

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA



Estrategia de evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales académicos, desde la pedagogía de la fe, para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo del INCOTEP

Tesis de maestría académica

Trabajo sometido a consideración del Tribunal Examinador como requisito para optar por el grado de Magister en Educación a Distancia

Defiende

Oscar Antonio Céspedes Solís

Dra. Flor Eugenia Chaves, Directora

MAEd. Vanessa Carmiol Sagot, lectora

MAEd. Sor Mayela Campos, lectora

Mercedes de Montes de Oca, 14 de diciembre de 2016

Este Proyecto profesional fue aprobado en Mercedes de Montes de Oca, el 14 de noviembre de 2016, por el Tribunal Examinador de la Maestría Académica en Educación a Distancia, según lo estipula el Reglamento General Estudiantil en el Artículo 105 y el Reglamento de Estudios de Posgrado en el Artículo 59 y como requerimiento para optar por el título de Magister en Educación a Distancia.

Dra. Ileana Salas Campos
Coordinadora de la Maestría en Educación a Distancia (quien preside)

Máster Gisselle Gómez Ávalos
Representante de la Dirección del Sistema de Estudios de Posgrado

Máster Alejandro Sánchez Araya
Representante de la Dirección de la Escuela de Ciencias de la Educación

Dra. Eugenia Chaves Hidalgo
Directora del TFG

Máster Vanessa Carmiol Sagot
Lectora miembro del Comité Asesor

Máster Mayela Campos Castro (FMA)
Lectora miembro del Comité Asesor

Agradecimientos

A Dios, por participarme de la vida, la fe, la vocación sacerdotal y la docencia.

Al INCOTEP y a la UNED, por ser las instituciones de Educación a Distancia, que sembraron e hicieron germinar en mí, el amor a esta modalidad de enseñanza, llevándome a la cima de este posgrado.

A la Iglesia, por favorecerme estos estudios universitarios y haberme confiado por muchos años una institución educativa que fue como el vientre donde nació esta experiencia.

A la Dra. Eugenia Chaves por ser la directora de tesis, que de manera generosa me ayudó a llegar hasta el final.

A la MAEd. Vanessa Carmiol, porque como una “lazarilla” estuvo siempre a mi lado con su ayuda profesional y exigente, para lograr esta meta.

A Sor Mayela Campos, MAEd., que además de lectora, siempre me motivó a continuar.

A los lectores externos de la UNED que con sus aportes enriquecieron el trabajo final.

A la filóloga Sonia Jones, por revisar la primera versión final de este trabajo.

A los estudiantes que se ofrecieron voluntariamente a participar de esta investigación.

Dedicatoria

Dedico este trabajo investigativo al INCOTEP, por ser la institución académica y eclesial, que sembró en mí el propósito de profesionalizarme en las Ciencias de la Educación, para servir a la Iglesia.

A mi madre, Isabel Solís Delgado, que no tuvo la oportunidad de gozar de la educación formal, ni de alcanzar un título académico, pero con su entrega y amor ha sido mi maestra en la Universidad de la vida.

DECLARACIÓN JURADA

Yo, Óscar Antonio Céspedes Solís, portador del número de cédula de identidad N° 1- 0741-363, estudiante de la Universidad Estatal a Distancia, declaro bajo fe de juramento y consiente de las responsabilidades penales de este acto, que soy el autor intelectual del proyecto de posgrado titulado: “Estrategia de evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales académicos, desde la pedagogía de la fe, para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo del INCOTEP”. Por lo que libero a la Universidad de cualquier responsabilidad en caso de que esta declaración sea falsa. Firmo en la Ciudad de San José, a los 12 días del mes de diciembre del año 2016.

Óscar Antonio Céspedes Solís

Tabla de contenido

TABLA DE FIGURAS	IX
TABLA DE CUADROS	X
ABREVIATURAS	XI
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. ANTECEDENTES	3
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
1.3. PROBLEMA	14
1.4. TEMA	16
1.5. OBJETIVO GENERAL	16
1.6. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
1.7. ALCANCES DE INVESTIGACIÓN	17
CAPÍTULO II: ESTADO DEL ARTE.....	19
2.1. EDUCACIÓN	19
2.2. CONSTRUCTIVISMO	19
2.3. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	22
2.4. PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD.....	23
2.5. METACOGNICIÓN Y AUTORREGULACIÓN	25
2.6. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS.....	26
2.7. EDUCACIÓN PERMANENTE.....	28
2.8. EDUCACIÓN A DISTANCIA (EAD).....	29
2.8.1.Características de la EaD	30
2.8.2.Los objetivos de la EaD:	31
2.9. EDUCACIÓN VIRTUAL.....	32
2.9.1. ¿Qué es innovación en educación?.....	33
2.9.2. Generaciones “inmigrantes digitales”	35
2.9.3. Alfabetismo digital y e-competencias.....	38
2.10. LA FORMACIÓN DE LAS PERSONAS LAICAS	41
2.11. PEDAGOGÍA DE LA FE	46
2.11.1. Relación de términos: teología, pedagogía y fe	46
2.11.2.Clarificación conceptual de pedagogía de la fe	47
2.11.3.Pedagogía original de la fe	47
2.11.3.1.Algunas características de la pedagogía de la fe	49
2.11.3.2.Aprendizaje significativo en la pedagogía de la fe	50
2.11.3.3.Métodos de la pedagogía de la fe (inductivo-deductivo)	50
2.12. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	52
2.12.1.Clarificación conceptual de evaluación de los aprendizajes.....	53
2.12.2.Enfoques de la evaluación de los aprendizajes	53
2.12.3.Funciones de la evaluación de los aprendizajes.....	54
2.12.4.Formas de la evaluación de los aprendizajes	56
2.13. NUEVOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.....	58
2.13.1.Evaluación auténtica.....	58
2.13.2.Evaluación formadora	61

