

**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA ACADÉMICA EN EDUCACIÓN CON EVALUACIÓN EDUCATIVA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

INFORME FINAL

PROYECTO NO. 724-B2-522

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES A TRAVES DE LA
EVALUACIÓN PARTICIPATIVA Y SIMULACIÓN UTILIZANDO HERRAMIENTAS WEB**

DEVALSIMWEB

INVESTIGADORA PRINCIPAL

Dra. Leda Badilla Chavarría

INVESTIGADORES COLABORADORES

**Julieta Solórzano Salas, Melissa Valverde Hernández, Adrián Alvarado Ramírez,
Sugey Montoya Sandí, Graciela Ordoñez Gutiérrez**

Diana Aguilar Barquero. Apoyo administrativo.

ENERO, 2015

AGRADECIMIENTOS

Durante tres años de diversos procesos que se llevaron a cabo para desarrollar este Proyecto, queremos dejar patente el agradecimiento a las personas que colaboraron desinteresadamente, estableciendo puentes con académicos y académicas, facilitando la logística, aplicando encuestas y sobre todo apoyando al equipo investigador desde una perspectiva muy humana.

Muchas gracias a

M.Ed. Carmen María Frías Quesada.

Lic. Montserrat Gatgens Cabezas.

M.Sc. Roberto Guillén Pacheco.

Lic. Junior Noguera Vega.

Estudiante, Pablo Sanabria Campos.

Dra. Alicia Eugenia Vargas Porras.

Dr. Ronny Viales Hurtado.

Nuestro reconocimiento especial a Diana Aguilar Barquero por su eficiente e invaluable apoyo administrativo, disponibilidad y tolerancia.

INDICE GENERAL

I. Agradecimientos.....	ii
II. Lista de Siglas.....	iv
III. Lista de Anexos.....	vi
1. Información general.....	8
1.1. Resumen del proyecto.....	9
1.2. Descriptores.....	10
2. Antecedentes.....	11
2.1. Introducción.....	11
2.2. Objetivo general.....	14
2.3. Objetivo específico.....	14
3. Referente teórico.....	16
3.1. Contexto mundial.....	16
3.2. Contexto local.....	18
3.3. La perspectiva evaluativa.....	19
3.4. Las innovaciones en la evaluación.....	20
3.5. Las competencias.....	22
4. Procedimiento metodológico.....	29
4.1. Tipo de investigación.....	29
5. Análisis y discusión de resultados.....	34
5.1. Primera fase.....	34
5.2. Segunda fase.....	48
5.3. Tercera fase.....	53
5.4. Cuarta fase.....	53
5.5. Quinta fase.....	63
6. Conclusiones.....	73
7. Bibliografía.....	88

LISTA DE SIGLAS

APREVAL:	Aprender Evaluando en la Educación Superior.
CCS:	Comité de Coordinación y Seguimiento.
CF:	Curso Formativo.
CONARE:	Consejo Nacional de Rectores.
CP:	Coordinación del Proyecto.
CTD:	Comité plenario Transnacional de Dirección.
DevalSimWeb:	Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web.
DINNO:	Diseño de innovaciones en la evaluación.
DipevalPro:	Diseño de procedimientos de evaluación.
DUR:	University of Durham.
EDECOM:	Evaluación y desarrollo de competencias profesionales.
EEES:	Espacio Europeo de Educación Superior.
ET:	Equipos de trabajo.
EVAPES:	Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior.
FAEV:	Formación de Formadores Aprender Evaluando en la Educación Superior.
FEAES:	Formación de Formadores en Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior.
FEDCO:	Formación de Formadores Evaluación y desarrollo de Competencias profesionales.

FUNDEVI:	Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación.
IES:	Instituciones de Educación Superior.
INIE:	Instituto de Investigación en Educación
METICS:	Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnologías de la Información y la Comunicación.
PF:	Programa Formativo.
PIAM.	Programa Integral para el Adulto Mayor.
POA:	Plan Operativo Anual.
PROTEA:	Programa de Tecnologías Avanzadas en Educación.
PUCESI:	Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra.
TICs:	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
UCA:	Universidad de Cádiz.
UCR:	Universidad de Costa Rica.
UdeA:	Universidad de Antioquia.
UF:	Unidad Formativa.
UNA:	Universidad Nacional.
UNED:	Universidad Estatal a Distancia.
USB:	Universidad Salesiana de Bolivia.

LISTA DE ANEXOS

1. Informe de Características y concepciones de las prácticas de evaluación de los profesores
2. Informe de competencias, universidades y empresas
3. Informe Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre deserción estudiantil
4. Informe Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre inserción laboral
5. Informe Conjunto sobre la deserción estudiantil e inserción laboral de los graduados universitarios de Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador
6. Informe Detección de necesidades formativas en evaluación del aprendizaje de los estudiantes de Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador
7. Informe Conjunto sobre resultados de la evaluación del diseño, expectativas, resultados y satisfacción de los cursos formativos FEAE, FEDCO y FAEV
8. Informe Integrado sobre el seguimiento y valoración de la implementación del Programa Formativo APREVAL
9. Informe Integrado sobre el seguimiento y valoración de la implementación del Programa Formativo EVAPES
10. Informe Integrado sobre el seguimiento y valoración de la implementación del Programa Formativo EDECOM
11. Informe Conjunto sobre el seguimiento y valoración de la implementación de los Programas Formativos EVAPES, EDECOM y APREVAL
12. Informe a profundidad sobre el desarrollo y los resultados del Programa Formativo APREVAL
13. Informe a profundidad sobre el desarrollo y los resultados del Programa Formativo EVAPES
14. Informe a profundidad sobre el desarrollo y los resultados del Programa Formativo EDECOM
15. Informe sobre las propuestas identificadas en los modelos de evaluación del aprendizaje para fomentar la innovación
16. Instrucción para el seguimiento y valoración de la implementación del Programa Formativo APREVAL
17. Instrucción para el seguimiento y valoración de la implementación del Programa Formativo EVAPES
18. Instrucción para el seguimiento y valoración de la implementación del Programa Formativo EDECOM
19. Programa 1era Reunión del Comité Transnacional de Dirección
20. Programa 2da Reunión del Comité Transnacional de Dirección
21. Programa 3er Reunión del Comité Transnacional de Dirección
22. Programa 4ta Reunión del Comité Transnacional de Dirección
23. Programa 5ta Reunión del Comité Transnacional de Dirección
24. Programa 6ta Reunión del Comité Transnacional de Dirección
25. Renuncia al proyecto Danny Cerdas Núñez

26. Renuncia al proyecto Job Céspedes Ortiz
27. Renuncia al proyecto Karolina Rojas Umaña
28. Despido del proyecto Sonia Parrales Rodríguez
29. Acuerdo Administrativo entre la Universidad de Cádiz y la Universidad de Costa Rica
30. Fichas Presenciales de Dedicación de Tiempo 2012-2013-2014
31. Fichas Dedicación de
32. Tríptico Programa Formativo APREVAL
33. Tríptico Programa Formativo EDECOM
34. Tríptico Programa Formativo EVAPES
35. Formulario de Inscripción al Programa Formativo APREVAL
36. Formulario de Inscripción al Programa Formativo EDECOM
37. Formulario de Inscripción al Programa Formativo EVAPES
38. Executive Report of the Joint report on the student dropout and labor insertion of university graduates Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador
39. Joint Report on the student dropout and labor insertion of university graduates Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador
40. Executive Report of the Joint integrated report about student dropout, labor insertion and selection of transverse competences to evaluation in Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador
41. Executive Report Of The Joint Report On Detection Of Training Needs In Evaluation Of Learning Of Student Bolivia Colombia CostaRica Ecuador
42. Executive Report Of The Joint Report On Selection Of Transverse Competences To Evaluation Bolivia Colombia Costa Rica y Ecuador
43. Joint report about the results of the study about the selection of transversal competences to assessment in Bolivia, Colombia, Costa Rica and Ecuador
44. Informe Ejecutivo sobre el estudio de selección de competencias en la Universidad de Costa Rica
45. Informe Ejecutivo sobre el Informe de concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores
46. Informe Ejecutivo del Informe Detección de necesidades formativas en evaluación del aprendizaje de los estudiantes de Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador
47. Informe Ejecutivo Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre deserción estudiantil e inserción laboral
48. Informe Ejecutivo del Informe Conjunto Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre deserción estudiantil e inserción laboral

1. INFORMACIÓN GENERAL

El proyecto 724-B2-522 “Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación, utilizando herramientas web” (DevalSimWeb), Coordinado por la Dra. Leda Badilla Chavarría, Unidad Académica Escuela de Orientación y Educación Especial, se encuentra adscrito al Instituto de Investigación en Educación (INIE), en colaboración con la Maestría Académica en Educación con énfasis en Evaluación Educativa.

DevalSimWeb forma parte del Programa ALFA III, el cual es auspiciado por la Comisión Europea. En esta iniciativa participaron de forma conjunta, seis instituciones de educación superior: Universidad de Antioquia (UdeA, Colombia), Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCESI), Universidad de Cádiz (UCA, España), University of Durham (DU, Reino Unido), la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Universidad Agraria de Nicaragua (UNA). En la fase inicial del proyecto también se contó con la Universidad Salesiana de Bolivia.

El equipo de investigación contó con varios cambios en su constitución que fueron notificados en su oportunidad al INIE y a la Vicerrectoría de Investigación.

Código:	724-B2-522		
Nombre del proyecto, actividad o programa:	DevalsimWeb: Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web		
Programa de adscripción:	Programa de Tecnologías de la Información y Comunicación		
Unidad base:	INIE	Otras unidades colaboradoras:	Escuela de Orientación y Educación Especial Maestría Académica en Educación con énfasis en Evaluación Educativa
Período vigencia original:	1 de enero de 2012 al 15 de diciembre de 2014		
Fecha de presentación :	15 de diciembre de 2014		
Investigador(a) principal	Dra. Leda Badilla Chavarría, sin carga 1-1-2012 al 15-12-201		
Otros(as) investigadores(as) participantes	Julieta Solórzano, sin carga, 1-5-12 al 15-12-14;. Graciela Ordoñez Gutiérrez, sin carga, 17-06-2013 al 15-12-14; Sugey Montoya, sin carga, 1-5-2012 al 15-12-14; Melissa Valverde, sin carga, 26-5-14 al 15-12-14; Adrián Alvarado, sin carga, 5-1-14 al 15-12-14; Diana Aguilar 1-5-2012 al 15-12-14; Sonia Parrales, sin carga, 1-7-2013 al 23-5-14; Job Céspedes, sin carga; 1-5-2012 al 31-12-2012; Danny Cerdas, sin carga; 1-06-2012 al 14-06-2013 y Karolina Rojas, sin carga 1-6-2012 al 14-06-2013. El equipo contó con varios cambios en su constitución que fueron notificados en su oportunidad al INIE y a la Vicerrectoría de Investigación		
Período de ampliación:			

1.2 Resumen

Los resultados del Proyecto DevalSimWeb reúnen el trabajo de investigación, desarrollado durante 3 años en la Universidad de Costa Rica y otras universidades latinoamericanas y europeas.

El Proyecto buscó incidir en dos temas de interés común para los países participantes: el abandono estudiantil y la inserción laboral, aumentando los niveles competenciales tanto de estudiantes, que inician su carrera como los que la finalizan; así como de docentes.

Es sabido que el abandono de los estudios se vincula con los modelos de evaluación que se ponen en práctica en las universidades (Thomas, 2002., Falchikov, 2006.) pero sobre todo el desplazamiento de la evaluación del aprendizaje hacia el docente, negando e invisibilizando la participación del estudiante bajo un marco de la evaluación para el aprendizaje. Los y las estudiantes abandonan la institución por causas de orden académico y socioeconómico. A la vez que estudian, laboran en un alto porcentaje y lo más importante es que su trabajo se relaciona con lo que estudian.

El estudio también determinó las 5 competencias transversales a la evaluación, lo que facilita el trabajo formativo para con los estudiantes y con los estudiantes mismos. Docentes y estudiantes requieren tomar conciencia y poner en práctica transformaciones sobre su papel en la evaluación para el aprendizaje. La investigación brinda elementos, llevados a la práctica en los Programas Formativos así como en la evaluación de impacto, que deben constituirse en esfuerzos permanentes.

Para lo anterior se integraron, mediante la investigación, tecnologías de la información y la comunicación, en procesos formativos así como las competencias que en evaluación deberían desarrollar docentes y estudiantes.

Los Programas, con sus unidades formativas brindaron un giro a las prácticas evaluativas desde la participación de sus agentes.

A lo anterior se une la gestión que conlleva un Proyecto con estas características.

1.3 Descriptores

Evaluación educativa, Educación Superior, Competencia evaluadora, e-evaluación, formación en evaluación en educación superior

2. ANTECEDENTES

2.1. Introducción

DevalSimWeb es fruto por una parte, de los avances y perspectivas en el campo del desarrollo y evaluación de competencias con la participación de todos los implicados en la formación universitaria teniendo en cuenta las necesidades y exigencias para una inserción laboral efectiva de los egresados. Por otra parte, es consecuencia de la colaboración sostenida entre algunas universidades y proyectos específicos como son: el el proyecto EvalPart, con participación de los estudiantes en la evaluación y calidad de la educación superior, realizado conjuntamente entre la Universidad de Antioquia y la Universidad de Cádiz; el proyecto REAP (Re-Engineering Assessment Practices in Scottish Higher Education desde la University of Strachclyde; el Congreso Internacional de *EVAltrends* 2011; el proyecto Europeo MODES (Modernising higher education though Soft Skills Accreditation).

El proyecto surge como una iniciativa de la Universidad de Cádiz, al considerar que las universidades latinoamericanas en general, se enfrentan a dos graves problemas localizados a primera vista en los extremos de la vida universitaria de los estudiantes: uno es el abandono de los estudios en el primer o segundo año de carrera, especialmente por parte de aquellos estudiantes que provienen de sectores desfavorecidos; y el otro, las dificultades a las que se enfrentan como graduados ante la inserción laboral.

DevalSimWeb se presentó con la intencionalidad de abordar estos dos problemas desde las prácticas evaluativas articuladas a las competencias requeridas y solicitadas por parte de los empleadores ya que ofreció un enfoque alternativo sobre la evaluación del aprendizaje en las universidades el cual promueve el uso e incorporación de las tecnologías de la información para favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios aumentando así su éxito académico y sus habilidades y destrezas para el aprendizaje y la empleabilidad.

Desde finales del año 2011, la Universidad de Costa Rica, por medio del Programa de Posgrado en Evaluación Educativa, participa en el Proyecto DevalSimWeb. Esta iniciativa consistió en el desarrollo de competencias evaluadoras en profesores y estudiantes por medio de la participación, mediante el desarrollo de cursos semipresenciales, cuyo contenido, desarrollo e implementación fue el resultado de un proceso investigativo llevado a cabo de forma conjunta entre siete países, Ecuador, Costa Rica, Nicaragua, Colombia, Bolivia, España y una universidad del Reino Unido.

La participación de la Universidad de Costa Rica en el Proyecto, fue coherente con los objetivos y prioridades del programa ALFA III (Proyecto DevalSimWeb), se destaca su pertinencia al

- Contribuir al desarrollo de la Educación Superior en América Latina como medio para estimular un desarrollo económico y social más equilibrado y equitativo en la región como fruto de la replicabilidad, innovación y sostenibilidad de los resultados esperados del desarrollo de la acción propuesta.
- Ayudar a mejorar la calidad, la pertinencia y el acceso a la Educación Superior en América Latina, en especial de los grupos más vulnerables, a través el desarrollo de competencias profesionales necesarias para dar respuesta a las demandas del mercado laboral mediante la participación del profesorado y estudiantes en el proceso de desarrollo y evaluación de dichas competencias.
- Modernizar las instituciones y los sistemas de Educación Superior en los países beneficiarios, prestando especial atención a los grupos menos favorecidos y a los países más pobres (*prioridad*) a través del desarrollo de competencias profesionales y evaluativas pertinentes a las necesidades regionales y locales de los países beneficiarios.
- Contribuir al refuerzo del proceso de integración regional en el campo de la Educación Superior en América Latina, mediante la vinculación de las IES con el mercado laboral, el mundo empresarial y la sociedad en general a través de la participación de las entidades colaboradoras.
- Apoyar a las IES y a otros actores relevantes para avanzar en la creación de una zona común de Educación Superior en América Latina y promover la cooperación y el establecimiento de redes y relaciones sostenibles entre las IES de ambas regiones, estimulando los vínculos entre las IES y los diferentes actores que contribuyen al desarrollo económico y social de la acción, a través de la implicación y participación de las empresas latinoamericanas en la detección de necesidades competenciales sobre las cuales enfocar el marco de referencia y el proceso de evaluación.

Tanto el objetivo general como los objetivos específicos, corresponden a los enunciados por el Proyecto desde el momento en que participó en la convocatoria ALFA III.

Con respecto a los temas contenidos en los párrafos anteriores, el CONARE (2010) en el Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2011-2015, señala entre otros, la necesidad de fortalecer los procesos de “educación a lo largo de la vida para el mejoramiento del desempeño ocupacional y la calidad de vida de los individuos y la sociedad” (p.72), así como incrementar la investigación en “los procesos formativos en pregrado, grado y posgrado con miras a fortalecer la formación profesional” (p.72). En el mismo sentido CONARE en el Plan de la Ciencia y Tecnología señala que las universidades estatales impulsan la innovación tecnológica como medio de innovación en el quehacer universitario. El presente proyecto apoya los compromisos de las universidades con la sociedad costarricense, al “implementar metodologías de enseñanza innovadoras y flexibles que permitan contribuir con el éxito académico de los estudiantes” (CONARE, 2010, p.74). En el plano de la permanencia estudiantil se promueve su participación en las actividades sustantivas de la universidad ya que se evalúan algunos factores que inciden en la permanencia y el abandono institucional

2.2. Objetivo general

La ejecución del proyecto DevalSimWeb se propuso mejorar la calidad de la Educación Superior Latinoamericana mediante el desarrollo de la competencia evaluadora del profesorado y de los estudiantes, y las competencias interpersonales implicadas (pensamiento crítico, creatividad/innovación, trabajo en equipo, autonomía, etc.), como medio para que los estudiantes finalicen exitosamente sus estudios universitarios y se integren laboralmente en un contexto caracterizado por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación mediante redes sociales y de conocimiento (Proyecto DevalSimWeb: ALFA III-2011 -10).

2.2.1. Objetivos específicos

Objetivo 1: Contribuir a la reducción del abandono institucional por parte de los estudiantes de primer ingreso en carreras identificadas por el abandono temprano.

Meta: Elaboración de un estado de arte sobre el abandono institucional de estudiantes de carreras identificadas como de alto abandono

Objetivo 2: Contribuir a incrementar la inserción laboral de las universidades a través del fomento de la participación activa de los estudiantes en los procesos de evaluación de sus aprendizajes.

Meta: Integración de estrategias evaluativas de carácter participativo en el programa formativo on-line dirigido al profesorado universitario.

Objetivo 3: Fortalecer el nivel competencial de los estudiantes universitarios mediante el desarrollo de competencias transversales a la evaluación.

Meta: Un programa formativo on-line dirigido a los estudiantes universitarios

Objetivo 4: Impulsar la mejora y el uso de herramientas informáticas y servicios web de evaluación desarrollados a código abierto bajo el enfoque de autorregulación del aprendizaje

Meta: Un informe de especificaciones y requisitos, así como prototipos de herramientas web.

Objetivo 5: Favorecer el desarrollo profesional del profesorado universitario incorporando competencias que abordan la evaluación de los aprendizajes.

Meta: Diseñar un programa formativo on-line dirigido al profesorado universitario.

Objetivo 6: Reforzar la colaboración entre las universidades y las empresas.

Meta: Identificar vínculos con respecto a la evaluación de competencias laborales.
Un informe de resultados sobre la selección de competencias con empleadores.

