



La evaluación en acciones educativas
a distancia: el caso
de la Universidad Metropolitana
*Assessment in distance education activities:
Case Universidad Metropolitana*

ESTHER GARCÍA LÓPEZ¹

ebuisan@unimet.edu.ve

Universidad Metropolitana

JULIO CABERO ALMENARA²

cabero@us.es

Universidad de Sevilla

Recibido: 19/01/2011

Aceptado: 14/02/2011

¹ Doctora en Didáctica y Organización de las Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla, España, 2010. Magíster en Administración de Empresas, Universidad Metropolitana, Venezuela, 2000. Ingeniero de Sistemas, Universidad Metropolitana, Venezuela, 1987. Profesora adscrita al Departamento de Programación y Tecnología Educativa de la Universidad Metropolitana. Coordinadora del eje transversal de gestión de la información.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de la Universidad de Sevilla por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos y Diagnóstico en Investigación. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica (GID): Análisis Tecnológico y Cualitativo. Profesor invitado en universidades europeas y latinoamericanas. Director de más de 30 tesis doctorales y autor de más de 70 libros, más de 170 capítulos de libros y más de 150 artículos en las áreas de tecnología educativa, recursos tecnológicos para el aprendizaje y teleformación, a los que se suman más de 60 documentos técnicos y publicaciones audiovisuales, informáticas y multimedia. Ha participado como colaborador, investigador, coordinador y director en 48 proyectos de investigación subvencionados. Ha presentado más de 230 conferencias, ponencias y comunicaciones en congresos nacionales e internacionales. Ha sido miembro del consejo asesor, del consejo de redacción y del



Resumen

La evaluación de los aprendizajes ha sido tema de estudio, discusión y controversia durante décadas. Su significado, su diseño, los métodos más adecuados en cada caso, la validez de sus resultados y sus consecuencias han estado sujetos a reflexión e investigación, con miras a determinar las mejores prácticas. Siendo esto cierto en el ámbito de la educación tradicional, caracterizada por la asistencia a las aulas, se ha convertido también en una realidad –y quizás más urgente– para las modalidades educativas en las que el docente y el estudiante operan a distancia, en marcos espacio-temporales flexibles. Bajo esta premisa se emprende un trabajo de investigación con el objetivo de describir los procesos de evaluación que se desarrollan en las acciones educativas a distancia de la Universidad Metropolitana, en Caracas, Venezuela.

La metodología atiende a los postulados del paradigma interpretativo, con diseño descriptivo y con enfoque mixto. La concreción del evento en estudio y la especificidad del contexto, inscriben la investigación en la modalidad *Estudio de casos*.

Los resultados demostraron el logro de los objetivos de la investigación y aportaron evidencia útil para la comprensión de los procesos evaluativos en este particular contexto. Su análisis y el establecimiento de relaciones entre ellos condujeron a conclusiones que cumplieron con el propósito planteado y arrojaron luces sobre posibles acciones dirigidas a mejorar tanto la evaluación de los aprendizajes en las acciones educativas a distancia como otros elementos importantes en el quehacer de la Universidad Metropolitana para el cumplimiento de su misión.

Palabras clave: Evaluación, educación a distancia, *e-learning*.

comité científico de diversos congresos y revistas. Es director de la colección de “Tecnología Educativa” de la Editorial Síntesis y Director de la Serie “Innovación Escolar” de la Editorial Eduforma. Director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla y de la revista *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, publicada por el mismo ente. Premio universitario correspondiente a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Real Maestranza de Caballería de Sevilla (1981). Premio Extraordinario de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla, 1984). Premio de Investigación Social Aplicada de la Diputación de Sevilla (VIII premio, 2003). Orden de la Universidad Central de Venezuela (acuerdo 899 del Consejo Universitario de la Universidad Central de Venezuela). Premio Universitario 2009 Investigación de Excelencia “Gral. y Lic. Bernardo López García” (Universidad Autónoma de Tamaulipas, México).



Abstract

Assessment has been subject of study, discussion and controversy for decades. Its meaning, its design, the most appropriate methods in each case, the validity of its results and its consequences have been subject to reflection and research in order to identify the best practices in this matter. Given the above as a true fact in the field of traditional education, which is characterized by the assistance to classrooms, it has also become a reality –and perhaps more urgent– for those modalities in which the teacher and the student perform from distance, with flexible spatial and temporal patterns. Under this premise is undertaken a study aimed to describe assessment in distance education activities being carried out at the Universidad Metropolitana, in Caracas, Venezuela.

Methodology attends the interpretative paradigm tenets, with a descriptive design and a mixed approach. Based on the realization of the event under study and on the specific context, this research relies on a case study.

Results demonstrated the accomplishment of the research objectives and provided useful evidence for the understanding of assessment in this particular context. Result analysis and the establishment of relationships among them led to conclusions that not only served the purpose of the study, but threw light on future courses of action aimed at improving assessment in distance education, as well as other important tasks at Universidad Metropolitana in order to fulfill its mission.

Keywords: Assessment, distance education, e-learning.

Problema de investigación

En la última década, la permanente reflexión que caracteriza al ámbito educativo ha estado orientada, entre otros temas, hacia la valoración de la efectividad de los esquemas formativos establecidos para responder a las necesidades de la sociedad. El mundo se transforma como consecuencia de las dinámicas sociales, de la incertidumbre generalizada y de los vertiginosos avances tecnológicos que abarcan todas las áreas de la vida del hombre. Las preocupaciones que estas realidades generan en la comunidad mundial adquieren mayor relevancia para quienes



participan en el sistema educativo en general y en la educación superior en particular, puesto que los cambios necesariamente deben reflejarse en las formas de educar y de preparar al individuo para contribuir a su propio crecimiento y al desarrollo de su entorno.