2.14. CONCEPTOS APLICADOS A LA EVALUACIÓN	63
2.14.1. Constructivismo y evaluación	63
2.14.2. Aprendizaje significativo y evaluación de los aprendizajes	64
2.14.3. Metacognición y evaluación de los aprendizajes	65
2.14.4. Complejidad y evaluación de los aprendizajes	66
2.15. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES A DISTANCIA	68
2.15.1. La evaluación como autorregulación en la educación a distancia.....	69
2.15.2. La e-evaluación.....	70
2.16. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA PEDAGOGÍA DE LA FE	71
2.17. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	72
2.18. FOROS EN LA PLATAFORMA EDUCATIVA VIRTUAL	73
2.18.1. Tipos de foros virtuales.....	75
2.18.2. La persona moderadora del foro virtual	75
2.18.3. Tipos de comunicación e interacción en el foro académico	76
2.18.4. Gestión pedagógica del foro virtual académico	77
2.18.5. Diseño y elementos básicos del foro virtual académico	78
2.18.5.1. Elementos del foro virtual académico	78
2.18.6. Importancia del foro virtual académico.....	79
2.18.7. La evaluación de los aprendizajes en el foro virtual académico.....	80
2.18.8. El foro virtual en la Investigación.....	81
CAPÍTULO III: DESCRIPCIÓN DEL MARCO REFERENCIAL	85
3.1. HISTORIA	85
3.2. IDENTIDAD DE INCOTEP	85
3.3. VISIÓN DE INCOTEP	86
3.4. MISIÓN DE INCOTEP	86
3.5. PROGRAMA DE ESTUDIOS	86
3.6. ANÁLISIS AL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL INCOTEP	87
3.7. CURSO MENSAJE CRISTIANO II: BIBLIA Y JESUCRISTO (MCII):	97
3.8. ESTRATEGIA EVALUATIVA DEL CURSO	100
3.9. EL FORO VIRTUAL PARA EL CURSO MENSAJE CRISTIANO II	101
3.10. LAS CONSIGNAS Y LAS MATRICES DE VALORACIÓN	108
3.11. LA PARTICIPACIÓN EN EL FORO VIRTUAL	112
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO	116
4.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	116
4.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN	118
4.3. INGRESO AL LUGAR Y PERMISOS	120
4.4. POBLACIÓN DE ESTUDIO Y CRITERIOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN:	120
4.5. TIPOS DE INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN	122
4.5.1. El cuestionario	123
4.5.1.1. La escala de Likert	125
4.5.2. Entrevista enfocada.....	126
4.5.3. Diario de observación y hojas de registro.....	127
4.6. TIPO DE ANÁLISIS	128
4.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	129
4.8. TRIANGULACIÓN	132

4.9. CRITERIOS DE RIGOR Y VALIDEZ	135
CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	138
5.1. CATEGORÍA: PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD	138
5.2. CATEGORÍA: CONSTRUCTIVISMO.....	145
5.3. CATEGORÍA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	149
5.4. SÍNTESIS: RESULTADO DEL OBJETIVO 1	153
5.5. CATEGORÍA: APRENDIZAJE INDUCTIVO – APRENDIZAJE DEDUCTIVO.....	157
5.6. SÍNTESIS: RESULTADO DEL OBJETIVO 2	161
5.7. CATEGORÍA: ELEMENTOS DE LA GESTIÓN	162
5.8. CONCLUSIONES	173
CAPÍTULO VI: PROPUESTA DE TÉCNICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES INNOVADORA	178
7. ANEXOS	185
BIBLIOGRAFÍA.....	210

Tabla de figuras

Figura 1: Número de estudiantes y cobertura del PRONIE MEP-FOD.	40
Figura 2: Evidencia de Prueba académica disponible en la web.....	93
Figura 3 El curso MC II en la plataforma Moodle.....	101
Figura 4: Los foros en el curso virtual MCII	103
Figura 5: Lista de participantes al finalizar el curso	1122
Figura 6 Registro total de participación de un estudiante en los foros.....	113
Figura 7: La triangulación.....	134