3. REFERENTE TEÓRICO

3.1. El contexto mundial

En el contexto mundial, la década de los noventa es clave para la educación, ya que las políticas van dirigidas a “remozar” tanto los aspectos organizativos, como las modalidades y métodos de aprendizaje. Recuérdese la propuesta de la CEPAL contenida en el documento Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (1996), así como otras publicadas por los entes financiadores Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo vinculadas a la educación superior en las que se plantea la crisis que vive ésta en los países en desarrollo. En esta misma época, 1996, se realizó la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, la cual se llevó a cabo en Cuba. La proclama de dicha reunión señala entre otras, que las instituciones de educación superior deben agilizarse y flexibilizarse tanto en su gestión como en sus estrategias educativas y anticiparse al devenir y además “deberán transformarse en centros aptos para la actualización, el reentrenamiento y la reconversión de profesionales, ofrecer sólida formación en las disciplinas fundamentales junto con una amplia diversificación de programas y estudios, diplomas intermedios” (UNESCO/CRESALC/MES, 1996). La proclama sexta, además señala la necesidad de introducir pedagogías donde los y las estudiantes sean capaces de “emprender” y generar sus propios empleos, mientras que la novena menciona la introducción de una sólida cultura informática.

A partir de mayo de 1998, desde la Declaración de la Sorbona, en la que participaron cuatro universidades europeas, se inicia un planteamiento de armonización de la educación superior en Europa. Se consideran temas como los créditos universitarios y el desarrollo curricular; entre otros. Esta Declaración es concebida como el primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo. Una nueva Conferencia tiene lugar en Bolonia en 1999 cuya respectiva declaración sienta las bases para la construcción del “Espacio Europeo de la Educación Superior” organizado bajo los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad que se orientan al incremento del empleo en la Unión Europea y en volver atractivo el sistema de educación europeo para estudiantes y profesores de otras partes del mundo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006).

Posterior a 1999, otras convocatorias y sus respectivos comunicados han tenido lugar: Praga (2001); Berlín (2003); Bergen (2005) y la Convención de Lisboa (2006).

Por su parte la Asociación Universitaria Europea (2003), reafirma el papel que tienen las universidades, autónomas y estables, en el espacio europeo así como el compromiso de los gobiernos en la visión a largo plazo de una Europa del conocimiento. En el apartado sobre el impulso al proceso de Bolonia, se menciona entre otros, el desarrollo de definiciones comunes para las titulaciones; se mantienen las ventajas de la diversidad y la autonomía institucional con respecto al curriculum, se involucra a académicos, estudiantes, empleadores en su nuevo diseño así como “seguir definiendo y promocionando en el curriculum las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio y asegurarse de que los programas de primer ciclo ofrecen la opción de acceder al mercado laboral” (Asociación Universitaria Europea, 2003).

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), introduce cambios en el paso de planes y programas centrados en contenidos a planes cuyo propósito es el desarrollo de competencias en la formación universitaria con metodologías activas, cercanas tanto a la realidad profesional como a la vital; la utilización de la evaluación como un campo que influya positivamente en el aprendizaje y la incorporación de tecnologías al servicio del aprendizaje eficaz (Fernández, 2010)

Teniendo como referentes estas proclamas y declaraciones, surgen proyectos en Europa, cuyas acciones se dirigen también a Latinoamérica. En el año 2004, los gestores de TUNING¹ América Latina, invitan a la Universidad de Costa Rica a participar en el Comité de Gestión de lo que será un ambicioso Proyecto con repercusiones en el continente. El proyecto inicia en una primera fase con 62 universidades latinoamericanas en cuatro áreas del saber, esto es, Administración de Empresas, Educación, Historia y Matemática, en una segunda fase se incorporan 120 universidades más y se incluyen ocho áreas: Arquitectura, Derecho, Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. Una tercera fase de este Proyecto, incluye tres áreas más: Psicología, Informática y Agronomía.

González *et al.* (2007) citan a la UNESCO, a través de la Asociación Internacional de Universidades, al destacar que el abandono de los estudios universitarios es una realidad que se constata en la inmensa mayoría de los países.

No todas las universidades de América Latina que participan en esta acción disponen de sistemas de información que les permita concretar la deserción o abandono de sus

¹ Se escogió este nombre para reflejar la idea de que las universidades *no están buscando* la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado normativo o definitivo sino sus puntos de acuerdo, convergencia y entendimiento mutuo. (Tuning. Informe Final, 2003)

estudiantes. Lo mismo sucede en relación con el grado de inserción laboral de los estudiantes egresados. Esta situación conduce a la necesidad de plantear en un primer momento, en el contexto del proyecto, coordinar la implantación de un sistema de información que aporte datos rigurosos sobre la situación de cada una de las universidades que permitan conocer el estado de situación y la posterior evolución.

En lo que a la región centroamericana se refiere, los países se encuentran abocados, desde hace varios años, a reformas que modifican la configuración del Estado. Éstas consisten en reestructuraciones de la administración pública, los sistemas tributarios, financieros, fiscales y los sectores de la salud, la educación y la seguridad social que incluyen aspectos actitudinales que “implican un indispensable proceso de educación, si se pretende lograr un cambio sostenible... el proceso iniciado es largo y su término incierto” (Miranda, 1997).

3.2 El contexto local

Los estudios realizados en la Universidad de Costa Rica (UCR) para la cohorte de estudiantes que ingresaron en 1990 ya evidenciaron que un año después de haber ingresado a la UCR un 33,50% (1628 estudiantes) deja de matricularse, aumentando la cifra a un 44,47% (2161 estudiantes) para el primer ciclo 1992 (Cubero y Coto, 1999).

El CONARE en su Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes 2011-2015) establece como una acción estratégica la evaluación y el seguimiento a los factores que inciden en la permanencia y en la deserción de la población estudiantil. Ese mismo Plan señala en la agenda de compromisos del sistema con la sociedad costarricense, la necesidad de “implementar programas y proyectos fundamentados en estudios de deserción y rendimiento académico para mejorar los índices de graduación en el tiempo establecido” (pág.75).

El Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica, establece entre sus políticas para el quinquenio, 2010-2014, en el EJE3 “Cobertura y Equidad” procurar condiciones óptimas para la permanencia y la graduación del estudiantado, sin ningún tipo de discriminación y promover la vinculación del estudiantado próximo a graduarse con el mundo del trabajo, mediante un servicio de orientación para integrarse en el mercado laboral.

3.3 La perspectiva evaluativa

Thomas (2002) relaciona el abandono de los estudios universitarios, entre otras variables, con los modelos de evaluación que se utilizan en las universidades y la estructura institucional universitaria que tiende a reproducir una determinada cultura social. Muchas veces estos modelos no consideraron las competencias, habilidades y destrezas solicitadas desde el mundo laboral y profesional, por lo que no permiten analizar el nivel de empleabilidad de los estudiantes.

Desde las aportaciones de Boud y Falchikov (2006), Falchikov (2005), Ibarra, Rodríguez y Gómez (2010), y Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011) se apuesta por la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación a través de estrategias como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Dichas estrategias favorecen la autonomía del estudiante, su empoderamiento, así como la autorregulación de su aprendizaje a través de una reflexión crítica de su propia actuación. Adicionalmente, contribuyen a fomentar la responsabilidad de los estudiantes, ya que deben llevar a cabo juicios de valor justos y precisos.

Situados en el contexto de la sociedad del aprendizaje Boud, citado por Falchikov (2005) incorpora el concepto de “evaluación sostenible”, entendida como aquella que permite dar respuesta a las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de los estudiantes para que éstos puedan dar respuesta a sus necesidades en el futuro. Por lo tanto si se pretende que los estudiantes sean unos eficientes y eficaces aprendices a lo largo de la vida, necesitan una formación específica sobre la evaluación de tal forma que puedan abordar de forma exitosa la evaluación de las tareas a las que se enfrentarán en su actividad académica y futuro laboral, aspecto éste que se expresa en el manifiesto Assessment 2020, de la University of Technology Sidney.

Con la generalización en el uso de las TICs, están surgiendo aportaciones alternativas, como el e-portafolio, pero es necesario y urgente replantear la situación de la e-Evaluación de tal forma que se alineen pedagogía y tecnología. Así pues, el uso de las TICs añade un elemento más de dificultad a la función evaluadora, como es la de propiciar un nuevo medio de interacción entre profesorado y estudiantes que hace aún más difícil y complejo el proceso de evaluación.

Así, el marco conceptual que guía este Proyecto toma como base el marco de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje (Figura 1) con la clara intencionalidad de poder reducir la brecha tecnológica entre profesores y estudiantes en el momento de abordar los

procesos de evaluación utilizando las potencialidades de las nuevas tecnologías y que

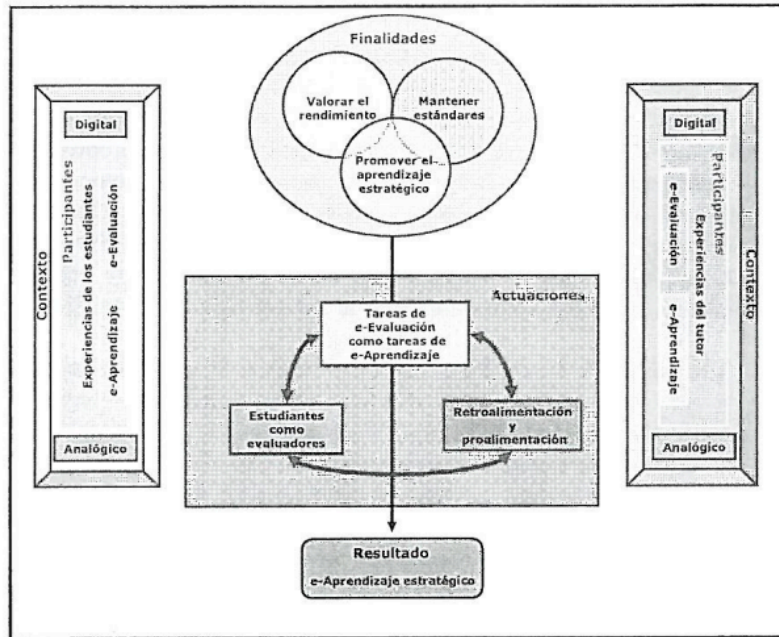


FIGURA 1. Marco conceptual de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje (Rodríguez e Ibarra 2011) sirva como un medio para que los y las estudiantes alcancen un e-aprendizaje estratégico.

3.4 Las innovaciones en la evaluación

Con respecto al campo de la evaluación y desde una visión prospectiva podría afirmarse que

- El énfasis de las acciones evaluativas sensibiliza y concientiza sobre sus propios problemas lo que posibilita la transformación (Badilla, 2009)
- La evaluación se concibe para (preposición que denota un fin) el aprendizaje y no del (preposición que denota posesión o pertenencia) aprendizaje. En el primer caso se asume que cada acto evaluativo conlleva un aprendizaje; mientras que en el segundo sugiere un carácter verificativo o descriptivo.
- Son las prácticas evaluativas y los procesos formativos los que conducen a la generación de nuevos saberes y conocimientos y consecuentemente a cuestionamientos y a nuevas y diferentes prácticas.
- Las competencias transversales a la evaluación reafirman una práctica más sólida y con propósitos más claros sobre el papel del estudiante en los procesos de evaluación para el aprendizaje (Ibarra, Rodríguez y García, 2013).

La evaluación y sus tareas, medios, técnicas e instrumentos de aprendizaje se caracteriza por la realimentación y proalimentación constante, además de otras condiciones como son el papel orientador de ésta, la necesidad de que sea planificada, la trascendencia del plano individual sin dejar de confiar en el esfuerzo propio, entre otras (Gil Pérez y Guzmán Ozámiz, 1993).

En pocas ocasiones se mencionaba el papel de los estudiantes como tema en la evaluación de la enseñanza (Falchicov, 2005). Serafini, 2000, Allaly y Ducrey's, 2000 citados por (Falchicov, 2005) determinan, el primero que en la "evaluación como indagación", los estudiantes llegan a involucrarse en el proceso evaluativo mediante una amplia variedad de alternativas y métodos, para lo que se requiere que los docentes también cambien las percepciones de su papel. Mientras que Allaly y Ducrey's han llamado a esta tendencia "movimiento evaluativo dinámico". Diversas nociones evaluativas se incluyen en lo que se conoce como el paradigma de la "evaluación como indagación" en ella, también tienen su correlato otras categorías como "evaluación auténtica", "evaluación autónoma", "evaluación basada en competencias", "evaluación del desempeño" y más recientemente la "evaluación sostenible" (Falchicov, 2005).

En general, la innovación trae consigo cambios, maneras diferentes y mejores de hacer las cosas; "innovar es introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificados que en lo de cambios sin más). La calidad del cambio dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas" (Zabalza, 2004, p.120). El autor menciona tres condiciones esenciales en el ejercicio profesional de la docencia; éstas son apertura, actualización y mejora; a la vez que destaca las condiciones prácticas de la innovación como la viabilidad y la practicidad y advierte sobre las buenas innovaciones como aquellas que evolucionan hasta ser incorporadas en curriculum. Las innovaciones refieren a los propios agentes del proceso formativo, esto es, las universidades, los institutos y centros de investigación, profesores y estudiantes. También a las temáticas que encierran dichas innovaciones así como sus características: contexto, origen, estrategias, operativización, motivaciones, alcances entre otras. Lo anterior, con el fin de mejorar en el campo de la innovación en los modelos evaluativos, además de identificar en qué ámbitos de la innovación se encuentran los aportes y atender sugerencias para su posible ejecución.

Las aportaciones se orientan hacia mejores actuaciones en el ámbito de la evaluación. Se toma como eje funcional *la creatividad*, entendida como elemento clave en la transmisión de conocimientos, así como la *originalidad*, interpretada como potencial que facilita al estudiante captar y aprehender de forma diferente aquello que es considerado como sistemático o poco atractivo (García Jiménez, 2014).

3.5. Las competencias

La noción de formación profesional ha dado un giro en los últimos tiempos, tanto en lo que se refiere a los aspectos conceptuales que conlleva como a las prácticas curriculares. Los saberes se convierten en las competencias que intentan repensar la formación universitaria. Estos cambios supuestamente contribuirían a los movimientos de reforma y desarrollo de las instituciones de educación superior, en el engranaje de los procesos productivos, a la vez que en las políticas educativas se señala la equidad y el desarrollo y bienestar social (Orozco, 2000).

Las “competencias” se vienen convirtiendo en un lenguaje común para llevar adelante estos cambios. Se encontrarán tantas concepciones como autores, el término se vuelve polisémico. En la actualidad, las tendencias educativas se dirigen a las competencias, entendidas éstas como la actuación eficaz en situaciones determinadas, que se apoyan en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos, a falta de estas actuaciones, se observa con frecuencia como la educación formal, en sus niveles primario y secundario, descuida ciertas capacidades indispensables para lograr el pensamiento autónomo, la solución de problemas y la creatividad, entre otras. Esta circunstancia se arrastra hasta la educación superior.

Con respecto al tema de esta sección, se hará referencia a Noam Chomsky, quien abordó muy seriamente el tema de la “competencia lingüística”.

La competencia en el conocimiento teórico de la lengua, es una condición privativa del ser humano, en la que se encuentran estructuras profundas y superficiales, datos, significados, manifestaciones de creación y conocimiento entre otras muchas condiciones que no acabaríamos de citar (Maldonado 2006).

La lingüística y Chomsky particularmente (citado por Maldonado 2006) ha brindado aportes significativos al estudio sobre las competencias, desde la “competencia lingüística”. A partir de ese momento, “hoy circula en el léxico de algunos empresarios, docentes y pedagogos del trabajo; sin embargo, el uso indiscriminado del término [competencia] ha provocado distorsiones, desdibujando en la mayoría de los casos la esencia de la competencia lingüística señalada...” (pág.32). A la vez que “la competencia es una disposición para, es teoría, es una hipótesis de trabajo, es una capacidad inherente al hombre” (pág.36). La competencia posee una estructura interna compuesta por procesos comprensivos, juicios, movilización de recursos cognitivos, personales, sociales y éticos; se relacionan con la resolución de problemas complejos (Escudero, 2009).

Las lecturas y discursos sobre la noción “competencia” se han realizado desde diversos campos del saber. En el campo educativo se ha articulado al trabajo, específicamente a la pedagogía del trabajo cuyos objetivos se asocian al desarrollo de la personalidad; a formar integralmente para el comportamiento y a la cualificación (Maldonado, 2006). Otros referentes que se relacionan con la “competencia” son la formación humana y el pensamiento complejo; el proyecto ético de la vida y la transdisciplinariedad así como la integración del contexto personal, social, laboral-empresarial, familiar y educativo (Tobón, 2009).

Dolz y Ollagnier (2006) señalan que es una noción, además de emergente, controvertida que se vincula a la persona como actora diferente y autónoma y al trabajo al resolver problemas de la vida profesional.

Ronald Barnett, (2001) señala dos tendencias competenciales dominantes, una académica y otra operacional, expresa su deseo de llegar a una idea de ser humano que no obedezca a intereses instrumentales, propone una tercera tendencia o “mundo de la vida”. En ella el conocimiento es reflexivo; las situaciones son abiertas, dialógicas; la evaluación es por consenso, entre otras.

Todas estas manifestaciones comprometen el posicionamiento teórico que exigimos a la evaluación (de Alba, 2002), en este caso a la competencia evaluadora.

Concebimos a la evaluación anclada en un contexto teórico y con un sustento axiológico, político, social, ideológico. Para de Alba (2002) “la evaluación es un proceso complejo de reflexión y análisis crítico y de síntesis conceptual valorativa, a partir del cual se conoce, comprende y valora:

- a) el origen y desarrollo de un proceso o situación social
 - b) su conformación estructural, y
 - c) la interrelación entre ambos aspectos, esto es, entre su estructura y su devenir”
- (pág.94)

Lo anterior supone una serie de procesos que van desde trabajar con métodos hermenéutico-dialécticos para la reflexión y el análisis hasta la comprensión de lo evaluado. Lo que es claro, es que el análisis crítico, puesto en práctica por la teoría, es lo que permite no caer en un enjuiciamiento.

Quienes se afianzan en una perspectiva funcionalista no pueden desligarse del carácter instrumental, de la evaluación como procedimiento o como control de calidad y con frecuencia se acusa al enfoque por competencias de encontrarse bajo esta línea. No es nuestro caso.

Como se ha señalado en párrafos precedentes, varios autores y autoras han caracterizado una “nueva cultura” de la evaluación que se corresponde bajo el epígrafe “evaluación como indagación” que incluye un componente metacognitivo, un acercamiento cualitativo, cambios en el rol docente, una función formativa que valora los procesos y los progresos individuales. Además, los y las estudiantes se involucran en esos procesos por medio de una amplia variedad de métodos y dispositivos alternativos de evaluación.

En el enfoque de la evaluación como indagación se incluyen una serie de variaciones como la “evaluación como aprendizaje”; la “evaluación auténtica”; la “evaluación autónoma”; “la evaluación basada en competencias”; “la evaluación del desempeño”, “la evaluación sostenible”.

Las diferentes variaciones de la evaluación que se han señalado, tienen en común el que los y las estudiantes estén en diálogo y acompañamiento permanente con el o la docente; la práctica es más reflexiva y algunas responsabilidades se comparten.

Ahora, ¿Por dónde empezar? ¿Por implicar a los y las estudiantes en la evaluación? o ¿Por formar a profesores y profesoras en las habilidades para evaluar? Creemos que ambas.

En el caso particular de la UCR, se realizaron dos consultas a diferentes docentes, desde el Proyecto DevalSimWeb, sobre cómo abordar la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes desde una perspectiva democrática y participativa. También se consulta a estudiantes.

En la primera consulta (Ver el informe de investigación en el Anexo 1), se ubicaron 31 docentes encargados de coordinar y gestionar el curriculum, participaron vicedecanos, coordinadores de programa, de prácticas, directores y jefes. Se les consultó sobre 21 actuaciones. La actuación señalada con menor frecuencia fue “Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos)”, como se observa, se desplaza el papel del estudiante como sujeto activo de su aprendizaje y de su propia evaluación. La actuación más importante para los y las docentes se vincula con lo procedimental “Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.). que coincide con las prácticas más utilizadas.

Los y las docentes consultados sugieren contenidos para su capacitación que se agrupan en aquellos vinculados con el campo disciplinar de la evaluación; con la evaluación de los aprendizajes; la utilización de medios electrónicos; con las modalidades de evaluación; con aspectos técnico-instrumentales.

