



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

Propuesta de evaluación formadora, para evidenciar aprendizajes en entornos virtuales, según el enfoque de Bonniol y Nunziati, en estudiantes en una universidad en Tumbes

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación**

AUTORA:

Sanjinez Cabrera, Doris Carmen (ORCID: 0000-0002-2395-4304)

ASESOR:

Dr. Arévalo Luna, Edmundo Eugenio (ORCID: 0000-0001-8948-7449)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN :

Evaluación y aprendizajes

PIURA - PERÚ

2021

Dedicatoria

*A la mujer que inspiró mis proyectos de vida,
cuya ausencia física limita compartir este logro,
que también es suyo: mi madre.*

*A Elber, mi compañero de vida, por su paciencia,
a Luis y Patricia, mis hijos, potentes motores
que impulsan mis proyectos,
a Darlinne y Dareck, mis nietos, quienes
me nutren con sus alegrías.*

Agradecimiento

A la Universidad César Vallejo por darme la oportunidad de ingresar a este mundo de conocimientos relacionados con la ciencia pedagógica.

A sus docentes que se esmeraron por dar verdaderas cátedras, en particular a la doctora María Sixtina Zapata Chapilliquén y el doctor Juan de la Cruz Lozado quienes contribuyeron a germinar la semilla de esta producción.

Al doctor Edmundo Eugenio Arévalo Luna por su asesoramiento y guía.

A la doctora Esperanza León More por sus extraordinarias orientaciones.

Una mención especial al doctor Elber Lino Morán y las magísteres Isabel Tang Serquén e Isabel Ramírez Núñez, quienes me abrieron las puertas al campo de la docencia universitaria.

A mis estudiantes, algunos de ellos ahora mis colegas, quienes me retaron a ser mejor.

Doris Sanjinez

Índice de contenidos

Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 Antecedentes.....	6
2.2 Marco referencial científico.....	9
III. METODOLOGÍA.....	16
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	16
3.2 Variables.....	17
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	17
3.4 Aspectos éticos.....	18
IV. RESULTADOS.....	19
1. La propuesta.....	24
1.1 Referencias generales.....	24
1.2 Objetivos.....	24
1.3 Fundamentos de la propuesta.....	25
V. DISCUSION.....	32
VI. CONCLUSIONES.....	38
VII. RECOMENDACIONES.....	39
Referencias.....	40
ANEXOS.....	47
Anexo 1: Declaración de autenticidad del autor.....	50
Anexo 2: Declaración de autenticidad del asesor.....	50
Anexo 3: La Propuesta.....	50
Anexo 4: El instrumento.....	89
Anexo 5: Operacionalización de las variables.....	38

Índice de tablas

Tabla 1	
<i>Categorías de análisis por sílabos de asignaturas de la Especialidad de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes</i>	20
Tabla 2	
<i>Fases para la aplicación de la propuesta</i>	30

Índice de figuras

Figura 1: Tipos de evaluación.....	11
Figura 2: Correlación de la evaluación con el logro de la competencia	22
Figura 4: Operacionalización de la evaluación formadora.....	23
Figura 5: Esquema metodológico del Modelo de Evaluación Formadora	27
Figura 6: Autorregulación de los aprendizajes	28
Figura 7: Suma de evaluaciones que integra la evaluación formadora	29

Resumen

La crisis sanitaria mundial que obligó a los estados a decretar confinamientos para disminuir la acelerada propagación del coronavirus, impactó también en la educación, siendo la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, además de las limitaciones de conectividad y equipamiento y debilitamiento emocional, las principales dificultades que tuvieron que afrontar los docentes para desarrollar el proceso de enseñanza a través de los medios tecnológicos disponibles. Este estudio, de tipo propositivo, tiene por objeto identificar las competencias evaluativas de docentes universitarios y proponer la estrategia de evaluación formadora basada en el enfoque de Bonniol y Nunziati. para aplicarlos en entornos virtuales de aprendizaje. La propuesta, es un programa de capacitación para docentes del nivel superior a ser desarrollado en cuatro fases y cuya fase de aplicación se compone de diez sesiones educativas donde se tendrá como producto la redefinición de competencias y creación de instrumentos que valoren el aprendizaje autónomo. Para evaluar resultados del programa se cuenta con un cuestionario validado. Es necesario fortalecer competencias de los docentes universitarios para hacer una evaluación útil, confiable, práctica y justa y convertir esta situación disruptiva por la pandemia, en una oportunidad de mejora que abre puertas a la transformación digital de la educación.

Palabras clave: competencias, entornos virtuales de aprendizaje, evaluación formadora

Abstract

The global health crisis that forced states to decree confinements to reduce the accelerated spread of the coronavirus also impacted on education, with learning assessment being one of the most complex processes, in addition to connectivity and equipment limitations, time constraints and emotional weakening, the difficulties that teachers had to face to develop the teaching process through available technological means. This purposeful study aims to identify the evaluative competences of university teachers and propose the formative evaluation strategy based on Bonniol and Nunziati's approach, to be applied in virtual learning environments. The proposal is a training program for higher-level teachers, a being developed in four phases and whose application phase consists of eight educational sessions that includes products such as the redefinition of competences and the creation of instruments that value autonomous learning. To evaluate results there is a validated questionnaire. It is necessary to strengthen the competences of university teachers to make a useful, reliable, practical and fair evaluation and turn this adverse situation into an opportunity for improvement that opens doors to the digital transformation of education.

Keywords: competences, formative assessment, virtual learning environments

I INTRODUCCIÓN

El cierre de locales escolares e implementación de la modalidad no presencial para evitar la propagación del COVID-19, más allá de un problema de salud pública (Portillo, Castellanos, Reynoso y Gabotto, 2020), fue una seria crisis para la educación (Velásquez, L., Valenzuela, C., Murillo, F., 2020), que puso en evidencia la serie de inequidades sociales y brechas de acceso a este derecho universal (CEPAL, 2020). (Turkewitz, 2020), a lo que se denominó educación remota de emergencia. (Fardoun, González, Collazos y Yousef, 2020)

Las limitaciones de conectividad, acceso a tecnología y disponibilidad de equipos digitales, como manifestaciones tangibles de esa brecha, procuraron ser cubiertas por los estados y las entidades académicas, para resolver el problema de continuidad académica; sin embargo, la calidad de la educación mediada por tecnologías sigue siendo discutible a pesar del esfuerzo, inventiva y resiliencia de los gestores educativos (Lederman, 2020) (Atarama, 2020), (Moreno, 2020), (Grande-de-Prado, García-Peñalvo, Corell y Abella-García, 2021).

Diversos estudios han coincidido en señalar la ligereza con que se imparte los contenidos académicos, la descontextualización de éstos (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020), una evaluación menos exigente (Portillo et.al. 2020) y menos confiable (Derrico, 2020), como algunas de las limitaciones de la educación remota.

Manejar procesos educativos en medios virtuales no será temporal por la pandemia, sino, como afirma Hodges et al, (2020) tendrá que ser parte del conjunto de habilidades del docente. Los acuerdos inter académicos ya se venían preparando desde la Declaración de Bolonia, el Espacio Europeo del Conocimiento y luego, el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (Docampo, 2015), (Pedró, 2021), con la transformación digital de la educación (UNESCO, 2005).

En Perú, el Ministerio de Educación está evaluando el retorno a las clases semipresenciales, pero es importante resaltar que la experiencia vivida durante esta digitalización forzada transformará las situaciones disruptivas y adversas, en oportunidades para innovar los procesos que la capacidad humana logró superar. De la educación remota en emergencia, estamos pasando a la fase de la educación

semi presencial y en poco tiempo estaremos siendo testigos presenciales de la fase de la transformación digital de la educación.

La Ley Universitaria 30220 tuvo que ser modificada para adecuar las modalidades de enseñanza. La Superintendencia Nacional de Educación Universitaria SUNEDU en agosto del año 2020 formalizó las modalidades mixta y no presencial del servicio educativo universitario, estableciendo para su supervisión criterios que eviten el fraude, el plagio y la suplantación durante el proceso evaluativo.

Los procesos educativos de la educación superior, si bien es cierto se rigen según los modelos educativos, principios y reglamentos de cada entidad académica, éstos tienen como base estándares internacionales que unifican enfoques y procesos para la educación superior. Como referentes están el Proceso de Bolonia (Crosier, 2009) y posteriormente el Proyecto Tuning, que se instala en Latinoamérica según Aboites (2010) como réplica de los modelos europeos de formación por competencias.

El modelo educativo de Universidad Nacional de Tumbes, en la frontera norte del Perú, está centrado la formación por competencias con la visión socio humanista de educación para la vida que abarca los cuatro saberes: saber conocer, saber ser, saber hacer y saber convivir. En concordancia con la estructura curricular del modelo educativo, los diseños curriculares de sus 17 escuelas profesionales instituyen la estrategia de evaluación formativa con los cuatro criterios: qué evaluar (tres dimensiones de la competencia), cómo evaluar (procedimientos) y con qué evaluar (instrumentos).

La UNTUMBES no cuenta lineamientos para la práctica evaluativa salvo algunas precisiones en el Reglamento de Estudios de Pregrado; por lo que han surgido iniciativas como la Facultad de Ciencias Sociales de formar un Comité para implementar un esquema de evaluación bajo el enfoque instituido.

A inicios del periodo lectivo 2020, ante las disposiciones de MINEDU y SUNEDU de instaurar la modalidad no presencial, la Universidad Nacional de Tumbes implementó un Plan de Adecuación a Distancia con un sistema de monitoreo y control por fases, en cuya fase de salida los docentes deberían evaluar el logro de las competencias hacia el perfil de egreso.

La escuela profesional de Ciencias de la Comunicación, adscrita a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes, define competencias por cada año de formación profesional. Para evaluarlas -precisa su diseño curricular- deberá describirse los criterios de desempeño que se manifiesten a través de actividades.

Según el plan de adecuación, los docentes debieron adaptar sus sílabos al escenario virtual. Para verificarlo, accedimos a 13 sílabos de las asignaturas de la especialidad de esta escuela profesional que fueron publicados en el periodo lectivo 2020 I - 2020 II en a la plataforma digital del Sistema Integrado de Calidad Académica SICA y evidenciamos que hay escasa concordancia entre las competencias descritas en el diseño curricular con las competencias descritas en las asignaturas, que las sumillas del plan de estudios no están concatenadas con los contenidos académicos de los sílabos y que la mayoría de éstos no describen la actividad con la que se manifiesta la competencia, ni los instrumentos que medirán el nivel de logro del estudiante. Finalmente, observamos que solo 3 sílabos publicados en el SICA describieron medios para adaptar la evaluación a los entornos virtuales.

Para formar un perfil profesional asociado a las competencias debe haber coherencia entre el perfil de egreso, el plan de estudios, los sílabos (Vargas, 2008) (Martínez H. , 2010) y éstos a su vez con sus criterios de desempeño y los instrumentos de evaluación (Möller y Gómez, 2014).

A pesar de los lineamientos instruccionales, encontramos que los sílabos de asignaturas de la escuela profesional consignan procedimientos tradicionales de calificación, lo que demuestra que el enfoque de formación por competencias y evaluación formativa no han sido suficientemente internalizado por los docentes. Si en la modalidad presencial para varios docentes resultó complejo implementar esta estrategia evaluativa, más complejo resulta ahora evidenciar competencias *desde el otro lado de una pantalla*.

Si bien es cierto, el Espacio Europeo de Educación Superior proporcionó algunas recomendaciones para asumir la evaluación de aprendizajes durante esta temporalidad (Grande-de-Pardo, et al 2021), contextualizarlas a la realidad de una universidad pública y provinciana, resulta poco viable especialmente cuando se recomienda equipos biométricos.

Para aportar a la solución de esta realidad problemática se propone un modelo de evaluación que evidencie el nivel de logro de la competencia adquirida por los estudiantes universitarios en procesos educativos desarrollados en entornos virtuales, a través de la estrategia pedagógica de la evaluación formadora. Esta estrategia formulada en la década de los años 90 por el investigador francés Jean-Jacques Bonniol y su connacional Georgette Nunziati, propone que la regulación de los aprendizajes vaya siendo responsabilidad progresiva del estudiante (Colmenares, 2012), autorregulándolo a sus propias necesidades, experiencias y expectativas vocacionales. Esa autonomía real del estudiante -que no asume auténticamente la evaluación formativa- resulta interesante aplicar en las prácticas evaluativas que se desarrollan en entornos virtuales de aprendizaje donde según Portillo, et.al. (2020) decrece el rol preminente del docente.

Identificada esta realidad problemática, nos preguntamos: ¿Cómo es la práctica evaluativa de los docentes de la escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes y qué aspectos del enfoque de evaluación formadora fundamenta una propuesta de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje?

Los problemas específicos son: ¿Cuál es el nivel de competencias evaluativas de los docentes de la escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes y cómo han adaptado criterios e instrumentos que les permita evidenciar competencias adquiridas por los sus estudiantes, desde los entornos virtuales de aprendizaje?, ¿Cuáles de los postulados teóricos y metodológicos del enfoque de evaluación formadora propuesto por Nunziati permitirá proponer un modelo de evaluación adaptado a los entornos virtuales de aprendizaje?, ¿El enfoque de evaluación formadora contribuirá a mejorar las competencias evaluativas de los docentes en los entornos virtuales de aprendizajes?.

Consecuentemente, el objetivo general de la presente investigación es: Identificar las competencias evaluativas de los docentes de la escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes y proponer una estrategia de evaluación basada en el enfoque de la evaluación formadora que contribuya a mejorar el proceso de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje.

Los objetivos específicos son: a) Identificar las competencias evaluativas de los docentes de la escuela profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes, b) Describir los postulados teóricos y metodológicos de la evaluación formadora y analizar su aplicabilidad en los entornos virtuales de aprendizaje y c) Presentar una propuesta de evaluación formadora, basada en el enfoque de Nunziati para emplear en las modalidades no presencial y semi presencial.

La justificación teórica de la presente investigación obedece a la necesidad de comprender y vincular los postulados y enfoques doctrinarios con la práctica educativa. En su justificación metodológica queremos aportar con un modelo de gestión de la evaluación adaptado en estos nuevos escenarios que la emergencia sanitaria nos ha impuesto. La justificación práctica radica en lo oportuno de la revisión periódica y actualización de los lineamientos institucionales sobre evaluación por competencias, con una visión adecuada a las actuales tendencias educativas y los escenarios que la realidad laboral y social nos presenta.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Fardoun, González, Collazos y Yousef (2020) realizan el primer semestre de ese año, un estudio exploratorio con docentes de nivel media y superior de Perú, México, Ecuador, Costa Rica, Colombia y Chile, acerca de los problemas presentados en la implementación del proceso de enseñanza por medios virtuales y las estrategias pedagógicas que utilizaron para soportar estos procesos; encontrándose que los mayores problemas radicaron en la carencia de recursos tecnológicos y plataformas tecnológicas, desconocimiento de modelos pedagógicos y evaluación del aprendizaje del alumnado. A raíz de los resultados, proponen un modelo de evaluación que se lleve a cabo a través de un plan con adecuación de la tecnología, la metodología y la gestión y que contemple la apropiación del conocimiento por parte del estudiante, bajo una concepción de evaluación como regulación y autorregulación de los aprendizajes.

Calderón y Ulate (2020) realizan una investigación cualitativa con estudiantes y docentes de una universidad estatal en Costa Rica para conocer las características de la evaluación de aprendizajes en los entornos virtuales. Al comparar tres variables resultó que la autonomía desarrolla la capacidad de organización en los estudiantes y las rúbricas les ayuda a verificar sus logros o errores. En la capacidad de aprender a aprender, se abren posibilidades y diversidad de recursos didácticos que contribuyan al aprendizaje continuo. En el desarrollo de competencias confirman que se generan competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales como el aprendizaje autónomo, la gestión de la información, la toma de decisiones, la motivación y el acercamiento a la tecnología.

Sobre la evaluación por competencias, Peralta y otros investigadores españoles (2020), preocupados por la práctica de la evaluación memorística, demuestran en una investigación acción con estudiantes de la asignatura de Innovación e Investigación Educativa de la carrera de Educación que es posible desarrollar competencias de pensamiento analítico, reflexivo, crítico y creativo así como promover el trabajo autónomo y grupal, la motivación por aprender y por ser

competentes cuando se establece de por medio una negociación del currículo y se consensua el sistema de evaluación.

Aida Sanahuja y Lucía Sánchez-Tarazaga (2018) en una universidad española aplicaron la herramienta del google form en un grupo de 193 docentes que siguieron un curso en *MOCC*, para evidenciar la capacidad docente en el manejo de técnicas y métodos de evaluación. Si bien es cierto, los informantes conocían matrices o rúbricas de valoración calificando a los portafolios y diarios de aula como más significativos; sin embargo, en el eje *hacer* los exámenes fueron puestos en práctica con mayor continuidad, en tanto que la evaluación entre pares fue la de menor uso. Ello demuestra que, a pesar de las capacitaciones recibidas, siguen presentando dificultades para implementar la evaluación formadora o auténtica.

En Argentina, Lescano y Vilanova (2017) analizan la percepción de docentes y estudiantes de una universidad de la Patagonia participantes de un programa de acompañamiento académico mediado por tecnologías, para verificar cómo los instrumentos de evaluación en entornos virtuales pueden convertirse en facilitadores de la interactividad. Entre sus conclusiones afirman que, además de los instrumentos que ofrecen las plataformas virtuales, los docentes recrean y modifican estas herramientas como parte de su perspectiva innovadora e integral de todo el proceso didáctico centrando la mirada en la especificidad de los entornos virtuales.

En el mismo país, Gabriela Petrosina (2017) realiza en una universidad estatal una investigación aplicada con trabajadores administrativos participantes en un proyecto de intervención pedagógica en modalidad semipresencial. Ella se plantea la necesidad de desterrar mitos sobre la supuesta precarización en la evaluación de aprendizajes mediante tecnologías digitales, mostrando la eficacia de instrumentos y dispositivos útiles para recopilar las evidencias de los aprendizajes esperados, por lo que atribuye a estos escenarios virtuales como una oportunidad para dejar lo “viejo” con el principio de algo nuevo.

Möller et al (2014) compara la coherencia entre las competencias expresadas en los perfiles de egreso, los indicadores de evaluación y los resultados de aprendizaje en estudiantes de la carrera de Pedagogía de cuatro universidades chilenas. En la categoría de percepción de la evaluación, para la mayoría de los docentes la evaluación es un requisito administrativo y formal, en tanto que, para

los estudiantes, la utilidad de la evaluación sirve para medir sus propios progresos. En la categoría sobre correspondencia entre ámbitos de desempeño, verbos y dimensiones de la competencia con los indicadores de evaluación; los hallazgos fueron que no se encontró indicadores capaces de demostrar la capacidad adquirida, ni instrumentos que transparenten los criterios de evaluación.

En Perú, Salvador, Vargas y Saavedra (2019) aplican un programa psicopedagógico para desarrollar y evaluar el aprendizaje autónomo en estudiantes de Educación de una universidad estatal. Los resultados de la investigación arrojaron que medianamente se había logrado aprendizaje autónomo por las deficiencias en hábitos y métodos de estudio, organización de planes, horarios y búsqueda de información. En motivación para aprender se verificó que el estudiante es más activo que reflexivo, más sensorial que intuitivo y más visual que verbal, por lo que el autor recomienda incrementar el control de la ansiedad, la selección de ideas principales, potenciación de toma de apuntes, esquemas y mapas conceptuales para sintetizar textos, comprensión lectora en nivel crítico y reflexión metacognitiva en los estudiantes.

Respecto a la coherencia entre currículo, plan de estudios y perfil de egreso, Vicente Gutiérrez (2019) desde la UPC explora mediante entrevistas a profundidad, lo significativo que representó para seis docentes participar en la evaluación de los planes de estudio que realizó una universidad particular con fines de acreditación. Evaluar el plan de estudios implica, según afirma, verificar la coherencia de las competencias del perfil de egreso con los cursos, sus contenidos de aprendizaje y el logro de las competencias, pero, además, conocer la satisfacción de los estudiantes con la formación y evaluación recibidas. Los docentes informantes aseguraron que la evaluación del plan de estudios permite garantizar la correlación de las competencias del perfil de egreso con la demanda laboral.

Rodolfo Idrogo (2018) en la Universidad César Vallejo realizó una tesis doctoral para proponer un modelo de evaluación por competencias que solucione las numerosas dificultades que enfrenta el docente al momento de ejecutar la práctica evaluativa. En una muestra de 60 docentes participantes en un plan nacional de fortalecimiento para docentes de Educación Física, aplica un cuestionario y una ficha de observación para comprobar que los docentes siguen usando la evaluación tradicional cuantificativa y en su mayoría tienen dificultades

para planificar y valorar las competencias. Su modelo, parte de la base teórica del análisis de competencias, diseño de situaciones significativas de evaluación, diseño de instrumentos de evaluación y valoración de las competencias adquiridas.

En la Universidad Nacional de Tumbes, Maritza Purizaga (2017) recurrió al enfoque por competencias de Tobón y el Proyecto Tuning para investigar las competencias investigativas de alumnos del 5to., 7mo., 9no. y 11vo. ciclo de Derecho, encontrando que no las desarrollan porque son precisamente los docentes, escasamente preparados en manejo de estas capacidades. Basada en la teoría de la educación activa propone un modelo metodológico para fortalecer las competencias científicas de los educandos.

2.2 Marco referencial científico

De la ampulosa literatura sobre teorías y enfoques sobre evaluación de aprendizajes nos interesa sobremanera la estrategia didáctica denominada evaluación formadora que surge en los años 90 cuestionando los modelos tradicionales de evaluación (Colmenares et al 2012). Nace a raíz de un estudio desarrollado en la década de 1970 por el docente universitario francés Jean-Jacques Bonniol y la química Georgette Nunziati quienes buscaban explorar el potencial de la evaluación formativa en un grupo vulnerable, pero cuyos hallazgos los llevaron postular un esquema diferente del enfoque formativo de Scriven. Así, se fue construyendo progresivamente un nuevo enfoque en el que resalta como principal atributo la autonomía del alumno y el error como parte del aprendizaje. Posteriormente, Linda Allal recomendó la necesidad de regulación de los medios formativos y Sanmartí y Jorba (1994) apuestan por una propuesta didáctica de evaluación basado en la autorregulación.

