

Sistema de evaluación de los aprendizajes en la Escuela de Posgrado en UAPA y su incidencia en las calificaciones

CRISTOBALINA ALONZO ZAIZ^a Y YANET YOVANNY JIMINIÁN MATA^b

^a Maestra Normal Primaria (Escuela para Maestros Napoleón Núñez Molina). Realizó sus estudios superiores en PUCMM y UTESA, obteniendo el grado de Magister. Especialidad en Educación a Distancia (UNED-España). Posgrado en Investigación Educativa (INFODOSU). Actualmente es docente-investigadora de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

^b Ingeniería en Sistemas y Computación (PUCMM). Maestría en Ciencias de la Educación, Mención en Administración Escolar (UTESA). Especialidad en Educación A Distancia y Virtual (UNED-España). Doctorado en Educación (UNED-Costa Rica). Posdoctorado en Políticas Públicas y Educación (UNEY-Venezuela). Actualmente es docente-investigadora de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA).

Introducción

La educación experimenta hoy, al igual que las culturas y los pueblos del planeta, un momento de cambios acelerados y de tanta o mayor trascendencia que el producido por el surgimiento de las universidades en el Medioevo. Las tecnologías y las redes planetarias de internet están revolucionando el conocimiento y los patrones de comportamiento a un ritmo sorprendente. Todas las instituciones sociales: escuela, familia, iglesia, estado, empresas, etc., han comprendido que, o se ajustan a los cambios o sucumben.

En este sentido, la universidad, como institución educativa, luego de haber salido de las férulas monacales responde al llamado de la sociedad, no escapa al rápido ir y venir del conocimiento que nace, crece, se difunde y cambia a ritmo exponencial y que a decir de la UNESCO (2005) en su comunicado de prensa *Hacia las sociedades del conocimiento*, afirma: “los cambios radicales provocados por la Tercera Revolución Industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado una nueva dinámica desde mediados del siglo XX”. El acervo cultural se multiplica por 10 cada cinco años; el aprendiz de hoy tiene acceso a dicho conocimiento a la velocidad de un clic en su celular inteligente; ya no se aprende de igual manera, por tanto, ya no se puede enseñar igual que hace unas décadas y si la evaluación es considerada como parte

integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, tampoco es la misma hoy que ayer.

Para responder a las exigencias de esta nueva realidad, la evaluación ha de ser vista como recurso de formación de unas competencias para *aprender a aprender*, como elemento que vincula y promueve interrelaciones entre facilitador y participante, así como, entre facilitador y compañeros de los equipos de trabajo y estudio colaborativo; también ha de ser valorada como la que contribuye a elevar los niveles éticos, de compromiso y responsabilidad de las universidades con su contexto y el de los egresados con su profesión, por ende, con su sociedad.

Así tenemos que la Gestalt revoluciona al racionalismo, el constructivismo sustituye al conductismo y hoy se habla de socioconstructivismo.

Caracterizar los niveles de calidad de la evaluación es un elemento fundamental para la educación en cualquier nivel, sea primario, secundario o terciario; estudiar la calidad de la evaluación se ha convertido, en las últimas décadas, en una práctica bastante frecuente porque todas las instituciones de servicio del mundo aspiran a ser cada día más competitivas, eficaces y responsivas a las demandas de un mundo en cambio, además, porque calidad educativa y evaluación van de la mano, según afirma Álvarez López y Matarranz García (2020).

El objetivo general de este estudio es caracterizar el sistema de evaluación de los aprendizajes y su incidencia en las calificaciones de los participantes de posgrado en la Universidad Abierta para Adultos, con la finalidad de contribuir a la calidad en la educación.

De manera específica se persiguen los objetivos siguientes: identificar las características de la evaluación en el posgrado UAPA; determinar el nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación de los aprendizajes establecidos; verificar las estrategias aplicadas por los facilitadores para la evaluación de los aprendizajes; y verificar la incidencia de la evaluación en las calificaciones.

Metodología

Para llevar a cabo el estudio, se realizó una investigación mixta, ya que fue de campo, bibliográfica y descriptiva, de corte cuantitativo y cualitativo. Se hizo una indagación en diferentes fuentes y se interpretaron las teorías existentes, a partir de la realidad del objeto de estudio, haciendo un análisis reflexivo de las mismas.

Como técnicas, se hizo uso de la encuesta, la entrevista y la participación de grupos focales de facilitadores, participantes y directivos. La observación de un total de 36 grabaciones de encuentros virtuales y de 90 actas de calificaciones, con un total de 1 893 participantes.

Para las encuestas, se seleccionaron muestras probabilísticas de participantes y facilitadores de posgrado de la sede y los recintos de la UAPA. De la población de 3 081 participantes, se seleccionó una muestra de 553 y de 194 facilitadores de posgrado, se seleccionó una muestra de 69. Ambas calculadas con un nivel de confianza de 96% y 91% respectivamente.

A la muestra de facilitadores y participantes se les aplicó 1 cuestionario, también, se realizaron 2 grupos focales con facilitadores y participantes,

6 entrevistas a directivos de la sede y recintos y 5 entrevistas a facilitadores. Para esto se utilizó una guía de preguntas. Además, se encuestó a una muestra de egresados de posgrado.

Para las observaciones realizadas, se llevaron registros, posteriormente, esta información se tomó en cuenta para profundizar en los análisis estadísticos realizados.

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA)

La Universidad Abierta para Adultos (UAPA) fue fundada hace 29 años, es la primera institución de educación a distancia en el país, asume el modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje (MECCA), que promueve la formación integral de sus alumnos, para que, como profesionales, muestren desempeños competentes y pertinentes con las condiciones sociales y productivas propias de un mundo globalizado y cambiante.

