

MODELO BIMODAL DE EVALUACIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZ DE CURSOS EN LÍNEA

BLENDED LEARNING ASSESSMENT MODEL LEARNER-CENTERED OF ON LINE COURSES

Maritza Rojas de Gudiño
Universidad José Antonio Páez
mrojasgudi@gmail.com

Antonio Avellán V.
Universidad José Antonio Páez

RESUMEN

En este trabajo se propone un modelo de evaluación centrada en el aprendiz de cursos en línea, que combina bimodalmente las ventajas de la perspectiva tradicional con las de los cursos en línea, según el modelo curricular de la Universidad José Antonio Páez, siendo transferible a los cursos presenciales y a otros niveles educativos. Las tres dimensiones consideradas, Diseño, Valoración y Ética, fueron definidas tomando en cuenta la opinión de profesionales que han cursado o diseñado cursos en línea y de cursantes y profesores de postgrado presencial. En consecuencia, se propone centrar la evaluación en la mejora continua del aprendiz según el nivel de desempeño profesional integral requerido por la sociedad actual, lo cual requiere evaluar el aprendizaje, el curso y la evaluación en sí misma, para comprobar la correspondencia entre los objetivos del curso, la práctica instruccional, las expectativas del alumno y los propósitos de la institución. Dada la dificultad práctica en integrar todos los elementos identificados en una sola asignatura, se recomienda incluirlos curricularmente y a la vez hacer el seguimiento y control del cumplimiento de lo establecido, mediante una Unidad Académica diseñada para tal fin, que garantice la retroalimentación continua del alumno, del profesor, del curso, de la carrera y de la propia institución a fin de propiciar la consolidación y actualización permanente de los planes de estudio según las demandas socioculturales. Finalmente, se recomienda vincular la investigación sobre los modelos cognitivos de aprendizaje de las distintas áreas curriculares con la práctica instruccional, para proporcionarle al profesor apoyo formal que le permita mejorar su propio desempeño, integrando los aspectos pedagógicos, psicológicos, emocionales, institucionales, tecnológicos y éticos propios de toda evaluación con los específicos del tópico o asignatura que está evaluando.

Palabras Claves: Evaluación, Bimodal, Centrado en el Aprendiz, Cursos en Línea.

ABSTRACT

In this work is presented a model of assessment learner-centered of on line courses, who bimodality combines the advantages of the traditional perspective with those of the on line courses, according to the curricular model of the University Jose Antonio Páez, being transferable to the actual courses and other educative levels. The three dimensions considered, Design, Grading and Ethics, were defined taking into account the opinion from professionals who have attended or designed on line courses and teachers or

learner of actual graduate degree. Consequently, one sets out to center the assessment in the continuous improvement of the learner according to the level of integral professional performance required by the today society, which requires to assessment the learning, the course and the assessment in itself, to verify the correspondence between the objectives of the course, the instruccional practice, the expectations of the student and the plans of the institution. Given the practical difficulty in integrating all the elements identified in a single subject, it is recommended to include them in the curriculum and simultaneously to make the pursuit and control of the fulfillment of the established thing, by means of a designed Academic Unit for such aim, that it guarantees the continuous feedback of the student, the professor, the course, the programs and the own institution in order to cause the consolidation and permanent update of the curricula according to the sociocultural demands. Finally, it is recommended to tie the investigation on the cognitive models of learning of the different curricular areas with the instruccional practice, to provide to the professor formal support who allows him to improve his own performance, integrating pedagogical, psychological, emotional, institutional, technological and ethical the aspects own of all assessment with the specific ones of the topic or subject to him that is assessment.

Keywords: Assessment, Blended Learning, Learner-Centered, Online Courses.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se inició en noviembre de 2005 a fin de establecer mecanismos de evaluación que se ajustaran a las asignaturas del Postgrado de Especialización de Docencia en Educación Superior a ser ofrecido virtualmente por la Universidad José Antonio Páez (UJAP) mediante el Proyecto Virtual UJAP. Este programa de Especialización está fundamentado en el constructivismo social significativo, lo cual requiere que la evaluación refleje el aprender a conocer, hacer, ser y convivir, involucrando transversalmente el aprender a aprender. Muchos autores plantean que uno de los problemas presentes en las innovaciones educativas lo constituye la contradicción entre la prédica constructivista, centrada en procesos cognitivos de alto nivel y la evaluación que, en definitiva, termina orientándose a la memorización de contenidos. Mientras ha habido progresos en las estrategias didácticas según los nuevos paradigmas instruccionales, las prácticas de evaluación han sido más difíciles de cambiar (Buchanan, 2004).