Tabla de cuadros

Cuadro 1: Diferencias comparativas entre nativos e inmigrantes digitales	37
Cuadro 2: Diferencias comparativas entre visitantes y residentes digitales.....	38
Cuadro 3: Esquema de la formación de los laicos en relación con la estrategia de los foros	45
Cuadro 4: Comparación de métodos	52
Cuadro 5: Comparación entre evaluación formativa y formadora.....	62
Cuadro 6: Tipo y cantidad de actividades en la prueba escrita	91
Cuadro 7: Rubros de cada actividad y puntuación	100
Cuadro 8: Propuesta de estrategia evaluativa para MC II: Biblia y Jesucristo	104
Cuadro 9: Técnica metodológica y sustento teórico.....	108
Cuadro 10: Criterios de las matrices de valoración y enfoque evaluativo.....	111
Cuadro 11: Calificación final por estudiante	114
Cuadro 12: Distribución de preguntas por objetivos y categorías.....	1255
Cuadro 13: Categoría, subcategorías y referencia conceptual.....	130
Cuadro 14: Fuentes consultadas por el estudiantado	140
Cuadro 15: Comparación método inductivo/deductivo aplicado	159
Cuadro 16: Consultas relativas a la gestión del foro	169
Cuadro 17: Ponderación del curso.....	181
Cuadro 18: Ponderación de los foros virtuales.....	182
Cuadro 19: Propuesta de técnica de evaluación	183

Abreviaturas

APA	American Psychological Association
EaD	Educación a distancia
FOD	Fundación Omar Dengo
PRONIE MEP-FOD	Programa Nacional de Informática Educativa
IITD	Instituto Internacional de Teología a Distancia
INCOTEP	Instituto Costarricense de Teología Pastoral
Jn	Evangelio según san Juan
Lc	Evangelio según san Lucas
Mc	Evangelio según san Marcos
MCII	Mensaje Cristiano
MC II B yJ	Curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo
MAEd	Máster en Administración Educativa
MEP	Ministerio de Educación Pública
Mt	Evangelio según san Mateo
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación
UD	Unidad Didáctica

Estrategia de evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales académicos, desde la pedagogía de la fe, para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo del INCOTEP

Óscar Antonio Céspedes Solís

Universidad Estatal a Distancia

Resumen

El presente trabajo de investigación, para optar por el grado de Maestría Internacional en Educación a Distancia, de la Universidad Estatal a Distancia (San José), aborda la problemática de evaluación de los aprendizajes en el Instituto Costarricense de Teología Pastoral (INCOTEP), un organismo de la Iglesia Católica que ofrece formación teológica en la modalidad a distancia, al aplica una prueba académica que responde a una visión tradicional de la evaluación de los aprendizajes y que se agrava con el plagio que hacen algunos estudiantes. El estudio consistió en el desarrollo de un foro académico virtual en uno de sus cursos para valorar la implementación de una técnica innovadora en el proceso evaluativo, que respondiendo a la pedagogía de la fe, incorporara un enfoque evaluativo de la complejidad, el constructivismo y el aprendizaje significativo que promovió la metacognición y la autoregulación de los aprendizajes, conforme a las más recientes teorías evaluativas. Previamente se realizó una investigación documental sobre la evaluación de aprendizajes en la pedagogía de la fe encontrándose un vacío casi absoluto al respecto. Se aplicó el método de investigación naturalista descriptiva, por ende, de tipo cualitativa, porque se trató de acercarse al problema tal y como se presenta. Los participantes finales fueron diez estudiantes que como parte de la investigación respondieron a un cuestionario y dos de ellos participaron en una entrevista focalizada. Los datos fueron analizados y triangulados. Los hallazgos y las conclusiones arrojaron conocimiento nuevo sobre la pertinencia de esta técnica de evaluación para los procesos de educación en la fe que evidencian pertinencia de esta técnica como aporte a la renovación de la estrategia evaluativa del INCOTEP.

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes

El INCOTEP es una institución educativa de la Iglesia costarricense que se dedica a la formación teológica en la modalidad a distancia, para los agentes de pastoral. A su vez, es un Centro Asociado al Instituto Internacional de Teología a Distancia de Madrid (IITD), ya que la oferta académica es proporcionada por este Instituto. Como Centro Asociado posee autonomía administrativa e incluso nombre propio. Su característica es ofrecer los diversos cursos teológicos -bajo la modalidad a distancia- a las personas adultas de la Iglesia que ejercen algún servicio en ella.

El trabajo investigativo que se plantea es un aporte para la solución de uno de los problemas que enfrenta el INCOTEP, a saber, el rediseño de su propuesta evaluativa. Específicamente se abordó algunas limitaciones de la prueba académica escrita y la opción de implementar los foros virtuales, como técnica de evaluación de los aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes es una demanda del proceso de enseñanza-aprendizaje. El acto educativo o acción formativa tiene por finalidad que los sujetos participantes adquieran nuevos aprendizajes; en un sentido más amplio, un desarrollo personal, como dice Martínez Otero: “siempre ha de apuntar al perfeccionamiento del ser humano” (2003, p.22).