Por tal motivo, la UAPA asume la Educación a Distancia como la modalidad educativa fundamentada en un conjunto de estrategias, de actividades y recursos didácticos puestos a la disposición del alumno para que aprenda de manera autónoma, bajo condiciones de separación total o parcial del docente que los guía y orienta en su aprendizaje.

La educación a distancia es un sistema de enseñanza basado en el aprendizaje independiente y flexible, propiciado por un conjunto de medios y recursos didácticos que generan una comunicación bidireccional, que sustituye la interacción personal en el aula del docente y el alumno (Acosta, 2013). El participante asume una parte importante de la responsabilidad en la organización de su trabajo, la cual ajusta a su propio ritmo.

Todos los planes de estudios de la UAPA se fundamentan en competencia. Según el MECCA (2009) se entiende por competencia: la integración de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que intervienen en el desarrollo reflexivo, responsable y eficiente de tareas; expresados en término de lo que se debe conocer, lo que se debe hacer y lo que se debe ser, en consecuencia, faculta al alumno para desempeñarse apropiadamente frente a la vida y el mundo del trabajo.

En el MECCA (2009) se establece que la metodología de la UAPA es activa y participativa, busca el aprendizaje individual y propicia el trabajo colaborativo. De acuerdo a los objetivos planteados para cada programa académico, se combinan diversos métodos y técnicas propias de una metodología activa, tales como: método de casos, de proyectos, técnica del debate, aprendizaje basado en problemas (ABP), técnica de la pregunta, investigación, taller, seminarios, simulaciones, exposiciones, entre otras.

Los métodos o técnicas especificados anteriormente es lo que garantiza el desarrollo de competencias en los alumnos en su proceso educativo.

Evaluación y calidad educativa

El término evaluación según la Real Academia Española (RAE) proviene del francés *évaluer* y significa literalmente: “señalar, estimar, apreciar, calcular el valor de algo.” Aplicado a educación, la UAPA, en su Reglamento Académico de Posgrado (2021) en el artículo 140 define evaluación como: “un

proceso de carácter transformador, equitativo, justo, interdisciplinario, flexible, pertinente, dinámico, acumulativo, participativo, integral y científico que permite verificar el desarrollo de competencias del participante, determinar los resultados y establecer las reorientaciones necesarias para el mejoramiento permanente del proceso educativo”.

Ampliando la concepción de la evaluación, la universidad afirma en el artículo 6 del Reglamento de Evaluación de los Aprendizaje de Posgrado (2022) que: “la UAPA asume la evaluación como un proceso sistemático de diagnóstico, seguimiento y valoración al que se somete al participante, tanto de forma individual como grupal para comprobar los niveles de desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores en correspondencia con el programa de cada curso”.

Gairín Sallán y Suárez (2017) definen la evaluación como: “una poderosa herramienta para desarrollar competencias valiosas en los estudiantes para mejorar el nivel de implicación y automotivación” (p.130).

La evaluación es una herramienta muy útil para lograr que los estudiantes desarrollen competencias y la automotivación, ya que permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora en una persona. A partir de los resultados obtenidos, se puede crear un plan de acción para mejorar las habilidades y aumentar la motivación.

De la Orden (2009) plantea que la evaluación educativa es la palanca de la calidad educativa, es la base de la calidad de la educación siempre y cuando sean claramente planteadas las funciones, los objetivos, los criterios de evaluación (lo que se exige y cómo se exige) y continúa afirmando: “que la validez educativa exige validez axiológica, validez curricular y validez instrumental, solo así habrá coherencia interna y externa en la evaluación” (p.34).

Es importante que la evaluación refleje los valores y principios, que esté alineada con los objetivos de aprendizaje y el contenido del programa, de esta forma, se convierta en una herramienta útil para medir el proceso de aprendizaje, asimismo, sea confiable y válida para que los resultados puedan ser precisos y útiles para tomar decisiones sobre el proceso de formación. Manteniendo esta coherencia axiológica, curricular e instrumental, se puede asegurar que la misma es justa, confiable y efectiva para medir el progreso de aprendizaje de los estudiantes.

Murillo y Román (2011) afirman que la evaluación de la educación no es meramente para saber si los estudiantes dominan la lengua, las matemáticas y las ciencias, ellos consideran que la evaluación educativa debe ser global, integral y orientada a elevar los niveles de calidad para “formar ciudadanos íntegros, competentes, solidarios, reflexivos. Capaces de ser y convivir con otros, y con las competencias necesarias para una

participación social plena. Es decir, una educación que contribuya en la transformación de la sociedad” (p.8).

A raíz del desarrollo alcanzado por Taiwán, Noruega, Suecia, Finlandia y otros países que han sabido ubicar la calidad de sus sistemas educativos como la razón fundamental para haber alcanzado su desarrollo económico, muchos países entendieron el papel preponderante de la calidad de la educación como medio de desarrollo del capital humano, así como, aseguramiento del conocimiento, para lo cual es necesaria.

De acuerdo con Manani, Calderón y Chiri (2013) citado por Roncal Vattuone (2014), la calidad como concepción debe ser el eje articulador de la concreción de procesos de formación integral, holística e inclusiva, donde sea considerada la convivencia armónica en comunidad y complementariedad con la naturaleza y el cosmos, la igualdad de oportunidades, la igualdad de condiciones y de acciones educativas orientada a las transformaciones de las sociedades.

La evaluación es considerada como un elemento central para alcanzar la calidad de la educación.

Resultados y discusión

En los cuestionarios aplicados a los participantes, 36.5% de los participantes encuestados son de la maestría en Ciencias de la Educación, Mención Gestión de Centros Educativos; 43% cursan otras maestrías; 14.3% maestría en Psicología Clínica; 4.3 % maestría en Derecho Penal y Procesal Penal; 1.4% maestría en Derecho Civil y Procesal Civil; y 0.4% Legislación de Tierras. 71.3% de los participantes encuestados son del recinto de Santo Domingo Oriental; 22.6% son de la Sede; y 6% son del recinto Cibao Oriental Nagua.

