

Prácticas evaluativas alternativas en contextos virtuales de aprendizaje

ANA MERCEDES COLMENARES ESCALONA
Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Universitario Luis Beltrán Prieto Figueroa, Venezuela

Introducción

Los aprendizajes en contextos virtuales vienen ganando terreno aceleradamente en los últimos años del pasado siglo XX y principios del naciente siglo XXI, debido a que representan una valiosa alternativa de solución para la formación, capacitación y actualización de personas que por diferentes razones entre ellas la ubicación geográfica, múltiples ocupaciones, dificultades de traslado, no pueden cursar estudios bajo la modalidad presencial.

El proceso de aprendizaje en los contextos virtuales está ampliamente fundamentado con referentes teóricos tales como el enfoque constructivista, aprendizaje situado, cooperativo, colaborativo, que le permiten al tutor o facilitador hacer uso de las herramientas que estas tendencias, concepciones o enfoques le ofrecen.

Según Martínez (1999), el enfoque constructivista del desarrollo psicológico proviene de las investigaciones realizadas por Lev Vygotsky y sus colaboradores más cercanos (Luria y Leontiev), quienes basándose en las premisas fundamentales de la filosofía materialista dialéctica prevaleciente en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado.

Entre los constructos que esta tendencia constructivista propone para comprender el aprendizaje del individuo se pueden señalar los siguientes: mediación semiótica, apropiación, internalización, planos inter e intrapsicológicos, signos y símbolos, zona de desarrollo próximo. Investigaciones como las reportadas por DePablos (1999) y García Pérez (2000), dan cuenta de la pertinencia de estos referentes teóricos aplicados en aprendizajes en contextos virtuales.

Ahora bien, para que estos procesos tanto el de aprendizaje como el de evaluación sean coherentes, se hace necesaria la revisión de las tendencias o concepciones que los docentes están manejando en los espacios virtuales, ya que los mismos exigen nuevas alternativas de evaluación, a decir de Reeves citado por Henao (2005), "los ambientes virtuales de aprendizaje ofrecen un potencial enorme para mejorar la calidad de la evaluación académica tanto en la educación presencial como a distancia".

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/6 – 15 de diciembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



De igual manera numerosos investigadores en este campo tales como Barberá (2004, 2006), Fantini (2005), Reeves (2000) y Pallof y Prat (1999); así como también profesores que están desarrollando sus cursos en línea o se están preparando para asumir este nuevo rol, no dejan de manifestar su insatisfacción por las formas tradicionales de evaluación y el deseo de desarrollar prácticas evaluativas de la manera más idónea en estos espacios de aprendizajes asistidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Al respecto Barberá (2004), propone los referentes teóricos contenidos en el aprendizaje constructivista, Coll (2001), aprendizaje situado propuesto por Lave y Wenger (1991) y autorregulado descrito por Monereo (1995), como fundamentos para abordar tanto la enseñanza, como el aprendizaje y la evaluación.

Los argumentos anteriores, además de los testimonios recogidos directamente de varios docentes, sirvieron de inspiración para organizar una experiencia de formación e investigación en el campo de la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, en la cual participó un grupo de docentes de la Universidad Pedagógica Libertador, formadora de formadores, con el propósito de dar una contribución significativa en función de reconstruir una concepción de la evaluación en contextos virtuales, con sus consecuentes formas de participación, las técnicas e instrumentos más acordes con estos espacios de aprendizaje.

Objetivos de la investigación

- Develar las concepciones de la evaluación en contextos virtuales que subyace en los docentes que participaron en el curso en línea.
- Propiciar espacios de participación y autorreflexión permanente.
- Identificar los desplazamientos significativos en la concepción de la evaluación de los aprendizajes en contextos virtuales, que se van generando en los docentes participantes del curso en línea.
- Fundamentar una nueva concepción de la evaluación para orientar las prácticas evaluativas en los contextos virtuales de aprendizaje.