Los problemas señalados por los docentes se ubican en 4 categorías: aquellos relacionados con las actitudes docentes y estudiantiles; la evaluación centrada en la medición; la formación y actualización en el campo de la evaluación y el carácter formativo de la evaluación.

Otra consulta realizada (Ver informe de investigación en el Anexo 2) se llevó a cabo con 99 docentes, sobre la relevancia, utilidad, desarrollo y actuación de las 10 competencias consensuadas con los especialistas que conforman el Proyecto durante el II Seminario Internacional DevalSimWeb. Se definió cada una de ellas, como se muestra seguidamente

COMPETENCIA	DEFINICION
Juicio analítico	Valora situaciones, distingue y separa sus partes para explicar sus principios constitutivos y prever consecuencias futuras.
Planificación	Establece objetivos, tiempos de actividades, recursos y prioridades, así como los procedimientos para su seguimiento y evaluación.
Sentido ético	Actúa responsablemente, con base en principios axiológicos universales, respetando contextos culturales.
Comunicación argumentada	Transfiere información, ideas, criterios y opiniones, de forma clara y convincente, siendo receptivo hacia los demás; emitir juicios de valor fundamentados y contrastados.
Negociación y participación	Expresa claramente sus criterios, es capaz de escuchar a los otros y construir nuevos escenarios para el diálogo y la interacción.
Pensamiento crítico	Revisa sus actuaciones y las de otras personas que generen propuestas y decisiones en el marco de su desempeño.
Toma de decisiones	Actúa oportuna, eficaz y proactivamente ante diversas situaciones, analizando las consecuencias.
Trabajo en equipo	Se compromete con objetivos compartidos y tareas comunes, armonizando diversos intereses que mejoren el ambiente de trabajo
Resolución de problemas	Selecciona, adquiere, asimila, ordena y aplica conocimientos ante dificultades específicas y generales, valorando los posibles riesgos.
Adaptación al cambio	Actúa ante las necesidades, contingencias y transformaciones del entorno, percibiéndolas como oportunidades de mejora.

Estas, competencias se valoraron, en cada una de las universidades socias con docentes (99), empresarios (9) y estudiantes iniciales y finales (424) desde los criterios de relevancia (trascendencia), utilidad (interés), desarrollo (perfeccionamiento) y actuación (desempeño). En el caso de los estudiantes se indagó sobre el desarrollo de cada una de las competencias y su criterio sobre aquellas que debería promover la Universidad. Para ello cada competencia se estudia desde ciertas facetas y niveles de creciente actuación: el cotidiano (lo básico), el reflexivo (técnico) y el creativo (integrador).

Ibarra, Rodríguez y García, 2013, definen estas facetas como sigue

“Cotidiano: indica un conocimiento intuitivo y dominio básico de la evaluación que permite desarrollar actividades elementales y comprensivas sobre las acciones evaluativas a desarrollar.

Reflexivo (técnico): se establecen análisis y conexiones entre las acciones, utilizando procedimientos, estrategias y recursos que permiten explicaciones sensatas y fundamentadas sobre los resultados obtenidos.

Comprensivo (integrador y creativo): existe integración, aplicación, creatividad y criticidad en las decisiones tomadas respecto a las acciones y resultados de la evaluación, argumentando las mismas y facilitando una información objetiva, fiable, útil y orientada a la mejora” (pág.6).

Las facetas o aspectos organizan las actuaciones evaluativas para ponerlas en práctica de una manera lógica, siguiendo un orden de complejidad.

Una tercera consulta se realizó otra consulta, esta vez a grupos específicos, como son expertos en evaluación, estudiantes con experiencia, miembros de los equipos de trabajo del proyecto. Se establecen algunos requisitos para poder responder a estas valoraciones (UCA, 2013).

El análisis estadístico² realizado con los resultados obtenidos en este tercer grupo se centró en dos procedimientos. Uno basado en el cálculo medio de los valores asumiendo un peso igual para cada valor en cada nivel (profesor/empresa, universidad/país y característica (relevancia, utilidad, desarrollo y actuación). El otro se centró en la agrupación de datos usando la técnica estadística “cluster” o agrupamiento, con el objetivo de reducir el número de competencias utilizadas en los diferentes estudios.

Los análisis permitieron identificar las competencias con mayor relevancia, tanto para profesores como para las empresas, no obstante, es importante señalar que las variaciones entre competencias fueron considerablemente pequeñas.

El compendio de los análisis realizados presentó la siguiente información:

- Para los datos de profesores, el análisis de valores medios permitió validar las competencias seleccionadas por el análisis de agrupamiento, esto sería, las competencias: “juicio analítico”, “sentido ético”; “pensamiento crítico”, “toma de decisiones” y “resolución de problemas”. Las cinco poseen los valores medios más altos.

² Análisis de datos para encuestas de competencias. Presentado por David Henrey Bernal García, el 28 de noviembre 2012 en la Segunda Reunión del Comité Plenario Transnacional, celebrada en la Universidad de Antioquia

- Para el caso de las empresas, tanto el análisis de valores medios como el análisis de agrupamiento, permitieron definir los mismos grupos donde las competencias de mayor relevancia fueron: “sentido ético” y “trabajo en equipo”
- Entre los grupos de competencias de mayor relevancia, únicamente el “sentido ético” se encontró como factor común entre la opinión de los profesores y de las empresas, siendo la competencia mejor valorada en ambos escenarios.
- La competencia “negociación y participación” constantemente se destacó como la de menor relevancia.

Así se definieron las cinco competencias con valores medios más altos y sobre todo las más agrupadas:

- Juicio analítico y crítico.
- Resolución de problemas.
- Sentido ético.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.

4. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

4.1. Tipo de investigación

En términos generales, puede señalarse que esta investigación es de tipo aplicada, con la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos. La técnica mayormente utilizada fue la encuesta, con preguntas cerradas y abiertas en versiones escrita, digital y telefónica. El desarrollo de los 3 años de investigación se categorizan en cinco fases. Cada una de ellas contiene sus métodos y técnicas especificadas en cada uno de los informes que se adjuntan. Como puede observarse en los anexos, cada informe de investigación contiene una introducción, sus referentes teóricos, el método utilizado el análisis y la discusión de los resultados.

La descripción se aborda desde una perspectiva analítica explicativa ya que se establecen relaciones entre los datos, además de la experiencia de las investigadoras que conformaron el equipo de trabajo, que permitió establecer las relaciones necesarias en un contexto interpretativo (Orozco, 2010).

La investigación evaluativa que caracterizó la tercera fase se enmarca en lo que se ha llamado “evaluación instituida” (Barbier, 1993) ya que la producción de las valoraciones a las que se llega, obedece a procesos específicos, organizados, con instrumentos y metodologías propias que conducen a resultados explícitos para el mejoramiento. Como señalara Weiss (1975) se logra la programación futura. En esta fase en particular, se valora la aplicación de conocimientos (Stufflebeam y Shinkfield , 1993) y, agregaríamos la posibilidad de transformación de ciertas prácticas evaluativas que tienen lugar en la formación.

La cuarta fase, incluye un informe de investigación sobre propuestas identificadas en los modelos de evaluación para fomentar la innovación, que se basó en un estudio de casos, en el sentido que interesó la comprensión de las características comunes que comunicaron docentes y estudiantes respecto al tema citado. El estudio considera las características intrínsecas e instrumentales (Stake, 1998) de prácticas evaluativas innovadoras que se identificaron con alguna especificidad por su naturaleza y posibilidades para ponerlas en práctica en otros contextos.

Dado el volumen de documentos producidos en la investigación, este informe presenta aquellos considerados como representativos.

En una **primera fase** se realizaron 6 investigaciones enunciadas a continuación. Se anexan los respectivos informes:

1. Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre deserción estudiantil (Anexo 3)
2. Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre inserción laboral (Anexo 4)”
3. Informe conjunto sobre la deserción estudiantil e inserción laboral de los graduados universitarios en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador (Anexo 5)
4. Resultados del estudio sobre la selección de competencias transversales a la evaluación en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador (Anexo 2)
5. Detección de necesidades formativas en evaluación del aprendizaje de los estudiantes de Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador (Anexo 6)
6. Concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores (Anexo 1)

En una **segunda fase**, se desarrolló el diseño de la evaluación y la evaluación propiamente dicha de los cursos formativos (CF; FEAES; FAEV; FEDCO) dirigido a los formadores que tuvieron bajo su responsabilidad la implementación de los PF (EDECOR; APREVAL y EVAPES). Tanto el diseño como la implementación estuvo a cargo de la UCR. Se anexa el “Informe conjunto sobre los resultados de la evaluación del diseño, expectativas, desarrollo, resultados y satisfacción de los cursos formativos FEAES, FEDCO y FAEV” (Anexo 7).

La tercera fase se vincula con la planificación, diseño, validación, divulgación e implementación de tres Programas Formativos (PF).

De noviembre de 2012 a diciembre de 2013, el Proyecto DevalsimWeb se dedicó a la tarea de diseñar cada uno de los Programas Formativos; los cuales, si bien estuvieron a cargo de las Universidades socias PUCESI, UCA y UdeA, le correspondió a la UCR, llevar a cabo el análisis crítico de las propuestas tanto en el contenido curricular como en la maquetación de la plataforma y los recursos asociados a utilizar, es decir las lecturas, los videos, la revisión de la pertinencia de los juegos de simulación y herramientas web que se utilizaron y las características de la evaluación a implementar acorde con los supuestos epistemológicos y metodológicos discutidos a lo interno del proyecto. Esta tarea conocida a lo interno del Proyecto como “validación de socios”, fue permanente, extensa y muy rigurosa.

En las instancias establecidas por el Proyecto, CP; CTD; CCS; ET se discutieron los avances y retos pendientes para mejorar las propuestas formativas; las cuales se mejoraron con las investigaciones evaluativas que se realizaron en cada edición de los PF. Este análisis técnico especializado, demandó una cantidad considerable de trabajo debido a los cambios constantes que se fueron incorporando según los diferentes aportes.

Los Programas Formativos se desarrollaron con la coordinación metodológica y la infraestructura técnica de cada universidad participante.

Por parte de la UCR, se realizaron 6 ediciones de los PF: EVAPES (3), EDECOM (2) y APREVAL (1). Debido a la naturaleza de esta fase, la investigación generada a partir de estas implementaciones, fue de tipo aplicada y evaluativa. Se utilizaron métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos. Los diferentes informes que se adjuntan detallan los procedimientos metodológicos.

Programa Formativo	Unidades Formativas	Metodología	Propósitos	Duración
APREVAL	4	Semipresencial. Se elaboran diferentes instrumentos de evaluación para cada una de las unidades con las herramientas EvalCOMIX	Ofrecer a los estudiantes elementos para desarrollar e implementar prácticas de evaluación para mejorar sus procesos de aprendizaje. Favorecer el desarrollo de competencias de los estudiantes, a través de a e-Evaluación orientada al aprendizaje, para incorporarla en su ejercicio docente.	51 H en línea 24 H presencial
EDECOM	5		Ofrecer a estudiantes elementos para desarrollar e implementar prácticas de evaluación para mejorar sus procesos de aprendizaje y la inserción laboral. Favorecer el desarrollo de competencias a los estudiantes, a través e e-Evaluación orientada al aprendizaje, para incorporarla en sus procesos de aprendizaje	70 H en línea 30 H presencial
EVAPES	5	Secuencia ERCA (Experiencia-Reflexión-Conceptualización-Acción)	Ofrecer a los profesores universitarios elementos para desarrollar e implementar prácticas de evaluación para mejorar los procesos de los aprendizajes. Favorecer el desarrollo de competencias de los profesores universitarios, a través de la e-Evaluación orientada al aprendizaje, para incorporarla en su ejercicio docente.	80 H en línea 20 H presencial

Los desarrollos completos de los tres Programas Formativos se encuentran en la plataforma, que recientemente migró a la UCR.

La **cuarta fase** contempla las investigaciones evaluativas que se realizaron a lo interno de cada curso. Lo anterior se refiere a los siguientes siete objetos evaluativos y un informe sobre proyectos para fomentar la innovación con sus respectivos procedimientos metodológicos: evaluación del diseño de los cursos, nivel competencial previo y posterior de los participantes en los cursos formativos, nivel de desarrollo y resultado de cada PF, satisfacción e impacto tanto por parte del profesorado como del grupo de estudiantes.

Al inicio de los cursos formativos, se desarrolló la investigación sobre “Modelos de evaluación del aprendizaje para fomentar la innovación en la que participaron docentes de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia, la Universidad Nacional y estudiantes de la UCR.

1. Informe conjunto de la implementación de APREVAL (Anexo 8)
2. Informe conjunto de la implementación de EVAPES (Anexo 9)
3. Informe conjunto de la implementación de EDECOM (Anexo 10)
4. Informe de la implementación de los tres PF, de las universidades socias (Anexo 11)
5. Informe conjunto de la evaluación e impacto de APREVAL UCR (Anexo 12)
6. Informe conjunto de la evaluación e impacto de EVAPES UCR (Anexo 13)
7. Informe conjunto de la evaluación e impacto de EDECOM UCR (Anexo 14)
8. Informe sobre las propuestas identificadas en los modelos de evaluación del aprendizaje para fomentar la innovación. (Anexo 15)
9. Instrucción para el seguimiento y valoración de proceso de implementación del programa formativo APREVAL (Anexo 16)

10. Instrucción para el seguimiento y valoración de proceso de implementación del programa formativo EVAPES (Anexo 17)
11. Instrucción para el seguimiento y valoración de proceso de implementación del programa formativo EDECOM (Anexo 18)

La **quinta fase** está relacionada con la gestión y administración del proyecto. Esta fase se caracteriza por todas aquellas acciones vinculadas con la gestión para el desarrollo del proyecto tales como: instancias de coordinación interna y externa, reuniones del comité plenario, seminarios, gestión económica, elaboración de plantillas, control de registro de

documentos en la plataforma, registro sobre la participación en congresos, vinculaciones con otros sectores y grupos académicos,

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Cada una de las 15 investigaciones mencionadas cuentan con su apartado de análisis y discusión de resultados, sin embargo, se presenta una síntesis de cada una de las fases ya descritas

5.1 Primera fase

La primera fase se refiere a las investigaciones iniciales cuyos temas fueron:

- El análisis y la detección de necesidades contextualizadas sobre el abandono institucional en la UCR.
- El análisis y la detección de necesidades contextualizadas sobre la inserción laboral en la UCR.
- Selección de competencias transversales a la evaluación.
- Concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores de la UCR.
- Competencias desde la perspectiva docente y empresarial.
- Detección de la competencia evaluadora en estudiantes iniciales y finales de la UCR.

El análisis y la detección de necesidades contextualizadas sobre el abandono institucional, se realizó con una muestra aleatoria de 110 estudiantes, de los 1516 que abandonaron la Institución durante los años 2010 y 2011.

Un 55,45% de la población estudiada la constituyen varones y el 54,38% mujeres. Al momento de la encuesta, el 96,36% se encontraban en condición de solteros y solo un 2,72% casado. En un 91, 82% de los casos, las edades oscilan entre 18 y 23 años. Solamente un 7,27% se encontró entre los 24 y 29 años. El resto tenía más de 36 años.

El 60% de ellos proviene de colegios públicos; un 17,27% de colegios con subvención estatal y un 22, 72% de colegios privados. La modalidad de Colegio a la que asistieron es principalmente académico (80%), seguida de colegios técnicos (15,45%). Un 3,62% asistieron a otras modalidades. Estos colegios se ubican en un 70% de los casos en el área urbana; el resto se ubica en el área rural.

Con respecto a la situación laboral, el 53,63% no se encontraba trabajando; mientras que un 46,36% sí lo hizo.

Las cinco principales causas por las que las personas encuestadas abandonaron la institución son las siguientes: de carácter institucional: “por no encontrar cupo en la carrera desde el inicio” (33,63%) y “por horario de la carrera” (25,45%). De carácter académico: “desinterés por la carrera” (29,09%) “falta de orientación vocacional y profesional sobre la carrera elegida” (16,36%). Las socioeconómicas se refieren a: “bajos recursos económicos” (18,18%) e “ingreso a la vida laboral” (12,72%). Cabe señalar que entre las causas personales se encuentra, en un 10% de los casos el “traslado de domicilio a otra ciudad”. El resto de causas de orden personal; económico; y las vinculadas a la evaluación son mencionadas con porcentajes menores al 7,10%.

La categoría otras causas de abandono considera procedimientos internos de la institución como lo son: no lograr trasladarse de carrera, manejo de la matrícula. Otros motivos lo constituyen el cambio de planes de vida, becas de estudio en el exterior, duración de la carrera, cursar otras carreras en otras universidades, no otorgamiento de beca, entre otros.

A pesar de que la Institución cuenta con un sólido sistema de becas de diferentes categorías que cubre a un 58,51% de la población estudiantil (UCR, 2012), los y las estudiantes encuestados consideran en un 79,54% de los casos que el otorgamiento de becas podría prevenir el abandono. Entre las estrategias de orden económico que más se menciona se encuentran los cursos nivelatorios en un 89,08% de los casos.

La estrategia de orientación educativa mayormente mencionada (80,9%) se refiere a los “Programas para el fortalecimiento de las capacidades y recursos del estudiante en su proceso de formación humana”. La estrategia “Programas de movilidad educativa” fue señalada en un 92,71% de los casos como de gestión universitaria.

El análisis y la detección de necesidades contextualizadas sobre la inserción laboral en la UCR.

Las carreras para la inserción laboral fueron elegidas de acuerdo al estudio de CONARE (2012). Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2000-2007 de las universidades costarricenses”, en el cual se informa sobre el porcentaje de personas graduadas que no trabajan, distribución presentada por área y disciplina.

De acuerdo a los datos observados, las siguientes disciplinas: Bachillerato y Licenciatura en Filosofía, Bachillerato y Licenciatura en Sociología, Bachillerato y Licenciatura en Nutrición, Licenciatura en Arquitectura, Bachillerato y Licenciatura en Biología y Licenciatura en Tecnología de Alimentos, fueron las que en sus respectivas áreas

ostentaron un porcentaje mayor de baja inserción laboral, porcentajes que oscilaban entre 15% y 20%.

Para este estudio, de una población de 512 graduados, se seleccionó una muestra aleatoria proporcional al número de graduados por carrera de 116 personas. La información producida sobre este tema, permite caracterizar este grupo de la siguiente manera: un 65% de las personas encuestadas la constituyeron mujeres y un 34% hombres. La mayoría de la población estudiada se encontraba soltera (80,7%); un 13% casada y un 5,2% se ubica en la categoría unión libre.

Al momento de la consulta, un 80,7% estaba laborando. De este grupo, un 63,04% tenía dedicación de tiempo completo, principalmente en la empresa privada (42,4%); en el sector público un 30,43%; de forma independiente un 23,91% y bajo otras formas un 3,26%.

Un 76,08% de las personas que laboran consideraron que la formación recibida en la Universidad tiene estrecha relación con el trabajo que realiza, mientras que para un 15,21% la vinculación es circunstancial o muy poca (3,26%). Más de la mitad de los encuestados labora tiempo completo (63%); el restante 37% se distribuye en jornadas de medio tiempo y por horas. El tamaño de las empresas en las que laboran varía en número de empleados. Un 37% trabaja en empresas cuyo número de empleados es mayor a los 250. Mientras que un 25% lo hace en empresas con menos de 10. El resto lo hace en empresas que tienen entre 50 y 249 empleados (17,39%) y entre 11 y 49(15,21%). Hubo un porcentaje de no respuesta del 5,41%.

La estabilidad laboral se refleja en la permanencia en el puesto, así un 51,8% manifestó contar con un trabajo permanente, un 22,82% lo hace en forma interina y un 25% labora circunstancialmente. Los cargos que ocupan varían entre ejecutivos (27,17%); cargos de nivel medio (26,08%); operativos (17,39%); docentes e investigadores.