La reflexión, apoyada por la investigación y por la observación de la práctica diaria, también ha incluido la manera en que abordamos el proceso formativo. Ello ha originado un deslizamiento hacia modelos educativos centrados en el estudiante y congruentes con los cuatro pilares que la UNESCO (1998) ha establecido para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

El Rector de la Universidad Metropolitana hace referencia a este y otros cambios en el paradigma educativo en los siguientes términos:

Los expertos en el área pronostican que en la universidad del futuro la Nueva Escuela ya no estará enfocado [*sic*] hacia la facultad, sino hacia el estudiante; no estará orientada por investigación y docencia, sino por las demandas del aprendizaje; no tendrá necesariamente una ubicación geográfica, sino estará centrada en la web; el proceso clásico de aprendizaje centrado en temas específicos, será reemplazado por el aprendizaje de las demandas del conocimiento del momento; no se fundamentará en la memorización, sino en procesos de síntesis; no será sincrónica, sino asincrónica; no estará orientada por procesos de socialización, sino por resultados (Moreno, 2004: 136).

Sus palabras sugieren que los cambios serán significativos y las instituciones de educación superior que se identifiquen con este nuevo paradigma deben planificar su transición hacia lo que Moreno llama “Nueva Escuela” y comenzar a dar pasos en esa dirección.

En particular, para la Universidad Metropolitana estas tendencias han significado –entre otros aspectos– la revisión y discusión permanente de su propia estructura, de su modelo académico y de su posición estratégica. Una derivación de esas dinámicas ha sido el impulso institucional a la aplicación de las TIC en los procesos formativos, como respuesta a



las realidades del entorno y como estrategia que puede conducir a que los estudiantes asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollen autonomía en la adquisición de nuevos saberes y se motiven a través de la interacción con recursos innovadores cuyo uso les es familiar en otros ámbitos.

En acuerdo con esas ideas, una de las acciones enmarcadas en el Plan Académico Trienal 2004-2007 de la Universidad Metropolitana reza: “Afianzar el desarrollo de la educación virtual mediante una estrategia integral para las diferentes áreas de la Universidad”³. Este lineamiento ha contado con el compromiso institucional y ello ha favorecido que los profesores incursionen en nuevas modalidades y apliquen estrategias novedosas en su práctica docente. Como resultado, actualmente en la Universidad Metropolitana se imparten asignaturas en cuatro modalidades: presencial con recursos tradicionales, presencial con apoyo tecnológico, semipresencial y totalmente a distancia. Las modalidades que implican separación física entre el docente y el alumno se desarrollan siempre usando plataformas telemáticas, por lo que se trata de procesos de enseñanza y aprendizaje en ambientes tecnológicos.

Ciertamente, las TIC ofrecen una amplia variedad de posibilidades para renovar los procesos formativos, pero persisten las dudas sobre su verdadera efectividad como recursos didácticos. En palabras de Martínez (2001: 154): “Mucha investigación se amerita para completar la evaluación de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación a todos los niveles”.

Dentro de ese universo de inquietudes destacan las relacionadas con la evaluación, puesto que se trata del proceso que nos permite obtener información sobre el estudiante y la calidad de su aprendizaje, mientras nos brinda la oportunidad de valorar la efectividad de las estrategias aplicadas y analizar alternativas de acción. Su importancia resulta evidente.

³ Plan Académico Trienal 2004-2007 de la UNIMET. Papel de trabajo interno para la gerencia académica.



Las preguntas básicas que los educadores se hacen sobre la evaluación siguen siendo las mismas: qué evaluar, cómo hacerlo, cuándo y quién debe participar en los procesos evaluativos; lo que muy probablemente debe cambiar al tratarse de educación a distancia son las respuestas. Siguiendo estas ideas, se plantea el presente estudio con el objetivo de conocer, analizar y describir los procesos de evaluación que se aplican en las acciones educativas que se desarrollan a distancia en el contexto de la Universidad Metropolitana.

La evaluación en procesos de *e-learning*

Desde sus inicios Internet ha sido una plataforma idónea para la comunicación de datos. Sus particulares características, su difusión creciente alrededor del mundo y su accesibilidad –tanto para publicar contenidos como para recuperarlos– han convertido a esta red en repositorio y fuente de información para un creciente número de usuarios.

En la vorágine de su crecimiento y de su penetración en todos los aspectos de la vida cotidiana, esta gran red telemática se ha incorporado al ámbito educativo abriendo un sinfín de oportunidades para la innovación y un nuevo marco para la educación a distancia. En esta modalidad educativa los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje se ven afectados por los mismos factores que en la educación presencial, pero también por elementos inherentes a la naturaleza de este tipo de formación, entre los que destacan los medios empleados para la comunicación y el intercambio de información (Roberts *et al.*, 2005: 52). En este sentido, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha impactado de tal manera la educación a distancia, que ha marcado el surgimiento de una nueva etapa en su evolución (Alfonso Sánchez, 2003: 12; García Aretio, 2002: 51; Casas, 2005: 7).