Barbey (2020) compila el desarrollo histórico de las investigaciones de Nunziati. Asegura que, inicialmente, la química tenía por objetivo evaluar la conducta del evaluador sobre el rendimiento de un grupo de alumnos con dificultades de aprendizaje del Liceo de Marseillevy, en Marsella. Entre sus primeros hallazgos, la química encuentra que la evaluación es tan importante pues impacta sobre el proceso de enseñanza en general, afecta en la retroalimentación,

en el contenido de la asignatura, en la estrategia pedagógica y en los modelos didácticos, propiamente. Pero, lo más relevante para la autora fue encontrar que durante la evaluación los estudiantes se apropian de los criterios de evaluación del docente y autogestionan sus errores. Al usar la autoevaluación en su experimento dio como resultado que el 87% de los estudiantes tuvieron éxito en la promoción a un nivel superior, a diferencia del 55% logrado por grupos similares en años anteriores.

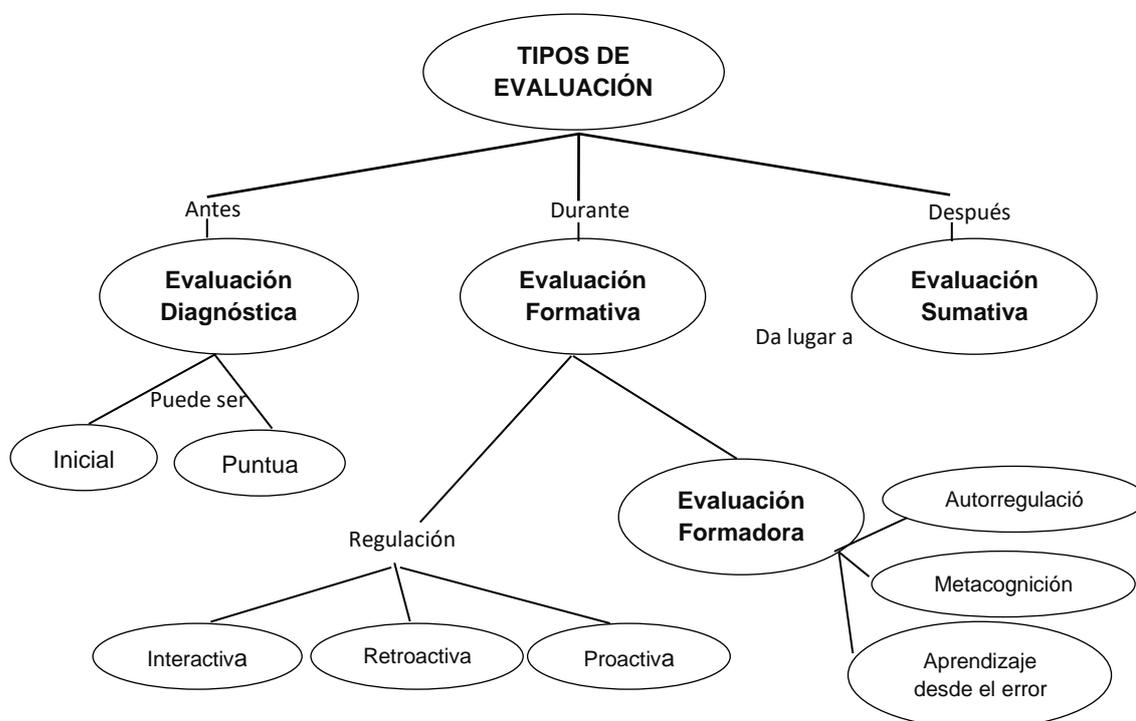
La evaluación formadora es una estrategia algunas veces confundida con la evaluación formativa; esta última instituida en la mayoría de universidades del país y regulada en el sistema nacional de educación básica. Si bien es cierto, la primera se desprende de la segunda, el distanciamiento se da desde el momento que la evaluación formadora postula por que la regulación de los aprendizajes vaya siendo de manera progresiva responsabilidad del estudiante a partir del reconocimiento de sus debilidades; a diferencia de la evaluación formativa donde sigue primando el rol del docente.

Aunque fue propuesta para evaluar en modalidades presenciales, dadas las características de la autonomía del aprendizaje, la evaluación formadora puede muy bien adaptarse a las prácticas evaluativas en entornos virtuales donde el conocimiento no es propiedad exclusiva del docente porque el estudiante lo puede adquirir, comparar y cotejar en los e-book o “libros abiertos” y las múltiples fuentes que encuentra en el espacio digital.

La Universidad Nacional Abierta de Venezuela, en una compilación con fines instruccionales formula el siguiente esquema de los tipos de evaluación y la posición de la evaluación formadora

Figura 1

Tipos de evaluación



Nota: Adaptado de “Tipos de evaluación” compilación instruccional de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela

Otros autores consideran que la evaluación formadora es la suma de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Tanto la evaluación formativa como la evaluación formadora son estrategias que inciden en los criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, pero el enfoque formador adiciona la autorregulación y la metacognición para que el alumno sea quien construya un sistema de aprendizaje según sus propias necesidades, expectativas vocacionales, tiempos y ritmos de aprendizaje. En ese sentido, la evaluación formadora surge del propio sujeto y no desde afuera, del evaluador, como ocurre en la evaluación formativa (Morelos, 2010) (Colmenares et al, 2012), (Silva, 2015).

Álvarez y Luna resumen su conceptualización sobre esta estrategia de evaluación:

“La evaluación formadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo que hace es estimular al estudiante para que el mismo realice su evaluación y, a partir de esta, construya el conocimiento teniendo como facilitador el docente, evitando procesos memorísticos, y promover la actividad de la evaluación, al mismo tiempo que pueda corregir los errores que se le presenten.” (Alvarez y Luna, 2011, p.4).

Para Georgette Nunziati, la evaluación es mucho más que un simple proceso de control o de aplicación mecánica de calificativos, los que cuestiona severamente. “Situada en la encrucijada de la psicología cognitiva y la didáctica, la evaluación en todas sus formas, provoca la transformación de los modelos de referencia sin la cual no hay un cambio real en las prácticas docentes”, señala (Nunziati, 1990, p.47). Con su connacional Jean-Jacques Bonniol, observan la necesidad de transformar los cursos regulares en secuencias de aprendizajes que aseguren a los alumnos el dominio de los contenidos del curso, los objetivos de las tareas y los criterios de evaluación, donde la autoevaluación es la piedra angular del sistema, pero que además el trabajo en equipo (con los pares) facilite el dominio de las operaciones de análisis, síntesis y evaluación.

El aporte relevante de Nunziati es el aprendizaje desde el error. “La implementación de planes progresivos de remediación del error produce la transformación del comportamiento corrector, con el deseo de reemplazar el error en la propia dinámica del aprendizaje para convertirse en un elemento positivo” (Nunziati et al, 1990 p.63). Así, el estudiante comprende que el error forma parte de su aprendizaje y maneja operaciones reguladoras y correctoras, en vez de seguir viendo a la evaluación como un elemento de demostración de incapacidad y de castigo (Morelos, et al., 2010). El rol del docente también se modifica al convertirse en un acompañante del estudiante, capaz de detectar y valorar sus logros y no solo los errores.

Reafirmando los preceptos de la escuela soviética impulsada por Vygotsky, Bonniol y Nunziati ponen de relieve el dominio de las herramientas de anticipación y planificación de la acción evaluativa en lo que denominaron “ficha o mapa de estudio”, donde el estudiante organiza y ejecuta las tareas. De este modo, su enfoque está asociado a la teoría constructivista donde el aprendiz “llega a tener en

sus manos el control del aprendizaje” (Serrano y Pons, 2011). El constructivismo desde la pedagogía, busca que el estudiante construya sus propios conocimientos basados en la experiencia previa, propugna que el discente debe ser un participante activo en lugar de permanecer escuchando pasivamente lo que el docente le explica, debe participar en grupos interactuando en el proceso de aprendizaje y en la retroalimentación (Romero y Hurtado, 2017).

En la evaluación, el docente valora y toma decisiones para retroalimentar su forma de impartir enseñanza observando de manera continua la actividad que realiza el alumno (Monzón, 2010) aun cuando, para el control administrativo y legal, se requiere demostrar solo resultados. La posición de Cassanova recogida por Monzón, et al. (2010) sostiene que el docente debe realizar, desde el comienzo del proceso educativo, un juicio transversal de análisis, valoración y reflexión despojada de subjetivismos, para disponer de información continua que permita mejorar progresivamente la actividad educativa.

Como señalamos líneas arriba, hay aspectos comunes entre la evaluación formadora y la evaluación formativa: ambas evalúan competencias. Sobre las competencias, el autor del Enfoque Socioformativo Complejo (ESC), Sergio Tobón (2007) se sustenta en el modelo constructivista para establecer lineamientos que generen las condiciones pedagógicas para la formación de las competencias de los discentes a partir de la articulación de la educación con sus intereses, autorrealización, interacción social y vinculación laboral. En la evaluación, el ESC enfatiza en la autovaloración de las competencias que se complementa con la covaloración (realizada por pares) y la hetero valoración (realizada por el facilitador). Se valora tanto el “saber ser como el saber conocer y el saber hacer” (p.191)

Sin embargo, varias de estas categorías del enfoque por competencias nos sitúan en un escenario de acompañamiento preminentemente áulico, como la observación continua del docente, entre otras técnicas didácticas (Colindres, 2011). Pero, ¿qué sucede si todo el proceso didáctico y, con él, la práctica evaluativa deba realizarse no en la interacción y fervor de la presencialidad, sino en un escenario mediado por herramientas electrónicas y digitales?

Pues, para este escenario también existen enfoques teóricos, generados desde el boom de la tecnología y la aparición en la década de los 90 de los cursos e-learning. Nos referimos a la teoría conectivista que se sustenta en el uso de las

redes sociales, el internet y las tecnologías digitales para desarrollar procesos de enseñanza- aprendizaje. Para representarla, sus creadores Siemens y Downes, utilizan el concepto de una red con nodos y conexiones para describir las redes neuronales, la complejidad de su funcionamiento y la autorregulación de “los momentos claves de qué se quiere aprender, en qué momento se quiere aprender y dónde encontrar la información para aprender” (Siemens, 2004, p.4). generándose el desarrollo de una nueva competencia: buscar, identificar, evaluar y seleccionar información de diferentes fuentes para no perderse en el “océano” de recursos que ofrecen los medios digitales (Romero, et al., 2017). El enfoque conectivista, que aún reciben críticas como teoría sustantiva, se apoya en el constructivismo para mantener y reforzar el rol protagónico del estudiante.

Los autores del conectivismo señalan que la evaluación debe ser un proceso constante y flexible, donde el alumno participa no solo en las tareas y ejercicios, sino en su propia autoevaluación, como en actividades complementarias de interconexiones. La teoría da al discente la capacidad autodidáctica de adecuar contenidos y tiempos para su aprendizaje, y relega la función docente a un papel de guía externo. Por este motivo sus detractores le atribuyen el riesgo de des institucionalizar la educación llamada formal.

Frente a lo anteriormente expuesto ¿es posible articular el enfoque por competencias y la evaluación formativa instituidos por entidades académicas internacionales y el sistema educativo nacional, con el contexto de escenarios virtuales de aprendizaje que conllevan a otorgar mayor autonomía al discente?

Sobre esta materia se han hecho múltiples investigaciones, como la de Acedo de Bueno en Venezuela quien propone un “diseño instruccional flexible” (Acedo, 2010, p. 5) para resolver el problema de combinación del paradigma constructivista que es ordenado y planificado, con el conectivismo, que se da como proceso no controlado, autónomo, ajustado a cada quien y “caótico” como lo califica Siemens. Mientras tanto, Benito (citado por Romero, et al., 2017), afirma que el conectivismo no es más que la evolución del constructivismo “cuando el aprendizaje tiene lugar en ambientes fuertemente conectados” (p.85). Añadimos finalmente que el punto de articulación de las dos teorías está en la construcción de conocimiento significativo, autónomo y para poder monitorearlo y valorarlo sin perder el control del ambiente, el docente debe tener claro los objetivos de aprendizaje. La claridad de estos

objetivos los encontramos un diseño curricular bien planeado, adecuado, contextualizado con estrategias de evaluación definidas para alcanzar tal fin.

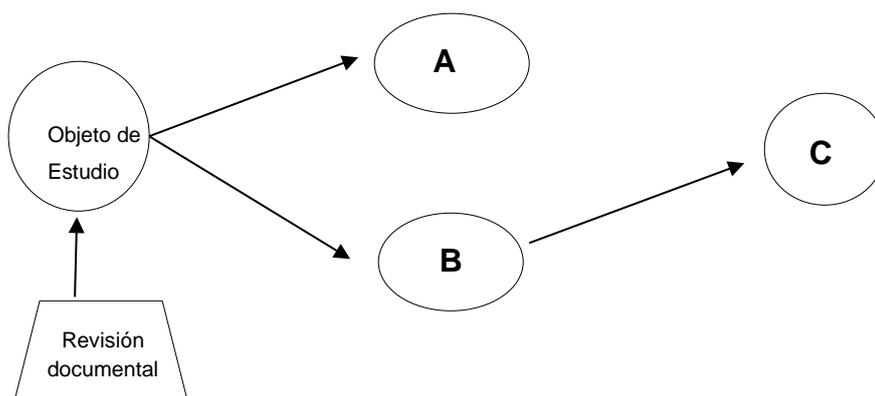
III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Partimos por el propósito de esta investigación que está orientada a identificar saberes y prácticas de un grupo de docentes sobre un aspecto clave del proceso de enseñanza como es la evaluación de los aprendizajes y los niveles de interacción que ejercen durante este proceso, por lo que el enfoque es cuantitativo.

El tipo de investigación se refiere a la modalidad de estudio que emplea el investigador. Queremos obtener información de una condición dada en un momento determinado para que, en función a la sistematización de la información recopilada, formular un planteamiento acorde al contexto, en ese caso esta investigación es de tipo propositivo. Es descriptivo porque describe la práctica evaluativa de los docentes en un periodo lectivo de modalidad no presencial, detallando las características, acontecimientos que ocurren y lineamientos académicos sobre el objeto de estudio en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es propositivo porque en función de la información recabada, se elabora una propuesta de modelo de evaluación por competencias en entornos virtuales. (Charaja, 2011)

El diseño de investigación, es una adaptación del modelo MAPIC de Francisco Charaja que se detalla a continuación



Donde:

A: Es la realidad problemática

B: La teoría fundamentada

C: La propuesta

3.2 Variables

Según el diseño propositivo de la investigación a desarrollar, se plantean tres variables: la variable fáctica, la variable temática y la variable propositiva (Charaja et al 2011):

Variable fáctica: Competencias evaluativas de docentes universitarios en entornos virtuales de aprendizaje

Variable temática: Enfoque de la Evaluación Formadora para aplicar en la práctica evaluativa de los docentes universitarios

Variable propositiva: Propuesta de evaluación formadora para ser aplicado por docentes universitarios en procesos educativos de modalidad no presencial o mixta

La definición operacional de las variables se ubica en el anexo 5 del presente estudio.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para sustentar la propuesta se diseñó un instrumento que prevé aplicarse con la implementación del programa de capacitación docente en evaluación formadora, en etapa de pre test a modo de diagnóstico de las competencias docentes y post test para verificar los conocimientos adquiridos, la intención de cambio producida en los participantes luego de las 10 sesiones académicas y los resultados globales del programa.

El instrumento es un cuestionario de 40 reactivos, distribuidos en dimensiones: las competencias cognitivas, que se presenta bajo el tipo de cuestionario con opciones de respuesta múltiple, recogen saberes de los docentes en materia de conceptos teóricos y el modelo institucional de la Universidad, La segunda dimensión denominada prácticas evaluativas, es una sub prueba de escala tipo Likert para identificar el desempeño de la praxis evaluativa de los docentes. El instrumento cuenta con el rigor de validez y confiabilidad. (Anexo 4)

3.4 Aspectos éticos

Sobre los aspectos éticos en una investigación en ciencias sociales y, particularmente en educación, existe mucha producción bibliográfica. Sañudo (2006) precisa tres generaciones de teóricos de la ética que ponen énfasis en los sujetos que investigan, los investigados y el proceso de investigación en sí como una primera generación, las instituciones como investigadas en una segunda generación, y en la tercera generación apunta al uso de los resultados y las generaciones futuras. En ese marco, los investigadores tenemos la responsabilidad de proponer estudios que promueve resultados útiles para la formación de profesionales constructores de una sociedad mejor.

En este estudio, evitamos que la investigación produzca conflicto de intereses por lo que respetamos la institucionalidad, adecuándonos a sus lineamientos. Los sujetos investigados, en este caso los docentes, tienen el derecho a la privacidad y confidencialidad, bajo los preceptos de autonomía y respeto a la persona, siendo el consentimiento informado uno de criterios a priori tanto para la aplicación del cuestionario como la participación en el programa de capacitación. Ellos constituirán el capital social importante durante la ejecución de la propuesta pedagógica y tanto su tiempo como su esfuerzo y contribución al modelo didáctico tendrán el valor social y el valor científico que deba ser reconocido por la institución como un importante aporte al conocimiento.

Respecto al uso de la investigación tenemos el firme compromiso de divulgar y facilitar el uso de los resultados y motivar para la posible aplicación formal de nuestra propuesta en los procesos académicos dirigidos por la Facultad de Ciencias Sociales. Finalmente, nuestro mayor propósito ético es contribuir a que los futuros profesionales de Ciencias de la Comunicación, egresados de la Universidad Nacional de Tumbes, sean altamente calificados, competentes y probos.

IV. RESULTADOS

El diseño curricular de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes consigna competencias por cada año de formación profesional, debiendo el estudiante del 4to y 5to año emplear con precisión técnicas de producción radial, escrito y televisivo usando tecnologías, técnicas de marketing y publicidad, manejo en el campo de la comunicación para el desarrollo; la gestión empresarial de las comunicaciones y los proyectos de comunicación, entre otros. Los indicadores de evaluación deben medir conocimientos, habilidades, actitudes, las manifestaciones verbales de compromiso y la conducta de los estudiantes; debiendo el docente describir la actividad en la que se manifestará la competencia, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos, en que contextos se aplicará y el nivel de complejidad en el que se tendrá que concretar. Pero además, el Plan de Adecuación a Distancia precisa que en modalidades no presenciales, los docentes deben adecuar métodos y técnicas didácticas a los escenarios virtuales.

En el periodo lectivo 2020 I y II desarrollados en modalidad no presencial, se publicaron en el Sistema Integrado de Calidad Académica SICA 12 sílabos de las 19 asignaturas del Área de la Especialidad. Para identificar probables nodos críticos en la formación por competencias, la evaluación formativa y la adaptación de la evaluación a los entornos virtuales, realizamos una revisión documental del diseño curricular de la Escuela Profesional y el plan de estudios y diseñamos 8 categorías de análisis para triangularlo con los sílabos, arrojándonos que la mayoría de los sílabos registraron anotación positiva en no más de 4 categorías, como vemos en la siguiente tabla.

Tabla 1

Categorías de análisis por sílabos de asignaturas de la Especialidad de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes

Asignatura \ Categoría	A	B	C	D	E	F	G	H
Comunicación Radial I	s	s	n	n	n	n	n	n
Comunicación Radial II	s	s	s	s	n	s	n	n
Comunicación Televisiva I	s	n	n	s	n	s	s	s
Comunicación Televisiva II	s	s	s	s	n	s	s	n
Comunicación Impresa	s	n	s	s	s	s	n	s
Periodismo de Investigación	s	s	n	n	n	n	n	n
Periodismo Digital	s	n	s	s	n	s	n	s
Comunicación para el Desarrollo II	s	n	n	s	n	s	n	n
Marketing	s	n	s	s	n	s	s	n
Publicidad	s	n	s	n	n	s	s	n
Comunicación Organizacional	n	n	n	s	s	s	n	n
Relaciones Públicas	n	n	n	s	n	n	n	n

Nota: Tomado de los sílabos de las asignaturas de la Especialidad de la Escuela de Ciencias de la Comunicación publicados en el Sistema Integrado de Control Académico (SICA) de la Universidad Nacional de Tumbes - Periodo Lectivo 2020 – I y 2020 – II. <https://erp.untumbes.edu.pe/>.

Leyenda: s = Si, n = No

Donde:

A: Existe concordancia entre las competencias del diseño curricular con las competencias de cada asignatura

B: Existe correspondencia entre sumillas de las asignaturas del plan de estudios y los contenidos académicos de las unidades silábicas

C: En el sílabo se describe la actividad con la que se manifestará la competencia planeada para cada asignatura

D: El sílabo describe los productos académicos a ser evaluados

E: El sílabo prescribe el instrumento que se empleará para evaluar los niveles de la competencia alcanzada

F: Se describe el peso porcentual por cada parámetro de evaluación

G: Se describe los criterios de evaluación e indicadores de logro

H: El sílabo expresa medios de adaptación del proceso de evaluación al contexto de enseñanza virtual.

En resumen, los contenidos silábicos planificados por los docentes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes, presentan a la evaluación como un componente desasociado con la adquisición de la competencia progresiva. Los exámenes son por unidades, independientes y no articulados entre sí.

Si bien es cierto, para la presente investigaciones tuvimos limitaciones para observar y evidenciar la praxis evaluativa docente propiamente, los resultados arriba indicados nos demuestran que hay deficiencias en la planeación de los elementos curriculares que también puede estar impactando en la acción evaluativa. Si no se tiene claramente definida la competencia a evaluar será difusa y hasta subjetiva su evaluación, e imprecisos los indicadores e instrumentos que se utilice en este proceso.

Vista esta realidad, presentamos en este estudio una propuesta de capacitación para futura implementación de la estrategia de evaluación formadora aplicable a las modalidades no presencial y mixta de enseñanza, que complementará los lineamientos institucionales de evaluación formativa que prescribe la Universidad.