Se recogieron 114 experiencias laborales significativas que se pueden agrupar bajo tres temas. Aquellas vinculadas con el rol social de la disciplina y que se relacionan con el hecho de proyectarse hacia otras disciplinas, personas o grupos, conjuntamente forman un 41,24%. Otro tema lo constituyen las experiencias vinculadas al bienestar, desarrollo y compromiso profesional que comprenden un 28,07%. El tercer tema se refiere a experiencias como ejercer la docencia, aplicar la investigación y a adquirir nuevos aprendizajes y constituyen un 18,41%. El restante 3,28% agrupa experiencias negativas como lo son la desigualdad laboral, los malos salarios y la insatisfacción con la empresa.

Las tres competencias más valoradas por parte de encuestados y encuestadas como las competencias más útiles son las siguientes: pensamiento crítico (87,72%); sentido ético (85,96%) trabajo en equipo (85,96%).

En lo que respecta al nivel de dificultad para aplicar en su trabajo, las competencias se concentran en poca y ninguna dificultad. Las competencias más utilizadas coinciden con aquellas que reportan ninguna dificultad.

Las tres competencias que más se favorecieron en la formación universitaria son: “sentido ético” (78,95%), “comunicación argumentada” (77,19%) y el “pensamiento crítico” (71,05%).

Selección de competencias transversales a la evaluación.

Para llegar a elaborar el Catálogo de Competencias transversales a la evaluación, se tomó como referencia los estudios elaborados sobre la deserción estudiantil, la inserción laboral así como la detección de necesidades formativas en evaluación para el aprendizaje desarrolladas en las universidades socias (Costa Rica, Bolivia, Colombia y Ecuador). Los socios del Proyecto definieron las competencias siguiendo un procedimiento de consulta riguroso ya descrito.

La validación de contenido se construyó el *Cuestionario para la validación del Catálogo de Competencias transversales a la evaluación_v2*, que fue completado por 43 validadores, con perfiles establecidos previamente. Fueron contactados por las diferentes universidades participantes en el Proyecto. (20 expertos en evaluación orientada al aprendizaje, 13 miembros de equipos de socios y 10 estudiantes universitarios). Los resultados de la validación no han supuesto modificaciones de fondo en la versión del catálogo objeto de validación.

Las cinco competencias transversales a la evaluación se definen en el siguiente cuadro

COMPETENCIA	DEFINICION
Juicio analítico y crítico	Actúa sistemáticamente, establece jerarquías y utiliza herramientas para el análisis; interroga las situaciones que se le presentan y argumenta la pertinencia de los juicios para tomar decisiones en el marco de su desempeño.
Sentido ético	Actúa responsablemente de acuerdo a principios axiológicos universales y respetando contextos culturales diversos.
Toma de decisiones	Actúa oportuna, eficaz y eficientemente, ante diversas situaciones de forma

	ágil y proactiva, apoyándose en información relevante que facilite la identificación, comprensión, evaluación y asunción de ciertos riesgos en situaciones de incertidumbre, eligiendo la mejor alternativa, mediante la consulta a las fuentes más adecuadas, contrastándolas e integrándolas.
Trabajo en equipo	Se compromete responsablemente y colabora con otras personas en el logro de objetivos comunes, compartiendo recursos y conocimientos, armonizando diversos intereses, valorando las oportunidades y contribuyendo así a un clima de trabajo que facilite la ejecución y desarrollo de tareas.
Resolución de problemas	Identifica, analiza, construye criterios, aplica conocimientos ante situaciones específicas, toma decisiones y valora posibles riesgos.

Concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores de la UCR.

El informe sobre las prácticas evaluativas de profesores, aportó información útil para favorecer el desarrollo académico del profesorado universitario aumentando su nivel competencial con respecto a la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes desde una perspectiva democrática y participativa, bajo un enfoque evaluativo basado en la autorregulación y el aprendizaje estratégico.

Como se mencionó en la sección de referentes teóricos, se aplicaron encuestas a 31 docentes encargados de coordinar y gestionar el curriculum.

Se le presentaron las siguientes 21 actuaciones para que las valoraran como alta, media o baja, desde tres criterios: importancia; competencia y utilización.

- Relacionar y adecuar la propuesta de evaluación con las competencias y objetivos de la asignatura.
- Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).
- Realizar evaluación inicial.
- Realizar evaluación continua (seguimiento a los procesos de enseñanza y de los aprendizajes).
- Realizar evaluación final.
- Analizar críticamente la información derivada de la evaluación.
- Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación.
- Dar a conocer al alumnado los beneficios de su participación en la evaluación.

- Utilizar la evaluación como medio para conocer y así poder responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/e-learning).
- Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.
- Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos)
- Favorecer la participación de los estudiantes por medio de la autoevaluación (reflexión del estudiante/grupo sobre sus actividades y ejecuciones)
- Favorecer la participación de los estudiantes por medio de la evaluación entre iguales (reflexión de los estudiantes/grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros)
- Favorecer la participación de los estudiantes a través de la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación/ tareas del estudiante)
- Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación) y modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).
- Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien, proporcionar ejemplos modélicos.
- Dar a conocer a los estudiantes el procedimiento de calificación
- Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y ofrecerles mecanismos para ello.
- Construir instrumentos de evaluación (Como rúbricas, listas de cotejo, actas evaluativas, escalas de valoración, entre otras)
- Ofrecer opciones para consensuar los criterios de evaluación.

En términos porcentuales, por su interés y relevancia, las actuaciones más valoradas por parte de los docentes fueron las siguientes:

- Diseñar procedimientos de evaluación, esto es, determinar qué, cómo y cuándo se evalúa, definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc. (87,1%).
- Realizar evaluaciones continuas, esto decir, seguimiento a los procesos de enseñanza y de los aprendizajes (80,6%).
- Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación (80,6%).

En términos porcentuales, por sentirse más preparados, las actuaciones más valoradas por parte de los docentes fueron las siguientes:

- Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación (64,5%).
- Realizar evaluación final (58,1%).

En términos porcentuales, y por estar acostumbrado a ejecutarlas, las actuaciones más valoradas por parte de los docentes fueron las siguientes:

- Diseñar procedimientos de evaluación, esto es, determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc. (64,5%).
- Realizar evaluación final (61,3%).
- Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación (61,3%).

Los criterios aportados por los docentes encuestados permiten determinar algunas líneas para la capacitación y la formación. Si bien, los docentes consideran la participación de los estudiantes, los procesos parecen centrarse en el docente, en el sentido que demandan conocer sobre el campo de la evaluación, en una serie de aspectos que han sido categorizados en los párrafos precedentes.

El carácter técnico-instrumental está claramente focalizado en la información producida, sin embargo, se presentan algunos giros para una evaluación alternativa y la utilización de herramientas electrónicas en diferentes contextos de aprendizaje.

Parece oportuno trabajar sobre la sensibilización en el campo, pero sobre todo, en el potencial carácter formativo y transformador de la evaluación tanto para docentes como para estudiantes.

En la encuesta realizada a los profesores se consideraron los siguientes tres criterios:
Importancia: Grado de interés y relevancia que tiene para usted, como profesor/a universitario/a, la actuación en el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Competencia: Grado en el que usted se considera preparado, es decir, con destreza, para realizar o llevar a cabo la actuación.

Utilización: Grado en el que usted acostumbra a ejecutar o realizar la actuación en su desempeño como docente universitario.

La escala de valoración utilizada fue: Alto (1), Medio (2) y Bajo (3).

En el conjunto de las universidades participantes en el Proyecto se presentan los siguientes resultados para las 21 actuaciones (Salinas *et al*, 2012).

En los resultados de la encuesta que se aplicó a los profesores de las diferentes universidades sobre 21 actuaciones, se determinaron para cada uno de los criterios, importancia, competencia y utilización, los valores máximo y mínimo, y realizando la ponderación de los valores recogidos, se encontró lo siguiente:

Importancia

El criterio de mayor nivel de valoración fue la “Importancia” con un rango ponderado de 0,93 a 0,76; La actuación de mayor valor ponderado (0,93) fue “Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.)” La UdeA es la única universidad para la cual esta *actuación* no fue la mayor, sin embargo, si obtuvo un valor muy cercano al máximo (0,90).

La actuación de menor valor ponderado (0,76), para el criterio Importancia, fue “Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien, proporcionar ejemplos modélicos” dicha actuación fue la de menor valor en las diferentes universidades, a excepción de la UCR en la cual se encontró como de menor valor ponderado “Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos)” con tan solo 0,68.

Competencia

El rango ponderado para la Competencia fue 0,88 a 0,69. A diferencia de lo observado para la Importancia, hay pocas coincidencias sobre la actuación de mayor valor para las diferentes Universidades. Al calcular la actuación teniendo en cuenta las diferentes ponderaciones se puede notar, que son tres las de mayor valor: (1) “Realizar evaluación final”, (2) “Dar a conocer los objetivos y los criterios de la evaluación”, y (3) “Dar a conocer a los estudiantes el procedimiento de calificación”, todas con un valor de 0,88.

La actuación de menor valor ponderado (0,69), para el criterio Competencia, fue “Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/elearning)”, dicha actuación fue la de menor valor en las diferentes universidades, a excepción de la USB en la cual se encontró como de menor valor ponderado “Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de

la evaluación (objetos, criterios, procedimientos, construcción de instrumentos)” con un valor de 0,70.

Utilización

La utilización es el criterio donde se encontraron más diferencias y pocas coincidencias en las valoraciones asignadas a cada actuación por las diferentes universidades.

El rango ponderado para la Utilización fue de 0,90 a 0,65, siendo la actuación de mayor valor ponderado (0,90) “Diseñar procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, definir criterios, actuaciones, instrumentos, etc.)” la cual es la misma actuación encontrada como de mayor valor para el criterio Importancia, sin embargo, esta actuación solamente fue la de mayor valor para la USB, en las demás Universidades obtuvo un valor alto pero no el mayor.

La actuación de menor valor ponderado (0,65), para el criterio Utilización, fue “Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/elearning)”, la cual es la misma actuación encontrada como de menor valor para el criterio Competencia. Esta actuación fue la de menor valor solamente para la USB y la UCR, en las dos otras Universidades se identificaron otras actuaciones como las menores.

5.1.1. El análisis cualitativo

Las cuatro universidades socias de DevalSimWeb, categorizaron las respuestas. La UCR y la UdeA, incluyeron subcategorías en cada una, permitiendo mayores niveles de comprensión sobre los contenidos que consideran importantes, los que constituyen la propuesta de los encuestados para incluir en un curso de formación. Las otras dos universidades las enunciaron. En una primera lectura de descripción aparecen de acuerdo a los informes de cada universidad las siguientes.

La UCR definió las siguientes seis categorías:

- Campo disciplinar: Se mencionan aspectos vinculados a conocimientos actuales en evaluación, así como a su fundamentación epistemológica y metodológica.
- Evaluación educativa, evaluación de los aprendizajes: Se señalan una diversidad de contenidos que vinculan específicamente a la evaluación de los aprendizajes con temas afines como son: objetivos o competencias por asignatura, la retroalimentación, las técnicas de aprendizaje, los procesos de aula, los procesos no formales, las estrategias novedosas, entre otros.

- Utilización de medios electrónicos: Esta categoría agrupa a los contextos variados de aprendizaje, diferentes métodos y estrategias así como herramientas para evaluar.
- Modalidades de evaluación: Se agrupan una serie de modalidades de evaluación como por ejemplo, modelos de aprendizaje y sus estrategias de evaluación; así como la autoevaluación y coevaluación; la evaluación inicial, diagnóstica; la evaluación por competencias; la evaluación cualitativa, entre otras.
- Lo técnico-instrumental: Algunos de las componentes de esta categoría se relacionan con la construcción de instrumentos y técnicas, la validez y la confiabilidad de los resultados producto de la evaluación, la construcción de rúbricas, la discriminación en los diferentes tipos de preguntas, el análisis de resultados de evaluación, la validez de contenido, la elaboración de pruebas.
- Otros: Se ubican aquí otros contenidos como la ética en la evaluación, los estilos de aprendizaje según las características de los estudiantes.

La segunda pregunta indagó por los problemas que afectan la evaluación de los aprendizajes en el nivel universitario. Igualmente las cuatro universidades sometieron las respuestas a categorías y se mantuvo la estructura anterior de la UCR y la UdeA, de subcategorizar. En una primera lectura de descripción aparecen de acuerdo a los informes de cada universidad las siguientes

La UCR definió seis categorías así:

- Actitudes docentes y estudiantiles. Los docentes mencionaron una serie de aspectos que se relacionan con actitudes que van desde prácticas de algunas autoridades institucionales hasta las de los estudiantes, pasando por los docentes. Tal es el caso de actitudes jerárquicas conformistas; alumnos que no asisten a clases y a exámenes; poco comprometidos que exigen notas altas sin esfuerzo; desinteresados por la lectura, la comprensión, el aprendizaje, la evaluación; la mediocridad; estudiantes que no comprenden la responsabilidad compartida de la evaluación.
También docentes que realizan exámenes difíciles como filosofía de que sus cursos son buenos; la utilización de modelos tradicionales de evaluación y la resistencia a innovar.

- Evaluación centrada en la medición. Se señalan una serie de prácticas que centran la evaluación en la medición, por ejemplo, los exámenes de cátedra que son calificados por otras personas. También se menciona la legitimidad del conocimiento que aparece en el examen.
En muchas carreras la evaluación se centra en el examen, en detrimento de otras técnicas. El énfasis es en la evaluación sumativa y en algunos casos memorística.
- Formación y actualización en el campo de la Evaluación. Los docentes reconocen la necesidad de capacitación el campo de la evaluación. Señalan desconocer teoría, metodología y práctica; los usos de las tecnologías; la vinculación con la pedagogía; la vinculación con la formación en competencias. Lo anterior dificulta las prácticas pertinentes en el ejercicio académico.
- Carácter formativo de la evaluación. Las actitudes positivas hacia la evaluación tanto como la actualización en el campo permitirían poner en práctica su carácter formativo. Las personas encuestadas han señalado que la práctica evaluativa no es coherente con la práctica pedagógica. A ello se une tanto las actitudes de los docentes como de los estudiantes en el desarrollo de una cultura evaluativa afirmativa.
- Los planes de estudio a veces reflejan esa discordancia entre sus componentes y la evaluación. Las reglas que acompañan el proceso aprendizaje-evaluación, no son claras en el sentido que no se hace evidente el trabajo que realiza el docente y el que realiza el estudiante.

Análisis de contenido

Los profesores, de las cuatro universidades latinoamericanas que pertenecen al proyecto DevalSimWeb, coinciden en varias categorías que expresan el tipo de **contenidos** que proponen para un curso de formación en evaluación. A continuación se presenta las categorías integradas.

Las 5 categorías que se construyen en torno a los contenidos solicitados son:

- Contenidos en torno al discurso técnico – instrumental, se manifiesta, en la necesidad de ser formados en la construcción de instrumentos y herramientas para recoger información, así como en técnicas que permitan validez y confiabilidad en los resultados. Es posible entonces decir, de acuerdo a los informes, que se requieren acercamientos comprensivos sobre las metodologías

de la evaluación, la definición de criterios y el uso de instrumentos, mecanismos y formas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. De manera explícita se solicitan contenidos en torno a instrumentos innovadores, que permitan diversos tipos de preguntas, así como el diseño y uso de estrategias, instrumentos y programas específicos en el ejercicio de evaluar.

- Contenidos propios del campo disciplinar de la evaluación, que refieren principios y conocimientos de evaluación educativa en dos niveles: Uno, referido al análisis de la información y *la toma de decisiones*, marcando la formación en fundamentos epistemológicos y metodológicos de evaluación, teorías sobre conocimiento, procesos de aula y otros no formales, así como formas de aprendizaje, competencias, y recursos para favorecer la proalimentación y la retroalimentación con el estudiantado. Otro, concretamente sobre evaluación de los aprendizajes, destacando su relación con un conjunto de temas afines como son: objetivos o competencias genéricas y específicas y técnicas de aprendizaje.
- Contenidos referidos a las modalidades o tipos de evaluación, tales como la autoevaluación, la evaluación entre pares, la coevaluación, la evaluación inicial o diagnóstica. Se subraya la participación de los estudiantes a través de prácticas que favorezcan la autorregulación, así como la intervención de los estudiantes en la construcción de objetos, criterios, procedimientos e instrumentos. Además se asocia a esta categoría la relación entre estrategias de evaluación y los modelos de aprendizaje.
- Contenidos en relación con el discurso ético – político de la evaluación, sobresale la preocupación por entender las relaciones de poder que se tejen en el ejercicio evaluativo y los problemas éticos que derivan. Además del asunto de la objetividad y la subjetividad de acuerdo con las características de los estudiantes universitarios.
- Contenidos que aporten a la utilización de medios electrónicos, categoría que agrupa contextos variados de aprendizaje y el diseño y aplicación de herramientas virtuales para la evaluación de los procesos de aprendizaje.

Los profesores, de las cuatro universidades latinoamericanas que pertenecen al proyecto DevalSimWeb, coinciden en varias categorías que expresan el tipo de problemas que afectan el ejercicio de la evaluación y por tanto es importante considerarlos para un curso de formación en evaluación. A continuación se presentan las categorías integradas.

Las 5 categorías que se construyen en torno a los problemas expresados son (Salinas et al. 2012):

- La desarticulación de las prácticas de evaluación del proceso pedagógico y de los fines de la educación.
- La evaluación centrada en la calificación y en la evaluación sumativa.
- Los problemas académicos y formativos del estudiantado.
- La formación frágil de los docentes en temas pedagógicos, que no permite la transformación de ciertas prácticas.
- Los asuntos técnicos vinculados a ciertas políticas académicas y a los aspectos éticos de la formación.

Competencias desde la perspectiva docente y empresarial

Aportaron información 99 docentes de doce unidades académicas de la Universidad de Costa Rica así como nueve empresas encuestadas de diferentes sectores de la economía del país.

El objetivo primordial del estudio radicó en el conocimiento de la relevancia, utilidad y nivel de desarrollo que otorga la Universidad de Costa Rica a las competencias seleccionadas, el conocimiento de la relevancia, utilidad y nivel de desarrollo que otorgan nueve empresas seleccionadas, de los diferentes sectores de la economía, a las competencias seleccionadas; y el brindar información para la definición de estrategias de intervención para el logro de las competencias transversales.

Participaron 12 unidades académicas de la Universidad de Costa Rica; cuatro de ellas tuvieron alta inserción laboral, cuatro con un grado de abandono institucional entre un 5% y un 10% y las restantes con baja inserción laboral. Por otra parte, participaron 9 empresas, de diferentes tamaños, capitales y sectores de la economía.

Desde la perspectiva de los procesos de formación que ponen en práctica los docentes, se consultó sobre la relevancia, utilidad y nivel de desarrollo y actuación de las diez competencias previamente determinadas.

Los promedios finales globales de las competencias y sus caracteres arrojaron la siguiente información:

En términos generales, 2 competencias se reiteran en ambos grupos por su alta valoración, “sentido ético” y “juicio analítico”. Mientras para los docentes, el “pensamiento crítico” es altamente valorado, no lo es para las empresas que han valorado el “trabajo en equipo” como la segunda competencia con puntuación más alta.

Las empresas, se muestran consistentes en la relevancia y utilidad que brindan al “trabajo en equipo”.

En síntesis podría señalarse que así analizadas las competencias, es posible la articulación de la práctica profesional con sus determinantes y con los estados contingentes, pero también es posible, desde los espacios laborales, valorar la diversidad de desempeños esperados desde la formación universitaria, sin caer en determinismos.

Detección de la competencia evaluadora en estudiantes iniciales y finales de la UCR.

El informe sobre la consulta a estudiantes iniciales y finales, tuvo como fin determinar el estado de la participación de los estudiantes de primer año de carrera (iniciales) y de último año (finales) en la evaluación de los aprendizajes en diferentes carreras.

La población estudiantil participante estuvo conformada por estudiantes de primer año y último año de las siguientes carreras: Administración Aduanera y Comercio Exterior, Administración Pública, Informática, Medicina y Trabajo Social.

En total participaron 424 estudiantes, el 64% perteneciente al primer año de carrera y el 36% perteneciente al último año de carrera.

Entre los principales resultados obtenidos del estudio, destaca que:

En general, un 40,1% de los estudiantes de primer año de carrera han participado autoevaluando sus propios trabajos y un 50% lo ha hecho evaluando los trabajos de sus compañeros. La participación en la “autoevaluación de sus propios trabajos” (40,1%) es más alta que la de los “propios exámenes” (19,1%).