Metodología

Era necesario asumir una metodología investigativa que permitiera la comunicación, la interacción entre la investigadora y los co-investigadores participantes del curso en línea, que permitiera potenciar dinámicas de cambio en las concepciones y las consecuentes técnicas e instrumentos de evaluación acordes con los contextos virtuales de aprendizaje, en palabras de Gómez (2001), asumir una metodología “que permitiera poner sobre la mesa el conocimiento, la imaginación y los sueños. El reto de juntar la irracionalidad de la realidad, el diario transcurrir, con los sueños llenos de color y de optimismo” (p. 43).

Para lograr estos loables propósitos, la metodología que sirvió de apoyo fue la Investigación Acción; la misma tal como lo estableció su creador Lewin citado por Latorre (2003), se estructura en espiral de ciclos que comprenden las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, estas se repiten las veces que se considere necesario hasta alcanzar los objetivos propuestos.

Esta espiral ha sido reinterpretada por numerosos autores. Para esta investigación se asume las orientaciones que propone Suárez (2005), que comprende: Fase I, determinación de la preocupación temática a estudiar, Fase II, reflexión inicial o diagnóstica, Fase III, Planificación y Fase IV, Acción, Observación y Reflexión.

El curso que sirvió de base para desarrollar la presente investigación se denomina "Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales", planificado para ser administrado durante catorce (14) semanas, de las cuales cuatro (4) son presenciales y el resto en línea, para ello se utilizó la plataforma MOODLE. El grupo de docentes implicados en la investigación inicialmente fueron veinte (20), de los cuales finalizaron doce (12), quienes se desempeñan como facilitadores de cursos en línea o se están formando para asumir esa modalidad en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL_IPB).

Para la ejecución de dicho curso se diseñó un programa con contenidos teóricos, prácticos y reflexivos sobre la evaluación de los aprendizajes, concepciones y perspectivas a través de la historia, terminología básica, tipos y funciones de la evaluación, perspectivas actuales en la evaluación en estudios en línea, estrategias de evaluación (procedimientos, técnicas e instrumentos), formación en valores desde la evaluación de los aprendizajes, entre otros. Se estructuró un plan de acción para desarrollar los objetivos antes propuestos y se llegó a consenso con los docentes participantes sobre la propuesta de evaluación de dicho curso.

En las dos sesiones presenciales se aplicó el diagnóstico que permitió categorizar y develar las concepciones de la evaluación de los aprendizajes presentes en los docentes, además se hizo la inducción a la plataforma MOODLE, que sirve de medio para desarrollar el mismo. En las actividades desarrolladas se observó mucho entusiasmo, una excelente participación y producción por parte de los participantes.

En atención a las fases de desarrollo de la investigación acción, mencionadas en párrafos anteriores, se desprende lo siguiente: la primera fase, de determinación de la preocupación temática a estudiar, se conformó con los testimonios previos al inicio de la investigación, que se obtuvieron en entrevistas focalizadas aplicadas a profesionales de la docencia de diferentes áreas del conocimiento e instituciones educativas y que se presentan en los hallazgos.

La segunda fase que plantea Suárez Pozos (ob.cit), se refiere al diagnóstico, el mismo se realizó con la aplicación de un instrumento diseñado para tal efecto, con planteamientos abiertos, de manera que permitieran la reflexión de los docentes sobre cómo concebían la evaluación de los aprendizajes. El mismo se sistematizó y procesó mediante técnicas de codificación y categorización, en dichos procesos se develaron algunas categorías que permitieron identificar las concepciones previas de los docentes.

La tercera fase estuvo representada por la planificación de la investigación, representada por el Plan General de la Investigación a que se hace referencia en esta experiencia, el mismo contenía los aspectos que se desarrollarían en cada etapa o momento de esta indagación.