Respecto al enfoque teórico de la evaluación formadora de Bonniol y Nunziati, Silva (2015) afirma que ésta nace del enfoque por competencias “para darle sentido de diagnóstico operativo a la práctica docente, ubicando ese espacio para que el alumno corrija sus errores utilizando un proceso autorregulatorio” (p.7), promueva la autorreflexión y el control sobre lo que aprende y cómo lo aprende. El autor define la evaluación por competencias como un proceso de “recogida de realidades sobre su desempeño” (p.11) que conlleva a docentes y estudiantes, a hacerse un juicio sobre los dominios cognitivos adquiridos y la capacidad de llevar a la práctica en un contexto o realidad significativa, la competencia adquirida.

Silva et al, (2015), recogiendo a López Pastor, sugiere que para la aplicación de la evaluación formadora se debe precisar la concepción y operacionalización de competencia: “un equilibrio mediado entre las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías a aplicar y el tipo de evaluación que deba usarse” (p.7)

Una asociación similar entre la teoría constructivista y el enfoque por competencias lo hace Morelos et al, (2010). “En el enfoque por competencias se

requiere que el alumno construya su aprendizaje y de allí desarrolle la competencia para llevarlo a la práctica en cualquier situación” (p.23). El modelo constructivista, dice Morelos, enfatiza en los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales del estudiante, lo que es congruente con el manejo de las competencias del saber, saber ser y el saber hacer.

En ese sentido, nuestra propuesta de capacitación docente se orienta a atender dos demandas: Primero, analizar la idoneidad de las competencias que contribuyen a la consolidación del perfil de egreso. Ello obliga a analizar en el diseño curricular y el plan de estudios, a verificar la pertinencia de las sumillas y su cohesión con los contenidos silábicos de las asignaturas de la Especialidad para replantearlas, si así es necesario

El siguiente gráfico nos ayuda a explicar esta parte del proceso.

Figura 2

Correlación de la evaluación con el logro de la competencia



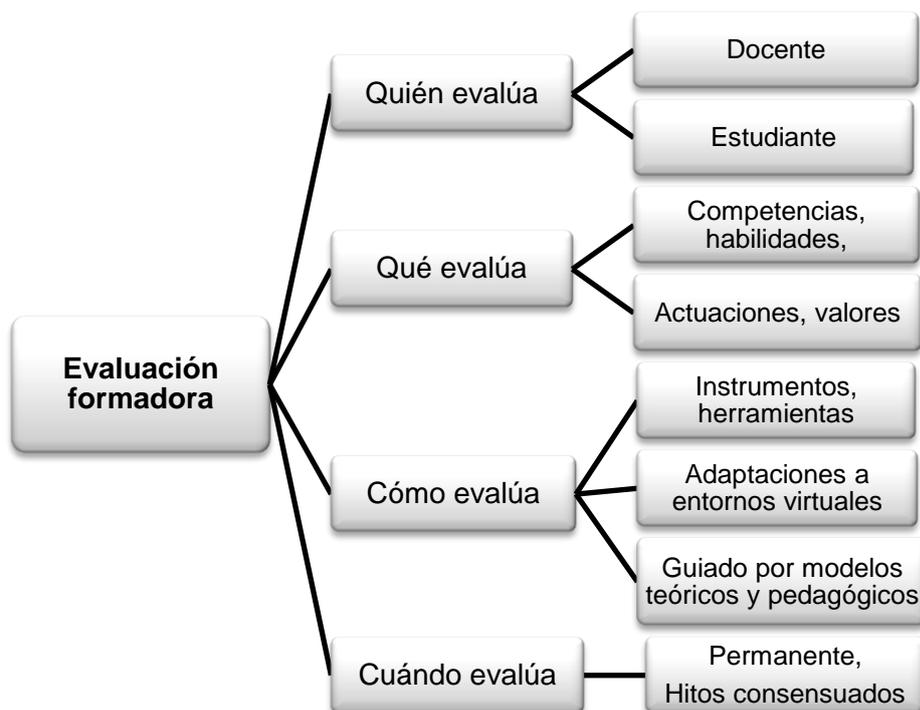
Nota: Adaptado de “Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile” por Isabel Möller y Héctor Gómez (2014)

Una vez definida claramente la competencia, se pasa a un segundo momento: producir instrumentos alineados al enfoque de evaluación formadora con

sus criterios de autorregulación, autoevaluación y coevaluación, para aplicarlos preferentemente en entornos virtuales de aprendizaje. En ese sentido, pretendemos responder a las preguntas claves de la evaluación en el enfoque de la evaluación formadora, como se señala en el siguiente gráfico.

Figura 3

Operacionalización de la evaluación formadora



Nota: Adaptado de la conferencia “Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje”, por Fernando Vitola” (9 jul. 2021) Encuentro de Maestros UCV.

Para ello, el programa de capacitación propuesto tiene como meta producir productos como la redefinición de competencias y construcción de instrumentos para evaluarlas. La propuesta se ha organizado en sesiones o rutas de capacitación en una secuencia de acciones que constituyen bloques de aprendizaje en las cuales los docentes participantes reforzarán sus saberes, analizarán, aplicarán los conocimientos y construirán productos desde una realidad significativa, de tal modo que desarrollen sus competencias para mejorar su propia práctica evaluativa.

1. La propuesta

1.1 Referencias generales

Denominación: Programa de capacitación en evaluación formadora para fortalecer las competencias evaluativas en entornos virtuales de aprendizaje de los docentes universitarios

Beneficiarios: Docentes

Nivel de intervención: Equipo docente del área de Especialización de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes

Modalidad de aplicación: Presencial

Categoría: Formación docente

Nivel educativo: Superior

Responsable: Mg. Doris Carmen Sanjinez Cabrera

1.2 Objetivos

Objetivo general

Fortalecer las competencias evaluativas de docentes universitarios en el enfoque de evaluación formadora en entornos virtuales de aprendizaje

Objetivos específicos

- Identificar la práctica evaluativa de docentes de una carrera universitaria y verificar si se planifica y ejecuta en concordancia con los lineamientos institucionales
- Desarrollar competencias cognitivas en los docentes sobre el enfoque de evaluación formadora
- Relacionar los documentos normativos de la Universidad sobre evaluación y la práctica evaluativa docente
- Desarrollar competencias procedimentales para la planificación de la evaluación
- Desarrollar competencias actitudinales para la autorreflexión de la práctica docente en los entornos virtuales de aprendizaje

- Desarrollar habilidades para la construcción de instrumentos e indicadores para la evaluación por competencias bajo los criterios de la evaluación formadora y los entornos virtuales de aprendizaje.
- Demostrar la eficacia del programa de capacitación a raíz de los productos creados

1.3 Fundamentos de la propuesta

Fundamentos teóricos que avalan la propuesta

Jean-Jacques Bonniol y Georgette Nunziati y posteriormente otros estudiosos, puntualizaron algunos aspectos didácticos para marcar distancia entre la evaluación formadora y la evaluación formativa, pero también coincidieron en afirmar que ambas estrategias de evaluación se sustentan en una misma teoría científica: el constructivismo.

La evaluación formadora no deviene de una teoría propia, sino que se nutre del principio constructivista basado en la cooperación, colaboración e interacción con el medio social y cultural que propugna Piaget, el enfoque socio histórico de Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel. (Ortiz, 2013), así como los enfoques socio formativo de Tobón.

Estos enfoques de la teoría constructivista conciben al estudiante como un sujeto activo y autónomo, en tanto que el docente reduce su nivel de autoridad (Ortiz et al, 2013), para convertirse en un actor facilitador y orientador del proceso. Bajo el enfoque constructivista, el aprendizaje se produce en medio de un compromiso activo de los actores, la participación, la interacción frecuente y la retroalimentación (Romero et al, 2017)

La evaluación formadora recoge de la escuela soviética la importancia de la planificación, a las que Vygotsky denominó operaciones de anticipación, las que se inician con la representación de las metas a alcanzar, la adquisición de conocimientos y apropiación de habilidades, la anticipación del enfoque a seguir para alcanzar dichas metas, la planificación del cómo ejecutarlas y finalmente la administración del control de resultados.

Con el aprendizaje autónomo el estudiante se apropia de las herramientas de evaluación del docente, organiza sus tiempos y se anticipa a sus identificar sus

capacidades y necesidades cognitivas, “luego entra en un proceso regulatorio que él mismo dirige” para autocorregirse y autoevaluarse (Barbey, et al.2020).

Fundamentos metodológicos de la propuesta

En el espacio mundial, organismos como la OCDE, UNESCO, la Unión Europea y el PNUD -cada cual desde su perspectiva y nivel- han establecido categorías temáticas para formular políticas educativas y objetivos centrales en materia de educación. Estas categorías se organizan en: desarrollo personal y bienestar social, calidad del itinerario educativo/formativo y profesional, igualdad de oportunidades y optimización de los recursos. Sin embargo; a decir de Nieves (2008), los indicadores se centran en resultados de acceso, medios y aspectos organizativos, más no en la calidad de la educación y los procesos de aprendizaje en sí, dotados de enorme complejidad según cada realidad.

El enfoque metodológico de la propuesta recoge de las políticas globales de estos organismos internacionales, los estándares internacionales de evaluación: Qué tan útiles son las necesidades de información de los usuarios evaluados, que tan confiables son su aplicación y resultados, que tan preciso es para transmitir información de lo evaluado y que tan justa y legítima es la acción de evaluación (Ramos, Gallardo, Camacho, 2020)

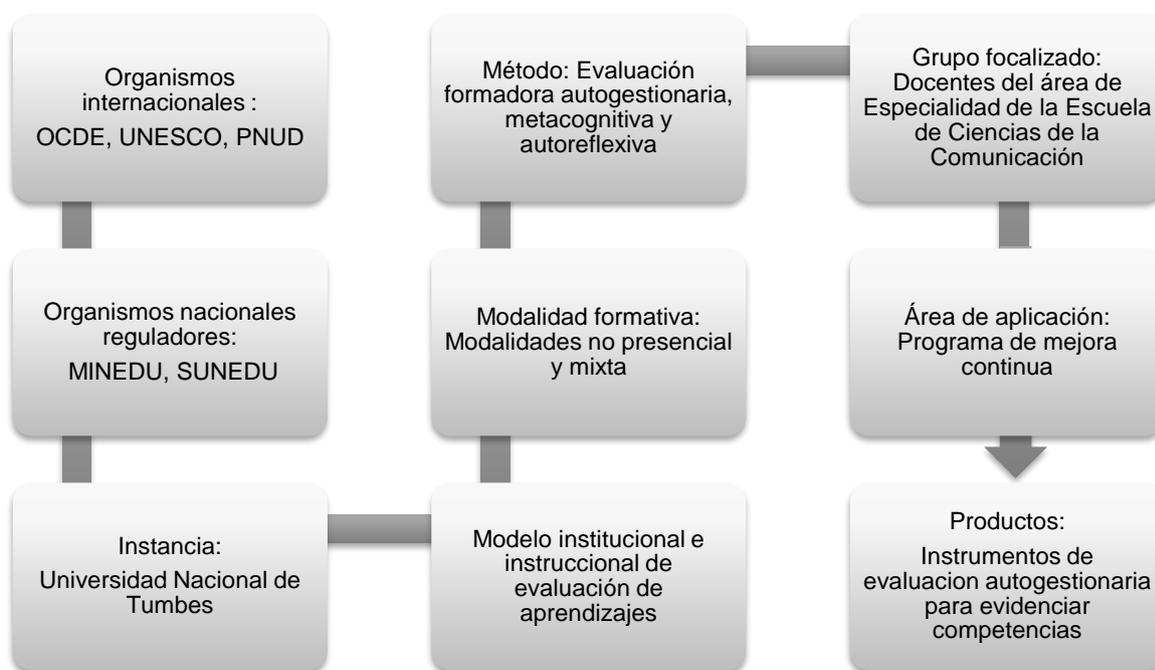
A nivel nacional, el Ministerio de Educación ha instituido el enfoque por competencias como modelo educativo en el nivel de educación básica y ha impartido un sistema de evaluación a ser aplicado en los diseños curriculares básicos nacionales que responde a la formación por competencias. SUNEDU vigilante cauteloso de las condiciones básicas de calidad universitaria como “mecanismo de protección a los estudiantes, su familia y la sociedad en su conjunto”, ha emitido una serie de disposiciones normativas para reglamentar el quehacer universitario bajo ese mismo enfoque.

La Universidad Nacional de Tumbes ha instituido el modelo educativo de formación por competencias, centrados en el estudiante y la evaluación formativa de Scriven para observar, recoger y analizar información del proceso de aprendizaje del estudiante, que le permita reflexionar y emitir juicios para la toma de decisiones. Enfoques teóricos que también recoge la Escuela de Ciencias de la Comunicación en su diseño curricular.

En esa correlación, el esquema metodológico de la evaluación formadora se describe a continuación.

Figura 4

Esquema metodológico de la propuesta de Evaluación Formadora



Del gráfico anterior nos centramos en el método de la evaluación formadora. Para aplicarla, se propone desarrollar un proceso de enseñanza – aprendizaje autónomo y autorregulado, con sus tres principios característicos: autogestión, metacognición y autorreflexión.

La autogestión del conocimiento se da cuando el estudiante realiza una indagación previa de los temas o contenidos para formular y defender una argumentación sólida del conocimiento adquirido. Al hacerlo, no solo desarrolla con eficiencia los trabajos asignados, sino que construye procedimientos autónomos que forman o fortalecen la competencia planeada y refuerza los valores de la responsabilidad y autodisciplina.

La metacognición, a decir de Mc. Millan (2010) recogido por (Martinez F. , 2012), se refiere a la capacidad para reflexionar sobre su propio pensamiento por parte del estudiante, quien monitorea el grado de comprensión adquirido y usa

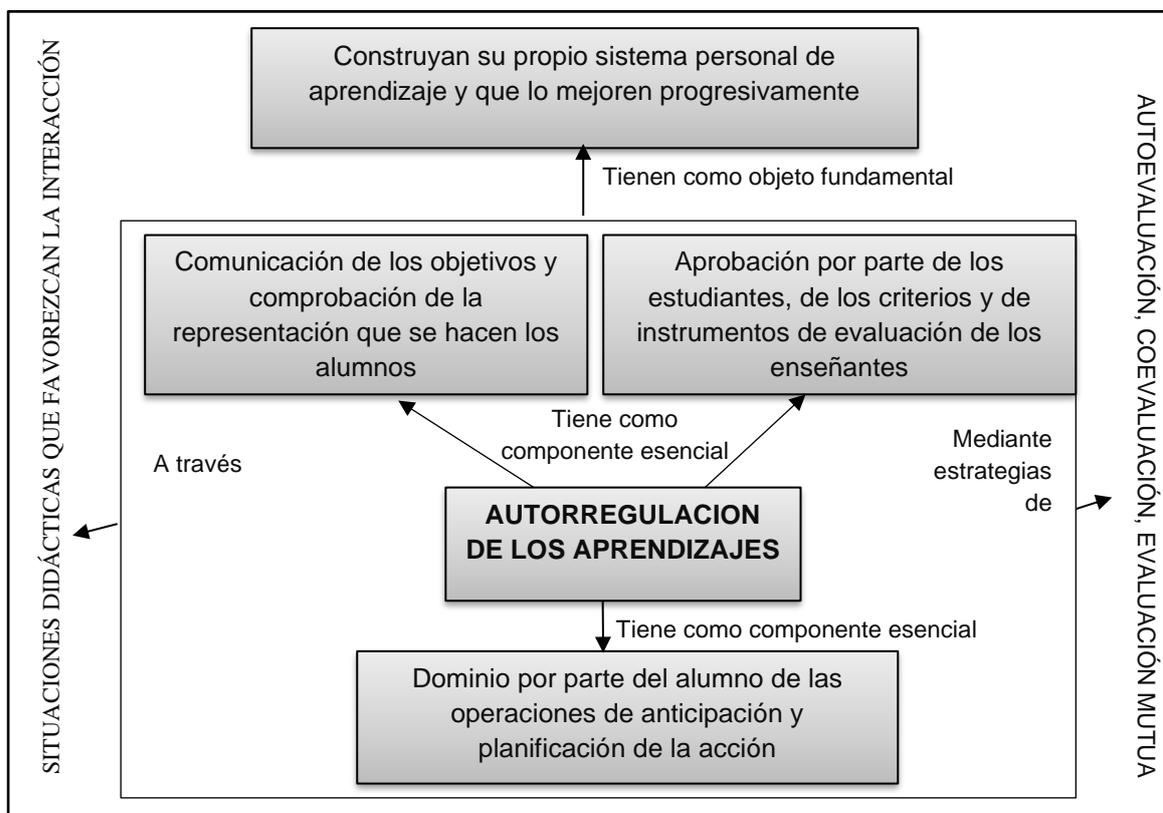
estrategia para reconocer los aprendizajes que deban ser mejorados. Señala que metacognición es similar a la autorregulación, pues los estudiantes se involucran en su propio aprendizaje, usan herramientas para organizar y administrar su tiempo, buscar y seleccionar información., detectan sus errores y desarrollan habilidades correctivas, pero también buscar ayuda cuando la necesitan.

En la autorreflexión el estudiante desarrolla procesos metacognitivos para monitorear y controlar su aprendizaje, evaluando sus fortalezas y debilidades, reflexionando sobre el grado en que sus enfoques de aprendizaje están funcionando, y teniendo en mente el objetivo de aprendizaje, planificando métodos y medios para adquirirlos.

Para describir el sentido de la autorregulación en los aprendizajes, San Martí y Jorba et al, 1994 presentan el siguiente gráfico.

Figura 5

Autorregulación de los aprendizajes



Nota: Adaptado del tomo "Tipos de evaluación" compilación instruccional de la Universidad Nacional Abierta de Venezuela

Para llegar a este nivel de autorregulación y ejercitar la autoevaluación, el estudiante cuenta con la orientación del docente quien otorga gradualmente la libertad necesaria para que el estudiante tenga una mirada crítica de sí mismo e impulse, como plantea Nunziati, la autocorrección. Para que el estudiante vaya apropiándose de los instrumentos y criterios de evaluación y dominando las operaciones de anticipación, el docente debe facilitar un marco de referencia, una “ficha o mapa de estudio” como recomienda Nunziati, para que el estudiante combine estrategias de evaluación. Estas estrategias de evaluación se describen en el siguiente gráfico.

Figura 6

Suma de evaluaciones que integra la evaluación formadora



Nota: Tomado de *L'évaluation formatrice : une démarche de régulation conduite par l'apprenant*, en el blog *L'espace professeur en ligne* de Philippe Barbey (2021)

Donde:

- Autoevaluación: él (estudiante) mismo evalúa su trabajo de forma espontánea, natural. en un dominio de autocontrol y autorregulación.
- Coevaluación: en cada grupo de trabajo, cada estudiante evalúa la producción del otro de forma más distanciada e identifica las operaciones que sean necesarias realizar para conseguir el objetivo predefinido.

- Autocorrección: el estudiante analiza su producto terminado y mide su desviación del objetivo de aprendizaje sin que ello signifique un autocastigo sino la aceptación del error como parte del proceso de asimilación.
- Evaluación formativa: donde el estudiante participa en un proceso de regulación a lo largo de su proceso educativo, midiendo también la acción educativa desarrollada por su docente. El docente por su parte adapta dispositivos de evaluación acorde a la realidad del aprendizaje del estudiante.
- Evaluación sumativa: el docente establece una evaluación confiable al final del proceso de aprendizaje en un período determinado (recolección de información, construcción de herramientas de medición confiables). La calificación tendrá un valor relativo y no absoluto. De hecho, no mide la totalidad de las adquisiciones, sino solo las que se han transferido dentro del marco del objeto de aprendizaje (Barbey, 2020).

Bajo este marco teórico y metodológico ampliamente descrito, se plantea una propuesta coherente y organizada en cuatro fases:

Tabla 2

Fases para la aplicación de la propuesta

N° Fases	Descripción
1 Socialización del valor de la Evaluación Formadora	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización a las autoridades universitarias el modelo • Reflexión participativa sobre los retos de la evaluación en entornos virtuales (lecciones aprendidas) • Inducción inicial sobre las ventajas de la evaluación formadora para contextos no presenciales
2 Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico de los conocimientos previos en materia de evaluación de los docentes mediante prueba pre test • Sistematización y análisis de los resultados • Diagnóstico sobre la práctica lectiva en periodos no presenciales (Base de datos, SICA, sílabos, plataforma)

- Reformulación de la propuesta metodológica, a raíz del problema focalizado
- Validación de los objetivos de la capacitación o planteamiento de nuevos objetivos
- 3 Aplicación
 - Desarrollo del programa de capacitación docente en 10 sesiones educativas
 - Construcción de criterios, instrumentos e indicadores de evaluación
 - Elaboración de un esquema para la validación de los instrumentos creados en el programa de capacitación, a nivel de expertos y estudiantes.
- 4 Seguimiento/ Comprobación
 - Aplicación del cuestionario a nivel de post test
 - Sistematización y análisis de los resultados del cuestionario aplicados en pre test y post test
 - Socialización de los resultados con las autoridades educativas
 - Ajustes del modelo en un programa de mejora continua de la FACSO

La fase de aplicación consta de 10 sesiones educativas, para cada una de las cuales se ha definido la secuencia metodológica que comprende el tema, la competencia prevista, la estrategia didáctica, materiales, recursos didácticos y criterios de evaluación. (Ver anexo 1)

V. DISCUSIÓN

Como apreciamos en la tabla 2 del capítulo anterior, los docentes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes presentan dificultades para la planeación de los elementos curriculares acorde a la estructura curricular institucional.

Los resultados de esta revisión concuerdan con algunos de los resultados de las investigaciones de Möller (2014), Sanahuja (2018) y Gutiérrez (2019) en el sentido que los docentes no describen en los sílabos los criterios e instrumentos para evidenciar la capacidad adquirida, que existe escasa coherencia entre las competencias del perfil de egreso con las asignaturas y sus contenidos de aprendizaje y que, a pesar de estar instituida la evaluación formativa, algunos docentes siguen presentando dificultades para implementarla, persistiendo en evaluar a sus estudiantes a través de exámenes tradicionales.

Atribuimos que se debe, en parte, a la escasa socialización de los lineamientos académicos, la inexistencia de guías didácticas que orienten la práctica docente, el insuficiente estudio de las tendencias actuales en educación, el escaso monitoreo de la secuencialidad de la acción educativa y los vacíos de la legislación que se hicieron notar con la implantación de la modalidad no presencial. Pero, aun con la normatividad institucional, los reglamentos y las directrices, éstos serían meras proposiciones idealistas si no se tiene un involucramiento mayor y una verdadera voluntad de cambio por parte de quienes tienen a cargo la dirección de la acción educativa.