Generalmente, un 51,3% de los estudiantes de último año de carrera han participado autoevaluando sus propios trabajos. Un 58,6% lo ha hecho evaluando los trabajos de sus compañeros. La participación en la “autoevaluación de sus propios trabajos” (51,3%) es bastante más alta que la de los “propios exámenes” (18,4%).

Respecto a la valoración hecha por los estudiantes a cada una de las competencias transversales, se obtiene que las tres competencias más valoradas en términos de su desarrollo son: “Trabajo en equipo” (55,9%); “Pensamiento crítico” (53,5%) y “Sentido ético” (52,4%). Asimismo, se exterioriza que las tres competencias que más debe promover la Universidad son: “Pensamiento crítico” (79%); “Juicio analítico” (76,6%) y “Sentido ético” (74,3%). Estas tendencias se reiteran tanto en los estudiantes de primer año como en los de último año de carrera.

5.2. Segunda fase

Los cursos formativos FEAES, FEDCO y FAEV se presentaron como la posibilidad formadora para los docentes que desarrollaron los Cursos Formativos dirigidos a docentes y estudiantes. Dichos cursos, responden a un contexto de formación en evaluación participativa que utiliza herramientas web, que comprende diversas dimensiones geográficas: Colombia, Ecuador, Costa Rica, España y el Reino Unido así como la incorporación de elementos de cambio e innovación para la inserción laboral y las competencias transversales a la evaluación.

Si bien, el informe de evaluación da cuenta de las expectativas, la satisfacción, el diseño, el desarrollo y los resultados de los cursos formativos FEAES, FAEV y FEDCO, es necesario señalar, que previo a ello, se cumplieron tres etapas. Una de ellas fue el planteamiento de objetivos y competencias para una evaluación transformadora en la educación superior, producto del trabajo de equipos académicos de las universidades socias y otros equipos o personas de las mismas universidades a quienes se les consultó sobre las propuestas formativas.

Una segunda etapa contempló la planificación de los cursos formativos, bajo la estrategia de módulos para el aprendizaje y su puesta en práctica en la Universidad de Antioquia, donde se desarrolló el curso formativo FEAES. Los cursos formativos FAEV y FEDCO fueron virtualizados.

Una tercera etapa consideró la evaluación de los cursos citados, cuyo análisis se presenta en esta sección. El propósito es utilizar la información de carácter valorativo, para mejores definiciones de objetivos y competencias en futuras acciones formativas.

Con el fin de formar un grupo de facilitadores (profesorado universitario) que posteriormente desarrollara los Programas Formativos (EVAPES, EDECOM y APREVAL) se ofrecieron previamente tres cursos formativos:

- Curso formativo FEAES-DevalSimWeb “Formación de formadores en Evaluación para el Aprendizaje en la Educación Superior”.
- Curso formativo FAEV-DevalSimWeb Formación de formadores “Aprender Evaluando en la Educación Superior”.
- Curso FEDCO-DevalSimWeb “Formación de formadores en evaluación y desarrollo de competencias profesionales”.

Los tres cursos formativos contaron con un bloque introductorio que contextualiza los fundamentos teóricos: un recorrido por cada uno de sus respectivos módulos vinculados a la evaluación para el aprendizaje en la educación superior y un taller en el que se realizaron prácticas con herramientas y servicios web.

Los cursos formativos iniciaron en agosto del año 2013 y finalizaron en enero del 2014. Se impartieron bajo la modalidad virtual y presencial, dando énfasis a la modalidad virtual.

La evaluación de los cursos formativos FEAES, FAEV y FEDCO tuvo como objetivo determinar si el diseño, el desarrollo y los resultados de dicho curso ofrecieron los elementos conceptuales y técnicos a los formadores que lo implementaron en cada universidad social así como la utilización de las herramientas tecnológicas y servicios web.

De acuerdo con el objetivo propuesto se desarrollaron tres tipos de evaluación: la evaluación del diseño, evaluación del desarrollo y evaluación de los resultados. Estos tipos de evaluación no son excluyentes. Cada uno cuenta con una serie de subdimensiones e indicadores o atributos. También se indagó sobre las expectativas y la satisfacción de los participantes en los cursos formativos.

Los criterios utilizados se consideraron según las especificidades de cada componente y se enuncian seguidamente:

- ✓ Pertinencia: Respuesta efectiva y satisfactoria sobre las necesidades de aprendizaje para el logro de los objetivos propuestos en el curso de formadores.
- ✓ Eficiencia: Posibilidad de disponer y realizar el curso utilizando de forma viable los recursos previstos, para conseguir un objetivo determinado.
- ✓ Utilidad: Funcionalidad de los aprendizajes desarrollados en el curso de formadores.
- ✓ Relevancia: Importancia o trascendencia de los aprendizajes desarrollados en el curso de formadores.
- ✓ Adecuación: Congruencia interna entre los diferentes elementos que componen el curso de formadores para el logro de los objetivos.
- ✓ Satisfacción: De los y las participantes con la planificación, desarrollo y resultados obtenidos en el curso.

Estos criterios a su vez se operacionalizaron por medio de atributos, que se trasladan a afirmaciones valoradas por medio de una escala que contempló el grado de acuerdo, medianamente de acuerdo y en desacuerdo.

A lo anterior se une la indagación que se realizó sobre dos aspectos, uno de ellos fue las expectativas que tenían sobre el curso formativo (diseño, desarrollo y resultados) que llevaron a cabo. El otro se refiere a la satisfacción con respecto al mismo, en términos del diseño, el desarrollo y los resultados del curso.

De manera general, los participantes comunicaron altas expectativas en el desarrollo de los cursos formativos FEAES, FAEV y FEDCO, pero mantuvieron cierto grado de reserva al plantear múltiples posibilidades y funciones de los entornos virtuales para la evaluación de los aprendizajes y la manera de implementar los foros de discusión.

Las expectativas sobre los resultados de los cursos formativos FEAES, FAEV y FEDCO en lo que respecta a las competencias evaluadoras para el aprendizaje en la educación superior y la elaboración de materiales y recursos para una adecuada evaluación para el aprendizaje en la educación superior, mostró altas expectativas en los dos aspectos incluidos en esta subdimensión.

La valoración sobre la satisfacción con respecto al diseño del curso, mostró que los temas que originaron mayor grado de satisfacción de las personas participantes del curso formativo FEAES fueron las técnicas de evaluación, el uso de herramientas web y la organización de los módulos.

Al cruzar las expectativas con el grado de satisfacción en el curso formativo FEAES, este presentó un incremento en relación con las expectativas en el uso de herramientas web para la evaluación de los aprendizajes y para la comunicación de dudas o comentarios. Sin embargo, respecto a la estructura, los temas, las técnicas y particularmente las tareas de evaluación de los aprendizajes el grado de satisfacción se redujo levemente. Esta disminución podría deberse a la diversidad en la formación académica del grupo y no esencialmente al curso.

Con respecto al diseño del curso FAEV, el grupo de participantes se mostró satisfecho en la organización de los módulos, los temas presentados, el uso de las herramientas web para la evaluación y para la comunicación de dudas o comentarios, pero disminuye levemente al consultarse por las tareas de evaluación, al igual que lo sucedido con el curso formativo FEAES.

El grupo de participantes en el curso FEDCO se mostró satisfecho con los temas presentados con respecto a la evaluación de los aprendizajes. No obstante, el grado de satisfacción disminuye al valorar el uso de herramientas web para la comunicación de dudas y comentarios y las técnicas de evaluación de los aprendizajes del curso.

En la satisfacción, con respecto al desarrollo de los cursos formativos, se puede observar que el grupo de participantes del curso FEAES y FAEV se mostró satisfecho con la forma en que se desarrolló el curso. Sin embargo, algunos de ellos consideraron que fue extenso y los foros no fueron una estrategia eficiente para agilizar la entrega de las tareas de evaluación. Mientras tanto, las personas participantes del curso FEDCO se mostraron levemente satisfechos con el desarrollo del curso. Los aspectos que produjeron menos satisfacción fueron los foros efectuados en la plataforma para la entrega de las tareas de evaluación, la extensión del curso y la actitud de las personas participantes.

La satisfacción sobre los resultados obtenidos en los cursos FEAES, FAEV y FEDCO fue valorada satisfactoriamente. Las competencias adquiridas y los aprendizajes obtenidos lograron satisfacer al grupo de participantes. Se recomienda revisar la web como metodología para la comunicación de dudas y los foros para la entrega de las tareas de evaluación y la extensión del curso. Estos elementos son más de orden metodológico que de contenido, por lo que se podría mejorar con mayor interacción y realimentación por parte del docente al grupo de participantes para futuras aplicaciones, se puede revisar el

tiempo para el desarrollo de los cursos, así como mejorar el seguimiento y la realimentación al grupo participante de las tareas de evaluación, sobre todo en los cursos formativos FAEV y FEDCO.

La metodología empleada en los cursos resultó bien evaluada, No obstante, se requiere revisar los tiempos que se establecen para las actividades. En el caso del curso FEDCO, la evaluación de la motivación al estudiantado y el favorecimiento del aprendizaje de los objetivos propuestos pueden ser reforzados para lograr apreciaciones más altas.

El desempeño del grupo de docentes que impartió los cursos generó una opinión muy positiva por parte de las personas participantes.

En lo que respecta a la evaluación de los resultados, de manera general, puede señalarse que se mantuvo una actitud positiva hacia el trabajo individual y grupal.

Cuando los participantes en los cursos formativos valoraron el grupo como tal, las apreciaciones tienden a bajar. Se reconoció que no siempre se mantuvo una actitud de compromiso por parte de quienes participaron en el curso formativo FAEV.

Es evidente que la evaluación de los aprendizajes se vio como un tema actualizado, funcional y que el curso ofreció diversidad de estrategias para la enseñanza y la evaluación.

En el proceso formativo llevado a cabo en el curso FEAES, se consideraron una serie de apoyos pedagógicos para el aprendizaje tales como el manual del formador, la guía para el participante, artículos y videos entre otros. Todos ellos fueron valorados muy positivamente.

El análisis a las respuestas brindadas a cuatro preguntas semiestructuradas que completaron los y las participantes en el curso FEAES mostraron como aciertos teóricos del curso formativo "*el conocimiento de nuevas estrategias evaluativas*"; la revisión de "*la teoría de la evaluación*" y un "*acercamiento a una nueva forma de sistematizar la evaluación en la educación superior*", entre otros.

Las temáticas fueron de interés y se consideraron "*excelentes*". Se fomentó la proactividad y se "*implementó la proalimentación y la retroalimentación*". El aprendizaje se estima como profundo.

Los aspectos generales por mejorar en el curso se vinculan con la orientación en los procesos de aprendizaje, por ejemplo, se señaló la necesidad de que las instrucciones fueran claras y precisas por el énfasis virtual del curso.

5.3. Tercera fase

La tercera fase se relacionó con la implementación de los programas formativos. Previo a ello, se desarrolló una estrategia de divulgación mediante los diversos medios de comunicación con que cuenta la Institución. En el PF (EVAPES) se mostraron interesados 52 profesores, 44 concretaron matrícula y 31 concluyeron con éxito los cursos lo cual representa un 91% de promoción. Este PF se ofertó en tres oportunidades en el 2014, las tres ediciones se analizan conjuntamente.

En el PF de estudiantes del nivel inicial (APREVAL), a pesar de que se mostraron interesados 18 estudiantes, 16 se matricularon y solo 8 concluyeron el curso para un 50% de promoción.

Para el PF de estudiantes finales (EDECOM), se tiene que 36 mostraron interés, 30 concretaron matrícula y 11 concluyeron lo que representa un 87% de promoción. Este curso se ofreció en dos oportunidades.

En conjunto, en los tres Programas Formativos participaron 65 personas quienes los concluyeron satisfactoriamente³.

5.4. Cuarta Fase

Como se ha señalado, en esta fase se realizaron 7 investigaciones evaluativas y un estudio más vinculado a las propuestas para fomentar la innovación.

Según los resultados de las evaluaciones realizadas con el profesorado que participó en el PF EVAPES, se destacan como aspectos positivos los siguientes:

- La posibilidad de aplicar los tipos de evaluación a las experiencias propias en su práctica evaluativa.

³ Los tres PF se inscribieron en la Vicerrectoría de Acción Social como ED-3115 Capacitación en competencias evaluadoras para estudiantes y docentes de la Universidad de Costa Rica. La divulgación se realizó mediante correo electrónico, correo institucional, trípticos, panfletos o realizando una invitación mediante llamada telefónica. Los cursos se impartieron en los laboratorios del INIE y en PROTEA.

- Los contenidos innovadores desarrollados con respecto a la evaluación de los aprendizajes.
- El material utilizado fue adecuado, interesante y actualizado.
- Las herramientas utilizadas DINNO, EvalCOMIX y DIPEvalPRO fueron innovadoras; ayudaron al docente universitario en su quehacer.
- Las actividades propuestas ayudaron al docente (estudiante) a reflexionar en cada una de las competencias que se propusieron en el marco del Programa Formativo.
- El Programa Formativo permitió la actualización en temas de evaluación.
- El reconocimiento de herramientas web para planificar la evaluación.
- Motivación a reflexionar sobre la propia docencia y la forma de llevar a cabo la evaluación.

Una de las dificultades enfrentadas fue que el grupo de docentes que participó en cada una de las ediciones del Programa Formativo EVAPES, señaló que no comprendían la estructura de la plataforma virtual, porque están familiarizados con las características que tiene la de mediación virtual- METICS que se utiliza en la Universidad de Costa Rica, la cual se estructura por semanas. Ante esta dificultad, se realizaron cronogramas semanales de forma adicional para avanzar en el desarrollo de las actividades de cada unidad formativa.

Con la realización del Programa Formativo EVAPES, los docentes participantes han manifestado poseer una novedosa visión acerca de la evaluación en la educación superior. Ellos y ellas valoraron positivamente las herramientas y competencias logradas en el PF.

Los docentes (como estudiantes) y profesores formadores indicaron que el desarrollo de EVAPES favoreció su desempeño docente al implementar lo aprendido en el PF. Los contenidos de Programa Formativo invitan a romper paradigmas en el diseño de instrumentos para la evaluación y hacer uso de las herramientas informáticas web en el diseño, planificación y desarrollo de la evaluación. Lo anterior incide en la docencia universitaria de calidad. En este sentido Castillo y Cabrerizo (2003, p. 53) acotan que “En la evaluación educativa nos interesa más la historia del proceso, que el dato del producto

conseguido. Y para ello se requiere que el profesor mantenga una actitud evaluadora como impulso interior que acompañe su actividad docente”.

Entre los aspectos que los docentes participantes consideran que han mejorado después de haber realizado el Programa Formativo EVAPES se encuentran

- Un cambio de perspectiva hacia la evaluación.
- La importancia de la planificación de la evaluación.
- La identificación y puesta en práctica de nuevos términos en evaluación.
- Información sobre diferentes modos de evaluar.
- La aplicación de la evaluación en función del aprendizaje.
- El diseño de instrumentos de evaluación.
- La incorporación de la autoevaluación y la coevaluación para el mejoramiento.
- El replanteamiento sobre la visualización de la docencia universitaria.
- El conocimiento de nuevas herramientas.
- El desarrollo de rúbricas.
- El uso de TICs.
- Las formas para evaluar objetivamente.
- El conocimiento de conceptos básicos de la evaluación.

Programa Formativo APREVAL (estudiantes iniciales)

Según los resultados de las evaluaciones realizadas por el grupo de estudiantes que participó en el Programa Formativo APREVAL, se indican como aspectos positivos el logro de ciertas competencias o habilidades; aspectos didácticos y de contenido.

Habilidades o competencias: desarrollo del sentido de la ética en las actividades realizadas; ampliación de la capacidad de análisis; el desarrollo de la responsabilidad; la aplicación del sentido crítico; la capacidad del trabajo en equipo; la mejora en el compañerismo y los aspectos sociales; el aumento del conocimiento para mejorar en la vida estudiantil universitaria; la madurez demostrada en tan poco tiempo por el estudiantado.

Aspectos didácticos: importancia de los temas desarrollados; materiales audiovisuales y lecturas adecuados e interesantes; las instalaciones y el equipo

utilizado; las discusiones y debates en el aula; experiencias para ser mejores personas y profesionales; la secuencia entre cada actividad; las actividades implementadas en las Unidades Formativas; las lecturas que se ofrecen para conocer sobre evaluación; el agrado del estudiantado al enfrentarse a las diferentes tareas.

Aspectos de contenido: el conocimiento y aprendizaje adquiridos en el tema de la evaluación; los temas planteados fueron de mucha ayuda y su comprensión fue sencilla; la autoevaluación y el aporte como retroalimentación general para los estudios; e ofreció la posibilidad de aplicación de los temas a los aspectos cotidianos.

Con la puesta en ejecución del Programa Formativo APREVAL, el estudiantado que participó logró mejorar sus procesos de aprendizaje. Además desarrollaron competencias importantes para desenvolverse de manera apropiada en el diseño de la evaluación y el aprendizaje en la educación superior, esto se refleja en el análisis de los resultados llevado a cabo.

Los participantes lograron alcanzar un nivel comprensivo de la evaluación para el aprendizaje, puesto que, según el criterio de las docentes formadoras, el grupo evidenció las siguientes habilidades:

- Valoraron diferentes aspectos que pueden influir en la toma de decisiones.
- Propusieron formas alternativas para dar solución a los problemas planteados.
- Anticiparon las consecuencias de las decisiones que se llegan a tomar.
- Valoraron las situaciones sociales que presentan dificultades morales desde diferentes perspectivas.
- Se cuestionaron sobre las situaciones dadas.
- Mostraron habilidades de argumentación.
- Reconocieron las características del problema y buscaron problemas semejantes que les sirvió de referencia para resolverlo.
-

Cabe destacar que los participantes en el PF APREVAL, logró el análisis y las conexiones entre las diversas acciones, utilizando procedimientos y estrategias que permitieron explicaciones sensatas y fundamentadas sobre los resultados obtenidos. La mayoría alcanza criticidad en las decisiones tomadas respecto a las acciones y resultados de la evaluación, argumentando dichas decisiones y facilitando una información objetiva, confiable, útil y orientada a la mejora. El desarrollo de estas habilidades permite la incorporación y permanencia en sus estudios universitarios. Se puede inferir que con esta propuesta de Programa Formativo el estudiante podría hacer frente a los cursos que forman parte de la carrera e incorporarse satisfactoriamente al ámbito laboral.

Además, el hecho de efectuar evaluaciones entre los mismos estudiantes, fortaleció su criticidad y el desarrollo de ciertas competencias, ya que el Programa Formativo permitió la construcción de criterios de valoración de los trabajos realizados por los compañeros; tanto como sus propias propuestas de trabajo, aumentando la conciencia sobre la calidad del trabajo personal.

El grupo de estudiantes evalúa al profesorado de manera aceptable, al igual que el campus virtual. Por otro lado los materiales y las Unidades Formativas son consideradas útiles, retadoras, motivantes, realistas y participativas. Sin embargo, a futuro se debe mejorar la claridad de algunos contenidos en las guías del programa y una mayor explicación en los trabajos propuestos.

Al proporcionar situaciones prácticas, el estudiantado logra desarrollar competencias que mejoran sus procesos de aprendizaje así como incorporar habilidades y prácticas indispensables como lo son el sentido ético, la toma de decisiones, la evaluación, el trabajo en equipo, las cuales le ayudarán a permanecer en el sistema universitario. El desarrollo de las competencias, por medio de las herramientas web, fue atractivo y muy innovador para el grupo de estudiantes, les permitió definir criterios acerca de sus competencias para el mejoramiento de sus procesos propios de aprendizaje en la educación superior. Además, el estudiantado que participó en el Programa Formativo APREVAL desarrolló una mayor criticidad en las decisiones tomadas respecto a las acciones y resultados de la evaluación, argumentando dichas decisiones y facilitando una información objetiva, confiable, útil y orientada a la mejora (Ibarra, Rodríguez, García, 2011).

