnicas de evaluación más utilizadas por los facilitadores son las siguientes:

Con un 100% la búsqueda de fuentes de información en Internet, elaboración de informes y proyectos de investigación; con un 96%, reportes o ensayos, con un 86%, elaboración de tablas, definiciones y explicaciones con palabras propias, cuadros

comparativos, realización de prácticas profesionales, de campo, de observación y de laboratorio, así como la resolución de ejercicios.

A estos resultados le siguen, los mapas conceptuales y mentales con el 80%; con un 76% los cuadros sinópticos y comparativos, la elaboración de resúmenes, síntesis, análisis y reseñas; la realización de entrevistas y retroalimentación. Con un 71% los diarios de doble entrada, audición de casetes o material sonoro, visionado de películas, videos, documentales o material fotográfico y los portafolios. Con el 67% resultaron, las visitas institucionales, comunitarias y museográficas, y los diarios reflexivos. La línea de tiempo y lista de cotejo con el 63%; con un 57% el estudio de caso y las cronologías con el 52%. Por debajo del 50% quedaron el parafraseo y el juego de roles. Sumado a esto, en la tabla se evidencia que las estrategias, técnicas e instrumentos utilizados con menor frecuencia fueron el diseño y aplicación de instrumentos diversos, las simulaciones y la rúbrica.

Tabla 23. Herramientas tecnológicas utilizadas por los facilitadores

Herramientas tecnológicas y actividades de evaluación	Frecuencia y porcentaje					
	Frecuente	Porcentaje	Poco frecuente	Porcentaje	Nunca	Porcentaje
Foros	19	92	1	4	1	4
Debate virtual	11	52	5	24	5	24
Wikis	9	43	12	57	0	-
Lecciones	9	43	8	37	4	20
Portafolios	14	67	7	33	0	-
Tareas	20	96	1	4	0	-
Webquest	9	43	12	57	0	-
Blog	11	52	8	38	2	10
Taller	10	48	1	4	10	48
Cuestionarios	17	80	4	20	0	-
Software	0	-	0	-	0	-
Simuladores	8	38	10	48	3	14
Glosarios	11	52	8	38	2	10
Total	21					
Porcentaje %	100					

Fuente: Cuestionario A aplicado a los docentes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional.

En la tabla se puede observar que las herramientas tecnológicas y actividades de evaluación que resultaron con mayor porcentaje fueron: las tareas con un 96%, los foros con 92%, los cuestionarios con el 80%. A estas le siguen, los portafolios con un 67%, el debate virtual, blog y glosario con un 52%, el taller con el 48% y las lecciones con un 43%. Las herramientas tecnológicas utilizadas con menor frecuencia son: webquest y las wikis con el 57% y los glosarios con el 48%.

Tabla 24. Tipos de ítems más utilizadas en las pruebas escritas

Tipos de ítems más utilizadas en las pruebas escritas	Frecuencia y porcentaje					
	Frecuente	Porcentaje	Poco frecuente	Porcentaje	Nunca	Porcentaje
Asociación o emparejamiento	10	48	10	48	1	4
Ordenamiento	10	48	10	48	1	4
Localización e identificación	13	62	8	38	0	-
Selección múltiple	13	62	8	38	0	-
Completa	16	76	5	24	0	-
Resolución de problemas	7	33	14	67	0	-
Análisis de caso	6	29	15	71	0	-
Verdadero y falso	16	76	5	24	0	-
Desarrollo	11	52	10	48	0	-
Ensayo	18	86	3	14	0	-
Total	21					
Porcentaje	100					

Fuente: Cuestionario A aplicado a los docentes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional.

De acuerdo con lo evidenciado en la tabla, los ítems que resultaron con mayor porcentaje fueron los de ensayo con un 86%; los de completa, verdadero y falso con un 76%; localización e identificación y selección múltiple con un 62%; los de desarrollo con un 52%, los asociación o emparejamiento y ordenamiento con 48%. Los ítems utilizados con poca frecuencia fueron: análisis de caso con un 71% y resolución de problemas con el 67%.

Para comparar los datos obtenidos a través de los facilitadores, se hicieron las mismas preguntas a los participantes.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 25. Estrategias y /o técnicas de evaluación

Estrategias y /o técnicas de evaluación	Frecuencia y porcentaje					
	Frecuente	Porcentaje	Poco frecuente	Porcentaje	Nunca	Porcentaje
Elaboración de tablas	106	86	17	14	0	-
Cuadros sinópticos y comparativos	95	77	28	23	0	-
Mapas conceptuales	100	81	23	19	0	-
Mapas mentales	100	81	23	19	0	-
Cronologías	64	52	50	41	9	7
Líneas del tiempo	77	62	42	34	4	3
Definiciones y explicaciones con palabras propias	106	86	15	12	2	2
Parafraseo	60	49	50	41	13	10
Cuadros comparativos	106	86	14	11	3	3
Elaboración de resúmenes, síntesis, análisis, reseñas	95	77	21	17	7	6
Búsqueda de fuentes de información en internet)	123	100	0	-	0	-
Debates reflexivos	60	49	43	35	10	8
Diseño y aplicación de instrumentos diversos	35	28	82	67	6	5
Visitas institucionales, comunitarias, museográficas	82	67	41	33	0	-
Elaboración de informes	123	100	0	-	0	-
Diario de doble entrada	88	72	35	28	0	-
Realización de prácticas (profesionales, de campo, de observación, de laboratorio)	106	86	17	14	0	-
Realización de entrevistas	94	76	27		2	
Estudio de caso	70	57	53		0	
Audición de casetes o material sonoro	88		32		3	
Visionado de películas, videos, documentales o material fotográfico	87	71	28	23	8	6
Diarios reflexivos	82	67	41	33	0	-
Juego de roles	59	48	40	33	24	19
Simulaciones	26	21	59	48	38	31
Resolución de ejercicios	106	86	17	14	0	-
Reportajes o ensayos	117	95	6	5	0	-
Trabajos de investigación	123	100	0	-	0	-
La Retroalimentación	94	76	20	16	9	8
Rúbricas	38	31	59	48	26	21
Lista de cotejo	77	63	42	34	4	3
Portafolios	87	71	28	23	8	6
Total	123					
Porcentaje	100					

Fuente: Cuestionario A aplicado a los participantes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional.

De acuerdo con los participantes consultados, las estrategias y técnicas de evaluación más utilizadas por los facilitadores son las siguientes:

Con un 100% la búsqueda de fuentes de información en Internet, elaboración de informes y proyectos de investigación; con un 95%, reportes o ensayos, con un 86%, elaboración de tablas, definiciones y explicaciones con palabras propias, cuadros comparativos, realización de prácticas profesionales, de campo, de observación y de laboratorio, así como la resolución de ejercicios.

A estos resultados le siguen, los mapas conceptuales y mentales con el 81%; con un 77% los cuadros sinópticos y comparativos, la elaboración de resúmenes, síntesis, análisis y reseñas; con un 76% la realización de entrevistas y retroalimentación. Con un 71% los diarios de doble entrada, audición de casetes o material sonoro, visionado de películas, videos, documentales o material fotográfico y los portafolios. Con el 67% resultaron, las visitas institucionales, comunitarias y museográficas, y los diarios reflexivos. La línea de tiempo y lista de cotejo con el 62%; con un 57% el estudio de caso y las cronologías con el 52%. Por debajo del 50% quedaron el parafraseo y el juego de roles.

Además de lo referido, en la tabla se evidencia que las estrategias, técnicas e instrumentos utilizados con menor frecuencia fueron el diseño y aplicación de instrumentos diversos, las simulaciones y la rúbrica.

Tabla 26. Herramientas tecnológicas

Herramientas tecnológicas	Frecuencia y porcentaje					
	Frecuente	Porcentaje	Poco frecuente	Porcentaje	Nunca	Porcentaje
Foros	111	90	12	10	0	-
Debate virtual	64	52	50	41	9	7
Wikis	40	33	70	57	13	10
Lecciones	54	44	43	35	26	21
Portafolios	77	63	46	37	0	-
Tareas	117	95	4	3	2	2
Webquest	50	41	70	57	3	2
Blog	64	52	40	33	19	15
Taller	59	48	41	33	23	19
Cuestionarios	100	81	23	19	0	-
Software	0	-	0	-	0	-
Simuladores	22	18	59	48	42	34
Glosarios	64	52	36	29	23	19
Total				123		100

Fuente: Cuestionario A aplicado a los participantes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional.

En la tabla se puede observar que, de acuerdo con los participantes consultados, las herramientas tecnológicas más utilizadas por los facilitadores son: las tareas con un 95%, los foros con 90%, los cuestionarios con el 81%. A estas herramientas le siguen, los portafolios con un 63%, el debate virtual, blog y glosario con un 52%, el taller con el 48% y las lecciones con un 43%. Las herramientas tecnológicas utilizadas con menos frecuencia son: webquest y las wikis con el 57% y los simuladores con el 48%.

Tabla 27. Tipos de ítems más utilizadas en las pruebas escritas

Tipos de ítems más utilizadas en las pruebas escritas	Frecuencia y porcentaje					
	Frecuente	Porcentaje	Poco frecuente	Porcentaje	Nunca	Porcentaje
Asociación o emparejamiento	59	48	37	30	27	22
Ordenamiento	59	48	45	37	19	15
Localización e identificación	77	62	36	30	10	8
Selección múltiple	77	62	38	31	8	7
Completa	94	76	20	16	9	8
Resolución de problemas	25	20	82	67	16	13
Análisis de caso	30	24	87	71	6	5
Verdadero y falso	94	76	27	22	2	2
Desarrollo	64	53	42	34	17	13
Ensayo	106	86	15	12	2	2
Total	123					
Porcentaje	100					

Fuente: Cuestionario A aplicado a los participantes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional.

De acuerdo con lo evidenciado en la tabla, los ítems que resultaron con mayor porcentaje fueron los de ensayo con un 86%; los de completa y verdadero y falso con un 76%; localización e identificación y selección múltiple con un 62%; los de desarrollo con un 53%, los de asociación o emparejamiento y ordenamiento con un 48%. Los ítems utilizados con poca frecuencia fueron: análisis de caso con un 24% y resolución de problemas con el 20%.

Tabla 28. Observación y análisis de los cursos virtuales

Crterios e indicadores	Frecuencia	Porcentaje
I. Estructura de un curso estándar: Área general		
Etiqueta de la asignatura	21	100
Datos del facilitador	21	100
II. Introducción: Orientaciones del curso		
Programa de la asignatura	21	100
Materiales del curso: alusivos a la asignatura (organizados en carpetas o libros)	21	100
Carpetas con recursos	21	100
Libro de cognotécnica	21	100
Área de comunicación general:		
Avisos (novedades)	21	100
Foro Académico	16	76
Foro de dudas	21	100
Foro social	21	100
Chat	13	62
III. Unidades:		
Nombre de la unidad y Resultado de aprendizaje de la unidad	21	100
Recursos de aprendizaje:	21	100
Materiales de apoyo de la unidad: Recursos que apoyan el aprendizaje del participante (estos recursos deben estar enlazados en las tareas)	21	100
URL documentos online, entre otros.	21	100
Unidades didácticas	21	100
Libros	21	100
Videos (Cápsulas de contenidos propios)	13	62
OVA	21	100
Actividades de aprendizaje: tareas, ejercicios prácticos, cuestionarios, entre otros, se tomó en cuenta opciones en plataforma para el diseño de actividades sugeridas: wikis, cuestionarios, encuestas, otras.	21	100
Los materiales de apoyo aparecen vinculados en las actividades propuestas en el curso.	21	100
Las tareas están redactadas teniendo en cuenta un contexto inespecífico que puedan ser realizada en cualquier parte del mundo.	21	100
Actividades redactadas a modo de sugerencias para el facilitador pueda realizar los ajustes pertinentes.	21	100
Las tareas están fechadas.	18	86
Área de reflexión y debate:	14	67
Tiene los foros académicos relacionados con el contenido de la unidad.		
Aparece la etiqueta de reflexión y debate solo en las semanas y/o unidades donde está programado el foro.	14	67
4. Orientaciones o evaluación finales:		
El espacio para subitrabajo o informe final estáubicadoen la semana que corresponde	21	100
Tiene los enlaces para la autoevaluación y co-evaluación	21	100

Fuente: Matriz de observación de los cursos virtuales.

Durante la exploración a los cursos estandarizados, se pudo evidenciar que el 100% de ellos cuenta con etiqueta de la asignatura, datos del facilitador, programa de la asignatura, materiales del curso, carpetas con recursos, libro de cognotécnica, avisos, foro académico, foro de dudas, foro social, chat, nombre de la unidad y resultados de aprendizaje; recursos de aprendizaje, materiales de apoyo a la unidad, URL documentos online, unidades didácticas, libros, videos o cápsulas de contenidos, actividades de aprendizajes, tareas fechadas, área de reflexión y debate. Sin embargo, de los aspectos destacados, se evidenció que solo el 86% de los facilitadores tienen las tareas con las fechas actualizadas, un 76% los foros; el 67% con las áreas de reflexión y debate. Finalmente, un 62% los chat y vídeos (cápsulas de contenidos propios).

En los Cursos se encuentra el programa de la asignatura, bibliografía básica y complementaria, recursos de aprendizaje, rúbricas de evaluación y las asignaciones a desarrollar por los participantes. Se constató que entre las estrategias de evaluación predominantes de evaluación se encuentran las Tareas propiamente dichas y Foros, (como herramientas de la plataforma Moodle). Se detallan los recursos a utilizar.

Además, se evidencia que la tipología de actividades diseñadas por los facilitadores no favorece completamente una estrategia de evaluación por competencias coherente con los fundamentos del modelo asumido en la institución y refuerza un estado de una evaluación tradicional orientada fundamentalmente a lo cognitivo. También se observó, la falta de una guía docente que muestre la planificación de la asignatura por parte del facilitador, probablemente por no estar contemplada como parte del diseño instruccional de los cursos. En definitiva, en el diagnóstico situacional se determinó que los docentes implementan estrategias establecidas en el MECCA, sin embargo, se requiere fortalecer su implementación a través de la elaboración de otras actividades que movilicen los conocimientos, la reflexión, la evaluación y sobre todo, el proceso metacognitivo para garantizar en los estudiantes el desarrollo de las competencias establecidas en los programas de las asignaturas.

4.1.2 Fase 2. Análisis de las estrategias implementadas para evaluar las competencias en la carrera de educación.

Para la selección, adaptación e integración de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, se procedió a consultar y revisar las documentaciones existentes, así como el campus virtual de la Universidad. La consulta reflejó que no existe un programa integral de evaluación de los aprendizajes, sino que los aspectos indicados en el apartado anterior aparecen disgregados en el Modelo Educativo por Competencia Centrado en el Aprendizaje (MECCA, 2009) y en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), donde se estipulan los tipos de evaluación, los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación.

El MECCA (2009) establece una metodología activa que puede ser utilizada tanto para el proceso de enseñanza aprendizaje como en el proceso de evaluación: Entre estas se pueden mencionar: mapas mentales, portafolios, e-portafolios, proyectos, estudios de casos, resolución de problemas, debates, foros, ensayos y pruebas escritas. Mientras que en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), se establecen, criterios, indicadores, tipos e instrumentos de evaluación, los cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 29. Aspectos de la evaluación establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (UAPA, 2018)

Criterios	Indicadores	Tipos	Instrumentos
Participación oral y escrita	Dominio del tema: manejo de los aspectos teóricos del tema.	Diagnóstica	Rúbrica
	Organización de la información.		
	Pertinencia de la argumentación en las intervenciones.	Formativa	
	Creatividad y originalidad de las ideas externadas.		
Manejo adecuado del léxico, la redacción y la ortografía.	Sumativa	Registro de Observación.	
Actividades prácticas	Organización de la información.		
	Capacidad de análisis.		
	Capacidad de búsqueda y selección de la información.		
	Manejo adecuado de la redacción y la ortografía.		
	Originalidad de las ideas presentas y los aportes realizados.		

Proyecto Final	Organización de la información.		
	Capacidad de análisis.		
	Capacidad de búsqueda y selección de la información.		
	Manejo adecuado de la redacción y la ortografía.		
	Originalidad de las ideas presentas y los aportes realizados.		
Prueba Escrita	Conocimiento		
	Comprensión		
	Aplicación		
	Análisis		
	Creación		
Valores			
Ética	Exhibe compromiso ético y moral en sus acciones estudiantiles.		
Cooperación	Propicia el trabajo cooperativo y colaborativo como vía de aprovechamiento de las potencialidades colectivas. Muestra disposición para el trabajo en equipo.		
Responsabilidad	Compromiso en el cumplimiento de sus deberes como participante y como ciudadano. Puntualidad. Asume consecuencias de sus acciones. Participa activamente en la toma de decisiones del grupo.		
Honestidad	Muestra respeto a las fuentes consultadas. Dar reconocimiento al trabajo en el otro. Actúa apegada a la verdad.		
Solidaridad	Comparte con sus compañeros. Promueve acciones para motivar y conducir a metas comunes. Se identifica con la biodiversidad y su medio sociocultural. Escucha atentamente a los demás.		

Fuente: Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (UAPA, 2018)

En la tabla anterior se indican los criterios e indicadores que rigen el proceso de evaluación en la universidad y que los facilitadores deben tener en cuenta en el proceso de valoración de cada una de las actividades realizadas por los participantes en la plataforma. Es importante destacar que, en el proceso de monitoreo realizado, se observaron oportunidades de mejora, ya que un alto porcentaje de facilitadores se limita a retroalimentar solo la forma, obviando aspectos relevantes para la evaluación justa del desempeño de los participantes y que, a la vez, le favoreciera el reconocimiento de las debilidades en los temas trabajados para que estas puedan ser superadas.

Asimismo, era importante conocer estos criterios e indicadores de forma que, en el momento de la implementación de las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, los facilitadores pudieran evidenciar el desempeño de los participantes a través de estos.

Tabla 30. Criterios e indicadores de evaluación

Criterios	Indicadores	Tipos	Instrumentos
Participación oral y escrita	Dominio del tema: manejo de los aspectos teóricos del tema.	Diagnóstica	Rúbrica
	Organización de la información.		
	Pertinencia de la argumentación en las intervenciones.	Formativa	
	Creatividad y originalidad de las ideas externadas.		
	Manejo adecuado del léxico, la redacción y la ortografía.	Sumativa	Registro de Observación.
Actividades prácticas	Organización de la información.		
	Capacidad de análisis.		
	Capacidad de búsqueda y selección de la información.		
	Manejo adecuado de la redacción y la ortografía.		
	Originalidad de las ideas presentas y los aportes realizados.		
Proyecto Final	Organización de la información.		
	Capacidad de análisis.		
	Capacidad de búsqueda y selección de la información.		
	Manejo adecuado de la redacción y la ortografía.		
	Originalidad de las ideas presentas y los aportes realizados.		
Prueba Escrita	Conocimiento		
	Comprensión		
	Aplicación		
	Análisis		
	Creación		
Valores			
Ética	Exhibe compromiso ético y moral en sus acciones estudiantiles.		
Cooperación	Propicia el trabajo cooperativo y colaborativo como vía de aprovechamiento de las potencialidades colectivas. Muestra disposición para el trabajo en equipo.		
Responsabilidad	Compromiso en el cumplimiento de sus deberes como participante y como ciudadano. Puntualidad.		