Con relación a las características de la evaluación en el posgrado, se pudo identificar que según los directivos entrevistados coinciden que el proceso de evaluación de posgrado es transparente, participativo, riguroso, retador, afianzador y auténtico, por lo tanto, corresponde con los resultados del grupo focal de los participantes, además, agregan que es continua, así como, la encuesta realizada a los mismos, donde 99 % confirmó que es participativo, integral, flexible y formativo porque todos se involucran y participan de forma activa y colectiva, tienen derecho a opinar, son tomadas en cuenta sus opiniones, también, evalúan a sus compañeros y facilitadores, es decir que son parte importante del proceso.

En la encuesta, 55.7% de los participantes opinaron que siempre forman parte al momento de decidir las asignaciones con las que son evaluadas las asignaturas; 28.4% a veces; y 15.9% nunca. Dicho resultado se contradice con lo que manifiesta la mayoría, así como, de las observaciones realizadas en las grabaciones de los encuentros, ya que las asignaciones están planificadas previamente por los facilitadores en la plataforma y socializadas en el primer encuentro. Tanto en el grupo de discusión como en los resultados de la encuesta aplicada a los participantes, 98% opina que siempre son responsables de la calidad de las entregas de las asignaciones, también, 91% de los mismos dicen ser conscientes de los resultados obtenidos en las asignaturas cursadas. En cuanto al rol de los facilitadores, 90% de los participantes opinaron que es orientar y brindar ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, 10% manifiesta que lo hacen a veces. Este porcentaje, aunque es mínimo, es importante considerarlo,

ya que el facilitador debe promover, facilitar y mantener un proceso de comunicación permanente, asimismo, crear las condiciones y un ambiente de aprendizaje que estimule y desafíe el interés por aprender de los participantes.

A este respecto, Sánchez Mendiola (2022) afirma que la evaluación en la educación basada en competencias (EBC) debe ser variada y mientras más técnicas se apliquen en esta, más probabilidades se tienen de recoger las evidencias que dicha educación plantea. Según los participantes, en más de 90%, las estrategias utilizadas por los facilitadores promueven la investigación, la argumentación y pensamiento crítico, por otra parte, de 80 a 89% promueve la corrección ortográfica, trabajo colaborativo y la toma de decisiones.

Facione (2007) e Ibarra Saiz y Rodríguez (2011) afirman que es una necesidad el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior para enfrentar los retos del competitivo mundo laboral que exige competencias que demuestren aptitud y habilidad para resolver problemas y para crear soluciones.

La evaluación del pensamiento crítico no es fácil de aplicar según estos autores, sin embargo, existen instrumentos cuantitativos como *Ross Test* o *Higher Cognitive Process, Science Reasoning, etc.*, y entre los instrumentos cualitativos recomiendan el ensayo, la lógica racional en la exposición de las ideas, la capacidad de hacer preguntas bien formuladas, la flexibilidad mental cuando se trata de evaluar y de criticarse a sí mismo, la prudencia al emitir juicios y la disposición a reconsiderar sus juicios si es necesario retractarse (p. 15).

El estudio del desarrollo del pensamiento crítico se remonta al análisis del cerebro de muchos autores, entre estos Chrobak (2017), citado por Rivadeneira Barreiro *et al.* (2021), el cual estudia el importante papel que juega el pensamiento crítico en la producción de aprendizajes significativos.

Rivadeneira Barreiro *et al.* (2021) asume el pensamiento crítico como el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (p.7). Facione (2015), citado por Rivadeneira Barreiro *et al.* (2021), define el pensamiento crítico como un conjunto de “habilidades cognitivas y disposiciones”, entre la cuales resalta la “interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación” (p.8). El hecho mismo del conjunto de habilidades cognitivas que nos exige el pensamiento crítico, habla del importante papel que juega este en el proceso de aprendizaje del estudiante y de lo útil que es este para la toma de decisiones de la vida del adulto profesional.

Los estudiosos del tema revelan que no basta con obtener muchos conocimientos para desarrollar el pensamiento crítico porque este tiene diversas dimensiones y complicaciones, en consecuencia, lo hacen fruto del ejercicio de ambos lóbulos cerebrales y de los objetivos del estudiante que aspire a ser excelente, en otras palabras, que no se conforme con lo superficial. Afirman que el maestro juega un papel esencial en el desarrollo de este pensamiento. Betancourth-Zambrano, Muñoz-Morán y Rosas-Lagos (2017) consideran que las pruebas de pensamiento crítico constituyen una herramienta útil para diagnosticar y evaluar los logros esperados de un sistema educativo, además, sirven para tomar correctivos ante el incumplimiento de metas.

No obstante, la retroalimentación es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en este sentido, 90% de los participantes encuestados dicen que siempre reciben retroalimentación de sus facilitadores, luego de las entregas de sus asignaciones, y 94% de los participantes afirman que son tomadas en cuenta para las siguientes entregas. Además, la mayoría de los participantes consideran que la evaluación en el posgrado aumenta la calidad de sus aprendizajes, porque obtienen y profundizan el conocimiento, ayuda a monitorear el proceso, realizan una reflexión profunda, se dan cuenta en lo que debe mejorar, son más críticos y corrigen debilidades a partir de la retroalimentación que realizan los facilitadores. Lo anterior, coincide con lo planteado por los facilitadores encuestados, que consideran que la retroalimentación es un elemento fundamental en la evaluación que beneficia tanto al facilitador como a los participantes, ya que promueve el diálogo entre ambos, facilita la autorreflexión y aumenta la motivación.

Con respecto a la retroalimentación, Sadler (1989), citado por Sánchez Mendiola (2022), considera la retroalimentación como: “el componente esencial de la evaluación formativa” (p.72). También cita a Archer (2010) quien distingue la perspectiva cognitivista de la retroalimentación con un enfoque directivo y la perspectiva socioconstructivista que implica una actitud de diálogo y ayuda mediante comentarios y sugerencias.