La incorporación de las TIC a este ámbito también ha traído consigo nuevas definiciones en la línea de educación, formación, aprendizaje, universidades, escuelas y cursos virtuales (García Aretio, 2002: 254; Davis y Roblyer, 2005: 400), así como nuevos términos entre los que destaca



la voz inglesa *e-learning* entendida, aunque con matices entre los autores, como el aprendizaje que se logra en ambientes sustentados por Internet y sus recursos (Hew *et al.*, 2004: 243; Lara y Duarte, 2005: 10; Cabero y cols., 2008: 8). En estos contextos educativos se percibe la necesidad de que los docentes asuman nuevos roles y desarrollen nuevas competencias (Solano, 2006: 17; Gisbert, 2002: 66; Cabero, Llorente y Gisbert, 2007: 265; García Aretio, Ruiz y Domínguez, 2007: 184-185; Lee y Hirumi, 2004: 535-536), al igual que los estudiantes (Cabero, Llorente y Gisbert, 2007: 271-273; Martínez, 2007: 36-37) y las instituciones (McPherson y Nunes, 2004: 308).

También las estrategias didácticas y los métodos de evaluación deben adaptarse a esta realidad y, para hacerlo, los docentes disponen de múltiples herramientas innovadoras que pueden añadir a su repertorio. Sin embargo, cabe un llamado de atención que resulta esencial para incorporar los avances tecnológicos en el proceso de aprendizaje con alguna posibilidad de éxito: las tecnologías no resolverán los complejos temas de la evaluación. Si bien pueden agilizar la retroalimentación, aportar nuevos recursos para reestructurar los formatos, brindar novedosas maneras de presentar los conocimientos y aligerar la carga de la corrección, no pueden por sí mismas mejorar los enunciados o darle sentido a los aprendizajes. Estas responsabilidades, entre otras muchas, siguen recayendo en el docente.

En un mundo signado por la difusión creciente de las tecnologías digitales, los educadores debemos recordar que los aspectos pedagógicos –y no los tecnológicos– deben guiar el diseño de la instrucción y la selección de los recursos más idóneos, tanto para la formación como para la evaluación de los aprendizajes. El trabajo de Francisco (2006) es sólo un ejemplo de estudios que confirman que la instrucción efectiva no depende del medio empleado, sino de la planificación instruccional organizada (Francisco, 2006: 17).

En el ámbito de la educación a distancia, además, no se puede olvidar que se atienden poblaciones heterogéneas, caracterizadas por la diversidad de intereses y de condiciones de vida, que requieren estrategias



didácticas y formas de evaluación accesibles para todos. Tampoco puede pasar inadvertido que se pretende otorgar un mayor grado de libertad y autonomía al estudiante; si la evaluación ocurrirá sin la presencia física del docente, entonces deben seleccionarse métodos que verdaderamente permitan determinar los progresos del alumno y que propicien su continuidad en el proceso de aprendizaje. Hacer esto en ambientes tecnológicos y con una aproximación estratégica que favorezca el aprendizaje, agrega componentes cuya atención requiere enfoques innovadores.

Las formas de evaluación consideradas tradicionales pueden ser el punto de partida para innovar, empleando las tecnologías telemáticas. Para los exámenes compuestos por reactivos, por ejemplo, existe una amplia variedad de instrumentos que pueden aplicarse directamente en Internet o descargarse en una computadora para usarlos localmente. Algunos ejemplos son: Quiz Center en el sitio web de *Discovery School*, *Easy Test Maker*, *QuizLab*, *Easy Quiz* y *QuizStar*.

En cuanto a los exámenes a libro abierto, los temáticos o de composición y los ensayos, las TIC ofrecen un mundo que podríamos calificar de “interminable” para la investigación. Los estudiantes pueden responder a las interrogantes accediendo a conocimientos provenientes de las más diversas fuentes y analizándolos, para sintetizar después su propia construcción de ellos. El alcance de la evaluación en esta propuesta puede exceder los límites del producto y abarcar el proceso de búsqueda y selección de información, las habilidades instrumentales en el uso de programas informáticos, la comunicación a través de herramientas electrónicas, la autonomía para el desarrollo de la tarea y las competencias para administrar el tiempo.

Las tecnologías también ofrecen alternativas para los exámenes orales a través de recursos para la comunicación síncrona como el chat o la videoconferencia. Gisbert, Barroso y Cabero (2007: 255) afirman que el chat tiene un alto potencial para el aprendizaje y para la evaluación, especialmente en el caso de la evaluación de actitudes.



La videoconferencia, por otro lado, se ha utilizado para evaluar a distancia presentaciones de trabajos, defensas de investigaciones y hasta lecturas de tesis doctorales ante un tribunal (Alonso y Gallego, 2007: 179).

También en el caso del portafolio, las tecnologías pueden tener protagonismo dentro de los procesos evaluativos a distancia. Fehring (2005: 111) afirma que los portafolios digitales aportan eficiencia sustentable al proceso de evaluación y considera que en un ambiente educativo donde la comunicación se caracteriza por múltiples alfabetizaciones (*multiliteracies* en el original), ya no es necesario evaluar a los estudiantes mediante demostraciones en lápiz y papel de habilidades lineales y unimodales.

Internet abre, además, un mundo de posibilidades para incorporar medios cuyo potencial no podía ser explotado por muchos docentes en entornos convencionales. El sonido y el video, por ejemplo, adquieren una nueva dimensión en los ambientes virtuales. Llorente y Román (2007: 93-94) consideran que el medio sonoro puede utilizarse con fines evaluativos, y Cabero (2007: 139) explica dos posibilidades del video como instrumento de evaluación: Por un lado, se pueden diseñar “situaciones específicas, tanto reales como simuladas, para evaluar los conocimientos, habilidades y destrezas de los alumnos” mientras que, por el otro, se puede utilizar el video para que el alumno confronte su propia ejecución en las actividades realizadas.