	Asume consecuencias de sus acciones. Participa activamente en la toma de decisiones del grupo.		
Honestidad	Muestra respeto a las fuentes consultadas. Dar reconocimiento al trabajo en el otro. Actúa apegada a la verdad.		
Solidaridad	Comparte con sus compañeros. Promueve acciones para motivar y conducir a metas comunes. Se identifica con la biodiversidad y su medio sociocultural. Escucha atentamente a los demás.		

Fuente: Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (UAPA, 2018)

4.1.3 Fase de selección, adaptación, integración e implementación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación

Para la selección, adaptación, integración e implementación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación se realizaron dos sesiones de trabajo con los facilitadores participantes del proceso. En una primera sesión con duración de tres horas, se analizaron y discutieron los resultados obtenidos en las fases anteriores. En este encuentro surgió la inquietud de ampliar las estrategias contempladas en el MECCA y que favorecieran el conocimiento a un nivel superior. Se estableció como acuerdo presentar una propuesta para el próximo encuentro, la cual fue validada por el equipo.

En la segunda sesión de trabajo, con igual duración (3 horas) se hizo una retroalimentación de lo tratado en la reunión anterior y se procedió a la presentación de las propuestas de los facilitadores.

Facilitador 1. Seleccionó la asignatura Planificación Educativa y Gestión Áulica por la combinación de los aspectos teórico práctico. En cuanto a las estrategias, se escogieron, el estudio de caso, proyecto y el PNI, (positivo, negativo e interesante) por promover estas el desarrollo del pensamiento crítico, la competencia comunicativa, el trabajo colaborativo, el respeto a las opiniones de los demás, la solución de problemas y la toma de decisiones.

En cuanto a las técnicas, se utilizó para el proceso de implementación, el resumen, debate, esquemas y mapas conceptuales ya que estas fomentan el desarrollo del pensamiento lógico, creativo y crítico, y contribuyen a la búsqueda, selección y análisis de la información. Por tanto, están en consonancia con las estrategias seleccionadas.

En lo relativo a los instrumentos, el facilitador justificó el uso de la lista de cotejo, la escala de apreciación descriptiva, la rúbrica analítica, el e-portafolio y la prueba escrita. Con estos instrumentos se tiene una mirada holística y específica de aspectos relevantes del proceso de enseñanza aprendizaje y del desempeño de los participantes (estudiantes).

Este facilitador, utilizó la herramienta Zoom, porque le permite de manera más sencilla la conformación de grupos y el trabajo en equipo, la plataforma Moodle como base para el trabajo individual y WhatsApp para la comunicación directa, tanto con los estudiantes de la asignatura como con el equipo de facilitadores participantes en el proceso.

Facilitador 2: Este facilitador seleccionó la asignatura Práctica Docente III por la carga tanto teórica como práctica. Las estrategias seleccionadas fueron el estudio de caso, resolución de problemas y aprendizaje in situ. Estas estrategias promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la competencia comunicativa, el trabajo colaborativo, el respeto a las opiniones de los demás, la solución de problemas, la toma de decisiones y vinculan el contexto académico con el real.

En cuanto a las técnicas, eligió los mapas mentales y, cuadros comparativos, por favorecer estos el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, creatividad, resolución de problemas y la toma de decisiones.

Los instrumentos seleccionados para esta asignatura fueron la lista de cotejo, rúbrica y la prueba escrita. Esta última como un requerimiento para la promoción del curso establecido por la universidad.

Las herramientas seleccionadas por el facilitador fueron: Zoom, Moodle, WhatsApp, Gmail, Drive.

Facilitador 3: La asignatura trabajada por este facilitador fue Recursos Didácticos y Tecnológicos en la Educación Inicial, asumiendo los criterios de selección de los anteriores facilitadores. Seleccionó las estrategias de socialización centrada en actividades grupales, estudio de caso y PNI, por entender que estas favorecen la libre expresión de las opiniones, la identificación de problemas, la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico en un ambiente de cooperación y solidaridad. En cuanto a las técnicas implementadas, seleccionó la entrevista, observación, mapas mentales, conceptuales y nube de palabras. Estas técnicas fomentan el desarrollo de la creatividad, la metacognición, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Los instrumentos utilizados fueron la lista de cotejo, e-portafolios, cuestionarios y la prueba escrita. Al igual que el facilitador 2, las herramientas tecnológicas seleccionadas fueron WhatsApp, Moodle, Zoom, Gmail y Drive.

Facilitador 4: La asignatura seleccionada por este facilitador fue Seminario de Matemáticas y Física. Las estrategias empleadas, fueron aprendizaje basado en problemas, estudio de caso y trabajo colaborativo. Estas estrategias contribuyen al análisis con profundidad de un problema, desarrollan la capacidad de búsqueda de información, favorecen la generación de hipótesis, el aprendizaje cooperativo y la habilidad de toma de decisiones.

También se seleccionó otras como, la observación, mapas conceptuales y cuadros comparativos como técnicas que contribuyen a desarrollar la metacognición, la creatividad, resolver problemas, la toma de decisiones, aumentar la capacidad de asimilación, procesar y recordar información.

En lo referente a los instrumentos, utilizó los cuestionarios, el e- portafolio, la rúbrica y la prueba escrita. Este facilitador escogió WhatsApp, Moodle y Zoom como herramientas tecnológicas.

Facilitador 5: La asignatura escogida fue Psicología Social y Comunitaria. Las implementadas fueron el estudio de caso, aprendizaje basado en problemas y trabajo colaborativo. Estas estrategias favorecen el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, comunicativas, el aprendizaje colaborativo, la escucha y respeto a las opiniones de los demás, así como la aplicación de los conocimientos adquiridos en diversas áreas del saber y la toma de decisiones.

Eligió como técnicas, la entrevista, tabla informativa, videos, esquemas y ensayo. Estas técnicas tributan a las estrategias seleccionadas ya que fomentan el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento crítico como son: analizar, sintetizar, emitir juicios y valoraciones, también el desarrollo de la metacognición, la búsqueda y selección pertinente de información y la capacidad de comunicación escrita.

Los instrumentos de evaluación seleccionados fueron: la rúbrica, el e – portafolio, lista de cotejo, guía de preguntas metacognitivas y la prueba escrita. Las herramientas tecnológicas utilizadas fueron: Plataforma Moodle, foros, wiki y webquest.

El proceso descrito, se resume en la tabla siguiente:

Tabla 31. Estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.

Facilitador	Asignatura	Clave	Componente de la asignatura	Estrategia	Técnica	Instrumento	Herramienta Tecnológica
1	Planificación Educativa y Gestión Áulica	EDU116-GV70	Teórico- práctico	Estudio de Caso PNI (Positivo, Negativo e Interesante)	Resumen Debate Esquema Mapa Conceptual	Lista de Cotejo Escala de Apreciación Rúbrica Prueba escrita E-portafolio	Zoom Moodle WhatsApp
2	Práctica Docente III	PRA245-GV74	Teórico- práctico	Estudio de Caso Resolución de Problemas Aprendizaje In Situ	Mapas Mentales Cuadros Comparativos	Lista de Cotejo Rúbrica Prueba escrita	Zoom Moodle WhatsApp Gmail Drive
3	Recursos Didácticos y Tecnológicos en la Educación Inicial	EDU319-GV70	Teórico- práctico	Socialización centrada en actividades grupales Estudio de casos PNI	Entrevistas Observación Mapas mentales. Mapas conceptuales Nube de palabras	Lista de cotejo E. Portafolios Cuestionarios Prueba escrita	WhatsApp Moodle Zoom Gmail Drive
4	Seminario de Matemáticas y Física	EDU525. GV70	Teórico- práctico	Resolución de problemas Estudio de casos Trabajo colaborativo	Observación Mapas conceptuales Cuadros comparativos	Cuestionarios E. Portafolios Rúbrica Prueba escrita	WhatsApp Moodle Zoom
	Psicología Social y comunitaria	PSG104-GV107	Teórico- práctico	Estudio de Caso Resolución de Problemas Trabajo colaborativo	Entrevistas Tabla informativa Videos Esquemas Ensayos	Rúbricas E. Portafolios Lista de cotejo Guías de preguntas Prueba escrita	Moodle Foros Wiki Webquest

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, la selección, incorporación y adaptación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación se realizó acorde a las características propias de cada asignatura, cuyos componentes eran tanto teóricos como prácticos y se introdujo como un aspecto de innovación las herramientas tecnológicas que favorecen la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales y la incorporación de instrumentos de evaluación no contemplados en el Reglamento de Evaluación de los aprendizajes, como es el caso de la escala de apreciación, y las herramientas tecnológicas, tal y como se especifica en la tabla anterior.

4.1.4 Fase de implementación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas

Para el proceso de aplicación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionados, se procedió a convocar nuevamente a los facilitadores involucrados para definir y consensuar la logística a implementar, confirmar las estrategias definidas, diseñar las actividades de evaluación, así como los instrumentos ya definidos. Los acuerdos establecidos fueron los siguientes:

- a) El diseño de las actividades de evaluación debía evidenciar los diferentes niveles de desarrollo de competencias (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y creación).
- b) Elaboración de un e-portafolio cuya producción evidenciara que real y efectivamente los participantes habían desarrollado cada uno de los niveles de desarrollo de competencia en las unidades de aprendizaje establecidas en el programa de las asignaturas.
- c) Se solicitó la autorización para asignar un valor de 20 puntos a la prueba escrita, la cual tiene en el Reglamento de los Aprendizajes establecido un valor de 50 puntos. Los 30 puntos restantes fueron distribuidos en la realización de actividades de evaluación por unidades de aprendizaje, donde se evidenció los niveles de aplicación, análisis y creación de los participantes. Esas evidencias o producciones sirvieron para el e-portafolio.

- d) Los facilitadores debían hacer encuentros sincrónicos cada semana.
- e) Corrección y evaluación de los trabajos en plataforma, asumiendo una retroalimentación descriptiva y reflexiva. Es decir, que se **orientara** a los participantes de forma clara los aspectos con oportunidades de mejora y que, a la vez, los llevara a un proceso de reflexión a través de preguntas metacognitivas.
- f) Se eligió un especialista del Centro de Innovación y Gestión Pedagógica de la UAPA para el acompañamiento y seguimiento al desempeño de los facilitadores en el campus virtual. El Centro de innovación y Gestión Pedagógica se encarga del aseguramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del diseño, desarrollo y organización de cursos que potencien en los participantes el aprendizaje autónomo y participativo, además de las competencias profesionales.
- g) Se diseñó una guía docente que contempló los aspectos siguientes: Competencias concretas del programa de la asignatura, los resultados de aprendizajes, alineados con los contenidos de las unidades temáticas, los medios y recursos tecnológicos a utilizar en cada una de las unidades, definición de las estrategias y técnicas para la evaluación del desempeño de los participantes en plataforma, los criterios para el diseño de las actividades, los tipos de actividades a realizar de manera sincrónica o asincrónica, el tipo y el estilo de retroalimentación, los instrumentos de evaluación y la temporalización de los encuentros sincrónicos. (Anexos 4 al 8)

A continuación, se presenta una guía donde se muestran los pasos seguidos en el proceso realizado.

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA PLANIFICACIÓN EDUCATIVA Y GESTIÓN ÁULICA

Curso académico	2019-2020
Titulación	Licenciatura en Educación
Directora del Curso	-
Equipo docente	-
Profesor responsable del aula virtual	-

Datos descriptivos		
Asignatura:	Planificación Educativa y Gestión Áulica	
Duración:	Del 11/01/2020 al 28/02/2020	

Descripción
<p>Esta asignatura está vinculada directamente con las concepciones teóricas y prácticas del quehacer educativo, haciendo énfasis en el planeamiento didáctico, momentos, tipos de planes y componentes del proceso educativo. También aborda los proyectos, área como mediadoras de aprendizajes, ejes transversales que implementará el docente como herramienta para elaborar y ejecutar planificaciones con un enfoque por competencias.</p> <p>Analiza los diversos elementos que se debe tener en cuenta para garantizar una adecuada, ejecución y administración de los planes y programas educativos, como elementos trascendentales en la organización y aprovechamiento del tiempo, espacio y contenidos curriculares en el proceso educativo.</p>
Objetivos
<p>El objetivo principal de esta asignatura consiste en analizar el diseño curricular dominicano para poner en práctica las innovaciones propuestas. Este análisis le permitirá, además:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar planes didácticos tomando en cuenta los elementos básicos que la componen para una intervención adecuada a las necesidades de los estudiantes. • Asumir las nuevas estrategias de planificación propuestas en el currículo educativo para una adecuada ejecución de este. • Aplicar planificaciones en un proceso áulico con el propósito de lograr una gestión pedagógica actualizada.
Resultados de aprendizaje y competencias
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para analizar las perspectivas y concepciones del currículo y su vinculación con las necesidades de inserción a la realidad social del educando del Nivel Secundario. • Capacidad para identificar los elementos de la planificación establecida por el Ministerio para el Nivel Secundario. • Capacidad para identificar los componentes de la planificación propuesto por el currículo para empoderarse al momento de elaborar una planificación. • Emplear las estrategias de articulación de las áreas de conocimiento y las pone en práctica. • Valorar la planificación como proceso en la organización de la enseñanza para favorecer la construcción de aprendizajes significativos. • Elaborar planes de clase según los enfoques actuales del currículo dominicano. • Realizar actividades de integración de las áreas del conocimiento para una efectiva gestión áulica.

Metodología				
Esta asignatura se imparte en la modalidad virtual, en donde el participante realizará actividades de forma individual y colaborativa a través de los foros. Las actividades están diseñadas tomando como base metodologías activas para el aprendizaje: Estudio de Caso y PNI (positivo, negativo e interesante). Las actividades están diseñadas tomando en cuenta los niveles de dominio que garantizan el desarrollo de competencias de acuerdo con la taxonomía de Bloom: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Evaluación y Creación.				
Materiales didácticos				
Serán incluidos dentro del aula virtual del curso: Diseño Curricular Dominicano. Manual Operativo de Centro Educativo Público. Esquema de Planificación del Nivel Secundario. Esquema para la Coherencia Horizontal.				
Tema1	Planificación y Currículo			
Actividad I	Tipo de Actividad: Análisis Título de la Actividad: Análisis del Diseño Curricular	Fecha de inicio:1 1/01/2020	Fecha de finalización: n:18/01/2020	Tiempo estimado de realización: 4 horas
Tema2	Planeamiento Educativo			
Actividad II	Tipo de Actividad: Síntesis Título de la Actividad: Elementos y estrategias del Planeamiento Educativo.	Fecha de inicio:2 5/01/2020	Fecha de finalización: n: 10/2/2020	4 horas
Tema3	Componentes de la Planificación			
Actividad III	Tipo de Actividad: Aplicación. Título de la Actividad: Análisis de coherencia horizontal de los elementos de la planificación. Foro Académico: Importancia de la Planificación Docente.	Fecha de inicio:0 8/02/2020	Fecha de finalización: n:08/02/2020	2 horas
Tema4	Secuencia Didáctica			
Actividad IV	Tipo de Actividad: Creación Diseño de secuencias didácticas atendiendo a cada uno de los momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre.	Fecha de inicio:1 5/02/2020	Fecha de finalización: n:22/02/2020	4 horas
Trabajo Final	Tipo de Actividad: Creación. Diseño de una planificación docente tomando en cuenta cada uno de los elementos trabajados en el curso.	25/02/2020	25/02/2020	6 horas Trabajo asincrónico

Sistema de Evaluación

El sistema de evaluación del aprendizaje contempla la realización de diferentes tipos de actividades de evaluación:

Actividades de interacción sincrónica y asincrónica: Intervenciones acordes y oportunas. Respeto a las normas de comunicación preestablecidas. Coherencia y originalidad de las ideas externadas. Manejo adecuado de la redacción y ortografía. Claridad, calidad, objetividad y pertinencia de las intervenciones. Prontitud de las aportaciones.

- **Estudios de caso:** Aplicación. Destrezas profesionales. Hechos y datos. Principios y conceptos. Contenido procedimental. Habilidades del pensamiento. Actitudes y valores (como la responsabilidad, toma de decisiones).
- **PNI (Positivo, negativo e interesante: Evaluar fenómenos, objetos, Desarrollar la habilidad para contrastar información. Organizar el pensamiento. Tomar decisiones de manera argumentada.**
- **Proyectos:** Aplicación de los conocimientos. Destrezas investigativas. Hechos y datos. Principios y conceptos. Contenido procedimental. Habilidades del pensamiento. Actitudes y valores (como la responsabilidad, toma de decisiones, manejo del tiempo, colaboración).

Descripción del sistema de evaluación

- **Actividades de aprendizaje:** Consiste en las actividades diseñadas para que cada estudiante la realice de forma autónoma y también de forma colaborativa. Estas actividades buscan el desarrollo de las competencias requerido por el programa de la asignatura: Foros de Debate, Resumen, Análisis, Aplicación...). Su realización representa un 40% de la calificación final de la asignatura. La Universidad contempla en la plataforma un espacio para subir solo una tarea fuera de fecha. En estas actividades se valora la calidad y pertinencia de la información y el uso correcto de la ortografía.
- **Trabajo Final:** En la última unidad se contempla la realización de un proyecto o trabajo final, que conlleva la aplicación de lo trabajado y aprendido en la asignatura. Este requiere de Introducción, Desarrollo y Conclusión, incluyendo su valoración personal. Su realización equivale al 15% de la calificación final de la asignatura.
- **Prueba Escrita:** De respuestas breves y de completamiento. -Respuestas alternativas. -De Asociación o apareamiento. -Ordenamiento. -De localización e identificación. -Selección múltiple -Preguntas de ensayo. Equivale al 30% de la calificación final de la asignatura.
- **Actitudes y Valores:** Las actitudes y valores que deben evidenciar los participantes durante todo el proceso son: Calidad, ética, cooperación, responsabilidad, solidaridad, innovación, equidad. Representa el 5% de la calificación final.
- **Producción Oral y Escrita:** La capacidad de producción tanto oral como escrita evidenciada en los foros y los encuentros sincrónicos, equivale al 10% de la calificación de la asignatura.