Siendo esta un elemento fundamental, para garantizar los aprendizajes a lo largo del proceso, no siempre es fácil hacerla. Los especialistas del campo señalan que toda acción formativa tiene unos objetivos de aprendizaje, se forma para algo. Por eso se debe preguntar: ¿Para qué evaluar?, ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, entre otras, cuando se quiere conocer la transformación que ha experimentado el estudiantado ante el proceso formativo. Lamata y Domínguez (2003)

En esta investigación se entiende por evaluación de los aprendizajes “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y

oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones” (Ahumada, 2001, p. 18).

Desde la pedagogía de la fe, se considera que la experiencia religiosa es una realidad subjetiva, personal y vivencial de crecimiento espiritual que no fácilmente se puede observar, medir, expresar y cuantificar. La práctica de utilizar foros virtuales, para la evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la pedagogía de la fe, no se ha desarrollado como si lo ha hecho el sistema formal de educación. En la literatura consultada, sea en los manuales más reconocidos de lengua española, en las revistas especializadas o en las líneas o tesis de investigación de facultades de Teología y educación, es casi nula la referencia al tema evaluativo en los procesos educativos de la fe.

Por ejemplo, la búsqueda sobre el tema de investigación en en la base de datos EBSCO, PROQUEST, REDALYC, DIALNET, no se encontró información específica relevante. En la base DADUN de la Universidad de Navarra, que posee una Facultad de Educación y un Instituto de Estudios en el área de la pedagogía de la fe, no arrojan investigaciones sobre la temática de la evaluación en la pedagogía de la fe o sobre la aplicación de tecnologías en la evaluación de cursos de teología. Tampoco la búsqueda en la Biblioteca digital de la UNED, en el repositorio de datos de la UNA y de la Universidad Católica, todas nacionales, poseen artículos o tesis sobre el tema de investigación. Incluso, la búsqueda en motores como Google académico, tampoco arrojaron investigaciones o artículos referidos específicamente al tema de la evaluación en los procesos de educación en la fe.

Como se desprende de lo anterior, el tema de la evaluación de los aprendizajes, específicamente la utilización de foros virtuales, no ha sido y no se encuentra que ha sido actualmente investigado. Mucho menos en el campo de la pedagogía de la fe. En esta línea, por ejemplo, uno de los manuales más importantes en Catequesis es el de Alberich (2003), allí se expone ampliamente sobre el fundamento de la educación de la fe, sus contenidos y métodos, entre otros temas, pero no aparece un solo apartado dedicado a la evaluación de los aprendizajes. A veces catequesis se utiliza como sinónimo de pedagogía de la fe, aunque en sentido estricto tienen sus diferencias. Y si se trata del texto clásico

Introducción a la pedagogía de la fe (Pujol; Domingo; Gil y Blanco, 2001), de la Universidad de Navarra, un manual clave para la comprensión de la educación en la fe, le dedica únicamente tres páginas dentro del abordaje del currículo y seis páginas bajo el título “La evaluación en la formación religiosa escolar”, señalando la peculiaridad de dicha formación y aplicando a la educación religiosa la teoría general de la evaluación de los aprendizajes.

Dentro de los artículos y estudios revisados para la presente Investigación se valoró: *Anselmo de Canterbury y la pedagogía de la fe*, de Hubert (2008), que desarrolla las ideas pedagógicas referidas a la educación de la fe de este destacado teólogo medieval que marcó la historia de la teología y filosofía. Otros dos artículos que describen la pedagogía de la fe son *Educación cristiana para las nuevas generaciones* de Rouco (2012) y *Educación la respuesta de fe* de Meddi (2015). El primero desarrolla cómo entender la educación en la fe de las personas jóvenes y el segundo es un análisis crítico de la catequesis, como educadora de la fe, que pasa de concepciones tradicionales de transmisión de la fe a una que implica la acogida del mensaje y su vivencia en la vida diaria, sin mencionar el tema evaluativo.

Siendo la literatura sobre evaluación de aprendizajes desde la pedagogía de la fe, tan escasa, en la línea de la investigación, se indagó además en artículos relacionados con la propuesta evaluativa de los foros virtuales. Lo que se descubrió es que poco se ha escrito sobre la aplicación de las TIC en los procesos de evaluación educativa, la mayoría corresponden a la aplicación didáctica o a su referente curricular. Por ejemplo, el artículo *Constructivismo en los Procesos de Educación en Línea* (Vargas y Jiménez, 2013), retoma el constructivismo para aplicarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en línea, pero no relacionado a los foros virtuales.

En el ámbito nacional, el resultado no fue muy diferente. Se hizo una indagación en los repositorios o bases de datos de la UNED, UNA, UCR y Universidad Católica. Pero tampoco ha sido la evaluación de los aprendizajes aplicados a procesos de educación en la fe, un tema estudiado en los últimos años,

ni siquiera se encontraron evidencias amplias referente al tema evaluativo en general.

Según el repositorio de la UNED sobre tesis de investigación, en una búsqueda según los criterios de “evaluación de los aprendizajes” y “foros”, los resultados son 674 registros con la primera búsqueda y ninguno con la segunda búsqueda. Pero revisando todos los registros se infiere que las investigaciones más recientes principalmente abarcan temáticas o propuestas curriculares, metodológicas, didácticas, docencia, administrativas, gestión, entre otras. Muy poco en relación con las TIC y mucho menos con la temática de evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales.