En las entrevistas, los facilitadores coinciden en que cumplen con la aplicación de los criterios, estrategias e instrumentos que se establecen en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Posgrado, la información fue corroborada con los resultados de las entrevistas a los directivos donde indican que 80% de los facilitadores cumplen con los criterios de evaluación establecidos, es decir con la producción oral e interacción, producción escrita, actitudes y valores, sin embargo, 20% indicó que no se cumple. Los resultados del grupo focal de los participantes confirman que se cumplen con los criterios; indican que en las asignaciones se evalúa la producción escrita utilizando diferentes estrategias, pero dependerán de la naturaleza de la asignatura; para evaluar la producción oral e interacción se toma en cuenta su participación en los encuentros, los foros y exposiciones. En el grupo focal quedó evidenciado que existe un poco de desconocimiento en identificar todos los valores que se evalúan.

Por otra parte, los facilitadores consideran que el momento del proceso de evaluación más difícil es la decisión de los resultados: 29% la ejecución del proceso y 26% su planeación. 90% realiza evaluación diagnóstica, sin embargo, esto no pudo ser comprobado en las observaciones de las grabaciones de los encuentros. Por otro lado, 93% indica que realiza evaluación para el aprendizaje o formativa y 100% realiza evaluaciones sumativas al final del proceso, significa que deben reportar en línea las calificaciones obtenidas de los participantes según cada criterio establecido en el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Posgrado.

Tres procesos de evaluación que son interdependientes son la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación. En el proceso de evaluación de los aprendizajes, la coevaluación y la autoevaluación se consideran ejes transversales, ya que permean todo el proceso educativo. En este sentido, los participantes encuestados afirman que, en cuanto a los tipos de evaluaciones que utilizan los facilitadores, 71% prefiere todos los tipos de evaluación, haciendo referencia a la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En cuanto a la coevaluación, los facilitadores la aplican cuando los participantes deben evaluar las exposiciones de sus compañeros, en las intervenciones y retroalimentaciones en los foros a sus compañeros, a través de lista de cotejo para la evaluación de los trabajos que presentan los compañeros en los encuentros sincrónicos. Para la autoevaluación emplean registros anecdóticos donde reflexionan sobre lo aprendido y lo que deben mejorar, esto permite desarrollar la metacognición, que es una competencia fundamental para el participante en educación a distancia, porque genera autonomía, además, le permite autorregularse y tomar las decisiones necesarias frente a su propio desarrollo.

Otros beneficios que según los facilitadores proporciona la autoevaluación a los participantes son los siguientes: toman conciencia de sus dificultades y fortalezas, permite aprender de sus errores, no solo se enfoca en los resultados, sino en el proceso, se siente más comprometido de su propio aprendizaje, permite desarrollar su capacidad de autocrítica, mayor conciencia de sus logros y los aspectos a mejorar, permite ver sus posibilidades de crecimiento personal y laboral, en consecuencia, logra ser honesto consigo mismo.

Con relación a la intervención del participante en la metodología de su autoevaluación, Ibarra Saiz y Rodríguez Gómez (2011) apadrinaron un estudio comparativo de más de 10 universidades de América Latina y de Europa, con 2 556 estudiantes, reveló que los estudiantes “implicados en un enfoque de e-Evaluación desarrollan más sus competencias básicas que los estudiantes bajo el enfoque de la evaluación tradicional” (p.183). Esta investigación arrojó resultados sobre la relación entre el éxito que muestran aquellos estudiantes verdaderamente comprometidos con su autoevaluación y la evaluación por iguales, consideradas como “habilidades imprescindibles para un futuro empleado porque su compromiso los hace más responsables, más adaptados al trabajo en equipo, desarrolla su juicio crítico y reflexivo, su autonomía y capacidad para adaptarse y actuar de forma eficaz en la sociedad” (p.185).

No obstante, se pudo confirmar en el instrumento aplicado a los participantes, que actualmente cursan estudios en posgrado, solo 21% de los encuestados selecciona la modalidad de autoevaluación como el método utilizado para evaluar su aprendizaje. En este mismo punto se observó que 71.2% seleccionó todas las anteriores, en otras palabras son las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, evidenciando que los participantes de este instrumento desconocen que la autoevaluación es una modalidad de evaluación y más bien la identifican como un elemento de la evaluación de los aprendizajes. Es decir, en el Reglamento de Evaluación anterior al vigente, presentaba la autoevaluación como un elemento complementario que asignaba puntuación relevante para la aprobación del curso.

En el Reglamento de Evaluación actual, la autoevaluación es considerada como un *eje transversal* dentro de la evaluación (Reglamento de Evaluación UAPA, 15 de febrero 2022, artículo 11°), se recomienda a los maestros estudiar uno de los aportes que arrojó esta investigación, los “Proyectos Deval-SimWeb dedicados al diseño, implantación y evaluación para el aprendizaje en las universidades, cuyo fin es capacitar al profesorado y estudiantado” (p.200).

El uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la metodología son algunos elementos esenciales que componen el modelo pedagógico de UAPA. En tal sentido, las TIC aparecen como elemento de eficacia en la educación a distancia, como resultado facilita los procesos de autoaprendizaje, también, se considera a la metodología de la universidad como activa y participativa, ya que reconoce el aprendizaje individual y propicia el trabajo colaborativo (MECCA, 2009). En los resultados del grupo focal, así como, en la encuesta realizada a los participantes y facilitadores, las herramientas tecnológicas y estrategias que utilizan los facilitadores son diversas por ejemplo: la wikis, elcomix, simulaciones, foros, debates, exposiciones, ensayos, prueba escritas, estudio de casos, solución de problemas, investigaciones bibliográficas, retroalimentación, portafolio, proyectos, diario reflexivo, informes de lecturas, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tabla informativa, cine fórum, webinar con especialistas, entre otras.

