

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

MODULO I		IDENTIFICACIÓN	
País	República de Colombia		
Ciudad	Bogotá		
Entidad	Universidad Santo Tomás Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia		
Entidad Externa			
Facultad	Facultad de Educación		
	Facultad de Ciencias y Tecnologías		
Unidad Académica	Centro de Investigación de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia		
Programa Académico	Maestría en Educación		
Autores		Rol	
Beatriz Mejía Carvajal		Investigador Principal	
María Ceci Ibarra		Coinvestigador	
Carmenza Sánchez Rodríguez		Auxiliar	
Haider Enrique Cubillos H.		Asistente	
Título del Proyecto	Concepciones y prácticas de evaluación en la modalidad a distancia de dos programas de Maestría.		
Tipo de Investigación	Cualitativa – bajo un enfoque hermenéutico con una entrada metodológica de etnografía virtual.		
Línea Medular de Investigación	Libertades y educación de Enrique Lacordaire		
Línea Activa de Investigación	Pedagogía Ciencia y Espiritualidad e Investigación Educativa		
Grupo de Investigación	Pedagogía, ciencia y espiritualidad – Investigación educativa		
Semillero de Investigación	Relacionar el semillero que se encuentra vinculado al proyecto, sólo si tiene estudiantes vinculados como asistentes o auxiliares de investigación.		

RELACIÓN PROYECTO – CONVOCATORIA.				
Convocatoria Número	12		Fecha de Inicio	1 de marzo 2017
Modalidad Convocatoria	OPS		Fecha de presentación del informe	15 diciembre 2017
	Nómina			
Proyecto Especial				

Otro (especifique)	
---------------------------	--

Síntesis de Ejecución presupuestal. Establezca los rubros según el presupuesto aprobado y establezca una comparación con lo ejecutado.

Rubros Financiables	Valor Aprobado	Valor Ejecutado	Valor Pendiente
Personal	29.277.240	29.277.240	0
Auxiliar de Investigación	2.000.000	0	2.000.000
Asistente de Investigación			
Equipos			
Software			
Movilidad Académica - Viajes	7.000.000	4.366.610	2.633.390
Organización de eventos			
Publicaciones y Patentes			
Salidas de campo			
Materiales			
Material bibliográfico			
Servicios técnicos			
Libro resultado de investigación			
Imprevistos			
Pares Académicos	400.000	0	400.000
Total	38.677.240	33.643.850	5.033.390

Observaciones:

Equipos Adquiridos: Relacionar los equipos adquiridos a través de recursos presupuestales asignados al proyecto, su estado de conservación y de los servicios que puede prestar al interior de la universidad. Igualmente se debe indicar su ubicación y disponibilidad.

MODULO II**ASPECTOS GENERALES SOBRE LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO TECNOLÓGICO DESARROLLADOS¹****Resumen en español del proyecto (Máximo 20 líneas):**

El proyecto de investigación “Concepciones y prácticas de evaluación en la modalidad a distancia en dos programas de maestría” indaga, sobre las concepciones y prácticas de la evaluación en la modalidad virtual, su articulación con los propósitos de formación en el nivel de maestría, en dicha modalidad. El estudio se lleva a cabo en dos maestrías de la Universidad Santo Tomás que operan en una modalidad a distancia, con un componente virtual. La investigación se realiza desde un enfoque interpretativo o hermenéutico con una entrada metodológica de etnografía virtual que usará como referentes para la interpretación y comprensión de las concepciones y prácticas de evaluación la teoría de los tres intereses propuestos por Habermas y adaptados al campo de la evaluación. La investigación , pretende caracterizar las concepciones sobre evaluación, las prácticas evaluativas, las apuestas y los propósitos de formación en un grupo de docentes para comprender sus articulaciones, relaciones y vinculaciones con los procesos de formación pos gradual a distancia en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

Abstract en inglés del proyecto (Máximo 20 líneas):

The research project "Conceptions and practices of evaluation in the distance modality in two master programs" inquires about the conceptions and practices of evaluation in the virtual modality and their articulation with the purposes of training at the master level, in this modality. The study is carried out in two masters of the University Santo Tomás that operate in a distance modality, with a virtual component. The research is carried out from an interpretive or hermeneutical approach with a methodological entry of virtual ethnography that will use as references for the interpretation and understanding of the conceptions and practices of evaluation, the theory of three interests proposed by Habermas and adapted to the field of evaluation. The research aims to characterize the conceptions about evaluation, evaluation practices, bets and training purposes in a group of teachers, to understand their articulations, relationships and links with postgraduate distance learning processes in the Faculty of Education of the University Santo Tomas

Key Words: Assement, distance education, virtuality.

Cumplimiento de los Objetivos.**Cumplimiento de los Objetivos**

Para cada uno de los objetivos del proyecto establezca su grado de cumplimiento. De no haberse cumplido

¹ Tomado de NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE INFORMES RELACIONADOS CON PROYECTOS FINANCIADOS TOTAL O PARCIALMENTE POR COLCIENCIAS. Dirección de Desarrollo Tecnológico e Innovación. Bogotá D.C., Febrero de 2010.

<p>los objetivos del proyecto proporcione una explicación de las causas principales por las que esta situación se presentó y diga si en lugar del (los) objetivo(s) planteado(s) en un principio se obtuvo algún otro resultado. Usted podrá proporcionar otro tipo de aclaraciones si las considera pertinentes.</p>		
	<p>Porcentaje de cumplimiento.</p> <p>En una escala de 0-100 Establezca el porcentaje de cumplimiento del objetivo.</p>	<p>Resultados relacionados (Verificables y medibles).</p> <p>(Sólo enúncielo; por ejemplo: 1 Artículo, o 1 capítulo de libro e incluya el título:) A continuación establezca su relación con el cuerpo del informe.</p> <p>Nota: Si se realizaron actividades de difusión social del conocimiento es muy importante su inclusión a través de certificaciones institucionales tales como: participación en eventos académicos y científicos, conferencias y otras actividades de difusión pedagógica. Enúnciela aquí e incluya un PDF del certificado en los anexos.</p> <p>(Si aplica puede emplear indicadores verificables).</p>
<p>Objetivo general: (Escriba el objetivo): Caracterizar las concepciones sobre evaluación, las prácticas evaluativas, las apuestas y los propósitos de formación en un grupo de docentes para comprender sus articulaciones, relaciones y vinculaciones con los procesos de formación pos gradual a distancia en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás</p>	<p>100%</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ponencia que se envió al Primer Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y didácticas de septiembre en el mencionado congreso. - Ponencia XX Congreso Internacional EDUTEC 2017 - Artículo
<p>Observaciones (Si aplica).</p>		
<p>Objetivo específico: (Escriba el objetivo): Describir las concepciones y prácticas evaluativas de un grupo de</p>		<p>Se realizó la caracterización de las concepciones sobre evaluación a través de las entrevistas realizadas a docentes de las</p>

maestros de las maestrías en educación y didácticas de la facultad en Educación		dos maestrías. Ponencia de avance del proyecto, en evento internacional. Titulada "Las Concepciones de evaluación en dos programas de maestría en la modalidad a distancia." I congreso internacional de educaciones, pedagogías y didácticas.
Observaciones (Si aplica).		
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivo específico: (Escriba el objetivo): Describir las apuestas y los propósitos de formación de la maestría en Educación y en Didáctica. 		Se llevó a cabo una segunda ponencia en Ponencia XX Congreso Internacional EDUTEC 2017, titulada: "La evaluación en educación superior mediada por tecnología. Concepciones y prácticas de docentes".
Observaciones (Si aplica).		
Objetivo específico: (Escriba el objetivo): Identificar las articulaciones, relaciones y vinculaciones que se dan entre los procesos de formación en la educación posgradual a distancia y las prácticas de evaluación en este nivel y		Como resultado de investigación se generó un artículo, el cual está en proceso de evaluación.
Observaciones (Si aplica).		

Productos	
------------------	--

Comprometidos	Entregados	Pendiente por entregar	Soporte
Un artículo Participación en evento con ponencia Participación en redes Participación de contenido radial para socializar resultados.	Dos Certificados de Ponencia. Artículo de investigación	Participación en redes Participación de contenido radial para socializar resultados.	- Certificados de participación y ponencias en dos eventos internacionales. Ver anexo 1 y 2 - Artículo enviado para evaluación. Ver anexo 3

Desarrollo del enfoque metodológico.

Valore el nivel de cumplimiento con el que se siguió la metodología planteada en un principio; de haberse realizado alguna modificación a la misma proporcione una explicación de los motivos que la causaron.

En una escala de 0-100 Establezca el porcentaje de cumplimiento del enfoque metodológico. **100%**

Observación (Si aplica):

Cumplimiento del Cronograma.

Valore el nivel de cumplimiento con el que se siguió el cronograma planteado en un principio; de haberse realizado alguna modificación en los plazos especificados proporcione una explicación de los motivos que la causaron.

Observación (Si aplica): **100%**

Dificultades enfrentadas en la realización del proyecto - (Si aplica).

Describa los inconvenientes o dificultades presentados a lo largo del desarrollo del proyecto en relación con aspectos administrativos, financieros, de mercado, logísticos y tecnológicos.

Demoras en los trámites para los respectivos avales de movilidad solicitados.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se presenta el problema de investigación inicial, sus avances y sus ajustes realizados.

La educación en modalidad a distancia mediada por las TIC, no es una novedad en los procesos educativos del país. La educación en la cual las personas no se encuentran personalmente para propiciar un proceso formativo se ha producido con diversas mediaciones: la televisión, el correo, la radio, el computador, donde aparece inicialmente el proceso a distancia con disquetes, cd roms y ahora mediante internet.

La universidad Santo Tomás actualmente conceptúa su modalidad a distancia como: “una modalidad educativa permanente, cuyo centro y protagonista es el estudiante que exige un nuevo paradigma pedagógico, centrado en una concepción de enseñar-aprender-conocer con énfasis en el aprendizaje autónomo y el manejo dinámico del tiempo, del espacio, de la capacidad para aprender del estudiante y de los nuevos medios y mediaciones pedagógicas” (USTA, VUAD, 2010, p. 5).

Es evidente dentro de esta conceptualización que no es solo el uso de herramientas tecnológicas en el proceso educativo lo que caracteriza esta propuesta educativa sino una concepción de formación integral que intenta atender a diferentes dimensiones que un individuo debe poseer para emprender el proceso y culminarlo exitosamente, es decir, una persona adulta autónoma consciente de su proceso formativo, mediado por las tecnologías. Por esta razón, los procesos que intervienen en la educación a distancia deben comprender estas concepciones y propender por un aprendizaje autónomo.

Por otro lado, las prácticas evaluativas concebidas inicialmente en los procesos educativos presenciales, en muchas ocasiones, se extrapolan a los procesos educativos de educación a distancia mediados por las TIC, sin ningún tipo de reflexión pedagógica sobre su pertinencia o articulación con

las apuestas formativas de esta modalidad que, por hacer énfasis en el aprendizaje autónomo, significaría igualmente procesos de evaluación más centrados en el seguimiento del aprendiz a su proceso que en procesos orientados desde el docente y menos aún relacionados con la constatación o verificación de aprendizajes.

En este sentido, este proyecto se propone caracterizar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes para indagar sobre su pertinencia, pensada desde las apuestas formativas de la modalidad a distancia y desde los procesos de formación posgradual en maestría. Esta indagación supone una reflexión pedagógica sobre las nuevas configuraciones que se han producido con la aparición de las TIC en educación sobre las concepciones y prácticas de evaluación, en el entendido que se han movilizadas las concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y las relaciones entre sujetos y ello supondría una movilización sobre las concepciones y prácticas educativas que, a su vez, modificarían las prácticas de evaluación.

Por ello esta investigación se propone explorar las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de las maestrías en educación y en didáctica e indagar sobre la articulación de éstas con las apuestas formativas institucionales de la educación a distancia y de la formación posgradual..

¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de un grupo de docentes de maestría en educación a distancia en la Facultad de educación de la Universidad Santo Tomás?

¿Cuáles son las apuestas y los propósitos de formación de las maestrías en este nivel y en esta modalidad formativa?

¿Cuáles articulaciones, relaciones y vinculaciones se dan entre los procesos de formación en la educación posgradual a distancia y las prácticas de evaluación en este nivel y modalidad formativa?

Objetivo general

Caracterizar las concepciones sobre evaluación, las prácticas evaluativas, las apuestas y los propósitos de formación en un grupo de docentes para comprender sus articulaciones, relaciones y vinculaciones con los procesos de formación posgradual a distancia en la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás.

Objetivos Específicos

- Describir las concepciones y prácticas evaluativas de un grupo de maestros de las maestrías en educación y didácticas de la facultad en Educación.
- Describir las apuestas y los propósitos de formación de la maestría en Educación y en Didáctica.

Identificar las articulaciones, relaciones y vinculaciones que se dan entre los procesos de formación en la educación posgradual a distancia y las prácticas de evaluación en este nivel y modalidad formativa

2. MARCO TEÓRICO

Se presenta el marco teórico. ¿Cuáles han sido los conceptos y teorías trabajados y cómo se abordaron?

Estado del arte

Para dar inicio a este reto investigativo se hace relevante llevar a cabo algunas aproximaciones frente a las concepciones y prácticas evaluativas que asumen los docentes en la modalidad a distancia; dicha información se constituye en una fuente relevante para el desarrollo investigativo del tema de interés.

Al abordar el artículo científico, titulado, Toma de decisiones y prácticas en evaluación desarrolladas en ambientes virtuales de aprendizaje (2015), se encuentra que la autora Rodríguez, tiene como propósito, determinar cómo se traducen las decisiones para estimar el aprendizaje de los estudiantes en prácticas de evaluación que se desarrollan en ambientes virtuales de aprendizaje. De ahí que, hace un acercamiento al proceso evaluativo del aprendizaje, para ver sus diferentes cambios y transformaciones conceptuales a lo largo de la historia; en este sentido, en el estudio se discriminan los tipos de evaluación que se asumen dentro del proceso enseñanza aprendizaje como son la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa; igualmente el documento en uno de sus capítulos hace referencia al diseño instruccional, el cual lo describe como “un proceso exhaustivo que involucra todas las actividades relacionadas con la enseñanza – aprendizaje, mediado por la tecnología y basado en diferentes estrategias didácticas y metodológicas”, pues su fundamento gira en torno a las estrategias pedagógicas de aprendizaje efectivo que involucran la combinación de múltiples factores como: la motivación, la activación de los conocimientos previos, las actividades de aprendizaje, los materiales, las habilidades, los procesos, las actitudes, el entorno de interacción, la orientación, la reflexión y la evaluación (Guardia Ortiz, citado en Rodríguez 2015, p.10), de ahí que se genere una interrelación con el estudio investigativo que nos proponemos desarrollar, por acercarnos a procesos de educación a distancia, como un medio de aprendizaje e intercambio de información sin límites. Para llevar a cabo su investigación, la autora tuvo en cuenta un ambiente de aprendizaje virtual mediante el análisis de dos cursos de posgrado en línea ya finalizados, para analizar los sistemas de evaluación de los actores involucrados. En el estudio se concluye que la evaluación implica tomar decisiones para cumplir con los propósitos y metas adecuadas del curso, es un paso importante en el proceso de planificación, inherente al quehacer del maestro. Sin importar la metodología establecida, siempre habrá necesidad de tomar decisiones frente a la trayectoria de la evaluación, ya que este proceso implica ir más allá de una calificación, pues se requiere ampliar la esencia de la misma hacia la integración de conocimientos que permitan el desarrollo integral del individuo.

Una nueva aproximación investigativa hace referencia al estudio realizado por Gallego, M., Gamiz, V., Gutierrez, E., (2015), frente a Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. Este artículo se enmarca en la evaluación de aprendizajes como pilar esencial en los procesos de diseño y desarrollo en los cursos en línea, con un énfasis especial en la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje. Con esta investigación de tipo exploratorio, se pretende analizar los procesos de evaluación que se desarrollan en 87 cursos de diferentes plataformas de cursos on-line masivos y abiertos en adelante, MOOC y reflexiona sobre esos procesos basados en el estudio de MOOC desarrollados en la Universidad de Granada (España). Se establecen dos fases de desarrollo; la primera consistente en un análisis exploratorio de las características de la evaluación en una colección de MOOC y una segunda fase en la que se realiza el estudio de un caso centrado en las percepciones manifestadas por los participantes del ciclo de cursos organizados por el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada. Bajo esta perspectiva, los investigadores hacen una aproximación al universo de los MOOC, para demostrar como a partir de ellos, la

evaluación se dirige menos al cumplimiento o rendimiento de cuentas y más al apoyo del aprendizaje de los participantes. Los cursos se estructuraron a partir de, identidades digitales, aprendizaje ubicuo, sobre aprendizaje basado en las técnicas de información y comunicación, en adelante TIC y en dispositivos móviles y recursos abiertos en Internet, centrado en cómo publicar en Internet materiales en abierto. El sistema de evaluación en los cursos es de valoración automática de los logros por medio de puntos, que se pueden conseguir por: acceso a la plataforma, adición del perfil e información de usuario, comentarios en discusiones y debates o uso de blogs. Como conclusiones generales del estudio se evidencia que en las plataformas analizadas existe un diseño pedagógico poco colaborativo, centrado en información y contenidos, frente a un porcentaje bajo centrado en la participación o el aprendizaje colaborativo; se hace necesario el establecimiento de otros sistemas que sustituyan el tradicional rol evaluador desarrollado por el profesorado.

En el estudio se han encontrado en un porcentaje muy alto, cursos que evalúan a través de sistemas automáticos y evaluación por pares. Se observa que los cursos analizados realizan varias evaluaciones a lo largo del curso. Existe gran variedad de herramientas para la evaluación que se acomodan a la temática de cada curso, entre ellas se encuentran actividades, cuestionarios, exámenes y tareas, frente a accesos y medallas sociales, que son menos frecuentes. Es escasa la diversidad de herramientas; los tipos de evaluación hallados son esencialmente de carácter normativo y continuo.