Sistema de calificaciones

POE (10%) Participación Oral y Escrita
PF (15%) Proyecto Final
PEF (30%) Prueba Evaluación Final AP
(40%) Actividades Prácticas
AV (5%) Actitudes y Valores

Equivalencia 90–100=A
80– 89= B
70– 79=C
60– 69=D
0–59=F

*Estos valores solo aplicaron para la realización del pilotaje, puesto que, en las normativas de la Universidad, la prueba escrita tiene un valor de 50%.

Cada uno de los facilitadores elaboró su guía docente con los parámetros descritos, acorde a la asignatura seleccionada y asumiendo las estrategias, técnicas, instrumentos de evaluación y herramientas tecnológicas antes descritas. En este proceso fueron impactados 123 estudiantes. En la temporalización de la docencia se contemplaron 8 encuentros sincrónicos en cada una de las asignaturas con una duración de 2 horas cada uno y dos horas previstas para el trabajo asincrónico.

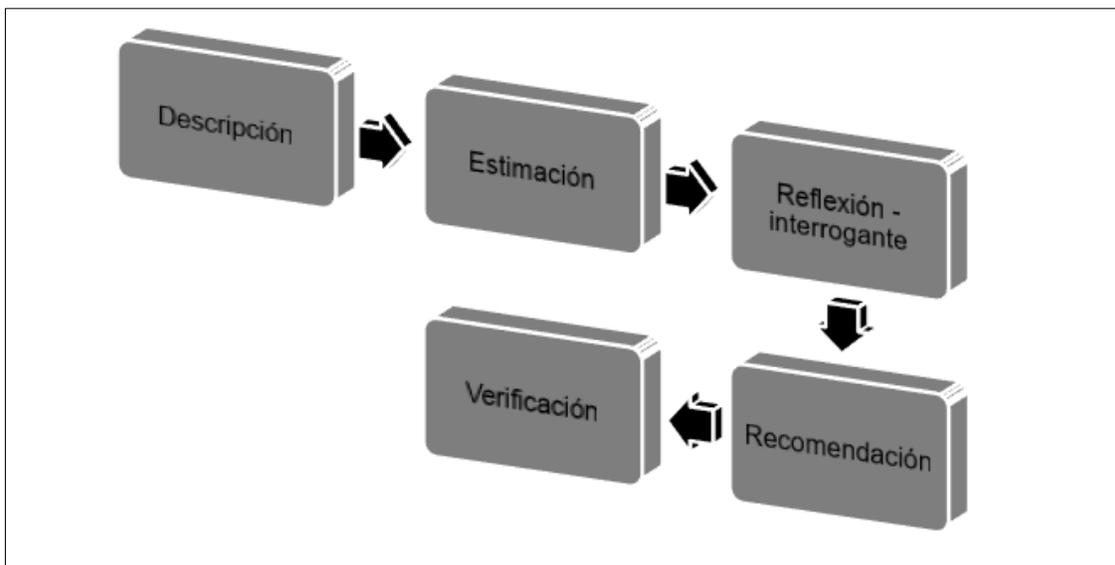
Los facilitadores realizaron retroalimentación de manera colaborativa en los encuentros sincrónicos, de forma descriptiva y reflexiva en las actividades asignadas a los participantes en la plataforma. Es decir, que las actividades elaboradas bajo los criterios establecidos en la guía docente, y las acciones realizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje eran retroalimentados y evaluados a través de los instrumentos definidos. Los participantes conocían sus aciertos, así como sus oportunidades de mejora.

Para desarrollar la retroalimentación, los facilitadores aplicaron la Ruta de Retroalimentación Colaborativa (RDRC), vista como un proceso donde el docente utiliza un lenguaje comunicativo descriptivo, valorativo y reflexivo que favorece la metacognición y la construcción de conocimientos, a partir de la verificación y autorreconocimiento de las mejoras en una determinada actividad. Esta ruta consta de cinco (5) pasos, que facilitó al docente realizar su valoración general en un orden lógico de análisis, inferencias que permitieron al alumno finalmente, verificar su proceso de aprendizaje y contrastar lo sugerido con lo que debía construir posteriormente.

1. Descripción general: hace referencia al estado de entrega general de una actividad de aprendizaje, define los componentes de estructura y organización establecida para el desarrollo de las temáticas de abordaje.
2. Estimación: evalúa cada aspecto del trabajo realizado, destacando los elementos favorables que contiene.

3. Reflexión/interrogante: se construye a partir de preguntas, que invitaron a considerar posibles dudas, inquietudes, sobre las tareas realizadas en función a los temas de abordaje y los resultados esperados.
4. Recomendación: Es la etapa en donde el docente motiva al participante a mejorar, fortalecer, o mantener el proceso de construcción de aprendizaje a partir de las actividades realizadas.
5. Verificación: Es la parte final del proceso general de la retroalimentación, puede desarrollarse de manera colaborativa entre los pares de estudiantes, de manera individual, entre docente-estudiante, a partir de la comprobación de lo sugerido y lo aplicado como mecanismo de atención en su proceso de aprendizaje. Aquí se pone en evidencia el resultado de desempeño, dominio, y saberes que muestra el estudiante a partir de lo retroalimentado por el docente y las adecuaciones, correcciones, realizadas por el alumno para aplicar, mejorar o fortalecer una acción.

Figura 16. Ruta de Retroalimentación Colaborativa, RDRC



Fuente: Elaboración propia.

En adición a esto, se realizaron 3 encuentros de socialización entre los facilitadores participantes del proceso de implementación de las estrategias, técnicas, herramientas e instrumentos de evaluación para conocer los niveles de avance, las limitaciones presentadas y las oportunidades de mejora que permitieran modificar a tiempo los aspectos que así lo requirieron.

En estos encuentros, la generalidad de los facilitadores, expresaron el alto grado de motivación e interés de los participantes durante los encuentros sincrónicos, evidenciados con el buen desempeño de estos durante la realización de las actividades asignadas en la plataforma Moodle.

4.1.5 Evaluación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas, e instrumentos de evaluación por competencias implementadas

Concluido el proceso de aplicación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas, se procedió a la evaluación de la experiencia. A continuación, se presentan los resultados:

Tabla 32. Aspectos introductorios

Rol desempeñado en la experiencia de evaluación de los aprendizajes		
Categoría	Frecuencia	Porcentaje %
Facilitador	5	10
Participante	123	90
En esta universidad usted se siente:		
Muy satisfecho	113	88
Satisfecho	15	12
Considera que la calidad de la docencia en esta Universidad es:		
Excelente	14	11
Muy Buena	111	87
Buena	2	1.5
Regular	1	0.5

Fuente: Cuestionario aplicado a los facilitadores y participantes. Preguntas nos. 1, 3 y 4.

En la tabla 32 se evidencia que, de los participantes en la experiencia de evaluación virtual, el 10% desempeñó el rol de facilitador y el 90% eran estudiantes.

Asimismo, el 88% expresó que se siente muy satisfecho con la Universidad, mientras que el 12% indicó que satisfecho. En adición, el 87% consideró que la calidad de la docencia en la Universidad es muy buena, no obstante, el 11% la consideró excelente, un 1.5% dijo que buena y el restante 0.5% la calificó como regular. De acuerdo con estos resultados se puede decir entonces que la docencia en la UAPA es muy buena.

En lo relativo a la experiencia en el pilotaje con la implementación de las estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas de evaluación se evidenciaron los resultados siguientes:

Tabla 33. Las estrategias y técnicas utilizadas favorecieron la construcción de conocimiento

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	118	96
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	5	4
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 4. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

Al cuestionar a los participantes acerca de si las estrategias y técnicas utilizadas favorecieron la construcción de conocimientos, el 96% dijo estar muy satisfecho y 4% satisfecho. Es decir, que el 100% estuvo satisfecho.

Tabla 34. El diseño de las actividades evidenció diferentes niveles de dominio para el desarrollo de las competencias

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	120	98
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	3	2
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 5. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se puede observar que al cuestionar a los sujetos informantes acerca de si el diseño de actividades evidenció diferentes niveles de dominio para el desarrollo de competencias, a lo que el 98% dijo estar muy satisfecho y el 2% satisfecho, es decir, que el 100% considera que en realidad las actividades promovían el desarrollo de competencias y variedad en los niveles de dominio.

Tabla 35. Las actividades fueron diseñadas con niveles de complejidad, pero de fácil comprensión

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	123	100
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	0	-
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 6. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se evidencia que el 100% de los encuestados consideraron que las actividades fueron diseñadas con niveles de complejidad, pero de fácil comprensión.

Tabla 36. Las actividades fueron retroalimentadas de forma clara y se le indicaba los aspectos con oportunidades de mejora

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	120	98
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	3	2
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 7. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se puede observar que al cuestionar a los sujetos informantes acerca de si las actividades fueron retroalimentadas de forma clara y se le indicaba los aspectos con oportunidades de mejora., a lo que el 98% dijo estar muy satisfecho y el 2% satisfecho, es decir, que el 100% considera que en realidad las actividades promovían el desarrollo de competencias.

Tabla 37. Los encuentros sincrónicos favorecieron la comprensión de los contenidos y la realización de las actividades.

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	123	100
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	0	-
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 8. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se evidencia que el 100% de los encuestados consideraron que los encuentros sincrónicos favorecieron la comprensión de los contenidos y la realización de las actividades.

Tabla 38. La herramienta tecnológica utilizada fue de fácil dominio

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	120	98
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	3	2
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 9. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se evidencia que el 98% de los sujetos informantes expresó sentirse muy satisfecho y el 2% satisfecho, es decir, que el 100% se sintió satisfecho con la herramienta tecnológica utilizada en los encuentros sincrónicos por ser de fácil dominio.

Tabla 39. Los instrumentos de evaluación utilizados favorecieron la valoración justa de su desempeño

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	114	93
Medianamente satisfecho	3	2
Satisfecho	6	5
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 10. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se evidencia que el 93% de los encuestados se siente muy satisfecho con los instrumentos de evaluación utilizados en el pilotaje por entender que estos favorecieron la valoración justa de su desempeño, mientras que el 5% se sintió satisfecho y el 2% medianamente satisfecho.

Tabla 40. La prueba escrita fue trabajada en base a los contenidos trabajados

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
Muy satisfecho	123	100
Medianamente satisfecho	0	-
Satisfecho	0	-
Poco satisfecho	0	-
Insatisfecho	0	-
Total	123	100%

Fuente: Pregunta 11. Cuestionario de Satisfacción aplicado a los participantes.

En la tabla se evidencia que el 100% de los encuestados consideraron que la prueba escrita fue trabajada en base a los contenidos trabajados.

Los resultados antes indicados, se resumen en la siguiente figura:

Figura 17. Grado o nivel de satisfacción de los participantes y facilitadores con el proceso de evaluación implementado



Fuente: Cuestionario de Satisfacción aplicado a los facilitadores y participantes. Preguntas de la 5 a la 11.

A continuación, se muestra una de las pruebas aplicadas a los participantes de la asignatura Planificación Educativa y Gestión Áulica.

Figura 18. Ejemplo de prueba escrita

UAPA
Prueba de Evaluación Final
Grupo Virtual

Asignatura: Planificación Educativa y Gestión Áulica Clave: 2020-118 Grupo: CV
 Facilitador(a): Guillermo Varela Fecha: _____
 Participante: _____ Matrícula: _____
 Duración de la prueba: 20 minutos Valor de la prueba: 20 puntos

I. **Indique un parámetro de tres concreciones donde explique la importancia de la planificación educativa.** (Valor 10 Puntos)

II. **Complete el espacio en blanco con la palabra correcta.** (Valor 10 Puntos)

(Competencias fundamentales, Competencias laborales, Competencias específicas, Situaciones de aprendizaje, Secuencias didácticas, Recursos, Los contenidos)

1. _____ componente de la planificación, son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o valores propios de las áreas curriculares.

2. _____ son los medios y equipos que se utilizan durante el desarrollo de las actividades de aprendizajes.

3. _____ permiten que el estudiante movilice sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y los aplica en situaciones simuladas o reales, para reaccionar o abordar consecuentemente diversas situaciones.

4. _____ corresponden a los aprendizajes que el estudiante debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento.

5. _____ orientan actividades de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, basados el logro de competencias en las educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica recoger evidencia de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se centra en metas.

Página 1 de 2

III. **A continuación, se presenta una situación de aprendizaje. Localice cada uno de sus elementos y rescribala en la tabla que aparece a continuación.** (Valor 10 Puntos)

En los últimos meses, los medios de comunicación se han hecho eco de la campaña de migrantes que se dirige desde Guatemala hacia El E.U.I.C., siendo esta una situación humanitaria de interés global, los estudiantes de Primer Grado del centro educativo Los Peñas, organizar un debate para comprender las causas y consecuencias de la misma y presentar estrategias críticas, analizando el hecho en cuestión, desde su dimensión sus reflexiones y prácticas de los valores éticos, morales y cívicos que subyacen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

SITUACIÓN	ESTRATEGIAS	INDICADORES	UNIDAD DE LECCIÓN

IV. **En el siguiente esquema escriba lo positivo, negativo e interesante de los temas evaluados en esta asignatura. (Debe explicar a detalle lo que se le escribió en cada cuadro).** (Valor 10 Puntos)

POSITIVO	NEGATIVO	INTERESANTE

Página 2 de 2

V. **A continuación, se le presenta un esquema de la planificación por Unidad de Aprendizaje. Complete los espacios que aparecen en blanco, atendiendo las competencias específicas y contenidos establecidos en la planificación.** (Valor 10 Puntos)

Competencia Específica	Urgencia/Relevancia/Importancia/Interés/Valor	Competencia Específica	Contenido Específico	Competencia Específica	Contenido Específico
Competencia Específica	Relevancia	Competencia Específica	Contenido Específico	Competencia Específica	Contenido Específico
Competencia Específica	Relevancia	Competencia Específica	Contenido Específico	Competencia Específica	Contenido Específico

VI. **Indique la estrategia de aprendizaje.**

Estrategia de aprendizaje	Indicadores de evaluación		Estrategia
	Indicador de evaluación	Indicador de evaluación	
Se ve una	Indicador de evaluación	Indicador de evaluación	Indicador de evaluación

Página 3 de 2

Fuente: Prueba Escrita aplicada a los participantes de Planificación Educativa y Gestión Áulica.

En adición a esto, también se realizaron dos preguntas abiertas para conocer la valoración cualitativa por parte de los facilitadores y participantes involucrados en el pilotaje. A continuación, se presenta un resumen con las opiniones y análisis de los resultados:

Tabla 41. Valoración cualitativa del proceso de evaluación implementado

Preguntas	Respuestas	Resultados
Describe la experiencia vivida en este pilotaje	<ul style="list-style-type: none"> • Mi experiencia vivida fue muy buena porque aprendí mucho más, no solo con los contenidos sino también como persona a relacionarme mejor y a sentirme segura y en confianza. Pienso que fue muy buena decisión por la UAPA manejarse de esa manera. Doy fe de que si se logró un aprendizaje más significativo. La docente hizo muy buen trabajo y lo asumió con mucha responsabilidad. • Me encanto lo que aprendí aquí y la forma como se manejó, más trabajo, pero más aprovechamiento del tiempo. • En esta asignatura sentí que se puede lograr mucho más de lo que a veces creemos que somos capaces, pues me dio la oportunidad de sentirme importante, y sentir que mi 	<p>Los participantes describen la experiencia como muy buena y satisfactoria, por lo que, se puede decir que, el proceso implementado cumplió con las expectativas. Es decir, que tanto los encuentros sincrónicos como la implementación de las herramientas tecnológicas, las estrategias, técnicas e instrumentos favorecen la evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizajes.</p>

	<p>opinión cuenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fue una experiencia muy satisfactoria, reconociendo que fue de arduo trabajo y seguimiento constante. • Mi experiencia es muy favorable, ya que, adquirí un aprendizaje significativo que me permitirá un desenvolvimiento excelente como futura docente. • Ha Sido una experiencia sumamente gratificante, la forma innovadora de interactuar con el facilitador a través de ZOOM, WhatsApp y la plataforma en conjunto, produjo muy buenos resultados. 	
<p>¿Qué sugiere para mejorar el proceso de evaluación de la universidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que el estudiante no sea evaluado solamente por un examen, más bien que haya otras opciones, pues muchas veces hay estudiantes que a la hora de la prueba se turban y no por eso no dejan de ser excelentes, mientras que otros que hacen fraudes y pasan con buenas notas. • Creo que se puede mejorar en los exámenes que no sea en base a 50 puntos si no, que el estudiante tenga la facilidad de hacer trabajos acumulando puntos y que el examen no sea que determine si el estudiante pasa la asignatura. • Pues que el encuentro ZOOM no sea ya un plan piloto, sino que sea algo fijo, porque nos ayuda bastante a la hora de elaborar nuestras tareas. • Que la evaluación siga como se implementó virtual y de menor puntaje, además de que los contenidos que salgan en la prueba sean los trabajados en el desarrollo de la asignatura y que los facilitadores puedan elaborar estas pruebas de acuerdo con lo que ellos consideren que se haya trabajado. • Dar menos importancia al examen final y más valor a las prácticas. • La mayor preocupación de los participantes uapianos, siempre ha sido el porcentaje de la prueba escrita la cual tiene un valor de 50 puntos y consideramos mucho ya que al final debemos esforzarnos el doble. Por otro lado, sugiero que se siga poniendo en práctica éste monitoreo por ZOOM, así el participante aprende más y llegamos al final de cada materia y de cada carrera, satisfechos y con un aprendizaje significativo para aportarlos en nuestro campo profesional. 	<p>En este aspecto, el 100% de los participantes está insatisfecho con el valor de la prueba escrita, ya que consideraron que el trabajo desarrollado durante el proceso de enseñanza aprendizaje es más importante para el desarrollo de competencias. No obstante, asumir esta recomendación no está al alcance de la Universidad, que el valor del 50% en la prueba fue definido por Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) como organismo rector de la Educación Superior en el país.</p>

Fuente: Cuestionario de satisfacción aplicado a facilitadores y participantes. Preguntas 12 y 13.

La realización de encuentros sincrónicos y la contextualización de los temas a la realidad o contexto de los participantes, contribuyó a la concreción de aprendizajes significativos. Es decir que, el proceso implementado se acerca a la evaluación auténtica, la cual es considerada como una evaluación real que incluye múltiples formas de medición del desempeño de los estudiantes.

En resumen, el procedimiento implementado durante el pilotaje evidenció que sí es posible la evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizajes, solo que requiere de trabajo colaborativo, tener bien claros y definidos los criterios y procesos; un adecuado acompañamiento, seguimiento y facilitadores capacitados en el modelo educativo de la Universidad y en las implicaciones que tiene este tipo de evaluación.