La estructura curricular institucional de la Universidad Nacional de Tumbes promueve la innovación educativa de los docentes quienes deben estar preparados para adaptarse a los continuos y acelerados cambios científicos y tecnológicos y motivar a sus estudiantes para que transiten de la repetición de conceptos a la generación de resultados y solución de problemas. Pero lo que observamos de la realidad problemática es que algunos docentes mantienen la concepción de la educación como sinónimo de impartición de conocimientos, repetición de conceptos y meras transcripciones de textos algunos de ellos descontextualizados (Martínez et al, 2010),

Otro aspecto ineludible de la realidad es que la mayoría de catedráticos en el país ingresan a la docencia universitaria en mérito a su capacidad y experiencia profesional propia de su carrera, pero son escasos sus conocimientos en pedagogía y didáctica, lo que tendrá que ir adquiriendo en el camino. Ello, según Ortiz, et.al., (2013) genera improvisación en la planificación educativa. La planificación didáctica, como recomienda Martínez, et al. (2010) debe enunciar de manera operacional las capacidades, destrezas, valores y actitudes por cada asignatura, como metas del trabajo educativo.

Así, en un acercamiento al primer objetivo relacionado con la identificación de las competencias evaluativas de los docentes de la escuela profesional de Ciencias de la Comunicación nos lleva a la conclusión que el enfoque de formación por competencias y la estrategia de evaluación formativa instituidos por la Universidad Nacional de Tumbes son aplicados con cierta insuficiencia por lo que las competencias son limitadas.

Al inicio de este estudio hicimos referencia a un acontecimiento que ha causado dolor y pesar en el mundo: la pandemia del coronavirus. Transpolar la educación a un escenario digital cuando millones de personas en el mundo tuvieron limitaciones de accesibilidad, descubrió las brechas e inequidades sociales (Turkewitz, et al, 2020) con las cuales el docente tuvo que afrontar, representándole un alto costo de tiempo, recursos económicos, presión institucional y uso de medios tecnológicos mínimamente disponibles. CEPAL y UNESCO se han pronunciado a favor de mantener y fortalecer la formación por competencias y en los últimos congresos de docentes se reafirma esta tendencia educativa. Pero, en el tema de evaluación siguen subsistiendo algunas discusiones sobre su operacionalidad metodológica precisamente porque subsisten los arraigos y resistencia al cambio, como hacemos referencia líneas arriba.

Si en un contexto, al que denominaremos “normal”, es difícil desprenderse de procedimientos instituidos por la costumbre, con exámenes escritos y estandarizados (Hernández-Nodarse, 2017, p.2) que capitalizan la función impositiva del docente (Alvarez et al, 2011), a ello se suma ahora el contexto virtual donde muchos docentes “pretenden replicar sus prácticas evaluativas tradicionales en estos espacios de aprendizaje” (Colmenares, 2007, p.8).

Los teóricos nos brindan algunas pautas para salir de las actividades rutinarias y fijarse en desafíos retadores desligándose de la regulación del comportamiento controlado hacia el estudiante y propiciar su autorregulación autónoma (Underwood & Banyard, 2005) en una relación dinámica, horizontal y participativa que permita al estudiante explorar, crear, enriquecer y reconstruir el conocimiento (Parra, 2003), propiciando espacios significativos que conduzcan a desarrollar su interés, motivación, capacidad crítica y autonomía académica (Ortiz , 2015).

La enseñanza por medios virtuales es una experiencia de más de 15 años con relativos resultados. Su oferta, mediante los cursos MOOC, e-learning y blended learning de cierta periodicidad, han estado orientados principalmente a la especialización y el perfeccionamiento. Nunca antes se había dado con la universalidad, urgencia y exigencia que la salud pública impuso. Pero la capacidad humana ha demostrado que el hombre es capaz de revertir lo adverso y convertirlo en lecciones aprendidas. Reconocemos, en ese sentido, la inventiva y esfuerzo de los docentes por hacer progresivas mejoras en estos dos años de modalidad no presencial por la emergencia sanitaria y convertirla en una educación virtualizada que procura mantener o recuperar los estándares de calidad de la enseñanza.

Los gestores educativos siguen explorando, experimentando e implementando nuevos diseños, contextualizados, flexibles y sensibles a la condición de los estudiantes y sus familias, procurando agenciarse de diversos mecanismos para la confiabilidad del monitoreo y la evidencia del resultado. En ese orden de ideas, y en convergencia con nuestro segundo objetivo de estudio, los postulados teóricos y metodológicos de la evaluación formadora y la pertinencia de su aplicabilidad en los entornos virtuales de aprendizaje se encuentra suficientemente demostrado y fundamentado.

Investigaciones que demuestran la eficacia de la implementación del aprendizaje autónomo, autorregulado, la autoevaluación y coevaluación son (Tumino y Burnissen, 2016), (Ponce y Rodríguez, 2013), (Alvarez. y Luna, 2011), (Colmenares, 2008), (Morelos, 2010), (Calderón y Ulate, 2020), varios de los cuales demostraron que sí es posible desarrollar procesos educativos de calidad en los escenarios virtuales de aprendizaje, siempre y cuando se brinde a los estudiantes la ruta para que emprendan la autoconstrucción del conocimiento, planeen sus

tareas y se autoevalúen, manejando como docentes, técnicas innovadoras para certificar el resultado de lo programado.

Si bien es cierto, la evaluación formativa está instituida en universidades latinoamericanas y en el sistema educativo nacional, la estrategia de evaluación formadora que proponemos no es diametralmente opuesta a la primera; por el contrario, ambas se sustentan en el aprendizaje autónomo y significativo. La diferencia está en que mientras la evaluación formativa se da preminencia al trabajo docente (Monzón et al. 2010), la evaluación formadora otorga al estudiante la independencia para que autoregule su aprendizaje y desarrolle prácticas metacognitivas para valorar lo que ha avanzado y ha aprendido desde el error.

La propuesta de evaluación formadora basada en el enfoque de Nunziati para emplear en los entornos virtuales de aprendizajes, como fue el tercer objetivo del presente estudio, se justifica por el hecho que no solo mejora el proceso de evaluación, también se rompen mitos de docente dueño del conocimiento y la razón, se brinda acceso equitativo a la educación sin excluir a aquellos que tienen limitaciones de accesibilidad y, entre otros beneficios, se logra los ansiados principios axiológicos del quehacer universitario: formar profesionales independientes, autónomos, capaces de decidir por sí mismo y fundamentalmente, honestos y probos.

Los roles de los principales actores educativos con la evaluación formadora tienden a modificarse: El docente desde *un lado de la pantalla*, con la claridad del objetivo de aprendizaje y la competencia que se espera lograr, se convierte en un orientador y facilitador de actividades acorde a las condiciones particulares para el aprendizaje (Portillo et al, 2020), (Beishuizen, 2010). El rol del profesor como poseedor de conocimientos pasa a desempeñar un papel de co-constructor de la enseñanza compartida (Barbey et al, 2020) y supervisor del avance y desempeño que va adquiriendo progresivamente el estudiante (Morelos et al 2010). En tanto, el estudiante, desde *el otro lado de la pantalla*, como verdadero protagonista del proceso educativo tiene la capacidad para flexibilizar sus tiempos para autogenerar su aprendizaje según sus expectativas y necesidades académicas (Tullis y Benjamín, 2011), buscar y seleccionar la información más apropiada disponible en la red y, en general, planificar e implementar un modelo de autorregulación afectiva, motivacional, metacognitiva y conductual (Simao, 2021, p.4).

Investigaciones como la de DeLozier y Dunlosky, (2015) han demostrado que estudiando a un propio ritmo, sin presiones ni sanciones, el estudiante tiene mayor éxito en el aprendizaje, incrementa su creatividad y mejora la capacidad de resolver problemas. Además, fortalece la confianza en sí mismo, porque cree y confía en su nivel de respuesta, en un proceso al que Efklides (2014) lo denomina juicio metacognitivo. Como señala Colmenares et al. (2007) “Un estudiante se autorregula cuando toma conciencia de sus dificultades (y aciertos), las gestiona y toma decisiones acerca de posibles nuevas formas de pensar y también de actuar” (p.12) y domina las operaciones de planificación en la medida que es “capaz de representarse mentalmente las acciones que debe efectuar para realizar con éxito las tareas que se le proponen, bien para elaborar nuevos conocimientos, bien para aplicar los conocimientos ya aprendidos” (Colmenares, 2008 p.8.)

Todo este proceso dinámico, flexible, democrático se da en el marco de un trabajo colaborativo de confianza mutua donde se aprende a trabajar en equipo, comunicar y argumentar sus ideas, respetando las ideas de los demás. Ello genera el valor de la solidaridad y la responsabilidad personal del estudiante en una interdependencia positiva con sus compañeros de estudio y su docente (Eytayo, Scanlon, Blake & Jones, 2010).

Ese rol retador del docente requiere de un programa que fortalezca sus competencias y habilidades y sobre todo que produzca en él un cambio actitudinal.

En nuestra propuesta de capacitación es el propio docente, como diseñador de la acción educativa, quien construye colaborativamente los criterios e instrumentos de evaluación para evidenciar una competencia que él mismo ha redefinido y operacionalizado. Esos criterios e instrumentos no son más “el conejo bajo el sombrero” sino que pretende sean conocidos, consensuados y apropiados por los estudiantes, quienes aportarán sus opiniones para enriquecerlos o corregirlos a partir de la propia práctica, en un nivel democrático de negociación de los modos y momentos para aplicarlos (Alvarez, et al., 2011).

Al integrar el aprendizaje autónomo, el aprendizaje desde el error, la autorregulación y autogestión del conocimiento, la evaluación formadora requiere una combinación de instrumentos para evaluar sin descartar por supuesto los exámenes, pero de naturaleza reflexiva e interpretativa, donde el estudiante si así lo desea, pueda consultar textos sin que tenga necesidad de aprenderse

memorísticamente un concepto. Otras estrategias como el método de los proyectos, la simulación de casos prácticos, o el modelo didáctico operativo que valora las experiencias vivenciales con productos como demostraciones, ensayos, el portafolio, los podcast y videos, etc. son parte de las técnicas, estrategias e instrumentos de la evaluación formadora que el docente construirá a partir de su propia experiencia.

Hasta aquí hemos discutido sobre qué se evalúa, quién evalúa, para qué se evalúa y cómo se evalúa. Finalmente, surge una nueva pregunta altamente retadora: ¿El estudiante estará preparado para asumir el rol autónomo? En una concepción estrecha pondremos en duda su capacidad, porque hemos venido etiquetándolo, comparándolo y obligándolo a obtener buenas calificaciones, aunque para lograrlo ha tenido en algún momento que copiar. Ha sucedido en aula y podría hacerlo desde la virtualidad. Pero con la evaluación formadora el docente otorga un voto de credibilidad a su estudiante y le demuestra que está interesado en orientarlo a conseguir sus propias metas. El docente reconoce también que el error es parte del proceso formativo y en vez de descalificarlo, busca conocer las causas y motivos que provocan esos errores para orientarlo en la reconstrucción del conocimiento.

Luego de esta pandemia, es probable que seamos autores o testigos directos del nacimiento de nuevas teorías asociadas al comportamiento humano y a la educación. Quizás, Sobrino (2011) haya acertado con la aparición de una teoría post constructivista y Colmenares (2012) tenga argumentos para describir una sexta generación histórica de evaluación. Con este programa de capacitación se busca que los docentes sean artífices en ese tránsito a la transformación de la educación.

VI. CONCLUSIONES

1. El nivel de competencias evaluativas de los docentes de la escuela profesional donde hemos situado nuestro estudio, es limitado por la escasa articulación con la estructura curricular y diseño de evaluación instituidos por la Universidad.
2. La planificación silábica que realizan los docentes en los periodos lectivos de modalidad no presencial, no guarda relación entre las competencias de asignaturas, los contenidos académicos, las actividades de desempeño y los criterios de evaluación. Tampoco se adaptan a los entornos virtuales de aprendizaje,
3. Los fundamentos teóricos de la evaluación formadora se sustentan en el socio constructivismo, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje desde el error y la autorregulación, por tanto, no difiere con los fundamentos teóricos que sustentan el modelo educativo universitario.
4. La evaluación formadora con sus mecanismos de autoevaluación y la coevaluación, contribuyen al desarrollo metacognitivo del estudiante y el fortalecimiento de valores como la autoestima, solidaridad y honestidad.
5. Las modalidades no presencial y semipresencial están instituidas por el sistema universitario nacional peruano, por lo que se hace imperativo conocer y perfeccionar técnicas y estrategias de evaluación que promuevan la interacción docente – estudiante en procesos mediados por tecnologías.
6. El programa de capacitación en evaluación formadora que se organiza en cuatro fases de implementación y diez sesiones educativas, fortalecerá las competencias evaluativas de docentes quienes diseñarán herramientas para desarrollar una práctica evaluativa más útil, precisa, oportuna y justa.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se requiere desarrollar procesos formativos para que los docentes mejoren competencias evaluativas en los actuales contextos.
2. Se requiere una revisión analítica de los diseños de evaluación de la escuela profesional estudiada, con la finalidad de redefinir las competencias y ajustar los contenidos académicos con los medios para evidenciarla y evaluarla.
3. En el desarrollo del programa de capacitación docente, se sugiere diseñar productos específicos que emanen del consenso de los participantes, entre ellos la creación de instrumentos que permitan evidenciar la competencia adquirida.
4. La implementación de la evaluación formadora que se sugiere para entornos virtuales de aprendizaje, requiere necesariamente reconceptualizar el modo de enseñar desde una concepción de aprendizaje autónomo.
5. Para desarrollar la autoevaluación y coevaluación desde la concepción formadora, el docente debe despojarse de mitos y temores y otorgar un voto de confianza a sus estudiantes.
6. Se sugiere estudios adicionales con los estudiantes, para conocer su grado de responsabilidad y promover capacitaciones dirigidas a este grupo con la finalidad de fortalecer su capacidad para asumir retos propios en este innovador modelo de evaluación.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencia. *Cultura y representaciones sociales*, 5(9), 122 -144. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102010000200003&script=sci_arttext
- Acedo, M. (2010). Diseño de instrucción flexible: Constructivismo, conectivismo y objetos de aprendizaje. *Portal de Revistas ULA*, 1(1). Recuperado el 15 de junio de 2021, de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/cled/article/view/280/298>
- Alvarez, C. y Luna, A. (2011). Criterios para una evaluación formadora en la Fundación Centro Investigación y Estudios Odontológicos-CIEO. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10654/5380>
- Atarama, T. (5 de abril de 2020). La Educación en tiempos de pandemia. *Diario el Tiempo*, pág. 12.
- Azevedo, R. (2005). Computer Environments as Metacognitive Tools for Enhancing Learning. *Educational Psychologist*, 40, 4. doi:https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_1
- Barbey, P. (2020). *L'espace professeur en ligne de Philippe Barbey*. . Obtenido de <https://www.barbeypedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-l-%C3%A9valuation-formatrice/>
- Beishuizen, J. (2010). Lessons on Learning: Guidelines for Teachers Fostering Self-regulated Learning in a Technology Enhanced Learning Environments. En A. B. Bartolomé (Ed.), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: Problems and Promises*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235954510_Self-regulated_Learning_in_Technology_Enhanced_Learning_Environments_Problems_and_Promises
- Calderón, Y., Ulate, R. (2020). Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales (autonomía, aprender a aprender, competencias), en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (UNED). *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 211 - 233. doi: <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.11>
- CEPAL. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

es.unesco.org/fieldoffice/Santiago. Obtenido de
<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

Charaja, F. (2011). *El MAPIC en la metodología de la investigación*. Puno s.e.

Colindres, M. (2011). Modelo de evaluación por competencias en el espacio pedagógico de apreciación artística de la UPNFM. Obtenido de
<http://repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/handle/12345678/312>

Colmenares, A. (2007). Prácticas evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6).
doi:<https://doi.org/10.35362/rie4462196>

Colmenares, A. (2008). Evaluación formadora: ¿Estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? *Educare*, 12(3). Obtenido de
<https://biblat.unam.mx/es/revista/educare/articulo/evaluacion-formadora-estamos-en-presencia-de-una-nueva-generacion-de-la-evaluacion>

Colmenares, A. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. *REIFOP*, 15(1), 125-132. Obtenido de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4616996>

Crosier, D. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. doi:DOI 10.2797/14010

DeLozier, S. Dunlosky, J. (2015). How do students improve their value-based learning with task experience? *Memory*, 23(6), 928-942.
doi:10.1080/09658211.2014.938083

Derrico, E. (2020). *Nuevos desafíos para los modelos universitarios de enseñanza*. Obtenido de Issuu: https://issuu.com/ude-laplata/docs/n10_diagonal_al_este/s/10867258

Docampo, D. (2015). Hacia el espacio europeo del conocimiento. *Research Gate*. Obtenido de
https://www.researchgate.net/publication/267839797_Hacia_el_espacio_europeo_del_conocimiento

Efklides, A. (2014). How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. *Psychological Topics*, 23, 1-30. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/279900448>

Eyitayo, E., Scanlon, E., Blake, C., Jones, A. (2010). Promoting Co- and Self-regulation Among Young Science Learners in a Computer Supported Collaborative Learning Environment. En A. B. Bartolomé, & S. Verlag (Ed.), *Self-regulated Learning Technology Enhanced Learning Environments:*

- Problems and Promises* (pág. 192).
doi:https://www.researchgate.net/publication/235954510_Self-regulated_Learning_in_Technology_Enhanced_Learning_Environments_Problems_and_Promises
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. & Yousef. M. (2020). Exploratory Study in Iberoamerica on the Teaching-Learning Process and Assessment Proposal in the Pandemic Times. *Education in the Knowledge Society, 21*.
doi:<https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F., Corell, A. y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Revista Campus Virtuales, 10(1)*, 49 - 58. Obtenido de <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/747>
- Gutierrez, V. (2019). *La participación docente en la evaluación de los planes de estudio de una universidad privada limeña*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14558>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández-Nodarse, M. (2017). Why Has It Been So Difficult to Transform Evaluation Practices of Learning in the. *Educare Electronic Journal, 21(1)*, 27. doi:doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and online learning. *Educause Review*. Obtenido de <https://n9.cl/eebrd>
- Idrogo, R. (2018). *Modelo de evaluación por competencias en Educación Física (MECEF), para docentes de la Región Lampayaque, 2016*. Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/33254>
- Lederman, D. (2020). Will Shift to Remoto Teaching Be Boon or Bane for Onlne Learning? *Inside Higher Ed*. Obtenido de <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-online-learning>
- Lezcano, L., Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Universidad Nacional de la Patagonia Austral, 9(11)*, 1-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087>
- Martinez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de*

- Investigación Educativa*, 17(54). Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Martinez, H. (2010). *El enfoque basado en competencias en la educación universitaria*. (B. d. Carpio, Editor) Obtenido de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/hectormartinez/wp-content/uploads/sites/769/2010/07/20100723-El-enfoque-basado-en-competencias-Art..pdf>
- Moller, I., Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la educación N° 41*, 17 - 49.
- Monzón, M. (2010). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de las Ciencias de la Educación Académicus*, 1(6), 20-25. Obtenido de http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2), 0. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Morelos, M. (2010). *La autoevaluación y coevaluación como procesos de desarrollo de la autoestima en adolescentes de nivel secundaria*. Universidad Tecnológico de Monterrey, México. Obtenido de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 14 - 16. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/322512807.pdf>
- Nieves, C. (2008). Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional*(45), 78 -97. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2936551>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice: dossier du formateur. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución Educativa?* University of Magdalena. Obtenido de <https://docer.com.ar/doc/xexn05>
- Ortiz, F. (2015). Perspectivas de una evaluación formadora en las ciencias básicas biomédicas. *Panorama Cuba y Salud*, 10(3), 14-20. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4773/477347200004.pdf>

- Parra, M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín, Colombia: SENA Regional Antioquía. Obtenido de <https://n9.cl/xy9o3>
- Pedró, F. (28 de mayo de 2021). Reflexiones en torno al rol del docente universitario en la época post pandemia. *I Congreso Conectados: Tendencias educativas hacia el futuro digital de la educación universitaria*. Perú: Ministerio de Educación.
- Peralta-Jaén, A., Bautista, J.M., Hernández-Carrera, R., Vieira, I. (2020). Aprendizaje y evaluación por competencias como experiencia de innovación en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria.*, 17(34), 83 - 98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7504241>
- Petrosina, G. (2017). La evaluación como un camino de doble vía: propuesta de modelo de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en contexto de la carrera de pre-grado Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria, caso de análisis asignatura: Sistemas de información. *Repositorio Universidad Nacional de Quilmes*. Obtenido de <https://n9.cl/nsb5b>
- Ponce, A. Rodríguez, N. (2013). El trabajo colaborativo a distancia en el proceso de autoevaluación y coevaluación mediante rúbricas. *8vo Congreso Internacional de Metodología de la Ciencia y la Investigación para la Educación*. Obtenido de <https://n9.cl/p2r9o>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O. & Gabotto, O. (Sep. de 2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia por Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8, SPE(3), e589. doi:10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589
- Purizaga, M. (2017). Modelo metodológico para la función investigativa en la formación profesional del abogado en la Universidad Nacional de Tumbes. *Revista de Investigación Científica Manglar*, 14(2), 132-144. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/33254>
- Ramos, A., Gallardo, K., Camacho, D. (2020). Analysis of Assessment Practices With Multiple Cases Methodology Related to International Learning Assessment Standards. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.12>
- Romero, A., Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estdio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Hekadernos: revista educativa digital*, 22, 84-92. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280736>

- Salvador, C., Vargas, L., Saavedra, F. (2019). *Programa psicopedagógico AFECOMET para desarrollar el aprendizaje autónomo en estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades - Sede Rioja, UNSM-T, 2017*. Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11458/3526>
- San Martí, N., Jorba, J. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar. Un proceso de regulación continua*. Barcelona: Documentos de trabajo. Ministerio de Educación y Cultura.
- Sanahuaja, A., Sánchez-Tarazaga, L. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95-116. doi:<https://doi.org/10.35362/rie7623072>
- Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos: Producción del conocimiento*(6), 83-98. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf>
- Serrano, J.M, Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa Scielo*, 13(1), 1-27. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Obtenido de <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo-una%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>
- Silva, F. (2015). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso en el marco de las competencias. (Convidados, Ed.) *Revista Universitaria*(6). Obtenido de <http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev6/silva2-006.pdf>
- Simao, A. (2021). Making Self-regulated Learning Visible. En A. B. Bartolomé, *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: Problems and Promises*. (pág. 195). Shaker Verlag. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235954510_Self-regulated_Learning_in_Technology_Enhanced_Learning_Environments_Problems_and_Promises
- Sobrino, A. (2011). Proceso de enseñanza - aprendizaje y web 2.0: Valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *ESE Estudios sobre Educación de la Universidad de Navarra*, 20, 117 - 140. Obtenido de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18344/2/ESE%20117-139.pdf>

- Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (Segunda ed.). España: Universidad Complutense de Madrid.
- Tullis, J.G., Benjamín, A. (2011). On the effectiveness of self-paced learning. *Journal of Memory and Language*, 64(2), 109-118.
doi:10.1016/j.jml.2010.11.002
- Tumino, M.C., Burnissen, J. (2016). El paradigma de la enseñanza por competencias y los principios del conectivismo: una experiencia práctica. *XXII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56273>
- Turkewitz, J. (2020). Pandemic Drives Millions From Latin America's Universities. They were the first in their families to make it to college. But how do you study when you can't afford to eat? *New York Times*, pág. 16. Obtenido de <https://www.nytimes.com/2020/09/04/world/americas/latin-america-education.html>
- Underwood, J. Banyard, P. (2005). Learning and Technology: a Happy Conjunction? En R. S. Carneiro (Ed.), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments*, (págs. 64-71). Obtenido de <http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/22814>
- UNESCO. (2005). *Open Educational Resources Open Content for Higher Education*. Internet Discussion Forum, International Institute for Educational Planning. Obtenido de <https://docs.iiep.unesco.org/I009621.pdf>
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf
- Velásquez, L., Valenzuela, C., Murillo, F. (2020). Pandemia COVID 19: Repercusiones en la educación universitaria. *Revista Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203 - 205.
doi:<http://dx.doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>
- Vitola, F. (9 de julio de 2021). *Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad César Vallejo. Conferencia: Encuentro de Maestros.