Al revisar en la literatura los modelos de evaluación existentes, presenciales o virtuales, se encontró que la mayoría de ellos ofrecen perspectivas muy particulares de acuerdo con el contexto específico al cual se refiera, lo que dificulta su transferencia a la Educación Superior o adaptación al Modelo Curricular de la UJAP, el cual considera los aspectos de la formación integral del alumno relacionados con el saber, hacer, ser y convivir que en un todo fortalecerán su capacidad de aprender a aprender según el enfoque del Informe Delors (UNESCO, 1996). Diez años después, nadie discute la validez de este informe. En ese aspecto, la Universidad José Antonio Páez por ser de reciente creación ha podido estructurar sus planes de estudio tomando en cuenta las nuevas tendencias educativas. (Avellán, 2004). Para llevarlo a la práctica se requiere la formación integral del docente, con el apoyo formal de la institución, para que pueda

cumplir con esas exigencias curriculares. Esto se hace más evidente cuando se trata de emular en línea el ambiente instruccional de las clases activas presenciales, propiciando la interacción entre el profesor y sus alumnos y entre estos entre sí, tal como lo requieren los entornos constructivistas. La combinación crítica de las ventajas de la enseñanza tradicional con las del uso de la tecnología condujo a proponer el desarrollo de un currículo bimodal ajustado a las necesidades que demanda hoy en día la sociedad. (Monsalve, 2006).

El currículo bimodal implica ajustes sustanciales en las estrategias de evaluación para que estén en concordancia con el modelo educativo propuesto. Todo ello nos condujo a desarrollar un modelo de evaluación dirigido hacia lo que el alumno aprende, la reflexión metacognitiva de las condiciones bajo las cuales aprende y las posibilidades de retener o aplicar lo aprendido, a fin de motivarlos a mejorar su capacidad de aprender individual y colaborativamente. Esto significa que los alumnos son los responsables finales del esfuerzo que hacen por aprender, pero el profesor a su vez debe ofrecerles orientación, consejos y motivación en las diferentes experiencias instruccionales que diseñe para ayudarlos a lograrlo.

METODOLOGÍA

Esta propuesta es un Proyecto Factible y dada la complejidad del tema fue necesario fundamentarlo en la Investigación de Campo y la Documental (UPEL, 2002). Para ello se cumplieron tres fases metodológicas: Exploratoria, de Integración Cognitiva y de Propuesta Organizacional. Durante la Fase Exploratoria se revisó la literatura existente y se realizó una investigación de campo de carácter exploratorio. En la Fase de Integración Cognitiva se combinaron los resultados de la Fase Exploratoria con la experiencia de los autores como docentes de cursos presenciales y en línea. En la Fase de Propuesta Organizacional se incorporaron los aspectos propios de la Gestión Estratégica a fin de hacer viable la ejecución de la propuesta.

FASE EXPLORATORIA

Al revisar la literatura sobre este tema y contrastar la diversidad de criterios existentes, se hizo necesario realizar una investigación de campo a fin de explorar la percepción de distintos profesionales en cuanto a: las debilidades y dificultades de la bibliografía que han consultado, sobre las estrategias existentes para evaluar cursos en línea, el propósito fundamental que debería tener la evaluación de cursos en línea, análisis de resultados desde el punto de vista del docente y del alumno, los elementos a considerar y las estrategias más apropiadas para que la evaluación refleje la formación integral y considere los distintos estilos de aprendizaje.

Para ello se diseñó una encuesta con 15 preguntas la cual fue sometida a prueba con cuatro docentes para verificar claridad y estructura y posteriormente se entregó personalmente o en línea a 60 profesionales distribuidos uniformemente en tres estratos: A) profesionales de varios países latinoamericanos, incluyendo venezolanos que han dictado o cursado estudios en línea; B) cursantes presenciales del Postgrado de

Especialización de Docencia en Educación Superior; y C) profesionales con experiencia docente en la modalidad presencial. Se recolectaron 38 instrumentos y los resultados en cuanto a los elementos que se deberían evaluar y las estrategias más apropiadas para hacerlo fueron muy dispares. Sin embargo, las 15 respuestas del estrato A hicieron más énfasis en los aspectos pedagógicos y psicológicos, las 11 respuestas del estrato B se orientaron más a los aspectos de valoración y a los aspectos éticos del profesor y las 12 del estrato C estuvieron más orientadas a los aspectos éticos del alumno.

El 73 % de los encuestados desearía orientación para integrar la evaluación a las necesidades de sus alumnos y el 18 % se inclinó más por integrarla al aprendizaje. El 9% restante manifestó desear orientación para integrarla a su práctica instruccional. Así mismo, los aspectos en los cuales hubo más acuerdo, como mecanismo para mejorar la actitud del alumno frente a las evaluaciones, fueron los referidos a la importancia de la evaluación continua (39%), la retroalimentación oportuna de sus logros y progresos (31 %) y la especificación de los criterios de valoración (30%).