A nivel de tesis de graduación, se encuentran estas dos:

- Estrategias didácticas utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje, desde las perspectivas conductista, cognitivista y constructivista: Un análisis en el primer ciclo en la Escuela José Joaquín Salas Pérez en San Ramón, Alajuela. De Quesada y Vásquez, defendida en el 2016.
- Importancia de la evaluación de los aprendizajes en la labor que realiza el psicopedagogo, durante el curso lectivo 2015. De S. Barboza, defendida en el 2016.

Luego de analizar estos documentos se encontró que la primera, además de carecer de la profundidad necesaria para el tema investigado, está referida a niños, por lo que la mayoría de sus hallazgos no son útiles para este estudio, cuya población objeto son las personas adultas. En cuanto al segundo documento, la referencia específica a la psicopedagogía inhibe la utilización de los hallazgos, dado que para esta investigación el enfoque es evaluativo.

A nivel de documentos se encuentra a Salas (2010), *Recomendaciones para trabajar con Cursos en Línea*. Un material útil para desarrollar la propuesta evaluativa en esta investigación y que luego de consultado fue utilizado y aplicado en este proceso investigativo, en sus referencias al tema de evaluación y aprendizaje.

En el repositorio del SIBDI-UCR, se hizo varias búsquedas a partir de los criterios: “evaluación”, “pedagogía de la fe”, “evaluación de aprendizajes”, “foros virtuales en línea”. Los resultados indicaron tres registros de tesis de investigación, y únicamente con relación al primer criterio utilizado:

- Comparación de seis factores del clima organizacional en dos colegios escogidos según su rendimiento académico en las pruebas de bachillerato de 1997. Tesis de Ramiro Jiménez, defendida en 1999.
- Las comunidades virtuales de expertos como mecanismo para transmitir el conocimiento: una propuesta metodológica para el Banco Central de Costa Rica. Tesis de M. Caravaca y L. Rojas, defendida en 2013.
- Análisis de la comunicación utilizada en los cursos virtuales del Instituto Nacional de Aprendizaje. Tesis de W. Méndez, defendida en 2016.

La primera tesis se refiere a la evaluación en términos generales, pues se enfoca en los factores del clima organizacional. Las otras dos no desarrollan la evaluación de los aprendizajes, sino que se encaminan a la facilidad de la comunicación por medio de comunidades o cursos virtuales, por lo que estos hallazgos no aportaron conocimientos útiles para esta investigación.

Un ejercicio semejante se hizo con el repositorio de la UNA y arrojó solo un registro de un artículo que fue publicado en la Revista Electrónica Educare: *La enseñanza de la religión en el sistema educativo costarricense: dificultades actuales y posibles soluciones en el marco de una sociedad plural* de Pizarro (2007). Es el único artículo que hace referencia al tema religioso, pero no en relación con la evaluación de los aprendizajes. El autor hace una crítica a la educación religiosa católica en el sistema escolar costarricense y se aventura a una propuesta de formación religiosa ecléctica.

A pesar de la larga tradición que existe en la Iglesia de congregaciones religiosas dedicadas a la educación, como los jesuitas y los salesianos, con sus universidades y facultades, se pudo corroborar en sus páginas web y en las bases de datos, que no existen tesis ni documentos específicamente sobre la evaluación

de los aprendizajes dentro de procesos de la pedagogía de la fe. Las líneas investigativas se dirigen más a las estrategias didácticas o a los temas curriculares.

Esta revisión de documentos referente al tema de la educación religiosa y la evaluación de aprendizajes no arrojó aportes significativos para la investigación. Por lo que puede expresarse que se encuentra un vacío sobre la evaluación de los aprendizajes en los procesos relacionados con la pedagogía de la fe.

Ahora bien , en el interés de encontrar referentes pertinentes para sustentar este trabajo se hizo también la consulta y la revisión exhaustiva en diversos ámbitos y documentos relacionados directamente con el INCOTEP, encontrándose que no ha habido estudios de ningún tipo relacionados con los métodos pedagógicos que utiliza el Instituto en general. En suma, directamente del INCOTEP no hay ninguna referencia, estudio o documento relacionado con el tema de esta investigación.

Como parte de la revisión documental, el tema específico de los foros virtuales para la evaluación de los aprendizajes, se encuentra que los artículos no son lo suficientemente relevantes, por lo que no se pudo extraer suficiente información pertinente, esto por cuanto ninguno está dedicado al análisis de los foros virtuales en relación a la evaluación de los aprendizajes, sino como estrategia didáctica o de comunicación. Sin embargo fueron útiles para extraer los elementos generales sobre el diseño de foros académicos virtuales y los elementos didácticos que deben poseer, sobre los cuales se elaboró la propuesta de este trabajo. Dichos artículos consultados fueron los siguientes:

- Sanz y Zangara (2012). *El desarrollo de los foros en el marco de las e-actividades en una propuesta de educación mediada*. Es un artículo centrado en la utilización del foro como una actividad didáctica para los entornos virtuales de aprendizaje, basado en un caso de estudio, en los que se analiza las etapas previas de su desarrollo . Sus aportes se relacionan con los pasos que se deben seguir en la utilización del foro como herramienta didáctica en los cursos virtuales.
- García y Pineda (2010). *La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares*. Se trata de una investigación que analiza la interacción

entre pares en dos foros de discusión virtual, donde el diseño instruccional organizativo del foro virtual tiene un efecto considerable en la calidad y cantidad de interacciones que se dan en los participantes. Su riqueza refiere al tema de la comunicación y no de la evaluación. Su aporte sobre los procesos colaborativos ha sido considerada en esta Investigación.