ANEXOS

Anexo 1

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL AUTOR

Yo, DORIS CARMEN SANJINEZ CABRERA, egresada de la Escuela de Posgrado / Programa académico de Educación de la Universidad César Vallejo sede Piura, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan al Trabajo de Investigación titulado: *“Propuesta de evaluación formadora para evidenciar aprendizajes en entornos virtuales, basado en el enfoque de Buniol y Nunziati, en estudiantes de una universidad en Tumbes”*, son:

1. De mi autoría.
2. El presente Trabajo de Investigación no ha sido publicado ni presentado anteriormente
3. Los resultados presentados en el presente Trabajo de Investigación, son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Piura, agosto del 2021



SANJINEZ CABRERA DORIS CARMEN
DNI 00249840
<https://orcid.org/0000-0002-2395-4304>

Anexo 2

Anexo 3: La Propuesta

I. Ficha técnica de la propuesta

Denominación: Programa de capacitación en evaluación formadora para mejorar competencias evaluativas en entornos virtuales de aprendizaje de los docentes universitarios

Aplicación: Presencial

Beneficiarios: Docentes responsables de las asignaturas del Área de Especialidad de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes

Marco de intervención: Programa de mejora continua de la Facultad de Ciencias Sociales

Horas académicas: 20

Acondicionamiento: Aula con servicio de internet y una computadora por participante.

Mecanismo de ejecución: sesiones presenciales con talleres, trabajos grupales y plenarias, producción de productos. Los productos y acuerdos adoptados por los grupos o por el conjunto de participantes serán redactados colaborativamente en una pizarra interactiva.

Recursos materiales: En la plataforma Genialy u otro procesador de diseños didácticos y un drive para almacenamiento en la nube del programa de capacitación, la bibliografía, los videos y los materiales audiovisuales por cada tema tratado que estarán disponibles para consulta y revisión de los docentes.

II. Resumen de las sesiones educativas

Nº Sesión	Objetivo	Actividades a desarrollar
1º Sesión	Desarrollar competencias cognitivas y habilidades docentes desde el enfoque de la evaluación formadora	- Capacitación sobre el proceso histórico de la evaluación, enfoques, tipos y las tendencias n materia de evaluación
2º Sesión		- Capacitación en evaluación formadora principios, bases teóricas y metodológicas

3º Sesión	Analizar el modelo institucional de evaluación y el diseño de evaluación de la Escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los estándares internacionales y nacionales sobre evaluación en educación superior - Identificación de los lineamientos sobre evaluación de la Universidad y la Escuela
4º Sesión	Analizar la práctica evaluativa docente cohesionada a los lineamientos institucionales y las competencias a ser evaluadas	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de la coherencia y pertinencia entre competencias, contenidos por asignaturas y metodología para evaluar la competencia - Construcción de una propuesta de mejora de las competencias.
5º Sesión	Desarrollar habilidades para la planificación de la evaluación según el enfoque de evaluación formadora y los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de los sílabos de las asignaturas de la especialidad teniendo en cuenta los diseños instruccionales
6º Sesión		<ul style="list-style-type: none"> - Redefinición de criterios, instrumentos e indicadores para evaluar competencias desde entornos virtuales, basados en la estrategia de evaluación formadora.
7º Sesión	Identificar los criterios para la construcción de instrumentos de evaluación formadora	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación sobre el aprendizaje autónomo, aprendizaje autorregulado, la autoevaluación y coevaluación y los criterios de aplicación.
8º Sesión	Construir instrumentos de evaluación bajo en enfoque de la Evaluación Formadora y adecuados para los EVAs	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de instrumentos: rúbricas, pruebas auto adaptadas, listas de autocontrol, e-portafolio y otros.
9ª Sesión		<ul style="list-style-type: none"> - Continuación del trabajo de construcción de instrumentos
10º Sesión	Sustentar la eficacia del modelo de evaluación formadora para entornos virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Construir esquemas para la validación de los instrumentos creados - Socializar los resultados del programa de capacitación a las autoridades universitarias

III. Esquema de las sesiones de capacitación

SESION 1					
TEMA: La Evaluación de aprendizajes. Proceso histórico. Tipología Competencia: Fortalece sus competencias cognitivas conceptuales, teóricas sobre evaluación de aprendizajes Estrategia: Edificación y reconstrucción del conocimiento					
Momento	Actividad	Acciones/ Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Facilitador presenta el programa de capacitación y sus propósitos Diálogo: expectativas del curso	Integración del grupo Metodología participativa	Video	15 m	Interacción de los participantes
Desarrollo	<p>Tema 1: Historia de la evaluación. Tendencias actuales en materia de evaluación por competencias.</p> <p>Tema 2: Teorías del aprendizaje y la evaluación.</p> <p>Tema 3: Tipos de evaluación. Qué y para qué se evalúa.</p> <p>Trabajo grupal Lectura seleccionada para discutir por grupos y exposición de conclusiones</p>	<p>Exposición Metodología activa</p> <p>Formación de grupos Lectura individual Discusión por grupos</p>	<p>Laptops Proyector multimedia Internet Presentación con diapositivas</p> <p>Copias de artículos científicos seleccionados Papelotes Plumones</p>	1h 30'	<p>Ordenadores visuales con resumen de las lecturas</p> <p>Rúbrica para evaluar conocimientos aprendidos</p>

		Elaboración de ordenadores gráficos			
Cierre	Facilitador realiza resúmenes de las ideas clave de las exposiciones	Síntesis		15'	Resúmenes
Recursos didácticos	<p>Vídeo: Evaluación de aprendizajes en la educación superior https://www.youtube.com/watch?v=29vf4KB7VSg</p> <p>Lecturas de apoyo para los temas a ser tratados en la sección:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un recorrido histórico y epistemológico de la evaluación del aprendizaje. Martha Monzón http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf - Aproximación histórica de la evaluación educativa. De la generación de la medición a la generación ecléctica. N. Alcaraz. - Tipos de evaluación. Compliación de la Universidad Nacional Abierta - Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Sergio Tobón. Edit. Kresearch - Evaluación educativa. Elementos para su diseño operativo dentro del aula. M. Villafuertes. <p>Artículos científicos seleccionado para análisis por grupos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicancias de la implementación del enfoque curricular por competencias en las concepciones y desempeño docente en la facultad de Agropecuaria y nutrición de una universidad pública en Lima. F. Vidal Huamán (2018) - La evaluación educativa: Concepto, periodos y modelos. Mora, A. I. (2004). - ¿Evaluación en competencias? Por Luis Mantique Pantoja (2012) - Diseño instruccional flexible: Constructivismo, constructivismo y objetivos de aprendizaje, de Ma. Lourdes Acedo de Bueno. 				
Criterios de evaluación	Trabajo grupal, capacidad de análisis y síntesis				

SESION 2

TEMA: La Evaluación Formadora. Características. Autores

Competencia: Distingue y compara conceptos, propósitos y principios de la evaluación formadora

Estrategia: Direccionamiento programático

Momento	Actividad	Acciones/ Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Facilitador informa sobre los objetivos de la presente sesión y convoca a la participación de los docentes en la construcción de nuevos conocimientos	Motivación	Video	10'	Integración del grupo
Desarrollo	<p>Tema 1: Concepto, autores y seguidores, bases teóricas de la Evaluación Formadora.</p> <p>Tema 2: Fundamentos axiológicos y metodológicos de la Evaluación Formadora</p> <p>Análisis y discusión por grupos de las lecturas seleccionadas para discutir por grupos</p> <p>Panel: Ventajas y desventajas de la Evaluación Formadora, Criterios de aplicación en el sistema de educación superior, Riesgos y mitos</p>	<p>Metodología activa</p> <p>Trabajo grupal</p> <p>Lluvia de ideas Síntesis</p>	<p>Sala multimedia Presentación con diapositivas</p> <p>Copias de artículos científicos seleccionados</p>	1h 30	<p>Ordenadores visuales con resumen de las lecturas</p> <p>Rúbrica para evaluar conocimientos de los participantes</p>
Cierre	Facilitador realiza resúmenes de las ideas clave del panel	Síntesis		20'	Resúmenes

Recursos didácticos	<p>Vídeo: Diferencia entre evaluación formativa y evaluación formadora https://www.facebook.com/Alfred.Vazquezz.14/videos/876790586065484</p> <p>Lecturas a considerar por el facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por la construcción de un dispositivo de evaluación formadora. Georgette Nunziati - Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua. Jaume Jorba y Neus Sanmartí. - <i>L'évaluation formatrice: une démarche de régulation conduite par l'apprenant</i>,. En el blog de Philippe Barbey L'espace professeur en ligne (en idioma francés) <p>Artículos científicos seleccionados para análisis por grupos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. Ana Colmenares (2012) - Perspectivas de una evaluación formadora en las ciencias básicas biomédicas. Ortiz, F. (2015).. - Evaluación formadora: ¿Estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación? . Ana Colmenares. (2008) - Criterios para una evaluación formadora en el centro de investigación y estudios odontológicos. Alvarez Solano y Luna Salguero (2011).
Criterios de evaluación	Trabajo grupal, capacidad de análisis y síntesis

SESION 3

TEMA: Marco normativo de la evaluación superior

Competencia: Reconoce y analiza los estándares institucionales e instruccionales sobre evaluación

Estrategia: Direccionamiento pragmático

Momento	Actividad	Acciones / Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Sobre los saberes adquiridos en las sesiones anteriores, el facilitador formula la pregunta: ¿Qué tipo de evaluación realizamos los docentes? Apertura de un breve diálogo	Intercambio de opiniones		15 m	Interacción de los participantes
Desarrollo	<p>Tema 1: Políticas y lineamientos globales en materia de evaluación.</p> <p>Tema 2: Lineamientos de las entidades nacionales rectoras de la educación superior</p> <p>Tema 3: Normatividad institucional para el modelo de evaluación: evaluación por competencias</p> <p>Debate: Niveles de cumplimiento de los lineamientos institucionales sobre evaluación de aprendizajes</p>	<p>Exposiciones</p> <p>Metodología participativa</p> <p>Lluvia de ideas</p>	<p>Sala acondicionada</p> <p>Carpeta compartida con documentos normativos identificados en el ítem recursos didácticos</p>	1.20 h	Participación reflexiva de los docentes
Cierre	Facilitador reflexiona sobre la calidad del seguimiento y monitoreo a los lineamientos institucionales			50 m	Práctica reflexiva

Recursos didácticos	<p>Video: Criterios de evaluación para el análisis de las evidencias de aprendizaje. Portal Perú educa https://www.facebook.com/perueduca/videos/1417369828618026/.</p> <p>Lecturas de apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa? Por Alexander Ortiz Ocaña (2013). - Estándares internacionales de evaluación. En “Analysis of Assessment Practices With Multiple Cases Methodology Related to International Learning Assessment Standards” de Arcelia Ramos y coautores. - Formación basada en competencias. Capítulo 3, por Sergio Tobón - Diseño curricular por competencias. María Ruth Vargas Leiva - El enfoque basado en competencias en la educación universitaria. Héctor Martínez. <p>Documentos normativos institucionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de Consejo Universitario N° 708-2019/UNTUMBES-CU. Aprueba el Modelo Educativo de la Universidad Nacional de Tumbes - Resolución de Consejo Universitario N° 1458-2017/-7/UNTUMBES-CU- Reglamento de Estudios de Pre Grado de la Universidad Nacional de Tumbes – - Resolución N° 0302-2020-UNTUMBES-CU aprueba el Plan de Adecuación a distancia de la Universidad Nacional de Tumbes. - Resolución de Consejo Directivo N° 105-2020/SUNEDU "Aprueban disposiciones para la prestación del servicio educativo superior universitario bajo la modalidad semipresencial y a distancia y modelo de licenciamiento de programas en la modalidad semipresenciales”. - Resolución de Consejo Directivo N° 039-2020-SUNEDU "Aprueban criterios para la adaptación de la educación no presencial de carácter excepcional de parte de las universidades como consecuencia de las medidas para prevenir el COVID-19”.
Criterios de evaluación	<p>Intervenciones individuales, capacidad reflexiva de los participantes.</p>

	de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes Debate: Las competencias específicas de egreso en la Escuela de Ciencias de la Comunicación. Identificación de nodos críticos y propuesta de mejora				
Cierre	Redacción de una propuesta para redefinición de las competencias por años de estudio de la Escuela de Ciencias de Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes	Trabajo colaborativo	Pizarra interactiva	25'	Producto: Apuntes para diseño de competencias específicas
Recursos didácticos	<p>Videos: Perfil de egreso en la educación superior https://www.youtube.com/watch?v=vekPDx0kb74 Qué es una competencia en Educación Superior ¿ https://www.youtube.com/watch?v=8iYRla7TX6I</p> <p>Lecturas recomendadas al facilitador: Martínez, H. (2010). <i>El enfoque basado en competencias en la educación universitaria</i>. Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Rodrigo Ruay G y José Luis Garcés. Editorial Redlpe. Capítulos 1 y 2 ¿Evaluación en competencias? Luis Manrique. Estudios Pedagógicos</p>				

	<p>Artículos científicos de consulta: Moller, I., Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. Gutierrez, V. (2019). La participación docente en la evaluación de los planes de estudio de una universidad privada limeña. Idrogo, R. (2018). Modelo de evaluación por competencias en Educación Física (MECEF), para docentes de la Región Lambayeque, 2016.</p> <p>Documentos instruccionales para el debate: Diseño curricular de la EP Ciencias de la Comunicación http://www.untumbes.edu.pe/paginas/universidad.html Sílabos de las asignaturas del Área de Especialidad de la Escuela de Ciencias de la Comunicación</p>
Criterios de evaluación	Trabajo en equipo, producto consensuado

SESION 5

TEMA: Planificando la evaluación

Competencia: Desarrolla habilidades para la planificación de la evaluación bajo los enfoques institucionales

Estrategia: Edificación del conocimiento a raíz de hechos contextualizados de la realidad

Momento	Actividad	Acciones / Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Facilitador proyecta video motivador expone el propósito de la sesión y resalta el aporte de los docentes Pregunta introductoria: ¿Cómo planifico los criterios de evaluación? Discusión	Proyección de video Contextualizar la sesión Intercambio de opiniones		5'	Interacción de los participantes
Desarrollo	Tema 1: La evaluación en la planificación y programación curricular. Tema 2: El sílabo como instrumento de planificación docente Tema 2: El mapa de estudio de Nunziati. Herramientas de planificación y anticipación de la evaluación formadora	Exposiciones con metodología participativa	Laptops Proyector multimedia Internet Drive con carpeta compartida Documento: Diseño Curricular de la EAP CC. Comunicación – Plan de estudios - Sílabos	1h 25'	Participación reflexiva de los docentes

	<p>Sobre la base de la construcción de las competencias y la identificación de los nodos críticos el facilitador formula las preguntas:</p> <p>¿Qué debe contener mi programación curricular?</p> <p>¿Planifico los criterios de evaluación según en enfoque por competencias?</p> <p>¿Contribuyo con mi asignatura a la competencia planeada?</p> <p>¿Adecúo los contenidos académicos orientados al logro de la competencia?</p> <p>Discusión sobre la base de las preguntas, identificación de nodos críticos por grupos de trabajo y propuesta de mejora</p>	<p>Formación de grupos por bloques de especialización:</p> <p>Radio, TV, Periodismo impreso, Com. para el Desarrollo, Publicidad, Com. Organizacional, etc.</p> <p>Debate</p>			
Cierre	Integración de los trabajos grupales para redacción de una propuesta para redefinición de las competencias por		Pizarra interactiva	35'	Producto: Propuesta para redefinición de competencias

	asignatura de la especialidad y contenidos de las sumillas de bloques de asignaturas de la especialidad.				
Recursos Didácticos	<p>Video: Importancia del trabajo colaborativo https://www.youtube.com/watch?v=pidhWGD-m_A</p> <p>Fuentes de información para el facilitador Por la construcción de un dispositivo de evaluación formadora. Georgette Nunziati Estrategias de evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje por Miguel Zapata Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Rodrigo Ruay G y José Luis Garcés. Editorial Redlpe. Capítulo 3.</p> <p>Materiales y medios para el trabajo de la sesión: Acceso a SICA https://erp.untumbes.edu.pe/ Diseño curricular de la EAP Ciencias de la Comunicación http://www.untumbes.edu.pe/paginas/universidad.html</p>				
Criterios de evaluación	Trabajo colaborativo. Producto integrador consensuado.				

SESION 6

TEMA: Los criterios de evaluación bajo el enfoque formador.

Competencia: Desarrollar habilidades para la planificación de la evaluación bajo en enfoque formador y los entornos virtuales de aprendizaje

Estrategia: Edificación del conocimiento a raíz de hechos contextualizados de la realidad

Momento	Actividad	Acciones / Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Facilitador repasa los resúmenes de grupo de las sesiones anteriores e invita a los participantes a autoevaluarse y reflexionar sobre la práctica evaluativa	Motivación	Ordenadores visuales interactivo conteniendo ideas claves de los productos consensuados	5'	Resúmenes de competencias, contenidos académicos y criterios de evaluación.
Desarrollo	<p>Tema 1: Principios de la Evaluación formadora: Autogestión del conocimiento, Autorreflexión, Metacognición</p> <p>Tema 2: Transversalidad de los criterios de la evaluación formadora en el proceso de</p>	<p>Exposiciones con metodología activa y participativa</p> <p>Se forman grupos (según bloques de especialidad) que analizan la pregunta, debaten</p>	Laptops Proyector multimedia Presentación con diapositivas Internet	1h 25'	Rúbrica para observar la participación de los grupos de trabajo

	<p>enseñanza – aprendizaje.</p> <p>Sobre la base de la pregunta ¿Cómo adecuaría los principios de evaluación formadora a los criterios de evaluación de su asignatura? Se trabaja por grupos</p> <p>Tema 3: Evaluación por competencias desde los entornos virtuales de aprendizaje. Reflexiones después de la pandemia.</p> <p>Sobre la base de la pregunta ¿Cómo contextualizaría la estrategia de la evaluación formadora para evidenciar competencias desde los entornos virtuales de aprendizaje? Los</p>	<p>y arriban a conclusiones</p> <p>Análisis y debate de grupos</p> <p>Exposiciones grupales</p>	<p>Pizarra interactiva</p>		<p>Resúmenes</p>
--	---	---	----------------------------	--	------------------

	grupos conformados discuten y emiten conclusiones Panel: Exposición de trabajos grupales, aportes y discusión general	Discusión			
Cierre	Facilitador sistematiza la información generada que fortalece y complementa la propuesta de redefinición de competencias y medios para evaluarla	Ideas clave	Pizarra interactiva	30'	Producto consensuado: Cómo evaluar competencias en modalidades no presencial y semipresencial
Recursos didácticos	Artículos recomendados para la presente sesión: Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de regulación continua. Jaume Jorba y Neus Sanmartí. El enfoque basado en competencias en la educación universitaria. H Martínez El diseño de entornos digitales de aprendizaje Por Myriam Villarreal Rodríguez. El proceso didáctico por competencias en tiempos de Pandemia, de José Ramón Molina. Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepcion formadora. Por Ana Colmenares				
Criterios de evaluación	Trabajo colaborativo. Complementación de producto integrador				

SESION 7

TEMA: Rompiendo mitos para promover el aprendizaje autónomo

Competencia: Desarrolla y reconstruye competencias cognitivas sobre los criterios de la evaluación formadora y el aprendizaje autónomo

Estrategia: Construcción del conocimiento a partir del contexto

Momento	Actividad	Acciones/ Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Proyección de video que refuerce sobre el concepto y principios de la evaluación formadora Opiniones de los participantes	Reforzamiento de la temática Lluvia de ideas	Video	15'	Interacción del grupo
Desarrollo	Tema 1: La autorregulación de los aprendizajes Tema 2: las estrategias de evaluación del aprendizaje autónomo: Autoevaluación, coevaluación, evaluación mutua Tema 3: La evaluación formadora como estrategia para evaluar en entornos virtuales Debate grupal - ¿Cómo garantizo que se logró la competencia esperada desde los entornos virtuales de aprendizaje?	Metodología activa y participativa Discusión y análisis grupal	Sala implementada	1 h 25'	Rúbrica para evaluar participación de los asistentes