Al adentrarnos a revisar el aporte investigativo de Gallardo, K., Gil, M., (2012), autoras del artículo, Utilización de la nueva taxonomía para evaluar el aprendizaje en programas de posgrado en línea y a distancia, nos damos cuenta que su interés se encaminaba a abordar el tema relacionado con las prácticas evaluativas en el aprendizaje, en respuesta a las exigencias educativas contemporáneas como la integración de saberes, transferencia de conocimientos, desarrollo de capacidades, sensibilidad ante las características del contexto, entre otras. En este sentido las investigadoras asumen la nueva taxonomía como elemento teórico para el diseño de instrumentos que evalúan el aprendizaje, como posibilidad de dar respuesta a preguntas como ¿En qué medida se logró que la Nueva Taxonomía se integrara en el diseño de herramientas de evaluación por parte de alumnos de posgrado en una materia de evaluación del aprendizaje a nivel posgrado, en la modalidad en línea y a distancia? y ¿Cuáles son los aspectos relacionados con el aprendizaje que favorece la inclusión de los recursos educativos digitales en la modalidad en línea y a distancia?, para lo cual desarrollaron un estudio exploratorio, con un método mixto, el cual después de desarrollarse esta metódica se obtienen resultado como: a la hora de aplicar la taxonomía en el diseño de las preguntas el resultado no fue el apropiado en la mayoría de las veces. Un supuesto que emerge a partir de lo anterior, es que los alumnos entienden que la evaluación con preguntas objetivas se circunscribe a los dos primeros niveles (Recuperación y Comprensión. Se puede inferir, a partir de los resultados, que el apoyo que brindan estos recursos es un factor crucial para el cumplimiento de las tareas, pero también va más allá de los objetivos propiamente académicos. El uso de la tecnología debe integrarse a estos esfuerzos indiscutiblemente. Los recursos deben ayudar a que las competencias docentes en planeación y evaluación se mejoren en la práctica de formación. Más allá de pensar en recursos que se circunscriban a ser sólo para describir aspectos procedimentales propios de la evaluación del aprendizaje.

Por otra parte, se hace mención al estudio titulado, Educación a distancia y evaluación del aprendizaje, de Dorrego, E. (2016), quien presenta los resultados de una revisión de las opiniones de diversos autores, referidas a la temática de la evaluación de los aprendizajes en la Educación a Distancia, particularmente la evaluación en línea, se evidencian las definiciones de evaluación y sus propósitos, formativo y sumativo. A nivel

general el estudio enmarca la evaluación como un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado; así mismo, se afirma que es un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso así como un proceso mediante el cual son calificados. En este sentido, el apartado deja ver que en ambientes a distancia se debe realizar una evaluación continua, que tengan componentes formativos y sumativos, proporcione alguna estructura al aprendizaje, descomponga la carga de evaluación en partes manejables, que sea motivante, cree confianza, sea dialógica y favorable entre profesores y alumnos; sin embargo se señala que tradicionalmente el proceso de evaluación en línea se observa con una tendencia hacia formas tradicionales de evaluación; falta de coherencia entre los niveles de aprendizaje expresados en los objetivos y las tareas de aprendizaje propuestas y realizadas, se espera que los alumnos alcancen habilidades de pensamiento de alto nivel, pero luego la evaluación sólo enfoca niveles inferiores.

Siguiendo la ruta exploratoria, se encontró el estudio Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales de Del Moral & Villalustre (2009), investigación que aborda el proceso de evaluación en catorce asignaturas de diferentes titulaciones impartidas total o parcialmente en entornos virtuales en universidades españolas. El objetivo era determinar los indicadores de calidad técnica y didáctica de dichas asignaturas, identificando puntos fuertes y debilidades a través de tres áreas de análisis: diseño técnico de los materiales formativos, diseño instructivo y acción tutorial. Dentro de las fortalezas se enuncian: la evaluación continua, coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y la evaluación, la incorporación de ejercicios de autoevaluación, fomento de la participación en la evaluación. Las debilidades encontradas fueron: Ausencia de fórmulas que garanticen una evaluación continua, concepción, exclusiva, de la asignatura virtual como repositorio de materiales y recursos, no se establecen claramente los criterios de evaluación, entre otras.

Jiménez, L. (2013). En su trabajo titulado, Concepciones sobre la evaluación en los cursos con modalidad e-learning, aborda la percepción de los docentes y estudiantes universitarios en torno a la evaluación. El objetivo planteado por la autora se enfocó en reconocer la percepción de los docentes y estudiantes universitarios en torno a la evaluación bajo un ambiente educativo con modalidad B-Learning; fue un estudio descriptivo-exploratorio, el cual permitió llegar a conclusiones como: Los profesores delegan en las TIC la responsabilidad del aprendizaje y hacen un uso de estas tecnologías de la información y comunicación más desde el punto de vista informativo que desde una posición comunicativa y social potenciadora de la construcción colectiva. Las nuevas prácticas educativas requieren que el profesor no sólo prevea las posibles situaciones de aula apoyada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sino acompañe al estudiante durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación. El proceso de evaluación aún predomina de forma sumativa, es permanente y por lo tanto individual así como la tradicional evaluación de contenidos. Se evidencia una falta de bibliografía relacionada al tema de la evaluación del docente en contextos b-learning. Implementar las TIC en procesos de evaluación permite emplear un sin número de herramientas esenciales para mejorar la sociedad, para avanzar en los procesos educativos y permitir que los estudiantes usen la tecnología en pro de desarrollar sus emociones, sepan controlar sus sentimientos y los sentimientos de sus compañeros. Es importante revisar los planes de capacitación docente en el diseño de actividades pedagógicas de evaluación, planes de innovación pedagógica utilizando los diversos recursos que ofrecen las plataformas virtuales, enfatizando en el conocimiento más que en el manejo del recurso para la generación de actividades evaluativas fomentadoras de aprendizaje autorregulado en los estudiantes. La calidad educativa depende en cierta medida de la evaluación de los desempeños efectuados por los profesores en el contexto formativo, una evaluación continua, con fines de retroalimentación, formación y estimulación, permiten que el docente adquiera diversas

competencias y habilidades. Los estudiantes perciben que la evaluación tiene componentes participativos y formativos aún sin estar catalogados en los conceptos de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación.

El estudio de Lipsman (2014) de la Universidad de Buenos Aires se enmarca hacia el enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario y explícita como las tecnologías atraviesan espacios culturales y sociales de alumnos y docentes durante los procesos de evaluación en el contexto de enseñanza aprendizaje. En coherencia con lo anterior, la autora tiene como propósito, comprender las mediaciones en la evaluación a partir del uso que hacen los docentes universitarios de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y para esto se centra en seis enfoques o perspectivas donde se analizan experiencias a nivel de educación superior, tanto en la presencialidad como en la modalidad a distancia. La investigación se enmarca en seis enfoques como: la evaluación es administrada por la tecnología donde el acento está puesto en la eficiencia. La evaluación con tecnología de tipo objetivo y automatizada. La evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase. Se plantea de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología. Se usa la tecnología para transparentar los procesos cognitivos. Evaluación colaborativa. Se inscribe esta investigación en un diseño cualitativo e interpretativo, que permite reconocer propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza y cuando estas propuestas utilizan las tecnologías en su implementación, tratamos de identificarlas y comprenderlas en sus contextos habituales. A modo de conclusión, las perspectivas permiten analizar cuáles son las posibilidades que ofrecen las TIC para realizar una evaluación crítica y en función de ello cuáles son los usos que se realizan. Es un gran desafío para la educación y los docentes con fuerte tradición de trabajo en soledad y aislamiento aprovechar las oportunidades que brindan las nuevas tecnologías de externalizar el conocimiento y así compartirlo, discutirlo y validarlo. Pensar de cara al futuro en las universidades donde se vienen desarrollando cada vez más propuestas educativas que incluyen la virtualidad en sus propuestas, cuál es el lugar de la evaluación y los desafíos que ello supone y en particular, cuál es el lugar de la evaluación docente. Se percibe que en la actualidad se están discutiendo nuevas reglamentaciones para las propuestas virtuales.

En esta misma dinámica se recata el trabajo de grado de Cifuentes, J., (2014), denominado, Las prácticas evaluativas de los docentes del programa a distancia tecnología en regencia de farmacia; este estudio partió del reconocimiento de dichas prácticas y la forma como utilizan los docentes los instrumentos tecnológicos en coherencia con los procesos de enseñanza a distancia. El interés del investigador estaba enfocado en identificar, cómo se están abordando las prácticas evaluativas usadas por los docentes de educación a distancia y como estas prácticas contribuyen en los procesos de enseñanza. Para dar respuesta a este cuestionamiento, el autor fundamenta su apuesta desde la concepción de evaluación emitida por Suarez, como “un proceso funcional, sistemático, continuo, integral, orientador y cooperativo, que implica la obtención de información, sobre el logro de los objetivos curriculares o programáticos por parte del estudiante; que se enjuicia o valora con parámetros previamente establecidos, referidos al programa de estudio. Desde esa perspectiva, asume categorías que fundamentan la razón de ser del estudio, desde la caracterización de la educación a distancia, las dimensiones, las competencias y las funciones de un docente, respecto a sus prácticas evaluativas en dicha modalidad, como parte fundamental del proceso de enseñanza – aprendizaje. El estudio concluye que los docentes tienen el compromiso de transformar la realidad de las prácticas evaluativas a fin de favorecer las presentes y futuras generaciones. La flexibilidad de la educación a distancia con el apoyo de la plataforma virtual permite planear y organizar el proceso educativo y acto de la evaluación que favorece a los docentes y estudiantes, implicando el cambio de perspectivas enfocadas a la construcción de conocimiento. Las evaluaciones han de ser más prácticas que teóricas dadas las condiciones del programa de carácter tecnológico que le permitan al estudiante ser agente constructor de su conocimiento y de significados de lo que aprende. La investigación le permitió ver a los estudiantes y docentes que sí existen concepciones de la evaluación que

merecen especial atención en relación a los estilos de enseñanza y de aprendizaje, toda vez que se han logrado identificar a través de varios instrumentos las prácticas de evaluación que se dan en el proceso evaluativo revisando el diagnóstico y como punto de convergencia la descripción del uso de las mismas. Los docentes deben estar abiertos al cambio, reconociendo sus prácticas evaluativas, identificando las actividades evaluables con el fin de hacer del proceso de la evaluación un espacio donde se refleje el sentido de la enseñanza a través de ambientes favorables de aprendizaje. No basta la presentación de un excelente material de enseñanza para que el estudiante lo utilice y aprenda, sino que es necesario que este en concordancia con las prácticas evaluativas de acuerdo al contexto social en el cual se encuentra, la modalidad de educación y el programa del cual adelantan estudios, teniendo en cuenta la modalidad a distancia con un apoyo preponderante de la plataforma Moodle a través del aula virtual como mecanismo de la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje y desde luego de las prácticas evaluativas.

Vale la pena tomar como referencia el hallazgo denominado, Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales, desarrollado por Del Moral, M. y Villalustre L., (2009) estudio que recoge algunos de los resultados derivados del Proyecto MATRIX (Modalidades de Aprendizaje Telemático y Resultados Interuniversitarios eXtrapolables al blended learning), con relación al proceso de evaluación desarrollado en universidades españolas, donde se imparten total o parcialmente los entornos virtuales. El objetivo era determinar los indicadores de calidad técnica y didáctica de dichas asignaturas, con la intención de extrapolar aquellas experiencias consideradas como buenas prácticas. Para analizar y evaluar los resultados se aplicó el análisis DOFA, estrategia que pretendía identificar los puntos fuertes y las debilidades de las asignaturas, acción que de acuerdo con la investigadora se desarrolló en tres áreas de análisis: Diseño técnico de los materiales formativos, diseño instructivo y acción tutorial. A raíz de ese análisis se evidenciaron fortalezas como: presentación clara y ordenada de la página principal de la asignatura; buena presentación de los materiales didácticos; uso de diferentes recursos multimedia. Presentación interactiva de los contenidos formativos; utilización de diferentes recursos multimedia; incorporación de un sistema de navegación intuitivo; contenidos didácticos presentados en varios formatos. Empleo de una presentación multimedia a modo de guía de estudio; utilización de mapas conceptuales para la presentación esquemática de los contenidos; utilización de diferentes recursos multimedia; presentación clara y ordenada de la página principal de la asignatura. - Presentación interactiva de los contenidos formativos. Materiales didácticos muy completos y de buena calidad y una presentación clara y ordenada de la página principal de la asignatura. En cuanto al diseño instructivo, se percibió la guía didáctica describe con precisión todos elementos curriculares; se propicia la participación de los discentes a través de las actividades planificadas; buena temporalización de las actividades; presentación de una guía docente clara y detallada; incorporación de materiales complementarios; utilización de contratos de aprendizaje para fomentar la motivación; realización de una evaluación continua; coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y la evaluación. Realización de una evaluación continua a través de entrevistas de seguimiento; coherencia entre los objetivos, contenidos, actividades y la evaluación; uso de herramientas que faciliten el estudio (Calendario, tablón de avisos, etc.) - Incorporación de ejercicios de autoevaluación - Presentación de una guía docente clara y detallada. - Inclusión de materiales complementarios. Frente a la acción tutorial, la autora identificó las siguientes fortalezas: comunicación fluida, prácticas grupales a través de foros, asesoramiento personalizado mediante el correo interno de la asignatura, creación de una comunidad virtual de aprendizaje activa; empleo de una comunicación asertiva en las intervenciones docentes, fomento de la participación, formando ésta parte de la evaluación.

Dentro de las debilidades encontradas, se encuentran las carencias de algún tipo de mensajes para guiar al estudiante en la página principal de la asignatura. Presentación excesiva de recursos en la página principal de la asignatura. Falta de heterogeneidad de estilos en los iconos, gráficos, etc., que llevan a la confusión. Duplicidad de contenidos en los materiales didácticos. Presentación de los contenidos únicamente en formato pdf para su

impresión. Exposición caótica de los iconos de dan acceso a los recursos y contenidos. Presentación de los contenidos únicamente en formato pdf para su impresión - Falta de interactividad de los contenidos formativos. - Utilización de páginas demasiado extensas, que requieren del uso del “ascensor”, y dificultan su consulta y navegación. Presentación de una guía de estudio poco precisa. Incorporación de una guía de estudio demasiado extensa o poco precisa. - Ausencia de fórmulas que garanticen una evaluación continua. - Concepción, exclusiva, de la asignatura virtual como repositorio de materiales y recursos. No se establecen claramente los criterios de evaluación. - No se explicita nítidamente en qué consisten las actividades a desarrollar por los discentes. - Falta de planificación de actividades de carácter grupal en determinadas asignaturas. No se desarrolla la acción tutorial a través de las herramientas presentes en la plataforma (sino de forma presencial exclusivamente). En la programación de las asignaturas no se contempla el desarrollo de sesiones de chat. - Falta de comunicación, interacción y participación de los discentes. - No se potencia la tutoría individualizada - No se han generado comunidades virtuales de aprendizaje. Falta de coordinación por parte del docente, y ausencia de contenidos formativos en los foros temáticos, dejándose éstos a la improvisación. - No se potencia la tutoría individualizada. No se fomenta el trabajo grupal, por lo que se necesitaría crear grupos de trabajo para el desarrollo de actividades grupales.

Como estrategia de mejora los autores del estudio proponen una estrategia de mejora que integre los siguientes indicadores: Fomentar la participación de los estudiantes a través de las diferentes herramientas de comunicación presentes en las plataformas, Establecer una comunicación fluida y grupal mediante la generación de comunidades virtuales de aprendizaje que propicien la construcción compartida del conocimiento. - Desarrollar una tutoría individualizada que atienda a las necesidades y diversidad cognitiva de los estudiantes. Canalizar, gestionar y coordinar las intervenciones de los estudiantes mediante la creación de diferentes foros temáticos. - Propiciar situaciones idóneas para fomentar el estudio autónomo de los contenidos didácticos de las asignaturas virtuales y/o semipresenciales.

Como uno de los hallazgos finales que aportan a la investigación en desarrollo, se encuentra el estudio titulado, Modelo de evaluación de plataformas tecnológicas e-learning, de Charum (2007), tiene como objetivo plantear un modelo de evaluación de herramientas de e-learning, que realiza su evaluación desde el punto de vista de, a quién va dirigido, el alumno. Asume la importancia que tienen las instancias evaluativas en e-learning. El estudio permite un acercamiento general del estado de la tecnología, las ventajas de formación y tendencias de evaluación en entornos tecnológicos. La autora plantea preguntas como: ¿Realiza la tecnología verdaderamente aportes específicos en el campo de la evaluación de los aprendizajes o se trata de una mera copia de la evaluación que realiza en las aulas presenciales? Como conclusiones generales del estudio se destacan: La elaboración de instrumentos de evaluación enfrenta una serie de retos entre ellos, las exigencias que se derivan del paso de lo teórico conceptual al paso técnico o práctico propio de la concreción de los instrumentos; es necesario crear condiciones que potencien el desarrollo de la colaboración adecuada entre los participantes para que los resultados se usen en la mejora de propuestas que conlleven a un mejor aprendizaje de los estudiantes. Es necesario investigar más a fondo el campo de la evaluación de la calidad de la docencia.

Luego de haber abordado los principales hallazgos frente al tema de investigación, nos damos cuenta que existen más convergencias que divergencias en cuanto a concepciones y prácticas evaluativas que asumen los docentes, hecho que nos permite hacer un primer ejercicio reflexivo sobre las nuevas apuestas y configuraciones que se han desarrollado con la aparición de las TIC, en programas educativos

posgraduales, hecho que nos conduce como investigadores a indagar ¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de un grupo de docentes de maestría en educación a distancia en la Facultad de educación de la Universidad Santo Tomás?

¿Cuáles son las apuestas y los propósitos de formación de las maestrías en este nivel y en esta modalidad formativa? Cuáles articulaciones, relaciones o vinculaciones se dan entre los procesos de formación en la educación posgradual a distancia y las prácticas de evaluación en este nivel y modalidad formativa?