Fase de Integración Cognitiva:

Estos resultados indican que, si bien los profesores desearían orientar la evaluación principalmente hacia las necesidades de los alumnos, no hay acuerdo sobre cómo hacerlo. Es por ello que generamos el Modelo de Evaluación Centrada en el Aprendizaje a fin de integrar todos estos elementos con el constructivismo social y significativo en el cual se fundamenta el modelo curricular de la UJAP y poder orientar apropiadamente a los profesores sobre la manera de lograrlo.

Modelo de Evaluación Centrada en el Aprendizaje

La evaluación centrada en el aprendizaje es un proceso que debe reflejar en forma multidimensional e integrada la construcción de interpretaciones, la reestructuración de esas interpretaciones con los conocimientos previos, la transferencia a otras disciplinas o a la vida diaria, el progreso del alumno desde el punto de vista de la mejora continua, en concordancia con los propósitos del curso previamente explícitos y alineados con los de la institución y con las expectativas del alumno, la efectividad de las estrategias utilizadas para favorecer individual o colaborativamente el aprendizaje autónomo según la naturaleza intrínseca de la asignatura y los diferentes estilos cognitivos del grupo que se está evaluando. Esto ratifica la vigencia de nueve principios de la buena evaluación desarrollados en 1996 por Alexander Astin y otros autores (Astin, 1996), bajo los auspicios de la American Association for Higher Education (AAHE).

Este modelo de evaluación que proponemos tiene cinco características esenciales que se resumen en la Figura N° 1:

1. Reflexión metacognitiva
2. Distintos Niveles de Comprensión
3. Orientada a procesos cognitivos de construcción y transferencia del conocimiento
4. Alineada con los objetivos del curso y la práctica instruccional
5. Mecanismos de Autoevaluación y de Coevaluación

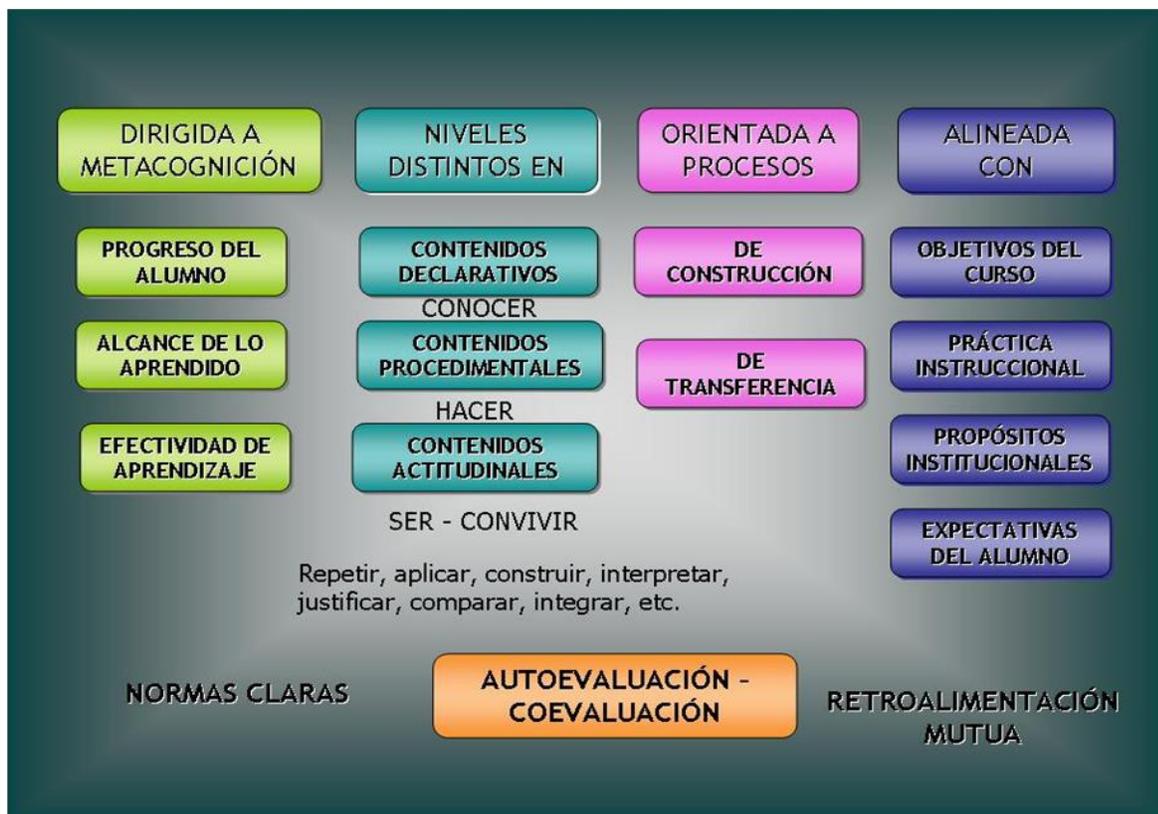


Figura N° 1. Características Esenciales del Modelo de Evaluación Centrada en el Aprendiziz

Estas características están orientadas hacia la construcción y transferencia del conocimiento en la vida profesional o en la vida diaria considerando distintos grados de complejidad y a la mejora continua del aprendiz según el nivel de desempeño profesional requerido por la sociedad actual.