- Ezeiza y Palacios (2009). *Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales*. Presenta una investigación de carácter cualitativo y cuantitativo de los contenidos de los foros virtuales que se aplicaron como complemento de unos cursos universitarios presenciales. Es una síntesis que plantea minuciosamente los tipos de comunicación que se dan y su calidad. También ofrece conclusiones sobre el diseño didáctico que deben poseer los foros académicos virtuales, por lo que fue útil para el presente estudio y sus hallazgos tomados en cuenta.
- Colmenares, A. (2008). *Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del profesorado de entornos virtuales de aprendizaje* (Disertación doctoral, tesis doctoral, UPEL-IPB). Aunque refiere a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje, en una investigación de docentes investigadores, se extrajo de ella principios evaluativos que pueden ser aplicados a la técnica de foros virtuales.
- Tagua (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. Es una investigación que indaga sobre la implementación de foros virtuales en cátedras universitarias y las bases teórico-conceptuales para la formulación de estrategias y propuestas de acción didácticas, enfatizando el papel de la computadora como elemento mediador que apoya este proceso. Resultó útil en cuanto aportó al sustento conceptual del foro virtual, no así en cuanto estrategia evaluativa.
- Pérez et al. (2004). *Foro Virtual: sus límites y posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Interesante artículo que presenta el marco teórico-práctico que viene a definir la dimensión metodológica del uso del foro virtual. Aunque no desarrolla a profundidad el tema de la evaluación de los aprendizajes,

se aprovechó en la Investigación para sustentar las bases teóricas de la herramienta foro.

En el ámbito nacional se encontraron dos valiosos artículos sobre los foros académicos virtuales, el primero sobre aspectos generales y el segundo aplicado al contexto de la educación a distancia en la UNED:

- Pérez (2013). *¿Cómo participar en los foros virtuales de la UNED?* Es un artículo dirigido al estudiantado de la UNED, en los que se señalan algunos aspectos básicos para participar en los foros académicos virtuales con el fin de potenciar y maximizar el proceso de comunicación e interacción en los procesos de aprendizaje. De este documento fueron extraídas y utilizadas diversas nociones y conceptos útiles para la presente investigación.
- Mora, F. (2011). *Foros virtuales: Aspectos por considerar*. Ofrece una serie de indicaciones que debe seguir el docente moderar para obtener el mayor provecho a la herramienta aplicada en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ofrece indicaciones generales que debe poseer el diseño del foro virtual para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes. En relación a este último punto este trabajo aporta elementos para su diseño evaluativo que se aplicó en la investigación.

Ahora bien, en el tema específico de evaluación de los aprendizajes se seleccionaron algunos artículos que presentaban los mayores aportes. Se presenta ahora una síntesis de cada uno de ellos:

- Ahumada, P. (2005). *La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes*. (En Revista Perspectiva Educativa, 45, 11-24.
- García, L. (Marzo 2004). *Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales*. BENEDE. Aunque se trata del único documento con el tema específico de la estrategia de evaluación en los entornos virtuales, versa sobre enunciados que corresponden a la evaluación en general, aplicados a la experiencia de una

Maestría de la UNED de España. Pero no aporta conocimientos relevantes para la presente investigación.

- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Condemarín, M. y Medina, S. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. De este libro se tomó el concepto de evaluación auténtica utilizado en esta investigación, así como la propuesta de evaluación en foros virtuales y la visión de evaluación integral, aplicada en el presente estudio.

En síntesis, de los dos artículos de Ahumada, también se tomó el concepto de evaluación auténtica, pero enfatiza más ampliamente sus características y su relación con el constructivismo, lo que representó para la investigación una fuente importante para el sustento teórico en relación al concepto de evaluación que se manejó. Este autor aclara la relación integradora entre la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero comprendiéndolas dentro de un protagonismo más relevante del estudiantado, proponiendo el concepto de evaluación formadora.

Concluyendo, la ausencia de literatura y de investigaciones sobre la evaluación de los aprendizajes desde la pedagogía de la fe se convierte en una limitación para el presente trabajo de investigación, pues no encuentra teoría suficiente que de sustento al Estado del arte para el campo específico que se quiere profundizar. Por lo que la presente investigación ofrecerá un insumo valioso para la transformación de los procesos evaluativos del Instituto, especialmente al incorporar las ventajas de la tecnología educativa para garantizar un contacto más directo con cada estudiante.

