

El *assessment* en educación a distancia: Una comparación de programas en línea en una institución de educación postsecundaria

Feliciano-Quñones, Bernardette ¹

¹ Inter American University of Puerto Rico, Ponce Campus, bfelicia@ponce.inter.edu

Resumen

Este estudio examinó las prácticas de *assessment* y evaluación en cursos que se ofrecen en la modalidad en línea en una institución de educación postsecundaria. El propósito de esta fue determinar si los principios que dirigen el *assessment* en educación a distancia son utilizados por los diseñadores y profesores de cursos que se ofrecen en esta modalidad. Para esta investigación mixta, de alcance exploratorio descriptivo, se utilizaron fuentes de información primarias y secundarias. Las fuentes primarias fueron las grabaciones y resúmenes de las entrevistas a profesores que ofrecían cursos en línea, y el proceso de observación de los cursos incluidos en el estudio. En la observación se pudo analizar y cuantificar el uso de herramientas de evaluación y *assessment*, en las categorías de tradicional y no tradicional y el tipo de técnicas de *assessment* utilizadas por los profesores, así como la cantidad de estas. Las fuentes secundarias fueron la documentación recopilada durante el estudio.

En conclusión, la institución bajo estudio tiene el potencial de convertirse en líder en cuanto a los procesos de *assessment* y evaluación de programas a distancia. Para el logro de esto, la Institución deberá fundamentar la calidad de sus programas en línea en un modelo basado en el logro del aprendizaje. Una contribución de este estudio es la presentación a la

Institución de un modelo de *assessment* de programas en línea, basado en las mejores prácticas de educación a distancia. El modelo podrá ser utilizado por los diseñadores de cursos en línea y el personal a cargo de esta gestión.

Identificadores: “assessment”, “cursos en línea”, “educación a distancia”, “programas a distancia”

Introducción

A pesar del reciente interés en educación a distancia en el ámbito de la educación superior, existe escasa literatura sobre cómo evaluar el rendimiento de los estudiantes en el ambiente virtual. Bransford, Brown y Cocking (2000) señalan que el *assessment* es un medio importante a través del cual se observa la educación y un modo de comprobar el rendimiento de los estudiantes. Los autores consideran que se requiere más estudio sobre el *assessment* en los programas a distancia. Por otro lado, Robles y Braathen (2002) plantean que, aunque la instrucción en línea puede ser más eficiente, conveniente y flexible para ambos, estudiantes y profesores, debe destacarse que esta tecnología debe ser utilizada para facilitar la enseñanza y promover el aprendizaje. Los autores, entonces preguntan, ¿cómo sabemos que estamos cumpliendo con estos requisitos? La contestación se da de forma inmediata, ¡*assessment* en línea!

En un estudio por Kim, Smith & Maeng (2008) se compararon y analizaron tres programas académicos que se ofrecían en la modalidad a distancia. Los autores concluyeron que las actividades de *assessment* de los cursos en línea observados no seguían estrictamente los

principios que la literatura sugiere. Estos recomendaron una revisión más exhaustiva y rigurosa de los esquemas de evaluación en todos los cursos en línea que ofrecía la universidad bajo estudio, y el uso de entrevistas o cuestionarios en la recopilación de los datos.

Propósito

Esta investigación de enfoque mixto examinó las prácticas de *assessment* y evaluación en cursos que se ofrecen en la modalidad en línea en una institución privada del país. El propósito de esta fue determinar si los principios que rigen el *assessment* en educación a distancia son utilizados por los diseñadores y profesores de cursos que se ofrecen en esta modalidad.

Diseño de investigación

Para la investigación se utilizó un diseño mixto de investigación, con alcance exploratorio descriptivo. El componente cualitativo consistió en una entrevista a profesores que enseñaban cursos en línea en la institución donde se llevó a cabo el estudio. La entrevista tuvo dos partes. En la Parte I se utilizaron preguntas en cuatro categorías, según se presenta a continuación: 1. Categoría I: Trasfondo, 2. Categoría II: Conocimiento sobre el *assessment* a nivel del Recinto, 3. Categoría III: Conocimiento sobre el *assessment* a nivel de programas académicos y 4. Categoría IV: Conocimiento sobre el *assessment* a nivel de curso. En la Parte II, el componente cuantitativo, la investigadora y los profesores entrevistados accedieron al curso seleccionado en la muestra para examinar las actividades de *assessment* y evaluación, disponibles en el curso. En la observación se pudo cuantificar y analizar el uso de herramientas de evaluación y *assessment*, en las categorías de tradicional y no tradicional, y el tipo de técnicas de *assessment* utilizadas por los profesores, así como la cantidad de estas.

Preguntas de investigación

Las siguientes preguntas dirigieron la recolección y análisis de los datos en esta investigación:

1. ¿Son las teorías y prácticas sobre el *assessment* y la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea aplicadas en una institución privada de educación superior?
 - 1.1. ¿Están los programas siguiendo las recomendaciones que hace la literatura existente sobre educación a distancia?
 - 1.2. ¿Están los programas siguiendo la filosofía de *assessment* establecida por la Universidad?
2. ¿Los métodos utilizados para evaluar el aprendizaje en programas de educación a distancia difieren dependiendo de la materia o disciplina del curso?
 - 2.1. ¿Qué semejanzas y diferencias existen en los métodos de evaluación y *assessment* según la materia o disciplina del curso?

Población y muestra

En el estudio hay dos tipos de muestras, los cursos y los informantes. A continuación se describen cada uno de estos.

Cursos

Los cursos se seleccionaron mediante una muestra sistemática de 1-en-k. Se seleccionaron uno de cada tres cursos del Informe *Active Professor with Courses* – SWDCRFA, Distance Education Division, en tres términos académicos. Los seminarios, estudios por contrato con apoyo de la Web, y proyectos especiales no se consideraron para este estudio. Las secciones de un curso ofrecido por el mismo profesor se contaron una sola vez. Los cursos que

ofrecía la investigadora, no se incluyeron en la muestra, y los seleccionados en un término académico, no se incluyeron para su selección, en otros términos. La cantidad de cursos seleccionados para la muestra fue de 72, de los cuales se observaron 35 cursos.

Informantes

El criterio para identificar los informantes para este estudio fue que los mismos estuvieran enseñando al menos uno de los cursos seleccionados en la muestra, según descrito en la sección ***Cursos***. Se consideraron profesores a tarea completa y parcial. Los profesores de la Institución que participaron en el estudio, al momento de la investigación, tenían al menos 21 años con una preparación académica mínima de maestría. El 85% de estos eran profesores a tarea completa. En conteo no repetido participaron en la entrevista 23 profesores a tarea completa y 4 profesores a tarea parcial, para un total de 27 profesores.