5.1 Capítulo 5. Discusión de los Resultados

La discusión de los resultados se presenta acorde a lo trabajado en cada una de las fases de la implementación del pilotaje de las estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas, para la evaluación por competencias utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje en la Universidad Abierta para Adultos.

5.1.2 Análisis y diagnóstico situacional de las estrategias de evaluación implementadas por los docentes.

En la primera fase del proceso de investigación, se realizó un diagnóstico situacional sobre el desempeño del docente con relación a las estrategias de evaluación implementadas en los cursos colgados en el campus virtual de la Universidad. En los resultados se constató que entre las estrategias predominantes de evaluación se encuentran las Tareas propiamente dichas, y Foros como herramientas de la plataforma Moodle. Se evidencia un aspecto que requiere fortalecimiento en cuanto al aprovechamiento de otros recursos propios que ofrece Moodle, tales como: Wiki, cuestionario, taller, gamificaciones, entre otros.

Es importante recordar que la evaluación en entornos virtuales tiene algunas peculiaridades debido a que el aprendizaje está mediado por herramientas tecnológicas e implica un alto grado de incertidumbre, donde los estudiantes temen encontrarse solos, los materiales son digitales, las actividades no implican interacción presencial, lo que puede generarles estados de ansiedad, estrés o temor. De ahí, que los recursos de aprendizaje juegan un rol importante, ya que deben garantizar una formación de calidad al ofrecer a los estudiantes la posibilidad de mejorar su rendimiento académico y el nivel de satisfacción con lo que aprenden.

Por otro lado, se hizo un análisis aleatorio de 27 exámenes correspondientes a las asignaturas ofertadas en el periodo académico, los cuales fueron elaborados por los docentes de la Escuela de Educación para evaluar qué tipo de ítems son los más utilizados y se obtuvo que:

El ensayo con un 85%, Verdadero y Falso y Completa con 78%, Selección Múltiple con 62%, Pareo con 41%, Resolución de Problemas con 33% e Identificación con 30%. Estos resultados llaman la atención porque de acuerdo con la taxonomía de Bloom, asumida por la Universidad, y el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018) establecen un 40% de actividades que impliquen el análisis y la creación. También se podría decir, que a pesar de que el Modelo Educativo que implementa la UAPA es por competencias, se prioriza la evaluación de contenidos.

En cuanto a las encuestas aplicadas a participantes y facilitadores sobre las estrategias de aprendizaje que más utilizan para evaluar el desarrollo de las competencias declaradas en los programas de asignaturas, se encontró que las más utilizadas son:

- Portafolios
- Estudio de casos
- Elaboración de informes
- Mapas mentales y conceptuales
- Diario de doble entrada
- Cuadros comparativos
- Trabajos investigativos
- Ensayos
- Debates reflexivos

En cambio Zapata (2010) especifica que la evaluación por competencias es una sustitución o alternancia significativa de procedimientos, herramientas y formas de evaluar los conocimientos mediante procesos puramente descriptivos o conceptuales (exámenes, pruebas de destreza, problemas teóricos,...), la simulación en situaciones reales de casos prácticos, con metodologías de indagación, de investigación formativa, con elaboración de proyectos, y con la observación por parte del profesor de aspectos de desenvolvimiento personales del alumno en la ejecución de tareas y en la resolución de problemas.

En el diagnóstico situacional se determinó que los docentes implementan estrategias establecidas en el MECCA, sin embargo, requieren fortalecer su implementación a través de la elaboración de actividades que movilicen los conocimientos, la reflexión, la evaluación y sobre todo, el proceso metacognitivo para poder garantizar el desarrollo de las competencias establecidas en los programas de las asignaturas.

5.1.3 Selección y adaptación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación.

Para la selección y adaptación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, se procedió a consultar y revisar las documentaciones existentes, así como el campus virtual de la Universidad.

La consulta reflejó que no existe un programa integral de evaluación de los aprendizajes, sino que los aspectos antes indicados aparecen desgregados en el Modelo Educativo por Competencia Centrado en el Aprendizaje (MECCA, 2009) y en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), donde se estipula los tipos de evaluación, los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación.

El MECCA (2009) establece una metodología activa que puede ser utilizada tanto para el proceso de enseñanza aprendizaje como en el proceso de evaluación. Entre estas se pueden mencionar: mapas mentales, portafolios, e-portafolios, proyectos, estudios de casos, resolución de problemas, debates, foros, ensayos y pruebas escritas. Mientras que en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), se establecen, criterios, indicadores, tipos e instrumentos de evaluación, según lo evidenciado en el capítulo II de dicho Reglamento.

Este resultado dio lugar a la elaboración de una tabla de especificaciones de acuerdo con los niveles del desarrollo de la competencia establecidos en la taxonomía de Bloom, asumida por esta universidad, y aplicada en el pilotaje de evaluación realizado.

Tabla 42. Tabla de especificaciones para la elaboración de la prueba escrita

COMPETENCIAS PERFIL PROFESIONAL	COMPETENCIAS CONCRETAS	RECORDAR	COMPRENDER	APLICAR	ANALIZAR	EVALUAR	CREAR
		20%	40%		40%		

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, para la aplicación del pilotaje, se hizo una modificación a los indicadores de los criterios de evaluación establecidos, en el Reglamento de Evaluación de los aprendizajes. Estos se describen en la siguiente tabla:

Tabla 43. Indicadores de evaluación modificados

Criterios	Indicadores	Tipos	Instrumentos
Participación oral y escrita	Habilidades lingüísticas: manejo de los aspectos teóricos del tema, utilizando un vocabulario adecuado y acertado.	Diagnóstica	Rúbrica
	Organización de la información: Evidencia coherencia y cohesión.		
	Adecuación y contenido: El texto es claro y preciso, responde a la situación comunicativa propuesta, sigue las instrucciones dadas.	Formativa	
	Gramática: Muestra un muy buen control gramatical y los errores morfológicos, sintácticos u ortográficos son propios de un nivel avanzado.	Sumativa	
	Textualización: evidencia procesos cognitivos inferir y analizar ideas, emitir opiniones y juicios valorativos.		Registro de Observación.
Actividades prácticas	Capacidad de búsqueda y selección de la información.		
	Organización de la información.		
	Capacidad de análisis y síntesis.		
	Manejo adecuado de la gramática.		
	Originalidad de las ideas presentas y los aportes realizados.		
	Capacidad de búsqueda y selección de la información.		
	Organización de la información.		

Proyecto Final	Textualización: evidencia procesos cognitivos inferir y analizar ideas, emitir opiniones y juicios valorativos.		
	Manejo adecuado de la gramática.		
	Originalidad de las ideas presentas y los aportes realizados.		
Prueba Escrita	Conocimiento		
	Comprensión		
	Aplicación		
	Análisis		
	Creación		
Valores			
Ética	Exhibe compromiso ético y moral en sus acciones estudiantiles.		
Cooperación	Propicia el trabajo cooperativo y colaborativo como vía de aprovechamiento de las potencialidades colectivas. Muestra disposición para el trabajo en equipo.		
Responsabilidad	Compromiso en el cumplimiento de sus deberes como participante y como ciudadano. Puntualidad. Asume consecuencias de sus acciones. Participa activamente en la toma de decisiones del grupo.		
Honestidad	Muestra respeto a las fuentes consultadas. Dar reconocimiento al trabajo en el otro. Actúa apegada a la verdad.		
Solidaridad	Comparte con sus compañeros. Promueve acciones para motivar y conducir a metas comunes. Se identifica con la biodiversidad y su medio sociocultural. Escucha atentamente a los demás.		

Fuente: Modificado por Rodríguez (2019) a partir del Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (UAPA, 2018)

Estos indicadores, serán propuestos para su valoración en el programa de evaluación por competencias, de manera que sean incluidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, en función a los resultados de su funcionabilidad.

Los resultados de la selección y adaptación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación se presentan en la tabla siguiente:

Tabla 44. Selección y adaptación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación

Asignatura	Clave	Componente de la asignatura	Estrategia	Técnica	Instrumento	Herramienta Tecnológica
Planificación Educativa y Gestión Áulica	EDU116 -GV70	Teórico- práctico	Estudio de Caso PNI (Positivo, Negativo e Interesante)	Resumen Debate Esquema Mapa Conceptual	Lista de Cotejo Escala de Apreciación Rúbrica Prueba escrita E-portafolio	Zoom Moodle WhatsApp
Práctica Docente III	PRA245 -GV74	Teórico- práctico	Estudio de Caso Resolución de Problemas Aprendizaje In Situ	Mapas Mentales Cuadros Comparativos Cuadros Comparativos	Lista de Cotejo Rúbrica Prueba Prueba escrita	Zoom Moodle WhatsApp Gmail
Recursos Didácticos y Tecnológicos en la Educación Inicial	EDU319 -GV70	Teórico- práctico	Socialización activa Estudio de casos PNI	Entrevistas Observación Mapas mentales. Mapas conceptuales Nube de palabras	Lista de cotejo E. Portafolios Cuestionarios Prueba escrita	WhatsApp Moodle Zoom Gmail. Drive
Seminario de Matemáticas y Física	EDU525 .GV70	Teórico- práctico	Resolución de problemas Estudio de casos Trabajo colaborativo	Observación Mapas conceptuales Cuadros comparativos	Cuestionarios E. Portafolios Rúbrica Prueba escrita	WhatsApp Moodle Zoom
Psicología Social y comunitaria	PSG104 -GV107	Teórico- práctico	Estudio de Caso Resolución de Problemas Trabajo colaborativo	Entrevistas Pruebas Observaciones Tabla informativa Videos Esquemas Ensayos	Rúbricas E. Portafolios lista de cotejo guías de preguntas Prueba escrita	E Portafolio Foros Wiki Webquest

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se asumen estrategias, técnicas e instrumentos establecidas en las normativas de la universidad y en su modelo educativo, por considerar a estos los más apropiados para evaluar competencias en los entornos virtuales de aprendizaje.

La selección y adaptación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación se realizó acorde a las características propias de cada asignatura, las cuales tenían componentes tanto teóricos como prácticos y se introdujo como un aspecto de innovación las herramientas tecnológicas que favorecen la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales. Este elemento no está contemplado en las normativas de la Universidad.

Otro aspecto importante es, que en el proceso realizado se visualizó la prueba escrita como un instrumento de evaluación, contrario a lo establecido en las normativas de la Universidad, en donde esta se contempla como una estrategia de evaluación con un valor numérico de 50 puntos.

La autora de esta tesis asume la evaluación como un proceso de aprendizaje que parte de objetivos formativos claros y se desarrolla a través de la mediación, constituida por un conjunto de acciones pedagógicas-interactivas y acompañadas de recursos electrónicos, en búsqueda de armonizar saberes, actitudes y valores, que le van a permitir al estudiante actuar con asertividad, tanto en el contexto educativo como en cualquier otro que ameritan su desempeño. Por tanto, la selección y adaptación de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación fueron importantes para el diseño del Programa de Evaluación por Competencias, donde más adelante se podrá visualizar la integración de cada uno de los aspectos que aparecen disgregados en las diferentes normativas de la UAPA.

Mientras que Rodríguez e Ibarra (2011: p.7) refieren que la evaluación de aprendizajes en entornos virtuales “promueven y potencian el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos...”.

5.1.4 Aplicación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionadas.

Para el proceso de aplicación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación seleccionados, implicó un trabajo colaborativo entre los facilitadores. Esto permitió la unificación de criterios en cuanto al diseño de las actividades de evaluación donde cada una debía evidenciar los diferentes niveles de desarrollo de competencias (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y creación). Dentro de los acuerdos tomados, se encuentra: la utilización del e-portafolio como instrumento de evaluación. Con la implementación de este instrumento

se pretendía evidenciar a través de las producciones de los participantes el nivel de desempeño o de desarrollo de competencia en cada una de las unidades de aprendizaje establecidas en el programa de las asignaturas.

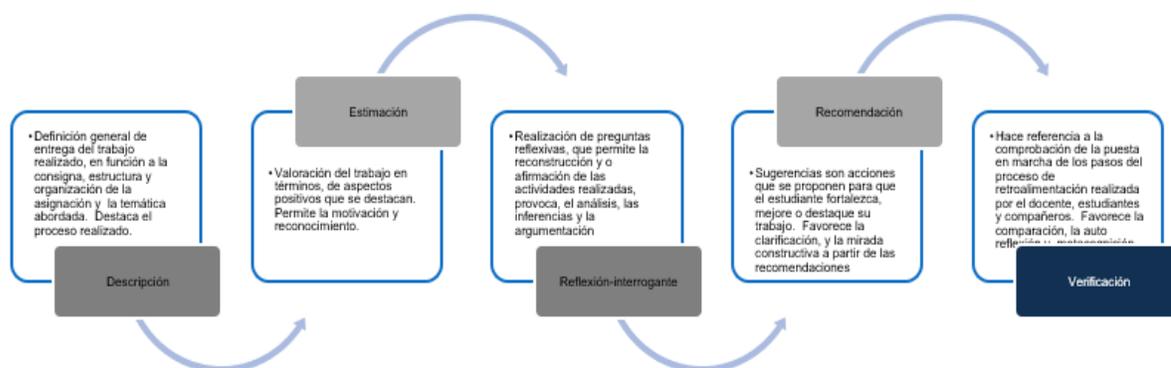
En adición a esto, se aplicó la prueba escrita como un instrumento de evaluación con un valor numérico de 20 puntos. Esto implicó la aprobación por parte de las autoridades de la Universidad. De acuerdo con lo planeado en párrafos anteriores, la prueba escrita tiene un valor de 50 puntos, por lo que, los 30 puntos faltantes, fueron distribuidos en las producciones finales de cada unidad, donde los participantes evidenciaron los niveles de dominio correspondientes al desarrollo de las competencias. Esas evidencias o producciones sirvieron para el e-portafolio.

Otro aspecto que marcó el éxito en la implementación de las estrategias fue la realización de encuentros sincrónicos de forma sistemática. De acuerdo con los planteamientos de los participantes involucrados, esto facilitó un acercamiento entre la relación facilitador – participante, minimizó el estrés y el estado de ansiedad. Por lo que, aseguraron sentirse más seguros y alcanzar aprendizajes significativos.

En cuanto a la corrección y evaluación de los trabajos en plataforma, se asumió una ruta de retroalimentación descriptiva y reflexiva. Se puede decir, que al indicar a los participantes los aspectos que requerían mayor atención y llevarlos a la reflexión a través de preguntas metacognitivas, permitió que estos, vincularan los contenidos con el contexto de una situación de la vida real, en consecuencia, comprendieron el significado e implicaciones de las temáticas trabajadas, conectando la experiencia educativa con asuntos relevantes de la vida cotidiana. Si bien es cierto, que en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018) se contempla la retroalimentación como un aspecto importante de la evaluación, no especifica cuál tipo de retroalimentación debe realizar el facilitador. Por tanto, este resultado validó la integración de una ruta de retroalimentación descriptiva, colaborativa en el diseño del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

En resumen, la implementación del pilotaje aportó el diseño de una guía docente, la implementación de nuevas estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, la modificación de indicadores de evaluación, así como la puesta en ejecución de una nueva estrategia o ruta de retroalimentación (RDRC).

Figura 19. Ruta de retroalimentación colaborativa, RDRC.



Elaboración propia.

En definitiva, la evaluación en los entornos virtuales implica un proceso sistemático que obliga la revisión del modelo pedagógico que sustenta su actividad formativa. Es necesario la implementación de estrategias y herramientas activas que permitan verificar el desarrollo del proceso y los avances alcanzados por los estudiantes. Este proceso de evaluación facilita al docente verificar si los indicadores de rendimiento académico o el nivel de dominio de los estudiantes están acorde al desarrollo de las competencias, la adquisición de las habilidades y actitudes establecidas en el curso.

5.1.5 Evaluación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas, e instrumentos de evaluación por competencias implementadas.

Para conocer el grado de satisfacción de la experiencia vivida durante el pilotaje de evaluación por competencias en entornos virtuales de aprendizaje, se realizaron varias preguntas a la población muestral seleccionada (facilitadores y participantes).

En primer lugar, se cuestionó acerca de si las estrategias y técnicas utilizadas favorecieron la construcción de conocimientos, a lo que, el 96% dijo estar muy satisfecho y 4% satisfecho. Es decir, que el 100% estuvo satisfecho.

De este resultado se deduce, que la implementación de estrategias y técnicas adecuadas para la evaluación de competencias en la educación superior constituye una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, facilitando la función autorreguladora, al hacer más conscientes a los estudiantes de su nivel de desempeño. Permiten también, la recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según los resultados de aprendizaje esperados.

Finalmente, las estrategias y técnicas de evaluación implementadas en esta tesis podrán ser incluidas en la próxima actualización del Modelo Educativo de la UAPA, ya que como se especificó con anterioridad, estas aparecen de forma general como metodologías activas de enseñanza.

En cuanto a que, si el diseño de las actividades evidenció diferentes niveles de dominio para el desarrollo de competencias, el 98% de los encuestados, se sintió muy satisfecho y el 2% satisfecho. De igual forma, se cuestionó acerca de si las actividades fueron diseñadas con niveles de complejidad, pero de fácil comprensión, a lo que, el 100% dijo estar muy satisfecho.

Indiscutiblemente, el diseño de las actividades de evaluación es relevante para la garantía del desarrollo de las competencias en los participantes.

Por tanto, se procuró que la mayor carga de estas fuera de aplicación, análisis, evaluación y creación. De esta forma, se aleja de la evaluación de los contenidos y se acerca a la verdadera evaluación de las competencias desarrolladas. Este tipo de actividad está especificado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de la Universidad. El producto obtenido, a través de la realización de estas actividades, evidenciaron el logro de los niveles de dominio correspondiente al desarrollo de las competencias especificadas en el programa de cada asignatura.

Por otro lado, se cuestionó para conocer el grado de satisfacción en cuanto a si las actividades fueron retroalimentadas y se le indicaban los aspectos con oportunidades de mejora. A esto, el 98% dijo estar muy satisfecho y el 2%, satisfecho.

Como evidencian los resultados, el 100% de los participantes estuvo satisfecho con la forma de retroalimentación de los facilitadores. Estos resultados validan la necesidad de inclusión de este tipo de retroalimentación en el Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes. De acuerdo con Leiva et. (2017) la retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser devuelta al docente; es decir, analizada y comprendida en conjunto.

Por otro lado, Tillema et. al (2011) indica que los estudiantes valoran muy positivamente una retroalimentación significativa orientada al aprendizaje y muestran una elevada satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, auténtica y transparente.