LA EVALUACIÓN

Para hablar de las concepciones de evaluación en este proyecto se recurrió a la teoría de los tres intereses propuesta por Habermas (1992), abordando algunas dimensiones que permitieron ubicarlas en un enfoque técnico, práctico o crítico; igualmente, se retomaron algunos de los planteamientos de Suárez & Latorre (2000). A partir de la caracterización de estos tres enfoques en la evaluación se intentó analizar las concepciones de los docentes de los dos programas de Maestría.

Frente al interés “en afirmar que las disciplinas empírico-analíticas son las únicas ciencias, las únicas disciplinas que merecen el calificativo de científicas, y que todo el trabajo a nivel antrópico que no siga este modelo es anticientífico”. (Vasco, 1985, p. 3). Habermas propone su teoría de los intereses del conocimiento, haciendo énfasis en el contexto de producción del mismo y la necesaria vinculación entre conocimiento e interés, entendiendo que “los procesos de investigación forman parte del proceso global de formación que es la historia del género humano” (Habermas 1975. p. 198), es decir, la ciencia no da cuenta del mundo mismo sino de cómo lo interpretan y lo comprenden determinados grupos. En este sentido Habermas ubica tres tipos de interés:

El interés técnico, que predomina en las ciencias empírico – analíticas, y cuyo objetivo es la “producción de saber técnicamente utilizable” (Habermas, p. 194), que se logra gracias a la “manipulación técnica de procesos naturales objetivados”... mediante una “actividad instrumental” (Habermas, p. 194). Este tipo de ciencias usan un “lenguaje formalizado o formalizable” y los investigadores se asumen como “observadores imparciales”. (Habermas, p. 195 - 196). Su propósito es “predecir, controlar, explicar por relaciones causales internas o externas” (Vasco, 1985, p. 3), de un fenómeno “para poderlo controlar, si es posible” (Vasco, 1985, p. 3). En esta perspectiva el fenómeno evaluativo es entendido como un proceso de constatación del aprendizaje que da cuenta de la relación enseñanza – aprendizaje desde una perspectiva explicativa de causa – efecto, si hay buenos resultados en la evaluación del aprendizaje se debe a un buen proceso de enseñanza.

El segundo interés es el práctico, que predomina en las ciencias histórico – hermenéuticas, y que busca, más allá de la explicación causal, el “esclarecimiento de un saber prácticamente eficaz..., que oriente la acción” (Habermas 1975, p. 194). Su énfasis está puesto en la “actividad comunicativa” y en la “Interacción simbólica” (Habermas 1975, P.199). El interés del investigador está puesto en las acciones, expresiones, “esquemas de concepción del mundo y de interacción”. (Habermas 1975, P.195). Busca “comprender más profundamente las situaciones para

orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica de grupo o de la clase dentro del proceso histórico” (Vasco, 1985, p. 4) por ello el proceso es hermenéutico. “Este estilo de hacer ciencia está directamente ligado con la interacción social y en particular con el lenguaje y la comunicación” (Vasco, 1985. P. 5). En esta perspectiva el fenómeno evaluativo es entendido como un proceso crítico de aprendizaje, producto de un proceso de negociación intersubjetiva, que busca comprender el conocimiento como producto de un proceso histórico – social.

Por último, el interés crítico busca que se examine el contexto de producción de una teoría a través de un proceso de reflexión crítica, que indaga sobre las condiciones histórico – sociales en las que ésta fue producida. El interés crítico, denominado también emancipatorio, “busca descubrir todas aquellas ataduras de la realidad, todas aquellas esclavitudes de las que somos todos víctimas más o menos inconscientes, y busca la mejor manera de romper esas cadenas” (Vasco, 1985. P. 5). El interés no está centrado en explicar o comprender sino en develar, “proporcionar las armas teóricas para romper esas cadenas” (Vasco, 1985. P. 5) que impide ver las ideologías desde las cuales las teorías fueron concebidas. Por esta razón indaga sobre el componente político y las relaciones de poder que llevan a la alienación de los sujetos y en los instrumentos de manipulación a través del lenguaje (Vasco, 1985. P. 5). En esta perspectiva el fenómeno evaluativo es entendido como un proceso de dominación, que busca el control de los evaluados a través de los discursos de la objetividad y la neutralidad desde perspectivas generalizantes y homogeneizantes (Sánchez, 2017).

La evaluación en el enfoque técnico.

Dentro de este enfoque, pensado desde las ciencias empírico – analíticas, la evaluación es concebida como una práctica neutral y objetiva (Álvarez 2000) que busca la constatación de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el evaluador también es un sujeto neutral y objetivo en sus apreciaciones y debe neutralizar la presencia de sus prejuicios en la práctica de evaluación (Suárez 2000). Para garantizar dicha objetividad se deben organizar y seguir diversos protocolos para la realización, aplicación y medición de los resultados de la evaluación. El seguimiento de dichos protocolos garantiza la neutralidad y la objetividad tanto de la prueba como del evaluador.

En esta perspectiva la evaluación es una práctica técnica regulada por la psicometría y la estadística y se busca la confiabilidad y validez (Sánchez 2006) de los procesos para que los resultados sean generalizables. Allí se privilegian ciertos métodos e instrumentos, como las preguntas de única respuesta, porque se busca tener la certeza sobre la adquisición de ciertos aprendizajes, la mayoría de ellos de orden memorístico y, por las exigencias de los protocolos de la evaluación, sólo se puede indagar sobre aquellos aprendizajes fácilmente constatables o verificables (Álvarez 1993).

La evaluación en esta perspectiva asume una posición de control externo sobre el aprendizaje y generalmente está asociada a saberes y posturas hegemónicas y a estándares de aprendizaje. El logro en los aprendizajes se evalúa en relación con el cumplimiento de dichos estándares.

En relación con los sujetos, se asume que el docente enseña lo mismo a todos (pues enseña lo que se estipula en un programa o plan de estudios donde se abordan los conocimientos validados social e históricamente para una disciplina según los estándares establecidos (Santos 1995) y que todos sus estudiantes aprenden aquello que se ha establecido en dicho plan. Esta evaluación da cuenta de los aprendizajes programados y enseñados por el docente y el estudiante debe mostrar que los ha adquirido como el maestro y la disciplina los han abordado. Allí el conocimiento se concibe por parte del docente evaluador como un conjunto acabado de saberes (Álvarez 2001 y Sacristán 1993), contruidos fuera de la escuela, los cuales debe transmitir lo más fielmente posible y de los cuales debe dar cuenta el estudiante de la misma manera (Díaz 2000).

Esta concepción sobre el conocimiento impide que se consideren en la evaluación los ritmos o estilos de aprendizaje porque se asume que cada sujeto, cada contexto y cada institución enseñan y aprenden lo mismo en un grado o curso y por ello son evaluados de la misma manera y con los mismos criterios (Álvarez 1993). En consecuencia no se distinguen, para efectos de la evaluación, el origen de los estudiantes, sus adquisiciones anteriores o saberes previos, sus proyectos, su cultura, su formación o experiencia, su ideología, etc. (Díaz 2004), y se formulan reglas y procedimientos estándares para la evaluación.

Los instrumentos de evaluación están orientados a preguntas de recuerdo y con opciones de respuesta limitadas y no a pruebas de desempeño donde el estudiante debe poner en juego sus aprendizajes para resolver las tareas de evaluación. Generalmente el profesor orienta la prueba a la resolución de problemas ya solucionados en el aula o en libro de texto (Santos 1998), a preguntas con una sola respuesta posible o una única solución, a preguntas de memoria o a procesos donde se deben seguir una serie de pasos previamente establecidos, sin posibilidad de innovar o realizar una respuesta creativa. La evaluación es una práctica de repetición, de adiestramiento y de seguimiento de protocolos y fórmulas y las respuestas son establecidas previamente por el docente.

Este enfoque de la evaluación genera una ruptura entre los procesos didácticos usados por el docente en el aula, la mayor parte de las veces orientados al análisis y resolución de problemas del contexto profesional, disciplinar o cotidiano de los estudiantes y la evaluación, ya que en ella el enfoque es de constatación y verificación de la adquisición de conceptos o procedimientos. La didáctica del maestro se encuentra direccionada a la comprensión y apropiación, mientras que la evaluación se encuentra orientada a la constatación y a la repetición. La didáctica en este enfoque se asume como los métodos o instrumentos para hacer efectivo el aprendizaje y se orienta a los contenidos, que la evaluación reduce a los saberes fácilmente verificables y medibles, simplificando y fragmentando tanto los saberes como sus didácticas (Santos 2003).

El proceso de evaluación, por ser un proceso de constatación, no posibilita nuevos aprendizajes a los estudiantes, la evaluación no constituye una oportunidad para aprender y generalmente, por la limitación de las respuestas a la evaluación se centra esencialmente en contenidos.

La concepción de la evaluación como constatación y del conocimiento como cuerpo acabado impide que el estudiante pueda conocer con anterioridad las tareas de evaluación o los criterios ya que los contenidos, sobre los cuales se indaga, son conocidos y no varían ni se modifican. Por esta razón, Álvarez (2001) afirma que se trata de una “práctica oculta”. El estudiante no puede conocer con anterioridad las preguntas de la evaluación o los problemas que se van a plantear porque si los conoce no se podrá constatar lo que ha aprendido.

En este enfoque la evaluación se caracteriza por ser una práctica de control, externa, donde el evaluado no conoce los criterios ni las tareas, los resultados son vetados y se usan para generalizar conclusiones sobre los evaluados, es una práctica cerrada, no democrática ni negociada y la

responsabilidad por los resultados, si son buenos, se atribuye al maestro, si son malos a la falta de disciplina de los estudiantes (Gimeno 1993, Álvarez 2000, Díaz 1998)).

Las prácticas de evaluación son rígidas, direccionadas por criterios previamente definidos o con arreglo a objetivos establecidos con anterioridad (Kemmis 1997), al igual que los instrumentos, los tiempos y las estrategias, generalmente no se realizan prácticas de autoevaluación y no se implica al evaluado ni en la organización y ni en la toma de decisiones (Suárez 2000). En la evaluación no hay espacio para la reflexión, la interrogación o el debate, tampoco para cuestionar los supuestos implícitos de ésta y está orientada a la conservación del “status quo” ya que no es posible cuestionar ni las prácticas ni los contenidos sobre los cuales se indaga.

La principal función de la evaluación, entendida como una práctica técnica, es la constatación y la reproducción y se realiza para dar cuenta de los aprendizajes desde perspectivas administrativistas y tomar decisiones sobre la promoción, por ello se trata de un juicio sobre un resultado final. Por tanto no considera las necesidades o los contextos de los evaluados y tampoco puede dar cuenta de sus especificidades y expectativas. En esta concepción tampoco se requiere el diálogo o la negociación para la evaluación y se expresa como una práctica unilateral, vertical e individual, donde la toma de decisiones corresponde al evaluador.

La evaluación en el enfoque práctico.

Dentro de este enfoque, pensado desde las ciencias histórico – hermenéuticas, la evaluación tiene un contexto de significación limitado y relativo a un momento histórico específico, por ello no es concebida como una práctica neutral ni objetiva. Se entiende que tanto el evaluador como el evaluado están determinados por un contexto social y cultural y que éste es producto de la interacción. En este sentido, no hay un saber universalmente válido y necesario que la escuela deba transmitir y luego constatar, sino que los saberes son construidos y resignificados por los sujetos.

Al reconocer a evaluador y evaluado como sujetos histórico y sociales se renuncia a la neutralidad y a la objetividad en la evaluación y se entiende que las apreciaciones y juicios están cargados de subjetividad y limitados por las concepciones e interés de quien evalúa. Por ello el evaluado no busca neutralizar la presencia de sus prejuicios en la evaluación sino darlas a conocer y debatirlas con el evaluado. La práctica de evaluación, en este sentido, es democrática, negociada y requiere que el evaluado conozca los criterios, procedimientos e incluso las tareas de evaluación.

La evaluación se organiza de manera flexible en tiempos, tareas, métodos e instrumentos y consulta las necesidades, intereses, especificidades, ritmos e intereses de los evaluados. En esta perspectiva la evaluación es una práctica social regulada por los intereses y necesidades de los sujetos y su finalidad es detectar fortalezas y debilidades para introducir ajustes y mejoras oportunas. Los resultados de la evaluación no son generalizables ni tiene como finalidad homogeneizar prácticas o saberes.

Este enfoque en la evaluación no privilegia métodos o instrumentos y las repuestas deben permitir al evaluado encontrar soluciones novedosas, adquirir nuevos aprendizajes, resignificar los previos, ampliarlos o hacer transferencias. Por ello no hay preguntas de única respuesta, no busca tener la certeza de la adquisición de ciertos contenidos, no privilegia la memoria y busca aprendizajes complejos, articulados y significativos para el contexto del evaluado.

La evaluación en esta perspectiva se asume como un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Sacristán, 1993), desde una posición de análisis crítico interno donde el evaluador forma parte del proceso evaluado y el poder es compartido entre evaluador y evaluado. El logro en los aprendizajes se evalúa en relación con las necesidades y expectativas de evaluados y evaluadores y no por el cumplimiento de estándares u objetivos previamente definidos.

En relación con los sujetos se asume que cada escuela, estudiante o docente son diferentes y sus contextos y experiencias los han configurado de formas diferentes, por ello la evaluación se permite tener en cuenta sus especificidades, contextos y necesidades y busca dar cuenta del proceso de cada sujeto desde el referente del mismo sujeto y no en relación con otros o con estándares de aprendizaje.

Esta evaluación da cuenta de los procesos de los evaluados y sirve tanto al evaluador para detectar fortalezas y debilidades en su proceso de enseñanza como al evaluado para hacer seguimiento a su proceso y conocer sus formas de aprender.

Las prácticas de evaluación están orientadas a la comprensión de los procesos, al reconocimiento de los sujetos y sus procesos y las preguntas son abiertas, las tareas flexibles, poco estructuradas con opciones de respuesta ilimitadas y creativas y privilegia estrategias de construcción, resolución, teorización, argumentación o las tareas de desempeño donde el estudiante debe poner en juego sus aprendizajes para resolver las tareas de evaluación. El profesor orienta la evaluación a la resolución de problemas que demandan respuestas creativas, variedad de saberes puestos en acción, o con múltiples opciones válidas que deben argumentarse.

Este enfoque de la evaluación debe ser coherente con los procesos didácticos usados por el docente en el aula, orientados al análisis y resolución de problemas del contexto profesional, disciplinar o cotidiano de los estudiantes y la evaluación se concibe como una práctica más de aprendizaje que demanda el seguimiento y acompañamiento permanente por parte del docente. Tanto la didáctica como la evaluación se entienden como procesos de construcción, resignificación y recontextualización de los saberes en la interacción con maestro – estudiante y se encuentran direccionadas a la comprensión y apropiación de los saberes.

El estudiante o evaluado puede conocer con anterioridad las tareas de evaluación o los criterios y negociarlos en un diálogo democrático y horizontal, generando más que una práctica objetiva, una práctica transparente y justa (Álvarez 2001). El estudiante también puede ensayar soluciones, consultar estrategias o expertos, realizar trabajo en equipo donde cada uno aporta desde sus fortalezas y aprende de las de sus pares.

La principal función de la evaluación, entendida desde el enfoque histórico hermenéutico es comprender los procesos, reconocer a los sujetos, sus especificidades y características e introducir ajustes y mejoras oportunas, en un proceso de diálogo y negociación para la evaluación que se expresa como una práctica conjunta, interna, horizontal y autoreflexiva, donde la toma de decisiones es producto del consenso y la deliberación colectiva.

La evaluación en el enfoque crítico.

Este enfoque, orientado a la transformación de los sujetos y sus realidades, considera la evaluación como un proceso cargado de intereses, prejuicios, concepciones, perspectivas, valores y visiones de mundo. El mismo proceso de evaluación responde a unas intencionalidades políticas e

ideológicas y responde a las visiones de mundo de un grupo hegemónico que la ha establecido como una práctica connatural a la escuela y un proceso necesario para el mejoramiento (Sánchez 2017).

Por esta razón una práctica evaluativa así entendida busca develar los procesos de homogeneización de los sujetos y los saberes que produce la evaluación, las visiones de mundo y los sentidos y significados que instala sobre el conocimiento, el aprendizaje, los sujetos, la escuela, la educación y la misma evaluación. Entiende que la evaluación “es una práctica de control que no solo reproduce las diferencias sino que las legitima, trasladando la responsabilidad por el “no logro” de los aprendizajes a los sujetos” (Sánchez 2017).

En este enfoque intenta develar los procesos de exclusión que se generan desde las prácticas de evaluación con los discursos de los competentes, los buenos, los aptos y cuestiona los valores y visiones de mundo implícitos en los discursos sobre la calidad, los estándares, las competencias, las mediciones masivas. Indaga sobre los saberes social e históricamente reconocidos y evaluados y las concepciones sobre el conocimiento, el mundo y los sujetos que legitiman las prácticas evaluativas y las visiones de mundo desde las cuales son reconocidos o invisibilizados los evaluados.

Este enfoque advierte que las prácticas de evaluación responden esencialmente a demandas políticas y culturales de un contexto y unos grupos sociales específicos. Por esta razón cuestiona las pretensiones de objetividad y neutralidad desde las cuales la evaluación es propuesta y desde las cuales se leen las diferencias culturales como desniveles intelectuales (Torrado), cuestiona una práctica que mide con los mismos criterios e instrumentos a sujetos diversos busca develar factores de orden social, económico, político, cultural, ético, etc., que inciden en la evaluación y cuestiona las concepciones de igualdad y equidad que promueve la evaluación y la imposibilidad de reconocer la diversidad cultural y étnica en sus prácticas homogeneizantes. Asume la evaluación como una práctica política que legitima saberes, concepciones y visiones sobre el mundo y la educación, como lo hace ver (Sánchez, 2005)

Lleva implícitas relaciones de poder (Bates 1988, Bates y otros 1989, Godd 1988, Álvarez Méndez 2000), supuestos pedagógicos (concepciones sobre educación, enseñanza, evaluación, aprendizaje, didáctica, currículo, estudiante, docente, etc.), epistemológicos (concepciones sobre el conocimiento, la forma de producción del conocimiento, la verdad, la validez, el sujeto cognoscente, los objetos de conocimiento, etc.), ontológicos (las concepciones sobre mundo, ser, ser fundante, etc.) y axiológicos (las concepciones sobre los valores éticos y estéticos) que se legitiman a través de los discursos, normas y prácticas sobre evaluación (Sánchez 2005, Santos Guerra, 1998, citados por Sánchez, 2005, pág.10.).