Definiciones y variables

En el diseño de este proyecto se utilizaron las siguientes definiciones:

Assessment –Proceso sistemático de recolección de evidencias sobre el grado de logro de la misión de la institución y objetivos (Inter American University of Puerto Rico (IAUPR), 2013, p. 3)

Assessment auténtico – Incluye tareas intelectuales, tales como, foros de discusión, proyectos, simulaciones y casos de estudio, reflexiones y portafolios, y la evaluación por equipos, pares y propia. (Mueller, 2018)

Assessment de logros –Recolección, análisis e interpretación sistemática de la evidencia, para determinar cuán bien el aprendizaje de los estudiantes se relaciona con las expectativas de una institución. (IAUPR, 2013, p. 3)

Assessment tradicional – Incluye tareas intelectuales, tales como asignaciones, pruebas cortas, exámenes parciales, exámenes de término medio y exámenes finales (Mueller, 2018)

Curso de nivel subgraduado – Cursos conducentes al grado de Asociado o de Bachiller.

(Universidad Interamericana de Puerto Rico (UIPR), 2018, p. 3)

Curso de nivel graduado – Cursos conducentes al grado de Maestría o de Doctorado. (UIPR, 2018, p. 3)

Cursos en línea – Cursos ofrecidos mediante un proceso de educación formal en el que las experiencias de aprendizaje ocurren a través de la World Wide Web. (UIPR, 2018, p.59)

Evaluación – Es un proceso sistemático mediante el cual juzgamos y valoramos finalmente los logros alcanzados por los estudiantes para determinar a la vez el nivel o grado de efectividad en el logro de los objetivos de enseñanza. (Vera, 2011, p. 82)

Departamento Académico – Estructura administrativa y académica compuesta generalmente por un director y facultad a tiempo completo. Bajo esta estructura están adscritos programas académicos según la disciplina o modalidad.

Facultad a tiempo completo – (Facultad de jornada completa) - Personal contratado por la institución para llevar a cabo la enseñanza y consejería académica de los estudiantes y que posee rango académico otorgado por la Institución. (UIPR, 2016, p. 3)

Facultad a tiempo parcial – (Facultad de jornada parcial) - Personal contratado por la institución para llevar a cabo la enseñanza de los estudiantes. No poseen rango académico otorgado por la Institución. (UIPR, 2016, p. 4)

Plan de assessment – Documento que incluye la recolección de datos relacionados con el logro de la misión de una institución de educación superior o de un programa académico. Este último

está relacionado con determinar si el aprendizaje de los estudiantes se relaciona con las expectativas de la Institución. (IAUPR, 2013, p. 3)

Programa académico – Se refiere a la oferta conducente a un grado de asociado, bachiller, maestría o doctorado en una institución de educación superior.

Técnicas de *assessment* – Herramientas sencillas para recopilar datos sobre el aprendizaje de los estudiantes con el fin de mejorarlo. (Angelo & Cross, 1993, p. 25)

Análisis de la información

Para esta investigación se realizaron los análisis a las fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias fueron las grabaciones y resúmenes de las entrevistas a profesores que ofrecían cursos en línea, y el proceso de observación de los cursos incluidos en el estudio. En la observación se pudo analizar y cuantificar el uso de herramientas de evaluación y *assessment*, en las categorías de tradicional y no tradicional y el tipo de técnicas de *assessment* utilizadas por los profesores, así como la cantidad de estas. El proceso de observación se resumió en una hoja de cálculo, utilizando el programa Excel. Las fuentes secundarias son la documentación recopilada durante el estudio.

Para establecer la relación existente entre los conocimientos de la facultad sobre el *assessment* en los programas académicos y las guías que presenta la literatura, se utilizaron tres fuentes de información. La Tabla 1 presenta las preguntas de investigación y las fuentes de referencia que se utilizaron para comparar y contrastar las sub-preguntas de investigación.

Tabla 1

Pregunta de investigación y fuentes de información

Pregunta de investigación	Fuente de referencia
1. ¿Son las teorías y prácticas sobre el <i>assessment</i> y la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea aplicadas en la educación superior?	
1.1 ¿Están los programas siguiendo las recomendaciones que hace la literatura existente sobre educación a distancia?	1. A primer on quality indicators of distance education (Chaney, Eddy, Dorman, Gessner, Green, Lara-Alecio, 2007) 2. Distance Education Programs: Interregional guidelines for the evaluation of distance education (Online learning) (Middle Sates Commission on Higher Education (MSCHE), 2011) 3. Sloan-C Quality Scorecard Survey (Sloan Consortium, 2018)
1.2 ¿Están los programas siguiendo la filosofía de <i>assessment</i> establecida por la Universidad?	2. Inter American University of Puerto Rico. (2013). <i>Master assessment plan</i> . Author: Ponce, P.R.

La Tabla 2 presenta el resumen de los indicadores de calidad por fuente de referencia.

Chaney, E.H., Eddy, J.M., et al. (2009) realizó un estudio donde identificó los indicadores de calidad de la educación a distancia en documentos, publicaciones y artículos de diversas fuentes. Los resultados del estudio revelaron puntos de referencia comunes y el indicador de calidad que todas las partes consideren importantes en diseño, implementación y evaluar cursos de educación a distancia y programas.

Tabla 2

Indicadores de calidad por referencia

A primer on quality indicators of distance education (Chaney, E.H., Eddy, J.M., et al., 2009)	Distance Education Programs (MSCHE, 2011)	Sloan-C Quality Scorecard Survey (Sloan Consortium, 2018)
Efectividad en la enseñanza y el aprendizaje,	Buenas prácticas en la metodología de <i>assessment</i>	Proceso de evaluación que establece estándares específicos
Diseño instruccional y desarrollo de cursos	Análisis para la contribución de estrategias para el mejoramiento de los cursos	Uso regular y frecuente de información académica y administrativa para evaluar la efectividad y guiar los cambios hacia el mejoramiento continuo
Evaluación de programas y <i>assessment</i>	Uso apropiado de la tecnología para apoyar las estrategias de <i>assessment</i>	Revisión continua de los logros del aprendizaje en el nivel de cursos y programas para asegurar calidad, utilidad y conveniencia.
	Documentación de los logros al implementar cambios.	

Para el análisis de los datos se utilizó el Diseño de Triangulación. Según Creswell y Plano-Clark (2011) este es el enfoque más común utilizado en métodos mixtos. Morse (citado en Creswell y Plano-Clark, 2011) señala que el propósito de este diseño es obtener datos diferentes pero complementarios sobre el mismo tema para entender el problema bajo investigación.

Hallazgos generales

Esta investigación de enfoque mixto examinó las prácticas de *assessment* y evaluación en cursos que se ofrecen en la modalidad de en línea. Por tal motivo, se incluyen los hallazgos más

significativos de las entrevistas realizadas a profesores de la Institución bajo estudio, que ofrecieron al menos, un curso en la modalidad de en línea durante el año académico que se efectuó el estudio. También, se integraron los resultados de la observación de las actividades de *assessment* y evaluación de los cursos seleccionados en la muestra.