En definitiva, la finalidad de la retroalimentación es convertirse en un recurso formativo y en una necesidad de considerar la calidad de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, por lo que, resulta de vital importancia cómo se transmite la información y cómo el alumnado la recibe.

En adición a lo indicado, se indagó acerca de si los encuentros sincrónicos favorecieron la comprensión de los contenidos y la realización de las actividades. Al respecto, el 100% dijo estar muy satisfecho. De igual forma, el 98% de los encuestados manifestó estar muy satisfecho con la herramienta tecnológica utilizada y el 2% satisfecho.

En este sentido, se puede decir que, en ninguna normativa de la UAPA, se contempla la realización de encuentros sincrónicos con los participantes, por lo que, este aspecto es considerado como innovador, ya que permite un acercamiento con los participantes

a través de las diferentes herramientas sincrónicas, en el caso de pilotaje se utilizó Zoom y Google Meet. Esto facilitó la implementación de metodologías activas de enseñanza, integración de participantes, mejor valoración del proceso de aprendizaje y muestra de los niveles de desempeño de la competencia.

Es importante destacar que a partir de la crisis global del COVID-19, la Universidad asumió la disposición gubernamental del desarrollo de la docencia totalmente virtual, por tanto, el éxito de la implementación de los encuentros sincrónicos, desarrollados en esta investigación, sirvieron como referentes, para su implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los programas de asignaturas.

Respecto a si los instrumentos de evaluación utilizados facilitaron la valoración justa de su desempeño, el 93% respondió muy satisfecho, el 5% satisfecho y el 2% medianamente satisfecho. En el proceso de implementación del pilotaje se utilizaron como instrumentos de evaluación, la rúbrica, lista de cotejo, ficha de observación, escala de apreciación o estimación y la prueba escrita.

Como aporte a la Universidad se propone agregar la escala de estimación o apreciación, instrumento este no contemplado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018) y que proporciona datos cualitativos relevantes para la recogida de información y posterior toma de decisiones de manera oportuna.

Los instrumentos de evaluación permiten verificar el avance en los trabajos realizados por los participantes. En ese mismo sentido, sirven para monitorear el proceso de trabajo en diversos momentos o etapas.

Estos instrumentos, además, se utilizan como evidencias de aprendizaje, consideradas como pruebas, que determinan si un estudiante está aprendiendo. En cambio, Sadler (2009) afirma que el uso de evidencias de aprendizaje tiene efectos positivos sobre el aspecto organizacional de una institución educativa, porque facilita la evaluación de los programas que se están realizando, y así es posible determinar el impacto y la eficacia de lo que se pretendía lograr.

Por otro lado, Vidales (2018) entiende que los instrumentos de evaluación facilitan la recogida de las evidencias de aprendizaje con las cuales se puede valorar de forma más objetiva qué han aprendido los estudiantes y qué han enseñado los docentes en una determinada experiencia y también, qué dicen ellos y ellas que han aprendido/enseñado, de igual forma, visualizar cómo el docente planificó, desarrolló y evaluó los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Dar cuenta de los procesos y resultados de la evaluación, obtener información acerca de la participación de los estudiantes en la valoración de sus aprendizajes (desempeño individual e interacción grupal, significatividad y relevancia de lo aprendido, logros alcanzados y aspectos a mejorar/fortalecer, pertinencia de las estrategias implementadas, grado de satisfacción con la experiencia, entre otros aspectos).

6. Capítulo 6. Diseño de la propuesta de Programa de Evaluación por Competencias para Entornos Virtuales de Aprendizaje

La evaluación por competencias ofrece nuevas oportunidades a los estudiantes al generar entornos significativos de aprendizaje que acercan sus experiencias académicas al mundo profesional, y donde pueden desarrollar una serie de capacidades integradas y orientadas a la acción, con el objetivo de ser capaces de resolver problemas prácticos o enfrentarse a situaciones auténticas. En ese sentido, la evaluación necesita ser considerada como un proceso de recogida de evidencias a través de actividades de aprendizaje y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según los resultados de aprendizaje esperados.

Por lo antes expresado y atendiendo a los resultados obtenidos en la implementación del pilotaje de la evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, a continuación, se presenta el diseño de un programa para su implementación en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), acorde a la naturaleza de la Institución y de sus participantes.

El Programa de evaluación por competencias está estructurado de la siguiente forma:

1. Aspectos Introdutorios del Programa: Contempla la contextualización, los objetivos, la justificación e impacto.
2. Planificación: Implica el diseño de una guía por parte del facilitador donde coloque en proyección la planificación de la asignatura acorde a las competencias y aprendizajes esperados. Esta establece, los contenidos mediadores de aprendizajes, las estrategias metodológicas a implementar, las actividades de evaluación, los recursos tecnológicos y pedagógicos, selección de la herramienta tecnológica, cronograma para los encuentros sincrónicos, criterios de evaluación y el diseño de los instrumentos de evaluación.
3. Implementación: Conlleva el involucramiento de la gestión institucional. Definir los Departamentos y Escuelas encargados del acompañamiento y seguimiento al facilitador, como forma de garantizar la aplicación de la planificación.

4. Evaluación de la Evaluación: Aquí se define el departamento responsable de evaluar el proceso de evaluación, el período para la evaluación y las acciones a realizar de acuerdo con los resultados obtenidos.

6.1 Aspectos Introdutorios del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.

6.1.1 Contextualización del Programa.

El Programa se circunscribe a la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), primera universidad de Educación a Distancia en la República Dominicana, cuya razón social consiste en ofrecer facilidades educativas que garanticen igualdad de oportunidades de estudios de nivel superior a todas las personas mayores de 18 años, desde cualquier lugar, a través de la Educación a Distancia en las modalidades semipresencial y virtual.

La UAPA se fundamenta en los siguientes principios:

1. La educación es un derecho de toda persona, y su satisfacción requiere la atención de los poderes públicos y el sector privado.
2. Los adultos, independientemente de su condición social, religión, etnia, ideología política, sexo, localización geográfica o preferencia sexual tienen la necesidad de desarrollar al máximo sus capacidades personales, en un proceso de aprendizaje permanente que dura toda la vida.
3. El derecho a aprender de todo adulto debe ser garantizado a través de formas distintas de enseñanza que reconozcan y propicien la responsabilidad de este en su propio aprendizaje.

Su accionar prioriza el cumplimiento de su misión institucional: “Ofrecer educación superior a distancia de calidad, a través de un modelo educativo innovador, que garantice la formación integral de profesionales y líderes capaces de responder a las exigencias laborales y sociales”. Sus expectativas en la educación superior se

direccionan en lograr su visión: “Ser una Universidad líder en educación superior a distancia, acreditada, con prestigio nacional e internacional, vinculada al desarrollo social sostenible” (Reglamento UAPA, 2018, p. 4)

En conclusión, el contexto educativo de la UAPA procura la participación de diferentes actores socioeducativos en ámbitos diversos; hacer posible el fortalecimiento de la autonomía institucional y el liderazgo del director de Escuela en los procesos de mejora de la práctica pedagógica.

6.1.2 Objetivo General del Programa.

El Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje está alineado al Modelo Educativo de la Universidad, así como a sus normativas y reglamentos, en consecuencia, tributa a su filosofía institucional. En ese sentido, el objetivo general del programa consiste, en garantizar un proceso de evaluación de competencias de manera auténtica, dentro de contextos significativos, a partir de situaciones problemáticas cercanas al ámbito del desempeño futuro de los participantes, asegurando la calidad de los aprendizajes.

Para la consecución de este objetivo, el proceso de evaluación se sustenta en estos tres elementos:

- a) La recolección de información, imprescindible como punto de partida de todo proceso de evaluación. Esta recolección puede asumir múltiples formas, ya sea, a través de la aplicación de instrumentos específicos o la creación de situaciones evaluativas de tipo cualitativo;
- b) La producción de juicios de valor no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de integrarse en valoraciones surgidas producto de la observación, la comparación con parámetros contruidos o de la definición de niveles de logro o desempeño;

- c) La orientación hacia la toma de decisiones constituye el elemento central del proceso de evaluación, que lo diferencia de otro tipo de indagación.

6.2 Justificación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de aprendizajes.

La evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje es de suma importancia, porque permite la recolección de información y a través de esta, emitir juicios de valor que conllevan a la toma de decisiones de manera oportuna. Evaluar competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, es un reto que deben asumir las instituciones de educación superior con responsabilidad, transparencia y equidad.

En tal sentido, se hace necesario que las universidades que asumen la modalidad de educación a distancia y virtual, tengan claro los aspectos, criterios y procedimientos para el proceso de evaluación, sus actores, funciones e implicaciones.

Como se pudo apreciar en la presentación de los resultados, en la UAPA, se contemplan aspectos relevantes para la evaluación, sin embargo, unos aparecen disgregados y otros como las estrategias y técnicas de evaluación y el tipo de retroalimentación, no se evidencian ni en el Modelo Educativo, ni en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes. De igual forma, carece de un programa de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje que permita al docente planificar todo el proceso de enseñanza aprendizaje y que le facilite a los directores y gestores acompañantes del proceso, sistematizar y evaluar la confiabilidad, eficiencia e impacto de la evaluación, así como el desempeño mismo del docente.

Este programa, propone el diseño de una guía de planificación de la evaluación la cual permite al docente visualizar y coherenciar las competencias concretas que deben desarrollar los estudiantes en relación con los resultados de aprendizajes esperados, los contenidos, las estrategias más adecuadas atendiendo a la asignatura, así como el diseño de las actividades acorde a la estrategia seleccionada, los criterios de evaluación, el tipo de retroalimentación, los instrumentos, y la herramienta tecnológica

que se utilizará en el proceso de evaluación, así como, la temporalización de los encuentros sincrónicos en cada asignatura.

Se puede decir entonces que, este programa de evaluación garantiza la disminución de errores, la improvisación, la prevención de situaciones o eventos que puedan ocurrir y el control durante su aplicación. Además, facilita el proceso de acompañamiento y retroalimentación reflexiva al docente por parte de los directivos acompañantes. Tributa también a los objetivos de la evaluación establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018):

Diagnosticar los niveles de logros de los participantes para adecuar el proceso de enseñanza a las necesidades detectadas. Crear pautas y situaciones de aprendizajes que motiven a los participantes, para que dediquen a cada asignatura el tiempo y esfuerzo necesarios para el desarrollo de las competencias propuestas. Verificar los niveles de desarrollo de los aprendizajes que los participantes han adquirido durante el proceso de formación, según los estándares asumidos por la Universidad.

Retroalimentar al participante de manera oportuna y asertiva para que conozca sus fortalezas y oportunidades de mejora y reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje. Verificar los niveles de logro de las competencias en cada asignatura y certificarlos a través de calificaciones.

En otro orden, es importante destacar que en la actualidad, se desconoce si alguna universidad del país tiene establecido un programa similar al propuesto, por lo que, la implementación de este representaría un hito en la Educación Superior dominicana e impactaría la población estudiantil total de la UAPA.

El programa contempla, la definición de actores y sus roles para la implementación y evaluación del proceso mismo. También permite un proceso de acompañamiento y seguimiento sistemático que proporcionará informaciones y resultados que facilitará la elaboración de planes de mejora que respondan a las necesidades particulares de los

actores y garantizar una gestión de la calidad.

6.3 Planificación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

La planificación de la evaluación consiste en que el docente debe diseñar una guía para cada asignatura, donde se evidencien los aspectos descritos en la tabla que aparece debajo. (Ver también anexo 9)

Tabla 45. Criterios para el diseño de la guía docente de planificación de la evaluación por competencias en los entornos virtuales

Competencias Concretas del Programa de Estudio	Resultados de Aprendizaje. (RA)	Contenidos	Medios y Recursos Pedagógicos	Estrategias y técnicas de evaluación	Criterios para el diseño de las actividades Cambiar el orden.	Actividades de Evaluación (Sincrónicas y Asincrónicas)	Herramientas tecnológicas	Criterios de evaluación	Tipos de Retroalimentación	Instrumentos de evaluación	Temporización de los encuentros sincrónicos
<p>Son los niveles de conocimiento, habilidades y destrezas que evidencian los estudiantes a través del proceso de evaluación.</p> <p>Cada Programa de Estudio de la UAPA, describe cada una de estas competencias.</p>	<p>Cada competencia concreta tiene contemplado un aprendizaje esperado, en otras palabras, la evaluación permite valorar el nivel de logro alcanzado por los estudiantes en cada uno de los temas trabajados.</p>	<p>Los contenidos son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares, a través de los cuales se concretan y desarrollan las competencias específicas.</p>	<p>Se pueden definir como los instrumentos, productos y materiales auxiliares que, al ser utilizados durante las situaciones didácticas, favorecen el desarrollo de las Competencias</p> <p>Videos Libros Artículos Educaplay Quizlet Peardeck Kahoot Scape Room</p>	<p>Son los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos y orientan el diseño de las actividades.</p> <p>Ver las estrategias y técnicas en el apartado 2.6.</p>	<p>La UAPA, asume los niveles de dominio para el desarrollo de competencias contemplados en la taxonomía de Bloom.</p> <p>Nivel 1. Conocimiento (Resaltar, narrar, definir, enlistar...)</p> <p>Nivel 2. Comprensión (parfrasear, resumir, reordenar esquematizar...)</p> <p>Nivel 3. Aplicación (emplear, identificar, calcular, ilustrar, simular, seleccionar)</p> <p>Nivel 4. Análisis (Examinar, agrupar, casusa-efecto, simplificar, categorizar...)</p> <p>Nivel 5. Evaluar (medir, opinar, explicar, valorar, recomendar.</p> <p>Nivel 6. Crear (Adaptar, planear, construir, formular, innovar, mejorar)</p>	<p>Son las acciones que operativizan el proceso tanto de enseñanza aprendizaje como de evaluación. Las actividades deben ser diseñadas para los encuentros sincrónicos y asincrónicos.</p>	<p>Zoojo Skype Google Meet Jitsi Meet Moodle</p>	<p>Los criterios de evaluación están establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes.</p> <p>Estos son</p> <p>Participación oral y escrito</p> <p>Actividades prácticas</p> <p>Proyecto Final</p> <p>Prueba Escrita</p> <p>Valores</p>	<p>Descriptiva o Retroalimentación acerca del proceso de la tarea El docente debe ofrecer al estudiante información suficiente que le permita mejorar el trabajo. Debe describir las oportunidades de mejora.</p> <p>Reflexiva o Retroalimentación acerca de la autorregulación El docente a través de preguntas metacognitivas lleva al estudiante a descubrir sus errores y adquiera aprendizajes significativos a través de estos.</p>	<p>Lista de Cotejo Ficha de Observación de actividades Escala de apreciación Rúbrica</p>	<p>Tiempo en que se realizarán los encuentros sincrónicos. Los encuentros serán semanal o quincenal y el docente debe colocar los días, hora, herramienta tecnológica a utilizar y el enlace para acceder a los encuentros.</p>

Fuente: Elaboración propia

6.4 Implementación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.

El proceso de Implementación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes conlleva el involucramiento de la gestión institucional. Para esto se propone lo siguiente:

Desde la Vicerrectoría Académica se trazan los lineamientos para la implementación de la evaluación, apegados a las normativas existentes en la UAPA, a los diferentes departamentos y directores de escuelas involucrados en dicho proceso. Los cuales se describen a continuación:

- a) Departamento de Evaluación de los Aprendizajes: Este Departamento se concibe como el organismo rector del proceso de evaluación quien debe asumir las siguientes funciones:
- Garantizar la eficiente ejecución del programa de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, apegado a los principios éticos y las normativas institucionales.
 - Planificar y organizar con la dirección del Programa de Profesionalización para la Función Docente (PROFUNDO), la capacitación al personal que acompañará y dará seguimiento al proceso de implementación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes. (Directores de Escuela, Gestores, Tutores)
 - Planificar y organizar con PROFUNDO la capacitación al personal docente para la implementación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.
 - Realizar encuentros de socialización y retroalimentación con los directores de escuelas, gestores, tutores y Supervisión Docente, acorde a los resultados de informes de acompañamiento y seguimiento recibidos.

- Diseñar acciones que permitan el fortalecimiento del Programa acorde a los resultados evidenciados a través de los acompañamientos a los facilitadores en su práctica áulica y en su desempeño en plataforma.
- Elaborar informe mensual del proceso de ejecución del Programa, remitirlo y socializarlo con Vicerrectoría Académica, dirección académica y directores de escuelas.
- Asumir además las funciones establecidas en el Manual Descriptivo de Puestos del Departamento Evaluación de los Aprendizajes (2019)

b) Directores de Escuelas: Los directores de escuelas como responsables directos de los docentes deben realizar lo siguiente:

- Colaborar con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes en el proceso de capacitación a los docentes.
- Dar seguimiento a los docentes de acuerdo con los informes recibidos del Departamento de Evaluación de los Aprendizajes para verificar el nivel de avance de los docentes en la implementación del programa.
- Sistematizar el nivel desempeño de los docentes resultante del proceso de seguimiento y socializar los resultados al Departamento de Evaluación de los Aprendizajes.
- Sugerir acciones formativas al Departamento de Evaluación de los Aprendizajes acorde al desempeño de los docentes.

c) Centro de Innovación y Gestión Pedagógica: Tiene como misión asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través del diseño, desarrollo y organización de los cursos, que potencien en los estudiantes el aprendizaje autónomo y participativo, además de las competencias profesionales. Atendiendo a su misión, le corresponde realizar las siguientes funciones:

- Asesorar al personal docente para la planificación del proceso de evaluación acorde a los criterios establecidos en el Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.
 - Acompañar a los facilitadores durante el diseño de la guía docente para la selección de contenidos, medios, recursos educativos y herramientas tecnológicas en cada una de las asignaturas.
 - Asesorar a los facilitadores en la implementación de los medios, recursos educativos y herramientas tecnológicas en cada una de las asignaturas de acuerdo con lo planificado en la guía docente.
- d) Supervisión Docente: Es el Departamento que se encarga de coordinar y supervisar las actividades docentes de la UAPA, dando seguimiento a los planes de estudios, programas, proyectos y actividades académicas de las Escuelas, para el desarrollo de sus programas curriculares, de acuerdo con las políticas y procedimientos de la Institución.

Además de asumir las funciones establecidas en el Manual de Funciones de Puestos de Supervisión Docente (2019), debe asumir las siguientes:

- Colaborar con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes en el proceso de capacitación para el diseño de la guía docente.
- Acompañar a los facilitadores en el proceso pedagógico acorde a lo establecido en la guía docente.
- Realizar encuentros de socialización reflexiva con los docentes y establecer acuerdos y compromisos.
- Dar seguimiento al cumplimiento de los acuerdos y compromisos.
- Sistematizar los resultados del proceso de acompañamiento y seguimiento a los docentes.