A todo ello se suman las aplicaciones de la llamada web 2.0, un conjunto de propuestas que facilitan el diseño de actividades innovadoras, atractivas, propiciadoras de aprendizajes y generadoras de información valiosa para la emisión de un juicio sobre los progresos de los estudiantes. Las wikis, los weblogs, los *podcast* y las redes sociales forman parte de este grupo.

Sin embargo, las características de estos recursos y la propia naturaleza de los entornos que se basan en la comunicación y la interacción mediadas por las tecnologías, añaden nuevas inquietudes a las preocupaciones que ya existen con respecto a la evaluación. Benson (2003: 72)



se refiere específicamente a la deshonestidad académica traducida en suplantación de identidad y plagio, mientras que Challis (2005: 524-526) describe los problemas de seguridad que representan la identificación del evaluado, la divulgación del contenido de las pruebas, las violaciones a la propiedad intelectual y la integridad de los sistemas. Bothel (2002: 99), por su parte, establece tres factores que, en su opinión, ponen en riesgo la efectividad de la evaluación en estos ambientes, a saber: valoraciones poco realistas del potencial de la educación en línea, el código de conducta del estudiante y limitaciones relacionadas con las tecnologías telemáticas.

Finalmente, una reflexión. Quienes ejercen –o quieren ejercer– su práctica docente en ambientes tecnológicos no pueden olvidar que la evaluación es fuente esencial de información útil para mejorar el proceso, que debe ser coherente con el contexto donde ocurre y que sus resultados acompañarán al estudiante durante toda su vida. Es nuestra responsabilidad como educadores que sea válida, justa y un verdadero reflejo de los aprendizajes logrados.

La investigación

La evaluación de los aprendizajes ha sido objeto de estudio e investigación en muchos trabajos, desde diferentes perspectivas, bajo múltiples enfoques y con los más diversos objetivos. Sin embargo, la composición adecuada de los procesos evaluativos, los métodos más eficaces y las mejores prácticas siguen siendo motivo de preocupación para quienes nos ocupamos del tema. Similares aseveraciones pueden hacerse con respecto a la educación a distancia, el *e-learning* y todos los elementos que deben conjugarse para construir acciones formativas eficaces en ambientes tecnológicos de aprendizaje. Las inquietudes de los educadores inmersos en estas modalidades se incrementan cada día y sólo la investigación puede aportar respuestas.

Siguiendo estas ideas se abordó un estudio con el objetivo general de describir los procesos de evaluación de aprendizajes que se aplican



en las acciones educativas desarrolladas a distancia en el contexto de la Universidad Metropolitana. Para lograrlo se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar las asignaturas que se imparten en las modalidades semipresencial y totalmente a distancia, así como la población de docentes y estudiantes que participan en cada una de ellas.
2. Determinar los factores que el modelo AcAd y el diseño instruccional DIUM prescriben en cuanto a los procesos de evaluación.
3. Describir los procesos de evaluación bajo estas modalidades, desde la perspectiva del docente.
4. Describir los resultados académicos obtenidos en asignaturas impartidas a distancia, en términos de rendimiento, fracaso, retiro formal y abandono.

La metodología siguió los postulados del paradigma interpretativo, con diseño descriptivo y con enfoque mixto; la concreción del evento y la especificidad del contexto inscriben la investigación en la modalidad *Estudio de caso*. El proceso se desarrolló en cuatro etapas que no fueron excluyentes entre sí ni estrictamente secuenciales, a saber: revisión de la literatura, recopilación y procesamiento de datos, análisis de resultados y construcción del informe.

El proceso de recolección de los datos se fundamentó en la revisión del registro de asignaturas que cumplían con las premisas del estudio, la revisión documental de las prescripciones que se hacen desde el modelo educativo de la Universidad Metropolitana (modelo AcAd) en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la técnica del cuestionario –incluyendo preguntas cerradas, categorizadas y abiertas– para recoger los datos necesarios para describir los procesos de evaluación desde la perspectiva de los docentes, y la revisión de los registros de resultados académicos de las asignaturas. En consecuencia, durante el análisis se trataron estadísticamente, tanto desde el enfoque descriptivo como desde el analítico,



los datos de naturaleza cuantitativa y se aplicaron técnicas para el análisis de contenido a los datos de naturaleza cualitativa.

El objeto de estudio fueron los métodos evaluativos aplicados en un conjunto de asignaturas impartidas a distancia en la Universidad Metropolitana. Esas asignaturas se desarrollaron bajo unas circunstancias particulares que delimitaron el contexto del estudio y que actuaron como premisas para determinar la población. A continuación se listan esas premisas:

- Períodos académicos de más reciente ejecución, tanto en pregrado como en posgrado, incluyendo el llamado “Período Virtual”. Para el momento de la recolección de los datos, se trataba de los períodos 06-07D, 07-08A y 07-073.
- Asignaturas impartidas con apoyo en la plataforma tecnológica de la Universidad Metropolitana (PI@tum).
- Asignaturas impartidas en tres modalidades: presencial con apoyo tecnológico, semipresencial y totalmente a distancia. Las discriminaciones necesarias se hicieron durante el análisis de los datos.

De acuerdo con estas premisas se determinó que el estudio se concentraría en los procesos evaluativos aplicados en una población de cincuenta y cinco (55) asignaturas, las cuales estaban adscritas a catorce (14) dependencias –escuelas o departamentos– de las cuatro (4) facultades que aglutinan todas las titulaciones de la Universidad Metropolitana. Las prácticas docentes y los métodos de evaluación que se aplicaron en esos cursos afectaron a un total de 3.333 estudiantes. El conjunto de docentes que desarrolló su práctica en este contexto estuvo conformado por 72 profesores, quienes se constituyeron en la fuente de los datos necesarios para el estudio.