La primera pregunta general de esta investigación planteaba lo siguiente: ¿Son las teorías y prácticas sobre el *assessment* y la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea aplicadas en una institución privada de educación superior? Para esta pregunta se redactaron dos sub-preguntas dirigidas a explorar las prácticas de *assessment* que llevaba a cabo la facultad, a nivel de programa y curso. Además, las sub-preguntas estaban dirigidas a examinar los conocimientos que tenía la facultad sobre el tema bajo investigación y la filosofía de *assessment* establecida por la institución bajo estudio.

La sub-pregunta 1.1 esbozaba lo siguiente: ¿Están los programas siguiendo las recomendaciones que hace la literatura existente sobre educación a distancia?

La información recopilada para contestar esta sub-pregunta se basa en las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a 27 profesores que estaban enseñando al menos uno de los cursos seleccionados en la muestra, preguntas 14 – 32. Además, se compararon y contrastaron las respuestas de los entrevistados con las tres fuentes de referencia anteriormente mencionadas. Con relación a la pregunta 14, ¿Qué recomienda la literatura sobre el *assessment* a nivel de programa académicos?, se compararon las repuestas de los participantes con los indicadores de calidad indicados en la Tabla 2. De los entrevistados, un 33%, pudo mencionar al menos un aspecto relacionado con los mismos. Entre estos podemos mencionar:

“Lo que he leído y la importancia que tiene el *assessment* para el mejoramiento de los programas, para conseguir los objetivos con los estudiantes. Lo veo como un proceso de mejoramiento continuo, evaluación y mejoramiento. ¿Qué estamos haciendo bien, que estamos haciendo mal, que nos falta? Y como ir evaluando constantemente.” “...tenemos la buena suerte de que ... hizo unas guías que te da recomendaciones de acuerdo con los cursos, a las especialidades y las técnicas de *assessment* que se pueden usar.”

“La literatura recomienda que se establezcan planes de acción, que contengan obviamente procesos de avalúo...”

“Hay muchas cosas, ... que el egresado tenga las competencias para la cual se establecieron en el programa, ... hay que tomar unas medidas proactivas en término de lo que se está ofreciendo, la calidad, el contenido, los distintos tipos de herramientas que se utilicen, la metodología del profesor, etc.”

“De lo que recuerdo, obviamente que debe tener una herramienta, tiene que tener unas cosas que sean medibles, que yo las pueda usar como referencia para que le pueda hacer unos ajustes en el trayecto.”

“Los *assessment* tiene que ser variados, que no tenemos que estar todo el tiempo, por ejemplo, una selección múltiple, a largo plazo. Hay que hacer ejercicios de práctica, hay que hacer foros de discusión, que contemos el pensamiento y demás.”

“...las competencias profesionales, o sea los programas generalmente tienden a estar relacionados a una profesión o conjunto de profesiones, donde quien obtiene este conjunto de conocimientos tiende luego a desempeñarse, así que allí hay insumo de patronos, reválidas o de certificación o de otras cosas que están asociadas a esas expectativas del ejercicio de la profesión.”

Cabe señalar que hubo cuatro comentarios relacionados con los indicadores de la MSCHE y siete con los incluidos por Chaney et al., 2009. Ninguno de los participantes mencionó alguno de indicadores presentados en el Sloan-C Quality Scorecard Survey (Sloan Consortium, 2018).

El análisis de los datos demuestra que en términos de los indicadores de calidad 70% o más de la facultad demostró cumplir en las siguientes áreas: **Buenas prácticas de *assessment* (81%), Retroalimentación (74%) y Logro de los objetivos (70%)**. El 56% de la facultad evidenció cumplir con el indicador: **Análisis que contribuye a estrategias para el mejoramiento de los cursos**. Las áreas con menos de 49% de facultad que evidenció el cumplimiento de los indicadores lo fueron:

1. Uso de los resultados para 1) dirigir el diseño curricular y la distribución del contenido, la pedagogía y procesos educativos, y 2) Presupuestar, establecer la misión y metas de la institución (41%)
2. Documentación del éxito en la implementación de cambios (30%)
3. Uso apropiado de la tecnología para apoyar estrategias de *assessment* y evaluación (22%)
4. El programa es evaluado a través de procesos en los que se aplican los estándares establecidos (22%)
5. Los resultados del aprendizaje (*Intended Learning Outcomes*) se revisan regularmente para asegurar la claridad, utilidad y conveniencia (19%)

6. Una variedad de datos (información académica y administrativa) se utilizan regularmente y con frecuencia para evaluar la eficacia del programa, y orientar cambios hacia el mejoramiento continuo (15%)

Los indicadores de **Desarrollo de cursos y Diseño instruccional** no se pudieron observar durante las entrevistas. Algunos comentarios de la facultad fueron:

“No se está haciendo a nivel del curso.” (Refiriéndose al logro de los objetivos)

“Me preocupa la continuidad.”, “En la revisión curricular se creó un “capstone course”, se utilizará para medir destrezas orales, escritas y de investigación.”

“Utilizo el “feedback” para aclarar dudas a todos.”

“Se trabaja por partes (refiriéndose a un proyecto) y se le da retroalimentación a cada laboratorio.”

“Lo que he leído y la importancia que tiene el *assessment* para el mejoramiento de los programas, para conseguir los objetivos con los estudiantes.”

“De lo que recuerdo, obviamente que debe tener una herramienta, tiene que tener unas cosas que sean medibles, que yo las pueda usar como referencia para que le pueda hacer unos ajustes en el trayecto.”

“... debe considerar diferentes herramientas para poder evaluar el desempeño del estudiante, y que exista una herramienta que puede ser dentro de un curso o un curso que mida esas competencias del estudiante ya en el momento más cercano a su salida o graduación del Programa.”

Las preguntas 15 a la 32 van dirigidas a obtener información sobre el conocimiento que tienen los participantes sobre el *assessment* que se lleva a cabo a nivel de programa académico y curso, en la Institución bajo estudio. Además, se comparó la información con los indicadores de

calidad presentados en la Tabla 2. De esta manera se obtiene, de una forma objetiva, cómo se aplican las teorías y prácticas que rigen el *assessment* y la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes en educación a distancia, en un ambiente de educación superior. Las respuestas de los participantes que establecen el conocimiento de éstos sobre el tema de *assessment* en el nivel de programa académico y de curso fueron diversas. En términos generales el 67% de los entrevistados contestó que el programa académico al que ellos pertenecen tiene un plan de *assessment*, el 48% participó en el desarrollo de este y el 26% revela que las estrategias establecidas en el plan de *assessment* miden adecuadamente las metas y los objetivos del programa.

Por otro lado, el 41% de los participantes tiene una idea de cómo se ha desarrollado este proceso a lo largo del tiempo, y el 56% pudo mencionar qué tipo de *assessment* se estaba llevando a cabo en su programa. Además, el 37% entiende que los procesos de *assessment* que se llevan a cabo evidencian el logro de las metas y objetivos del programa académico. A la pregunta sobre si hay algún otro proceso que pueda usarse para medir si los futuros egresados de su programa académico han aprendido lo que se espera de ellos, el 63% pudo hacer recomendaciones. También el 63% de los participantes pudo recomendar otros procesos que se pueden incluir en el plan de *assessment* para medir si los futuros egresados de su programa académico han aprendido lo que se espera de ellos. Algunos comentarios de la facultad fueron:

“Sí, de hecho, hemos visto cómo ha ido progresando años tras años, no solo la nota del estudiante, sino el *passing rate* del curso, ha ido mejorando en cada semestre.”