Desde este enfoque crítico el docente renunciará al proceso de evaluación externa, estandarizada y la mantendrá como una práctica esencialmente autoreflexiva y autocrítica, que permita a los sujetos indagar por sus saberes pero, sobre todo por las condiciones histórico sociales que han legitimado la introducción de esos saberes como universales y necesarios. Esta evaluador indaga sobre las condiciones que posibilitaron la introducción de la evaluación al campo educativo y que a naturalizaron como una práctica estrechamente asociada a la educación. Este evaluador se pregunta: ¿Es necesario evaluar? ¿Se pueden realizar procesos de enseñanza – aprendizaje sin evaluación? ¿Qué sentidos y significados se promueven en las prácticas evaluativas y con la divulgación y análisis de los resultados? ¿Qué procesos de exclusión están generando los discursos sobre la calidad? ¿Por qué los resultados de la evaluación sirven a los tomadores de decisiones para la destinación de los recursos? ¿Por qué se considera que los recursos son “mejor” aprovechados si se invierte en los estudiantes con mejores resultados? ¿Por qué en los estándares se ha decidido qué es lo que debe aprender un estudiante y que no es importante que aprenda? ¿Quién ha establecido cuáles son los saberes importantes?

¿Por qué las poblaciones vulnerables obtienen históricamente los puntajes más bajos? ¿Un maestro puede saber cuánto ha aprendido un estudiante en un área o curso, lo puede saber el propio estudiante? ¿La responsabilidad por el no logro de los aprendizajes es solamente de los estudiantes y los docentes? ¿Qué es la calidad o una educación de calidad? ¿Cuáles son las relaciones entre calidad, igualdad y equidad? ¿Evaluar lleva implícito mejorar?

El proceso de indagación sobre las concepciones de evaluación se realizó intentando “caracterizar” las afirmaciones de los docentes en uno de estos tres enfoques.

PRÁCTICA

De acuerdo con el objeto de la investigación, sumada a la conceptualización sobre evaluación y los escenarios comprensivos desde los que se aborda, también es preciso explicitar las comprensiones que se adoptan frente a las prácticas de los docentes y en particular sobre las características de las prácticas evaluativas.

Práctica Pedagógica

Conceptualizar la práctica del docente implica abordar diversos aspectos de su desarrollo profesional entre ellos la enseñanza, las creencias, acciones, y entre estas evidentemente la evaluación, así como otros aspectos. No obstante, es necesario abstraer el concepto de la práctica alejándose de las acciones mecanicistas que se pueden llegar a establecer en el aula y en el desarrollo profesional, para ubicarse en un plano de acción más reflexivo como el descrito por Schwab para quien:

“Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico” (Schwab).

El concepto de práctica se ha instaurado en el imaginario colectivo, como la aplicación de técnicas que decantan lo planteado en la teoría, es decir la práctica es una aplicación de lo teórico, lo que desde el punto de vista planteado en esta investigación no es acorde con la realidad, inicialmente porque no es dicotómica la relación entre la teoría y la práctica y en segundo lugar porque consideramos que lo práctico no se relaciona solo con el hacer cosas, como por ejemplo aplicar evaluaciones o crear actividades, sino que se plantea como un proceso reflexivo del quehacer, que involucra también lo moral lo ético y lo político, de aquí la importancia de la relación entre las concepciones docentes sobre evaluación y sus prácticas evaluativas.

Reflexión con acción es la esencia de las prácticas pedagógicas y entre ellas las evaluativas, esta simbiosis promueve la transformación, del quehacer personal y del grupo al que se pertenece, tal como lo menciona Barragán (2013) “el maestro común tiene la obligación ineludible de volver a pensar sobre el sentido de la práctica pedagógica para que al explorarla rigurosamente, pueda llegar a reconfigurar las acciones individuales y colectivas” (pg. 23).

Frente al cómo realizar este ejercicio reflexivo de la práctica que decante en su mejoramiento Carr nos invita a que estas sean planteadas en torno a “Preguntas Pedagógicas” como “¿por qué lo hago así?, ¿de dónde proviene este método?, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué utilidad tiene? ¿Por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma? ¿Qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas?” (Candela y Toscano, 1991), interrogantes que cuestionan más allá de la acción los planteamientos que realiza el docente dentro y fuera del aula.

Finalmente y de acuerdo con Bain (2007) reconocemos que los docentes exitosos (Con buenas prácticas) evalúan rigurosamente a las personas a su cargo y así mismos; este proceso retrospectivo de la evaluación implica una visión sobre el proceso evaluativo más allá de la medición que se encuentra directamente relacionado con sus concepciones, si la práctica pedagógica implica la reflexión de todo lo que se realiza durante el ejercicio profesional del docente, implica en sí mismo la reflexión sobre las prácticas evaluativas.

APUESTAS FORMATIVAS DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA

En articulación con las normas que rige la legislación colombiana (decreto 1295 del 2010) y la normatividad general de la Universidad, la Maestría en Educación se consolida como programas de metodología a distancia, combinando aspectos con entornos múltiples de aprendizaje, es decir, actividades presenciales y virtuales que fortalecen la formación integral desde la generación, transferencia, apropiación y ampliación del conocimiento, mediante acciones que impliquen articulación con la ciencia, las artes, las humanidades y la tecnología. En este sentido, la metodología a distancia es una propuesta que incide sustancialmente en contextos nacionales, locales y regionales, dando cuenta de un proceso armónico y flexible desde las mediaciones virtuales como parte de un proceso activo de enseñanza - aprendizaje, fundamentado en la cibercultura como un nuevo imaginario y estilo de comunicación, que implica grandes cambios desde la revolución digital y se crean nuevas propuestas de interacción profesores-estudiantes y saberes. (Documento maestro 2014)

Bajo este marco, la misión de la vicerrectoría de la VUAD, en concordancia con la misión que fundamenta el programa de Maestría en Educación, busca promover la formación integral de las personas mediante el aprendizaje flexible y abierto que favorezca la democratización y la autogestión de conocimiento, lo que hace que se tenga en cuenta la

Endogenización de las tecnologías apropiadas a las necesidades de las comunidades locales y el liderazgo ético, crítico y creativo y transformador de sus egresados en procura del desarrollo social, la paz, la tolerancia, y la convivencia ciudadana en el ámbito nacional e internacional. (Estatuto orgánico, citado en el documento maestro p. 185)

En este sentido, se percibe que las estrategias tecnológicas se convierten en “la representación académica que permite generar espacios flexibles e interactivos a todos los involucrados en un proceso educativo” (Lévy 1999, citado en Romero, 2015, p. 141), lo que permite ver, que la concepción de enseñanza aprendizaje se enmarca en un escenario diferente, donde se modifican las prácticas y se generan redes de construcción de conocimiento.

Con lo dicho hasta aquí, es claro que el reto es responder a la transformación de los escenarios educativos y estilos de comunicación a través de las tecnología y la revolución digital; de ahí que desde la metodología a distancia, la Maestría en Educación asume la mediación ligada a lo virtual, como herramienta que genera distintos grados de accesibilidad y participación, desde estrategias metodológicas y didácticas que se desarrollan a través de la plataforma moodle, la cual se asume como

un espacio de visualización e interacción docente- estudiante a través del aula de Maestría, donde cada uno de los seminarios establece comunicación y retroalimentación de material bibliográfico, visual y auditivo que es soporte para el desarrollo de las actividades dentro del espacio académico. En cada curso se cuenta con espacios interactivos como foros y chat. De otra parte las calificaciones las podrá observar el (la) estudiante con su respectiva retroalimentación, lo anterior se fortalece la metodología de educación a Distancia mediada por virtualidad y elementos digitales. (Documento maestro, p. 202)

Al lado de ello, cabe señalar que el programa de Maestría promueve las competencias y su naturaleza en educación a distancia en las que los valores se encauzan hacia habilidades necesarias para alcanzar la calidad de dicha modalidad, en donde los roles no están definidos como en la educación presencial, sino que prima una organización de estructuras flexibles, dinámicas, sinérgicas con el propósito de fortalecer el autoaprendizaje, la responsabilidad, la búsqueda del conocimiento, la creatividad y la persistencia. De ahí que se cuenta con una sublínea de investigación titulada “Sociedad de la información y conocimiento en la educación” (Documento Maestro p.301)

Rasgos distintivos de la maestría en educación

Practica pedagógica- Contexto: La práctica pedagógica se fundamenta en la formación integral humanista del maestro. Se interesa por el "ser" y el "saber", es decir, tanto por la formación de la persona como la formación del conocimiento dentro de la realidad donde se encuentra, para responder a las necesidades socioculturales del entorno.

La Singularidad- Diversidad: un maestro que conciba al ser como una persona íntegra que posee saberes, creencias, potencialidades, necesidades y con autonomía, que impulse su desarrollo, consolidando estrategias pedagógicas e investigativas que lo lleven a ser asertivo, autónomo y a lograr

cada vez más el estado de perfección en su profesión como maestro. Un maestro que se prepare para una mayor apertura a la Singularidad-diversidad, al trabajo interdisciplinario.

Metodología a Distancia: El programa en su modalidad a distancia responde en procura de la equidad en las oportunidades educativas y de desarrollo de las distintas comunidades. Reconoce desde la metodología a distancia, su condición, su compromiso y potencial para la transformación de las condiciones de vida del niño, la familia y en general de la sociedad, como una alternativa que se constituye en un gran impacto social.

Tecnologías de la información y la comunicación: La incorporación de Las TIC, como una herramienta, en donde se puede trabajar en forma cooperada y generar la producción de conocimientos con un sentido integral y fundamentado en procedimientos, comunicación, métodos y estándares de calidad. Desde la Maestría en Educación se están dando cambios metodológicos, pedagógicos, que conllevan a modificar el papel tradicional del maestro y el estudiante, en otras formas de aprendizaje y enseñanza que involucran las TIC, es así como desde el campus virtual, se establecen los cursos y retroalimentaciones académicas que requieren los maestrantes en formación. De otra parte se cuenta con el correo electrónico, S.A.C. y biblioteca en línea, los estudiantes y docentes interactúan con esta mediación, conformando comunidades académicas y científicas de carácter virtual. (Documento maestro, Maestría en Educación 2014)

Apuesta formativa de la maestría en didáctica

El programa se articula con el interés misional de la Universidad Santo Tomás, de responder a las necesidades sociales y educativas, orientadas a la cualificación docente en el campo específico de las didácticas. Su apuesta se enmarca en criterios y estrategias de orden pedagógico, encaminados a transformar el ejercicio de cómo enseñar y aprender el conocimiento, más que en el que enseñar o aprender.

Dentro de los factores distintivos del programa se encuentran

La metodología a distancia: apuesta que busca responder a la inquietud que preocupa hoy al mundo de la escuela, que no es aquella que gira en torno a qué conocimientos enseñar o aprender, sino al cómo. Esta naturaleza metodológica que caracteriza a la Facultad de Educación de la Vicerrectoría Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás, fortalece al Programa por cuanto, además de hacer presencia en las diferentes regiones del país, en razón de los CAU (Centros de atención universitaria) con los que cuenta la Universidad, permite la combinación de la presencialidad y de la virtualidad en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Enfoque de formación: Didácticas emergentes; tiende a evocar nuevas situaciones, o problemas que surgen en una sociedad cambiante, propias de los discursos contemporáneos o debates que se vienen dando en las distintas disciplinas.

Su estructura: Didácticas específicas; si bien es cierto se enfoca en lo sistémico, holístico y dialógico, el programa tiende por profundizar en didácticas de las ciencias, sociales, matemáticas, lenguaje y arte.

Tecnología del aprendizaje y del conocimiento: asume la incorporación de las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), como una herramienta donde se puede trabajar en forma cooperada y generar transformaciones en las prácticas docentes, a través de intervenciones pedagógicas con un sentido integral y fundamentado en procedimientos, métodos y estándares de calidad. Es así como desde el campus virtual, se establecen los cursos y retroalimentaciones académicas que requieren los maestrantes en formación. De otra parte se cuenta con el correo electrónico, software especializado, S.A.C. y biblioteca en línea. (Documento Maestría en Didáctica 2015).

3. METODOLOGÍA

En este apartado presentamos los elementos de la metodología que se desarrollaron en el trabajo de investigación.

En cuanto al enfoque investigativo, se optó por una investigación cualitativa, de corte hermenéutico. Cualitativo dado que, “se orienta a la descripción del sentido y del significado de acciones sociales” (Sierra 2001, p.35), es decir denota procesos inductivos, generativos y subjetivos y se trata de una investigación interpretativa que se orienta a comprender las concepciones y prácticas evaluativas a partir de una propuesta sobre evaluación.

Debido a que los programas de maestría fuente de estudio para esta investigación están enmarcados en la metodología distancia mediada por la virtualidad, parte de la interacción de los docentes y estudiantes se ubica, en los ambientes virtuales, por tanto, las relaciones que establecen y las características de los procesos evaluativos en estos ambientes, nos llevan a concebir en esta investigación un planteamiento metodológico híbrido, donde se puedan apreciar los procesos evaluativos llevados a cabo en el ambiente virtual y aquellos que se establecen en otros escenarios, por ello se establecen elementos de la etnografía virtual, no sólo para estudiar los usos de Internet, sino también las prácticas en línea y de qué manera estas prácticas son significativas (Mason, 1999), los cuales se entrecruzan con elementos etnográficos más tradicionales.

La utilización de diversidad de técnicas de acuerdo con las características de las interacciones que incluyen la virtualidad es muy provechoso, ya que entre el mundo «virtual» y el «real» existen interconexiones (Picciuolo, 1998). De aquí que la complementariedad no sólo se da en los estudios concentrados en el ciberespacio, sino que también en los estudios que analicen situaciones relacionadas con ambos mundos, el virtual y el real. (Orellana y Cruz 2006)

Etnografía virtual.

Como se mencionó con anterioridad las maestrías con modalidad a distancia fuente del análisis en esta investigación, utilizan las mediaciones tecnológicas como parte del proceso educativo, y se auto denominan como programas de educación a distancia con mediación virtual, así se enuncian en el documento Maestro del 2015 donde se enuncia este aspecto de la siguiente manera: “los programas académicos de posgrados se ofrece dentro de la metodología a Distancia combinando algunos aspectos de la misma con entornos múltiples de aprendizaje es decir, actividades presenciales y virtuales” (p.19), es por ello, que en la descripción y caracterización de las prácticas evaluativas docentes, es importante abordar los procesos que se suceden en estas mediaciones.

El ámbito de la virtualidad y de las mediaciones tecnológicas transforman el método de investigación etnográfico, el objeto de estudio y sus relaciones se encuentran situados en un ambiente que está caracterizado por la ruptura de las dinámicas tradicionales de lugar físico, y de tiempo cronológico, lo que invita a realizar, lo que se ha denominado en la literatura actual como etnografía virtual (Hine 2004).

La etnografía virtual es definida por Pereira de Sá (2001), (Citado por Turpo 2009), como,

Un método nuevo de investigación de los espacios virtuales que se encuentra en proceso de expansión y formulación teórica y metodológica; que constituye una particularización de la aplicación de la etnografía en los estudios de las vivencias en Internet... una posibilidad de estudiar lo que acontece en las comunidades virtuales (pág. 9).

Consideramos que la etnografía virtual aporta en el proceso investigativo al permitir identificar las concepciones y prácticas de los docentes ya que no trabaja (sólo) con comunidades virtuales; los temas que estudia no son (sólo) los temas de los que tratan estas comunidades y su método de estudio no consiste (sólo) en analizar las comunicaciones en un espacio virtual (Domínguez, 2007),.

En nuestro caso el proceso etnográfico virtual se determina utilizando la observación virtual de los espacios en línea que se utilizan para el desarrollo de los procesos académicos de los docentes, en cada uno de ellos a partir de la fundamentación de las características de la evaluación, se ha decidido tener como referente la presencia o no, de diversos elementos en el espacio virtual como pueden ser: los criterios evaluativos, valoraciones en el aula, tipos de actividades presentadas, retroalimentaciones, diversidad de herramientas utilizadas, diversidad o planteamiento de estrategias de evaluación, presencia o indicativos de elementos como auto, co y hetero-evaluación, participación de los estudiantes en el proceso evaluativo, entre otros. No obstante la observación virtual mencionada no se basa únicamente en establecer la existencia o no de estos elementos, por tanto se ubica dentro de esta, como elemento relevante, referencias de observación, donde el investigador – observante virtual, establece claridades frente al proceso mediante ítems como: Finalidades, secuencias, tipologías, con el fin de establecer las características de las practicas evaluativas y no solo los instrumentos utilizados. Por ello no solo se realiza una revisión en su caracterización utilitaria sino en cuanto los discursos e intencionalidad que las acompaña.

Población.

La ubicación de la investigación en dos programas de maestría a distancia de la Universidad Santo Tomas, delimita la población participante a un grupo de 11 docentes de estos dos programas, quienes aceptan la invitación de colaborar en este ejercicio investigativo, (ver anexo 1) y quienes participan en procesos formativos en diferentes campos del conocimiento en las maestrías (pedagógico, humanista e investigativo), Por tanto tienen a su cargo seminarios en diferentes niveles del proceso formativo y temáticas diversas. Así mismo el tiempo trabajado en los programas de estos docenes es diverso y su experiencia como profesionales también.