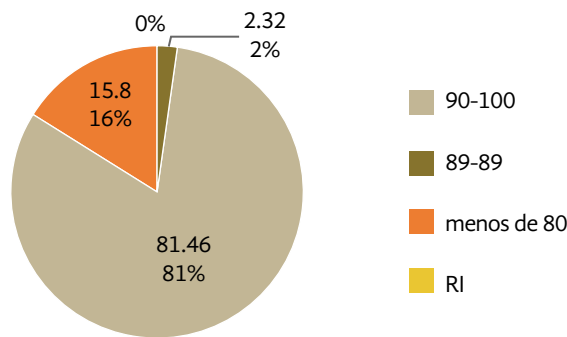
Ahora bien, es necesario notar que las estrategias utilizadas con más frecuencia, según 90% de los participantes, son los foros y las exposiciones; y, en más de 80%, las investigaciones bibliográficas, la retroalimentación y los ensayos. Estos resultados coinciden con las observaciones realizadas en las grabaciones de los encuentros, donde se evidencia su uso de forma muy marcada. Respecto a esta estrategia favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, asimismo, forma parte de un proceso relevante para los participantes, porque incluye trabajo en equipo, planificación, desarrollo y presentación, sin embargo, es importante investigar sobre otras formas de abordaje que beneficien a todos los participantes, independientemente que sea parte del equipo que realiza la exposición o no.

Por otro lado, 75% de los facilitadores aplican el MECCA, no obstante, 97% cuida que haya coherencia entre las competencias planeadas y los logros alcanzados, sobre lo cual tampoco hay evidencia, ya que en las observaciones de las grabaciones de los encuentros, aunque se socializa el programa de la asignatura, se deja que los participantes, en otro momento, lean las competencias y resultados del aprendizaje que se espera de la asignatura y se centran en los contenidos de la misma. Los facilitadores en el grupo focal y en las entrevistas lograron que el proceso de evaluación de posgrado fuera fortalecedor de competencias, conocimientos y habilidades para la vida del futuro profesional, ajustándose a las competencias y resultados de aprendizaje que se declaran cada semana, además, integrar en el trabajo final lo que han hecho durante el curso para que los participantes demuestren el desarrollo de las competencias adquiridas. Diseñar actividades vinculadas con los resultados de los aprendizajes declarados en el programa, aunado a que las actividades siempre estén relacionadas con su práctica actual, en consecuencia, los participantes apliquen lo que aprende en situaciones reales, de esta forma, promueva el trabajo en equipo de forma responsable.

Los facilitadores planifican una cantidad de tareas o actividades de acuerdo al desarrollo del curso, que es semanalmente, y de las cuales los participantes envían las evidencias por la plataforma para corregir y retroalimentar. Por otro lado, expresan que es poco el tiempo disponible, ya que en posgrado cuentan con seis y cinco semanas, tiempo que solo permite asignar de tres, cuatro o cinco tareas, incluido el trabajo final. Según Tobón (2015), citado por Hincapié y Clemenza (2022), la planificación de la evaluación de los aprendizajes por competencias muestra las condiciones para inferir la adquisición de los indicadores de logro de una competencia dada, a través de evidencias de desempeño y niveles de ejecución, lo cual ofrece mayor direccionalidad al proceso evaluativo, además lo hace más fidedigno.

La incidencia de la evaluación en el posgrado, respecto a las calificaciones de los participantes, se evidenció en la tabulación de 90 actas de calificaciones con un total de 1,893 participantes de las maestrías correspondientes a los tres recintos universitarios, cuyos resultados se presentan en la siguiente gráfica (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Evaluación vs. calificaciones



En cuanto al promedio de las calificaciones asignadas, la mayoría de los facilitadores entrevistados indicaron 80%, que es de 90-100, en contraste con 20%, que es de 80-89%. Estos resultados fueron corroborados con la revisión de 90 actas, con una cantidad de participantes de 1,893, de los cuales 82% tenían calificaciones de 90-100 (A), 16% calificaciones de 80-89 (B), 0.42% menos de 80 puntos, es decir reprobados, y 2% con calificación RI, retirado por incumplimiento (ver tabla 1).

Tabla 1. Promedio de las calificaciones asignadas

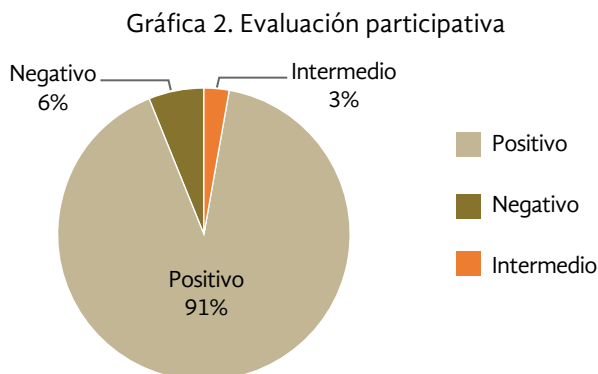
| Escala de calificaciones | Calificaciones de participantes | % |
|--------------------------|---------------------------------|--------|
| A+ | 983 | 51.93% |
| A | 559 | 29.53% |
| B | 299 | 15.80% |
| F | 8 | 0.42% |
| RI | 44 | 2.32% |
| Total | 1 893 | 100% |

A fin de cuentas, es a través de la evaluación formativa, considerada por los autores como la herramienta fundamental para promover aprendizajes de calidad en la educación a distancia, que se logra el desarrollo del pensamiento crítico, es decir, el compromiso con su propio. Este proceso de participación y el diálogo docente-participante en todos los momentos del proceso evaluativo, de las asignaciones rigurosas y retadoras, y de la retroalimentación efectiva del facilitador serán los fortalecedores de las competencias que les exigirá el mundo laboral.