Para cristalizar la cuarta fase se dio inicio al curso de formación-investigación con dos sesiones presenciales para que los participantes se familiarizaran con el uso de la plataforma Moodle, paquete computacional a través del cual se gestionó el curso durante las catorce (14) semanas de duración.

Las fases de acción y reflexión se integraron de manera permanente en la experiencia, con las diferentes actividades propuestas y desarrolladas durante el curso, tales como: foros, *chats*, elaboración de

ensayos, reflexión en diarios individuales, diseño de instrumentos y elaboración de informes de avance y final.

En la semana n.º 8 se llevó a cabo un encuentro presencial para reflexionar sobre los avances, limitaciones, dificultades, beneficios, encontrados a lo largo del curso, se hizo una reflexión grupal, oral, pública y se registraron testimonios escritos que fueron procesados por la investigadora. Asimismo, en la semana n.º 14 y última planificada, se convocó el encuentro presencial para el cierre a fin de analizar los alcances, logros, aportes realizados durante el proceso investigativo.

En relación a las actividades, se organizaron por semanas, se colocaban en la página del curso ubicada en la plataforma Moodle, se solicitaba a los participantes que propusieran actividades, manifestaran los aspectos que más les interesaba revisar, que buscaran en la red materiales pertinentes e interesantes, bien sustentados para compartir con el grupo de investigación, se les pedía sugerencias de días y horarios para organizar los *chats*.

Para la recolección de la información que generaba la experiencia se diseñaron registros como: diario del investigador, diario de campo para los observadores participantes, registro de observación virtual; las técnicas utilizadas fueron fundamentalmente la observación, los grupos focales para las reflexiones, las entrevistas.

Las técnicas de procesar la información que se utilizaron: la codificación, categorización y la triangulación. Se identificaron categorías en los discursos escritos de los docentes que permitieron la conformación de aproximaciones teóricas que se presentan en este informe.

Hallazgos

De la Fase Inicial o Diagnóstico

Una vez sistematizada la información recogida a través de la reflexión diagnóstica aplicada durante el primer encuentro del Curso en Línea “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”, se reportan las primeras aproximaciones de los hallazgos encontrados.

En relación a la planificación de la práctica pedagógica, la gran mayoría de los docentes señalaron que parten de un diagnóstico inicial del grupo de estudiantes, en el cual identifican necesidades, intereses, conocimientos previos por lo tanto se evidencia que le conceden mucha relevancia a este proceso, que varios autores insisten en que se priorice su importancia. Al respecto, Celina señala “la planificación la organizo en función a las necesidades detectadas mediante diagnóstico realizado a los estudiantes”... Nellys destaca “Considero que desarrollo una práctica docente basada en procesos de reflexión constante, producto del diagnóstico de los grupos con los cuales realizo mis encuentros”. Lisbeth puntualiza “realizó siempre un diagnóstico inicial y de allí parto mi proceso de planificación ya que tomo en consideración los intereses y necesidades del grupo, para lograr fusionar las debilidades con las fortalezas y sacarles provecho.

Vincenzina agrega “una vez que conozco a los estudiantes y realizo el diagnóstico, comienzo a realizar ajustes o cambios según el caso; cambios que se van dando a lo largo de todo el curso hasta su fin”

Vivian manifiesta, “se realiza la evaluación diagnóstica para determinar los conocimientos previos de los participantes”.

Se puede concluir que los docentes participantes en este curso, le asignan mucho significado al diagnóstico, éste les permite organizar, reorientar, estructurar la planificación de curso.

En cuanto a las características que le asignan a la evaluación se pueden citar las siguientes: dinámica, integral, flexible, formativa, democrática, negociada, observadora, valorativa, creativa, formadora, procesual, ética, ajustada a las características de los alumnos. Se identifica en los docentes, de acuerdo a lo señalado en sus escritos, una caracterización de la evaluación muy cónsona con las tendencias alternativas actuales.