Instrumentos de recolección de la información

De acuerdo con el objeto de la investigación se realizó una revisión y selección de las técnicas e instrumentos que según sus características nos permitieran establecer la relación entre las prácticas y las concepciones de los maestros sobre evaluación, estas han sido:

Entrevista

Dentro del ejercicio conversacional de la entrevista, enmarcada en el tema de la evaluación se busca que de una manera más particular y personal, cada docente brinde elementos distintivos y definitorios de sus concepciones y prácticas frente a la evaluación. La entrevista es una técnica en donde según Bogdan y Taylor (1986) “las relaciones que se desarrollan a medida que transcurre el tiempo entre el entrevistador y los informantes son la clave de la recolección de datos” (Pág. 120, es por ello que los momentos de realización de las entrevistas fueron muy diversos así como los espacios y tiempos para cada una de ellas, lo que se mantuvo durante cada una de las conversaciones fue un lineamiento general temático el cual se presenta en el Anexo 2.

Observación

De acuerdo con el entrecruzamiento metodológico de técnicas, la observación de las prácticas de los docentes se realiza en la observación virtual, ubicada en los espacios de aula virtual donde se desarrollan los seminarios que orientan cada uno de los docentes.

Observación Virtual

La observación en los entornos virtuales así como en los contextos presenciales puede ampliarse debido a que el contexto en el que se desarrolla puede contener gran cantidad de elementos observables y analizables, una de las ventajas de la observación virtual es que debido al medio de realización puede establecerse un anonimato temporal para la realización de la misma y que la información puede mantenerse en el espacio virtual por mucho más tiempo. No obstante el proceso observacional virtual no es indefinido y debe tener un marco referencial de observación, en esta investigación hemos diseñado una rejilla de observación en la cual se establecen los principales criterios observables y sus características en las aulas virtuales (Ver anexo 3) así mismo la periodicidad de la observación es de dos momentos al inicio del seminario y en el momento de culminación del mismo, tratando no solo identificar textos o actividades sino interacciones, e intervenciones entre los participantes entorno a la evaluación.

La observación virtual se da en los espacios académicos orientados por los 11 docentes que aceptaron participar en el proceso de investigación, las observaciones se realizaron durante el primer semestre del 2017 en 2 momentos particulares, el inicio del seminario y la culminación del mismo. Las características observadas durante este proceso fueron las siguientes:

Inicialmente se registran observaciones acerca de los parámetros evaluativos plasmados en el Syllabus o programa de los seminarios, en él se identifican aspectos como los criterios de evaluación, porcentajes de evaluación de las actividades y articulación de lo planteado en este aspecto con las orientaciones institucionales.

Posteriormente se analizan espacios evaluativos específicos como “Calificaciones” para establecer frecuencias de evaluación (actividad-evaluación) y existencia de retroalimentaciones. En las retroalimentaciones se identifican características de las observaciones realizadas por el docente al a los trabajos de los estudiantes en relación con los objetivos de las actividades.

En cuanto a otros aspectos evaluativos se busca en la observación identificar parámetros de auto y coevaluación así como las orientaciones por parte del docente para su realización. En el caso de presentarse se identifican su representación en la valoración final del seminario y la participación de los estudiantes en la generación de los criterios evaluativos.

Se observaron también elementos de las actividades plasmadas en plataforma, la variabilidad de estas, su naturaleza (individual o grupal). Y la variedad de instrumentos de evaluación utilizados en el espacio del seminario.

Grupo Focal.

Se selecciona el grupo focal como técnica de obtención de información en el equipo de docentes debido a que los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997), durante el ejercicio del grupo focal, los participante en su propia dinámica de interacción, permiten el surgimiento de aspectos presentes en su sentir pensar creer y concebir acerca de la temática planteada, como lo menciona Powell los datos que se producen en el grupo focal particularmente se basan en la interacción (Powell et al., 1996 citado por Gibb, 1997).

De acuerdo con Escobar y Bonilla (s-f) el grupo focal parte del posicionamiento epistemológico del realismo y el constructivismo contextual, donde se toma como punto de partida unas categorías preexistentes, en este caso las características evaluativas, pero se concibe que estos enunciados no tienen una única y verdadera forma de concebirse y presentarse, rechazando los criterios de objetividad e inclinándose en favor de la relevancia de la reflexión.

El grupo focal se desarrolló con los diez docentes participantes incluyendo las investigadoras y se realizó en el marco general de la propuesta presentada.

Ruta metodológica

El proceso metodológico que se ha establecido en este proceso investigativo, está enmarcado en las fases que se ilustran en la figura X y que son descritas a continuación.

3. METODOLOGÍA

Se presenta la metodología utilizada, ajustes y desarrollos (Población o muestra, instrumentos, recolección, tratamiento, análisis). Instrumentos diseñados para la recolección de la información. ¿Qué instrumentos?

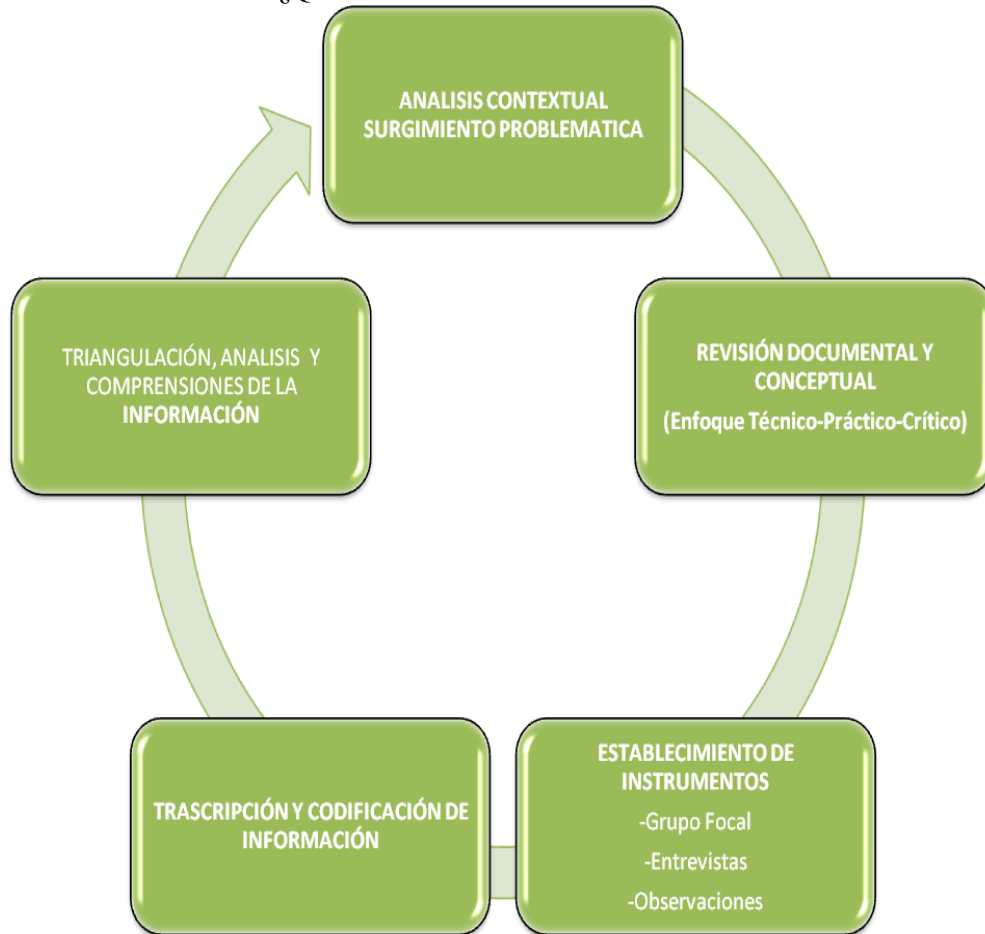


Fig. (1.) Diagrama de fases metodológicas de la investigación, fuente autoras

Análisis de la información mediante categorización triangulación de información

Frente al plan de análisis, la investigación inició con la realización de la entrevista a profundidad, para indagar sobre las concepciones de evaluación. Posteriormente, se asume la indagación sobre las concepciones y prácticas de evaluación mediante grupos focales. Luego se analizarán las concepciones de evaluación de acuerdo con la caracterización en el enfoque técnico, práctico y crítico para la evaluación, para ello se codificara y triangulara la información bajo estos 3 enfoques. Posteriormente se pone a consideración las observaciones realizadas en los espacios académicos de seminarios en las aulas virtuales, realizando algunos análisis generales sobre lo observado y posteriormente estableciendo nuevamente una caracterización de estas prácticas en los enfoques anteriormente mencionados. Finalmente se triangula los resultados y análisis obtenidos en cada uno de los instrumentos construidos para concluir el proceso de investigación.

El análisis de información respecto al grupo focal, permite ver que los actores hacen referencia a la evaluación desde diferentes perspectivas. Al hacer un acercamiento a las concepciones sobre el tema, se refleja en ellos posturas positivistas como emancipadoras. Este hecho se evidencia cuando algunos de los docentes afirman “La evaluación es un concepto que viene de la organización de las empresas, y está semánticamente ligado al concepto de medición, de medir la parte de dominio de memoria o de conocimientos”; manifestándose en el proceso la idea de control. Al respecto asumen que “Es fundamentalmente un ideal de control y es imposible pensar el ejercicio de la escolarización sin el ejercicio del control”, lo que deja ver que si el maestro tiene empoderado un paradigma, actúa bajo dicho paradigma.

Igualmente algunos docentes manifiestan que es imposible pensar el ejercicio de la escolarización sin el ejercicio del control y del poder frente a la evaluación; esta idea la dan a conocer cuando dicen, “hoy en día hemos pasado de las sociedades del control o de la vigilancia a las sociedades del control subjetivado en el mismo individuo, que se autorregula, pero se autorregula por condiciones heterónomas y no autónomas, porque para hablar de autonomía se requiere tener la capacidad de pensar por sí mismo y de argumentar por sí mismo, de decidir por sí mismo y no está esperando que otro le diga usted aprendió o no aprendió” un poco lo que dice Kant significaría haber llegado a la mayoría de edad. De igual forma, conciben que la “debe ser un ejercicio en términos de la procura de la autonomía del sujeto, en relación con sus responsabilidades, en lo que se compromete en un escenario de educación” y no “un nexo político; si se percibe como una acción autónoma, la evaluación y la calificación no termina siendo potestativa del docente por normatividad, por regulación, por orden.

La conciben como uno de los referentes con mayores dificultades que tiene la educación, pues aunque se han realizado esfuerzos por consolidar un proceso integral frente al tema, se ha caído en las mismas acciones como lo dan a conocer los actores cuando afirman, “nos metieron ahora que lo ideal dentro de la evaluación son los tres procesos, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, y nos

metimos ahí, y se sigue haciendo lo mismo. Lo último son ejercicios aritméticos de calificar”, con lo que se puede decir que la evaluación para algunos docentes está determinada meramente como ente político, sin que tenga mayor impacto, lo que significa que “no puede ser el eje de la educación” , sino desarrollar procesos de transformación de los sujetos frente a sus realidades contextuales.

En cuanto a las apuestas formativas que asumen las Maestrías, vale la pena mencionar que al estar fundamentadas en propósitos identitarios de la educación humanista cristiana y en procesos investigativos, su propuesta curricular gira en torno a la reflexión constante frente al efecto de procesos educativos en lo local, regional y nacional, las tendencias socioculturales, políticas y económicas como parte de la interacción cultural y de conocimiento.(documento maestro 2015).

Cabe enfatizar que aunque los dos programas de Maestría implicados en este estudio, se cimentan en el desarrollo de la investigación, la Maestría en Educación enfatiza en investigación educativa mientras que la otra Maestría opta por profundizar en didácticas de las ciencias, sociales, matemáticas, lenguaje y arte; conviene sin embargo decir que es a través de estas apuestas que se genera parte del proceso evaluativo, ya que como los docentes acotan: “No es explícito la propuesta de las maestrías en cuanto a evaluación, pero si hay una cultura detrás de todo esto que se reduce a las notas”. Así mismo afirman, “Pero en la maestría uno se hace unas apuestas como maestro, en el sentido de que ustedes ya lo mencionaron, que lo que ustedes están haciendo es el acompañamiento a un proceso de desarrollo, de reflexión, de construcción, de saber en torno a, que es el proyecto de investigación. Tratar de buscar otras lógicas de cálculo numérico y ponernos a nosotros también en otro orden de lectura del estudiante.... Pero digamos el sistema le falta, y nos entrapa”

“Aunque las dos maestrías necesariamente van a estar referenciadas ambas por el problema de la investigación, sin embargo no están muy bien definido en las políticas mismas de la institución, y de las maestrías en sí, sobre en qué consiste el concepto de evaluación y en qué consistirían las prácticas evaluativas, hecho que hace que todo queda reducido al problema del número, a lo cuantitativo, a la calificación”. Así mismo dejan claro que, “en el ejercicio de una maestría tiene que haber una comprensión de otro orden, porque un estudiante en una maestría no tiene que aprender nada. Cuando uno viene a una maestría, ya el dominio no es sobre ¿Qué es la cosa?, sino a reflexionar la cosa, porque la preocupación no es ontológica, sino que la preocupación es epistemológica”, en este sentido, no se evalúa al estudiante, sino que se valora acorde con su desempeño frente a los propósitos de formación propios de cada programa.

En este espacio vale la pena señalar que uno de los propósitos de la Maestría en Educación se fundamentan en “Flexibilizar la formación de magísteres de tal manera que asuman el ser autónomos, críticos, capaces de investigar sobre prácticas y saberes pedagógicos y educativos desde la articulación de métodos y teorías críticas, pedagógicas y disciplinares” (Documento maestro. Maestría en Educación P. 188), lo que significa que la acción evaluativa se debe generar teniendo en cuenta los distintos aspectos de desarrollo contextual, de ahí que, los docentes asumen que “En la maestría en educación precisamente el hecho de que sea en investigación, es que efectivamente conduce no solamente a mirar la capacidad argumentativa, sino también la capacidad investigativa

que el estudiante tiene sobre lo que quiere colocar en el escenario de su trabajo de grado”, lo que significa que las maestrías tienen diferentes perspectivas frente a este parámetro, ya que “la maestría de didáctica es instrumental, porque ellos quieren dar cuenta de ello, porque es una profundización. La investigación, es una investigación de producción, no de conocimiento, sino de instrumentalización, de diseño, sí, de diseño... entonces allí de entrada van a comprenderse las evaluaciones desde un orden distinto, porque incluso ellos olvidan la evaluación en el discurso de la didáctica”

En este espacio se hace explícita una segunda apuesta de los programas de maestría, los cuales promueven una estructura curricular flexible desde la metodología a distancia, ligada a lo virtual, como herramienta que genera distintos grados de accesibilidad y participación, desde estrategias metodológicas y didácticas que se desarrollan a través de la plataforma moodle, la cual se asume como

un espacio de visualización e interacción docente- estudiante a través del aula de Maestría, donde cada uno de los seminarios establece comunicación y retroalimentación de material bibliográfico, visual y auditivo que es soporte para el desarrollo de las actividades dentro del espacio académico. En cada curso se cuenta con espacios interactivos como foros y chat. De otra parte las calificaciones las podrá observar el (la) estudiante con su respectiva retroalimentación, lo anterior se fortalece la metodología de educación a Distancia mediada por virtualidad y elementos digitales. (Documento maestro, Maestría en Educación p. 202)

Dada la apuesta formativa en la modalidad a distancia y sus implicaciones en el proceso evaluativo, los docentes a través del espacio conversacional desde el grupo focal dejan ver que dicha acción se convierte en un proceso instrumental y mecánico al afirmar que, “La mediación instrumental o sea la plataforma consiste básicamente en el desarrollo de las actividades que deben ser llevadas al aula, a la plataforma, y cómo desde la plataforma uno hace las revisiones de los trabajos. Pero ojo en el escenario de lo presencial aun sabiendo que la maestría trabaja bajo la modalidad a distancia. Digamos que no funcionamos como distancia ni virtualidad, o sea instrumentalizamos la plataforma, pero no funciona como distancia”. Ellos asumen que la modalidad a distancia realmente no se aplica, “digamos que no funcionamos como distancia ni virtualidad, o sea instrumentalizamos la plataforma, pero no funciona como distancia” lo que deja ver que esa apuesta tiene limitaciones frente a las distintas dimensiones que la caracteriza; no obstante se comprende que dentro de los programas de maestría, especialmente en la maestría en didáctica, existen espacios académicos que desarrollan el proceso 100% virtual; lo que significa que las dinámicas de aplicabilidad en cuanto a contenidos y evaluación son distintos al nivel semipresencial; esto se evidencia cuando manifiestan, “Ahí si tocaría estar con los maestros que trabajen solamente desde la virtualidad, que son particularmente las electivas, en el caso de didáctica no hay presencialidad en algunas de ellas, sobre todo

en las profundizaciones”. Todos los espacios académicos tienen que ir en orden de fortalecimiento. Pero no entendida, ojo, como evaluación sino como producción... y no entendida como control sobre esa producción, que es cuando la cuantificamos, sino la producción del conocimiento y del saber.

Continuando con el análisis, en este apartado se abordarán las prácticas evaluativas que generan los docentes en los dos programas. Bien parece que dicho proceso es variado. Comenzamos por evocar que los docentes asumen una evaluación que enfocada más en el interés crítico previsto por Habermas. Se vislumbra cuando los docentes afirman: “Las tareas efectivamente son un problema absolutamente cualitativo, pero vuelvo a decir, lo reducen a uno cuantitativo al final”, lo que quiere decir, que es más por política que por dar equivalencia numérica al proceso.