1.2. Justificación del problema

Desde que el INCOTEP inició labores como Centro Asociado del Instituto Internacional de Teología a Distancia (en adelante llamado IITD), en el año 1992, se comenzó a aplicar la evaluación proveída por dicho Instituto y conocida como “Prueba escrita”. Utilizar este instrumento presenta el inconveniente de la descontextualización, ya que si bien es cierto, fue diseñado para personas adultas por su lenguaje y forma, nunca fue inculcado ni ajustado de modo que facilitara los procesos metacognitivos de la educación estos. Adicionalmente a esta prueba, INCOTEP implementó instrumentos llamados “Pruebas pastorales”, que intentaban complementar la evaluación de los aprendizajes, sin embargo no logran responder a una auténtica evaluación de los aprendizajes, esto por cuanto remiten a la aplicación pastoral de los contenidos más que a su aprehensión. La llamada “prueba escrita” consiste en el tradicional examen escrito. Esta prueba ha sido invariable e idéntica para toda la población estudiantil que por años ha matriculado el curso. Se le entrega al iniciar el curso y debe resolverla a lo largo de este para luego entregarla debidamente respondida al terminar. Este tipo de mecanismo de evaluación de los aprendizajes ha generado que algunos copien o plagien dicho examen, encontrándose versiones disponibles en Internet. Debido a la forma (tipos de ítems) utilizada, para el cuerpo de tutores evaluadores detectar la copia, es prácticamente imposible.

Actualmente, como un mecanismo paliativo y en aras de lograr una estrategia de evaluación de los aprendizajes pertinente para el estudiante, el INCOTEP además de la llamada “Prueba académica” aplica instrumentos evaluativos llamados “Tareas o actividades de planificación pastoral”. Estas tratan de aplicaciones concretas al campo de acción de estos; son instrumentos que permiten analizar las inferencias de los conocimientos aprendidos al contexto del servicio pastoral.

A partir de la situación presentada y de la preocupación que la prueba comprensiva genera en el investigador, quien por años dirigió el INCOTEP, es que se plantea la presente investigación, en un afán por desarrollar una técnica

evaluativa innovadora por medio de foros académicos virtuales. Principalmente surge esta iniciativa debido a que INCOTEP incorporó una plataforma virtual que puso al servicio del estudiantado y que utiliza de manera intensiva solo como repositorio de información, dando a los foros de discusión un rol informativo y en los que, rara vez, las discusiones académicas están presentes. De este modo contar con la plataforma detonó el interés del investigador por este tema.

En esta investigación, la técnica evaluativa sobre la cual se propuso indagar, consistió en foros académicos virtuales, ya que desde el punto de vista teórico podían ser de gran valor porque permiten la exposición detallada de contenidos y la comunicación interactiva facilitador-estudiante, estudiante-estudiante, siendo así un mecanismo para el aprendizaje de los conceptos. Asimismo en cuanto a lo práctico y metodológico, para aquellos estudiantes que pudieran acceder a la plataforma, los foros académicos virtuales podían proveer una técnica sencilla, proactiva y colaborativa para desarrollar una evaluación auténtica y formativa, que finalmente recibía una valoración de la persona facilitadora.

Los foros académicos virtuales, aplicados como técnica de evaluación de los aprendizajes, vendrían a subsanar la ausencia de espacios de interacción dinámicos provocada por la prueba comprensiva, que se cumplimentaba en solitario y a lo largo de todo el curso, por lo que la realimentación e interacción del estudiantado con las personas facilitadoras y personas compañeras de estudio era nula. En contraposición, los foros académicos virtuales por su parte, podrían permitir al estudiantado evidenciar su aprendizaje mediante la exposición de los conocimientos y contar con espacios constructivos para la aprehensión e interiorización de los saberes, puesto que en este tipo de técnica evaluativa, la realimentación y la interacción podría darse de manera intensiva, en concordancia con el aprendizaje constructivo y significativo que se busca en procesos que propicien la metacognición y la autoregulación.

El presente trabajo puede ser un insumo que aporte y enriquezca al proceso de evaluación de los aprendizajes en el INCOTEP, ya que una renovación evaluativa es menester en el Instituto, debido a que siendo la población meta de estudiantes: personas adultas, distribuidos en el territorio nacional, y que en su

mayoría cuentan con dispositivos que les facilitan el acceso a la tecnología, la institución no debe quedarse rezagada y debe buscar la manera de beneficiarlos, ofreciendo técnicas metodológicas y evaluativas que les faciliten a ellos el acceso a la educación y al aprendizaje.

Es por esto que investigar el aporte que tendría la utilización de foros académicos virtuales como técnica de evaluación beneficiará a la Institución por contar con fundamentos para la toma de decisiones, en cuanto a los mecanismos evaluativos; pero principalmente, al estudiantado que ve restituido en alto grado su protagonismo, autonomía y la decisión de cómo, cuándo y dónde educarse, al proveerle mecanismos y técnicas que respondan a la disponibilidad de una gama mayor de recursos, especialmente aquellos de índole tecnológico acordes con el modelo de educación a distancia.