Programa Formativo EDECOM (estudiantes finales)

Según los resultados obtenidos en las evaluaciones del Programa Formativo EDECOM, el estudiantado señala como aspectos positivos:

- La novedad y versatilidad de las herramientas utilizadas.
- La metodología atractiva y entretenida.
- Los trabajos grupales e investigaciones realizadas son interesantes.
- La toma de conciencia de la evaluación y la autoevaluación.
- La actualidad de las lecturas y el material contenido en los videos es acertado.
- El uso de los elementos audiovisuales fue enriquecedor.
- La congruencia entre la metodología y el contenido.
- La excelencia de las propuestas para realizar la crítica y la discusión.
- El desarrollo de las capacidades para la mejora profesional.
- El desarrollo del juicio crítico.
- La posibilidad de crear diseños de evaluación.
- La toma de conciencia sobre la evaluación y la autoevaluación.
- La disposición y anuencia del profesorado formador en ayudar y colaborar con el estudiantado.
- El compromiso de los docentes con el grupo de estudiantes.
- Los buenos aportes y actividades en el contexto pedagógico del curso.

Se infiere que el desarrollo del programa formativo EDECOM en el estudiantado de último año de la carrera desarrolla y fortalece las competencias que se requieren para enfrentarse al mundo laboral. En términos de Ibarra, Rodríguez y García (2011) el grupo de estudiantes logra integrar, aplicar y criticar las decisiones tomadas respecto a las acciones y resultados de la evaluación, argumentando las mismas y facilitando una información objetiva, confiable, útil y orientada a la mejora; esto significa que la persona logra competencias integradoras y creativa.

Las y los participantes en el Programa Formativo EDECOM, lograron mejorar el análisis y las conexiones entre las acciones o bien actuaciones, utilizando procedimientos y estrategias que permitieron explicaciones sensatas y fundamentadas sobre los resultados obtenidos.

Se puede afirmar que con esta propuesta de programa formativo el estudiantado de último año de carrera podría hacerle frente a los desafíos del mundo laboral, puesto que el hecho de efectuar trabajo en equipo y evaluar el trabajo realizado por el o los compañeros, establece un elemento clave para el desarrollo de la carrera profesional, incluso así lo respaldan teóricamente las investigaciones realizadas por Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012). El hecho de que cada estudiante se involucre en los procesos de evaluación le permitió fortalecer su criticidad, aumentar el pensamiento reflexivo y la autosuficiencia, así como regular su propio trabajo y aprendizaje; esto debido a que el programa formativo permitió la construcción de criterios de valoración de los trabajos realizados por sus iguales; permitiendo valorar a su vez sus propias propuestas de trabajo, aumentando la conciencia sobre la calidad del trabajo personal.

Con respecto a las implicaciones de PF EDECOM y según los resultados de los diferentes objetos de evaluación se observa que contribuyó a mejorar los procesos de aprendizaje del estudiantado a través del desarrollo de competencias. Además, el proceso de aprendizaje de las competencias por medio de las herramientas fue atractivo y muy innovador para las personas que participaron, les brindó criterios acerca de la actuación de las competencias y sus formas de expresión para la inserción laboral.

Propuestas identificadas en los modelos de evaluación del aprendizaje para fomentar la innovación (Anexo 14)

Sobre este tema se realiza un análisis acerca de las propuestas identificadas en la evaluación en la educación superior para fomentar la innovación de acuerdo a criterios de estudiantes y profesores participantes en el proyecto DevalSimWeb en la Universidad de Costa Rica. Como se ha señalado, fue abordada como un estudio de casos.

Es usual que se mencione la necesidad de “innovaciones” en el campo de la educación, pero rara vez se precisa, en qué consisten éstas y también con mucha frecuencia se vuelven circunstanciales, en el sentido que obedecen a proyectos o a ideas de docentes y muy rara vez a iniciativas de los estudiantes. En el caso particular de la evaluación, esta condición se acrecienta.

Se identificaron una serie de aportaciones, de estudiantes y docentes de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia con el propósito de analizar e introducir cambios e innovaciones en el proceso de evaluación para el aprendizaje de los estudiantes en la Educación Superior. Lo anterior desde las perspectivas de quienes propusieron las innovaciones; los tópicos; los tipos de aportaciones, sus características y elementos.

Lo anterior, con el fin de mejorar en el campo de la innovación en los modelos evaluativos, además de identificar en qué ámbitos de la innovación se encontraron los aportes y atender sugerencias para su posible ejecución.

Las propuestas de innovación se clasificaron en tres tipos: de cuestionamiento, tipo propuestas y tipo práctica; las cuales se contextualizaron respondiendo a la función formativa, sumativa de la evaluación o a ambas. Por parte de las universidades costarricenses se destacan y sugieren prácticas y propuestas a nivel sumativo y formativo que son esenciales para poder verificar si el estudiante adquirió los conocimientos y la formación en los cursos de manera comprensiva. Ni los estudiantes ni los docentes identificaron propuestas tipo “cuestionamiento”. El énfasis está puesto en la evaluación sumativa. Los elementos propios de la evaluación formativa (mejora, retroalimentación, etc.) y otros que corresponden a la función sumativa (sentido finalista, llave de paso, calificación, etc.),

Las aportaciones se describieron brevemente en los ámbitos cuestionamiento, propuesta y práctica. Se muestra un interés común sobre los procesos de evaluación y, en aspectos relacionados como por ejemplo los agentes implicados, los instrumentos de evaluación, las tareas a realizar para aprobar cada asignatura, etc. Los estudiantes de las costarricenses realizaron once aportaciones innovadoras, de las cuales cuatro son de tipo de propuestas (agente, proceso y tareas) y destacan siete en el tipo de propuesta práctica (agente, feedback, procedimiento y proceso).

Con respecto a los agentes, el docente se constituye en una “guía atenta para realimentar las aprendizajes de los estudiantes” [Caso 2; UCR], también se señala que “todas las profesoras y profesores adquieran la competencia evaluadora” [Caso 8; UCR]. El proceso evaluativo preocupa al estudiantado, vinculándolo al proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que concierne a la utilización de modelos evaluativos, éstos no son mencionados, ni identificados por los estudiantes de la UCR.

La retroalimentación, entendida como la información proporcionada al estudiante para mejorar su desempeño tanto por parte del docente como de sus compañeros o el mismo estudiante (Ibarra y Rodríguez, 2011) es considerada una “parte intrínseca del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde el profesor es un guía atenta para realimentar las aprendizajes de los estudiantes” [Caso 2; UCR].

El estudio de casos, permitió reconocer la evaluación formativa, por medio de estrategias didácticas, lo que sugiere la clara articulación entre la didáctica y la evaluación, que promovería aún más los aprendizajes. Las citas textuales sugieren temas por investigar, constituyen tareas relevantes, por ejemplo, aquellos relacionados con los demás contenidos del curso, que se dirigen a profundizar en el objeto de estudio hasta concluir con la redacción de un breve ensayo.

Los estudiantes comunicaron seis aportaciones innovadoras en las que se identificó el origen o la causa de las mismas, bajo dos tipos de propuestas: propuesta y práctica. Tanto la propuesta como la práctica sugieren algún despliegue reflexionado o puesto en ejecución que se dirige a un cambio particular para abordar una situación o problema de naturaleza evaluativa.

Los docentes de las universidades costarricenses que participaron en el estudio, contribuyeron con dieciséis aportes, en el tipo de propuesta y práctica, no así en el de tipo cuestionamiento. Estas se encuentran materializadas en la experiencia, en los estudiantes, en la evaluación y en la formación. En algunas ocasiones, los estudiantes fueron los que motivaron la innovación que realizara el docente. Otros casos podrían impactar el diseño de los cursos, la planificación curricular en escuelas, departamentos y facultades.

En las universidades consultadas, el liderazgo en la aportación innovadora identificó quién o quiénes dirigen o han dirigido las actuaciones que comprenden la aportación innovadora que se presenta. De seis propuestas, cuatro corresponden al tipo de propuesta práctica dirigidas al profesorado y las otras dos son de tipo propuesta dirigida por la institución y por el profesor individual. De igual manera los profesores mencionan cinco aportes con respecto al liderazgo enfocado en la institucionalidad, a estudiantes y a los propios profesores.

En la mayoría de las aportaciones se señala quiénes son los que dirigen las actuaciones con respecto a la innovación. Sin embargo, los docentes se consideran para liderar las aportaciones, ya sea individualmente, como grupo o en su totalidad (García Jiménez, 2014). Se reitera la participación conjunta entre profesores y estudiantes, como un liderazgo compartido.

Las universidades costarricenses que participaron en este estudio aportaron siete innovaciones que se consideran por el tipo de propuesta y por la creatividad de ellas. Por parte de los estudiantes, estas corresponden una, de tipo de propuesta práctica, enfocada en la originalidad, y las propuestas restantes son aportes realizados a la originalidad, singularidad y transferencia.

Uno de los aspectos que mejor caracterizan las aportaciones innovadoras en términos de creatividad es la originalidad de las mismas. Este aspecto es una “posibilidad de expresar lo aprendido de forma alternativa... fomenta el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas o situaciones, así como la posibilidad de conocer distintas posiciones y comentar los distintos puntos de vista...” [Caso 5; UCR/UNED/UNA]

El profesorado plantea catorce aportes innovadores enfocados a la creatividad. De ellos seis corresponden al tipo “propuesta” específicamente relacionados con la mejora, singularidad y originalidad. El resto, a la propuesta “práctica” y son afines a la singularidad, originalidad y transferencia.

El análisis de la variable creatividad incorporó aspectos como: criterios de mejora, originalidad, transferencia y singularidad planteada, tomando como referente el proceso de evaluación para el aprendizaje.

La *creatividad* es considerada por muchos de los docentes participantes como clave absoluta para el éxito, así como la *originalidad*, es interpretada como potencial que facilita al estudiante captar y aprender de forma más amena cualquier tipo de aprendizaje. Además de ampliar la capacidad del alumnado para enfrentar problemas o situaciones futuras otorgándoles flexibilidad, iniciativa, capacidad de creación.

La comunicación o difusión de la aportación innovadora, es reportada por diez estudiantes, la comunicación de tipo práctico y otras ocho de tipo de propuesta, para un total de dieciocho aportes. Estos se encuentran enfocados en la comunicación de profesores, institución y los mismos estudiantes.

Un 22,2% de las aportaciones, muestra el modo por el que se difunden las comunicaciones, es decir; cómo éstas se dan a conocer a la comunidad educativa. El código en mención es el relativo a los receptores de las aportaciones innovadoras tanto cuando los estudiantes realizan una propuesta como una práctica (16,6%).

Además, se destaca que la plataforma virtual ha sido un medio para comunicarse de una manera sencilla. Las aportaciones innovadoras que se presentan, plantean algunas ideas sobre el modo en que los estudiantes tanto como los docentes, consideran que se pueden poner en valor las innovaciones en el ámbito de la evaluación para el aprendizaje.

5.5. Quinta fase

Para la gestión, organización, ejecución, seguimiento y evaluación del proyecto se estableció una estructura organizativa que se vincula directamente con la coordinación general del proyecto por medio de diferentes figuras o comités que permitirán la toma de decisiones colegiadas y consensuadas con todos los socios.

En primera instancia, se encuentra la Coordinadora del Proyecto (CP), quien lideró el proyecto y se encargó de representar; controlar y supervisar el desarrollo de las actividades y su adecuación a los plazos previstos.

La CP preside el Comité plenario Transnacional de Dirección (CTD), el cual está compuesto por las coordinaciones de cada uno de las universidades socias. En el caso de la Universidad de Costa Rica, la Dra. Leda Badilla fue quien asumió este cargo. Dentro de sus funciones se pueden citar: votar y aprobar decisiones estratégicas globales, las modificaciones relevantes del plan de trabajo y calendario, coordinar las actividades entre los socios europeos y latinoamericanos y encontrar soluciones conjuntas a situaciones imprevistas. El CTD se reunió dos veces al año en diferentes sedes, de forma paralela a estas reuniones, también se celebraron Seminarios Internacionales, en los cuales se retoman aspectos del proceso de la investigación. Entre sus funciones se destacan: velar por el cumplimiento del calendario de trabajo y divulgación de los productos y resultados.

La I Reunión del Comité se celebró en la Universidad de Cádiz, España, durante los días 6, 7, 10 y 11 de mayo de 2010. En esta se realizó la presentación de la acción, se discutió en Plan Operativo Anual (POA) y la asignación general de presupuesto para la vigencia del proyecto. Además se abarcaron las primeras fases de la ejecución del proyecto (Anexo 20).

Las cinco reuniones siguientes se centraron en los avances de los productos, a la aprobación de informes y evaluaciones, además de dar seguimiento a cada aspecto propio de la ejecución. La II Reunión se celebró en la Universidad de Antioquia, en Medellín, Colombia, del 3 al 7 de diciembre de 2012 (Anexo 21).

La Universidad de Costa Rica organizó y desarrolló la III Reunión del Comité, así como el III Seminario Internacional DevalSimWeb, del 29 de abril al 3 de mayo de 2013. Este evento internacional conllevó considerable coordinación administrativa (Anexo 22). Fue necesario incurrir en un sobregiro con la Fundación de la Universidad de Costa Rica para la Investigación (FUNDEVI), para cubrir los gastos de hospedaje, alimentación, tiquetes de avión y demás gastos de bolsillo que luego fueron reintegrados a FUNDEVI. Estas actividades fueron desarrolladas por la asistente Diana Aguilar Barquero.

La IV Reunión tuvo lugar en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, en la Sede Ibarra, del 28 de octubre al 1 de noviembre de 2013 (Anexo 23). La siguiente reunión estaba programada para ser celebrada en Nicaragua, sin embargo por motivos de desastres naturales se encontraba en alerta roja y tuvo que ser trasladada a Panamá, del 28 de abril al 2 de mayo de 2014 (Anexo 24). La última sesión fue nuevamente en Medellín, Colombia, en la Universidad de Antioquia, los días del 10 al 12 de noviembre de 2014 (Anexo 25).

La CP estuvo asistida en la gestión directamente por el CCS, que lo constituye la Universidad de Antioquia, como representante y coordinadora del grupo de socios latinoamericanos y por la coordinación de la Universidad de Cádiz en calidad de representante de los socios europeos. El CCS tuvo entre sus funciones facilitar una efectiva gestión descentralizada así como la coordinación y seguimiento del estado de implementación y calidad del trabajo.

La organización los Equipos de Trabajo de los socios (ET), estuvo constituida por un equipo de trabajo de cada universidad, que coordinado por cada responsable del mismo, trabajó en la discusión y desarrolló las propuestas y adecuación de los requerimientos del estudio a su país; implementó acciones, desarrolló materiales y recursos, participó en la

validación de los productos e informes, colaboró con las entidades nacionales y participó activamente en la transferencia, difusión y replicabilidad de los resultados y productos. El equipo de la UCR estuvo compuesto por un Coordinador, dos docentes, dos investigadores, un informático y un asistente administrativo, tal como se muestra a continuación.

Colaborador	Rol	Fecha de ingreso	Fecha de finalización	Motivo de finalización
Dra. Leda Badilla Chavarría	Coordinador	01-01-2012	15-12-2014	-
M.Sc. Julieta Solórzano Salas	Docente I	01-05-2012	15-12-2014	-
M.Sc. Danny Cerdas Nuñez	Docente II	01-06-2012	14-06-2013	Renuncia por motivos de salud
Lic. Graciela Ordoñez Gutiérrez	Docente II	17-06-2013	15-12-2014	-
M.Sc. Karolina Rojas Umaña	Investigador I	01-06-2012	14-06-2013	Renuncia por asuntos personales
Lic. Sonia Parrales Rodríguez	Investigador I	01-07-2013	23-05-2014	Despido por incumplimiento
Bach. Melissa Valverde Hernández	Investigador I	26-05-2014	15-12-2014	-
M.Sc. Sughey Montoya Sandí	Investigador II	01-05-2014	15-12-2014	-
Lic. Job Céspedes Ortiz	Informático	01-05-2012	31-12-2013	Renuncia por beca en el exterior
Lic. Adrián Alvarado Ramírez	Informático	05-01-2014	15-12-2014	-
Diana Aguilar Barquero	Asistente Administrativo	1-06-2012	15-12-2014	-

Como se puede observar en el cuadro anterior, el equipo UCR sufrió variaciones en su constitución. En el segundo año renunciaron 3 miembros debido a distintas razones: uno por motivos de salud, otro por la realización de una beca al exterior y el último por razones personales (Anexos 26, 27 y 28). En el 2014 se presentó el primer y único despido. Esto debido a que la colaboradora no cumplió, los calendarios y productos asignados. Por la exigencia del ente financiador, la UCR se vio afectada y atrasada en relación al POA (Anexo 29).

Los ET se encargaron de enviar informes mensuales a la CP sobre el estado de implementación de sus actividades. Además, por medio de un sistema remoto on-line se crearon ficheros y carpetas (<http://bscw.uca.es>) en las cuales se trabajaron todos los productos.

Gestión económica

El presupuesto fue administrado a través de FUNDEVI. Para la Universidad de Costa Rica se asignó un total de €100.086 Euros, de los cuales la Comisión Europea financió el 80%. Este presupuesto fue asignado únicamente para gastos de salarios del ET, como se puede observar en el Acuerdo Administrativo entre la Universidad de Cádiz y la Universidad de Costa Rica (Anexo 30).

Para la justificación de dedicación de tiempo, ante la Comisión Europea, los miembros del equipo de trabajo, debieron evidenciar las horas imputadas en cada una de las actividades descritas en el POA, por medio de un instrumento proporcionada por la CP. (Anexo 31).

Con base en el documento anterior, se trabajó con otro instrumento, en el que se justifican los gastos generados en relación con las horas imputadas. (Anexo 32).

Todo lo anterior fue remitido anualmente ante la CP para su debida aprobación y por ende el depósito correspondiente. Como se especificó en el Acuerdo Administrativo entre la Universidad de Cádiz y la Universidad de Costa Rica se realizan tres depósitos anuales.

Para asegurar la transparencia del presupuesto, este control y justificación son verificados y comprobados por medio de auditorías realizadas por la firma Deloitte.

Programas Formativos

La implementación de los Programas Formativos APREVAL, EDECOM y EVAPES en la Universidad requirió de una etapa de sensibilización previa. Se divulgaron por medio de “La UCR informa”, antes de iniciar la implementación de los PF para así poder informar a la población interesada. También se publicó en el facebook: PROTEA de la Facultad de Educación UCR, así como en la página oficial del INIE: www.inie.ucr.ac.cr. (Anexo 33, 34 y 35).

La matrícula se realizó vía correo electrónico, por medio de la firma de un contrato de compromiso, que informó sobre las características del proyecto, su finalidad, entre otros, además de solicitar información personal para el registro correspondiente (Anexo 36, 37 y 38).

Gestión curricular

Se incluye en esta sección, una serie de traducciones al inglés que realizó la M.Sc. Sugey Montoya Sandí.