Ello requiere enfocar el proceso instruccional en el aprendizaje pues en ambientes constructivistas la evaluación en sí misma no puede ser un fin sino un medio para mejorar los valores educacionales privilegiando la tenacidad y perseverancia, la capacidad de emitir buenos juicios de acuerdo con el análisis e interpretación de la evidencia presentada, la reflexión profunda, la habilidad de integrar diferentes puntos de vista que se consideren relevantes, la incorporación de ideas propias, la aceptación de puntos de vista diferentes, el reconocimiento de sesgos y prejuicios en opiniones propias y ajenas. Así mismo, Las actividades planificadas para el logro deben requerir distintos niveles de comprensión, en función del contenido y de las características del grupo, y estar orientadas a la formación integral y a la posibilidad de aplicación en otros contenidos (Weimer, 2002).

Dimensiones de la Evaluación Centrada en el Aprendiziz

La diversidad de elementos a considerar en la Evaluación Centrada en el Aprendiz fue agrupada en tres dimensiones que reflejan los aspectos principales que los profesores desean equilibrar. Estas dimensiones son: Diseño, Valoración y Ética. (Figura N° 2)



Figura N° 2. Dimensiones de la Evaluación Centrada en el Aprendiz

DISEÑO:

Desde comienzos de esta década Grant Wiggins (Wiggins, 2005) introdujo el término evaluación auténtica (Assessment Autentic, de la palabra francesa assessor), para referirse a la evaluación como un proceso sistemático, continuo e integral de recopilación, de toda la información sobre las múltiples formas de producción y desempeño del estudiante, las cuales deben parecerse bastante a las situaciones de la vida real. Así mismo, la evaluación debe incentivar al estudiante a construir sus propias respuestas reflejando su aprendizaje, comprensión, logros, progreso, la motivación y las actitudes respecto a las diferentes actividades realizadas. Sin embargo, las mejores ideas sobre la manera de evaluar lo aprendido indudablemente provienen del experto en el área.

Es por ello que sólo nos proponemos aquí mostrar en forma sucinta algunos elementos que le pueden ayudar al profesor a mejorar la efectividad de las estrategias de evaluación

propias del área de conocimiento que imparte. Pues, además de la naturaleza de la asignatura, debe considerar las exigencias institucionales que pudiera haber en cuanto al número y tipo de evaluaciones, tiempo disponible para cada una, así como también el momento instruccional del curso, ya sea su desarrollo por semanas, por módulos o por unidades temáticas. Por otra parte, el paradigma constructivista considera muchos métodos alternativos de evaluación, individuales o colaborativos, tales como portafolios, proyectos, simulaciones, etc.

La tecnología permite incorporar también en cursos presenciales o en línea herramientas síncronas o asíncronas, sin olvidar los beneficios de las evaluaciones tradicionales bien diseñadas y aplicadas (Simonson, 2003). Cualquiera de esos tipos de evaluación tiene sus ventajas y desventajas, por lo que deben ser monitoreadas por el propio profesor en el momento de su aplicación para hacer los ajustes inmediatos, explorar nuevas ideas y mejorar lo existente de acuerdo con los propósitos del curso y las necesidades detectadas.

VALORACIÓN:

La valoración es una parte importante del proceso de evaluación pues permite, de acuerdo con los propósitos de la evaluación, curso, carrera, facultad e institución, asociar el juicio de valor emitido con una calificación, ya sea cualitativa o cuantitativa, fundamentada en los principios académicos, éticos, morales y legales, pues todas las leyes, normas y reglamentos en las cuales se fundamenta nuestro sistema educativo exigen la cuantificación de lo aprendido según la escala de medición seleccionada por la institución. La valoración de los contenidos propios de un área de conocimiento es algo que la mayoría de los profesores saben hacer en mayor o menor grado dependiendo de su formación y experiencia.

Sin embargo, los contenidos actitudinales y aquellos declarativos y procedimentales que requieren niveles superiores de comprensión, no siempre son fáciles de valorar, pues su orientación hacia el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva del alumno para identificar los aspectos mejorables de su proceso de aprendizaje va más allá de un simple tecnicismo matemático. El punto de partida es la definición clara y precisa de los propósitos específicos de cada una de las actividades de evaluación, los cuales orientarán la selección apropiada de los indicadores correspondientes, no sólo para determinar la ponderación de los niveles de desempeño sino para definir con precisión lo que significa cada nivel. Con el fin de garantizar que la valoración sea válida (mida lo que se quiere medir) y confiable (mide el nivel de desempeño de la misma manera independientemente de las circunstancias), hoy en día se recomienda establecer para cada actividad una matriz de valoración o rúbrica (Alberta, 2002) que indique los valores posibles de cada uno de esos indicadores de desempeño y la descripción de lo que significa cada valor ya sea cualitativo o cuantitativo. Esto no parece ser algo nuevo pues la gran mayoría de los profesores lo hacen mentalmente en el momento de valorar una actividad.