“Bueno yo opino que todavía nos falta bastante. De hecho, no conseguíamos la evidencia, este año se nos hizo bastante difícil, todavía no hemos conseguido la evidencia para poder hacer comparaciones.”

“...en el programa se está viendo el desempeño del estudiante a lo largo de los ciclos. Se está trabajando con el aspecto de evaluar esas competencias en la salida, porque eso no necesariamente está del todo claro definido, ni estandarizado en todas las especialidades.”

“Esa parte histórica, creo que se podría buscar los planes viejos, los planes de *assessment* viejos que podrían estar en el servidor que tenemos por ahí funcionando.”

“Entiendo que sí porque lo han mencionado, lo he escuchado constantemente en las actividades, pero no, no me acuerdo.”

“Que si lo he tenido en mis propias... No, no lo he tenido en mis manos.”

La sub-pregunta 1.b exponía lo siguiente: **¿Están los programas siguiendo la filosofía de *assessment* establecida por la Universidad?**

La información recopilada para contestar esta sub-pregunta se basa en las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas, preguntas **ocho a la trece**. Las respuestas a estas preguntas fueron comparadas y contrastadas con información incluida en el plan de *assessment* de la Institución bajo estudio. Además, se utilizaron varias fuentes sobre el tema de *assessment*: Angelo & Cross (1993), Verdejo-Carrión, A.L. & Medina Díaz, M. del R. (2009), Angelo (1995) y Barkely & Howell (2016).

La pregunta ocho: *¿Qué es para usted assessment?*, estable el conocimiento de los participantes sobre el concepto de *assessment*. Al comparar las respuestas de los participantes con lo presentado por los autores de referencia se observó que el 85% coinciden con la definición de Barkley and Howell, (2016). Éstos indican que el *assessment* es “Describir la evaluación de

los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que el alumno ha adquirido, la mayor parte de las veces como el resultado del aprendizaje en sus cursos” (p. 24). Algunas respuestas fueron:

“Medir efectividad del aprendizaje.”

“Evidenciar si los estudiantes dominan o no el material, y las destrezas inmediatamente.”

“Para mí, es una manera de poder probar o corroborar que la experiencia educativa tuvo algún efecto en el estudiante.”

“Tipo de evaluación, donde se está evaluando tanto el aprendizaje del estudiante, como el proceso en que se imparte el curso.”

“Para validar...lo que el estudiante, conoce, destrezas, actitudes, realmente lo tiene.”

“Proceso de evaluación, donde identifico el conocimiento de los estudiantes.”

La definición de *assessment* de Verdejo-Carrión, A.L. & Medina Díaz, M. del R. (2009, pp. 23-24) presenta el concepto como el proceso de recoger, organizar e interpretar la información con el fin de: a) documentar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes, b) evaluar y tomar decisiones acerca de los estudiantes, c) dirigir la acción correspondiente en el proceso instruccional o d) planificar y mejorar la enseñanza. Por otro lado, la definición de Angelo & Cross (1995) incluye que el proceso debe ser sistemático, y en lugar de la palabra información, utiliza el término “evidencia”. Por haber una similitud en ambas definiciones el porcentaje de correspondencia es similar. Un 22% de los participantes coincide con la definición de Verdejo-Carrión, A.L. et al. (2009, pp. 23-24) y un veintiséis por ciento con la de Angelo (1995, p.7-9).

Sobre este aspecto, algunas de las respuestas fueron:

“Se desarrollan actividades, se ponen en marcha y se hacen las acciones

correctivas que sean necesarias”.

“Se evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje...haciendo los ajustes necesarios, de forma tal que yo pueda alcanzar los objetivos propuestos, el *assessment* me da la información para tomar decisiones.”

“Proceso de **verificar o cotejar** el aprovechamiento de los estudiantes en términos generales, para que me permita hacer luego **ajustes** en la enseñanza del curso y en el contenido.”

“Así que es un proceso cíclico, continuo, formativo, de alguna manera para validar lo que estamos haciendo, lo estamos haciendo bien, y si lo estamos haciendo bien, como lo podemos hacer todavía mejor, y si no lo estamos haciendo bien, cuáles son los planes de acción para entonces poderlo hacer bien, ... acciones correctivas de acuerdo a los resultados que obtenemos de ese *assessment*.”

Para Angelo & Cross (1993, p. 4) el *assessment* se define como un acercamiento sistemático de la *evaluación formativa*. Consiste en una evaluación a *menor escala*, conducida continuamente en el *salón de clases*, por la *facultad* para **determinar qué están aprendiendo los estudiantes**. Aunque mantiene relación con las otras definiciones con el concepto de mejoramiento, está más relacionada con la evaluación formativa y por esto su relación con las respuestas de los participantes fue menor. El 11% de las respuestas de los participantes mantienen una relación con esta definición. Entre los comentarios registrados se pueden mencionar:

“Hay dos tipos de *assessment*, el de ahora y el final, en dos niveles.”

“*Assessment* es un proceso sistemático y coordinado...”

Las preguntas nueve y diez: En una escala del uno al cinco, donde uno es el menor y cinco el mayor, (9) ¿cuánto está usted familiarizado con el plan de *assessment* del Recinto de Ponce?, y (10) ¿Qué áreas están incluidos en el plan de *assessment* del Recinto de Ponce?, nos dan información sobre sobre cuán familiarizados están los participantes con el plan de *assessment* de la Institución bajo estudio. El plan de *assessment* de la Institución bajo estudio contiene cuatro áreas importantes: *Filosofía de assessment: Estructura, Fases del assessment; Misión y metas, Descripción de los procedimientos de assessment, y Logística del assessment.*

En promedio, los participantes evaluaron el conocimiento que tienen sobre el plan de *assessment* con un tres, habiendo contestaciones de un rango del uno al cinco. Con relación al conocimiento de las áreas que el plan de *assessment* contiene, podemos decir que el 56% de los entrevistados conoce al menos una de éstas, siendo la ***Descripción de los procedimientos de assessment*** la que más se pudo observar con un 41%, 11 participantes. Tres participantes, para un 11%, mencionaron la Filosofía de *assessment*, un participante la Misión y Metas (4%), y cero participantes mencionaron la Logística del *assessment*. Algunas de las respuestas fueron:

“Tiene que estar dirigido hacia las metas del Recinto, a las metas institucionales.”, “Hay una metodología.”

“Cubren los servicios administrativos en la parte de aprendizaje, programas académicos.”

“Haciendo *assessment* global en todo, administrativo, hay plan de *assessment* estudiantil, hay plan de *assessment* académico.”