Igualmente el interés crítico se observa cuando los docentes emiten afirmaciones como : “En la maestría uno supone que eso (el valor numérico como evidencia de evaluación) ya se ha superado, entonces lo convida a otro lugar y aquí es sobre la reflexión desde las lecturas, desde los debates, en torno a ese saber, sí, que es a ¿cómo se ha construido ese saber? ¿Cómo se reproduce ese saber?, en ese lugar, por eso ahí no sabría cómo decirle, cómo llamarlo, cómo llamarlo, porque no creo que la palabra sea evaluación, sí, es más un ejercicio de valoración de construcción o de subjetivación. Ahí el estudiante se la juega en la producción escritural, y en la defensa o discusión de los documentos que ponemos a reflexión”

Se hace apropiación de un proceso “integral”, dado por la normatividad, donde se dé la oportunidad de verlo como algo integral; de ahí que ellos hacen uso de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como lo hacen saber al emitir afirmaciones como: “En autoevaluación, se vuelve proceso reflexivo cuando yo le digo a los estudiantes hacemos un ejercicio de reflexión como lo planteas tú, a partir de una serie de documentos que han leído, a partir de sentarse hacer una discusión y hacer la construcción de un objeto de discusión, sea el objeto un ensayo, sea el objeto un mapa conceptual, sea el objeto la representación a través de una historieta, desde un documento, ya, en términos más prácticos de documentos. Pero ojo que ese problema de la autorreflexión, que implica hacerse una autocrítica, implica necesariamente mirar cuáles son las potencialidades que se tienen, pero también cuáles son las debilidades de carácter reflexivo”.

“Por supuesto que cuando estamos en trabajos de dirección o asesoría de trabajo de grado, por supuesto que ahí hay unos criterios, que ya es otra cosa, unos criterios de cuáles trabajos pueden, porque ahí ya está uno frente a un ejercicio, no solamente de autoridad, sino de responsabilidad social, entonces eliminé la heteroevaluación y mantengo la autoevaluación y la coevaluación, solamente para llevarlos a reflexionar, no solamente en relación con el tema de la evaluación, sino el tema del propósito mismo del proceso de formación”.

Al cuestionar a los docentes respecto a ¿Qué tanto varía el ejercicio cuando se hace en plataforma? o ¿varía o no varía?, ellos dicen “Claro, hay unos ejercicios que son presenciales, donde estamos hablando, el diálogo, la reflexión, etc. pero somos una maestría a distancia con mediación tecnológica, eso implica que hay un proceso que se debe dar en el aula. ¿Sí se dan o no se dan? “**No** se dan, no se dan, nosotros no hacemos distancia, ni hacemos virtual, sino hacemos presencial. Nosotros funcionamos como presencial. Tenemos los trabajos de los estudiantes que revisamos y hacemos anotaciones al margen”.

4. AVANCE Y LOGROS

Se presenta avance y logros generales de la investigación (Objetivos, actividades y productos). ¿Qué se ha obtenido en la aplicación de los instrumentos diseñados para la recolección de la información?

Como logros generales de la investigación (Objetivos, actividades y productos), se obtuvieron resultado como:

1. Consolidación de resultados en documento general del estudio.
2. Elaboración y presentación de dos ponencias aprobadas para EDUTEC (Chile) y el Primer Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas (Tunja)
3. Artículo resultado de investigación en proceso de evaluación.

4. IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se presenta el ámbito en el cual el desarrollo del proyecto de investigación generó o puede generar, impactos sociales, económicos, políticos, ambientales, tecnológicos o jurídicos. Anexo 1.

- Circulación de conocimiento especializado: Dos ponencias aceptadas en eventos internacionales. EDUTECH (Chile) y el Primer Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas (Tunja)
- Ejercicio de socialización con el grupo de docentes de las maestrías frente a los resultados y conclusiones obtenidas en el proceso investigativo con el fin de establecer propuestas de trabajo frente a la evaluación en el contexto de la educación a distancia mediada por los medios tecnológicos.

Nota: Para las divisiones y subdivisiones, se recomienda el uso de la numeración decimal, con números arábigos separados entre sí por puntos.

5. CONCLUSIONES (estas ubicadas en el documento extenso de la ponencia EDUTECH)

Las conclusiones, demuestran alcance y calidad y presentan en forma lógica, clara y concisa los avances de investigación.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1999), La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación, En revista La

Educación. Año XXXVII, No. 116. OEI.

Álvarez, J., (2001). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Morata.

Bogdan, R. & Taylor, S.,(1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Editorial Paidós, Barcelona, España, 1986.

Charum, V. (2007). *Modelo de evaluación de plataformas tecnológicas e-learning*. Recuperado de:
http://www.academia.edu/11618766/TESIS_DE_MAESTRIA_MODELO_DE_EVALUACION_DE_PLATAFORMAS_TECNOLOGICAS_E-LEARNING_Autor_ING._VIVIANA_CHARUM_ARRIETA_Director_M._ING._PAOLA_VERONICA_BRITOS_2007

Cifuentes, José (2014). *Las prácticas evaluativas de los docentes del programa a distancia tecnología en regencia de farmacia. Trabajo de grado Maestría en Educación*. Universidad Santo Tomás.

Del Moral, M^a & Villalustre, L.(2009). *Evaluación de prácticas docentes universitarias desarrolladas en entornos virtuales*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036011>

Díaz, Á. y Pacheco, T., (2000). *Evaluación Educativa*. Fondo de Cultura Económica. México.

Díaz, Á., (2004). *Evaluación de la Docencia: su generación, su adjetivación y sus retos*. Memorias del Encuentro Internacional sobre Políticas, Experiencias e Investigaciones en Evaluación Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. Procesos Editoriales ICFES. Bogotá

Documento maestro, Maestría en Educación, (2014) Vicerrectoría Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás.

Documento Maestro, Maestría en Didáctica (2015) Vicerrectoría Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás.

Domínguez, D., (2007). *Sobre la intención de la etnografía virtual. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(0) 42-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017309004>

Dorrego Elena (2016). *Educación a distancia y evaluación del aprendizaje*. Recuperado de

<http://www.um.es/ead/red/50/dorrego.pdf>

Escobar, J. & Bonilla, F. (s-f). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. Cuadernos Hispanoamericanos de psicología Vol 9 N° 1, 51-67 Recuperado de <http://files.palenque-de-egoya.webnode.es/200000286-47b1249946/Grupo%20focal.pdf>

Freire, P., (1993). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI editores. México.

Gimeno, S, J (1993) *El profesorado*. En: Revista Cuadernos de Pedagogía. N. 219. Barcelona: Universidad de Barcelona

Gimeno S., J y Pérez H (1989): La Enseñanza: su Teoría y Práctica. Madrid: Akal Universitaria.

Gallego, M., Gamiz, V., Gutierrez, E., (2015). Tendencias en la evaluación del aprendizaje en cursos en línea masivos y abiertos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5078809>

Gallardo, K., Gil, M., (2012). Utilización de la nueva taxonomía para evaluar el aprendizaje en programas de posgrado en línea y a distancia. <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/view/3>

Habermas, J.. (1992). Conocimiento e interés. Traducción de Guillermo Hoyos. En: Enfoques Investigación en ciencias sociales, su perspectiva epistemológica y metodológica. Bogotá. CINDE..

House, E., (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Jimenez, L. (2013). Concepciones sobre la evaluación en los cursos con modalidad e-learning.

Kemmis, S., (1997) *Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular*. En revista Opciones Pedagógicas, No 18. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá

Monedero J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Ed. Aljibe: Málaga. Recuperado de:

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1037/1/RIUT-BHA-spa-2014-Concepciones%20sobre%20la%20evaluaci%C3%B3n%20en%20los%20cursos%20con%20modalidad%20b-learning.pdf>

Marilina Lipsman, M. (2014) El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127517>

Orellana, D., Cruz, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la

investigación cualitativa Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, n.º 1, págs. 205-222 recuperado de: <file:///C:/Users/C.naturales/Downloads/97661-392921-1-PB.pdf>

Orozco, Juan Carlos y SÁNCHEZ, Carmenza. 2005. *La evaluación, una mirada panorámica desde la*

flexibilidad. En: Serie “Documentos para una evaluación crítica. No. 1. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Peña, J., (2010) Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores

universitarios. <http://web.b.ebscohost.com/bdatos.usantotomas.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=bdbafe66-b639-4398-9352-c9762b1fc326%40sessionmgr102>

Pérez, Á. et al. (1993). La evaluación: su teoría y su práctica. Cooperativa Laboratorio Educativo.

Caracas.

Rodríguez, V., (2015). Toma de decisiones y prácticas en evaluación desarrolladas en ambientes virtuales de aprendizaje.

<https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/622470/1/02Viviana+Roc%C3%ADo+Rodríguez+Aramendiz.pdf>

Romero, A. (2015) aprendizaje basado en problemas en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista magistro.

Rodríguez, O. (2012). La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: el caso del sistema

universitario andaluz. Recueprado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/21613084.pdf>

Suarez, P. & Latorre H., (2000). "La Evaluación Escolar Como Mediación" En: Colombia 2000. Ed:

Orión Editores. págs. 300. Bogotá.

Sánchez C. (2005). Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Una propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sacristán, J., (1993) “*El profesorado*”. Cuadernos de Pedagogía. No. 219. Barcelona.

Sánchez, C. (2005). *Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Una propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Sánchez, C. (s-f) Boletín Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. No. 4. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Santos, M. (1998) *Evaluar es Comprender*. Colección Respuestas Educativas. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Santos, M., (2003) *Una Flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea. Madrid.

Santos, M. (1995) *Evaluación Educativa. Un proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Editorial: Magisterio del Río de la Plata.

Suárez, P., (2007). *Incidencia de la actual política evaluativa en las instituciones de Educación Básica del país*. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Informe avalado por:

Tito Hernando Pérez
Director de programa

Julio Ernesto Rojas Mesa

Director Centro de Investigación VUAD

Decano Académico
Facultad de Educación
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia

REJILLA OBSERVACIÓN AULAS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD A DISTANCIA DE DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA”

Docente: Gladys Galvis – Méndez Góngora Yeison German Seminario: Paradigmas y Contexto en Investigación Educativa – Miércoles G2
Campo Epistemológico Y Metodológico de la Investigación Semestre: I, II, III, IV

	SE PRESENTAN	OBSERVACIONES	REFERENCIA DE LAS
--	--------------	---------------	-------------------

	SI	NO		OBSERVACIONES
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se especifican las rubricas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Claridad, secuenciales.
VALORACIONES NUMÉRICAS		X	No se observan valoraciones numéricas para ninguna de las actividades	En todas las actividades
RETROALIMENTACIONES		X	No se observan retroalimentaciones para ninguna de las actividades	En todas las actividades
ACTIVIDADES INDIVIDUALES		X	<ul style="list-style-type: none"> • Para I semestre se propone una actividad individual: reseña crítica, la cual no presenta justificación, pero si está acompañada de un link en donde se dan algunas recomendaciones para su adecuada realización. • Para II semestre se observa una actividad denominada “justificación”, pero no hay ningún texto de apoyo que sustente su finalidad. • Para III semestre se encuentran cuatro actividades. En la primera se busca dar respuesta a la pregunta ¿Qué es la tarea interpretativa?, por medio de exposiciones. En cuanto a las otras tres actividades, se debe entregar como resultado un informe de sistematización. Se deduce que la finalidad de cada una de las entregas es avanzar en la construcción del informe de sistematización, en el cual se debe evidenciar la influencia de las lecturas propuestas para el curso, en el trabajo de investigación individual; además de responder a la pregunta ¿Qué es la tarea interpretativa? • Para IV semestre se evidencian tres actividades en las cuales se debe entregar como resultado un informe de sistematización. Se deduce que la finalidad de cada una de las entregas es avanzar en la construcción del informe de sistematización, en el cual se debe evidenciar la influencia de las lecturas propuestas para el curso, en el trabajo de investigación individual. 	Finalidad
PARÁMETROS EVALUATIVOS EN EL SYLLABUS	X		En el syllabus que corresponde a IV semestre, únicamente se observa un campo denominado “Evidencia evaluativa” en donde se describen los productos a entregar en cada uno de los momentos que conforman el seminario. En algunos casos estos vienen acompañados por criterios de desempeño, lo que permite tener una mayor claridad a la hora de poder realizar el trabajo propuesto.	Claridad

USO DE HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA	X		Dentro de la plataforma se observan herramientas como: Lecturas, videos, presentaciones en Power Point, ejercicios turnitin y cuestionarios en línea.	Diversidad y tipología
DIVERSIDAD DE FUENTES DE INFORMACIÓN	X		Dentro de cada uno de los recursos propuestos para cada semestre se evidencian fuentes de información como libros y lecturas en formato pdf, tesis de pregrado y videos	Tipología
ACTIVIDADES COLABORATIVAS	X		Se encuentran dos actividades colaborativas, particularmente para I semestre, las cuales constan de la realización de una síntesis de exposición (tres páginas) y la escritura de un ensayo (cinco páginas). En el aula no se hace explícita su finalidad, ni hay pautas para su realización.	Finalidad
ESTRATEGIAS DE COEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de coevaluación	
ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de autoevaluación	
OTROS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se observan otros criterios de evaluación	
LA AUTO Y COEVALUACIÓN SE TIENEN EN CUENTAS EN LAS NOTAS O CALIFICACIONES		X	Tras la revisión del link "calificaciones" no se observa un espacio de calificación que corresponda a autoevaluación y coevaluación. Así mismo no se evidencia en ninguna otra parte del aula un espacio para la realización de las mismas o en donde se especifique su influencia en la nota final.	
LOS ESTUDIANTES PUEDEN ESTABLECER SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	En ningún espacio del aula se encuentran juicios que le permitan a los estudiantes establecer sus propios criterios de evaluación, salvo en algunos espacio del syllabus donde se hace una breve referencia a ciertos criterios para tener en cuenta en el desarrollo de algunas actividades.	

TAREAS DE EVALUACIÓN (ENSAYOS, TALLERES, ARTÍCULOS, AVANCES)	X		Se pueden enumerar las siguientes tareas de evaluación: Exposiciones, ensayos, avances de informes, cuestionarios en línea, justificaciones y síntesis de exposiciones.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PRUEBAS, REJILLAS, RÚBRICAS, PORTAFOLIOS).	X		Como instrumentos de evaluación solo se pueden enumerar los cuestionarios en línea, ya que frente a las demás actividades no se observa una rúbrica clara y objetiva para la evaluación de dichos ejercicios.	

REJILLA OBSERVACIÓN AULAS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD A DISTANCIA DE DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA”

Docente: Beatriz Mejía Carvajal - Nestor Mario Noreña Seminario: Paradigmas y Contexto en Investigación Educativa 1 – sábado G1

Campo Investigativo Semestre: I, II, III

	SE PRESENTAN		OBSERVACIONES	REFERENCIA DE LAS OBSERVACIONES
	SI	NO		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se especifican las rubricas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Claridad, secuenciales.
VALORACIONES NUMÉRICAS		X	De acuerdo al espacio para discriminar las actividades que serán asignadas a cada semestre se evidencia: <ul style="list-style-type: none"> • Para I semestre se observa el planteamiento de cuatro actividades, que incluyen elementos guía para su respectiva realización. Sin embargo, no se observan valoraciones numéricas. • Para II semestre se proponen dos actividades, pero no se evidencian valoraciones numéricas. 	En todas las actividades

			<ul style="list-style-type: none"> Para III semestre se enuncian las diferentes actividades a realizar, pero no se da a conocer el valor numérico de las mismas o porcentajes de influencia en la nota final. 	
RETROALIMENTACIONES		X	No se observan retroalimentaciones para ninguna de las actividades	En todas las actividades
ACTIVIDADES INDIVIDUALES		X	<p>En la presentación del aula se encuentra como actividad individual la presentación del estado de la cuestión que cada estudiante trabajo en las tutorías presenciales.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para I semestre se proponen las siguientes actividades individuales: Escritura de una reseña, realización del taller de praxis profesional, realización de RAE - resúmenes analíticos educativos, construcción de línea del tiempo y presentación de un escrito para coloquio. Todas estas actividades pretenden favorecer a los estudiantes en la construcción y elección de un estado de la cuestión para realizar la sistematización de prácticas educativas, además conducir al estudiante a la comprensión de la metodología para llevar a cabo dicho ejercicio. Para II semestre se observa como actividad principal la realización de RAE's cuya finalidad es alcanzar una apropiación teórica y conceptual del tema central del curso. Junto con esta actividad se plantea la realización de una reseña, la cual busca soportar el objetivo del curso. Para III semestre se encuentra como actividad principal la realización de un taller de lecturas, las cuales buscan que el estudiante profundice en el tema de la sistematización y busque su aplicabilidad con el tema propio de su investigación. 	Finalidad
PARÁMETROS EVALUATIVOS EN EL SYLLABUS	X		En los syllabus presentes en el aula, únicamente se observa un campo denominado "Evidencia evaluativa" en donde se describen los productos a entregar en cada uno de los momentos que conforman el curso, los cuales vienen acompañados por criterios de desempeño, que clarifican la información presentada en el espacio enunciado anteriormente, ya que describen de forma general los elementos a tener en cuenta a la hora de realizar el producto a entregar. Ahora bien de los cuatro syllabus publicados en el aula, únicamente el correspondiente al primer semestre no tiene información frente a los criterios de desarrollo de las actividades y la evidencia evaluativa.	Claridad

USO DE HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA	X		Dentro de la plataforma se observan herramientas como: Lecturas, videos, presentaciones en Power Point, ejercicios turnitin, acceso a bases de datos y link's a páginas alternas que buscan dar al estudiante un soporte para la realización de sus actividades.	Diversidad y tipología
DIVERSIDAD DE FUENTES DE INFORMACIÓN	X		Dentro de cada uno de los recursos propuestos para cada semestre se evidencian fuentes de información como libros y lecturas en formato pdf y videos.	Tipología
ACTIVIDADES COLABORATIVAS		X	No se evidencian claramente actividades colaborativas.	Finalidad
ESTRATEGIAS DE COEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de coevaluación	
ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de autoevaluación	
OTROS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se observan otros criterios de evaluación	
LA AUTO Y COEVALUACIÓN SE TIENEN EN CUENTAS EN LAS NOTAS O CALIFICACIONES		X	Tras la revisión del link "calificaciones" no se observa un espacio de calificación para la autoevaluación. Así mismo no se evidencia en ninguna otra parte del aula un espacio para la realización de las mismas o en donde se especifique su influencia en la nota final.	
LOS ESTUDIANTES PUEDEN ESTABLECER SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	En ningún espacio del aula se encuentran criterios que le permitan a los estudiantes establecer sus propios criterios de evaluación, salvo en algunos espacio del syllabus donde se hace una breve referencia a ciertos criterios para tener en cuenta en el desarrollo de algunas actividades.	