No obstante, en ambientes constructivistas también se deben incluir indicadores del progreso del estudiante como aprendiz y en el aprendizaje en sí mismo a fin de propiciar la mejora continua en un determinado lapso de tiempo, También es fundamental que los estudiantes conozcan previamente los niveles de exigencia especificados en la matriz de valoración correspondiente. Ello les permitirá la comprensión de su propio proceso de aprendizaje, la orientación autónoma de su nivel óptimo de desempeño, la mejora de su autoevaluación y de la evaluación de sus pares y la participación en el proceso de evaluación mediante la sugerencia de otros indicadores.

Para evitar consumir mucho tiempo en el diseño detallado de las matrices de valoración de aprendizajes muy complejos, muchos autores recomiendan utilizar previamente tres niveles generales de desempeño que permitan obtener una retroalimentación inmediata sobre el desempeño del estudiante, del profesor y sobre la evaluación en si misma. Luego, según la actuación de los estudiantes, se harán los refinamientos entre un valor y otro definiendo con mayor precisión los niveles intermedios. En las evaluaciones sumativas, la conversión de cada uno de esos valores a su calificación correspondiente dependerá de la ponderación de la actividad de evaluación definida en el plan de evaluación.

ÉTICA:

El profesor debe propiciar en cada una de sus actividades instruccionales el desarrollo de los valores éticos requeridos como profesional y como ciudadano, fundamentados en la responsabilidad, confianza mutua, respeto, flexibilidad con las ideas propias, tolerancia a las ideas ajenas, etc., a fin de garantizar la libre convivencia e interacción entre todos los actores del proceso. Esa responsabilidad como profesores no puede ser delegada ni dejada al azar, y se hace más evidente durante la evaluación. (Gardner, 1998). En este sentido, a través de la historia, la evaluación se ha desarrollado como un medio de selección que la ha convertido en algunos casos en punitiva con efectos negativos en la motivación y en la autoestima del estudiante.

Hoy en día las actividades evaluativas no pueden centrarse en la calificación y ya no tiene sentido asociar rigurosidad con dificultad, pues se busca que la evaluación sea una parte natural del proceso de aprendizaje, motivadora del aprendizaje autónomo, alineada, según las pautas de la institución, con los objetivos del curso y con los niveles de comprensión exigidos durante la práctica instruccional. La aclaración de la filosofía implícita en cada una de las actividades de evaluación planificadas por el profesor evita la suposición de intencionalidades ocultas, promueve la confianza mutua y permite que el estudiante alinee sus percepciones con los propósitos del curso para hacer más efectivo su aprendizaje. Así mismo, las estrategias de autoevaluación y de coevaluación objetiva a los compañeros, a la práctica instruccional y a la evaluación en si misma son propicias para reforzar los valores éticos de todas las personas involucradas.

En los cursos en línea los aspectos éticos involucrados en la evaluación se hacen más evidentes porque la tecnología facilita la utilización de documentos “listos para enviar” e introduce dudas sobre el verdadero autor de la actividad. No obstante, esto no es

exclusivo de los cursos en línea porque los valores éticos y morales forman parte de las personas y lo que cambia es el modo de manifestarla y de expresarla. El problema ético no está en las posibilidades de plagio o trampa, sino en la postura que se asuma para minimizarlas (Duart, 2002). Se hace necesario en cursos virtuales y presenciales incluir actividades de evaluación individuales y colaborativas que propicien la convivencia ética y que, a su vez, permitan el monitoreo y retroalimentación del desempeño individual y autónomo de los estudiantes. Para ello el profesor tiene la obligación moral de crear un ambiente instruccional motivante que propicie la interacción cognitiva y afectiva, privilegiando con el ejemplo la construcción de ideas propias, la cita de las fuentes bibliográficas, el respeto y consideración de los argumentos contrarios a los personales, el reconocimiento y corrección de errores propios, la búsqueda e identificación de evidencias que sustenten un planteamiento y la mejora continua como miembros de la sociedad.

Fase de Propuesta Organizacional: Unidad de Evaluación y Retroalimentación.

Aunque usamos el término “bimodal”, debido a la combinación de las ventajas tecnológicas de la educación a distancia y las del salón de clases, realmente este modelo tiene un enfoque multimodal pues se orienta a la combinación crítica y creativa de múltiples elementos de acuerdo con las necesidades instruccionales de cada curso. Sin embargo, dada la naturaleza de algunas asignaturas, no siempre es posible desde el punto de vista práctico, integrar armónicamente todos estos elementos en un solo periodo académico, pues la mayoría de las destrezas y habilidades requeridas se desarrollan y se complementan entre sí durante todo el plan de estudios.