Esta evaluación es auténtica cuando se basa en realidades, además de motivar, porque ayuda al aprendiz a ubicarse en su futuro contexto profesional mientras resuelve situaciones de su mundo laboral. Es rigurosa cuando exige habilidades de discriminación. Es retadora cuando exige la solución de situaciones complejas. Es metacognitiva porque plantea retos de reflexión, comunicación y desarrolla el pensamiento crítico. Es negociada y compartida cuando el aprendiz es un ente activo en todos los momentos del proceso.

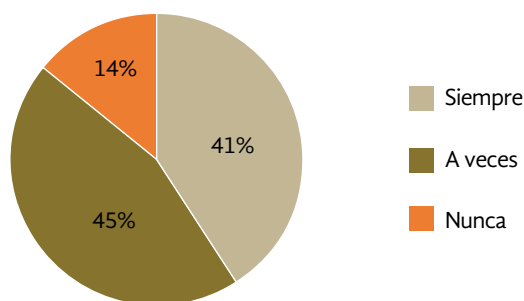
Sobre el instrumento de investigación aplicado a los egresados de posgrado en UAPA, se tuvieron los siguientes resultados:

Respecto a si la evaluación en el posgrado en UAPA fue un proceso participativo (ver gráfica 2), los encuestados afirman que fue una comunidad estudiantil que eran subvaloradas, lo cual desarrolla la capacidad analítica necesaria para tomar buenas decisiones. Ayudó a los miembros de la comunidad estudiantil a organizarse mejor y a expresar sus preocupaciones e intereses de una manera que los estudiantes externos puedan entender.



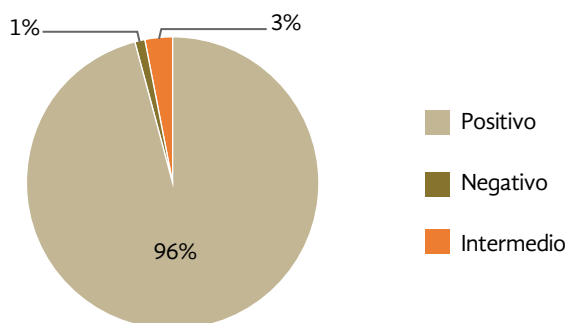
En cuanto a si se le tomó en cuenta al decidir cuáles serían los métodos de evaluación de las asignaturas (ver gráfica 3), 45% opina que solo a veces se les tomaba en cuenta para la selección de las metodologías de evaluación. Sumado al porcentaje que contestó que nunca se le tomó en cuenta, el resultado es 59%, con esto se evidencia que dar una mayor participación al proceso de selección de las metodologías de evaluación es un elemento que necesita observación y mejora.

Gráfica 3. Participación en la selección de las metodologías de evaluación



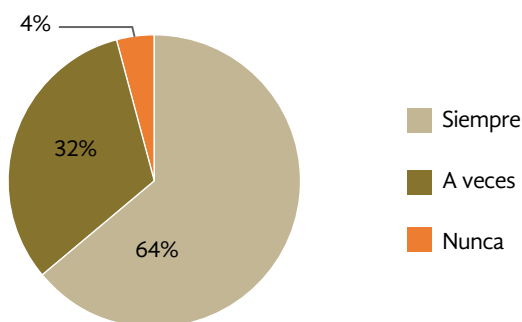
Con referencia a si las asignaciones le aportaron competencias para su desempeño profesional (ver gráfica 4), 96% de los egresados siente y opina que el conocimiento adquirido sí les agregó competencias en el desempeño de su profesión. Reconocen que la madurez y el compromiso, de la mano con la autodisciplina, son factores determinantes en la adquisición de dichas competencias.

Gráfica 4. Adquisición de competencias para el desempeño profesional



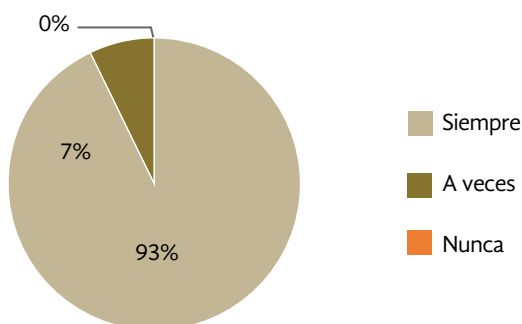
Sobre si los facilitadores corregían y retroalimentaban las asignaciones que entregaban (ver gráfica 5), 32% a veces retroalimentaban, 64% siempre y 4% nunca. Esto lo convierte en un elemento con espacio para mejorar en el proceso de evaluación. La retroalimentación es inseparable al proceso de evaluación formativa para motivar y fortalecer conocimientos y competencias, a la vez, que oriente, redirija y corrija debilidades. A partir de la información que se obtiene luego de la evaluación, estimula la reflexión y la toma de decisiones sobre objetivos logrados o no logrados. Ibarra Saiz y Rodríguez la consideran como la herramienta fundamental de la evaluación formativa y de la educación por competencias.

Gráfica 5. Retroalimentación de la evaluación



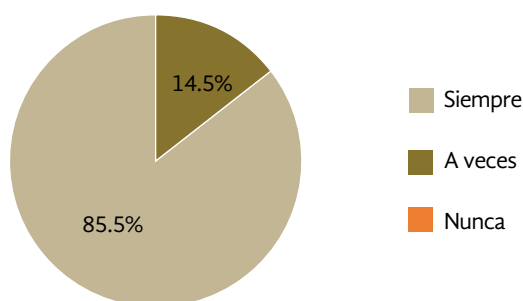
Ahora bien, sobre si eres un profesional más competente luego de haber cursado su maestría (ver gráfica 6), 93% de los encuestados opina que sí obtuvo mejoría en sus competencias y en su desempeño como profesional. Esto significó actualizar algunos métodos, inclusión de la opinión del participante en el proceso de evaluación, herramientas de evaluación más prácticas, utilización real de las rúbricas, ser más estrictos en la evaluación y filtrar mejor quién se convierte en egresado, evaluar menos de los elementos teóricos y más de los elementos prácticos o aplicados, más altura en las exposiciones, estandarización de los conceptos y conocimientos manejados por los facilitadores, evaluaciones más acordes a la realidad que se vive en las empresas, mejora en el proceso de retroalimentación, elevar y vigilar mejor el nivel de los docentes, mayor claridad en los procesos de evaluación y su aplicación.