“Incluía *assessment* de programas académicos y *assessment* de servicio, estaba dividido en dos categorías.”, “No lo he leído.”, “Ahora mismo no me acuerdo.”

Las preguntas once: ¿Cómo define la Institución el *assessment*?; nos da información sobre el conocimiento específico que tiene la facultad sobre cómo la Institución define el concepto. En el plan de *assessment* de la Institución se define este concepto como:

“*Assessment* refers to the systematic process of collecting evidence about the degree of achievement of the campus mission and goals (Inter American University of Puerto Rico, 2013, p.3).”

Además, se define el concepto de *outcomes* como:

“Refer to the qualitative or quantitative expectations related with the objectives of a particular area, using validated instruments. The purpose of outcomes *assessment* is to measure the effectiveness of the overall performance of the IAUPC (Inter American University of Puerto Rico, 2013, p.3).”

De las respuestas obtenidas a la pregunta once, se pudo observar que solamente siete participantes, para un 26%, incluyeron en su contestación al menos uno de los elementos de la definición de *assessment* que da la Institución en su plan, siendo el “proceso sistémico” el que más fue mencionado. No obstante, 19 de los participantes, 70%, incluyeron en su respuesta conceptos relacionados con la definición de *outcomes* incluida en el plan. Es este concepto, el que más se destaca con las respuestas de los participantes. Podemos mencionar:

“Cuán bien el estudiante puede salir de ... con unas destrezas, con unos conocimientos, para entonces poder aplicarlos en el mundo del trabajo.”

“Proceso de evaluación continuo, dinámico, cuya finalidad, además de cumplir con los criterios de acreditación; es mejorar la calidad en el servicio de la educación.”

“Proceso continuo de evaluación de procesos académicos y administrativo, de

acuerdo a la misión y meta que tiene el Recinto, y que tiene la institución.”

Las preguntas doce y trece: En una escala del uno al cinco, donde uno es el menor y cinco es el mayor, (12) ¿cuánto está usted familiarizado con la metodología de *assessment* incluida en el plan de *assessment* de esta Institución?; y (13) ¿Qué incluye la metodología de *assessment* que se presenta en el plan de *assessment* de esta Institución?, añaden información sobre conocimiento más específico relacionado al proceso de *assessment* de la Institución bajo estudio, y sobre su implementación.

En promedio, los participantes evaluaron el conocimiento que tienen sobre la metodología que se incluye en el plan de *assessment* con un dos, habiendo contestaciones de un rango del uno al cinco. Con relación al conocimiento sobre lo que contiene la metodología de *assessment* incluida en el plan, solamente dos participantes mencionaron el modelo de Nichols & Nichols (2005), refiriéndose al Paradigma de Efectividad Institucional (IEP) desarrollado por el Dr. James Nichols, y adoptado por la Institución como la filosofía de *assessment* y la estructura conceptual para todas las actividades y procedimientos. Sobre las áreas que el modelo contiene, el 26% mencionaron (1) el formato de columnas para la preparación del plan, (2) el formato del informe de hallazgos (*assessment report*) o (3) las diversas actividades que proponía el plan de *assessment* de la Institución. Con relación a las actividades, éstas se incluían en los planes de *assessment* de los programas académicos, como, por ejemplo, el estudio de casos, exámenes de selección múltiple, entrevistas, portafolios, entre otros.

La segunda pregunta general de esta investigación planteaba lo siguiente: ¿Los métodos utilizados para evaluar el aprendizaje en programas de educación a distancia difieren dependiendo de la materia o disciplina del curso? Para esta pregunta se redactaron una sub-

pregunta dirigida a comparar las herramientas de *assessment* y evaluación que utiliza la facultad en diversos programas.

La sub-pregunta 2.1 esbozaba lo siguiente: **¿Existen diferencias entre los programas sobre las herramientas de *assessment* y evaluación que utilizan?**

La información compilada para contestar esta sub-pregunta se basa en la observación de cursos, y el conteo de actividades de *assessment* y evaluación, resumidas en tablas y una hoja de cálculos. Los cursos se clasificaron por departamentos académicos: Administración de Empresas (AE), Programa de Educación General (PEG), Programa de Educación de Maestros (PEM), Ciencias y Tecnología (CT), Ciencias Sociales (CS) y Programa Graduado (PG). Las herramientas de *assessment* y evaluación se clasificaron en dos grupos: *assessment* tradicional y *assessment* auténtico. En la categoría de *assessment* tradicional se incluyó: ensayo, asignación, prueba corta, examen parcial, examen de medio término y examen final. Mientras que para el *assessment* auténtico se consideró: foros de discusión, proyectos, simulaciones y casos de estudio, reflexiones y portafolios, y la evaluación por equipos, pares y propia. La Tabla 3 presenta el por ciento de cursos por departamento académico que utilizan actividades de *assessment* de tipo tradicional. La Tabla 4 resume en porcentos la cantidad de cursos que utilizan actividades no tradicionales, *assessment* auténtico, por programa.

Tabla 3

Por ciento de cursos que utilizan el assessment tradicional por departamento académico

<i>Assessment Tradicional</i>	Departamento Académico					
	AE <i>n</i> =10	PEG <i>n</i> =7	PEM <i>n</i> =2	CT <i>n</i> =1	CS <i>n</i> =3	PG <i>n</i> =9
Ensayo	0	14	33	0	0	11
Asignación	60	57	67	0	100	44
Prueba corta	50	57	33	100	0	33
Examen parcial	90	100	33	100	67	11
Examen de término medio	0	29	0	0	33	22
Examen final	60	29	33	100	33	33

Nota. *n* = número de cursos

Tabla 4

Por ciento de cursos que utilizan el assessment no tradicional

<i>Assessment Auténtico</i>	Departamentos Académicos					
	AE <i>n</i> =10	PEG <i>n</i> =7	PEM <i>n</i> =2	CT <i>n</i> =1	CS <i>n</i> =3	PG <i>n</i> =9
Discusión	80	60	50	100	100	89
Proyectos/Simulación/ Estudio de casos	80	71	50	100	100	100
Reflexiones/ Portafolios	10	29	50	0	0	23
Evaluación por equipos/pares/propia	10	0	50	0	0	22

Nota. *n* = número de cursos

Otra área de interés para la investigadora era identificar cuáles estrategias de *assessment* eran utilizadas por los participantes. Para obtener este dato, durante el proceso de entrevista, se le preguntó a la facultad qué estrategias de *assessment* utilizaban en los cursos observados. En la Tabla 5 se puede observar las estrategias utilizadas por los participantes en los cursos observados, se distingue entre profesor a tarea completa (TC) y a tarea parcial (TP).