- Executive Report of The Joint Report on the Student Dropout And Labour Insertion Of University Graduates Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador. (Anexo 39)
- Joint report on the student dropout and labor insertion of university graduates in Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador. (Anexo 40)
- Executive report of the joint integrated report about - student dropout - labor insertion and competences. (Anexo 41)
- Executive Report Of The Joint Report On Detection Of Training Needs In Evaluation Of Learning Of Student Bolivia Colombia Costa Rica Ecuador. (Anexo 42)
- Executive Report Of The Joint Report On Selection Of Transverse Competences To Evaluation_Bolivia Colombia Costa Rica Ecuador. (Anexo 43)
- Joint report about the results of the study about the selection of transversal competences to assessment in Bolivia, Colombia, Costa Rica and Ecuador. (Anexo 44)

También se consideran los informes ejecutivos solicitados a la UCR:

- Informe Ejecutivo sobre el estudio de selección de competencias en la Universidad de Costa Rica. (Anexo 45)
- Informe Ejecutivo del Informe concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores. (Anexo 46)
- Informe Ejecutivo del Informe sobre detección de competencia evaluadora en estudiantes iniciales y finales. (Anexo 47)
- Informe Ejecutivo del Informe Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre deserción estudiantil e inserción laboral. (Anexo 48)
- Informe Ejecutivo del Informe Conjunto Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre deserción estudiantil e inserción laboral. (Anexo 49)

5.5.1. Aportaciones a congresos, conferencias y referencias del proyecto

Entre las actividades programadas por el proyecto se estableció explotar los resultados de las investigaciones conforme se iban aprobando como finales. Por parte de la Universidad de Costa Rica se impartieron y realizaron las siguientes aportaciones científicas:

Tipo de aportación	Nombre	Fecha de realización	Lugar	Impartido por
Conferencia	<i>El Proyecto DevalSimWeb y sus alcances</i>	30-10-2013	Federación de Colegios Profesionales Universitarios de Costa Rica	Dra. Leda Badilla Ch.
Conferencia	<i>La competencia evaluadora docente en la educación superior</i>	7-11-2013	Instituto de Investigación en Educación, UCR	Dra. Leda Badilla Ch.
Conferencia	<i>¿Cómo favorecer el aprendizaje por medio de la evaluación en la Educación Superior?</i>	12-11-2013	Instituto de Investigación en Educación, UCR	MSc. Julieta Solórzano S.
Conferencia	<i>La competencia evaluadora docente en la educación superior</i>	24-4-2014	Colegio de Abogados de Costa Rica	Dra. Leda Badilla Ch.
Ponencia	<i>La formación en el Campo de Enfermería: Retos y Desafíos. Seminario Nacional: Las enfermeras y los enfermeros: una fuerza para el cambio, un recurso humano de vital importancia para la salud.</i>	Del 4 al 6-08-2014	Colegio de Enfermeras de Costa Rica	Dra. Leda Badilla Ch.
Seminario	<i>Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior</i>	26-2-2014	Escuela de Orientación y Educación Especial	MSc. Julieta Solórzano S.
Seminario	<i>¿Qué estamos haciendo en evaluación en Educación Superior?</i>	16-5-2014	Universidad Estatal a Distancia	Dra. Leda Badilla Ch. MSc. Julieta Solórzano S.

Seminario	<i>Importancia de la competencia evaluadora en las profesiones actuales.</i>	10-10-2014	Maestría Académica en Educación con énfasis en evaluación Educativa	Dra. Leda Badilla Ch.
Ponencia	<i>“FAEV, FEDCO y FEAES: iniciando el camino para aprender con la evaluación,</i>	Noviembre 2014	Congreso Internacional CIEVES, Colombia	MSc. Julieta Solórzano S.
Conferencia	<i>La evaluación para el aprendizaje en el marco e la formación de maestros</i>	26-11-2014	PIAM	Dra. Leda Badilla Ch. MSc. Julieta Solórzano S.
Taller	<i>Propuesta para una evaluación participativa</i>	3-12-2014	PIAM	Dra. Leda Badilla Ch. MSc. Julieta Solórzano S.
Ponencia	<i>La herramienta DINNO (Diseños de innovaciones en la evaluación)</i>	Del 25 al 27-2-2015	II Simposio Internacional de Matemática Educativa	Licda. Graciela Ordoñez G.
Ponencia	<i>Diseño de procedimientos de evaluación en educación matemática utilizando la herramienta DipevalPro (Diseño de procedimientos de evaluación)”</i>	Del 25 al 27-2-2015	II Simposio Internacional de Matemática Educativa	Licda. Graciela Ordoñez G.
Ponencia	<i>“Experiencias del Programa Formativo EDECOM (evaluación y desarrollo de competencias profesionales)”</i>	Del 25 al 27-2-2015	II Simposio Internacional de Matemática Educativa	Licda. Graciela Ordoñez G.

Plataforma

The screenshot displays the BSCW (Business Simulation and Collaboration Web) interface. At the top, there is a navigation bar with 'Archivo', 'Editar', 'Ver', 'Opciones', 'Ir a', and 'Ayuda' menus. Below this is a toolbar with various icons for file operations. The main area shows a file tree structure for a project named 'Proyecto DevalSimWeb_ALFA_III (2011)-10 / DevalSimWeb Project'. The tree includes a root folder with a description in Spanish and English, and several sub-folders and files. The files are listed with columns for 'Nombre', 'Acción', 'Tamaño', 'Creador', 'Última Modificación', and 'Sucesos'. The files include: '1.- ¿Quiénes somos? / 1.- Who are we?', '2.- Contrato y documentación europea / 2.- Contract and european documents', '4.- Reuniones socios / 4.- Partner meetings', '5.- Visibilidad y comunicación / 5.- Communication and visibility', '6.- Información útil / 6.- Useful information', '7.- Productos DevalSimWeb / 7.- DevalSimWeb products', '3.- Organización y paquetes de trabajo / 3.- Organization and work packages', and '8.- Seguimiento y Evaluación del Proyecto (PT 7)'. The interface also shows a search bar and a 'Logout' button in the top right corner.

La Interfaz de trabajo se realizó en la plataforma ww.bscw.uca.es. Para cada miembro de los ET fueron creados usuarios de ingreso, con el fin de acceder todos los documentos

que se fueron trabajando conjuntamente con las demás universidades. La plataforma se compone por ocho carpetas de trabajo, desplegadas en una gran cantidad de subcarpetas

Carpeta	Característica
¿Quiénes Somos?	Una plantilla en la cual se presentara a cada miembro de los ET de cada Universidad.
Contrato y documentación Europea	Se encuentran todos los documentos legales que fundamentan y legalizan en proyecto.
Organización y paquetes de trabajo	Es el espacio en cual se suben las versiones de los documentos de trabajo, según 8 temas.
Reuniones	Se encuentran las agendas y las actas de las reuniones del CTD y de los Seminarios Internacionales.
Visibilidad y comunicación	Se utilizaron diferentes plantillas consensuadas con los logotipos y firmas, diseñadas para el proyecto.
Información útil	Todo evento que pueda ser de interés del proyecto y de la Comisión Europea fue divulgado en este espacio.
Productos DevalSimWeb	Esta carpeta corresponde a los productos definitivos y aprobados.
Seguimiento y evaluación	Se realizaron seguimientos mensuales, realizados por cada universidad socia y además la coordinación evaluó los seguimientos por trimestre, con estado de actividades programadas, según el POA..

ACTIVIDAD REALIZADA	NUMERO
Encuestas efectivas realizadas Docentes, estudiantes, empresas,	582
Instrucciones técnicas elaboradas	9
Informes de investigación redactados	15
Seminarios impartidos	3
Conferencias dictadas	5
Ediciones de Programas Formativos	6
Participantes que aprobaron los PF	61
Ponencias	5
Informes traducidos al inglés	6
Informes ejecutivos redactados	5
Informes de seguimiento	3
Reuniones internas de coordinación	18
Reuniones técnicas externas	6
Evaluaciones PF	6

Evaluaciones impacto PF	6
Unidades Formativas analizadas y validadas	14
Evaluaciones diseñadas y ejecutas (CF)	6
Dictámenes realizados como parte del Comité Científico del Congreso CIEVES	8
Noticias publicadas	8
Sistemas computacionales de apoyo instalados	8
Inducción con el uso de sistemas computacionales PF	4
Cursos formativos para formadores	3
Instrucciones técnicas elaboradas	11

6.

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones más relevantes, según cada una de las fases enunciadas

PRIMERA FASE

“ABANDONO INSTITUCIONAL, INSERCIÓN LABORAL, COMPETENCIAS TRANSVERSALES, COMPETENCIAS DESDE LA DOCENCIA Y LA EMPRESA, COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES INICIALES Y FINALES”.

Análisis y detección de necesidades contextualizadas sobre el abandono institucional.

Los tipos de abandono ocurren por diversos motivos y períodos de tiempo. Las instituciones los asumen de diferentes formas, lo que se constituye en una oportunidad de intervención por medio de acciones focalizadas, entendiendo que el aumento en la cobertura en la educación superior se vincula a la permanencia de la población estudiantil en las instituciones y la consecuente titulación. El impacto de la deserción tiene un costo social y económico muy alto para los países.

Las causas por las que los estudiantes desertan, se ubican principalmente en las de orden académico y socioeconómico. La falta de orientación vocacional y el desinterés por la carrera, conducen a la necesidad de potenciar la articulación de la educación superior universitaria con los diferentes niveles del sistema educativo de cada país y a conocer las competencias diversas con las cuales ingresan los estudiantes a la universidad. Las investigaciones aportan elementos en este sentido.

Se evidencia que las universidades realizan esfuerzos significativos para que los universitarios de nuevo ingreso, permanezcan y concluyan satisfactoriamente sus estudios. También han aplicado medidas como políticas, programas y proyectos que promueven la permanencia estudiantil. El trabajo sistemático para atender la deserción o abandono como fenómeno dinámico, es muy importante, por lo que se requiere incorporar o acentuar dispositivos que se ocupen de este tema.

El conocimiento de los tipos de deserción constituye la base para el diseño de políticas y acciones efectivas con el fin de aumentar la permanencia estudiantil, su medición y estudio debe ser parte de la evaluación del sistema educativo por lo que es necesario concretar mecanismos investigativos, académicos y administrativos para afrontar con éxito este fenómeno.

Las personas encuestadas sugieren estrategias principalmente financieras para prevenir el abandono o deserción estudiantil. Las instituciones de carácter público, establecen sistemas de becas para sus estudiantes en porcentajes considerables. También señalan como estrategia el implementar cursos nivelatorios, remediales y de orientación vocacional. Se reitera la necesidad de promover acciones articuladoras con el sistema educativo de tal manera que los estudiantes ingresen a las universidades con las competencias indispensables que les permitan subsanar debilidades académicas a las que se enfrentan una vez en la universidad.

Análisis y la detección de necesidades contextualizadas sobre la inserción laboral en la UCR.

El ingreso al mundo laboral por parte de los graduados, exige a las universidades, la flexibilización horaria, que se constituye en un problema común para las cuatro instituciones. A ello se agrega otros aspectos vinculados como lo son los bajos recursos económicos y los compromisos laborales.

Los graduados de las cuatro instituciones de educación superior estudiadas se encuentran laborando en un alto porcentaje (> 78,5%) y su trabajo se relaciona con el título obtenido. Ellos reconocieron a las universidades las acciones como las prácticas profesionales y las pasantías que contribuyeron a la inserción laboral. Conviene poner atención a las acciones que no fueron mencionadas con una alta frecuencia, tal es el caso de las bolsas de empleo; los programas de emprendimientos, la vinculación con diferentes sectores, entre otros que de algún modo contribuyen a una incorporación exitosa en el mercado laboral. A esto se une la investigación sistemática del mercado laboral que desarrollan algunas de las universidades participantes.

Cuatro competencias laborales sobresalen por su utilidad: el trabajo en equipo, el sentido ético, el pensamiento crítico y la comunicación argumentada. De ellas el sentido ético y el pensamiento crítico fueron principalmente favorecidas en la formación universitaria.

Selección de competencias transversales a la evaluación.

En términos generales, dos competencias se reiteran en ambos grupos, docentes y empresarios, por su alta valoración, éstas son el “sentido ético” y el “juicio analítico”. Mientras para la Universidad, el “pensamiento crítico” es altamente valorado; no lo es para las empresas que han valorado el “trabajo en equipo” como la segunda competencia con puntuación más alta.

Lo anterior pone en evidencia, que los procesos de formación y los desempeños profesionales se preocupan por la actuación responsable, primero de sus estudiantes y luego de los profesionales, en sociedades donde la ciudadanía ha dejado de creer en la actuación responsable de ciertos grupos de poder cuyos representantes se ven sometidos, con frecuencia, a rendir cuentas sobre sus comportamientos en la función pública.

El juicio analítico, por su parte y como señaláramos al principio, es el que nos permite valorar el presente y articularlo con el pasado y el futuro.

Las empresas, se muestran consistentes en la relevancia y utilidad que brindan al “trabajo en equipo” así como a la valoración general promedio.

En síntesis podría señalarse que es posible la articulación de la práctica profesional con sus determinantes y con los estados contingentes, pero también es posible, desde los espacios laborales valorar la diversidad de desempeños esperados desde la formación universitaria, sin caer en determinismos.

Por su parte, los docentes que participaron en el estudio, muestran sensibilización al tema, más aún aquellas carreras cuya inserción laboral es baja o el abandono institucional es considerable.

Empresas y universidades han iniciado un diálogo importante y el estudio aporta más elementos para esta puesta en común.

En el conjunto de las universidades (UCR, UdeA y PUCESI) la similitud en la valoración de las competencias, tanto por universidades como por las empresas y la escasa desviación entre los datos correspondientes a cada variable consultada. Si bien esto no permite establecer generalizaciones, si se convierte en un punto de partida para la toma de decisiones sobre procesos académicos y laborales.

Un primer nivel de análisis deja ver la importancia que cobran las competencias referidas, para todas las poblaciones consultadas, pues, el rango de valoración se ubica entre 70 y 100%. Como datos atípicos se leen, para el caso de las empresas, la actuación del “Pensamiento crítico” y el desarrollo de la “Negociación y participación” con un 62,96% y el 66, 66% para la actuación en el desarrollo de la “Negociación y participación”.

Las universidades conceden a una alta valoración cuatro competencias muy relacionadas con sus proyectos de formación: el “Sentido ético” como actuaciones responsables derivadas del compromiso con los principios axiológicos; los niveles de desarrollo del “Juicio analítico y crítico” en la revisión de sus actos y los de sus compañeros en los procesos de formación y su utilidad en tanto valora situaciones, las comprende y prevé sus consecuencias, asuntos estos que confluyen en la valoración que se le otorga a la actuación en la “Resolución de problemas” y a la participación en el “Trabajo en equipo”.

En las empresas destaca el “Sentido ético” tanto en relevancia, como en los niveles de desarrollo y actuación, es decir, se asume la urgencia de una actuación responsable amparada por ciertos principios. Se reitera que el “Sentido Ético” es una competencia muy valorada para desempeñarse como profesional en una empresa ya sea pública, privada o mixta.

Las personas consultadas coinciden en calificar con menor valor la competencia “Negociación y Participación”. La competencia que tiene el valor más bajo de identificación a la hora de realizar procesos de selección de personal en las empresas participantes fue “Comunicación argumentada”.

Concepciones y características de las prácticas de evaluación de los profesores de la UCR.

Los profesores encuestados, se consideran mejor preparados para realizar evaluaciones finales, dar a conocer a los estudiantes los objetivos y criterios de evaluación, así como los procedimientos de calificación. Elementos que resultan coherentes con afianzar contenidos sobre el campo disciplinar de la evaluación y un problema fundamental asociado a centrar la evaluación en la calificación.

De la misma manera la actuación para la que se consideran menos preparados los docentes es adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/elearning), perfectamente congruente con la demanda de contenidos expresados en la categoría utilización de medios electrónicos.

Es posible entender que los docentes otorgan un gran sentido a la evaluación representada en las formas y procedimientos para evaluar (podría decirse calificar) y su urgente demanda por ser capaces de adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semi-presencial/ blended-learning, no-presencial/elearning, lo cual coincide con los contenidos solicitados para el curso formativo en la categoría utilización de medios electrónicos.

Es indispensable poner especial énfasis en la sensibilización de los docentes, sobre el potencial carácter formativo y transformador de la evaluación y reconocer la comprensión de las competencias para desarrollar la capacidad evaluadora.

Para el profesorado, la relación entre los criterios de evaluación y las competencias, son un recurso usado para dar cuenta de la formación integral; aunque no puedan usar estrategias para apoyar a los estudiantes en su proceso de comprender cómo evaluar. Esto denota una tensión entre la comprensión de la formación integral y los elementos que la constituyen o dan forma a esta en la relación pedagógica.

Competencias desde la perspectiva docente y empresarial

En términos generales, dos competencias que se reiteran en ambos grupos por su alta valoración, son el “sentido ético” y el “juicio analítico”. Mientras para la Universidad, el “pensamiento crítico” es altamente valorado; no lo es para las empresas que han valorado el “trabajo en equipo” como la segunda competencia con puntuación más alta.

Lo anterior pone en evidencia, que los procesos de formación y los desempeños profesionales se preocupan por la actuación responsable, primero de sus estudiantes y luego de los profesionales, en sociedades donde la ciudadanía ha dejado de creer en la actuación responsable de ciertos grupos de poder cuyos representantes se ven sometidos, con frecuencia, a rendir cuentas sobre sus comportamientos en la función pública.

El “juicio analítico”, por su parte y como señaláramos al principio, es el que nos permite valorar el presente y articularlo con el pasado y el futuro, ya que el ejercicio valorativo, por su carácter intelectual reflexivo, confronta situaciones y prevee otras para mejores acciones.

Las empresas, se muestran consistentes en la relevancia y utilidad que brindan al “trabajo en equipo”. Se observa que el desarrollo de las competencias “comunicación argumentada; “negociación y participación” y “pensamiento crítico” presentan puntuaciones menores a 70, cuando el rango de valoración va de 70,4 a 96,6. Sin embargo, también se observa una tendencia general, por parte de las empresas, a asignar valores más bajos a las competencias.

En síntesis podría señalarse que así analizadas las competencias, es posible la articulación de la práctica profesional con sus determinantes y con los estados contingentes en los que ésta se da, pero también es posible, desde los espacios laborales valorar la diversidad de desempeños esperados de la formación universitaria, sin caer en determinismos.

Por su parte, los docentes que participaron en el estudio, muestran sensibilización al tema, más aún aquellas carreras cuya inserción laboral es baja o el abandono institucional es considerable.

Empresas y universidades han iniciado un diálogo importante y el estudio aporta más elementos para esta puesta en común, más aún cuando no hay desviaciones considerables en las valoraciones brindadas por parte de las universidades y las empresas.

Detección de la competencia evaluadora en estudiantes iniciales y finales de la UCR.

El estudio realizado en cinco carreras de la Universidad de Costa Rica permite concluir que

Las instituciones de educación superior han puesto en práctica una cultura evaluativa que es familiar para los estudiantes; en términos de la normativa institucional; la evaluación sumativa y la promoción. Sin embargo, la evaluación, como campo disciplinar, puede transformar esas prácticas y dirigirse hacia una naturaleza más participativa, que fortalezca las instituciones pero que al mismo tiempo mejore los aprendizajes de los estudiantes y permita profundizar en áreas específicas del campo. Lo anterior también fortalecerá el vínculo entre procesos y resultados de aprendizaje, dispositivos didácticos y estrategias de evaluación.

Los estudiantes han manifestado que sus criterios han sido tomados en cuenta para mejorar el proceso evaluativo.

Se requiere mayor participación de los estudiantes en la utilización del examen como recurso didáctico, en el diseño de criterios e instrumentos que por lo general elabora el docente en solitario o con los compañeros de cátedra. A la vez que consideran que si se involucran más, sus aprendizajes serán mejores.

A lo largo de este estudio y de otros desarrollados por el Proyecto DevalSimWeb, se reiteran las competencias más valoradas por los estudiantes desde su desarrollo: trabajo en equipo; pensamiento crítico y sentido ético así como aquellas que la Universidad debe promover: pensamiento crítico; juicio analítico y sentido ético.

No hay duda que se requiere buscar espacios de sensibilización y participación académica sobre la formación tanto a docentes como a estudiantes en lo referente a la evaluación participativa así como delinear las articulaciones entre competencias como resultados de aprendizaje, inserción laboral y evaluación.

Propuestas identificadas en los modelos de evaluación del aprendizaje para fomentar la innovación

Las conclusiones y recomendaciones que se destacan acerca de las aportaciones innovadoras de los estudiantes y profesores de la Universidad de Costa Rica, en el

contexto se mostraron con un énfasis de las aportaciones tipo propuesta y práctica a nivel sumativo y formativo. No se mencionan aportaciones en el tipo de propuesta del cuestionamiento.

Es necesario continuar sensibilizando, desde la Institución y sus órganos especializados sobre los contextos de la evaluación y sus posibilidades de cambio.

El énfasis de las aportaciones innovadoras mencionadas se enfocan, en los agentes implicados en la evaluación, en las tareas y en los procesos de evaluación fundamentalmente, es decir, en propuestas prácticas.

El carácter instrumental que históricamente ha caracterizado a la evaluación, posiblemente ha acentuado el tipo de propuesta práctica; lo que sugiere trabajar el triángulo cuestionamiento-propuesta-práctica para redimensionar la evaluación permanentemente.