Gráfica 6. Mejoría en las competencias profesionales

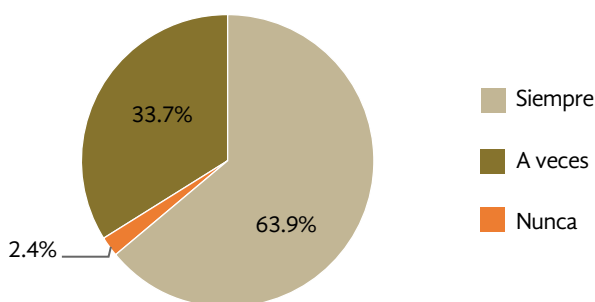


En cuanto a los instrumentos que se utilizaron durante el curso de su maestría (ver gráfica 7), de todas las herramientas disponibles en el proceso de evaluación de los aprendizajes, los que más se utilizan son: debates (85.5%), investigación bibliográfica (63.9%), foros y exposiciones. Los demás métodos presentan un bajo porcentaje de utilización.

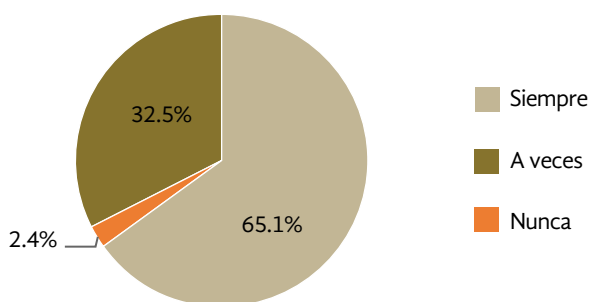
Gráfica 7. Instrumentos utilizados durante la maestría
Exposiciones



La investigación bibliográfica



Debates

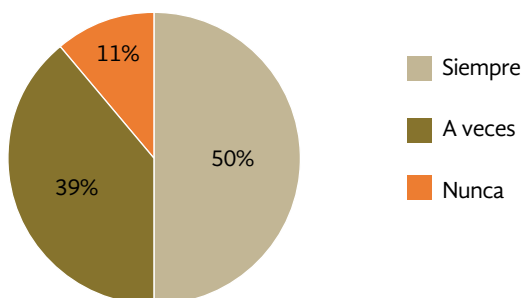


No obstante, estos resultados corresponden con los obtenidos en el punto 1 y 2 sobre la participación en la selección de las metodologías de evaluación y con algunas de las sugerencias realizadas en el punto 7 del instrumento sobre diversificar las herramientas de evaluación, así como, lograr que las mismas sean más participativas.

Respecto a si se socializaban las rúbricas con las que evaluaban las asignaciones (ver gráfica 8), 50% de los encuestados recibió socialización sobre las rúbricas de evaluación, con esto se evidencia la necesidad de mejorar en este elemento de la evaluación para el aprendizaje. La importancia de que el participante conozca las rúbricas de evaluación, recae en que orientan al estudiante sobre cómo realizar sus tareas, asimismo, le ayudan al facilitador saber

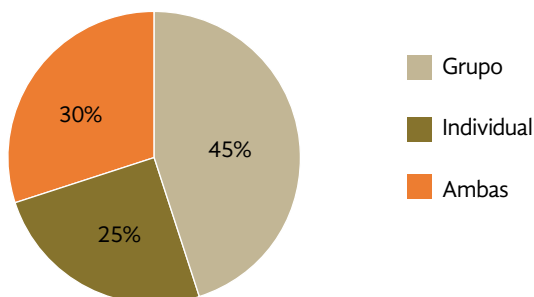
qué esperar de él, en esto los enfoca a ambos Sánchez Mendiola (2022). La socialización de las rúbricas y la retroalimentación de las asignaciones son, según los autores, el pilar de la evaluación formativa.

Gráfica 8. Sobre la socialización de las rúbricas



Como participante, sobre el trabajo de las asignaciones en grupo o individual (ver gráfica 9), 45% de los encuestados prefiere la evaluación en grupo, no obstante, este porcentaje no es definitivo y se requiere una mayor comprensión sobre el criterio de selección de la tipología de evaluación.

Gráfica 9. Evaluación en grupo o individual



Conclusiones

Al concluir la investigación sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes en posgrado y su incidencia en las calificaciones de los participantes de posgrado de la Universidad Abierta para Adultos (UAPA), los resultados obtenidos de acuerdo con el diseño metodológico empleado permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

Con relación a las características de la evaluación en el posgrado, se pudo identificar que el proceso de evaluación es participativo en la aplicación de la metodología, aunque, no así en la selección de las metodologías: formativo, competente, pertinente, guiado, flexible e integral.

Se debe prestar especial atención en concentrar la evaluación de los elementos prácticos y de real aplicación en el campo laboral, en elevar el nivel y la rigurosidad con que se evalúa el aprendizaje y pese a que la flexibilidad es una característica dentro de la metodología de la institución, debe ser de horario y de forma, más no de fondo o de contenidos de las asignaturas.

Tanto en la entrevista a los facilitadores como en los resultados de la revisión de actas de calificaciones, se puede notar que coinciden el promedio de calificaciones obtenidas por los participantes: de 90-100 (A) y de 80-89 (B).

Respecto a la adquisición de competencias, se observó que la mayoría de los egresados siente y opina que el conocimiento adquirido sí les agregó competencias para su desempeño profesional.