Igualmente se pudo identificar un énfasis bien marcado en el fomento de los valores, la ética, entre los alumnos y los docentes, como punto clave de apoyo para hacer de la evaluación un proceso más justo, transparente y acorde con estas tendencias actuales.

En cuanto a la concepción de la evaluación que manifiestan los docentes en su discurso escrito, se puede señalar que en su mayoría están muy consustanciados con procesos reflexivos, autorreflexivos, de diálogo y negociación, además manifiestan su interés por la aplicación de procesos de autoevaluación y coevaluación, como mecanismos para hacer de la evaluación un proceso más humano, flexible, justo y objetivo. Carmen señala “la autoevaluación y la coevaluación son importantes para que el alumno evalúe su progreso y pueda corregir sus fallas”.

Por su parte, Carmen Celina destaca, en relación a los procesos de autoevaluación y coevaluación, lo siguiente: “Considero que esto lo hace más reflexivo en cuanto a cómo debe ser su actuación, cuáles han sido sus logros y cuáles son sus fallas y por supuesto que proponga alternativas para mejorar”, agrega “yo lo defino como proceso continuo, flexible e integral que conlleve a la autorreflexión de la actuación que adopta un participante”.

Nellys comenta: “Considero que dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación en particular debe trabajarse la autonomía y responsabilidad del estudiante en el mismo, para ello debe desarrollarse desde el mismo una cultura de participación, valores como el respeto, solidaridad y madurez, esto asegurará el éxito de la auto y coevaluación”. Se evidencia en este último planteamiento la necesidad de fortalecer valores para propiciar procesos de auto y coevaluación en los estudiantes.

Paula agrega “me ha dado muy buen resultado y los procesos de autoevaluación siempre que se lleven como un proceso formativo y siempre que esto sea percibido así por los participantes”. Vincenzina confirma lo siguiente: “Al inicio del curso, pido a mis estudiantes establecer los criterios o aspectos (básicamente actitudinales) para su auto y coevaluación en el curso y al final entrego un instrumento para que registren su valoración, de allí calculo su nota correspondiente a esos rubros dentro de su calificación definitiva”.

Sin embargo, encontramos posturas contrarias cuando se les preguntó si les asignaban ponderación a estas dos formas de participación en la evaluación, se citan a continuación algunos testimonios que confirman este planteamiento: Lisbeth señaló “yo lo veo positivo pero no considero que en esto se debe basar toda la práctica evaluativa, puede hacerse en un porcentaje bajo, porque en su mayoría esto no es muy justo y honesto. Sí hago auto y coevaluación de pares, al final del curso”.

Celina manifiesta “practico la autoevaluación y coevaluación de manera formativa, no le asigno ponderación y sólo lo hago al final del curso”.

Por su parte Vincenzina hace énfasis en lo siguiente “me cuesta compartir con el alumno el espacio de la planificación de la evaluación; dejar que él opine acerca de cómo evaluar (técnica y procedimiento) y a veces la ponderación que asignar, me parece un acto tan superficial y poco objetivo, porque ellos ven el provecho que pueden sacar en términos de facilismo más que el académico, y en otras ocasiones desconocen la naturaleza de la materia para establecer los aspectos a evaluar”...más adelante confiesa “deseo conocer más sobre las concepciones auténticas, alternativas y actuales para alejarme cada día más de la visión positivista de la evaluación”.

Estos argumentos presentados en los discursos escritos de los docentes diagnosticados pueden tener varias lecturas, una de ellas pudiera ser la existencia de algunas contradicciones en estos profesionales sobre el verdadero sentido de darle la responsabilidad al estudiante en sus procesos de aprendizaje y evaluación; las concepciones sobre la evaluación que aún subyacen en los docentes pudieran estar interfiriendo en su pensamiento sobre la verdadera y auténtica participación de los estudiantes en sus procesos evaluativos; el desconocimiento de criterios e indicadores para diseñar instrumentos que permitan al alumno mayor claridad con respecto a su participación en la evaluación; la poca experiencia en la aplicación de estas formas de participación, entre otras.