Para incluir estos elementos curricularmente, se propone la creación de una Unidad Académica que se encargue de la evaluación, seguimiento y control del cumplimiento de todos los aspectos involucrados, a fin de lograr la verdadera retroalimentación continua del alumno, del profesor, del curso, de la carrera y de la propia institución para propiciar la consolidación y actualización permanente de los planes de estudio según las demandas sociales. En la mayoría de las universidades nacionales existen organismos, pertenecientes al Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) dentro del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad de la Educación Superior Venezolana, los cuales están orientados principalmente al diagnóstico con fines de acreditación según los indicadores definidos nacional e institucionalmente.

El SEA está dirigido principalmente a dar cumplimiento al Art. 106 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y al Art. 10 de la Ley de Universidades, tendientes ambos a la “estricta inspección y vigilancia del Estado” a fin de “determinar la continuación, modificación o supresión de su status”. Aunque la autorregulación institucional sea uno de los objetivos del SEA y se considere indisolublemente ligada a la ejecución de la planificación, no se considera obligatoria por lo que los organismos competentes no prescriben ningún procedimiento para ello, pues al ser responsabilidad moral de cada institución no se requiere ningún ente regulador externo obligante (CNU-SEA, 2002).

Sin embargo, si cada institución en forma autónoma fundamenta su autoevaluación y autorregulación no sólo en el logro de sus propósitos institucionales, sino también en la manera como esos logros impactan en la sociedad, se pueden operacionalizar enmarcándolas en un procesossistémico de sinergia entre todos los elementos fundamentada en la retroalimentación. Los logros y el progreso del estudiante inciden en los logros del curso, reflejan la efectividad de las estrategias instruccionales del profesor, la concordancia con los propósitos del área de conocimiento, cátedra o departamento, el cumplimiento de lo establecido en el Plan de Estudios de esa carrera, y debe reflejarse finalmente en el nivel de desempeño que muestre el egresado en su ejercicio profesional. Esto debe estar en sintonía con el Perfil Profesional requerido por el empleador según las exigencias que imponen los cambios científico-tecnológicos, político-económicos, nacionales e internacionales, contemplados a su vez en la Planificación Estratégica de la propia institución. (Figura N° 3)