Una vez determinada la población y analizadas sus características, se consideró que la magnitud era manejable y que las condiciones del entorno permitían incorporarla en su totalidad al estudio. Las fuentes de



información, sin embargo, sí experimentaron una ligera modificación como consecuencia de que la investigadora formaba parte de los 72 docentes identificados. Se decidió, en aras de evitar cualquier posible sesgo en sus respuestas, excluirla del conjunto de informadores clave, quedando éste conformado entonces por 71 profesores. Esta decisión no tuvo efecto sobre la población de asignaturas, puesto que en el conjunto de datos se encontraron otros docentes que habían impartido la misma materia en igual contexto.

Se enviaron instrumentos para recoger datos a los 71 profesores que habían tenido a su cargo las 55 asignaturas identificadas. Sólo se recibieron respuestas para 34 asignaturas (61,82% de la población), conformándose de manera espontánea la muestra cuyos procesos evaluativos se describirían a través del estudio. Estas respuestas provinieron de 36 docentes (50,70% de los invitados a participar), que se convirtieron así en el grupo de investigación.

Discusión de los resultados

Comenzaremos comentando los resultados más relevantes para contextualizar los procesos evaluativos, que posteriormente describiremos en este mismo apartado.

Los datos relacionados con las asignaturas, los docentes y los estudiantes se procesaron estadísticamente y uno de los resultados más significativos provino de consolidar la información sobre el volumen de estudiantes en cada sección. Se encontró que, tanto en el período 07-08A como en el 06-07D, más del 75% de las secciones superó los 25 alumnos. En particular, fue el período virtual (06-07D) el que concentró mayor volumen de secciones (82%) con esta peculiaridad. Dadas las condiciones que caracterizan a los períodos virtuales y desde el punto de vista de la práctica evaluativa, esta cantidad de estudiantes en una sección parece elevada si se considera que la evaluación –en términos de propósito y de contenido– debe ser similar a la que se aplica en los



períodos regulares, pero debe hacerse en un lapso mucho más corto y con flexibilidad en el esquema espacio-temporal.

En cuanto a los resultados relacionados con los docentes, el análisis se abordó desde una perspectiva orientada por el hallazgo inicial de que algunos impartieron no solamente más de una asignatura en cada período, sino múltiples secciones de una misma asignatura simultáneamente y diferentes asignaturas en más de un período. En este orden de ideas se encontró que cinco profesores experimentaron, durante el lapso octubre-diciembre de 2007, una superposición de las responsabilidades –entre ellas la evaluación– y de las tareas implícitas en asignaturas de los períodos 07-08A y 07-073. La consecuencia lógica para ellos fue, además de la mayor carga de trabajo, la necesidad de distribuir su esfuerzo y su dedicación entre dos grupos de estudiantes que estaban inmersos en contextos diferentes.

Resultados relevantes se originaron también al vincular a los docentes con los estudiantes que debieron atender concurrentemente. Los promedios de alumnos por profesor oscilaron entre 20 (para docentes que impartieron una sección de una asignatura) y 140 (para docentes que impartieron cinco secciones de tres asignaturas distintas). Dentro de ese intervalo, varios escenarios arrojaron promedios superiores a los 40, 60 y 90 estudiantes por profesor. Al ver estas cifras no se puede dejar de reflexionar sobre la carga asociada a la práctica evaluativa en estos contextos. Sólo considerando la complejidad de valorar adecuadamente los aprendizajes y la importancia de procurar retroalimentación pertinente y oportuna, la magnitud de esos grupos podría resultar abrumadora si no se construyen cuidadosamente los métodos de evaluación. Estas reflexiones toman aun más relevancia si se considera que el extremo superior del intervalo –promedio de 140 estudiantes por docente– se encontró en el período virtual, cuyas condiciones de ejecución y sus posibles efectos sobre los procesos evaluativos ya comentamos más arriba.

En referencia al perfil de los docentes, más allá de otras características demográficas que se determinaron, los resultados más orientadores se relacionan con su formación en cuanto a los elementos que constituyen



el modelo educativo de la Universidad Metropolitana (modelo AcAd) y en cuanto a la evaluación de aprendizajes en general. Se encontró que el 70% de los profesores que conformaron el grupo de investigación habían estado expuestos formalmente al conocimiento necesario para abordar su práctica desde una perspectiva fundamentada en los principios conceptuales y en los elementos operativos que propone el modelo AcAd. El 19% sólo había recibido formación parcial y el 11% ninguna capacitación formal sobre estos aspectos.

En cuanto a la evaluación de aprendizajes, por otra parte, el 44% de los docentes afirmaron no haberse formado en esta área, mientras que el 56% restante indicó haberlo hecho a través de diferentes vías. De este último grupo, sólo el 29% indicó haber tomado cursos sobre el tema en la Universidad Metropolitana.

Con respecto a la conceptualización de la evaluación de aprendizajes, el grupo de investigación mencionó, con frecuencias variadas, siete aspectos: función, objeto, propósito, naturaleza, enfoque, momento y agentes que deben participar. Los resultados más destacados pueden resumirse en la consideración generalizada de la evaluación como un proceso cuya función es verificar o valorar el aprendizaje, que debe abordarse con el propósito de formar y desde una perspectiva que combine aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Cerca del 30% de los encuestados destacó que la evaluación debe ser continua y los estudiantes fueron considerados evaluadores válidos, aunque éste fue un aspecto muy poco mencionado.