- Realizar reuniones cada mes con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes y directores de Escuela para socializar el informe mensual con el estado situacional de los docentes.
- Diseñar acciones, junto al Departamento de Evaluación de los Aprendizajes y directores de Escuelas, que permitan el fortalecimiento del Programa de Evaluación de los Aprendizajes en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.

Es importante, señalar que el proceso de planificación, ejecución y evaluación del programa sea planificado de manera conjunta. Para eso se propone que los departamentos académicos y directores de escuelas antes mencionados, junto a la Vicerrectoría Académica se reúnan cada mes, para definir las líneas de trabajo, consensuar acciones, analizar el nivel de desempeño de los docentes y elaborar planes de mejora, que garanticen la eficacia, validez, confiabilidad y permanencia del Programa de Evaluación de los Aprendizajes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje.

6.5 Evaluación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes.

La UAPA ha desarrollado una cultura de evaluación de forma sistemática, cuyo propósito fundamental, es el fortalecimiento de su filosofía institucional, la cual consiste, en ofrecer educación superior a distancia de calidad, a través de un modelo educativo innovador, centrado en el aprendizaje, que facilite la formación integral de profesionales capaces de responder a las exigencias laborales y sociales.

La Universidad cuenta con la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad, instancia responsable de diseñar, proponer y dar soporte a los procesos institucionales de dirección estratégica y de aseguramiento de la calidad académica. Además, se encarga de evaluar el desempeño institucional y generar informaciones estratégicas para la toma de decisiones de los órganos superiores de dirección. Por tanto, procura una Gestión de Calidad Total, definida por el propio autor, como el centro del Sistema

de Direccionamiento Estratégico, por su importancia en términos de asegurar una oferta de servicios educativos de alto nivel de calidad que la sociedad requiere y demanda.

Para garantizar la efectividad del Programa se propone que la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad lo evalúe durante el primer año de implementación en tres momentos:

- a) **Evaluación Inicial:** La evaluación inicial es la que se realiza al comienzo de un ciclo o una etapa educativa; este tipo de evaluación ayuda a detectar aspectos que requieran ser incluidos, fortalecidos o cambiados. Por tanto, se propone que esta evaluación se realice al término de los primeros tres meses de implementación del programa. De acuerdo con los resultados obtenidos, el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes junto a los demás miembros colaboradores, realizarán los ajustes necesarios para la mejora del programa.
- b) **Evaluación Procesual:** Esta evaluación proporciona información sobre el ritmo que siguen las actividades del programa, la efectividad de la adecuación realizada acorde a los resultados de la evaluación inicial, la utilización de los recursos disponibles, valorar la participación de los implicados y proporcionar un informe con los puntos críticos en el desarrollo del programa y la valoración general del mismo comparando estos resultados con los de la evaluación inicial. Se sugiere aplicar esta evaluación a los tres meses siguientes de la evaluación inicial. Con los resultados, el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes deberá junto a los demás colaboradores diseñar acciones que garanticen la mejora continua del Programa.
- c) **Evaluación de Impacto:** A través de esta evaluación, la Dirección General de Aseguramiento de la Calidad podrá verificar la consecución del objetivo del programa, así como sus efectos en el entorno institucional o académico; confirmar o descartar la valía del programa de cara a la satisfacción de las necesidades. Estos aspectos son clave para la toma de decisiones en cuanto a

la aceptación definitiva o rechazo del programa. Se propone realizar esta evaluación al término del primer año de implementación del programa.

Un aspecto importante, es resaltar que, para la evaluación del programa en cada una de sus fases o etapas, la Dirección de Aseguramiento de la Calidad, una vez que seleccione y diseñe los instrumentos, deberá consensuar su contenido con el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes y los colaboradores de los demás departamentos para la comprensión y dominio de estos en el momento de la aplicación. El resultado final evidenciará el nivel de desempeño de los facilitadores, el grado de satisfacción y progreso de los participantes.

Definitivamente, se considera que, si el programa se implementa en la forma que ha sido diseñado, podría resolver situaciones existentes en la Universidad, además, daría paso a una evaluación auténtica del proceso de enseñanza, por lo que, los resultados de aprendizajes serían favorables y encaminados a una verdadera evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizajes.

Capítulo 7. Conclusiones, Recomendaciones, Limitaciones y Futuras Líneas de Investigación

7.1 Conclusiones

7.1.1 Conclusiones relacionadas a los objetivos de la investigación.

La investigación realizada aportó un marco teórico que permitió el diseño del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje, así como proporcionar informaciones clave para su fortalecimiento en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

En cuanto al objetivo general: *Fortalecer el proceso de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje, proponiendo y validando estrategias, técnicas e instrumentos que contribuyan con el desarrollo de las prácticas docentes y el modelo educativo de la universidad*, se concluye que, la UAPA tiene definidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018) los criterios, indicadores e instrumentos de evaluación. Mientras que en el Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA, 2009) aparecen las estrategias y técnicas de forma genérica, es decir, como metodologías activas que pueden ser utilizadas tanto en el proceso de enseñanza como en el de evaluación.

Se contempla a través del Departamento de Evaluación de los Aprendizajes, una temporalización de las pruebas escritas, donde se establece, la fecha de entrega por parte de los facilitadores, para su revisión y validación, y fecha de implementación. Sin embargo, no se evidenció un programa donde se especifiquen claramente los procesos de planificación, implementación y evaluación de la evaluación.

Este hallazgo, facilitó el diseño de la propuesta de Programa de Evaluación por Competencias para Entornos Virtuales de Aprendizaje donde se establecen de forma integral los tres procesos antes indicados, así como los actores que intervendrán, como forma de contribuir al fortalecimiento del proceso de evaluación por

competencias. En definitiva, este objetivo fue alcanzado en cuanto a la validación de las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, quedando pendiente la implementación y validación de la propuesta de programa y determinar el impacto en la evaluación de los aprendizajes.

Las conclusiones arribadas acordes a cada uno de los objetivos específicos fueron las siguientes:

Identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre la evaluación de competencias y el modelo de pedagógico.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que la generalidad de los facilitadores de la escuela de Educación tienen conocimiento de las estrategias de evaluación establecidas en la Universidad, centrándose en Tareas y Foros, a pesar de ser orientadas otras y de forma variadas, entre las cuales se destacan los portafolios, estudio de caso, elaboración de informes, mapas mentales y conceptuales; diarios de doble entrada, cuadros comparativos, trabajos investigativos, ensayos y debates reflexivos. Se evidenció que los docentes tienen tendencia a evaluar contenidos, no competencias.

En definitiva, se confirma que el nivel de conocimiento que tienen los facilitadores sobre la evaluación de competencias y el modelo pedagógico es determinante para el desarrollo de las competencias de los participantes. En este aspecto, se evidenció que los docentes implementan estrategias establecidas en el MECCA, sin embargo, demostraron oportunidades de mejora en su implementación y en la elaboración de actividades que movilicen los conocimientos, la reflexión, la evaluación y sobre todo, el proceso metacognitivo para garantizar el desarrollo de las habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes requeridas en los programas de las asignaturas, así como el diseño y uso de instrumentos de evaluación por competencias.

Examinar la efectividad de las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en la carrera de educación.

En cuanto a este objetivo se confirma que, la UAPA tiene definida una metodología activa utilizada para el proceso de enseñanza aprendizaje y para la evaluación. Por otro lado, en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, se establecen los criterios, indicadores e instrumentos, pero no se evidencian las estrategias, ni las técnicas propias para el proceso de evaluación de los aprendizajes. En adición a esto, se observó que los docentes conocen las estrategias y técnicas acorde a lo establecido en el MECCA, sin embargo, su implementación es limitada.

La UAPA tiene establecido, algunos lineamientos para el proceso de evaluación, pero de forma disgregada; lo que implica que se requiere de otros, para eficientizar la evaluación de las competencias en los estudiantes, mediante procesos que no sean puramente descriptivos o conceptuales (exámenes, pruebas de destreza, problemas teóricos), sino otros, donde se evidencie el desempeño de los estudiantes y la calidad de los aprendizajes alcanzados. En resumen, el procedimiento implementado por los docentes está más orientado a evaluar contenidos que competencias, por lo que, se limita la efectividad de las estrategias de evaluación por competencias.

Lo expresado atiende, a los resultados obtenidos, en donde las estrategias y técnicas de evaluación más utilizadas por los facilitadores son, la búsqueda de fuentes de información en Internet, elaboración de informes y proyectos de investigación; reportes o ensayos, elaboración de tablas, definiciones y explicaciones con palabras propias, cuadros comparativos, realización de prácticas profesionales, de campo, de observación y de laboratorio, así como la resolución de ejercicios, los mapas conceptuales y mentales, los cuadros sinópticos y comparativos, la elaboración de resúmenes, síntesis, análisis y reseñas; la realización de entrevistas y retroalimentación.

También, los diarios de doble entrada, audición de casetes o material sonoro, visionado de películas, videos, documentales o material fotográfico y los portafolios.

En menor porcentaje las visitas institucionales, comunitarias y museográficas, y los diarios reflexivos. La línea de tiempo y lista de cotejo con el estudio de caso y las cronologías el parafraseo y el juego de roles.

Un aspecto que resultó preocupante es el bajo porcentaje en la implementación de las simulaciones en el diseño y aplicación de instrumentos diversos para evaluar los aprendizajes en el entorno virtual.

Estos resultados afirman el segundo supuesto de esta tesis el cual indicaba que las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los facilitadores en la Carrera de Educación podrían mejorarse si se diseñaran instrumentos y consignas que tributaran al logro de las competencias requeridas en los programas de las asignaturas.

Evaluar las estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos seleccionados e implementados en el proceso de evaluación por competencias en la Carrera de Educación.

En cuanto a este objetivo se concluye que se implementaron y examinaron estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación por competencias: Estudio de caso, PNI (positivo, negativo e interesante), resolución de problemas, aprendizaje in situ, socialización activa y el trabajo colaborativo, así como las técnicas: resumen, debate, esquema, mapa conceptual, mapas mentales, cuadros comparativos, entrevistas, observación, mapas mentales, mapas conceptuales, nube de palabras, pruebas escritas, observaciones, tabla informativa, videos, esquemas y ensayos. También instrumentos de evaluación como lista de cotejo, escala de apreciación, rúbrica, prueba escrita, e-portafolio. En cuanto a las herramientas tecnológicas se utilizaron: Zoom, Google Meet, Moodle y WhatsApp.

La totalidad de los participantes y facilitadores estuvo satisfecha por considerar que estas constituyen una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, facilitando la función

autorreguladora, al hacer más conscientes a los estudiantes de su nivel de desempeño. Permitieron también la recogida de evidencias y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según los resultados de aprendizaje esperados.

Asimismo, los impactados manifestaron estar muy satisfecho con el diseño de las actividades caracterizadas por los niveles de aplicación, análisis, evaluación y creación. De esta forma, se aleja de la evaluación de los contenidos y se acerca a la verdadera evaluación de las competencias desarrolladas.

También los participantes manifestaron satisfacción con la implementación de la Ruta de Retroalimentación colaborativa (RDRC), diseñada por la autora para el proceso de pilotaje. Con este tipo de retroalimentación los estudiantes, pudieron, desarrollar procesos metacognitivos, a través de la autorreflexión, y se hicieron conscientes de sus fortalezas y oportunidades de mejora. De igual forma, los facilitadores, validaron la efectividad de la RDRC, la cual permitió una valoración general de la entrega de los trabajos asignados, reflexión por medio de preguntas y ejecución de sugerencias de mejoras, así como la verificación y la concreción de indicadores de logros para el desarrollo de las competencias.

En adición a lo indicado, se concluye que los encuentros sincrónicos, realizados a través de las herramientas tecnológicas seleccionadas: Zoom y Meet, favorecieron la comprensión de los contenidos y la realización de las actividades, así como la implementación de metodologías activas de enseñanza, integración de participantes, mejor valoración del proceso de aprendizaje y muestra de los niveles de desempeño de la competencia.

Respecto a los instrumentos de evaluación utilizados, se determinó que facilitaron la valoración justa del desempeño de los estudiantes. Esta tesis aportó a la Universidad la implementación de la escala de estimación o apreciación, instrumento este no contemplado en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018) y que

proporciona datos cualitativos relevantes para la recogida de información y posterior toma de decisiones de manera oportuna.

En resumen, cuando se implementan estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación de manera adecuada y acorde a los contenidos trabajados, se garantiza la concreción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Proponer un programa de evaluación por competencia acorde a los resultados obtenidos que contemple los criterios, estrategias, técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas como aspectos fundamentales para el fortalecimiento del proceso de evaluación en la universidad.

Como se expresó anteriormente, la UAPA tiene definidos algunos lineamientos para el proceso de evaluación, que aparecen en el MECCA (2009) y en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018), sin embargo, no se evidenció ninguna documentación que permitiera la coherencia con los componentes del proceso de enseñanza, con los aprendizajes esperados, ni con los niveles de desarrollo de competencias acorde a lo establecido en cada uno de los programas de las asignaturas.

Se corroboró, que el Departamento de Evaluación de los Aprendizajes, es la instancia encargada de orientar el proceso acorde a los lineamientos establecidos en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes (2018). Garantiza el diseño de ítems para la prueba escrita acorde a la taxonomía de Bloom, así como la temporalización y seguimiento a la implementación de las pruebas escritas de acuerdo con los plazos definidos. No obstante, la UAPA carece de un programa de evaluación de los aprendizajes, en donde se pueda evidenciar la coherencia horizontal de cada uno de los criterios e indicadores que actúan durante la evaluación y que tributan directa o indirectamente al desarrollo de las competencias que requieren los participantes. Este resultado, permitió el diseño de una propuesta de Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje, asumiendo aspectos

establecidos en las normativas de la Universidad, la incorporación de otros como criterios de innovación y que complementan el proceso de evaluación.

La propuesta contempla tres etapas o fases: Planificación, Implementación y Evaluación de la evaluación.

En el proceso de planificación, se establece el diseño de una guía docente, donde se evidencia la coherencia horizontal entre todos los criterios que coadyuvan en el proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo la evaluación como parte fundamental de dicho proceso. Es decir, que se hace énfasis en la evaluación durante el proceso.

Finalmente, se confirma el último supuesto que consistía en que los procesos de evaluación que desarrollan los facilitadores podrían mejorar si estos contaran con un programa de estrategias, técnicas, herramientas tecnológicas e instrumentos de evaluación, que faciliten, el análisis de coherencia horizontal: competencias concretas, los contenidos mediadores, y los recursos requeridos. Esto es avalado por los resultados obtenidos a través de la implementación del pilotaje de evaluación por competencias en los entornos virtuales de aprendizaje que ya fueron explicados en apartados anteriores.

7.2 Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación se sugiere a las diferentes instancias de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), asumir las siguientes recomendaciones como forma de garantizar la efectividad de las estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje:

A la Dirección del Aseguramiento de la Calidad de la UAPA:

Revisar y actualizar el Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje (MECCA) incorporando aspectos clave para los procesos de enseñanza aprendizaje y la evaluación.

Entre esos aspectos se sugiere, criterios para el diseño de las actividades, donde se evidencien los diferentes niveles de dominio para el desarrollo de las competencias. Incluir, además, los criterios de evaluación, las estrategias, técnicas, instrumentos de evaluación y el uso de las herramientas tecnológicas.

Implementar la cultura de la evaluación, al proceso de evaluación de los aprendizajes, para obtener informaciones que permitan la reflexión y realización de planes de mejora que conlleven al fortalecimiento de dicho proceso en sus etapas: inicial, de proceso y final.

Al Departamento de Evaluación de los Aprendizajes:

Revisar y actualizar el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes acorde a la actualización del MECCA.

Asumir con el Centro de Mediaciones Tecno pedagógicas, el proceso de evaluación integral de evaluación del aprendizaje por competencias, más allá de la aplicación de pruebas y elaboración de ítems.

Asumir y ejecutar la propuesta del Programa de Evaluación de los Aprendizajes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje resultante de esta investigación, previamente aprobada por el Consejo Académico.

A la Dirección del Programa de Profesionalización para la Función Docente (PROFUNDO)

Diseñar acciones formativas que fortalezcan el proceso de evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje, haciendo énfasis en el diseño de las actividades, instrumentos de evaluación y los tipos de retroalimentación, colocadas en el entorno virtual, como forma de garantizar la calidad de los trabajos de los estudiantes, el nivel de logro de los aprendizajes, el reconocimiento de las fortalezas y las oportunidades de mejora.

Al Consejo Académico:

Aprobar la propuesta del Programa de Evaluación de los Aprendizajes en los Entornos Virtuales de Aprendizaje resultante de esta investigación.

Valorar la ejecución de las futuras líneas de investigación propuestas.

7.3 Limitaciones de la investigación

En el proceso de la investigación se presentan situaciones que se deben atender con la finalidad de valorar su resultado final, en tal sentido, las limitaciones presentadas fueron las siguientes:

En el ámbito contextual, se cuenta con normativas que requieren la aplicación de exámenes con valor de cincuenta puntos para la sumatoria final, esto implicó solicitar un cambio en el procedimiento y permiso que justificaran una valoración diferente a la establecida en la institución. Esta situación podía resultar un tanto compleja, a raíz de la modificación de los criterios.

De igual forma, el establecimiento de la normativa 09-15, que especifica el desarrollo de la formación docente, donde prácticamente se omitía el uso de metodología a través de la enseñanza virtual, por considerarse que esta carrera demandaba de enseñanza presencial. Sin embargo, la orientación y perspectiva de esta investigación permitirá fundamentar el uso de estrategia de evaluación en entornos virtuales, por tanto, se entiende que puede ser un factor importante para el incremento de la tecnología en la carrera de educación.

Las estrategias utilizadas, se aplicaron a la Carrera de Educación y no a todas las demás, por considerar esta una necesidad a partir de lo antes expuesto con relación a la normativa 09-15. En tal sentido, en otro momento podría ser oportuno ampliar las estrategias de evaluación en entorno virtual a otras carreras.

En el aspecto temporal, se presentó la necesidad de establecer un plan de trabajo ajustado a un cronograma, el cual tuvo que variar en varias ocasiones, producto de las funciones principales en el aspecto laboral y personal como: Nuevas líneas de trabajo, cambio organizacional, imprevistos de licencias médicas entre otros.

7.4 Futuras líneas de investigación

En esta investigación se diseñó una propuesta de Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes, la cual se espera sea acogida por la Universidad. En ese sentido, resulta interesante conocer la efectividad de dicho programa y valorar la forma en que contribuye al fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje y la evaluación, como parte intrínseca de estos; y de la calidad educativa. En ese sentido, se propone la realización de las siguientes líneas de investigación:

Implementación y verificación de la efectividad del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes y su aporte a la calidad educativa.