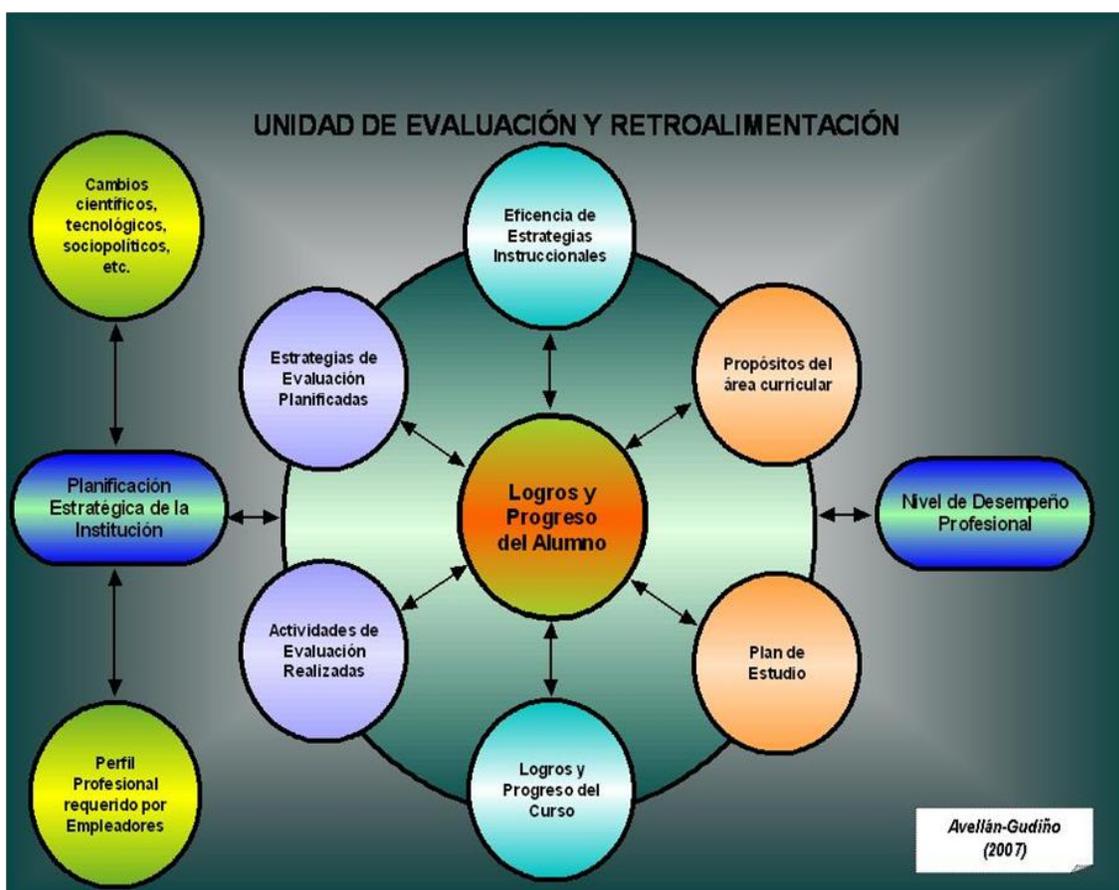


Figura N° 3. Unidad de Evaluación y Retroalimentación

Esta operación tan compleja no se puede reflejar en una simple verificación tardía de rendimiento o de la calidad de los productos, pues requiere la retroalimentación oportuna vinculada estrechamente a la autorregulación y a la reflexión metacognitiva para realizar en forma inmediata y oportuna los ajustes que permitan la mejora de los procesos involucrados. Para evitar posibles errores o sesgos de apreciación, además de este monitoreo continuo y la autoevaluación crítica de las personas directamente

involucradas, se requiere la retroalimentación multidisciplinaria de especialistas en el área, quienes con el apoyo formal de la institución deben ser capaces y estar profundamente motivados y comprometidos con la necesidad de proporcionar asesoría adecuada al estudiante, profesor, cátedra o departamento, facultad e institución, para hacer más efectivas las estrategias de cada uno, a fin de subsanar dificultades y potenciar capacidades para corregir cursos de acción con miras a acciones futuras.

Particularmente, en la Universidad José Antonio Páez, las actividades de esta Unidad de Evaluación y Retroalimentación serán una consecuencia de la interacción entre las distintas Unidades Académicas que la conforman y que son insumos de la Planificación Estratégica (Figura N° 4)

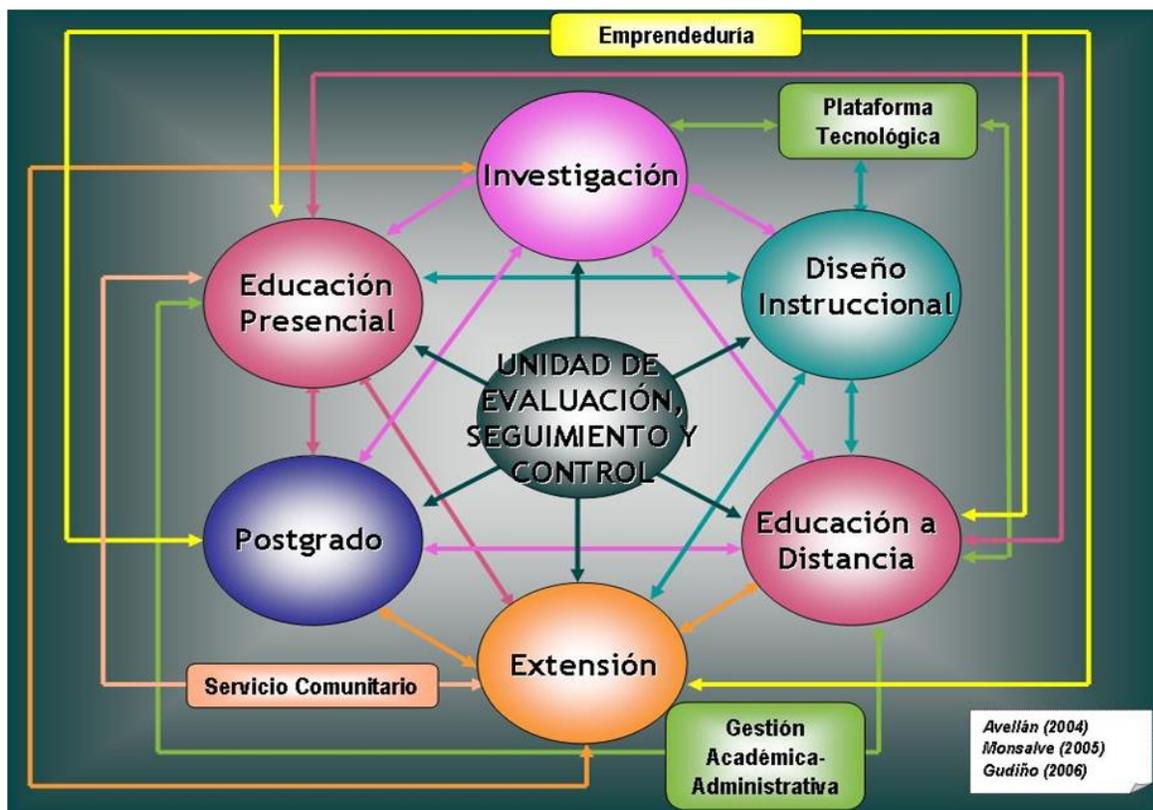


Figura N° 4. Unidad de Evaluación y Retroalimentación en la Universidad José Antonio Páez