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuán viable es dar autonomía a nuestros estudiantes para que se apropien del conocimiento y los criterios de evaluación? - ¿Estoy preparado para desplazar el rol docente como un actor facilitador? 				
Cierre	Facilitador del curso sistematiza las conclusiones y presenta las ideas clave resultadas en la sesión	Intercambio de opiniones		20'	
Recursos didácticos	<p>Entrevista a Neus San Martí sobre el aprendizaje autorregulado: http://blogs.zemos98.org/lacolinadeperalias/2019/04/18/10-ideas-clave-evaluar-para-aprender-de-neus-sanmarti/</p> <p>Acceso a SICA https://erp.untumbes.edu.pe/</p> <p>Lecturas de ayuda: Acebedo, M. J. (2017). La evaluación del aprendizaje en la perspectiva de las competencias. <i>Revista TEMAS</i> Calderón. Y., Ulate, R. (2020). Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales (autonomía, aprender a aprender, competencias), en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (UNED). <i>Revista Ensayos Pedagógicos</i> Colmenares, A. (2007). Prácticas evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> Martínez, H. (2010). <i>El enfoque basado en competencias en la educación universitaria.</i></p>				
Criterios de evaluación	Participación individual. Práctica reflexiva docente				

SESION 8

TEMA: Instrumentos de evaluación bajo el enfoque formador

Competencia: Desarrolla habilidades para construcción de instrumentos de evaluación bajo en enfoque de la Evaluación Formadora

Estrategia: Asociar el conocimiento a la práctica

Momento	Actividades	Acciones/ Técnica	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	<p>Para introducir al tema de la sesión, facilitador realiza un ejercicio práctico de medición de preferencias de los participantes y muestra resultados.</p> <p>Preguntas motivadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuento con medios e instrumentos para evidenciar la competencia adquirida? - ¿Adapto metodologías de evaluación para los entornos digitales? 	<p>Motivación</p> <p>Intercambio de opiniones</p>	<p>Pizarra acrílica</p> <p>Plumones</p>	20'	
Desarrollo	<p>Tema 1: Estándares y criterios para una evaluación innovadora</p> <p>Tema 2: Clasificación de instrumentos. Validez y su escala de medición desde la autogestión del conocimiento</p> <p>Diálogo: ¿Qué tipo de instrumentos se relacionan con la evaluación formadora?</p> <p>Tema 3: Instrucciones generales para la construcción de instrumentos de</p>	<p>Metodología activa y participativa</p> <p>Lluvia de ideas</p> <p>Debate</p>	<p>Sala implementada</p> <p>Drive para trabajo cooperativo en línea</p>	1h 30'	Observación y rúbrica para evaluar capacidades de los participantes

	<p>evaluación: rúbricas, pruebas auto adaptadas, listas de autocontrol, e-portafolio, plataformas de trabajo colaborativo, foros interactivos (Primera parte)</p> <p>Diálogo: ¿Conozco y uso adecuadamente las TIC como soporte del proceso evaluación?</p>	Debate			
Cierre	Facilitador agradecer la participación y motiva a continuar la construcción de instrumentos de evaluación para la siguiente sesión			10'	
RECURSOS DIDACTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Video: Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. https://www.youtube.com/watch?v=xwLKnolqC7Y <p>Material de soporte para el capacitador</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos. Sergio Tobón. Edit. Kresearch - Formato y criterios para evaluar un entorno digital de aprendizaje en El diseño de entornos digitales de aprendizaje Por Myriam Villarreal Rodríguez. - Rúbricas de evaluación electrónicas. En Evaluación mediante rúbricas electrónicas en un entorno de aprendizaje virtual. Por Ibarra Guzmán, Sánchez Márquez, Gómez Cantón, Guerrero Lobato - Recursos e instrumentos de evaluación en Los procesos e evaluación en entornos virtuales de aprendizaje - Evaluación mediante rúbricas electrónicas, por David Ibarra Guzmán y colaboradores. - La evaluación en los EVA, de Consuelo Belloc - Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza – aprendizaje – evaluación, por Ana María Correa, 				

	- Diseño y construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes y competencias. Rodrigo Ruay G y José Luis Garcés. Editorial Redipe. Capítulo 4.
Criterios de evaluación	Participación individual. Práctica reflexiva docente

SESION 9

TEMA: Instrumentos de evaluación bajo el enfoque formador

Competencia: Desarrolla habilidades para construcción de instrumentos de evaluación bajo en enfoque de la Evaluación Formadora

Estrategia: Asociar el conocimiento a la práctica

Momento	Actividad	Acciones	Medios y materiales	Tiempo	Evidencia
Inicio	Facilitador resume la sesión anterior y describe los objetivos de la presente sesión	Motivación		5'	
Desarrollo	<p>Exposición: Instrucciones generales para la construcción de instrumentos de evaluación: rúbricas, pruebas auto adaptadas, listas de autocontrol, e-portafolio, plataformas de trabajo colaborativo, foros interactivos (Segunda parte)</p> <p>Participantes mediante pares o grupos construyen instrumentos de evaluación adecuados a la evaluación formadora y los entornos virtuales de aprendizaje</p> <p>Exposición de los trabajos grupales.</p>	<p>Exposición instruccional</p> <p>Taller</p>	<p>Sala acondicionada</p> <p>Trabajo cooperativo en línea</p>	1h 35'	Rúbrica para observar el trabajo de los participantes
Cierre	Facilitador felicita el esfuerzo y aporte de los participantes	Exposición	Carpetas en drive	20'	Instrumentos consensuados
Recursos didácticos	Lecturas recomendadas para la presente sesión:				

	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevas competencias del estudiante. La búsqueda del conocimiento en la red. En Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. Por Miguel Zapata. - Formación basada en competencias. Capítulo 8: Estrategias de valoración, por Sergio Tobón - ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. Romero, A., Hurtado, S.
Criterios de evaluación	Trabajo colaborativo

	Ajustes sintácticos y semántico del documento construido consensuadamente.				
Cierre	Constituir un equipo de docentes que junto al facilitador elevarán al decanato de la Facultad de Ciencias Sociales la Propuesta de adecuación de las competencias del Diseño Curricular de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la UNTUMBES y las sumillas del Plan de Estudio, así como los instrumentos de evaluación creados. Además, un informe de resultados cuantitativos y cualitativos del Programa de Capacitación.	Intercambio de opiniones y acuerdos		30'	
Recursos didácticos	Documento de consulta: Diseño curricular de la EAP Ciencias de la Comunicación http://www.untumbes.edu.pe/paginas/universidad.html				
Criterios de evaluación	Trabajo colaborativo. Productos finales				

IV. Opinión de los jueces de la Propuesta

Matriz de consistencia de la investigación

Título: Propuesta de evaluación formadora en entornos virtuales, basado en el enfoque de Nunziati para mejorar competencias evaluativas de docentes universitarios

Autora: Mg. Doris Carmen Sanjinez Cabrera

Problema	Objetivos	Enfoque teórico	Variables	Metodología
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo es la práctica evaluativa de los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes y qué aspectos del enfoque de evaluación formadora fundamenta una propuesta de evaluación en entornos virtuales de aprendizaje?</p> <p>Problemas específicos</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Identificar las competencias evaluativas de los docentes de la Escuela de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes y proponer una estrategia de evaluación basado en el enfoque de la evaluación formadora que contribuya a mejorar el proceso de evaluación en</p>	<p>La evaluación formadora es un enfoque de varios autores (Georgette Nunziati una de las pioneras) que complementan la evaluación formativa de Scriven.</p> <p>El aprendizaje autónomo está basado en teorías socio constructivistas de</p>	<p>Variable fáctica</p> <p>Competencias evaluativas de docentes universitarios en entornos virtuales de aprendizaje</p> <p>Variable temática</p> <p>Enfoque de la Evaluación</p>	<p>Enfoque:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>n</p> <p>Descriptivo</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>n</p> <p>Propositivo</p>

<p>a) ¿Cuál es el nivel de competencias evaluativas de los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes y cómo han adaptado criterios e instrumentos que les permita evidenciar competencias de sus estudiantes, desde los entornos virtuales de aprendizaje?,</p> <p>b) ¿Cuáles de los postulados teóricos y metodológicos del enfoque de evaluación formadora propuesto por Nunziati permitirá proponer un modelo de evaluación</p>	<p>entornos virtuales de aprendizaje.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a) Identificar las competencias evaluativas de los docentes de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Tumbes,</p> <p>b) Describir los postulados teóricos y metodológicos de la evaluación formadora y analizar su aplicabilidad en los entornos virtuales de aprendizaje</p> <p>c) Presentar una propuesta de evaluación formadora, basada en el enfoque de Georgette Nunziati para emplear en los</p>	<p>Piaget, Vygotsky y Ausbel, la autoevaluación y coevaluación son propuestos por el enfoque socio formativo complejo de Tobón y Nunziati aporta con una visión del aprendizaje desde el error.</p> <p>Aunque la evaluación formadora fue concebida para modalidades presenciales, para efectos de esta investigación se articula con la teoría conectivista de</p>	<p>Formadora para aplicar en la práctica evaluativa de los docentes</p> <p>Variable propositiva</p> <p>Propuesta de evaluación formadora para ser aplicado por docentes universitarios en procesos educativos de modalidad no presencial</p>	
---	---	---	---	--

adaptado a los entornos virtuales de aprendizaje?, c) ¿El enfoque de evaluación formadora contribuirá a mejorar las competencias evaluativas de los docentes en los entornos virtuales de aprendizaje?	entornos virtuales de aprendizajes. .	Siemens y Downes que también se refuerza en el constructivismo para reforzar el rol protagónico del estudiante en los entornos virtuales de aprendizaje		
---	--	---	--	--

Criterios de ponderación de la propuesta

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
CLARIDAD La propuesta se comprende fácilmente, en la redacción desde la realidad problemática, la formulación de los problemas, objetivos y justificación, los fundamentos teóricos y metodología.	1. No cumple con el criterio	La propuesta no es claro en todos los aspectos, de su estructura y propósitos
	2. Bajo Nivel	La propuesta requiere mayores aclaraciones en la redacción de aspectos básicos, que permitan una mejor comprensión.
	3. Moderado nivel	La propuesta requiere una modificación muy específica de algunos de los aspectos de la propuesta, que ermita tener claridad.

	4. Alto nivel	La propuesta es totalmente clara en el contenido y los diferentes aspectos de la estructura y el contenido.
COHERENCIA La propuesta tiene sinergia en los diferentes aspectos de la estructura, especialmente con lo que se pretende cambiar la realidad fáctica y a partir de ello ostentar el grado académico de doctor.	1. Totalmente en desacuerdo (No tiene coherencia alguna)	La propuesta no tiene relación lógica con los aspectos formales, estructurales ni metodológicos.
	2. Desacuerdo (Bajo nivel de acuerdo)	La propuesta tiene una relación tangencial /lejana con los aspectos estructurales y de contenido de la investigación.
	3. Acuerdo (Moderado nivel)	La propuesta tiene una relación moderada con los aspectos estructurales y de contenido de la investigación.
	4. Totalmente de Acuerdo (Alto nivel)	La propuesta está relacionada coherentemente con los aspectos estructurales y de contenido de la investigación.
RELEVANCIA La propuesta es importante y se justifica porque contribuirá a reducir o superar el problema fáctico, en la población de la propuesta	1. No cumple con el criterio	La propuesta no es relevante para el campo al que se investiga.
	2. Bajo Nivel	La propuesta tiene alguna relevancia, pero debe ser mejor sustentado en los aspectos teóricos o metodológicos.
	3. Moderado nivel	La propuesta es relativamente importante.
	4. Alto nivel	La propuesta es muy relevante y aporta en gran medida al campo de investigación.
NOTA: Por favor lea detenidamente los aspectos a calificar en una escala de 1 a 4 así mismo solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente. Para la validación cuenta usted con el documento: Propuesta de Investigación (Archivo adjunto)		

V. Opinión de los jueces de la propuesta

Datos generales del juez 1

DOCTORA ESPERANZA IDA LEÓN MORE

Nombre del juez:	Esperanza Ida León More																						
Grado académico:	Maestría () Doctor (X) Otro:.....																						
Fomación profesional:	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Carera profesional</th> <th>Institución</th> <th>Grados/Títulos</th> <th>Fecha</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>DOCTORA EN EDUCACIÓN</td> <td>UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA</td> <td>DOCTOR</td> <td>17/08/2011</td> </tr> <tr> <td>MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA</td> <td>UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA</td> <td>MAGISTER</td> <td>22/01/2004</td> </tr> <tr> <td>LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA</td> <td>UNIVERSIDAD LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE</td> <td>LICENCIADO</td> <td>14/06/2006</td> </tr> <tr> <td>PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA</td> <td>I.S.P.P</td> <td>PROFESORA</td> <td>15/12/1996</td> </tr> </tbody> </table>			Carera profesional	Institución	Grados/Títulos	Fecha	DOCTORA EN EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA	DOCTOR	17/08/2011	MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA	MAGISTER	22/01/2004	LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	UNIVERSIDAD LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE	LICENCIADO	14/06/2006	PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	I.S.P.P	PROFESORA	15/12/1996
Carera profesional	Institución	Grados/Títulos	Fecha																				
DOCTORA EN EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA	DOCTOR	17/08/2011																				
MAGISTER EN DOCENCIA UNIVERSITARIA	UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA	MAGISTER	22/01/2004																				
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	UNIVERSIDAD LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE	LICENCIADO	14/06/2006																				
PROFESORA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	I.S.P.P	PROFESORA	15/12/1996																				
Areas de experiencia profesional:	Investigación Científica, pedagogía en general (Inicial, Primaria y Secundaria)																						
Institución donde labora:	Universidad César Vallejo																						
Tiempo de experiencia profesional en el área:	5 a 10 años () 11 a 15 años (X) 16 a 20 años () 21 a 25 años () más de 25 años ()																						
Experiencia en Investigación (Consigñar trabajos y publicaciones de los últimos 5 años)	Programa "Manos Maravillosas en Acción" para el fortalecimiento del talento humano de los alfareros de Simbli - Piura, 2019 2019 Universidad César Vallejo Autora Resolución La gestión de la creatividad intelectual en las universidades peruanas y su impacto en el desarrollo de investigaciones científicas 2019 Universidad César Vallejo Co-Autora Resolución																						
Adherencia institucional (Código de colegio profesional)	Nro.:02102616840																						

6. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Dimensiones	Items	Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones/ recomendaciones
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Formulación del problema y objetivos de la investigación	1. Describe la realidad situando el problema en diferentes contextos (internacional, nacional, regional y local) de manera que se visualice la variable fáctica.			X				X				X		
	2. Describe con objetividad la relación entre la variable fáctica, teórica y propositiva			X				X				X		
	3. Describe la variable teórica fundamentando la viabilidad de resolver el problema			X				X				X		
	4. El problema de estudio es relevante, coherente y pertinente			X				X				X		

	5. La formulación del problema responde a la realidad problemática, descrita anteriormente			X				X				X		
	6. El problema general incluyendo las variables fáctica, teórica y propositiva, así como la población			X				X				X		
	7. La formulación de los problemas específicos, son claros, coherentes y relevantes			X				X				X		
	8. El objetivo de general, abarca la idea central de la investigación			X				X				X		
	9. Los objetivos específicos, son planteados con claridad, coherencia y relevancia.			X				X				X		
Metodología	1. La metodología permite visualizar con claridad y coherencia el proceso de investigación, y además es relevante.			X				X				X		
	2. Identifica las variables de estudio			X				X				X		
	3. La operacionalización de variables es clara coherente y relevante.			X				X				X		
	4. La población a la que se proyecta la propuesta es clara, coherente y relevante con la propuesta.			X				X				X		
	5. Propone el instrumento en la propuesta, con cualidades de validez y confiabilidad.			X				X				X		
La propuesta	1. El objetivo general plantea con claridad relevancia y coherencia con la propuesta			X				X				X		

2. Los objetivos específicos son claros y coherentes con la propuesta			X			X			X	
3. En el fundamento teórico describe y explica la relación con la propuesta			X			X			X	
4. En el fundamento metodológico hay coherencia, claridad y relevancia de la propuesta			X			X			X	
5. Hay claridad, coherencia y relevancia en las fases de la propuesta			X			X			X	
6. La estructura resumida de la propuesta es compatible, claro y relevante con los objetivos de la propuesta			X			X			X	
7. El contenido y el número de sesiones de la propuesta es clara, coherente y relevante.			X			X			X	



Nombres y apellidos del Juez: Esperanza Ida León More

Código profesional:

Correo electrónico: eleonm@uevvirtual.edu.pe

Celular: 969187615

Datos generales del Juez 2

OSCAR CALIXTO FEIJOÓ LA ROSA

Nombre del juez:	Oscar Calixto La Rosa Feijoo		
Grado académico:	Maestría (<input type="checkbox"/>) Doctor (<input checked="" type="checkbox"/>) Otro:.....		
Formación profesional:	EDUCACIÓN		
Áreas de experiencia profesional:	EDUCACIÓN		
Institución donde labora:	Universidad Nacional de Tumbes		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	5 a 10 años (<input type="checkbox"/>) 11 a 15 años () 16 a 20 años (<input checked="" type="checkbox"/>) 21 a 25 años () más de 25 años (<input type="checkbox"/>)		
Experiencia en Investigación (Consignar trabajos y publicaciones de los últimos 5 años)	<ul style="list-style-type: none"> • Docente asesor de tesis. • Miembro de la unidad de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes. • <u>Physical activities in the social skills of students of the faculty of health sciences of the National University of Tumbes.</u> 2018. • Programa de capacitación de ecoturismo en identidad y compromiso de conservación del medio ambiente a estudiantes del de Rica Playa. Tumbes - Perú. 2021. • Método auditivo visual para el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de turismo. 2021 • Bienestar psicológico y comunicación familiar en comerciantes del mercado <u>Moshocueque</u> en el contexto COVID-19. 2021. • Las TIC en el desarrollo de aprendizajes del área educación física en estudiantes de secundaria. 2021. 		
Adherencia institucional (Código de colegio profesional)	Colegiatura. <u>CPPe 0094061</u>		

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Dimensiones	Ítems	Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones/ recomendaciones	
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
Formulación del problema y objetivos de la investigación	1. Describe la realidad situando el problema en diferentes contextos (internacional, nacional, regional y local) de manera que se visualice la variable fáctica.				x					x				x	
	2. Describe con objetividad la relación entre la variable fáctica, teórica y propositiva				x					x				x	
	3. Describe la variable teórica fundamentando la viabilidad de resolver el problema				x					x				x	
	4. El problema de estudio es relevante, coherente y pertinente				x					x				x	
	5. La formulación del problema responde a la realidad problemática, descrita anteriormente				x					x				x	
	6. El problema general incluyendo las variables fáctica, teórica y propositiva, así como la población				x					x				x	
	7. La formulación de los problemas específicos, son claros, coherentes y relevantes				x					x				x	
	8. El objetivo de general, abarca la idea central de la investigación				x					x				x	

Activar Wi
Ve a Configur

Datos generales del Juez 3

DOCTOR ABRAHAM PÉREZ URRUCHI

Nombre del juez:	ABRAHAM PÉREZ URRUCHI		
Grado académico:	Maestría (<input type="checkbox"/>) Doctor (<input checked="" type="checkbox"/>) Otro:.....		
Formación profesional:	Psicólogo, Abogado, Educador		
Áreas de experiencia profesional:	Docente universitario		
Institución donde labora:	Universidad Nacional de Tumbes Universidad César Vallejo		
Tiempo de experiencia profesional en el área:	5 a 10 años (<input type="checkbox"/>) 16 a 20 años (<input type="checkbox"/>) más de 25 años (<input checked="" type="checkbox"/>)	11 a 15 años (<input type="checkbox"/>) 21 a 25 años (<input type="checkbox"/>)	
Experiencia en Investigación (Consignar trabajos y publicaciones de los últimos 5 años)	Investigación		
Adherencia institucional (Código de colegio profesional)	CPS.P 7750 ICAT 319		

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Dimensiones	Ítems	Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones/ recomendaciones
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Formulación del problema y objetivos de la investigación	1. Describe la realidad situando el problema en diferentes contextos (internacional, nacional, regional y local) de manera que se visualice la variable fáctica.				X				X				X	
	2. Describe con objetividad la relación entre la variable fáctica, teórica y propositiva				X				X				X	
	3. Describe la variable teórica fundamentando la viabilidad de resolver el problema				X				X				X	
	4. El problema de estudio es relevante, coherente y pertinente				X				X				X	
	5. La formulación del problema responde a la realidad problemática, descrita anteriormente				X				X				X	
	6. El problema general incluyendo las variables fáctica, teórica y propositiva, así como la población				X				X				X	
	7. La formulación de los problemas específicos, son claros, coherentes y relevantes				X				X				X	
	8. El objetivo de general, abarca la idea central de la investigación				X				X				X	

Activar Wi
Ve a Configur

	9. Los objetivos específicos, son planteados con claridad, coherencia y relevancia.				X				X			X	
Metodología	1. La metodología permite visualizar con claridad y coherencia el proceso de investigación, y además es relevante.				X				X			X	
	2. Identifica las variables de estudio				X				X			X	
	3. La operacionalización de variables es clara, coherente y relevante.				X				X			X	
	4. La población a la que se proyecta la propuesta es clara, coherente y relevante con la propuesta.				X				X			X	
	5. Propone el instrumento en la propuesta, con cualidades de validez y confiabilidad				X				X			X	
La propuesta	1. El objetivo general plantea con claridad, relevancia y coherencia con la propuesta				X				X			X	
	2. Los objetivos específicos son claros y coherentes con la propuesta				X				X			X	
	3. En el fundamento teórico describe y explica la relación con la propuesta				X				X			X	
	4. En el fundamento metodológico hay coherencia, claridad y relevancia de la propuesta				X				X			X	
	5. Hay claridad, coherencia y relevancia en las fases de la propuesta				X				X			X	