En cuanto a los factores esenciales para que el proceso evaluativo cumpla su propósito, los aportes fueron muchos y diversos. La mayoría (79%) se concentró en características propias de la evaluación entre las que sobresalieron la objetividad, la continuidad, la retroalimentación y la variedad, en este orden.

Los resultados relacionados con los procesos evaluativos que efectivamente se llevaron a cabo en las asignaturas en estudio revelaron que la variedad de actividades realizadas fue amplia. La más mencionada

por el grupo de investigación fue el análisis de lecturas propuestas, seguida de cerca por las discusiones en grupo y los foros en el grupo clase. A continuación estuvieron los proyectos en equipo, los exámenes escritos y los estudios de casos, seguidos por los proyectos individuales y los trabajos de investigación. Todas ellas se realizaron tanto presencial como virtualmente.

Otros tipos de actividades como las pruebas cortas, las orientadas a resolver problemas, los interrogatorios y las actividades lúdicas de aprendizaje también fueron mencionadas en un número importante de asignaturas. Estos resultados apuntan hacia una tendencia a aplicar instrumentos o técnicas de evaluación que se diferencian de los tradicionales y que, más allá de verificar la adquisición de unos conocimientos o medir el logro de unos objetivos, propician el trabajo colaborativo y el aprendizaje profundo.

Las actividades virtuales fueron calificadas en 89% de los cursos donde se realizaron, teniendo así impacto en los resultados finales obtenidos por los estudiantes. Es razonable pensar entonces que estos docentes se sienten cómodos apoyándose en las herramientas tecnológicas para los procesos de evaluación, y confían en que los resultados son válidos para complementar su juicio sobre los aprendizajes de los estudiantes.

El esquema de evaluación aplicado en mayor cantidad de cursos fue el compuesto por evaluación inicial, evaluación continua y evaluaciones parciales, pero cabe destacar que la evaluación continua formó parte del 85% de los esquemas utilizados por estos docentes, seguido por las evaluaciones parciales (70%). En cuanto a los agentes evaluadores, la evaluación externa fue el tipo empleado en mayor cantidad de cursos (74%), pero en un volumen muy importante de ellos se incorporó el juicio de los estudiantes a través de la aplicación de autoevaluaciones y coevaluaciones (52% en cada caso).

Coincidiendo con quienes aludieron al enfoque más idóneo en sus definiciones de evaluación, en el 72% de los cursos se abordaron los



procesos evaluativos desde una perspectiva que combinó lo cuantitativo con lo cualitativo y, en ese orden de ideas, los tipos de preguntas incluidas siempre o con frecuencia en las actividades propuestas fueron mayoritariamente las que demandan una respuesta tipo ensayo o las de desarrollo breve. Indudablemente, esto tiene repercusiones que consideramos positivas tanto para los estudiantes como para los docentes. En el caso de los primeros puede favorecer la activación de los procesos cognitivos, así como promover la organización de las ideas y su expresión a través de la producción oral o escrita, mientras que a los segundos puede aportarles información no sólo sobre la cantidad de los aprendizajes logrados sino también sobre su calidad.

Sin embargo, incorporar el componente cualitativo en los métodos de evaluación e incluir preguntas que demandan del estudiante el desarrollo de sus propias ideas al responder, requiere la lectura cuidadosa de cada respuesta por parte del docente para poder valorar adecuadamente la calidad del aprendizaje adquirido. En consecuencia, el proceso de evaluación y emisión de recomendaciones puede hacerse largo y laborioso, especialmente cuando se trata de grupos numerosos de estudiantes. Esto mueve a la reflexión sobre la cantidad de alumnos que puede atender simultáneamente un profesor, en términos de efectividad en los procesos de evaluación y retroalimentación.

La frecuencia y la oportunidad en la procura de retroalimentación a los estudiantes es un tema que cobra particular importancia por su vínculo con el propósito formativo de la evaluación. Tanto en el caso de las deficiencias que mostraron en el proceso de aprendizaje, como en el caso de los progresos que evidenciaron, se les proporcionó retroalimentación periódicamente, aunque en el mayor número de asignaturas se hizo continuamente. En cuanto a resultados específicos de las actividades propuestas, por otro lado, en más del 70% de los cursos se les señalaron los errores y se les explicaron las deficiencias siempre o en casi todas las asignaciones, mientras que se destacaron sus progresos y se les sugirieron mejoras con la misma frecuencia. Todo ello es coherente con el propósito formativo predominantemente mencionado en las conceptua-



lizaciones y con la evaluación continua que la mayoría incorporó a su esquema evaluativo. Así, la evidencia lleva a pensar que prevalece entre estos docentes el ánimo de contribuir a la formación de los estudiantes a través de los procesos evaluativos y traducen esa intención en acciones, al proporcionarles frecuentemente información útil para orientar sus decisiones de aprendizaje.

Con respecto a los elementos que favorecieron que la evaluación cumpliera su propósito, la mayor cantidad de fortalezas se percibió en los propios atributos del método –o métodos– empleado. Facilidad, claridad, sencillez, asincronía, dinamismo, variedad y amenidad son algunos ejemplos de las expresiones que usaron los docentes al describir las fortalezas que presentaron sus sistemas de evaluación.

También un número importante de encuestados percibió que el sistema de evaluación incentivó a los estudiantes a involucrarse más o a ser más efectivos al estudiar, lo cual consideraron una fortaleza por razones obvias. De igual forma, la evaluación continua, la retroalimentación y la combinación de evaluaciones en equipo y evaluaciones individuales fueron, en opinión de algunos, elementos favorecedores.