En función de estas debilidades detectadas en el presente diagnóstico, en este curso se plantearon y desarrollaron actividades de autoevaluación y coevaluación con los co-investigadores, se diseñaron diferentes tipos de instrumentos con criterios e indicadores bien definidos para cada tipo de actividad que se desarrolló o se dejó propuesta, los mismos fueron realizados por los participantes, compartidos y consensuados con todo el grupo de investigación. El propósito de estas actividades se centró en fortalecer la práctica de dichos procesos de auto y coevaluación, de manera que los docentes no sientan temor, inseguridad, incertidumbre frente a la posibilidad de dar mayor protagonismo al estudiante en los cursos gestionados en contextos virtuales de aprendizaje.

De la Fase de Desarrollo de la Investigación

Para identificar los hallazgos encontrados durante el desarrollo de la experiencia investigativa llevada a cabo a través de la gestión del curso en línea “Evaluación de los Aprendizajes en Entornos Virtuales”, fue necesario previamente analizar los elementos facilitadores y aquellos que se convirtieron en obstaculizadores de la experiencia.

Una vez identificados estos elementos que determinaron directamente el desarrollo de la investigación, podemos identificar algunos hallazgos en el desarrollo y finalización de la experiencia, evidenciados por medio del análisis del discurso escrito de los docentes y apoyándonos en los testimonios que se presentan a continuación y que se recogieron a través de sesiones de *chats* organizados en el curso. El primero de ellos lo iniciamos con la siguiente interrogante ¿Qué diferencia la evaluación en línea de la evaluación presencial? Ante este cuestionamiento presentamos algunas evidencias:

Al respecto Lisbeth señala: “En la evaluación en línea el docente deja de ser el que transmite el conocimiento y deja de ser también el mediador entre el alumno y los contenidos disciplinarios, para

convertirse en un evaluador permanente del aprendizaje de cada uno de sus estudiantes... en la evaluación en línea se conoce al estudiante por medio de las actividades y ejecuciones en los instrumentos que lo evalúan permanentemente. En ella, aún las actividades de aprendizaje se convierten en medios de evaluación y son los estudiantes quienes dan cuenta de sus logros”.

Se identifica en esta participante un cambio en la postura frente a los procesos evaluativos, si se compara con sus argumentos en el proceso de diagnóstico inicial, en el cual manifestó cierta incertidumbre sobre la aplicación de procesos en los cuales la responsabilidad mayor recaiga en los estudiantes. Además destaca la importancia de impulsar el protagonismo del estudiante en la evaluación en los entornos virtuales de aprendizaje.

Por su parte Omaira destaca en sus aportes que la autoevaluación y coevaluación constituyen realmente un proceso indispensable para evaluar a los estudiantes en cursos en línea, pero que debe tener criterios donde se registre el avance, desempeño, atención y seguimiento de las actividades a realizar en cada espacio de aprendizaje”. De este planteamiento podemos deducir que la co-investigadora no concibe estos procesos de manera terminal, al finalizar la unidad, ciclo o período académico, sino como un proceso permanente en el desarrollo de las diferentes actividades académicas planificadas en la ejecución de un curso o asignatura y que dichos procesos deben ser bien orientados por el docente, con la selección de criterios, indicadores adecuados en la construcción de instrumentos o registros para la respectiva aplicación, además de la relevancia que para ella tienen estos dos procesos para propiciar la evaluación en línea.

María Eugenia, señala que para evaluar en línea debe asumirse una concepción alternativa, ya que esta debe ser a través de negociaciones y acuerdos de trabajo...considera que “se deben utilizar procesos de auto y coevaluación para reflexionar entre pares, entendiendo que esta última lo que busca es fortalecer los aprendizajes discutiendo las debilidades y fortalezas, para ello propongo el uso del diario entre pares, donde cada uno de ellos se apoye y registre lo que va realizando y lo que falta por hacer”.