Otro aspecto que resultaría importante es una vez implementado el Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizaje, correlacionar los resultados del desempeño de los participantes de manera cualitativa y cuantitativa, tomando como referentes períodos académicos anteriores. Por tanto, se sugiere realizar una “*correlación de los niveles de dominio del desarrollo de competencias mediante la implementación del Programa de Evaluación por Competencias en los Entornos Virtuales de Aprendizajes*”

Referencias Bibliográficas

- Adell, J. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. *Kronos, Sevilla*, págs. 351-372.
<https://bit.ly/3k8N1w4>
- Akhyar, M. (2010). A model of vocational competency assesment of industrial engineering students of Vocational Hig Schools. *Journal of Education*.
<https://bit.ly/3DylbyN>
- Alonso, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 6 (6).
<https://bit.ly/3y91oWP>
- Amaro, R. y Brioli, C. (2011). El perfil de competencias del Docente Universitario en entornos virtuales: algunos descriptores claves para el análisis de experiencias formativas. *Revista Acta Odontológica Venezolana*. ISSN: 0001-6365.
<https://bit.ly/2Xd1b77>
- Amaro, R., Brioli, C., García, I., Irama F. y Chacín, R. (2012). La valoración del diseño instruccional y la e-moderación en experiencias didácticas virtuales en el contexto universitario. *Revista de Pedagogía*, 33(92), pp. 199-234.
<https://bit.ly/3k6LI0P>
- Andino, M. D. L. C. R., & Sánchez, H. M. B. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 7-14.
- Argundín, Y. (2006). *Educación basa en competencias*. México. Trillas.
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia, 229 pp.
<https://bit.ly/3L6cFfu>
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. <https://bit.ly/3L6O5en>
- Barberá, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- Barberà, E., & Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2).
<https://doi.org/10.7238/rusc.v2i2.253>

- Bautista, G. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. São Paulo: Cortez; Madrid: Narcea.
- Bautista Liébana, J. R., Martínez Romero, R., & Sainz Ibáñez, M. (2001). La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 4(1), 73–96. <https://doi.org/10.5944/ried.4.1.1192>
- Bloom, B.S. (Ed.). Engelhardt, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), 36-47. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78040109.pdf>
- Buendía, A. y Martínez, A. (2008). *Competencias del ciudadano en la ciudad de conocimiento*. (manuscrito del autor).
- Bryan, C. y Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in Higher Education*. New York: Routledge.
- Cabero Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (20), a053. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>
- Cabero, J. (2006, enero). *Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza*. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>
- Cabero, J. (2004). *La función tutorial en la teleformación*. En Martínez, f. Y Prendes, M.P.: *Nuevas Tecnologías y Educación*, Madrid. Pearson Educación.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (dirs) (2002). *Materiales formativos multimedia en la red. Guía práctica para su diseño*. Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- Cabrera, N. (2007). *La Evaluación de Competencias en un Entorno Virtual de Aprendizaje*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://bit.ly/2VFKyA4>
- Cano, E. (2008). La evaluación de competencias en la educación superior. Profesorado, *Revista De Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 16. <https://bit.ly/3NeXwdj>
- Castillo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid:

Prentice Hall.

Chiecchia, B. (2009). *Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense, Madrid]. <https://bit.ly/3Gup8I2>

Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. Introd. notas, apéndice y trad. de C. P. Otero. *Siglo XXI*. México, 1974; lvi + 177 pp.

Coll, C; Mauri, T., y Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser aprendiz competente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 50-57. <https://bit.ly/3k6AvNE>

Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*; Chile. MINEDUC. P900.

Córdoba, M. (2013). *Evaluación Auténtica*. Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). República Dominicana. PrintCorp Servicios Gráficos Corporativos, S. R. L.

Crispín, M., Gómez, T., Ramírez, J.C., Ulloa, J. (2012). *Guía del docente para el desarrollo de competencia*. Editorial: G. Ulloa. Ciudad de México. Universidad Iberoamericana C.M.

De Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3),71-91. <https://bit.ly/3dSTSGm>

De Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal, Guérin.

De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Aula Abierta.

Del Moral, M. y Villalustre, L. (2013). *E-Evaluación en entornos virtuales: herramientas y estrategias*. [IV Jornadas Internacionales de Campus Virtuales, Palma]. <https://bit.ly/2YMpGlp>

Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*. <https://bit.ly/2YMpRn3>

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*.
<https://bit.ly/3AbqeW9>
- Drago, C. (2017). Manual de Apoyo Docente. Evaluación para el aprendizaje. Universidad Central de Chile. Dirección de calidad educativa. Vicerrectoría Académica. Chile.
- Duart, J., & Martínez, M. J. (2001). Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje. Cuadernos IRC, 1-19. <https://bit.ly/3wr7y4h>
- Echeverría Samanes, B. (2002). Gestión de la competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7–43.
<https://bit.ly/3pHFLJe>
- Echeverría, M. (2004). ¿Valores o competencias? dos enfoques formativos en la práctica pedagógica. Informe área de educación No. 10.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: Posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 6582.
<https://bit.ly/3hpmDwb>
- Estrada, J. (2012). La formación por competencias y el mundo del trabajo: de la calificación a la empleabilidad. *Revista Salud Pública*, (1). Pp.98-111.
<https://bit.ly/3nugXow>
- Ferguson, P. (2011). *Student perceptions of quality feedback in teacher education. Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
<https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Förster Marín, C., & Rojas-Barahona, C. A. (2008). Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*.
<https://bit.ly/3y7b3gs>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, DF: Inteligencia Educativa.
- Fumero, C. Y. (2009). *Aplicaciones de las TIC en la educación*. Madrid: Tendencias. Universidad Politécnica de Madrid e Internet Nueva Generación.
- García, A.; Corbella, R. y Domínguez, F. (2006). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

- García, L. (2013). Conocimiento popular y académico en la transformación productiva agroalimentaria. *Revista Visión Gerencial*. Maracaibo: Universidad del Zulia. <https://bit.ly/3ln6iJI>
- García Lobo, L. N., & Anido Rivas, J. D. (2016). Las funciones universitarias como fundamento para generar competencias orientadas hacia la codificación del conocimiento agrícola local. *Acta Agronómica*, 65(1), 58-64. *Revistas unal.edu.co*. <https://bit.ly/3y7YK3A>
- García, I., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la Educación a Distancia a la Educación Virtual*. Barcelona. Editorial Ariel S.A.
- García, M.J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3EHPrd5>
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Revista En Acción Pedagógica*, Vol. 11, 1, 48-59. <https://bit.ly/3z7d8YN>
- Gómez-Mendoza, M. Á., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Revista Educación y Educadores*, 13(3), 453-474. <https://bit.ly/3lj2Lwa>
- Gómez, G., Salas, N., Valerio, C., Durán, Y., Gamboa, Y., Jiménez, L., Salas, I. y Umaña, C. (2013). *Consideraciones técnico - pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a distancia*. Costa Rica: UNED. [Archivo PDF] <https://bit.ly/3rK7USJ>
- Gonczi, A. (1994). *Competency based assessment in the professions in Australia*. *Assessment in Education*, 1(1), 27-44. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3EBNKhq>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.
- Hager, P. (1994). Is there a Cogent Philosophical Argument against Competency Standard?. *Revista Australiana de Educación*. 38(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/000494419403800101>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487

- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19.
<https://bit.ly/3zcDBE5>
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en la educación superior: una reflexión necesaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 33(2), 199-211.
- Hiraldo, R. (14 de septiembre 2016). *Uso de los objetos de aprendizaje en la Universidad Abierta Para Adultos, UAPA*. <https://bit.ly/31xOS7z>
- Houghton-Jan, Z. (2007). Definición y Clasificación Teórica de las Competencias Académicas, Profesionales y Laborales. Las Competencias del psicólogo en Colombia. *Revista Psicología desde el Caribe*. ISSN 0123-417X. <https://bit.ly/3GuvHdv>
- Hymes, D. (1976). *Applied Linguistics*, 10(2). Oxford University Press.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: CinterforOPS.
- Inciarte, A. y Canquiz, L. (2008). *Formación profesional integral desde el enfoque por competencias*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/31N2wDA>
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: AEDIPE.
- Le Boterf, G. (2001). *De la compétence*. París. Les Editions d'Organisation.
- Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp. 1-17.
<https://bit.ly/33694O0>
- López, P. y Solano, I. (2010). *Las TIC para la inclusión en las escuelas multiculturales*. En MARTÍNEZ, F. Las redes digitales como marco para la multiculturalidad. Alcalá de Guadaíra: MAD.
- Lundgren, U.P. (1997). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Llarena, M., y Paparo, M. (2006). Propuesta de una metodología de seguimiento y evaluación de cursos a distancia. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 37(4). <https://bit.ly/3C5LRrw>

- McDonald, R, Boud, D, Francis, J y Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre evaluación*. [Archivo PDF]. Boletín Cinterfor, 149, 41-72. <https://bit.ly/3A9OgRw>
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. 5.a edición. Pearson Educación, S. A., Madrid.
- Marqués, P. (2004) *Los formadores ante la sociedad de la información*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3nuWXCb>
- Marqués, P. (2002). Evaluación de los portales educativos en internet. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 18, 5-12. <https://bit.ly/3lkRwmP>
- Mason, R. y Kaye, T. (1990). "Toward a New Paradigm for Distance Education". En Harasim, L. (Ed.). *Online education. Perspectives on a New Environment*. Preager, New York. 15-38.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance/ *Academic Medicine*, 65 (9), s63-s67. DOI:10.1097/00001888- 199009000-00045.
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2001). Ley 139-01 de Educación Superior, Ciencia y Tecnología. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3hpl29O>
- Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/2WVFBjB>
- Montes de Oca, N. y Machado, F. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de humanidades médicas*. 11(3). <https://bit.ly/3lmhG8Q>
- Moran, L. y Myringer, B. 1999. *Flexible learning and university change*. En Harry, K. (ed.). *Higher Education Through Open and Distance Learning*. London: Routledge.
- O'Malley, J., y Valdez, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. Nueva York, Addison - Wesley Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018). *Tres dimensiones de requerimientos a la formación inicial docente competencias siglo 21, inclusión, ciudadanía*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3AdyjK0>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Memoria 2016*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3dEcVnq>
- Ortega, R. (2008). *Competencias para una educación cosmopolita*. Andalucía Educativa (66). [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3Gy7QJJ>

- Ortiz, E. (2004). Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior. *Revista Pedagogía Universitaria*. IX (5):2. <https://bit.ly/3lnwcpP>
- Páez, R. O. (2010). Evaluación de las funciones docentes en entornos instructivos virtuales (EIV). Certezas, cuestionamientos y sinceramiento. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), (147-158).
<https://bit.ly/31JbVw6>
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En W. Stone (Comp.), *La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias*. México. Pearson Educación.
- Pinilla-Roa, A. E. (2012). Aproximación conceptual a las competencias profesionales en ciencias de la salud. *Revista de Salud Pública*, 14, 852-864. <https://bit.ly/3C6hAZF>
- Race, P. 1994. *The Open Learning Handbook*. Kogan Page, London.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas: Fichas didácticas*. Santiago: Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE), PREAL. [Archivo PDF].
<https://bit.ly/30czs7Z>
- Rodés, V; Canuti, L; Motz, R; Pere, N y Pérez, A. (2012). *Categorization of learning design in courses in virtual environments*. Presentado en 1st. Moodle Research Conference.
<https://bit.ly/3C2nLxG>
- Rodríguez Andino, M., y Barragán Sánchez, H. (2017). Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 1(2), 7-14. <https://bit.ly/3207NYB>
- Rodríguez Conde, M. J. (2005). Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. Teoría de la Educación. *Revista, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2). <https://bit.ly/3nuklu8>
- Ruiz, F. (2008). *Modelos didácticos para enseñanza de las Ciencias Naturales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), vol. 3, núm. 2, pp. 41-60 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.
<https://bit.ly/3p1ZCUF>

- Ruíz Morales, Y. (2013). Evaluación de competencias genéricas en la universidad. Estudio comparativo en entorno b-learning y presencial. *Revista, Acción Pedagógica*.
<https://bit.ly/3207NYB>
- Sadler, D.R. (2009). *Indeterminacy in the Use of Preset Criteria for Assessment and Grading in Higher Education*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 175-194.
- Sáez, J. M. (2010). Análisis de la aplicación efectiva de la metodología constructivista en la práctica pedagógica en general y en el uso de las TIC en particular. *Revista de Educación*, 12 (2010). ISSN: 1575 - 0345. Universidad de Huelva.
<https://bit.ly/3lkMXc7>
- Salinas, J. (2003). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. Conferencia presentada a EDUTEC 2003, <http://www.edutec.es>.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*. <https://bit.ly/3nmWwbw>
- Salinas, J., Aguaded, I. y Cabero, J. (2004). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. España. Editores Alianza.
- Salinas, J. (2005). *La gestión de los Entornos Virtuales de Formación*. Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tarragona, 19-22. <https://bit.ly/2YMyeit>
- Salinas, J. (2008). Nuevos escenarios y metodologías didácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (42-2), p. 79-100.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_5
- Salinas, J. (26 de mayo 2009). *Modelos emergentes en entornos virtuales de aprendizaje*. Congreso Internacional EDUTEC 2009: Sociedad e do Conhecimento e Meio Ambiente: Sinergia Científica. Manaus.
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (32).
<https://bit.ly/3nrvXDR>
- Salinas Ibáñez, J. M., Benito Crosetti, B. L. de, & Carrió, A. L. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 79, 145-163.
<https://bit.ly/3pu5DKk>

- Samper, J. y Maussa, E. (2014). *Desarrollo moral y competencias ciudadanas en la juventud universitaria*. *Revista, Jurídicas CUC*, 10 (1), 43 - 60.
<https://bit.ly/3oThIb5>
- San Martín, V.H. (2010). Formación basada en competencias: historia y perspectivas de futuro. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 5.
<https://bit.ly/3C7wzCx>
- Sarmiento, R. (2013). La Evaluación Auténtica en el contexto universitario: Qué es, Por qué se hace necesaria, Para qué utilizarla y Cómo implementarla. *Revista. CIMA, Centro de Innovación en Metodologías del Aprendizaje*, UCEN, 3, 31-49.
- Samorana, J. (2001). Evaluación de programas de educación a distancia. Universidad Autónoma de Barcelona. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 4(1). <https://bit.ly/30IQzOs>
- Sarramona, J. (2016). La competencia tecnológica: un desafío para la cultura y la escuela del siglo XXI. *Revista Dialnet*. <https://bit.ly/3C9Lkoo>
- Segura Castillo, M. A. (2009). La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias / Learning assesment based in the performance by competences. *Revista electrónica, Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).
<https://bit.ly/3sduLWO>
- Sentí, V., Febles Rodríguez, J., Rodríguez Andino, M., & Romillo Tarke, A. (2006). Los espacios virtuales de aprendizaje y la enseñanza semipresente y a distancia. *Aspectos metodológicos. Educación Superior*, (1 y 2).
<https://bit.ly/3b1VvjI>
- Schmal, R. y Néspolo, M. (2012). *Algunas interrogantes que abre un Modelo curricular de desarrollo de competencias*. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*,5(1). <https://bit.ly/3EbNeH5>
- Stobart, G. (2010). *Tiempo de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2007, agosto). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-12.
<https://bit.ly/2XpwY4x>
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Revista Educación XX1*, 15 (2), 17-40.
<https://bit.ly/3yokecG>

- Tillema, H., Leenknecht, M. & Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning - A review of research studies. *Revista Studies in Educational Evaluation*, 37, 25-34.
<https://bit.ly/3sdzW9c>
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Revista Acción*. <https://bit.ly/2YHRKg3>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora. Educación. (USA): Kresearch.
- Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias*. México. Pearson Educación.
- Ulloa, J. y Cabrera, C. (2017). *Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°11, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recopilación de evidencia: hacer visible el aprendizaje de los estudiantes. [Archivo PDF].
<https://bit.ly/3sdB7p8>
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3GI68Wy>
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA, 2009). *Modelo Educativo por Competencia Centrado en el Aprendizaje (MECCA)*. Santiago República Dominicana. Ediciones UAPA.
- Universidad Abierta para Adultos (2014). *Reglamento Académico*. [Archivo PDF].
<https://bit.ly/38NuApZ>
- Universidad Abierta para Adultos (2018). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/3nsLyTy>
- Valencia-Molina, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J. y González, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. ISBN: 2016, Pontificia Universidad Javeriana – Cali. Bogotá. Multimedia
- Valverde, O. (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vidal, L., Salas, P. Fernández, O. (2016). Educación basada en competencias. *Revista*

Cubana de Educación Médica Superior. <https://bit.ly/2VG5LKc>

- Vidales, S. (2018). *Proceso de Evaluación en la Formación Continua. Selección, análisis e interpretación de evidencias de aprendizaje*. Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. <https://bit.ly/3EckKsu>
- Villar, G. (2006). *La evaluación de un curso virtual. Propuesta de un modelo*. Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM). Buenos Aires. Argentina. <https://bit.ly/3k7pBHJ>
- Villardón, L. (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57 - 76.
- Voorhees, R. A. (2001). *Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education*. New Directions for Institutional Research. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-
<https://bit.ly/3oRHFb9>
- Yanes, E. (2005). *Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. Teoría curricular*. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/33oidlb>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias personales y profesionales en el prácticum*. Resúmenes del VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. [Archivo PDF]. <https://bit.ly/30r8F83>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zapata, M. (2010). Estrategias de evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*. <https://bit.ly/2VHgVhQ>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario A aplicado a los docentes y participantes de la UAPA para la realización del Diagnóstico Situacional

Estimado participante:

Ante todo, saludos cordiales. Por este medio le comunicamos que estamos realizando un estudio sobre las estrategias de enseñanza y herramientas tecnológicas que más utilizan los Facilitadores en sus asignaturas. Sus opiniones nos serán de gran utilidad y ayudarán a mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestra universidad. Pedimos sea sincero al responder. No es necesario que escriba su nombre. ¡Muchas gracias por anticipado!

I – Datos Generales

-Carrera en que estudia _____ Bimestre _____ Modalidad _____
 -Asignatura _____

II_ En esta universidad usted se siente:

-Muy Satisfecho ____ Satisfecho ____ Poco Satisfecho ____ Insatisfecho ____

III_ Considera que la calidad de la docencia en esta universidad es:

Excelente ____ Muy buena ____ Buena ____ Regular ____ Deficiente _____. En el caso de que su respuesta sea Regular o Deficiente, argumente sus razones _____

IV: De las estrategias y/o técnicas que se refieren, ¿cuáles son las que sus Facilitadores utilizan en sus asignaturas? Sea sincero y objetivo al responder. Marque con una CRUZ.