En cuanto a los aspectos que limitaron que la evaluación cumpliera su propósito, el mayor número de comentarios aludió al momento o la frecuencia de la evaluación, aunque desde diversas perspectivas. La mayor carga de trabajo para el profesor, el consumo de tiempo de la clase y la baja ponderación de cada asignación son algunos ejemplos de debilidades asociadas a la aplicación continua de la evaluación.

Otros aspectos que se trataron entre las debilidades se relacionan con la virtualidad. Los comentarios, en este sentido, variaron desde la subutilización del potencial de la plataforma tecnológica por parte del profesor y la falta de interés de los estudiantes por cumplir adecuadamente cuando se trata de actividades bajo esta modalidad, hasta la inseguridad de que sea el estudiante quien ejecuta sin ayuda las actividades. Problemas específicamente relacionados con fallas de la tecnología también fueron mencionados entre las limitaciones.



Finalmente, los docentes hicieron propuestas de mejora en diversas áreas. La mayor cantidad de comentarios se concentró en cambios en las estrategias de evaluación, acompañados por modificaciones en las estrategias didácticas y en los instrumentos. Un número significativo de docentes se refirió a la incorporación de los estudiantes al proceso evaluativo, bien fuera a través de autoevaluaciones, coevaluaciones o ambas.

En cuanto al rendimiento, en las asignaturas analizadas los niveles de aprobación superaron, en todos los casos, el 50% de los estudiantes. Sin embargo, un acercamiento más específico reveló que en las asignaturas que se impartieron semipresencialmente o totalmente a distancia los niveles de aprobación superaron el 80% de los estudiantes. Al analizar la distribución de las calificaciones por rangos, por otra parte, se encontró que en la mayoría de los cursos las notas se concentraron predominantemente entre los 13 y los 20 puntos. Cabe aquí recordar que la escala de calificaciones oscila entre 0 y 20 puntos, siendo 10 puntos el mínimo requerido para aprobar. De acuerdo con esta evidencia, los estudiantes aprobaron mayoritariamente con notas que excedieron el mínimo necesario y así lo verificaron los promedios de notas calculados para estas asignaturas.

El 52% de los estudiantes fue el porcentaje de retiros más elevado que se encontró para una asignatura, y el 20% fue el porcentaje de abandonos más alto.

Conclusiones

La investigación nos permitió construir una perspectiva propia sobre la evaluación en los procesos educativos a distancia de la Universidad Metropolitana (Unimet) y extraer reflexiones que contribuyan a conocer, fortalecer y mejorar estos procesos.

La evidencia recogida lleva a pensar que sólo una minoría de las asignaturas que se imparten en la Unimet utiliza las TIC como herra-



mientas para el aprendizaje, más que como medio para la comunicación y para el transporte de información; la ejecución presencial prevalece. Sin embargo, se confirmó la existencia de un grupo de docentes que se apoyan en la plataforma tecnológica para desarrollar los procesos evaluativos, y que incorporan los resultados de las evaluaciones virtuales a sus elementos de juicio. Es razonable pensar que la práctica reflexiva conducirá a fortalecer la pertinencia, la coherencia, la validez y la confiabilidad de los métodos de evaluación que se emplean en estos contextos.

Los resultados del estudio revelan coincidencias entre las posturas del grupo de investigación y los principios del modelo AcAd (instrumentados a través del DIUM), la comprensión de la evaluación como un proceso continuo que incluye tanto a estudiantes como a docentes y que debe conducir a mejoras para el proceso educativo, son quizás los ejemplos más significativos. También se revelan discrepancias; la insistencia del DIUM en emplear la evaluación diagnóstica como fundamento para el diseño de instrucción, sólo tuvo eco en poco más del 40% de las asignaturas. Cabe reflexionar sobre la necesidad de promover y fortalecer el diagnóstico como fuente de información fundamental para adecuar el diseño de instrucción.

La tarea de formar a través de la evaluación con grupos numerosos de estudiantes puede resultar abrumadora para el docente, mientras que el exceso en su variedad y frecuencia puede tener efectos negativos en la disposición de los estudiantes. En consecuencia, se deben seleccionar y combinar con cuidado las actividades que favorezcan el aprendizaje y que puedan despertar el interés de los alumnos, pero que también proporcionen información útil para la emisión del juicio y generen una carga de trabajo razonable para el profesor.

La evaluación efectivamente aplicada fue consistente con las convicciones de sus docentes. Aunque con matices y énfasis diversos, las posturas conceptuales se tradujeron en esquemas de evaluación continua, variada, con enfoque mixto y retroalimentación frecuente. Los procesos de evaluación se ejecutaron combinando lo presencial con lo



virtual y aprovechando las funcionalidades de la plataforma tecnológica para innovar. Los tipos de actividades que seleccionaron y aplicaron los docentes coincidieron con muchas de las propuestas por el DIUM, y en múltiples casos se utilizó la tecnología como apoyo para su ejecución.

Los docentes encontraron tanto fortalezas como debilidades en sus sistemas de evaluación e hicieron propuestas claras de mejora. Todo ello sugiere que estos profesores reflexionan sobre la evaluación en sus asignaturas y buscan alternativas para potenciarlas.

Esperamos que las conclusiones a las que condujo el análisis sean aportes a la discusión sobre las mejores prácticas en educación y evaluación a distancia.