Este argumento de la co-investigadora nos orienta en función de que la manera como se evalúa de manera presencial, no debe ser trasladada a la virtualidad, en esta última se requieren prácticas centradas en el estudiante más que en el docente.

En este mismo orden de ideas, Teresa aporta que “en el aprender auténtico es necesario el criterio de responsabilidad, compromiso, apoyo al otro, porque los participantes, no importa donde estén, pueden escribirse por correo y en un *chat* apoyarse para juntos construir aprendizajes en colectivo... y en cuanto a la construcción cognitiva, las autorreflexiones o autoevaluaciones y la coevaluaciones permiten desarrollar competencias metacognitivas que ayudarán al alumno a resolver distintos problemas cognitivos”.

En atención a los aportes, argumentos, planteamientos seleccionados para presentar algunos de los testimonios escritos de los docentes participantes en la experiencia investigativa se pueden presentar aproximaciones a conclusiones.

Conclusiones

Una vez sistematizado y procesado el diagnóstico inicial, que se aplicó en la primera fase de la investigación, emergieron varias categorías, entre ellas podemos mencionar las siguientes: responsabilidad

evaluativa, autorreflexión del estudiante, autonomía del estudiante en el aprendizaje, responsabilidad en colectivo, cultura de participación, cambio de patrones evaluativos, ceder responsabilidad al estudiante, comprender mejor la nuevas concepciones.

Estas categorías permitieron encontrarle significado a los testimonios de los actores sociales de esta investigación, haciendo uso de la triangulación de fuentes, es por ello que a continuación se destacan algunos testimonios y se incorporan la interpretación fenomenológica-hermenéutica de la investigadora, así como también lo que dicen los autores sobre estos aspectos.

Las categorías que emergieron en los discursos escritos de varios docentes durante el desarrollo de la investigación, fueron la autorregulación del aprendizaje, autorreflexión del estudiante, procesos de autoevaluación y coevaluación, autonomía del estudiante, las mismas están muy relacionadas con las nuevas tendencias en el aprendizaje: colaborativo, cooperativo, autónomo, estratégico, que plantean la necesidad de que el estudiante asuma un mayor protagonismo en sus procesos educativos, que se haga responsable de identificar sus propios avances, logros y además también sus debilidades y limitaciones

Estas categorías que emergieron y se analizaron, tienen mucha relación con la autorregulación en procesos evaluativos que, de acuerdo con Nunziati citado por Hugo y Sanmarti (2003), no puede separarse de la evaluación. 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, además señala que la perspectiva de evaluación que puede tener sentido en el aula es la denominada evaluación formadora, ya que esta permite superar las visiones duales aprendizaje y evaluación

En otro orden de ideas, en relación a la formación en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos existe aún una gran resistencia por parte de muchos docentes para incorporarlas como medios para facilitar procesos de aprendizaje, tanto para ellos como para sus estudiantes. Esto se evidencia en las limitaciones en cuanto al uso adecuado del correo electrónico, la navegación por Internet, el envío y recepción de archivos adjuntos, el adecuado uso de las herramientas de la plataforma utilizada para gestionar este curso, la poca interacción entre los participantes y entre ellos y la facilitadora.

En la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, aún no están sentadas bases sólidas para implementar las tecnologías, tales como plataformas para usos educativos, no existe la asignación de recursos económicos para la adquisición de un servidor que permita alojar la información que permita el adecuado uso de plataformas con *software* educativos libres.

La evaluación de los aprendizajes en modalidades presenciales ha constituido siempre un problema con muchas aristas que revisar y resolver, esta situación se agudiza aún más si se trata de evaluación en contextos virtuales. Muchos docentes pretenden replicar sus prácticas evaluativas tradicionales en estos espacios de aprendizaje.