Activar Wi
Ve a Configur

	6. La estructura resumida de la propuesta es compatible, claro y relevante con los objetivos de la propuesta				X				X			X	
	7. El contenido y el número de sesiones de la propuesta es clara, coherente y relevante.				X				X			X	

Abrás

Nombres y apellidos del Juez: ABRAHAM EUDES PEREZ URRUCHI

Código profesional: 7750

Correo electrónico: spu270462@gmail.com

Celular: 939536143

Datos generales del Juez 4

Doctor ELBER LINO MORÁN CORONADO

Nombre del juez:	Elber Lino Morán Coronado
Grado académico:	Doctor en Ciencias de la Educación
Formación profesional:	Br. En Educación Lic. En Educación, Especialidad Lengua y Literatura Maestría e Investigación y Docencia Universitaria
Áreas de experiencia profesional:	Docencia Capacitación Gestión Universitaria
Institución donde labora:	Universidad Nacional de Tumbes
Tiempo de experiencia profesional en el área:	32 años
Experiencia en Investigación	Investigación Académica Monográfica. Corporación Gráfica ALMIGRAF. Guía Didáctica: Metodología de la Investigación. Imprenta Gráfica Vidal. Programa de Formación de Formadores. Corporación Gráfica ALMIGRAF
Adherencia institucional (Código de colegio profesional)	

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN

Dimensiones	Ítems	Claridad				Coherencia				Relevancia				Observaciones/recomend.
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
Formulación del problema y objetivos de la investigación	1. Describe la realidad situando el problema en diferentes contextos (internacional, nacional, regional y local) de manera que se visualice la variable fáctica.				X				X				X	
	2. Describe con objetividad la relación entre la variable fáctica, teórica y propositiva				X				X				X	
	3. Describe la variable teórica fundamentandola viabilidad de resolver el problema				X				X				X	
	4. El problema de estudio es relevante, coherente y pertinente				X				X				X	
	5. La formulación del problema responde a la realidad problemática, descrita anteriormente				X				X				X	
	6. El problema general incluyendo las variables fáctica, teórica y propositiva, así como la población				X				X				X	
	7. La formulación de los problemas específicos, son claros, coherentes y relevantes				X				X				X	
	8. El objetivo de general, abarca la idea central de la investigación				X				X				X	
	9. Los objetivos específicos, son planteados con claridad, coherencia y relevancia.			X					X				X	
Metodología	1. La metodología permite visualizar con claridad y coherencia el proceso de investigación, y además es relevante.				X				X				X	

Activar M
Ver a Config

	2. Identifica las variables de estudio				X				X				X	
	3. La operacionalización de variables es clara, coherente y relevante.				X				X				X	
	4. La población a la que se proyecta la propuesta es clara, coherente y relevante con la propuesta.				X				X				X	
	5. Propone el instrumento en la propuesta, con cualidades de validez y confiabilidad.			X					X				X	
La propuesta	1. El objetivo general plantea con claridad relevancia y coherencia con la propuesta			X					X				X	
	2. Los objetivos específicos son claros y coherentes con la propuesta			X					X				X	
	3. En el fundamento teórico describe y explica la relación con la propuesta				X				X				X	
	4. En el fundamento metodológico hay coherencia, claridad y relevancia de la propuesta				X				X				X	
	5. Hay claridad, coherencia y relevancia en las fases de la propuesta				X				X				X	
	6. La estructura resumida de la propuesta es compatible, claro y relevante con los objetivos de la propuesta				X				X				X	
	7. El contenido y el número de sesiones de la propuesta es clara, coherente y relevante.				X				X				X	



Tel. 967642431
academico@untumbes.edu.pe

Activar M
Ver a Config

Anexo 4: El instrumento

I. Ficha técnica del instrumento

Tipo de Instrumento: Cuestionario

Nombre de la prueba: Escala de competencias docentes sobre práctica evaluativa

Autora: Mg. Doris Sanjinez Cabrera

Origen: Escuela de Posgrado Facultad de Educación, Universidad César Vallejo

Contexto de aplicación:

Docentes universitarios de las asignaturas del Área de Especialidad de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación

Tiempo: La aplicación del instrumento dura entre 30 a 40 minutos

Objetivos:

- Identificar el nivel de competencias de los docentes en materia de evaluación y el empleo de instrumentos que les permita evidenciar las competencias esperadas en sus alumnos durante periodos lectivos en modalidad no presencial o mixta.
- Adaptar los contenidos y estrategias del Programa de Capacitación Docente en Evaluación Formadora, acorde a las necesidades reveladas en el pre test.

Administración: individual por participante y en soporte de papel (presencial)

Secciones de la prueba: Está dividida en dos (02) secciones - dimensiones:

1. Competencias cognitivas
2. Práctica evaluativa

Tipo de prueba:

Para la sección Competencias cognitivas será de tipo Pregunta de opciones múltiples de respuesta

Para la sección Práctica Evaluativa será de tipo Escala de Lickert

N° de ítems: 40

Distribución:

Por dimensiones e indicadores

Competencias cognitivas		
Concepto y teorías	Modelo Institucional	Entornos virtuales de aprendizaje
Ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	9, 10, 11, 12, 13,	14, 15

Práctica evaluativa				
Evaluación por competencias	Valoración de la evaluación	Estándares de evaluación	Evaluación formadora	Entornos virtuales de aprendizaje
Ítems 1,2 3, 4	5, 6, 7, 8, 9	10, 11, 12, 13	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	21, 22, 23, 24, 25



CUESTIONARIO

Escala de competencias docentes sobre la práctica evaluativa

Estimado docente:

Con la finalidad de conocer la gestión de evaluación de aprendizajes de docentes universitarios, se solicita su valiosa colaboración resolviendo el presente cuestionario donde deberá marcar con un aspa la alternativa de respuesta que estime más cercana a sus conocimientos, percepciones y práctica evaluativa. Muchas gracias.

SECCIÓN UNO: COMPETENCIAS COGNITIVAS

1. De los siguientes enunciados, cuál de ellos se aproxima a la concepción de evaluación de aprendizajes
 - a) Suma de promedios adquiridos por el estudiante en cada unidad y al final de la asignatura
 - b) Control que realiza el docente para saber cuánto aprendieron sus estudiantes y registrarlo en el SICA
 - c) Medición de los conocimientos adquiridos por los estudiantes
 - d) Obtener información de los aprendizajes de los estudiantes, para la toma de decisiones

2. La relación entre evaluar y calificar es
 - a) Ambos son sistemas de control del logro alcanzado por los estudiantes
 - b) Evaluar es valorar, calificar es medir
 - c) Son sinónimos
 - d) La calificación es parte del proceso de evaluación

3. ¿Para qué se evalúa?
 - a) Para categorizar a los estudiantes
 - b) Para cumplir con la programación curricular
 - c) Para conocer la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje
 - d) Para saber cuánto aprendieron sus estudiantes

4. ¿Qué se busca a través de la evaluación diagnóstica?
 - a) Una apreciación inicial de cuánto conoce el estudiante
 - b) Predecir lo que puede saber el estudiante
 - c) Contar con evidencias para plantear/reformular los objetivos de aprendizaje
 - d) Hacer preguntas motivacionales a los estudiantes antes de iniciar una sesión de aprendizaje

5. La función de la evaluación sumativa es
 - a) Medir los resultados obtenidos por el estudiante en relación a lo que se esperaba de él
 - b) Sumar las notas de cada parámetro de evaluación
 - c) Verificar la eficacia del proceso de enseñanza aprendizaje
 - d) a), b) y c) son correctos

6. La evaluación formativa permite al docente
 - a) Medir gradualmente la competencia adquirida por el estudiante
 - b) Evidenciar a lo largo del proceso formativo el grado en que el estudiante va alcanzando la competencia
 - c) Cumplir con los estándares de evaluación que imparte la universidad
 - d) Identificar el conocimiento alcanzado por el estudiante a culminar cada sesión de aprendizaje

7. La evaluación formadora es
 - a) Sinónimo de evaluación formativa
 - b) La suma de la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa
 - c) Aquella que mide la capacidad del estudiante para autorregular sus propios aprendizajes
 - d) Desconozco su concepto

8. Según su enfoque, cada modelo de evaluación tiene un sustento teórico.Cuál de las siguientes relaciones considera acertada.
 - a) Evaluación sumativa: Teoría constructivista
 - b) Evaluación formativa: Teoría socio-constructiva
 - c) Evaluación formadora: Teoría conductista
 - d) a) y b) son correctas

9. La formación basada en competencias está consignada en:
 - a) El Modelo Educativo
 - b) El Estatuto
 - c) El Reglamento de estudios de pregrado
 - d) Ninguno de los anteriores

10. Los lineamientos de la Universidad Nacional de Tumbes en materia de evaluación de aprendizajes los ubicamos en
 - a) El Estatuto
 - b) El Reglamento de evaluación de aprendizajes
 - c) En el Reglamento de Pregrado
 - d) En ninguno de los anteriores

11. La fuente de referencia para conocer la competencia esperada por cada asignatura la encontramos en:
 - a) El Diseño Curricular de la Escuela Profesional
 - b) El Plan de estudios de la carrera profesional
 - c) Libros de consulta sobre la materia
 - d) Se formula a criterio del docente responsable de la asignatura

12. La competencia de egreso se adquiere por
- La suma de competencias de las asignaturas
 - La aprobación de las asignaturas de todas las áreas
 - La capacidad del estudiante para perfeccionarse al margen de lo aprendido
 - El logro del perfil profesional
13. La evaluación por competencias implica
- Focalizarse en alcanzar los logros que se planearon
 - Poner en práctica la autoevaluación y la coevaluación
 - Recoger evidencias del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a raíz de la aplicación de un programa de estudios
 - Usar rúbricas para cada producto o actividad a evaluar
14. En el proceso de evaluación de aprendizajes en modalidad no presencial los docentes debemos tener en cuenta
- Las limitaciones para evaluar conocimientos, porque el estudiante los tiene a la mano en el buscador de internet
 - Otorgar mayor ponderado a los productos académicos y actividades a diferencia de los exámenes parciales
 - Su similitud con la evaluación presencial
 - Dar autonomía a los estudiantes para que construyan sus aprendizajes y realicen su autoevaluación
15. La adecuación del proceso de evaluación al entorno virtual de aprendizaje ha conllevado que el docente
- Diseñe y aplique diferentes estrategias de evaluación
 - Modifique los criterios de evaluación
 - Usar herramientas tecnológicas combinadas
 - Mantenga los mismos criterios e instrumentos de evaluación que usó en la modalidad presencial

SECCIÓN DOS: PRACTICA EVALUATIVA

Nº	Pregunta	Tot. en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4	5
1	El diseño curricular de la Escuela Profesional no contribuye a una adecuada planificación de la evaluación					
2	Las competencias de egreso de la Escuela Profesional se alinean a las expectativas del mercado laboral local y nacional					
3	Las sumillas del Plan de Estudios no se ajustan a las necesidades formativas de los estudiantes					
4	Un manual de procedimientos de evaluación es más útil que un reglamento de evaluación que provea la Universidad					
5	Los progresos alcanzados por el estudiante en cada sesión son observables, pero no medibles					
6	El esfuerzo del estudiante es menos significativo que el logro de aprendizaje					
7	Las actividades o productos académicos que encargo a mis estudiantes se orientan a resolver un problema					
8	Los exámenes tienen el mayor peso porque me demuestran cuánto aprendió el estudiante					
9	Los momentos claves de la evaluación son los exámenes de unidad y el producto final, el resto del proceso, es observable					
10	La evaluación que emito es definitiva y no está sujeta a contradicciones					
11	El modo de evaluación que planifico y ejecuto es parte de mi libertad de cátedra					
12	En mi experiencia, los estudiantes descalificados, realmente se lo merecen					
13	La mayoría mis estudiantes quedan de acuerdo/satisfechos con mi evaluación					
14	Los resultados de mi evaluación, son una oportunidad de mejora para mis estudiantes					

15	Los instrumentos de evaluación recogen evidencias del nivel progresivo de logro					
16	La autoevaluación no es recomendable porque conlleva riesgos de sobrevaloración					
17	La coevaluación es subjetiva porque expone al riesgo de complicidad					
18	El autoaprendizaje y la autoevaluación restringen el rol del docente					
19	La evaluación que hacemos los docentes debe tener mayor ponderado que la autoevaluación y la coevaluación					
20	El procedimiento de evaluación es negociado con mis estudiantes					
21	Los estudiantes requieren mayor autonomía para autorregular sus aprendizajes en la modalidad no presencial					
22	Preguntas de autorreflexión y autoanálisis son difíciles de diseñar en exámenes virtuales					
23	En la modalidad no presencial no hay seguridad para evidenciar los aprendizajes adquiridos					
24	Las herramientas virtuales proporcionadas por la universidad son suficientes para la práctica evaluativa					
25	La modalidad no presencial es una oportunidad para programar capacitaciones que contribuyan a mejorar el proceso de evaluación					

III Criterios para la medición del cuestionario

Clave de respuestas

Dimensión 1: Competencias cognitivas				
Pregunta	a)	b)	c)	d)
1	1	2	3	5
2	2	3	1	5
3	1	2	5	3
4	3	2	5	1
5	2	1	3	5
6	3	5	2	1
7	2	3	5	1
8	2	3	1	5
9	5	3	2	1
10	2	1	3	5
11	5	3	2	1
12	3	1	2	5
13	3	2	5	1
14	3	2	1	5
15	5	2	3	1
Puntaje Mínimo: 15 Puntaje Máximo:75				

Dimensión: Práctica evaluativa					
Pregunta	1	2	3	4	5
1	5	4	3	2	1
2	5	4	3	2	1
3	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5
6	5	4	3	2	1
7	1	2	3	4	5
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	1	2	3	4	5
14	1	2	3	4	5
15	1	2	3	4	5
16	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	1	2	3	4	5
21	1	2	3	4	5
22	5	4	3	2	1
23	5	4	3	2	1
24	5	4	3	2	1
25	1	2	3	4	5
Puntaje mínimo: 25 Puntaje Máximo: 125					

Escala de medición de las competencias evaluativas de los docentes encuestados

Inferior	Promedio bajo	Promedio	Promedio alto	Superior
40 a 60 pts	61 a 90 pts	91 a 150 pts	151 a 180 pts	181 a 200 pts

Interpretación de la escala

Bajo	Regular	Superior
<i>De inferior a promedio bajo</i>	<i>Promedio</i>	<i>De promedio alto a superior</i>
<p>El docente controla el proceso, así el contenido y las tareas, reproduciendo el conocimiento. Si bien es cierto, el estudiante es el centro del proceso, pero no tiene la autonomía para construir el conocimiento. El docente desconoce o no aplica adecuadamente los lineamientos institucionales. Para la praxis evaluativa el docente mantiene métodos tradicionales.</p>	<p>El docente, como diseñador de una metodología flexible centrada en el estudiante, controla el proceso de enseñanza - aprendizaje, pero permite que el estudiante controle el contenido y las tareas, construyendo su propio conocimiento. El papel del docente en el escenario virtual hace que su intervención sea menor. El docente toma como referencia los lineamientos institucionales para realizar su programación curricular. En la práctica evaluativa el docente observa el progreso del estudiante de manera continua. Se muestra predispuesto a innovar la práctica evaluativa al contexto virtual</p>	<p>El docente es un líder virtual, un creador de ambientes de aprendizaje adecuados al uso de la red y motiva a sus estudiantes a construir en el conocimiento autogestionando la información en sus propios horarios y de acuerdo a sus propias necesidades y expectativas vocacionales. El docente facilita que el estudiante tenga el control tanto del proceso como del contenido y las tareas por lo que su rol es de facilitador y promotor de la autogestión del conocimiento, el aprendizaje autónomo y metacognitivo de sus estudiantes. En la práctica evaluativa usa la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación Innova la práctica evaluativa según contexto virtual</p>

Nota: Adaptado de "El cuadrante de Coomey y Stephenson" en Aportaciones del conectivismo como modelo pedagógico post-constructivista de Ángel Sobrino Morrás (2014)

IV. Validez de la prueba

Instrucciones para la validación del instrumento

- En la *sub prueba 1 Conocimientos* de tipo Opción múltiple de respuesta, usted encontrará una batería de 20 reactivos cada cual con cuatro (04) alternativas de respuesta. Ninguna de las respuestas tiene orientación negativa. Son enunciados válidos desde su definición conceptual. La respuesta de mayor puntuación (5 puntos) es aquella que se aproxima al enfoque institucional de la Universidad Nacional de Tumbes y al enfoque propuesto por la investigadora para desarrollar el modelo de evaluación.
Para su identificación, la respuesta de mayor puntuación está resaltada con color gris.

Ejm

Item	Opción de respuesta
La evaluación formadora es	Sinónimo de evaluación formativa
	La suma de la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa
	Aquella que mide la capacidad del propio estudiante para autorregular sus aprendizajes
	Desconozco su concepto

- En la *sub prueba 2 Actitudes y Prácticas*, de tipo escala de Likert encontrará usted 35 reactivos con cinco opciones de respuesta que van desde Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo. Las respuestas orientadas a los propósitos institucionales y el modelo de evaluación propuesto tienen una puntuación de 5 cuando se elige Totalmente de acuerdo, y va decreciendo en las siguientes respuestas hasta puntuar con 1 la respuesta Totalmente en desacuerdo.
También se encuentran preguntas de direccionalidad inversa que son aquellas cuyas respuestas menos se aproximan a los propósitos indicados. Para ese caso, la respuesta Totalmente en desacuerdo tiene una puntuación de 5.
Para la identificación de estas preguntas se ha colocado una X en el casillero de Opción de respuesta. Ejm.

Ítems	Opción de Respuesta				
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. de acuerdo
El actual diseño curricular de la Escuela no contribuye a una adecuada planificación de la evaluación	X				
La competencia de egreso de la Escuela se alinea a las expectativas del mercado laboral local y nacional					X

V. Matriz de consistencia de la variable de estudio

(que se utiliza para la construcción del instrumento)

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores	Items
Competencias cognitivas	Competencias docentes para la planificación y dirección de la didáctica evaluativa sustentada en los principios institucionales de formación por competencias y evaluación formativa, los fundamentos teóricos y metodológicos y la adaptación a entornos virtuales (Acebedo, 2017), (Colindres, 2011), (Romero y Hurtado, 2017)	Enfoque teórico conceptual. Nivel de conocimiento acerca del qué, para qué, y sobre qué se sustenta la evaluación de aprendizajes (Arias, 2011), (Acebedo, 2017)	Definición conceptual	Identifica el concepto que se aproxima a la visión holística de evaluación
				Diferencia la evaluación de la calificación
			Finalidad de la evaluación	Identifica los beneficios de la evaluación
				Identifica para qué se evalúa
			Tipos de evaluación Teorías	Reconoce la evaluación diagnóstica
				Reconoce la evaluación sumativa
		Reconoce la evaluación formativa		
		Reconoce la evaluación formadora		
		Teorías de la evaluación	Selecciona el tipo de evaluación más adecuados para los entornos virtuales	
			Relaciona el tipo de evaluación con la teoría científica	
		Modelo educativo Identifica los documentos institucionales que delimitan la práctica docente y la práctica evaluativa (Untumbes, 2018)	Modelo Institucional de aprendizaje – evaluación por competencias	Conoce el modelo educativo de la Universidad
				Conoce los lineamientos sobre evaluación de aprendizaje
				Conoce el diseño curricular de su Escuela
				Conoce el perfil de egreso de su Escuela
				Conoce la base en que se fijan los parámetros de evaluación por competencias
				Identifica el concepto de competencia
		Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje Conoce el Plan de Adecuación a Distancia de la Universidad	Entornos virtuales de aprendizaje	Conoce los criterios de aprendizaje en la modalidad no presencial
				Conoce los criterios de evaluación en la modalidad no presencial
Reconoce los recursos de evaluación en entornos virtuales				

		(Untumbes, 2020)	Participación e iniciativa	Se involucra en las reformas institucionales para mejorar la práctica evaluativa	
Práctica evaluativa	Competencias docentes orientadas al desempeño en el proceso de evaluación de aprendizajes, sustentados en los lineamientos institucionales, los estándares de evaluación y las tendencias innovadoras para afrontar los entornos virtuales de aprendizaje. Mide también la predisposición docente a aplicar los criterios de la evaluación formadora. (Untumbes, 2018), (Ramos, Gallardo & Camacho, 2020), (Colmenares, 2012)	Didáctica evaluativa enmarcada en el modelo institucional Aplica los preceptos del Modelo Institucional, el Diseño Curricular en la construcción de los sílabos (Untumbes, 2018), (Untumbes, 2019)	Diseño Curricular y Evaluación	Valora el aporte del Diseño Curricular	
				Considera pertinente la competencia de egreso de su Escuela Profesional	
				Analiza consistencias/inconsistencias en el Plan de Estudios y la competencia esperada	
				Domina el diseño de competencias por asignaturas acorde al objetivo de aprendizaje	
				Percibe la necesidad de un documento guía para la praxis evaluativa	
		Valoración del proceso evaluativo. Grado de intencionalidad del docente para asumir la evaluación desde diferentes criterios y según sus propias percepciones (Martínez, 2010), (Acebedo, 2017)	Criterios generales de la evaluación	Reconoce el para qué de la evaluación	
				Expresa con claridad los fines de evaluación	
				Se enfatiza en el resultado más que en el proceso	
				Reconoce la complejidad del proceso evaluativo	
				Autoevalúa su praxis evaluativa	
		Estándares de evaluación	Aspectos éticos	Práctica evaluativa	Emplea la evaluación progresiva.
					Emplea métodos tradicionales de evaluación
Aplica procedimientos para el aprendizaje significativo y contextualizado					
Socializa los criterios de evaluación					
Emplea el control administrativo tradicional de evaluación					
				Posición docente escasa a la apertura	