TAREAS DE EVALUACIÓN (ENSAYOS, TALLERES, ARTÍCULOS, AVANCES)	X		Se pueden enumerar las siguientes tareas de evaluación: Reseñas, avances de informes, realización de RAE's, presentación de estado de la cuestión y trabajo final.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PRUEBAS, REJILLAS, RÚBRICAS, PORTAFOLIOS).	X		Como instrumentos de evaluación solo se pueden enumerar los espacios para la presentación de reseñas, RAE's y trabajo final, ya que frente a las demás actividades no se observa una rúbrica clara y objetiva para la evaluación de dichos ejercicios.	

REJILLA OBSERVACIÓN AULAS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

INVESTIGACIÓN "CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD A DISTANCIA DE DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA"

Docente: Nestor Mario Noreña – Pbro. Jorge Martínez Seminario: Paradigmas y Contexto en Investigación Educativa 1 – Sábado G3 Campo Investigativo Semestre: I, II, III, IV

	SE PRESENTAN		OBSERVACIONES	REFERENCIA DE LAS OBSERVACIONES
	SI	NO		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se especifican las rubricas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Claridad, secuenciales.

VALORACIONES NUMÉRICAS		X	<p>De acuerdo al espacio para discriminar las actividades que serán asignadas a cada semestre se evidencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para I semestre se observa el planteamiento de tres actividades que incluyen elementos guía para su respectiva realización. Sin embargo, no se describe ni el tema, ni la valoración numérica. • Para II semestre no contiene la descripción de actividades por realizar, ni su valoración numérica. • Para III semestre se enuncian las diferentes actividades a realizar, pero no se da a conocer el valor numérico de las mismas o porcentajes de influencia en la nota final. • Para IV semestre se evidencian en el Syllabus la descripción de las actividades propuestas para el semestre y se hace alusión al porcentaje que cada una de estas tiene en el resultado final de la materia. 	En todas las actividades
RETROALIMENTACIONES		X	No se observan retroalimentaciones para ninguna de las actividades	En todas las actividades
ACTIVIDADES INDIVIDUALES		X	<p>En la presentación del aula se encuentra como actividad individual la presentación del estado de la cuestión que cada estudiante trabajó en las tutorías presenciales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para I semestre se proponen las siguientes actividades individuales: Escritura de una reseña, realización del taller de praxis profesional, realización de RAE – resúmenes analíticos educativos, construcción de línea del tiempo y presentación de un escrito para coloquio. Todas estas actividades pretenden favorecer a los estudiantes en la construcción y elección de un estado de la cuestión para realizar la sistematización de prácticas educativas, además conducir al estudiante a la comprensión de la metodología para llevar a cabo dicho ejercicio. • Para II semestre se observa como actividad principal la realización de RAE's cuya finalidad es alcanzar una apropiación teórica y conceptual del tema central del curso. Junto con esta actividad se plantea la realización de una reseña, la cual busca soportar el objetivo del curso. • Para III semestre se encuentra como actividad principal la realización de un taller de lecturas, las cuales buscan que el estudiante profundice en el tema de la sistematización y busque su aplicabilidad con el tema propio de su investigación. • Para IV semestre se plantea como única actividad la realización del documento final del trabajo de grado. 	Finalidad

PARÁMETROS EVALUATIVOS EN EL SYLLABUS	X		En los syllabus presentes en el aula, únicamente se observa un campo denominado "Evidencia evaluativa" en donde se describen los productos a entregar en cada uno de los momentos que conforman el curso, los cuales vienen acompañados por criterios de desempeño que clarifican la información presentada en el espacio enunciado anteriormente, ya que describen de forma general los elementos a tener en cuenta a la hora de realizar el trabajo final.	Claridad
USO DE HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA	X		Dentro de la plataforma se observan herramientas como: Lecturas, videos, presentaciones en Power Point, ejercicios turnitin y acceso a bases de datos.	Diversidad y tipología
DIVERSIDAD DE FUENTES DE INFORMACIÓN	X		Dentro de cada uno de los recursos propuestos para cada semestre se evidencian fuentes de información como libros y lecturas en formato pdf y videos.	Tipología
ACTIVIDADES COLABORATIVAS	X		No se evidencian claramente actividades colaborativas, aunque en algunos aspectos constitutivos del aula se hace referencia a trabajo por grupos, cuya finalidad es alcanzar la comprensión de un producto final, como reseña o RAE.	Finalidad
ESTRATEGIAS DE COEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de coevaluación	
ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de autoevaluación	
OTROS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se observan otros criterios de evaluación	
LA AUTO Y COEVALUACIÓN SE TIENEN EN CUENTAS EN LAS NOTAS O CALIFICACIONES		X	Tras la revisión del link "calificaciones" no se observa un espacio de calificación para la autoevaluación. Así mismo no se evidencia en ninguna otra parte del aula un espacio para la realización de las mismas o en donde se especifique su influencia en la nota final.	

LOS ESTUDIANTES PUEDEN ESTABLECER SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	En ningún espacio del aula se encuentran aspectos que le permitan a los estudiantes establecer sus propios criterios de evaluación, salvo en algunos espacio del syllabus donde se hace una breve referencia a ciertos criterios para tener en cuenta en el desarrollo de algunas actividades.	
TAREAS DE EVALUACIÓN (ENSAYOS, TALLERES, ARTÍCULOS, AVANCES)	X		Se pueden enumerar las siguientes tareas de evaluación: Reseñas, ensayos, avances de informes, realización de RAE's, presentación de estado de la cuestión y trabajo final de grado.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PRUEBAS, REJILLAS, RÚBRICAS, PORTAFOLIOS).	X		Como instrumentos de evaluación solo se pueden enumerar los espacios para la presentación de reseñas, RAE's y trabajo final, ya que frente a las demás actividades no se observa una rúbrica clara y objetiva para la evaluación de dichos ejercicios.	

REJILLA OBSERVACIÓN AULAS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

INVESTIGACIÓN "CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD A DISTANCIA DE DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA"

Docente: Martha Camelo González Seminario: Didáctica de la comunicación – G1 - 20171 Campo Pedagógico – Profundización en lengua castellana Semestre: III

	SE PRESENTAN		OBSERVACIONES	REFERENCIA DE LAS OBSERVACIONES
	SI	NO		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X		Si estan presentes las rubricas de evaluación: autoevaluación y heteroevaluación. Pero, la rúbrica correspondiente a la coevaluación no se observa en el aula.	Claridad, secuenciales.
VALORACIONES NUMÉRICAS		X	No se observan valoraciones numéricas para ninguna de las actividades.	En todas las actividades

RETROALIMENTACIONES		X	No se observan retroalimentaciones para ninguna de las actividades.	En todas las actividades
ACTIVIDADES INDIVIDUALES		X	<p>En el aula virtual, en el link de actividades se observan los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de un resumen sobre la lectura "Objetos, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua" con el fin de tener una perspectiva teoría y conceptual del contenido del curso. - Participación en la videoconferencia y en el foro a partir de la pregunta: <i>Como docente de Lengua Castellana ¿desde qué teoría orienta la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Castellana y por qué?</i> No se observa una justificación de la finalidad de esta actividad. - Elaboración de un marco teórico, teniendo en cuenta los siguientes conceptos: didáctica de la lengua, lenguaje, oralidad (escuchar- hablar) escritura (leer y escribir) y evaluación e instrumentos de evaluación. La finalidad de esta actividad es "fortalecer la fundamentación teórica sobre la didáctica de la lengua de tal manera que las propuestas didácticas que ustedes diseñen e implementen como docentes en el aula, tengan de fondo una conceptualización y sus saberes sobre la lengua sean explícitos en la práctica docente." 	Finalidad
PARÁMETROS EVALUATIVOS EN EL SYLLABUS	X		En el syllabus se observa un campo denominado "Evidencia evaluativa" en donde se describen los productos a entregar en cada uno de los momentos que conforman el curso, los cuales vienen acompañados por criterios de desempeño, que clarifican la información presentada en el espacio enunciado anteriormente, ya que describen de forma general los elementos a tener en cuenta a la hora de realizar el producto a entregar. Adicionalmente se enuncian los porcentajes de influencia en la nota final que tienen cada uno de los trabajos finales.	Claridad
USO DE HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA	X		Dentro de la plataforma se observan herramientas como: Lecturas, videos, presentaciones en Power Point, ejercicios turnitin, acceso a bases de datos y link's a páginas alternas que buscan dar al estudiante un soporte para la realización de sus actividades.	Diversidad y tipología

DIVERSIDAD DE FUENTES DE INFORMACIÓN	X		Las fuentes de información que se hacen presentes en el aula son: Libros y lecturas en formato pdf, videos, bases de datos y presentaciones en Power Point.	Tipología
ACTIVIDADES COLABORATIVAS	X		Se proponen como actividades colaborativas la participación en la videoconferencia y el foro.	Finalidad
ESTRATEGIAS DE COEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de coevaluación	
ESTRATEGIAS DE AUTOECOEVALUACIÓN	X		Como estrategia de autoevaluación se propone tener en cuenta once criterios, en donde cada uno se debe calificar de 1 a 5, siendo 1 la nota más baja y 5 la más alta. Allí se establecen aspectos de responsabilidad, compromiso, puntualidad, elementos teórico conceptuales y de trabajo en equipo.	
OTROS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X		Otro criterio de evaluación es la heteroevaluación, en donde se propone diligenciar una matriz de ocho criterios que buscan evaluar el contenido y la estructura de un producto escrito, en este caso el resumen.	
LA AUTO Y COEVALUACIÓN SE TIENEN EN CUENTAS EN LAS NOTAS O CALIFICACIONES	X		Tras la revisión del link “calificaciones” se observa que la autoevaluación si tiene una incidencia en cuanto al resultado de la nota final del curso. Respecto a la coevaluación no se encontró rúbrica de calificación.	
LOS ESTUDIANTES PUEDEN ESTABLECER SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se observa que los estudiantes puedan establecer sus propios criterios de evaluación.	

TAREAS DE EVALUACIÓN (ENSAYOS, TALLERES, ARTÍCULOS, AVANCES)	X		Se pueden enumerar las siguientes tareas de evaluación: Resumen, videoconferencia, foro, elaboración del marco teórico.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PRUEBAS, REJILLAS, RÚBRICAS, PORTAFOLIOS).	X		Como instrumentos de evaluación se pueden enumerar los espacios para la presentación del resumen, el foro y el marco teórico. Adicionalmente se pueden enunciar como instrumentos de evaluación la matriz de autoevaluación y la rejilla de calificación y presentación del resumen.	

REJILLA OBSERVACIÓN AULAS DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

INVESTIGACIÓN “CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA MODALIDAD A DISTANCIA DE DOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA”

Docente: Carmenza Sánchez Seminario: El contexto de la investigación - Montería Campo Investigativo Semestre: --

	SE PRESENTAN		OBSERVACIONES	REFERENCIA DE LAS OBSERVACIONES
	SI	NO		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X		No se especifican las rubricas de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	Claridad, secuenciales.
VALORACIONES NUMÉRICAS		X	No se observan valoraciones numéricas para ninguna de las actividades.	En todas las actividades
RETROALIMENTACIONES		X	No se observan retroalimentaciones para ninguna de las actividades.	En todas las actividades

ACTIVIDADES INDIVIDUALES		X	En el aula virtual, en el link de actividades se observa un único elemento: - Realización de lecturas correspondientes al estudio de caso con el fin de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es el estudio de caso? ¿Cuáles son las características del estudio de caso? ¿Por qué razón su investigación es un estudio de caso? Esta actividad tiene como finalidad establecer algunos referentes teóricos y conceptuales.	Finalidad
PARÁMETROS EVALUATIVOS EN EL SYLLABUS	X		En el syllabus se observa un campo denominado “Evidencia evaluativa” en donde se describen los productos a entregar en cada uno de los momentos que conforman el curso, los cuales vienen acompañados por criterios de desempeño, que clarifican la información presentada en el espacio enunciado anteriormente, ya que describen de forma general los elementos a tener en cuenta a la hora de realizar el trabajo final. En este documento no se especifican los porcentajes de influencia en la nota final de cada uno de las actividades.	Claridad
USO DE HERRAMIENTAS DE LA PLATAFORMA	X		Dentro de la plataforma se observan herramientas como: Lecturas y videos	Diversidad y tipología
DIVERSIDAD DE FUENTES DE INFORMACIÓN	X		Las fuentes de información que se hacen presentes en el aula son: Libros y lecturas en formato pdf, y videos.	Tipología
ACTIVIDADES COLABORATIVAS	X		No se observan actividades colaborativas	Finalidad
ESTRATEGIAS DE COEVALUACIÓN		X	No se observan estrategias de coevaluación	
ESTRATEGIAS DE AUTOEVALUACIÓN	X		No se observan estrategias de autoevaluación	
OTROS CRITERIOS DE EVALUACIÓN	X		No se observan otros criterios de evaluación	

LA AUTO Y COEVALUACIÓN SE TIENEN EN CUENTA EN LAS NOTAS O CALIFICACIONES	X		Tras la revisión del link "calificaciones" se observa que estos dos criterios de evaluación no presentan influencia en la nota final.	
LOS ESTUDIANTES PUEDEN ESTABLECER SUS CRITERIOS DE EVALUACIÓN		X	No se observa que los estudiantes puedan establecer sus propios criterios de evaluación.	
TAREAS DE EVALUACIÓN (ENSAYOS, TALLERES, ARTÍCULOS, AVANCES)	X		Se pueden enumerar las siguientes tareas de evaluación: Lectura de textos y respuesta a cuestionamientos propios de las lecturas realizadas.	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (PRUEBAS, REJILLAS, RÚBRICAS, PORTAFOLIOS).	X		Como instrumentos de evaluación solo se pueden enumerar los espacios para la presentación de la conceptualización del estudio de caso, el estudio de caso del anteproyecto y el informe de levantamiento del contexto.	



Dentro de este ejercicio de observación virtual podemos ubicar los siguientes aspectos de manera general:

Los docentes de las maestrías tienen un buen uso del aula virtual y por la diversidad de actividades y herramientas propuestas en este espacio, se puede deducir que su uso básico no es complejo para ellos, sin embargo el seguimiento de los procesos entre ellos la evaluación no se evidencia. En las figura 2 y 3 podemos apreciar ejemplos de las aulas virtuales de los docentes específicamente el uso de diversas herramientas (textos, imágenes, videos) así como de actividades (Tareas, Talleres, Foros entre otros).

La formación del espíritu científico
Normas APA

III SEMESTRE



Y AHORA QUÉ HACEMOS CON ESTA INFORMACIÓN

Si estimados estudiantes, este semestre como en los anteriores, tendremos unas lecturas de corte epistemológico, de sistematización y de metodología en relación con los procesos de interpretación de los documentos tanto escritos como orales.

- Prácticas generadoras del saber
- Categorización y Triangulación cualitativa
- Construyendo un Saber pedagógico Messina
- Sistematización como producto Investigación Marco Raul Mejía
- De la práctica singular al diálogo con lo plural de Ghiso
- El oficio de Enseñar Aracely de Tezanos

el relato pedagógico completo



Handwritten notes on the whiteboard include: "Elementos ampromáticos", "1. Diferencia", "2. Diferencia", "3. Diferencia", "4. Temporalidad", "5. Trampa", "hilo hilos y...", "tejer una historia".

Imagen 2. Variedad de información utilizada en el aula virtual (Texto, Imagen Video)



Actividades

SEMESTRE I

Actividad 1

Apreciados estudiantes para el día sábado es necesario hacer lectura del syllabus, de los dos textos adjuntos anteriormente y revisar e imprimir el taller anexo, con el fin de trabajarlo durante la sesión de clase.

Taller inicial praxis profesional

Buenas tardes respetados colegas. De acuerdo con lo hablado el sábado, voy a crear un link para que suban el taller previsto. Les informo que esta actividad no es evaluable, pues la intención es hacer una aproximación de su praxis profesional que nos sirva como antecedentes.

Taller personal sobre praxis profesional

PLANTILLA DE RESEÑA

Entrega de reseña

Respetados colegas, con miras a contextualizar nuestro segundo encuentro presencial, es necesario tener presente las siguientes recomendaciones:

1. Se debe hacer un acercamiento previo al referente teórico seleccionado para dicha sesión. Por lo anterior, adjuntamos el material, para que sea descargado, leído y comprendido, y en esta misma medida, sus aportes sean significativos para el avance de las acciones que se deben emprender como respuesta a su trabajo de grado.

Las lecturas como insumo son las siguientes:

- Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Ítalo Calvino.
- De la práctica singular al dialogo con lo plural: aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización.

2. Estructurar para ese día, una línea de tiempo respecto a la experiencia que han decidido sistematizar en equipos de trabajo. Si alguno de ustedes no hace parte de alguno de los equipos, favor desarrollar este mismo ejercicio a nivel personal de acuerdo con su área, o eje de interés.

De la práctica singular al dialogo con lo plural:

- metodología para sistematizar prácticas educativas. Por las ciudades de Italo Calvino.
- RAE
- El contexto de la sistematización
- Guía para elaborar la propuesta de sistematización
- BASE DE DATOS PROYECTOS-SISTEMATIZACIÓN

[Apreciados colegas buenas tardes. Después de hablar con el profesor Noreña quiero poner en conocimiento la disponibilidad de tiempo](#)

Imagen 3. Actividades planteadas por docentes en el aula virtual.