RECOMENDACIONES

1. El diseño de actividades integrando los aspectos pedagógicos, psicológicos, emocionales, institucionales, tecnológicos y éticos propios de toda evaluación con los específicos del tópico o asignatura que está evaluando requiere destreza y experiencia, pero al igual que otras habilidades, esta no se adquiere sino con la práctica reflexiva y sistemática.
2. Una de las propuestas actuales más apoyada por la Asociación para la Supervisión y Desarrollo Curricular (ASCD) es la de Grant Wiggins. Este experto en evaluación recomienda desarrollar previamente cada una de las actividades de evaluación

que van a ser aplicadas según los propósitos del curso, para así garantizar la inclusión de las estrategias instruccionales adecuadas a lo que el profesor considera importante, a los niveles de comprensión que espera que sus alumnos logren y a la manera como lo va a comprobar. Eso significa que la evaluación es un componente integral del proceso de aprendizaje a partir del cual se realiza todo el diseño instruccional (*Back Design*).

3. Este proceso, dada su multidimensionalidad, amerita cambios individuales y organizacionales profundos que como tales requieren la unión sistemática y deliberada de voluntades, conocimientos, capacidades y esfuerzos para enfrentar cada uno de los obstáculos internos y externos que se puedan presentar en la mejora de los procesos individuales y colaborativos de aprendizaje, de la calidad y eficiencia de la práctica instruccional y en consecuencia de la propia institución.
4. Indudablemente, la puesta en práctica del modelo propuesto puede parecer complejo, pero esta complejidad no implica que sea imposible, sino más bien ratifica la necesidad de una visión holística de lo que actualmente significa lograr un alto nivel de desempeño profesional en los egresados.
5. La oportunidad de vincular con fines prácticos, esta investigación con la concepción actual de la Gestión del Conocimiento y por ende con el Aprendizaje Organizacional nos motiva a preguntarnos ¿Por qué no intentarlo?

REFERENCIAS

- ALBERTA ASSESSMENT CONSORTIUM (2002) *About Classroom Assessment*, Q&A. Canadá. Bajado el 15/09/2006 del sitio Internet: <http://www.aac.ab.ca/aboutqa.html>
- ASTIN, A.; BANTA, T.; CROSS, K.; EL-KHAWAS, E.; EWELL, P.; HUTCHINGS, P.; MARCHESE, T.; MCCLENNY, K.; MENTKOWSKI, M.; MILLER, M.; MORAN, E. & WRIGHT, B. (1996) *American Association for Higher Education Principles of Good Practice for Assessing Student Learning*. Descargado el 28/03/2006 del sitio en Internet: <http://www.csus.edu/acaf/Assessment/prncpls.stm>
- AVELLÁN, Antonio (2004) *Currículo bimodal: Formación de empleados y emprendedores*. VI Reunión Nacional de Curriculum. Universidad Centroccidental "Lisandro Alvarado". Barquisimeto. Edo. Lara.
- BUCHANAN, Elizabeth (2004) *Online Assessment in Higher Education: Strategies to Systematically Evaluate Student Learning*. Capítulo VIII del texto "Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning" Editado por Caroline Howard, Karen Schenk, Karen y Richard Discenza. Idea Group Publisher, London.
- CNU-SEA (2002) *SISTEMA DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES – Proyecto Alma Mater*. Oficina de Planificación del Sector Universitario. Venezuela.
- DUART, Joseph (2002) *Educación en valores en entornos virtuales de aprendizaje: realidades y mitos*. Revista Apertura, N° 2. Diciembre, 2002. Universidad de Guadalajara, México.
- GARDNER, Howard (1998) *The Ethical Responsibilities of Professionals*. Good Work Project Report Series, N° 2. Project Zero. Harvard University. Jeff Solomon, Series Editor
- MONSALVE, Arlette (2006) *Propuesta estratégica para la integración de las modalidades de la educación presencial y a distancia de la Educación Superior la Universidad José Antonio Páez*.

Tesis de Grado presentada como credencial de mérito para la obtención del Título de Especialista en Docencia en Educación Superior, UJAP, Venezuela

SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRITGHT, M. J., y ZVACEK, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. 2a Ed. Prentice Hall, New Jersey.

UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro.: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del S. XXI*. Coordinador Jaques Delors. Ediciones UNESCO, Madrid

UPEL (2002) *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. FEDUPEL. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

WEIMER, Maryellen (2002) *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass. San Francisco.

WIGGINS, Grant (2004) *Assessment as Feedback*. New Horizons for Learning Online Journal. Vol X, N° 2, Spring 2004