Las concepciones que manejan muchos docentes para evaluar en línea están muy apegadas al sentido de medición, de control, más hacia la función administrativa que hacia la función pedagógica, por lo tanto sienten mucho temor de ceder la responsabilidad al estudiante por cuanto se pone en tela de juicio la "validez" de la evaluación.

Esta experiencia de investigación formación contribuyó a deconstruir las concepciones de la evaluación en línea que poseían los docentes. Huamán (2006), la define como “la actividad comprensiva o praxis interpretativa que busca crear el caos mental necesario para la creatividad, en el cual nuestra mente cambie y autoorganice su percepción de la realidad de otra manera, inevitablemente dicha labor acarrea la crisis de nuestro modo de pensar o conceptualizar un fenómeno” (p. 27).

En este sentido los docentes a pesar de que en sus discursos escritos manifestaban su acuerdo con procesos autorreflexivos, autonomía del estudiante, autoevaluación y co-evaluación, no tenían claridad de cómo llevar a la realidad dichos procesos en entornos virtuales de aprendizaje; una vez concluida la experiencia manifestaban complacencia, seguridad, argumentos teóricos y prácticos coherentes y sobre todo muy buena disposición para aplicarlos con la suficiente pertinencia en dichos entornos.

Durante el desarrollo de la experiencia, los co-investigadores fueron construyendo planteamientos, estrategias de evaluación con sus respectivos instrumentos con criterios e indicadores adecuados para evaluar las distintas actividades que propusieron. Entre las actividades recomendadas se encuentran: *chats*, foros, diarios individuales y entre pares, *wikis*, ensayos, informes, portafolios. Los instrumentos diseñados fueron: registros para diarios personales y de pareja, escalas para evaluar participación en *chats* y foros, escalas descriptivas y valorativas para ensayos, informes, portafolios y *wikis* o producciones colaborativas.

La concepción que logró más consenso entre los co-investigadores, por las características del participante que decide cursar estudios en ambientes virtuales, fue la evaluación formadora, que permite al estudiante hacerse responsable de su procesos de aprendizaje y por ende de la evaluación, contribuyendo significativamente en el logro de su autonomía, propiciando verdaderos espacios para aprender a aprender.

Consideramos necesario darle mayor cobertura a experiencias de esta índole, a fin de otorgarle una mayor contribución tanto a los docentes como a los estudiantes que por diferentes razones han decidido desarrollar estudios en línea, de manera que puedan llevar a cabo procesos de evaluación consensuados, compartidos, autónomos, desprovistos de prejuicios sobre la validez de los productos que se generen en dichos cursos, entendiendo que el aprendizaje y la evaluación son dos procesos indisolubles, inseparables, que no permiten dualidades, ni separación en momentos en que se deben llevar a cabo.

Bibliografía

- BARBERÁ, E. (2004): *La educación en la Red: actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona. España. Paidós.
- GÓMEZ, M. (2007): “Dispositivos pedagógicos y competencias valiables. Un imaginario del tercer milenio”. Tesis Doctoral. Recuperado Mayo 17, disponible en http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0107102-132331//PARTEA1.pdf.
- HENAO, O. (2005): “La evaluación en un entorno virtual”. Recuperado junio 2, 2007, disponible en http://www.colegiovirtual.org/pr03_14.html
- HUAMAN, M. (2006): *Claves de la deconstrucción*. Recuperado febrero 18, 2007 disponible en http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/libros/Literatura/Lect_teoría_lit_II/claves.pdf
- JORBA, J., y SANMARTÍ, N. (1995): *Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos*. Alambique.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. GRAÓ.

- MARTÍNEZ, M. (1999): "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación", EN *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado junio 5, 2007, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>.
- MONEREO, C. (2004): "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía", en *Revista Candidus*, año 4, n.º 27, 29, Enfoque. Julio 2003/Marzo 2004.
- SUÁREZ, M. (2005): "Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaborativa en educación", en *Revista Candidus*, año 2, n.º 6, abril-junio 2005.