En cuanto a los elementos de auto evaluación y coevaluación estos son poco evidenciados dentro de los espacios de las aulas virtuales, solo en una docente evidencia el desarrollo del proceso de autoevaluación y la injerencia de esta dentro del componente final de valoración. En la imagen 4 se puede apreciar en el aula de una docente la propuesta de elementos evaluativos y la notificación de calificaciones a los estudiantes.

ELABORACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE EL FORO E HIPERTEXTO

Elaborar una secuencia didáctica sobre una de las dos estrategias didácticas abordadas en el seminario: el foro y el hipertexto.

La actividad es por institución, para la elaboración de la secuencia se adjuntan los criterios, un modelo de secuencia didáctica y el instrumento de evaluación. Uno de los integrantes sube el archivo a la plataforma. La plataforma estará abierta hasta el 26 de septiembre para enviar la secuencia.

Agradezco su compromiso

SECUENCIA DIDÁCTICA
Ubicar en este espacio la secuencia didáctica por institución en archivo PDF. Un docente de la institución sube el documento.

CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS
Estimados colegas

Adjunto los criterios para la elaboración de la secuencia didáctica por institución

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA SECUENCIA DIDÁCTICA
Colegas

Adjunto el instrumento para orientar y evaluar la secuencia didáctica. Revisar su secuencia a la luz de estos criterios las veces que sea necesario antes de subirla a la plataforma.

Indicaciones para la implementación de la secuencia didáctica
En el archivo adjunto encuentran algunas orientaciones para la implementación de la secuencia didáctica en el aula de clase.

NOTAS FORO
Colegas

En este espacio pueden consultar la nota de su participación en el foro sobre enfoques y teorías para la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

FORO Enfoques y teorías de la enseñanza y aprendizaje de la lengua
Estimados colegas

Luego de la lectura y discusión de los enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua y las teorías de enseñanza y aprendizaje de la lengua discutir en el foro alrededor de la siguiente pregunta:

¿Cómo orientar en el aula la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde la teoría Interaccionista y Sociocultural?

Su participación debe estar sustentada en los documentos que se han propuesto para el seminario.

Imagen 4. Ejemplos procesos evaluativos en el aula virtual.



Dentro de los elementos de mayor claridad frente a la definición de parámetros evaluativos que se pueden apreciar en el aula virtual está el Syllabus o programa de la asignatura, estos tienen elementos definidos y estandarizados para todos los seminarios por tanto en ellos se aprecia criterios de desempeño, porcentajes de valoración, los propósitos del seminario y el proceso metodológico en general. En la imagen 5 puede apreciarse el esquema de Syllabus que se debe desarrollar en los seminarios

SYLLABUS EPIS: METOD BNL G. Montaña (Nota prototipo) - Word

En las sesiones presenciales se realizan diversas actividades como: talleres de lectura, trabajo cooperativo, conversatorios y socializaciones de contenidos.

5. CAPACIDADES A DESARROLLAR

PROPOSITO	UNIDAD TEMÁTICA	MODALIDAD (PRESENCIAL O NO PRESENCIAL)
Propósito de formación relacionado con la misión del programa en coherencia con la misión institucional. Reconocer la investigación educativa y pedagógica como ejes articuladores y fundantes que organizan los campos pedagógicos, humanista y el componente selectivo de su formación por grado. Propósitos del seminario.		
<ul style="list-style-type: none"> La comprensión del papel de la investigación educativa como posibilidad para mejorar las prácticas didácticas en la escuela. Identificar los aportes del estudio de caso en la investigación educativa Conocer los debates epistemológicos en la investigación educativa y sus posibilidades en el estudio de caso. 		

6. METODOLOGÍA

La metodología empleada para el seminario, tiene como fundamento el método Tomasa, que conduce a la construcción del conocimiento, en diálogo con otros métodos y cuyo proceso abarca los siguientes momentos:

La lectura, "lecto", de los textos y demás material didáctico de apoyo entregado por los docentes previamente, con el fin de conocerlos, explicarlos y reconocerlos críticamente. Para que la lectura sea comprensiva, el estudiante debe buscar el significado de los términos que le sean desconocidos. Esta metodología se fundamenta en una razón pedagógica ya que el aprendizaje de los conocimientos se construye también mediante la lectura y la interacción maestro - estudiante. Es pregunta, "Quiesco", o "Quiesión": Mediante la lectura el estudiante entra en diálogo con el texto confrontando sus conocimientos previos con los nuevos que le proporciona el material didáctico de auto-aprendizaje. Seguidamente formulará las preguntas que le haya suscitado la lectura exigiendo una respuesta razonada y justificada. Es una problematización de la realidad, una crítica de las soluciones ya dadas que exige explicaciones, generando un debate conceptual entre el profesor y los estudiantes.

La controversia, "Disputatio" o "disputa" o discusión. En los encuentros (presencial o no presencial) entre los estudiantes y el profesor discuten de manera crítica y argumentada las preguntas planteadas con anterioridad, para llegar a una respuesta reflexionada y satisfactoria, respetando la manera de pensar propia de cada uno de los participantes. De esta manera se analiza la realidad en su complejidad y dinamismo, mediante conceptos se sintetiza lo observado de la realidad; y mediante la crítica o juicio de existencia se confrontan los conceptos y teorías con la realidad concreta.

La determinación, "Determinatio". El encuentro permite la reflexión orientada por el docente en torno al tema generando conclusiones, "determinatio" en las que se recogen a manera de síntesis todas las aportes que han ido surgiendo a través de la elaboración de una memoria el cual concreta todas las cuestiones disputadas.

En este sentido, el seminario se realizará a partir de las siguientes actividades específicas:

Lectura y discusión de los textos sugeridos en cada una de las sesiones presenciales. Los estudiantes realizar una lectura previa de los documentos sugeridos y complementan con indagaciones propias que permitan una discusión abierta y colaborativa.

Se realizarán reseñas, fichas de lectura y presentaciones de los documentos propuestos, como mediación para el desarrollo de cada una de las sesiones.

Las sesiones presenciales tendrán apoyo a partir de las herramientas virtuales propuestas en la plataforma.

6.1. GUIA DEL SEMINARIO

TEMÁTICA por jornada presencial o no presencial	Actividades	LECTURA BÁSICA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Evidencia evaluativa	Porcentaje
EPISTEMOLOGÍA					
Primera Sesión: Investigación Paradigmas e investigación educativa	Conocimiento de pre-saberes de los estudiantes Presentación de los paradigmas en investigación, la investigación educativa e introducción al estudio de caso.	Calat, P y Portan R. (1907) Investigando la realidad próxima. En investigación y experiencias didácticas. (Lectura y reseña para profundización en Lengaje)	Comprende el sentido de la investigación en el campo educativo e identifica los diferentes paradigmas investigativos	De acuerdo a la asignación de las lecturas por énfasis, cada estudiante realizará una reseña del documento leído, la cual se llevará en físico a la primera sesión.	Veinte por ciento.
	Análisis y discusión de las lecturas propuestas	Martínez, R (2007). La investigación en la práctica educativa pp 11-33 (Lectura y reseña para profundización en Ciencias)			
		Márquez Pérez Elaine (2009). La Perspectiva Epistemológica Cualitativa en la formación de docentes en la investigación educativa Revista de investigación número 06. (Lectura y reseña para profundización en Matemáticas)			
		Vasco Carlos E			

Imagen 5. Elementos evaluativos frente a criterios de desempeño y % de valoración en Syllabus.



Frente a los elementos plasmados en esta investigación podemos realizar las siguientes afirmaciones frente a los tipos de evaluación (Técnico, Práctico y Crítico)

TECNICO	PRÁCTICO	CRÍTICO
<p>No se trata de un nivel técnico del trabajo evaluativo lo que se aprecia en el aula ya que no existe una organización sistemática de los parámetros evaluativos, estos se enuncian pero no son rígidos, la variabilidad de actividades propuestas y los objetivos planteados en ellas no son de tipo generalizado ni estandarizado.</p>	<p>Los planteamientos en el Syllabus de las actividades no buscan objetividad, están determinados por el contexto formativo y profesional de los estudiantes y encaminados al desarrollo de su proceso como profesional investigador.</p> <p>No hay evidencia de dialogo en cuanto al proceso evaluativo. Sin embargo los elementos del enfoque práctico son los más cercanos a las dinámicas observadas en las aulas virtuales de los docentes.</p>	<p>No se evidencian en el trabajo del aula elementos de presencia de auto-reflexión y autocrítica. Los planteamientos de los procesos evaluativos son generalizados existen % de valoración estipulados en el Syllabus y orientaciones respecto a la realización de las actividades</p> <p>No se evidencia participación por parte de los estudiantes en los procesos de evaluación.</p>

Nota: Por favor borrar las indicaciones, comentarios instrucciones antes de imprimir el informe.

Nota: Por favor borrar las indicaciones, comentarios instrucciones antes de imprimir el informe.

MATERIAL COMPLEMENTARIO (Si aplica).

Se denomina material complementario el que sigue al cuerpo del informe para ampliarlo y facilitar su utilización.

En su orden se consideran:

GLOSARIO: Lista alfabética de términos utilizados, poco familiares, con su respectiva definición o explicación. La definición correspondiente a cada término debe escribirse a continuación del mismo.

ANEXOS: Conjunto de documentos que sirven de complemento al cuerpo del informe para ampliar, explicar o aclarar el texto. Cada anexo se encabeza con la palabra ANEXO, seguida del número arábigo que le corresponda y el título propio de cada uno. Los anexos continúan con la paginación de la bibliografía.



NORMAS GENERALES DE PRESENTACIÓN (Para todo tipo de proyecto).

- Se requiere la entrega de una copia en físico y el envío del documento al correo electrónico del Centro: centrodeinvestigacionvuad@ustadistancia.edu.co. Debe presentarse a espacio sencillo y en concordancia con las normas de la American Psychological Association (APA) en formato Word.
- Las páginas se numeran con números arábigos, en forma continua y siempre en el margen que se escoja, evitando la adición de páginas tales como: 10A, 13Bis, etc.
- Todos los párrafos deben empezar en el margen izquierdo, sin dejar sangría (espacios en blanco al empezar un renglón), separándolos entre sí por dos espacios sencillos.
- Los números enteros desde cero hasta nueve, cuando se usan aisladamente, se deben escribir con letras. Cuando estos números hacen parte de un rango o de una serie, con otro u otros iguales a 10 y mayores, se deben escribir con cifras. Todos los decimales se expresan con cifras y se separan con coma. Las unidades de mil se separan con punto.
- Todas las tablas deben contener un título breve que identifique el contenido de la tabla y la fuente de donde se consiguió la información (autor, año) y estar relacionadas en la bibliografía o en caso de autoría especificar.
- Figuras. Las ilustraciones como fotografías, gráficos, dibujos, pianos, mapas, etc., se denominan en conjunto o individualmente con el nombre de la figura. Para la numeración de las figuras se utilizan números arábigos, en orden consecutivo tal como aparecen en el texto. Llevan un título distintivo que identifica su contenido, el cual se coloca en la parte inferior de la figura, justificado al margen izquierdo y precedido de la palabra FIGURA y el número arábigo respectivo. Todas las figuras deben contener la fuente de donde se consiguió la información (autor, año) y estar relacionadas en la bibliografía o en caso de autoría especificar.

ANEXO 1: IMPACTOS

1. Impactos tecnológicos del proyecto

Proporcione una descripción de los impactos del proyecto en los siguientes aspectos:

- 1.1. Desarrollo de nuevos productos o mejoramiento sustancial de los existentes anteriormente. Si el desarrollo del proyecto ha conducido al desarrollo de nuevos productos o servicios y/o al mejoramiento sustancial de los existentes antes del desarrollo del proyecto, explique la forma como esto se dio. En lo posible, utilice indicadores relacionados con las especificaciones de los productos y/o servicios desarrollados o mejorados.
- 1.2. Desarrollo o implantación de tecnologías modernas de gestión. Si dentro del proyecto se ha realizado un desarrollo o implantación de tecnologías modernas de gestión, explique la forma como esto ha impactado la empresa. En lo posible utilice indicadores que reflejen la modificación en la eficiencia y eficacia de las actividades desarrolladas por la compañía.
- 1.3. Registro de patentes. En caso tal que el proyecto realizado haya conducido al registro de una patente, proporcione los detalles correspondientes, como son el número de registro, el poseedor de la patente y los países en los que se realizó el registro.
- 1.4. Ventas de tecnología por parte de la empresa. En caso de haber realizado ventas de la tecnología resultante del desarrollo del proyecto, proporcione una descripción del tipo de negociación realizada o en realización, el monto de la(s) negociación(es), los países de destino y demás detalles pertinentes.
- 1.5. Consolidación de la infraestructura de innovación y desarrollo tecnológico de la empresa. Describa los resultados del proyecto en términos de establecimiento de laboratorios, plantas piloto, redes de información, infraestructura de diseño, inscripción en redes internacionales de información, establecimiento de convenios de cooperación tecnológica con universidades y centros de investigación, etc.
- 1.6. Formación de Recursos Humanos. Describa la capacitación proporcionada al personal de la empresa, el aprendizaje tecnológico realizado, la adquisición de nuevas destrezas por parte del personal, etc. Adicionalmente, explique si el desarrollo del proyecto ha contribuido a la consolidación de las capacidades de innovación y desarrollo tecnológico del grupo proponente y a la formación de nuevos investigadores.
- 1.7. Fortalecimiento de la Capacidad Tecnológica Regional, Sectorial y de la Cadena Productiva. Explique, en caso de haberse presentado, la forma como el desarrollo del proyecto ha ayudado al fortalecimiento de la Capacidad Tecnológica de la Región, del Sector y de la Cadena Productiva a las que pertenece la empresa.



- 1.8. Otros impactos tecnológicos no considerados anteriormente. Describa cualquier impacto tecnológico que se haya ocasionado como resultado del desarrollo del proyecto y que no se haya mencionado hasta el momento.

2. Impactos del proyecto sobre la Competitividad de la Empresa

3. Describa los impactos del proyecto, utilizando indicadores numéricos en lo posible, en términos de los siguientes aspectos:

- 3.1. Penetración de mercados internacionales. Proporcione información sobre los incrementos en la participación en el mercado de países en los que ya venía participando, que puedan haberse logrado como resultado del desarrollo del proyecto; y sobre la penetración en nuevos mercados y el cumplimiento de las metas de mercado propuestas en el inicio del proyecto.
- 3.2. Obtención de certificaciones, acreditaciones y sellos de producto. Relacione los logros obtenidos en términos de certificaciones de sistemas de aseguramiento de la calidad, sistemas de gestión ambiental, acreditación de laboratorios, y sellos de calidad para los productos de la empresa.
- 3.3. Incremento de la productividad de la empresa. Describa el impacto del proyecto sobre la productividad de la empresa en términos de tiempo de producción, costo de producción, costos de no calidad, cumplimiento de especificaciones, productividad de la mano de obra, etc. En lo posible utilice indicadores de productividad comparativos con los que se tenían antes de la iniciación del proyecto.
- 3.4. Sustitución de Importaciones. Describa el impacto del proyecto en cuanto a sustitución de importación de productos, servicios, componentes, etc.
- 3.5. Desarrollo de Proveedores. Explique si como resultado del proyecto se han desarrollado o se tiene planeado desarrollar programas de mejoramiento de proveedores y si se ha empezado a utilizar proveedores nacionales en reemplazo de proveedores internacionales.
- 3.6. Mejoramiento del Servicio al Cliente. Relacione los impactos del proyecto en cuanto al servicio al cliente, en términos de tiempos de entrega, precios, porcentaje de rechazos, quejas recibidas y demás variables que hayan podido ser afectadas por el proyecto. En lo posible utilice indicadores que comparen la situación actual de los mismos, con su situación antes del desarrollo del proyecto.
- 3.7. Mejoramiento de los parámetros de calidad de los productos y/o servicios de la empresa. Detalle el impacto del proyecto sobre las especificaciones del (los) producto(s) y/o servicios de la compañía, explicando la forma como estas especificaciones se han modificado mediante una comparación de su estado actual frente a su estado inicial.
- 3.8. Establecimiento de alianzas estratégicas. Relacione las alianzas estratégicas ya sea de comercialización, transferencia de tecnología, etc. que se hayan establecido como producto o como complemento al desarrollo del proyecto.
- 3.9. Impacto sobre los indicadores de gestión de la empresa. Presente indicadores cuantitativos que reflejen el impacto del proyecto sobre la gestión de la empresa, comparando su estado actual con el estado de los mismos antes del inicio del proyecto. Como mínimo, se deben completar los indicadores incluidos en la tabla adjunta.
- 3.10. Otros impactos sobre la competitividad de la empresa no especificados anteriormente. Relacione los demás impactos del proyecto sobre la competitividad de la empresa que no hayan sido especificados anteriormente.

4. Impactos sociales del proyecto. (Sólo si aplica), (los investigadores tienen libertad de argumentar otros impactos sociales del proyecto).

Describa los impactos que la realización del proyecto trajo para la sociedad, en los siguientes aspectos:

- 4.1. Generación de Empleo. Determine el incremento en el número de empleos directos e indirectos generados por la empresa, presentando información comparativa del estado al final del proyecto, frente al que se presentaba al inicio del mismo. En lo posible, presente información en relación con la generación de empleo calificado. En algunos casos, aunque no se generan nuevos empleos, el desarrollo del proyecto evita que se pierdan los existentes. Si esta situación se ha dado, por favor, explique.
- 4.2. Disminución del impacto al medio ambiente. Determine el impacto del proyecto en términos de disminución de desperdicios, disminución de consumo de energía, agua y materiales, incremento de la reciclabilidad de los productos, etc.



- 4.3. Mejoramiento de las condiciones de trabajo de los empleados. Explique los impactos del proyecto sobre el ambiente de trabajo en lo relacionado con los aspectos físicos y emocionales de los empleados de la empresa.
- 4.4. Mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en general Algunos proyectos presentan impactos para sectores grandes de la sociedad. En caso de que estos impactos se hayan dado, proporcione una descripción detallada de los mismos.