Tabla 5

Estrategias de assessment por profesor

Técnica de <i>assessment</i>	TC	TP	TOTAL
1. Prueba de conocimiento previo	2	1	3
2. Catálogo enfocado	0	0	0
3. Matriz de memoria	0	0	0
4. Informe de un minuto	2	0	2
5. Punto difícil	2	0	2
6. Pros y contras	2	0	2
7. Reacción escrita inmediata	1	1	2
8. Analogías documentadas	0	1	1
9. Tarea para el reconocimiento de problemas	1	1	2
10. Solución documentada de problemas	0	1	1
11. Tarjeta de aplicación	1	1	2
12. Recordar, resumir, cuestionar, comentar y conectar	0	0	0
13. Diario para reflexionar	3	1	4
14. Debate	2	0	2
15. Pregunta	2	0	2
16. Cómic	1	0	1
17. Dibujo	1	0	1

El 52% de los profesores al menos utilizan una técnica de *assessment*. Esto no implica que se utilicen en los cursos bajo observación.

En la Tabla 6 se incluye el número de profesores que utilizan rúbricas en sus actividades de *assessment*, tanto tradicional como auténtico. Además, se presenta el número de profesores que utilizan la herramienta de rúbrica disponible en el sistema que utiliza la institución para el ofrecimiento de cursos en línea.

Tabla 6

Profesores utilizan rúbricas

Tipo de <i>Assessment</i>	Usan rúbricas	%	Usan herramienta	%
Tradicional	6	52	4	15
Auténtico	14	48	4	15

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS

La discusión de los hallazgos se dividió de acuerdo con las preguntas y sub-preguntas de investigación.

Discusión de los hallazgos de la pregunta 1

La pregunta 1 tenía como propósito determinar si las teorías y prácticas sobre el *assessment* y la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia en línea están siendo aplicadas en la educación superior. Mediante las entrevistas se pudo observar el grado de conocimiento de la facultad con relación al tema central de esta investigación. Se pudo observar que para los participantes los procesos de *assessment* están relacionados con la evaluación de los conocimientos, habilidades, actitudes y creencias que el estudiante adquiere como parte del aprendizaje. En términos generales, se pudo concluir que el conocimiento de los participantes sobre el tema de *assessment* en los niveles de programa académico y curso es diverso. Por un lado, se observó que el conocimiento de la facultad sobre los procesos de *assessment* de sus programas académicos es limitado en términos del plan de *assessment*, el tipo de *assessment* que se está llevando a cabo y el desarrollo del proceso a través del tiempo. Hay un pensamiento generalizado sobre la importancia del proceso, la necesidad de mejorar en la recolección de datos, el análisis de los hallazgos y la divulgación de estos.

Por otro lado, mediante el proceso de comparar y contrastar los resultados estadísticos cuantitativos con los resultados cualitativos, se pudo observar que, con relación a los indicadores de calidad y su aplicación por diseñadores y profesores de cursos en línea, las áreas de mayor cumplimiento lo son: *Buenas prácticas de assessment* (MSCHE, 2011), *Retroalimentación y Logro de los objetivos* (Chaney et al., 2009). En un grado promedio se destaca *El análisis*

contribuye con estrategias para el mejoramiento de los cursos (MSCHE, 2011). En menor grado se pudo observar cumplimiento con el *Análisis que contribuye a estrategias para el mejoramiento de los cursos* (MSCHE, 2011) y *Una variedad de datos se utilizan regularmente y con frecuencia para evaluar la eficacia del programa, y orientar cambios hacia el mejoramiento continuo* (SCQSS). El componente de tecnología, *Uso apropiado de la tecnología para apoyar estrategias de assessment y evaluación* es un indicador poco mencionado por los participantes. Esto contrasta con el hecho de que los cursos se ofrecen en la modalidad en línea. No se pudo observar cumplimiento con los indicadores de *Diseño instruccional* y *Desarrollo de Cursos* (Chaney et al., 2009).

Otro aspecto importante en los hallazgos de la pregunta 1 lo fue si se está siguiendo la filosofía de *assessment* establecida por la Universidad en el *assessment* de los programas académicos. Las respuestas a estas preguntas fueron comparadas y contrastadas con la información incluida en el Plan de *Assessment* de la Institución bajo estudio. En la autoevaluación que hicieron los participantes sobre el conocimiento que tienen sobre el plan de *assessment* de la Institución se pudo observar que un poco más de la mitad de los participantes tenían conocimiento de las áreas que contiene el mismo, siendo la *Descripción de los procedimientos de assessment*, la mayor mencionada. Llama la atención que un grupo menor de los participantes incluyeron en la definición de *assessment* de la Institución al menos uno de los elementos de contiene la misma en el plan de *assessment*, no obstante, hubo una mayor correspondencia con la definición de logros (*outcomes*). Con relación al conocimiento de la metodología de *assessment* que se incluye en el plan de *assessment* de la institución, los resultados indican una baja autoevaluación de parte de los participantes. Solo dos participantes pudieron identificar la metodología. Aunque en poca cantidad, hubo más reacción sobre las

áreas que el modelo contiene, entiéndase el formato de columnas para la preparación del plan de *assessment* de los programas académicos, el formato del informe de hallazgos (*assessment report*) o las diversas actividades que proponía el plan de *assessment* de la institución.

Discusión de los hallazgos de la pregunta 2

La pregunta 2 tenía como propósito determinar si los métodos utilizados para evaluar el aprendizaje en programas de educación a distancia difieren dependiendo de la materia o disciplina del curso. La información recopilada para contestar esta sub-pregunta se basa en la observación de cursos, y el conteo de actividades de *assessment* y evaluación, resumidas en tablas y una hoja de cálculos. Las herramientas de *assessment* y evaluación se clasificaron en dos grupos: *assessment* tradicional y *assessment* auténtico. En la categoría de *assessment* tradicional se incluyó: ensayo, asignación, prueba corta, examen parcial, examen de medio término y examen final. Mientras que para el *assessment* auténtico se consideró: foros de discusión, proyectos, simulaciones y casos de estudio, reflexiones y portafolios, y la evaluación por equipos, pares y propia. Cabe señalar que el concepto de *assessment auténtico* no era conocido por los participantes, sí las actividades de *assessment* que lo componen y de las que se evidenció su uso. Además, se pudo observar la diferencia que existe en lo que los participantes consideran que es una actividad de carácter formativo y una de carácter sumativo.

Otro aspecto importante que se pudo observar es que el profesor es el que lleva a cabo las actividades de *assessment*, los estudiantes no tienen un rol de evaluador en ninguna de las actividades presentadas. Por otro lado, para todos los participantes, todas las actividades de *assessment* son experiencias de aprendizaje en sí mismas.

En el *assessment* tradicional se pudo observar que el examen parcial es más utilizado en los cursos de los programas de administración de empresas, educación general y ciencias y tecnología. Por otro lado, la asignación es más utilizada por los programas de educación de maestros, ciencias sociales y graduados. Se observó diferencia entre los programas en el enfoque tradicional.

Tanto en la categoría de *assessment* tradicional, como en la categoría de *assessment* auténtico, se preguntó a los participantes sobre el tipo de competencias que se atienden en las actividades de *assessment* o evaluación. Se utilizó para esto las categorías de conocimiento, destrezas y actitudes. Con relación a competencias que se cubren en las actividades de *assessment* o evaluación tradicional, se pudo observar que, en los programas de Administración de Empresas, Programa de Educación General y el Programa Graduado, la competencia que recibe mayor puntuación es la de conocimientos. En el Programa de Ciencias y Tecnología se atienden las tres categorías de igual forma, mientras que en el Programa de Ciencias Sociales se les da mayor énfasis a las destrezas.