Los medios tecnológicos y estrategias que tienen a disposición los facilitadores de posgrado en UAPA son: las wikis, elcomix, simulaciones, foros, debates, exposiciones, ensayos, pruebas escritas, estudio de casos, solución de problemas, investigaciones bibliográficas, retroalimentación, portafolio, proyectos, diario reflexivo, informes de lecturas, mapas conceptuales, cuadro sinóptico, tabla informativa, cine fórum, webinar con especialistas, entre otras.

Referencias

- Acosta, M. (2013). *Fundamento de la Educación a Distancia*. Universidad Abierta Para Adultos (UAPA).
- Álvarez López, G. y Matarranz García, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista complutense de educación*, pp. 85-95.
- Betancur, M. R. y González, D. C. (2009). Rendimiento y calificación, dos aspectos problemáticos de la evaluación en la universidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), pp. 1-21.
- Betancourth-Zambrano, S., Muñoz-Moran, K. T. y Rosas-Lagos, T. J. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva. Revista de trabajo social e intervención social*, pp. 199-223.
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y gasto público*, 67(2012).
- Cano, E. (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Colección Transmedia XXI. Barcelona: Laboratorio de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Castillo, F. (2016). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje y su eficiencia en la asignatura de Geografía. *Revista Científica*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, <https://repositorio.unan.edu.ni/2967/1/17484.pdf>.
- De la Orden, A. (2009). *Evaluación y calidad: análisis de un modelo*, Universidad Complutense, Madrid, doi: <https://doi.org/10.15581/004.16.22426>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.6 en línea].
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?, *Insight assessment*, 22, pp. 23-56, Academia.edu.
- Gairín S., J. y Suarez, C. I. (2017). *Tendencias en políticas educativas sobre derechos humanos e inclusión. Implicaciones en la gestión de las instituciones iberoamericanas de educación superior*. Santiago de Chile: Editorial Santillana.
- Gallego, M. L. V. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 57-76.
- González M., V. y González T., R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria, *Revista Iberoamericana de Educación*, mayo-agosto, 047, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, pp. 185-209.
- Guzmán, C. y Veira N. et al. (2017). *Características de la Evaluación de la calidad Educación virtual en el contexto de la Educación Superior*, Universidad de Córdoba, Argentina y la Universidad Alcalá de Henares, España.

- Hernández, A. F. P., Sánchez, C. J. M., Arellano, P. P. y Whizar, H. M. Y. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior, *Perspectivas docentes*, 28(63), 60-68.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014), *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Hincapié, N. y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los Aprendizajes por Competencias: Una Mirada Teórica desde el Contexto Colombiano, *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(1), pp. 106-122, Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/280/280699>
- Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En J. Paricio Royo, A. Fernández e I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, pp. 175-196, Madrid: Narcea.
- Sáiz, M. S. I. (2011). *E-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*, 29, Madrid: Narcea Ediciones.
- Ibarra S., M. y Rodríguez G., G. (2015). Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, doi: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070>.
- Informe UNESCO (2008). *Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa*, publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Informe UNESCO (2005) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura pp.30-37.
- Informe UNESCO (2011). La UNESCO y la educación, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- López Pastor, V. M. (2017). *La Evaluación Formativa y Compartida "Medios, Técnicas e Instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en Educación Superior"*, Narcea, Ediciones Madrid.
- Medina V., E. y Tobón T., S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación, Centro de Investigación en Formación y Evaluación (CIFE), *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2), julio-diciembre, pp. 90-95, <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545095007.pdf>.
- Murillo, F. y Román, M. (2011). *La Evaluación Educativa para la Justicia Social*, (40), doi: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4467>.
- Hernández, A. F. P., Sánchez, C. J. M., Arellano, P. P. y Whizar, H. M. Y. (2017). Los criterios de evaluación del aprendizaje en la Educación Superior, *Perspectivas docentes*, 28(63), pp. 60-68.
- Pérez Y., A. (2005). Monográfico, *Revista Educativa (XX)*, 8(1), doi: <https://doi.org.10.5944XX>.
- Ponce C., J., Martínez I., E., Moreno S., I. et al. (2012). La evaluación del desempeño académico de los estudiantes de posgrado, en *Revista Iberoamericana*, Universidad Autónoma de Baja California.
- Raven, I. (2018). *La evaluación de los aprendizajes basados en competencias de la enseñanza*, Editorial Olmos.
- Rivadeneira B., M.P., Hernández, B. I. y Mendoza B., K. L. D. (2021) *El Pensamiento Crítico y su Evaluación en la Educación Universitaria*, Ecuador: Universidad de Mayabí.
- Rodríguez G., G., Ibarra S., M. S. y Gómez R., M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, avance de publicación online, doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-045.
- Rodríguez G., G. e Ibarra S., M. (2018). Competencias básicas relacionadas con la Evaluación, *Revista Educación XXI*, (1), UNED, España.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de competencias. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa.
- Roncal V., X. (2014). En la búsqueda de la calidad universitaria Bolivia, Colombia, Cuba y México, *Revista Integra Educativa*, 7(2), pp. 137-158.
- Rubio G., M. J. (2015). *Cómo aprender evaluando en la educación superior. Aplicación del programa formativo APREVAL en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador-Sede Ibarra (PUCE-SI)*, Proyecto ALFA III (2011)-10.
- Sánchez, M. (2022). *Evaluación y Aprendizaje en Educación Universitaria*, (Estrategias e Instrumentos), CUAIEED, México: UNAM.
- Saiz, M. S. I. y Gómez, G. R. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), pp. 5-8.
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA) (2022). *Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes de Posgrado*, Ediciones UAPA.
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA) (2009). *Modelo Educativo por Competencias Centrado en el Aprendizaje*, Editora Búho.
- Villa S., A. y Poblete R., M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones, *Bordón: Revista de Pedagogía*.