		<p>Criterios teórico - metodológicos de entidades académicas internacionales recogidos por las universidades latinoamericanas (Ramos, Gallardo & Camacho, 2020),</p>		Omnipresencia del docente en el proceso de evaluación
	<p>Evaluación formadora para entornos virtuales de aprendizaje</p>		<p>Criterios de la Evaluación Formadora</p>	Visión punitiva de la evaluación
				Reconocimiento de la calidad del proceso dirigido
	<p>Estrategia de evaluación de aprendizajes basado en la autorregulación a las necesidades académicas y vocacionales del estudiante que resulta apropiada para la aplicación en modalidades no presenciales (Colmenares, 2012), Álvarez, 2011), (Morelos, 2010)</p>		<p>Entornos virtuales de aprendizaje (EVA)</p>	Utilidad
		<p>Precisión en la transmisión</p>		Empleo de instrumentos adecuados
				Confiabilidad de los instrumentos de evaluación
		Reconoce el valor de la autoevaluación		
		Reconoce el valor de la coevaluación		
		Sitúa el rol docente en el enfoque formador		
		Discrimina sobre prácticas que limitan la evaluación formadora		
		Considera el valor de la negociación de los criterios de evaluación		
		Valora el aprendizaje autónomo en los EVA		
		Valora del desarrollo metacognitivo en los EVA		
	Expresa la importancia del aprendizaje situado en los EVA			
	Postula escasez de evidencia en los EVA			
	Expresa temores y desconfianza hacia sus estudiantes			
	Domina las herramientas tecnológicas institucionales para la práctica del aprendizaje – evaluación			
	Maneja recursos tecnológicos multididácticos.			
	Proyecta el contexto como una oportunidad de mejora			

VI. Opinión de expertos
DOCTOR EDMUNDO EUGENIO ARÉVALO LUNA



Validación de Instrumento

Nombre: Escala de competencias docentes en didáctica evaluativa

Autora: Mg. Doris Carmen Sanjinez Cabrera

VALORACIÓN:

Bueno Regular Deficiente

X		
---	--	--

DR. EDMUNDO EUGENIO ARÉVALO LUNA

DNI: 10472445

Matriz de validación de los expertos

	Dimensión.	Indicador.	Ítems.	Opción de Respuesta múltiple	Criterios de evaluación.										Observación y/o recomendaciones	
					Relación entre la variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y opción de respuesta		Redacción clara, precisa y comprensible			
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Competencias cognitivas	Enfoque teórico	Conceptos teóricos de evaluación	Cuál de los siguientes enunciados se aproxima a la concepción de evaluación de aprendizajes	Suma de promedios de cada unidad y al final de la asignatura	X		X		X		X		X			
				Control para saber cuánto aprendieron y registrarlo en SICA	X		X		X		X		X			
				Medición de los conocimientos adquiridos por los estudiantes	X		X		X		X		X			
				Obtener información para valorar, hacer juicios y tomar decisiones	X		X		X		X		X			
				Ambos son sistemas de control del logro alcanzado	X		X		X		X		X			
				Evaluar es valorar, calificar es medir	X		X		X		X		X			
				Son sinónimos	X		X		X		X		X			
	Finalidad de la evaluación	La evaluación se convierte en una oportunidad de aprendizaje cuando	La calificación es parte del proceso de evaluación	X		X		X		X		X				
			Se aplica un examen sustitutorio	X		X		X		X		X				
			Se construye nuevos conocimientos y aprendizajes	X		X		X		X		X				
			Cuando el estudiante demuestra cuánto sabe	X		X		X		X		X				
			Se convierte en una práctica de retroalimentación y mejora continua	X		X		X		X		X				
			¿Para qué evalúa?	Para clasificar a los estudiantes	X		X		X		X		X			
				Para cumplir con el programa académico	X		X		X		X		X			

Activar Wind
Ve a Configuración

			culminar cada sesión de aprendizaje																		
		La evaluación formadora es	Sinónimo de evaluación formativa	X	X	X	X	X	X												
			La suma de la evaluación formativa, diagnóstica y sumativa	X	X	X	X	X	X												
			Aquella que mide la capacidad del propio estudiante para autorregular sus aprendizajes	X	X	X	X	X	X												
			Desconozco su concepto	X	X	X	X	X	X												
		La relación entre tipos de evaluación más adecuados para la modalidad no presencial es:	Diagnóstica y sumativa	X	X	X	X	X	X												
			Formativa y sumativa	X	X	X	X	X	X												
			Formativa y Formadora	X	X	X	X	X	X												
			Solo formativa	X	X	X	X	X	X												
		Teorías de la evaluación	Los siguientes tipos de evaluación se sustentan en teorías	Evaluación sumativa: Teoría constructivista	X	X	X	X	X												
				Evaluación formativa: Teoría socio-constructiva	X	X	X	X	X	X											
				Evaluación formadora: Teoría cognitivista	X	X	X	X	X	X											
				a) y b) son correctas	X	X	X	X	X	X											
Modelo educativo de la Uotumbes	Modelo Institucional de aprendizaje –	La formación basada en competencias está consignada en	El Modelo Educativo de la Uotumbes	X	X	X	X	X	X												
			El Estatuto	X	X	X	X	X	X												
			El reglamento	X	X	X	X	X	X												
			En ninguno de los anteriores	X	X	X	X	X	X												

Activar

			Para conocer la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje	X	X	X	X	X	X												
		Tipos de evaluación Teorías	¿Qué se busca a través de la evaluación diagnóstica?	Para saber cuánto aprendieron sus estudiantes	X	X	X	X	X												
				Una apreciación inicial de cuánto conoce el alumno	X	X	X	X	X	X											
				Predecir lo que puede saber el estudiante	X	X	X	X	X	X											
				Contar con evidencias para plantear/reformular los objetivos de aprendizaje	X	X	X	X	X	X											
				Hacer preguntas motivacionales antes de iniciar la sesión	X	X	X	X	X	X											
		La función de la evaluación sumativa es	Medir los resultados obtenidos por el estudiante en relación a lo que se esperaba de él.	X	X	X	X	X	X												
			Sumar las notas de cada parámetro de evaluación	X	X	X	X	X	X												
			Verificar el éxito de un programa o curso	X	X	X	X	X	X												
			a), b) y c) son correctos	X	X	X	X	X	X												
		La evaluación formativa permite al docente	Medir gradualmente la competencia adquirida por el estudiante	X	X	X	X	X	X												
			Evidenciar a lo largo del proceso formativo la gradualidad de la competencia	X	X	X	X	X	X												
			Cumplir con los estándares que la universidad imparte	X	X	X	X	X	X												
			Identificar el conocimiento alcanzado por el estudiante a	X	X	X	X	X	X												

Activar Win
Web Configuración

			A criterio del docente responsable de la asignatura	X		X		X		X		X			
		La evaluación por competencias implica	Focalizarse en alcanzar los logros que se planearon	X		X		X		X		X			
			Poner en práctica la autoevaluación y la coevaluación	X		X		X		X		X			
			Recoger evidencias del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a raíz de la aplicación de un programa educativo	X		X		X		X		X			
			Usar rúbricas para cada producto o actividad a evaluar	X		X		X		X		X			
Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje	Entornos virtuales de aprendizaje	En el proceso de evaluación de aprendizajes en modalidad no presencial los docentes debemos tener en cuenta	Las limitaciones para evaluar conocimientos, porque el estudiante los tiene a la mano en internet	X		X		X		X		X			
			Otorgar mayor ponderado a productos académicos y actividades a diferencia de los exámenes parciales	X		X		X		X		X			
			Su similitud con la evaluación presencial	X		X		X		X		X			
			Dar autonomía a los estudiantes para que construyan sus aprendizajes y realicen su autoevaluación	X		X		X		X		X			
		La adecuación de la evaluación a la modalidad no presencial de la <u>Uotumbes</u> .	Evitar el fraude y suplantaciones	X		X		X		X		X		X	
			Evitar las copias que habitualmente se dan en los exámenes por internet	X		X		X		X		X		X	
			Generar mayores herramientas digitales para fortalecer la evaluación	X		X		X		X		X		X	

Activar

	evaluación	Los lineamientos en materia de evaluación se encuentran en	El Estatuto de la <u>Uotumbes</u> .	X		X		X		X		X	
			El Reglamento General de Evaluación en Pregrado	X		X		X		X		X	
			En el Reglamento General de Pregrado	X		X		X		X		X	
			En ninguno de los anteriores	X		X		X		X		X	
	Modelo Institucional de aprendizaje – evaluación	La fuente para conocer las competencias por asignatura se encuentra en	Diseño curricular de la Escuela Académico profesional	X		X		X		X		X	
			El Plan de estudios de la carrera profesional	X		X		X		X		X	
			Libros de consulta sobre la materia	X		X		X		X		X	
			Se formula a criterio del docente responsable de la asignatura	X		X		X		X		X	
	Evaluación por competencias	La competencia de egreso se adquiere por	La suma de competencias de las asignaturas	X		X		X		X		X	
			La aprobación de las asignaturas de todas las áreas	X		X		X		X		X	
			La capacidad del estudiante para perfeccionarse al margen de lo aprendido	X		X		X		X		X	
			El nivel de dominio de la competencia alcanzado por el estudiante	X		X		X		X		X	
	El referente de estándares de evaluación se da desde el siguiente nivel		Normas académicas internacionales	X		X		X		X		X	
			Directrices de la Universidad/Facultad	X		X		X		X		X	
			Del asesoramiento de colegas con más experiencia	X		X		X		X		X	

Activar

		sustentado en los lineamientos de SUNEDU busca	Desconozco la existencia de un plan de adecuación para modalidad no presencial	X		X		X		X		X			
		La adecuación del proceso de evaluación al entorno virtual de aprendizajes ha conllevado al docente a	Implemente nuevos recursos didácticos de evaluación	X		X		X		X		X			
			Modifique los criterios de evaluación	X		X		X		X		X			
			Usar herramientas tecnológicas combinadas	X		X		X		X		X			
		Participación e iniciativa	Conoce de iniciativa institucional para mejorar la didáctica evaluativa en su facultad	Mantenga los mismos criterios e instrumentos de evaluación que usó en la modalidad presencial	X		X		X		X		X		
				Desconozco	X		X		X		X		X		
				He oído algo sobre el tema	X		X		X		X		X		
				Estoy suficientemente informado	X		X		X		X		X		
			Participo en dicha iniciativa	X		X		X		X		X			

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Opción de Respuesta					Criterios de evaluación								Observación y/o recomendaciones		
				Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. de acuerdo	Relación entre la variable y dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre ítem y opción de respuesta			Redacción clara, precisa y comprensible	
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
Actitudes y Práctica evaluativa	Didáctica evaluativa enmarcada en el modelo institucional	Diseño Curricular y Evaluación	El actual diseño curricular de la Escuela no contribuye a una adecuada planificación de la evaluación	X					X		X		X		X				
			La competencia de egreso de la Escuela se alinea a las expectativas del mercado laboral local y nacional					X	X	X		X		X		X			
			Las sumillas del Plan de Estudios no se ajustan a las necesidades formativas de los estudiantes					X	X	X		X		X		X			
			Los indicadores de logro que formulo en mi asignatura contribuyen a la competencia esperada					X	X	X		X		X		X			
			Un manual de procedimientos de evaluación es más útil que un reglamento de evaluación					X	X	X		X		X		X			
	Percepción		Al estudiante se le debe enfatizar en el producto entregable más que la competencia esperada	X					X		X		X		X				

		Los criterios de evaluación no necesariamente deben señalar los indicadores de logro	X						X		X		X		X			
		El esfuerzo es menos significativo que el logro de aprendizaje	X						X		X		X		X			
		La evaluación no es un proceso complejo	X						X		X		X		X			
		Los resultados globales de la evaluación me confirman cuan eficiente fue mi proceso de enseñanza							X	X		X		X		X		
	Práctica evaluativa	Los progresos alcanzados en cada sesión son observables, pero no medibles	X						X		X		X		X			
		Los exámenes tienen el mayor peso porque me demuestran cuánto aprendió el estudiante	X						X		X		X		X			
		Las actividades o productos académicos que encargo a mis estudiantes, se orientan a resolver un problema							X	X		X		X		X		
		Los criterios de evaluación siempre son conocidos por mis estudiantes							X	X		X		X		X		
		Los momentos claves de la evaluación son los exámenes de unidad y el producto final, el resto del proceso, es observable	X							X		X		X		X		
	Aspectos éticos	La evaluación que emito es definitiva, y no está sujeta a contradicciones	X						X		X		X		X			

Activar

		El modo de evaluación que planifico y ejecuto es parte de mi libertad de cátedra	X						X		X		X		X			
Estándares de evaluación	Confianza en los resultados	En mi experiencia, los estudiantes descalificados, realmente lo merecen	X						X		X		X		X			
		La mayoría de mis estudiantes quedan satisfechos con la evaluación							X	X		X		X		X		
	Utilidad	Los resultados de mi evaluación son una oportunidad de mejora para mis estudiantes							X	X		X		X		X		
	Precisión en la transmisión	Los instrumentos de evaluación deben recoger evidencias del nivel progresivo de logro								X	X		X		X		X	
		El instrumento de evaluación no necesariamente debe pasar previamente por un piloto para mayor validez	X							X		X		X		X		
		La autoevaluación no es recomendable porque conlleva riesgos de sobrevaloración	X							X		X		X		X		
		La coevaluación es subjetiva porque expone al riesgo de complacencia	X							X		X		X		X		
	El autoaprendizaje y la autoevaluación restringen el rol director del docente	X							X		X		X		X			
Estrategia de	Enfoque de la	La evaluación del docente debe tener mayor ponderado que la	X						X		X		X		X			

Evaluación formadora adaptada a EVA	Evaluación Formadora	autoevaluación y la coevaluación																			
		El procedimiento de evaluación debe ser negociado con mis estudiantes					X	X		X		X		X		X					
	Evaluación en entornos virtuales de aprendizaje	Los estudiantes requieren mayor autonomía para autorregular sus aprendizajes en la modalidad no presencial					X	X		X		X		X		X					
		Preguntas de auto reflexión y auto análisis son difíciles de diseñar en exámenes virtuales de tipo opción de respuestas múltiples	X					X		X		X		X		X					
		El contexto es un aspecto de mi evaluación, en la modalidad no presencial					X	X		X		X		X		X					
		En la modalidad no presencial no hay seguridad para evidenciar los aprendizajes adquiridos	X					X		X		X		X		X					
		No hay manera de evitar los plagios en el examen virtual	X					X		X		X		X		X					
		Las herramientas virtuales proporcionadas por la universidad son suficientes para la práctica evaluativa					X	X		X		X		X		X					
Me siento abrumado/confundido al explorar la gran cantidad de herramientas digitales que se oferta para la práctica evaluativa					X	X		X		X		X		X							

			La modalidad no presencial es una oportunidad para ordenar la ruta de aprendizaje de los docentes					X	X		X		X		X					
--	--	--	---	--	--	--	--	---	---	--	---	--	---	--	---	--	--	--	--	--

Dr. Edmundo Arévalo Luna

C.P.s.P. 2010

DOCTOR ELBER LINO MORÁN CORONADO

Carta No 002-2021/UNTUMBES-DOC.

Mg. Doris Sanjinés Cabrera

Doctorante

Asunto: validación de instrumento de investigación.

De mi consideración.

Es propicia la oportunidad para saludarla y manifestarle que he revisado sus instrumentos de recogida de datos de la investigación denominada: ***Modelo de Evaluación Formadora para entornos virtuales de aprendizaje, basado en el enfoque de Nunciatti, para mejorar capacidades evaluativas de docentes universitarios, en relación a la hipótesis y sus variables e indicadores de estudio.***

En cuanto al primer instrumento que se orienta a evaluar los conocimientos, debo indicar que en su mayoría tienen la relación variable e indicador, pero es necesario hacer algunas precisiones y correcciones en unos ítems, lo mismo que están sugeridos en la matriz de evaluación del instrumento.

En el segundo instrumento, que evalúa actitudes, considero que tiene una mejor consistencia interna y se ajusta a los criterios establecidos en la investigación.

Es lo que comunico a usted para los fines académicos pertinentes.

Tumbes, 03 de junio de 2021



Dr. Elber Lino Morán Coronado
Docente Principal de la UNTUMBES.

CC.

Archivo.

Doctor ABRAHAMEUDES PEREZ URRUCHI



Validación de Instrumento

Nombre: Escala de competencias docentes en didáctica evaluativa

Autora: Mg. Doris Carmen ~~Sanjinez~~ Cabrera

VALORACIÓN:

Bueno Regular Deficiente

X		
---	--	--

AVUCHI

Nombre del Evaluador: ABRAHAM EUDES PEREZ URRUCHI

Código profesional: 7750

Matriz de validación de los expertos

Dimensión	Indicador	Ítems	Opción de Respuesta múltiple	Criterios de evaluación										Observación y/o recomendaciones			
				Relación entre la variable y dimensión		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y opción de respuesta		Relación clara, precisa y comprensible							
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO						
Enfoque teórico	Conceptos teóricos de evaluación	1 Cuál de los siguientes enunciados se aproxima a la concepción de evaluación de aprendizajes	Suma de promedios de cada unidad y al final de la asignatura														
		2 La relación entre evaluación y calificar es ...	Control para saber cuánto aprendieron y registrarlo en SICA. Medición de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Obtener información para valorar, hacer juicios y tomar decisiones. Ambos son sistemas de control del logro alcanzado. Evaluar es valorar, calificar es medir. Son sinónimos.														
Competencias cognitivas	Finalidad de la evaluación	3 La evaluación se convierte en una oportunidad de aprendizaje cuando	La calificación es parte del proceso de evaluación. Se aplica un examen sustitutorio. Se construyen nuevos conocimientos y aprendizajes. Cuando el estudiante demuestra cuánto sabe. Se convierte en una práctica de retroalimentación y mejora continua.														
		4 ¿Para qué evaluar?	Para clasificar a los estudiantes. Para cumplir con el programa académico.														

U u2020 la 115 (Perez Zapata, Nick Renzo)
La relación entre evaluación y calificación es;

U u2020 la 115 (Perez Zapata, Nick Renzo)
Cuando el estudiante es memorístico.

U u2020 la 115 (Perez Zapata, Nick Renzo)
Para catalogar a los estudiantes

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Opción de Respuesta				Criterios de evaluación						Observación y/o recomendaciones					
				Totalmente de acuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	T. de acuerdo	Relación entre la variable y medición, y relación con el indicador.		Relación entre el indicador y el ítem.		Relación entre ítem y opción de respuesta.		Redacción clara, precisa y concisa.				
									SI	NO	SI	NO	SI			NO	SI	NO	
Práctica evaluativa	Didáctica evaluativa en el modelo institucional	Diseño Curricular y Evaluación	1.El actual diseño curricular de la Escuela no contribuye a una adecuada planificación de la evaluación. 2.La competencia de egreso de la Escuela se alinea a las expectativas del mercado laboral local y nacional. 3.Las sumillas del Plan de Estudios no se ajustan a las necesidades formativas de los estudiantes. 4.Los indicadores de logro que formulo en mi asignatura contribuyen a la competencia esperada. 5.Un manual de procedimientos de evaluación es más útil que un reglamento de evaluación. 6. Al estudiante se le debe enfatizar en el producto.	X															

U **u2020 la 115 (Perez Zapata, Nick Renzo)**
El actual diseño curricular de la Escuela profesional es por competencias.

U **u2020 la 115 (Perez Zapata, Nick Renzo)**
Profesional

U **u2020 la 115 (Perez Zapata, Nick Renzo)**
Las sumillas del libro

21	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
22	0.67	0.67	0.67	0.67	1.00	0.73	Válido
23	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
24	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
25	1.00	1.00	1.00	0.67	1.00	0.93	Válido
26	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
27	1.00	0.33	0.67	0.67	0.67	0.67	No válido
28	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
29	1.00	1.00	0.67	0.67	1.00	0.87	Válido
30	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
31	1.00	0.33	0.67	0.67	0.67	0.67	No válido
32	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
33	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
34	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	Válido
35	1.00	0.67	0.67	1.00	1.00	0.87	Válido
	0.99	0.90	0.83	0.80	0.85	0.95	

(1) Relación ente la variable y dimensión.	(2) Relación ente la dimensión y el indicador.	(3) Relación entre el indicador y el ítem.	(4) Relación entre ítem y opción de respuesta.	(5) Redacción clara, precisa y comprensible.	PROMEDIO TOTAL
0.99	0.90	0.83	0.80	0.951515	0.87

VIII. Confiabilidad del instrumento

Cuadro 1

Confiabilidad de la Prueba Piloto Sub prueba 1: Competencias cognitivas

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,708	,666	15

Cuadro 2

Confiabilidad de la Prueba Piloto Sub prueba 2: Prácticas evaluativas

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,961	,786	25

Anexo 5: Operacionalización de las variables

VARIABLE FACTICA	DIMENSIONES	INDICADORES
1. Competencias evaluativas de docentes universitarios en entornos virtuales de aprendizaje	1.1 Competencias conceptuales	1.1.1 Conceptúa la evaluación de aprendizajes, sus principios y finalidad
		1.1.2 Conoce los tipos de evaluación y sus enfoques teóricos
	1.2 Adaptación a la estructura curricular institucional	1.2.1 Conoce la normatividad institucional sobre el enfoque y práctica evaluativa
		1.2.2 Define la competencia esperada y las actividades que permite evidenciarla
	1.3 Adaptación de la evaluación a los entornos virtuales	1.3.1 Domina herramientas informáticas para evaluar aprendizajes
		1.3.2 Adecúa las estrategias de evaluación a los entornos virtuales de aprendizaje
VARIABLE TEMÁTICA	EJES TEMÁTICOS	SUB EJES TEMÁTICOS
2. Enfoque de la Evaluación formadora	2.1. Enfoque teórico conceptual	2.1.1 Concepto de evaluación formadora
		2.1.2 Bases teóricas de la evaluación formadora
	2.2. Criterios teóricos de Nunziati	2.2.1 Aprendizaje autónomo y autorregulado
		2.2.2 Metacognición y autogestión del conocimiento
		2.2.3 Aprendizaje desde el error
VARIABLE PROPOSITIVA	EJES PROPOSITIVOS	SUB EJES PROPOSITIVOS
Propuesta de capacitación en evaluación formadora para mejorar las competencias evaluativas de docentes universitarios en EVAs	3.1 Fundamentación	3.1.1 Fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta de capacitación docente
	3.2 Aplicación de la propuesta	3.2.1 La evaluación formadora en la formación por competencias
		3.2.2 Aplicación de los criterios de la evaluación formadora
		3.2.3 Construcción participativa de instrumentos de evaluación
		3.3.3 Socialización de los resultados del programa