Con relación al *Assessment* auténtico por programa, se observa que la Discusión, y los Proyectos/Simulación/Estudio de casos son las actividades de *assessment* y evaluación que más se observan en los cursos. En menor grado, se observan las reflexiones y el portafolio, así como la evaluación por equipo, pares y propia. Con relación a las competencias en las actividades de *assessment no tradicional*, se pueden observar las tres, conocimientos, destrezas y actitudes. Se observa mayor inclusión en la medición de actitudes, excepto en el Programa Graduado.

Otra área de interés para la investigadora, lo era identificar cuáles estrategias de *assessment* de carácter formativo eran utilizadas por los participantes. Para obtener este dato, durante el proceso de entrevista, se le preguntó a la facultad qué estrategias de *assessment* de

carácter formativo utilizaban en los cursos observados. Un poco más de la mitad de los participantes mencionó utilizar al menos una de las estrategias de *assessment* mencionadas durante la entrevista. No obstante, éstas no necesariamente aparecen como parte de las actividades de *assessment*.

Discusión sobre otros hallazgos

Durante la investigación se pudo examinar documentos que incluyen información sobre el proceso de *assessment* de los programas académicos que se está llevando a cabo en el recinto. Además, se dialogó con el profesor coordinador del *assessment* de los programas académicos. La institución ha continuado con el *assessment* de los programas académicos, desarrollando y actualizando los planes de *assessment*, desarrollando instrumentos de evaluación, administrando instrumentos de *assessment* y analizando los resultados para la toma de decisiones. Se ha dado más énfasis a los programas que se ofrecen en la modalidad presencial.

Conclusiones

En conclusión, la institución bajo estudio tiene el potencial de convertirse en líder en cuanto a los procesos de *assessment* y evaluación de programas a distancia. Para el logro de esto, la Institución deberá fundamentar el *assessment* y la evaluación de los programas en línea en un modelo que atienda los componentes de **Enseñanza y Aprendizaje**, el **Desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje**, el **Instructor**, el **Estudiante**, el **Curso** y la **Tecnología**. Cohen, (2006) nos presenta estos seis constructos como elementos esenciales para un modelo de *assessment* de programas a distancia. Los mismos constituyen elementos importantes en el diseño y la evaluación de cursos y programas que se ofrecen en la esta modalidad.

Generalmente, la efectividad de la educación a distancia se mide a través del logro del aprendizaje, el cual se evidencia a través de las actividades de *assessment* o evaluación. Por lo tanto, un modelo de *assessment* debe considerar la calidad de la instrucción como el elemento base para el logro de las metas instruccionales. El medio de distribución es distinto, pero las teorías pedagógicas y las buenas prácticas de enseñanza tienen que ser la base para una educación efectiva.

En ocasiones las personas responsables del *assessment* se concentran en qué actividades vamos a utilizar para medir el aprovechamiento académico de los estudiantes. No obstante, se debe dar más atención en cuáles actividades, en el ambiente virtual, propician de una forma más efectiva el aprendizaje de los estudiantes. No cabe duda de que estamos en un proceso de transformación, las nuevas tecnologías permiten más acceso a la educación, pero siguen siendo los procesos de enseñanza y aprendizaje los que van a garantizar que los estudiantes reciban la calidad de enseñanza que estos merecen.

En general, se concluyó que los cursos analizados no utilizan a cabalidad las teorías y prácticas sobre el *assessment* y la evaluación del aprendizaje en la educación a distancia. La razón para esta conclusión es que las actividades están presentes como parte de los procesos de evaluación, pero no necesariamente con el enfoque de mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de los programas. Las mismas, en su mayoría, no forman parte de un plan de *assessment* de curso o de programa. Los cursos, en su mayoría, dependen de estrategias tradicionales para el *assessment* y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Es notable, en el área de *assessment* auténtico, el uso de la Discusión y los Proyectos/Simulación/Estudio de casos. No es así el uso de la Reflexión y el Portafolio y la evaluación por equipo, pares y propia. No se observó en los cursos el uso de estrategias de *assessment* para la evaluación formativa.

Con relación a los métodos utilizados para evaluar el aprendizaje en programas de educación a distancia se pudo observar diferencia entre los cursos, los cuales se agruparon por materias o disciplinas, de acuerdo con el departamento académico que pertenecen. Se observó diferencia entre los programas en el enfoque tradicional, así como en el enfoque auténtico. En el aspecto tradicional los cursos bajo las categorías de Administración de Empresas, Programa de Educación General, y Ciencia y Tecnología utilizan con mayor frecuencia las pruebas o exámenes parciales. En el caso de los cursos de los programas de Ciencias Sociales, Educación de Maestros y Graduados, es la asignación el método que más se utiliza.

También se pudieron observar diferencias en el enfoque no tradicional. Los cursos bajo los programas de Administración de Empresas, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales utilizan, casi de igual manera, la Discusión y los Proyectos/Simulaciones/Estudio de Casos, siendo el Proyecto el de mayor uso, excepto para Administración de Empresas, que utiliza el Estudio de casos. Cabe señalar que para el Programa de Educación de Maestros no se pudo identificar una preferencia de actividad, utilizan todas. En el caso de los cursos de los programas de Educación de Maestros y Graduado, se observó el uso con mayor frecuencia en la categoría de Proyectos/Simulaciones/Estudio de Casos. En resumen, se puede concluir que los cursos bajo la categoría de Administración de Empresas, Ciencias Sociales y el Programa Graduado se comportan de la misma manera en ambas dimensiones, tradicional y no tradicional.

Recomendaciones

Basado en el análisis de los resultados y las conclusiones, la investigadora recomienda:

1. Diseñar un plan de *assessment* de la institución dedicado a los programas académicos a distancia. El plan deberá incluir el modelo de *assessment* que la institución esté utilizando o

vaya a utilizar, así como información relacionada con la estructura administrativa y académica, definición de términos, los procesos de recolección y análisis, la tecnología, entre otros. El modelo debe ser uno que contemple los procesos de **Enseñanza y Aprendizaje** como la base para el logro de las metas instruccionales de los programas académicos. Además, debe sustentarse en el **Desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje**, el **Instructor**, el **Estudiante**, el **Curso** y la **Tecnología**. Como parte del plan se debe establecer un lenguaje uniforme en la terminología de *assessment*. Esto facilitará la recolección de datos y el análisis de los mismos. Por último, el plan debe presentarse a la comunidad universitaria.