Referencias

- ALONSO, C. y GALLEGO, D. (2007). Videoconferencia y su utilización en la enseñanza. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 169-187). Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España, S.A.U.
- BENSON, A.D. (2003). Assessing participant learning in online environments. *New Directions for Adult & Continuing Education* [artículo en línea]. Winter2003, Issue 100 (pp. 69-78). [Fecha de consulta: Agosto 2007]. Disponible en la base de datos: Academic Search Premier, Número: AN 11525044
- BOTHEL, R.T. (2002). Epilogue: A Cautionary Note About On-Line Assessment. *New Directions for Teaching & Learning* [artículo en línea]. Fall2002, Issue 91 (pp. 99-104). [Fecha de consulta: Agosto 2007]. Disponible en la base de datos Academic Search Premier, Número: AN 9178773
- CABERO, J. (2007). El video en la enseñanza y formación. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 129-149). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- CABERO, J.; BALLESTERO, C.; BARROSO, J.; LLORENTE, M.C.; MORALES, J.A.; ROMÁN, P. y ROMERO, R. (2008). *Aportaciones al E-Learning desde la investigación educativa*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.



- CABERO, J.; LLORENTE, M. y GISBERT, M. (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 261-277). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- CASAS, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 2, Nº 2 (pp. 1-18). UOC. [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la dirección electrónica: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/casas.pdf>
- CHALLIS, D. (2005). Committing to quality learning through adaptive online assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [artículo en línea]. Oct2005, Vol. 30, Issue 5 (pp. 519-527). [Fecha de consulta: Agosto 2007]. Disponible en la base de datos Academic Search Premier, Número: AN 18021604
- DAVIS, N. y ROBLYER, M. (2005). Preparing Teachers for the "Schools That Technology Built": Evaluation of a Program to Train Teachers for Virtual Schooling. *Journal of Research on Technology in Education* [artículo en línea]. Vol. 37, Nº 4 (pp. 399-409). [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la base de datos: Academic Search Premier, Número: AN 18566818.
- FEHRING, H. (2005). Critical, analytical and reflective literacy assessment: Reconstructing practice. *Australian Journal of Language & Literacy*. [artículo en línea]. Jun2005, Vol. 28, Issue 2 (pp. 95-113). [Fecha de consulta: Agosto 2007]. Disponible en la base de datos Academic Search Premier, Número: AN 17410321
- FRANCISCO, J. (2006). Efectos de una estrategia instruccional mediada por tecnologías digitales sobre el desempeño estudiantil. *Compendium*. Número 17 (pp. 5-20).
- GARCÍAARETIO, L. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍAARETIO, L.; RUIZ, M. y DOMÍNGUEZ, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GISBERT, M. (2002). Nuevos roles para el profesorado en los entornos digitales. En Salinas, J. y Batista, A. (Coord.). *Didáctica y tecnología educativa para una universidad en un mundo digital*. EDUTEC.



- GISBERT, M.; BARROSO, J. y CABERO, J. (2007). Diseño y desarrollo de materiales multimedia para la formación. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 245-259). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- HEW, K.; LIU, S.; MARTÍNEZ, R.; BONK, C. y LEE, J. (2004). Online Education Evaluation: What Should We Evaluate? *Association for Educational Communications and Technology* [artículo en línea]. JUL2005 (pp. 243-246). [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la base de datos: ERIC, Número: ED485142.
- LARA, P. y DUART, J. (2005). Gestión de contenidos en el *e-learning*: acceso y uso de objetos de información como recurso estratégico. En: Lara, P. (Coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 2, Nº 2 (pp. 6-16). UOC. [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la dirección electrónica: <<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/lara.pdf>>
- LEE, J. y HIRUMI, A. (2004). Analysis of essential skills and knowledge for teaching online. *Association for Educational Communications and Technology* [artículo en línea]. JUL2005 (pp. 534-540). [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la base de datos: ERIC, Número: ED485021.
- LLORENTE, M. y ROMÁN, P. (2007). La utilización educativa del sonido. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 91-111). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- MARTÍNEZ, A. (2001). Comunicación y nuevas tecnologías en Educación Superior. *Extramuros* (14), 147-156.
- MARTÍNEZ, F. (2007). La integración escolar de las nuevas tecnologías. En Cabero, J. (Coord.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 21-40). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- MCPHERSON, M. y NUNES, M. (2004). The failure of a virtual social space (VSS) designed to create a learning community: lessons learned. *British Journal of Educational Technology* [artículo en línea]. Vol. 35, Nº 3 (pp. 305-321). [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la base de datos: Academic Search Premier, Número: AN 12831337.
- MORENO, J. (2004). La Universidad Metropolitana y el reto de la sociedad del conocimiento. En Pulido, P. (Edit.), *La Universidad que queremos* (pp. 121-144). Caracas: Fundación Universidad Metropolitana.



- ROBERTS, T.; IRANI, T.; TELG, R. y LUNDY, L. (2005). The Development of an Instrument to Evaluate Distance Education Courses Using Student Attitudes. *The American Journal of Distance Education* [artículo en línea]. Vol. 19, Nº 1 (pp. 51-64). [Fecha de consulta: Mayo 2006]. Disponible en la base de datos: Academic Search Premier, Número: AN 16435784.
- SÁNCHEZ I., Alfonso (2003). La educación a distancia. *ACIMED* [artículo en línea]. Ene-feb 2003. Vol. 11, Nº 1 [Fecha de consulta: Febrero 2005]. Disponible en la dirección electrónica: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1024-9435.
- SOLANO, J. (2006). Agenda actual de la educación a distancia. *Cuadernos Unimetanos*. Año II, Nº 7, Agosto de 2006 (pp. 14-18).
- UNESCO (1998). *Declaración de la UNESCO sobre la Educación del Siglo XXI: Visión y acción*. New York: UNESCO.