En el origen del tipo de propuesta, se observaron aportaciones innovadoras, en la experiencia que tiene el profesorado. Mientras los estudiantes enfatizan las propuestas, los docentes lo hacen en la práctica.

Es urgente que los docentes tomen conciencia más aceleradamente sobre su papel en la evaluación para el aprendizaje, que requiere, en palabras de Zabalza (2004); apertura, flexibilidad y capacidad de adaptación.

Con respecto a las estrategias, éstas se focalizan en la propuesta tipo práctica. Se describen los agentes y el plan para llevar a cabo la innovación.

Las estrategias para concretar la innovación requieren concretarse más en términos de sus agentes y de los planes para llevar a cabo la aportación innovadora.

Las aportaciones innovadoras se diluyen en el caso de los estudiantes, es decir, asignan la misma importancia a los diferentes agentes exceptuando la institución y los docentes; no así en los profesores para quienes la propuesta es práctica y no se consideran los estudiantes.

Las aportaciones innovadoras requieren un soporte institucional desde la actualización docente hasta las políticas institucionales.

Los estudiantes reconocen la importancia de su participación en los procesos evaluativos, lo que es un paso previo para desplazar el papel tan central que ha desempeñado el docente en la evaluación.

El desplazamiento del papel central del docente hacia formas más participativas requieren de una práctica evaluativa para el aprendizaje y la mejora.

Las aportaciones innovadoras en el trabajo en red, señalan que profesores y estudiantes comparten una herramienta esencial para organizarse de manera ágil y establecer una comunicación constante.

El trabajo en red inicia al interior de las materias, carreras y planes de estudio, para generalizar cuestionamientos, propuestas y prácticas. Es una forma gradual y consistente de llegar al curriculum en general, a las instituciones y a otros ámbitos de trabajo.

Las aportaciones innovadoras en la comunicación, como medio viable para socializar el aprendizaje es débil.

Los datos muestran la necesidad de sistematizar una ruta de difusión y comunicación de las propuestas y prácticas que conducen a socializarlas tanto entre los profesores como entre los estudiantes y entre ambos colectivos.

La operativización de las aportaciones tiene un énfasis práctico tanto por parte de los estudiantes como desde los docentes, igualmente en los aspectos metodológicos.

La operativización de las propuestas innovadoras demandan un riguroso plan, provisto de los materiales pertinentes, los resultados obtenidos y otra información de interés. Esta acción facilitaría la tarea o bien la motivación que oriente el que otros docentes y estudiantes concreten sus propuestas o conciban más ideas viables al respecto.

Los recursos se dirigen al tipo de propuesta práctica y la demanda de recursos materiales por parte de los estudiantes. Los profesores además, de esto demandan más recursos y reconocen la importancia del uso de plataformas informáticas.

Es necesario fomentar el uso de páginas web y de plataformas virtuales, lo que asume además la asignación de recursos básicos para llevar a cabo la aportación. También es necesario contar con recursos humanos con las competencias necesarias para desarrollar las innovaciones.

El valor añadido de las aportaciones se focaliza en la difusión de éstas en modalidades, en otros cursos, seminarios y otros.

El valor añadido de las innovaciones requiere difusión, pero también una devolución social, esto es, otras entidades que de algún modo se vinculan a las acciones desarrolladas por el proyecto DevalSimWeb.

SEGUNDA FASE “CURSOS FORMATIVOS FEAES, FEDCO Y FAEV”

Los cursos formativos FEAES, FEDCO y FAEV proporcionaron herramientas aplicables y eficaces de evaluación para los aprendizajes en la educación superior. Tanto los docentes como el grupo de participantes mostraron una actitud positiva y de compromiso en la ejecución de los cursos formativos.

Se evidenció el logro en la adquisición de competencias para la evaluación de los aprendizajes en la educación superior. El aprendizaje adquirido en los cursos fue funcional y actualizado; logró transformar los conocimientos previos adquiridos por el grupo de participantes.

Los recursos y materiales utilizados en el curso fueron satisfactorios y efectivos.

Los docentes que impartieron los cursos mostraron tener dominio del tema y lograron un buen desempeño.

Se recomienda tomar en consideración los siguientes aspectos para incrementar la percepción positiva de los cursos:

- Evaluar el tiempo de duración de los cursos y los tiempos de entrega de las tareas.

- Facilitar instrucciones de seguimiento claras.
- Mejorar la realimentación de las tareas de evaluación.
- Motivar más al grupo de participantes.
- Tomar en cuenta las diferencias individuales respecto a la formación y al contexto de las personas participantes
- Revisar los videos tutoriales para ver de qué manera se puede incrementar el interés.

TERCERA FASE “PLANIFICACION E IMPLEMENTACION DE LOS PROGRAMAS FORMATIVOS”

La divulgación sobre la implementación de los PF, permitió que las personas interesadas se motivaran y participaran. La experiencia y los resultados fueron positivos e innovadores. Se dispuso de un espacio para la reflexión sobre la necesidad de una evaluación en la educación superior como medio de aprendizaje y con una interacción activa de todas las personas involucradas. La construcción de estos aprendizajes se realizó con el apoyo de las TICS.

Además se evidenció la necesidad de que este tipo de experiencias de aprendizaje para la transformación de la práctica evaluativa en la educación superior sea un ejercicio permanente.

CUARTA FASE “PROGRAMAS FORMATIVOS APREVAL, EDECOM Y EVAPES”

El desarrollo de los PF permitió modificar la visión de la evaluación de los aprendizajes como una forma de medición, sumativa y de productos a una evaluación democrática que favorece el aprendizaje y de proceso, en la que participan todas las personas involucradas en el aula.

En los diferentes Programas Formativos participaron estudiantes y profesores interesados en conocer, profundizar y transformar las prácticas evaluativas en la educación superior desde su propia área disciplinar. Esto permitió construcciones diversas de vivencias, inquietudes y apropiaciones en cada uno de los espacios de aprendizaje. Además, se reforzó los conocimientos propios, teorías metodologías y planificación de la evaluación desde diferentes objetos a evaluar según cada disciplina y con el apoyo de diferentes

herramientas web como DIPEval PRO, EVALcomix y DINNO. Lo anterior amplió la visión del alcance que tiene la evaluación, principalmente la participación de los diferentes actores: estudiantes o docentes.

La Universidad de Costa Rica cuenta con tres Programas Formativos enriquecidos con las sugerencias realizadas en cada una de las implementaciones y las evaluaciones que se llevaron a cabo, lo que favorece una contextualización de la propuesta generada en el proyecto de investigación.

Las limitaciones enfrentadas se convierten en sugerencias para mejorar cada uno de los Programas Formativos, como la estructura que tienen en la plataforma Moodle y la cantidad excesiva de ejercicios y su correspondencia con el tiempo disponible, aspectos que ya se han analizado a lo largo de este informe.

Además los PF permitieron reafirmar la cultura evaluativa en la docencia, la investigación y la acción social, con un giro a las prácticas evaluativas desde la participación de sus agentes, las modalidades metodológicas y la adquisición de las competencias transversales de la evaluación para el aprendizaje tanto en la formación del estudiantado como para su inserción laboral.

Como aciertos de los tres PF se puede determinar que es necesario

- Ofrecer los Programas Formativos con una modalidad semipresencial.
- Permitir la reflexión sobre la evaluación en la educación superior para favorecer el aprendizaje.
- Compartir las competencias evaluadoras con docentes y estudiantes producto del proyecto de investigación.
- Favorecer la planificación de la evaluación.
- Utilizar las TICS como medio para promover el aprendizaje desde la evaluación.
- Repensar la evaluación en la educación superior como una práctica cotidiana.
- Desarrollar procesos evaluativos formativos con la participación de estudiantes y el profesorado.
- Vivenciar la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación entre pares en la propia experiencia de aprendizaje así como la proalimentación y la retroalimentación
- Disponer de recursos, lecturas, juegos de simulación, wikis, foros relacionados con la evaluación en la educación superior, que sean suficientes y de calidad

comprobada.

Los aspectos por mejorar en el Programa Formativo EVAPES, se pueden agrupar en aquellos de orden didáctico y los organizativos.

- Didácticos: la adaptación del Programa Formativo a las características de los docentes participantes; realizar un mejor balance entre los contenidos de cada unidad; el manejo de las herramientas y claridad en la redacción de las instrucciones de las actividades; los videos podrían tener mejor resolución o tamaño en la imagen; la disposición docente para aclarar dudas; mayor comunicación con el estudiantado y recibir mayor proalimentación y retroalimentación.
- Organizativos: la distribución balanceada entre las cargas de trabajo y tiempo; un cronograma específico con actividades, tareas por entregar y tiempos; impartir el programa en un tiempo mayor para aprovechar todas las actividades; mayor claridad en el cronograma y tiempos límites para la entrega de trabajos y mejorar la participación en foros; la planificación del Programa Formativo.

Se presentan algunos contrastes con los criterios anteriores, cuando se solicita información referente a los aspectos positivos, por ejemplo se señala: la disposición, dominio del tema y cumplimiento del horario; el socializar conocimientos; el apoyo y orientación docente en todo momento; la entrega y paciencia para atender las necesidades de los docentes participantes; el compromiso mostrado en las sesiones presenciales; la capacidad del profesorado formador para impartir el programa.

Como recomendaciones para la mejora del Programa Formativo APREVAL, el estudiantado señala aportes de naturaleza didáctica y organizativa. Entre los primeros se pueden identificar, la claridad en las instrucciones de las guías y las actividades; la mejora en la participación del profesorado en los foros; realizar una distribución más equilibrada entre las tareas de las diferentes unidades; mejorar en los tiempos de entrega de las tareas por parte del profesorado; mejorar el diseño de la página web; actividades poco recreativas y muchas lecturas redundantes.

Los aspectos organizativos señalados se refieren a: cumplir el calendario estipulado; ampliar las horas de clase.

También se han identificados habilidades vinculadas con: el desarrollo del juicio crítico, por medio del aporte de lecturas y mejorar en la comunicación y el seguimiento con el

profesorado.

Como recomendaciones para la mejora de la propuesta del Programa Formativo EDECOM, el grupo de estudiantes refiere, mayormente, aspectos didácticos como los siguientes: que las actividades sean grupales, más participativas y dinámicas; complementar con mayor bibliografía y más foros; explicar de forma más clara lo que se debe realizar; los videos pueden ser más atractivos y variados; revisar los enlaces de los materiales de video; ampliar la variedad de juegos; ampliar los espacios de discusión; incluir teoría antes de realizar las actividades; la participación en los foros debe ser más dinámica; en las sesiones presenciales debe haber una mayor retroalimentación y proalimentación; asociar el juego Un día con Eva con otras actividades; mayor coordinación entre los trabajos realizados. También se citan elementos organizativos como por ejemplo, mejorar los tiempos para la elaboración de las actividades de la clase; definir las fechas de las actividades de forma precisa.

QUINTA FASE “GESTIÓN”

La gestión de un programa de esta naturaleza: coordinado desde otro país; desembolsos tardíos; rigidez en la gestión; normas que aplican para otras latitudes, suponen una gran versatilidad administrativa de la universidad socia que lleva el Proyecto y un conocimiento claro de los procesos administrativos de quien coordina. A ello se une la disponibilidad de tiempo que la Universidad pueda ofrecer. La coordinadora del Proyecto no recibió inducción previa, la dinámica se aprendió sobre la marcha. En el caso particular del equipo de la UCR, la dedicación fue extralaboral, ya que no es posible la dedicación tiempo completo por el pequeño incentivo económico que se percibe. Lo mencionado, en su globalidad, no favoreció la gestión ágil y fluida.

FUNDEVI, llegó en su momento, a facilitar una serie de procedimientos, con una disposición oportuna de sus funcionarios. La relación con los gestores fue tensa, debido a los tiempos técnicos programados y los tiempos institucionales para ejecutar, así como la incomprensión de las normativas locales.

Los cambios en el equipo de trabajo tampoco favorecieron la dinámica esperada en el Proyecto. Dos universidades socias se retiraron por el no cumplimiento de tareas programadas.

Pese a lo anterior se cumplió con las acciones programadas en el POA, en algunas oportunidades con retrasos en la entrega de los informes.

AUTOEVALUACION DEL EQUIPO DE TRABAJO CON RESPECTO A LOS RESULTADOS ESPERADOS DEL PROYECTO

Los resultados de la investigación	Se logró	No se logró	Algunas veces se logró
Incidir en la educación del abandono de los estudiantes universitarios	✓		
Apoyar la inserción laboral de las universidades tras la implantación del programa formativo.	✓		
Aumentar el nivel competencial de los estudiantes universitarios	✓		
Incrementar la capacitación y el desarrollo profesional del profesorado universitario	✓		
Incrementar el grado de innovación universitaria de las universidades	✓		
Aumentar el desarrollo profesional (profesores y estudiantes) mediante la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de formación en competencias y su evaluación	✓		
Construir una evaluación que permitan la creación y uso de instrumentos participativos de evaluación y su integración en LMS de código abierto.	✓		
Implementar un programa formativo “on-line” dirigido al profesorado universitario, en el que participe el profesorado de cada universidad, centrado en la capacitación para abordar la actividad evaluadora desde una perspectiva democrática y participativa.	✓		
Implementar un programa formativo “on-line” mediante simulación, dirigido a los estudiantes universitarios de primer año, centrado en el desarrollo de su competencia evaluadora.	✓		

Implementar un programa formativo “on-line” mediante simulación, dirigido a estudiantes universitarios de último año de carrera, centrado en el desarrollo de las competencias que mejoren su grado de empleabilidad e inserción laboral.	✓		
---	---	--	--

7. BIBLIOGRAFÍA

Asociación Universitaria Europea (2003, 4 julio). Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá. Leuven. Recuperado de http://www.Eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Grazpublication_final.1069326105539.pdf

Attewell, P (2009) ¿Qué es una competencia? Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social. No.16 (Pág.21-44)

Asociación Universitaria Europea (2003). Después de Berlín: el papel de las universidades hasta el 2010 y más allá. Leuven: 4 julio 2003.

Badilla, Chavarría, L. (2002). La evaluación del discurso educativo Programa, Mujer, Salud y Desarrollo, Centro América, Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. Tesis de doctorado de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Badilla Chavarría, L. (2009). El campo de la evaluación: el contexto, lo axiológico y la prospectiva. En: Bertha Orozco (Coord.) Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales. México: México IISUE/Plaza y Valdés Editores.

Barbier, J. M. (1993) La Evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Ediciones Paidós.

Barnett, R. (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Editorial Gedisa.

Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En: Valle, M. (Coord.) Formación en competencias y certificación profesional. México: Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM.

Boud y Falchikov (2006). Aligning assessment with long-term learning. Assessment & Evaluation in Higher Education. 31, 4, 2006, pág 399-413

- Consejo Nacional de Rectores. CONARE. (2010) Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal (Planes 2011-2015). Costa Rica
- Consejo Nacional de Rectores. (2012). Seguimiento de la condición laboral de las personas graduadas 2000-2007 de las universidades costarricenses. CONARE/OPES/Observatorio laboral de Profesiones.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en el lenguaje y comunicación*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Consejo Universitario. Políticas de la Universidad de Costa Rica para los años 2010-2014. La Gaceta Universitaria 40-2008 del 21-11-2008
- Cortina, A (2005) Profesionalidad. En: Cerezo, P (Ed.) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Cubero, Z. y Coto, I. (1999). Estudio de rendimiento académico de la cohorte de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Costa Rica en 1990. San José: UCR, Facultad de Ciencias Económicas, Escuela de Estadística.
- de Alba Ceballos, A. (2002). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU/Univeridad Autónoma de México.
- DevalSimWeb. (2013). Autoinforme sobre aportaciones innovadoras en la evaluación del aprendizaje de la Educación Superior-Versión Personal Docente (AINEVAL-PD)
- DevalSimWeb. (2013). Autoinforme sobre aportaciones innovadoras en la evaluación del aprendizaje de la Educación Superior-Versión Estudiantes (AINEVAL-ES)
- Dolz, J. Ollagnier, E. (2004) O enigma da competencia em educação. Artmed Editora S.A.: São Paulo
- Escudero, J (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social. No.16 (pág.65-82).
- Falchikov (2005). Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aideding learning inhigher and further education. Routledge: Abingdon.
- Fernández, A (2010) La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. Revista de Docencia universitaria, Vol.8 (n.1) (pág.11-34)
- García Jiménez, E. (2014). Informe sobre las propuestas identificadas en los modelos de evaluación del aprendizaje para fomentar la innovación. Proyecto DevalSimWeb.
- Gil Pérez, D. y Guzmán Ozámiz, M. (1993). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática. Tendencias e innovaciones” Madrid: Editorial Popular. Biblioteca virtual OEI.

- González, M.A. , Álvarez, P.R. , Cabrera, L. , Pérez y Bethencourt, JT. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. Revista Española de Pedagogía. No.236.pág.71-86,.
- Ibarra Saiz, M.S., Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E. (2013). Catálogo de competencias transversales a la Evaluación. Proyecto DevalSimWeb Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web. ALFA III (2011)-10.
- Ibarra, Rodríguez y Gómez (2011). e- Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. Revista Educación pág 401-430
- Maldonado, M.A. (2006) Competencias, método y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo. Bogotá: Ecoe Ediciones Ltda.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). El proceso de Bolonia.
<http://www.mec.es/universidades/eees/index.html>. Recuperado el 24/11/2006
- Miranda, G. (1997). Crisis y perspectivas del sector salud hacia el siglo XXI. La reforma del sector salud. En Las políticas de salud en el umbral de la reforma. Costa Rica: UNICEF.
- Muñoz, L. (2012). Enfoque por competencias y mercado de trabajo. Nuevas tendencias para la educación universitaria. Rev. Actualidades Investigativas en Educación12, pp. 1-30
- Orozco, B. (2000). De lo profesional a la formación en competencias. En Valle, M.(Coord.) Formación en competencias y certificación profesional. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad. UNAM.
- Orozco Fuentes, B. (2010). La descripción analítica: algunos criterios metodológicos. En: Glazman, R. y de Alba, A. (Coord.). En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos. Madrid: CONACYT/UNAM Posgrado/ Díaz de Santos.
- Programa Estado de la Nación. (2010). Decimosexto Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. Capítulo 3: Oportunidades, estabilidad y solvencia económicas. San José: Programa Estado de la Nación/CONARE.
- Proyecto DevalSimWeb: ALFA III-2011 -10). Comisión Europea. Oficina de Cooperación-EuropeAid. Dirección América Latina.
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Madrid: Editorial Narcea.
- Salinas, ML., Rodríguez, HM., García, DB., (2012). Informe integrado conjunto de resultados del estudio sobre la deserción estudiantil e inserción laboral de los egresados universitarios y sobre selección de competencias transversales a la evaluación en Bolivia, Colombia, Costa Rica y Ecuador. Proyecto DevalSimWeb.

- Sojo, Carlos. (1999). Democracia con Fracturas. Gobernabilidad, Reforma Económica y Transición en Centroamérica. San José: FLACSO. Sede Costa Rica.
- Solórzano Salas, J. (2014). FAEV, FEDCO y FEAES: iniciando el camino para aprender con la evaluación. *Congreso Internacional CIEVES 2014. Evaluación del aprendizaje en Educación Superior: formación y experiencias*. Proyecto DevalSimWeb. Colombia: Universidad de Antioquia. Medellín. 5-7 noviembre 2014.
- Stake, RE. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A.J. (1993). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Paidós: Barcelona.
- Thomas, L (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17, 4, 423-442. Recuperado de <http://www.elster.ac.uk/star/resources/stu%20retention.pdf>
- Tobón, S. (2009). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tuning, América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- UCA, (2013). Instrucción para desarrollar el proceso de definición de las competencias, especificación de sus actuaciones y validación. PT-3. FASE 3. 18 de enero 2013
- Universidad de Costa Rica (2012) Informe estadístico de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica I y II ciclo 2011
- UNESCO/CRESALC/MES. (1996). Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el caribe. La Habana-Cuba 18-22 noviembre.
- University of Technology Sidney. Assessment 2020. Seven propositions for assessment reform in Higher education. Australian Learning & Teaching Council.
- Weiss, C (1975) Investigación evaluativa. México: Editorial Trillas.
- Zabalza, M.A (2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7, 113-136