2. Propiciar la participación de toda la facultad de un programa académico en los procesos de *assessment*. La necesidad de participación puede variar de programa en programa, pero se debe establecer que todo profesor tenga conocimiento exacto y participación sobre el *assessment* de su programa académico.
3. Desarrollar un plan de diseminación del proceso de *assessment* para cada programa académico. Esto proporcionará el conocimiento colectivo sobre el impacto del *assessment* en la calidad de los programas académicos.
4. Estimular el uso de actividades de *assessment* de carácter formativo. Para esto se recomienda un plan de capacitación para la facultad de cómo adaptar estrategias existentes de *assessment* a la modalidad en línea. Entre estas actividades se debe incluir el uso de la auto-evaluación como *assessment* de carácter formativo. Según Zubrzycky (2009, November), se puede enseñar más efectivamente si se verifica el progreso de los estudiantes en el camino, los estudiantes pueden aprender de forma más efectiva si éstos entienden hacia dónde se está dirigiendo su trabajo y dónde están con relación al mismo. El estudiante debe tener una

participación más activa en los procesos de *assessment* formativo, y la oportunidad de pasar juicio sobre su trabajo y su progreso.

5. Revisar el proceso de diseño de cursos en línea para que de una manera proactiva sea el *assessment* y la evaluación un eje central en el proceso del diseño del contenido del curso. Según Hudgson (s.f.) las prácticas de *assessment* y evaluación deben estar alineados con las actividades de enseñanza y los resultados del aprendizaje. Este resalta el poder del *assessment* para alterar el enfoque de los estudiantes hacia el aprendizaje y acentúa la necesidad de que se considere el beneficio cognitivo al aprendizaje de los estudiantes cuando se diseñan actividades de *assessment*. Cada curso debe desarrollar un mapa conceptual o matriz del proceso de *assessment* y evaluación con relación al contenido del curso. De esta manera, en el diseño de lecciones estará incluido las evaluaciones de carácter formativo y sumativo.

Aportación Profesional de la Investigadora

Las aportaciones de la investigadora son varias. La primera es la recopilación de datos empíricos que sirvan para otros estudios o investigaciones. La estrategia de entrevistar profesores y examinar cursos da una mejor perspectiva de la situación del *assessment* y evaluación en los cursos que se ofrecen en la modalidad en línea. Los hallazgos y recomendaciones pueden resultar en un mejor proceso para la implantación de políticas existentes relacionadas con la evaluación de los resultados y la validación de la calidad académica.

La segunda es un marco teórico del diseño de cursos en línea que atienda los componentes de **Enseñanza y Aprendizaje**, el **Desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje**, el **Instructor**, el **Estudiante**, el **Curso** y la **Tecnología**. Cohen (2006) nos

presenta estos seis constructos como elementos esenciales para un modelo de *assessment* de programas a distancia. Los mismos constituyen elementos importantes en el diseño y la evaluación de cursos y programas que se ofrecen en la esta modalidad.

La tercera aportación es el uso de un modelo conceptual para el diseño de cursos en línea, atendiendo de forma estructurada el *assessment* y la evaluación. Para esto se utilizará un mapa conceptual o matriz del proceso de *assessment* y evaluación con relación al contenido del curso. De esta manera, en el diseño del contenido, estará incluido las evaluaciones de carácter formativo y sumativo.

Limitaciones de la Investigación

La investigadora limitó en la cantidad de participantes debido a la complejidad del proceso de entrevista y observación de cursos. Este último componente se limitó a las actividades de *assessment* y evaluación. No se observó el contenido del curso. Las respuestas de los participantes pudieron estar influenciadas por el hecho de que la mayor parte de estos enseñan en ambas modalidades, presencial y a distancia.

Referencias

- Angelo, T. A. (1995). Reassessing (and redefining) assessment. *AAHE Bulletin*, 48(3), 7-9.
- Angelo, T. A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. Jossey-Bass.
- Barkley E. F. & Howell Major, C. (2016). *Learning assessment techniques: A handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Bransford, J. D., Brown A. L, & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. National Academy Press.
- Chaney, B. H. Eddy, J. M., Dorman, S. M., Glessner, L. L., Green, B. L. & Lara-Alecio, R. (2007). A primer on quality indicators of distance education. *Health Promotion*

Feliciano-Quiñones, Bernardette
El assessment en educación a distancia: Una comparación de
programas en línea en una institución de educación postsecundaria

Practice, 10 (2), 222-231. doi:10.1177/1524839906298498

Cohen, V. L. (2002). Distance learning instruction: A new model of assessment. Eric.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476989.pdf>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods
Research, 2nd Edition. Sage.

Hernández, R.H, Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.
Quinta edición: McGraw Hill Interamericana.

Hudgson, Y. M. (s.f.). Student assessing each other - why and how?
<http://aups.org.au/Proceedings/43/8P/>

Inter American University of Puerto Rico. (2013). Master assessment plan. Author.

Kim, N., Smith, M. J. & Maeng, K. (2008). Assessment in online distance education: A
comparison of three online programs at a university. Online Journal of Distance
Learning Administration.
[http://www.researchgate.net/publication/271327851_Assessment_in_Online_Distance_E
ducation_A_Comparison_of_Three_Online_Programs_at_a_University](http://www.researchgate.net/publication/271327851_Assessment_in_Online_Distance_Education_A_Comparison_of_Three_Online_Programs_at_a_University)

Nichols, J. O. & Nichols, K. W. (2005). A road map for improvement of student learning and
support services through assessment. Agathon Press.

Middle Sates Commission on Higher Education. (2011). Distance Education Programs:
Interregional guidelines for the evaluation of distance education (Online learning).
Author.

Morgan, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative
methods: Applications to health research. *Qualitative Health Research*, 8(3),
362-376.

Mueller, J. (2018). Authentic assessment toolbox.
<http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm#names>

Sloan Consortium. (2018). The Sloan Consortium: A consortium of individuals,
institutions and organizations committed to quality online education.
<http://www.sloan-c.org/>

Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An
Overview. In N. K. Denzin, and Y.S. Lincoln, (Eds): *Handbook of
Qualitative Research*. Sage Publications.

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2018). Catálogo general 2018-2019. Autor.

Universidad Interamericana de Puerto Rico. (2016). Normas institucionales sobre carga de facultad: Documento normativo A-0506-022R. Autor.

University of Missouri Kansas City. (2014). Online education at UMKC: What we learned from the Sloan-C Quality Scorecard Survey.
<http://www.umkc.edu/facultysenate/documents/20140318-Online-Quality-Scorecard-Final-Results-Jan-2014.Fdf>

Vera-Vélez, L. (2011). *“Assessment”, medición y evaluación del aprendizaje*. Publicaciones Puertorriqueñas Editores.

Verdejo-Carrión, A. L. & Medina-Díaz, M. del R. (2009). Evaluación del aprendizaje estudiantil. EXPERTS Consultants, Inc.

Zubrzycky, J. (2009, November). Can students learn more by assessing their progress? *Education Week*, 35(12).
<https://www.edweek.org/ew/articles/2015/11/11/students-self-assess-their-way-to-learning.html>

La investigadora de este estudio recibió una descarga académica equivalente a 3 créditos por dos semestres en la universidad donde se llevó a cabo el estudio.