Estrategias de evaluación	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Elaboración de tablas			
Esquemas			
Cuadros sinópticos y comparativos			
Mapas conceptuales			
Mapas mentales			
Cronologías			
Líneas del tiempo			
Definiciones y explicaciones con palabras propias			
Parfraseo			
Analogías			
Elaboración de resúmenes, síntesis, análisis, reseñas			
Búsqueda de fuentes de información o en internet			
Elaboración y manejo de material cartográfico			
Diseño, desarrollo e informes de investigación			
Diseño y aplicación de instrumentos diversos			
Visitas institucionales, comunitarias, museográficas			
Elaboración de informes			
Diseño y aplicación de instrumentos diversos			
Diario de doble entrada			
Diseño, desarrollo e informes de investigación			

Realización de prácticas (profesionales, de campo, de observación, de laboratorio)			
Realización de entrevistas			
Estudio de caso			
Elaboración de proyectos			
Audición de casetes o material sonoro			
Visionado de películas, videos, documentales o material fotográfico			
Diarios reflexivos			
Juego de roles			
Simulaciones			
Resolución de ejercicios			
Reportajes o ensayos			
Planteamiento de problemas			
Construcción de escenarios			
Simulación de experiencias con base en software educativo			
Diseño de situaciones de aprendizaje			
La Retroalimentación			
Rúbricas			
Lista de cotejo			

V: De las herramientas tecnológicas que se señalan, ¿cuáles son los que sus Facilitadores utilizan en sus asignaturas? Sea sincero y objetivo al responder. Marque con una cruz.

Herramientas tecnológicas	Frecuente	Poco frecuente	Nunca
Foros			
Debates virtuales			
Wikis			
Lecciones			
Portafolios			
Tareas			
Webquest			
Blog			
Tall Taller			
Cuestionarios			
Glosarios			
OTROS , menciónelos			

VI. En los exámenes los tipos de ítems que más utilizan sus Facilitadores son:

Tipos de ítems	Siempre	A veces	Nunca
1-Dicotómica (respuestas alternativas).			
2-Asociación o emparejamiento			
3- Ordenamiento			
4--Localización e identificación			
5-Selección múltiple			
6-Preguntas de ensayo			
7-Problematización			
8-Análisis de casos			
9-Ejercitación			
10-Desarrollo			
11-OTros			

Anexo 2. Ficha de evaluación del curso estandarizado.

Escuela		Gestor:
Fecha:		Evaluador (A):
Asignatura:		
I. Estructura de un curso estándar: Área general	Si	No
Etiqueta de la asignatura		
Datos del facilitador		
II. Introducción: Orientaciones del curso		
Programa de la asignatura		
Materiales del curso: alusivos a la asignatura (organizados en carpetas o libros)		
Carpetas con recursos		
Libro de cognotécnica		
Área de comunicación general:		
Avisos (novedades)		
Foro Académico		
Foro de dudas		
Foro social		
Chat		
III. Unidades:		
Nombre de la unidad y Resultado de aprendizaje de la unidad		
Recursos de aprendizaje:		
Materiales de apoyo de la unidad: Recursos que apoyan el aprendizaje del participante (estos recursos deben estar enlazados en las tareas)		
URL documentos online, entre otros.		
Unidades didácticas		
Libros		
Vídeos (Cápsulas de contenidos propios)		
OVA		
Actividades de aprendizaje: tareas, ejercicios prácticos, cuestionarios, entre otros, se tomó en cuenta opciones en plataforma para el diseño de actividades sugeridas: wikis, cuestionarios, encuestas, otras.		
Los materiales de apoyo aparecen vinculados en las actividades propuestas en el curso.		
Las tareas están redactadas teniendo en cuenta un contexto inespecífico que puedan ser realizada en cualquier parte del mundo.		
Actividades redactadas a modo de sugerencias para el facilitador pueda realizar los ajustes pertinentes.		
Las tareas no están fechadas.		
Área de reflexión y debate:		
Tiene los foros académicos relacionados con el contenido de la unidad.		
Aparece la etiqueta de reflexión y debate solo en las semanas y/o unidades donde está programado el foro.		
4. Orientaciones finales o evaluación final:		
El espacio para subir trabajo o informe final está ubicado en la semana que corresponde		
Tiene los enlaces para la autoevaluación y co-evaluación		
Licencias		
Calificación:	<input type="checkbox"/> Nivel 1 <input type="checkbox"/> Nivel 2 <input type="checkbox"/> No califica	
Tiempo de compromiso para aplicar mejoras al curso y llevarlo al siguiente nivel:		
REVISAR DETENIDAMENTE EL CURSO.		

Anexo 3. Cuestionario B. Validación y satisfacción del proceso de evaluación por competencias en el entorno virtual de aprendizaje.

Estimados:

Mi nombre es Jovanny María Rodríguez, realizo el trabajo de tesis doctoral titulado: *“Estrategias de evaluación por competencias utilizadas por los docentes de la carrera de educación en el entorno virtual de aprendizaje de la Universidad Abierta para Adultos”*. En ese sentido, solicito su colaboración en el llenado de esta encuesta para conocer su estado de satisfacción de la experiencia de implementación sobre los procesos de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en las asignaturas de objeto de pilotaje. Responda las preguntas con sinceridad y objetividad. Sus criterios serán de gran utilidad para poder hacer acciones de mejora y corregir los errores. ¡Muchas gracias por anticipado!

Datos Generales

1. Rol desempeñado en la experiencia:

- a) Docente
- b) Estudiante

2. En esta universidad usted se siente:

- a) Muy satisfecho
- b) Medianamente satisfecho
- c) Satisfecho
- d) Poco satisfecho
- e) Insatisfecho

En el caso de que su respuesta sea Poco Satisfecho o Insatisfecho, argumente sus razones_____

3. Considera que la calidad de la docencia en esta Universidad es:

- a) Excelente
- b) Muy buena
- c) Buena
- d) Regular
- e) Deficiente

En el caso de que su respuesta sea Regular o Deficiente, argumente sus razones_____

Experiencia en el pilotaje

4. Las estrategias y técnicas utilizadas favorecieron la construcción de conocimiento:
 - a) Muy satisfecho
 - b) Medianamente satisfecho
 - c) Satisfecho
 - d) Poco satisfecho
 - e) Insatisfecho

5. El diseño de las actividades evidenció diferentes niveles de dominio para el desarrollo de las competencias:
 - a) Muy satisfecho
 - b) Medianamente satisfecho
 - c) Satisfecho
 - d) Poco satisfecho
 - e) Insatisfecho

6. Las actividades fueron diseñadas con niveles de complejidad, pero de fácil comprensión:
 - a) Muy satisfecho
 - b) Medianamente satisfecho
 - c) Satisfecho
 - d) Poco satisfecho
 - e) Insatisfecho

7. La herramienta tecnológica utilizada fue de fácil dominio:
 - a) Muy satisfecho
 - b) Medianamente satisfecho
 - c) Satisfecho
 - d) Poco satisfecho
 - e) Insatisfecho

8. Los instrumentos de evaluación utilizados favorecieron la valoración justa de su desempeño:
 - a) Muy satisfecho
 - b) Medianamente satisfecho
 - c) Satisfecho
 - d) Poco satisfecho

e) Insatisfecho

9. La prueba escrita fue trabajada en base a los contenidos trabajados:

- a) Muy satisfecho
- b) Medianamente satisfecho
- c) Satisfecho
- d) Poco satisfecho
- e) Insatisfecho

10. Describa la experiencia vivida en este pilotaje.

11. ¿Qué sugiere para mejorar el proceso de evaluación de la universidad?

Anexo 4. Instrumento de Evaluación. Lista de Cotejo.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA) Planificación Educativa y Gestión Áulica (EDU-116)			
Resultado de aprendizaje esperado	Analiza las perspectivas y concepciones del currículo y su vinculación con las necesidades de inserción a la realidad social del educando del Nivel Secundario.		
Estrategia	Resumen		
INDICADORES	SI	NO	OBSERVACIONES
1. Se evidencia el título en el resumen.			
2. El resumen evidencia organización en las informaciones.			
3. El resumen evidencia claridad, precisión y presentación de las ideas con profundidad.			
4. Evidencia manejo en la estructura del resumen.			
5. Se observa manejo adecuado de la redacción y la ortografía.			
6. Se expresa con sus propias palabras haciendo uso del parafraseo.			
7. Referencia las informaciones respetando así los derechos de autor.			
8. Utilizó conectores para unir las ideas principales.			
9. La extensión está acorde a los lineamientos establecidos.			
10. Se evidencia su opinión al indicar los aspectos positivos, negativos e interesantes.			

Nivel de desempeño	Valoración de los criterios	Referencia numérica
A = Destacado	De 20 a 19 criterios demostrados	20
B = Satisfactorio	De 18 a 15 criterios demostrados	17
C = Suficiente	De 14 a 9 criterios demostrados	6 4
D = Insuficiente	Menos de 8 demostrados	2

Anexo 5. Instrumento de Evaluación. Ficha de Observación.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA) Planificación Educativa y Gestión Áulica (EDU-116)			
Resultado de aprendizaje esperado	Identifica los elementos de la planificación establecida por el Ministerio de Educación para el Nivel Secundario.		
Estrategia	Aprendizaje Basado en Problemas (APB)		
INDICADORES	Siempre 2 puntos	A veces 1 punto	Nunca 0 puntos
1. Ubica los nombres de cada uno de los elementos del esquema de planificación donde corresponde.			
2. Identifica los elementos que conforman una situación de aprendizaje.			
3. Diferencia una competencia fundamental de una específica.			
4. Ubica en el Diseño Curricular los componentes y descriptores de las competencias fundamentales y específicas.			
5. Vincula las competencias específicas con los indicadores de logro.			
6. Diferencia estrategias de enseñanza aprendizaje de las de planificación.			
7. Es capaz de realizar una coherencia horizontal sin dificultad.			
8. Es capaz de expresar la importancia de la planificación para el proceso de enseñanza aprendizaje.			
9. Es capaz de relacionar el tema con aspectos de la cotidianidad.			
10. Es capaz de reconocer sus fortalezas, los aspectos que le resultaron difíciles de aprender.			
Valoración <ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 2 puntos ● A veces: 1 puntos ● Nunca: 0 puntos 			

Anexo 6. Instrumento de Evaluación. Escala de apreciación numérica.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA) Planificación Educativa y Gestión Áulica (EDU-116)				
Resultado de aprendizaje esperado	Emplea las estrategias de articulación de las áreas de conocimiento y las pone en práctica.			
Estrategia	Simulaciones			
Criterios	Excelente 2	Muy bueno 1.5 pts.	Bueno 0.5 pts.	Insuficiente 0
1. Se evidencia la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje asumiendo los lineamientos.				
2. En su práctica áulica, saluda a los estudiantes antes de iniciar el proceso.				
3. Utiliza una estrategia adecuada para la exploración de los saberes previos.				
4. Presenta la intención de la clase.				
5. Se evidencian en la práctica las actividades planificadas.				
6. Orienta a los estudiantes para el proceso de exploración o investigación.				
7. Orienta a los estudiantes para realizar actividades en donde apliquen los conocimientos adquiridos.				
8. La estrategia de enseñanza aprendizaje y recursos utilizados favorecen la adquisición de conocimientos.				
9. Se evidencia retroalimentación en momentos clave.				
10. Realiza preguntas que promueven la autorreflexión.				
Valoración •Excelente: 20 puntos •Muy bueno: 18 puntos •Bueno: 17 a 15 puntos •Insuficiente: Menos de 10 puntos.				

Anexo. 7. Instrumento de Evaluación. Rúbrica.

Universidad Abierta para Adultos (UAPA) Planificación Educativa y Gestión Áulica (EDU-116)				
Resultado de aprendizaje esperado		Entrega a tiempo el proyecto elaborado cumpliendo con todos los requerimientos.		
Estrategia		Proyecto		
CRITERIOS	ESCALA DE VALORACIÓN			
	Excelente 2.5 puntos	Muy bien 2 puntos	Bien 1 punto	Insuficiente 0 puntos
Trabajo entregado	Aplica para ser evaluado, entregó a tiempo y cumple con los requerimientos.	Aplica para ser evaluado, entregó a tiempo, pero se evidencia dificultades en el formato.	No Aplica para ser evaluado, entregó tarde el trabajo y se evidencia dificultades en el formato.	Posee más de un 50% de similitud con otros trabajos del Internet.
Análisis de la información	Cumple con todos los elementos correspondientes, estableciendo de manera sintetizada las ideas centrales de los contenidos y sus relaciones entre sí.	Cumple con la mayoría de los elementos, pues, muestra los conceptos elementales de los contenidos de forma sintetizada.	Cumple con algunos elementos y tienen más de tres faltas gramaticales, indicando parcialmente los conceptos elementales del contenido.	No Aplica o no entregó el trabajo.
Originalidad y creatividad	Elaboración de la idea y del Título. Aportó sus ideas o criterio personal en el proceso de la creatividad y originalidad. Evidencia del uso y manejo de la tecnología en la producción escrita.	Cumple con la originalidad y la creatividad requerida en el estudio.	Cumple parcialmente con la elaboración de la idea y del Título. Aportó pocas ideas o criterio personal en el proceso de la creatividad y originalidad.	Evidencia más de diez errores y no manejó de la tecnología en la producción escrita. No presenta iniciativa y creatividad.
Organización y estructura	Cumplió con todos los requerimientos establecidos de: Composición: 1. Aplicación de la APA actual. 2. Concordancia en el estilo de escribir. 3. Errores Gramaticales (Falta de acentos, palabras mal escritas). 4. Número de párrafos inadecuados.	Cumplió con algunos de los requerimientos establecidos de: Composición: 1. Aplicación de la APA actual. 2. Concordancia en el estilo de escribir. 3. Errores Gramaticales (Falta de acentos, palabras mal escritas). 4. Número de párrafos inadecuados. 5. Claridad en lo	Cumple con algunos elementos y tienen más de diez a veinte faltas por lo que no cumplen con los requerimientos. Los conceptos presentados no aparecen ordenados de manera clara, pero se establecen pocas relaciones entre ellos.	No Aplica o no entregó el trabajo

	5. Claridad en lo escrito. 6. Calidad del contenido escrito. 7. Uso del lenguaje técnico científico de la carrera. 8. Visualización clara del estudio Final. 9. Organización en el procedimiento metodológico.	escrito. 6. Calidad del contenido escrito. . 7. Visualización clara del estudio. 8. Organización en el procedimiento metodológico.		
Relaciones entre los conceptos	Cumplió con todos los conceptos importantes y demuestra un conocimiento de las relaciones entre estos.	Cumplió e identifica conceptos importantes, pero realiza algunas conexiones erradas.	Cumplió parcialmente e identifica conceptos importantes, pero realiza muchas conexiones erradas.	No Aplica o no entregó el trabajo.
Bibliografía de fuentes de información	La bibliografía que colocó cumple con los requerimientos de APA actualizado.	Cumplió parcialmente con la bibliografía al estilo APA actualizado.	Elaboró la bibliografía no cumplió con el formato APA.	No presentó la bibliografía.

Nivel de desempeño	Referencia numérica
Excelente	15
Muy bueno	14- 13
Bueno	12 - 11 4
Insuficiente	Menos de 10

Anexo. 8. Instrumento de Evaluación. Prueba (Captura de pantalla)

Pregunta 1
Sin responder aún
Puntúa como 1,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

I. Redacta un párrafo de tres oraciones donde explique la importancia de la planificación Educativa. (Valor 10 Puntos)



Pregunta 2
Sin responder aún
Puntúa como 5,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

II. Completa el espacio en blanco con la palabra correcta. (Valor 10 Puntos)
(Competencias fundamentales, Competencias laborales, Competencias específicas, Situaciones de aprendizaje, Secuencias didácticas, Recursos, Los contenidos)

1. componente de la planificación, son mediadores de aprendizajes significativos. Son los conocimientos o saberes propios de las áreas curriculares.
2. son los medios y equipos que se utilizan durante el desarrollo de las actividades de aprendizajes.
3. permiten que el estudiante movilice sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y los utilice en escenarios simulados o reales, para resolver o afrontar convenientemente diferentes situaciones.
4. corresponden a las áreas curriculares. Esas competencias se refieren a las capacidades que el estudiantado debe adquirir y desarrollar con la mediación de cada área del conocimiento.
5. etas educativas, considerando una serie de recursos. En la práctica, esto implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas.

Pregunta 3
Sin responder aún
Puntúa como 1,00
Marcar pregunta
Editar pregunta

III. A continuación, te presento una situación de aprendizaje. Localiza cada uno de sus elementos y reescríbelos a continuación. (Valor 10 Puntos)

En los últimos meses, los medios de comunicación se han hecho eco de la caravana de migrantes que se dirige desde Centroamérica hacia E.E.U.U., siendo esta una situación humanitaria de interés global, los estudiantes de Primer Grado del centro educativo Los Rieles, organizan un debate para comprender las causas y consecuencias de la misma y presentar ensayos críticos, analizando el hecho en cuestión, donde se denoten sus reflexiones y práctica de los valores éticos, morales y ciudadanos que subyacen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

1. **Situación**
2. **Estrategias**
3. **Productos**
4. **Punto de Llegada**



Pregunta 4
 Sin responder aún
 Puntúa como 1,00
 Marcar pregunta
 Editar pregunta

IV. Indica lo positivo, negativo e interesante de los temas estudiados en esta asignatura. (Debe explicar a detalle lo que se le solicita de forma clara). (Valor 10 Puntos)

📄 🔍 B I ☰ ☰ 🔗 🔗 🖼️

Pregunta 5
 Sin responder aún
 Puntúa como 1,00
 Marcar pregunta
 Editar pregunta

V. A continuación, se te presenta un esquema de Planificación por Unidad de Aprendizaje. Completa los aspectos que aparecen en blanco, atendiendo las competencias específicas y contenidos establecidos en la planificación. (Valor 10 Puntos)

Competencias Fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencia Ética y Ciudadana Competencia Resolución de Problemas ✓ Comoetencia Ambiental y de la Salud 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencia Comunicativa Competencia Científica y Tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencia Desarrollo Personal y Espiritual Competencia Pensamiento Lógico, Creativo y Crítico
Competencias Específicas	Contenidos		
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Comprende transcripciones de paneles que lee sobre temas y problemas de la comunidad y del país.	El panel: función y estructura dialogal (apertura: saludo, presentación de los/las panelistas; cuerpo: exposición o presentación del tema; conclusión: síntesis; terminación: cierre del tema tratado).	Realización de las inferencias necesarias basadas en la estructura y en la intención de transcripciones de paneles que lee para comprender su sentido global.	Crítica frente a los temas abordados por los/las panelistas en su presentación.