1.3. Problema

Lo planteado supone una serie de problemas y limitaciones pedagógicas para que se dé el verdadero aprendizaje. Ya que la prueba comprensiva únicamente promueve la copia textual de conceptos expuestos en las Unidad Didáctica (UD) que se encuentran en el texto de estudio que se le entrega a cada persona estudiante cuando se matricula, sin que deba realizarse una reflexión profunda acerca de los temas. Esto se evidencia en la utilización del tipo de ítems que se incluyen en las pruebas, ya que pasa desde el falso y verdadero a espacios en donde simplemente se solicita hacer una copia textual.

Desde el punto de vista docente, esta situación inhibe la posibilidad de los facilitadores de realimentar adecuadamente al estudiantado, al no haber espacios dentro de la prueba escrita que supongan la comprensión de los temas, sino la simple enumeración y copia textual.

Y como herramienta evaluativa la prueba comprensiva responde a procedimientos arcaicos de evaluación de los aprendizajes, que si bien es cierto han mostrado ser ineficaces en la evaluación presencial, todavía lo son más en un proceso de educación a distancia que busca la autonomía del estudiantado.

Tal como se mencionó anteriormente, valorando principios de la educación de las personas adultas y con base en ellos, aplicar técnicas y mecanismos que promuevan el aprendizaje significativo y la metacognición, hace evidente la inoperancia y lo estéril que la llamada “Prueba escrita” del INCOTEP supone para el aprendizaje de ellos. De suma importancia rescatar aquí que el aprendizaje de la fe no responde únicamente a dar recitación de conceptos, sino que la vivencia y la experiencia, así como la construcción comunitaria es indispensable para el crecimiento y la maduración de la persona.

De mantenerse como la principal opción evaluativa la prueba comprensiva, el INCOTEP podría comenzar a caer en inercia, no solo en cuanto el verdadero aprendizaje y crecimiento de la población estudiantil, sino también en su capacidad como Instituto evangelizador y formador en la fe.

Esta investigación no viene a eliminar el problema de la evaluación de aprendizajes que actualmente tiene el Instituto, pero puede ser un insumo propicio para la mejora del proceso evaluativo en cuanto que sea más concordante con la misión y valores del Instituto, la cual a la letra dice:

INCOTEP ofrece una formación sistemática, centrada en la persona del adulto y su proceso de enseñanza, en la modalidad de educación a distancia, utilizando innovadoras metodologías y tecnologías educativas. (INCOTEP, 2008)

Ante esta realidad evaluativa del INCOTEP que muestra las debilidades de la prueba comprensiva aplicada actualmente, para la consecución de los objetivos de aprendizaje planteados por el Instituto, es que la investigación acerca de cómo puede ser mejorada la evaluación, tiene relevancia y se hace necesario, como un primer paso que sustente las futuras acciones que se emprendan. Un Instituto de Teología Pastoral, que cumplirá pronto 25 años de existencia, dedicado a la educación de personas adultas, con una metodología a distancia, debe motivar intensos procesos investigativos que le ayuden a mejorar su quehacer. Es ahí, que esta Investigación colabora e inicia esa renovación necesaria, ya que de no continuarse con la reflexión profunda que esta Investigación genera en el ámbito

evaluativo, el Instituto será cada vez menos actual y pertinente para la población a la cual se dirige.

A partir de esta reflexión y la revisión de los antecedentes expuestos, se enuncia el siguiente problema:

¿Cómo los foros virtuales, cómo técnica de la evaluación de los aprendizajes, pueden desde, el constructivismo y el aprendizaje significativo promover la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en la persona adulta, en el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo que ofreció el INCOTEP durante el tercer trimestre del año 2015?

1.4. Tema

De ahí que se plantea como tema la valoración de una técnica de evaluación de los aprendizajes por medio de foros académicos virtuales, desde la pedagogía de la fe, los enfoques de la complejidad, el constructivismo y el aprendizaje significativo que promuevan la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en la persona adulta, para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo que ofrece el INCOTEP durante el tercer trimestre del año 2015.

1.5. Objetivo general

Desarrollar la técnica de evaluación de los aprendizajes de foros académicos virtuales, desde los enfoques de la complejidad, el constructivismo y el aprendizaje significativo que promuevan la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en la persona adulta, para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo que ofreció el INCOTEP durante el tercer trimestre del año 2015.

1.6. Objetivos específicos

1. Identificar los elementos de la evaluación de los aprendizajes desde los enfoques de la complejidad, el constructivismo y el aprendizaje significativo.
2. Determinar las implicaciones del aprendizaje inductivo y deductivo en la evaluación de los aprendizajes, desde los enfoques de la complejidad, el constructivismo y el aprendizaje significativo.

3. Analizar los elementos de la gestión pedagógica de foros virtuales en una plataforma educativa.
4. Diseñar una técnica de evaluación de los aprendizajes por medio de foros en la plataforma de aprendizaje para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo.
5. Valorar la implementación de la técnica de evaluación de los aprendizajes para el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo.

1.7. Alcances de investigación

Los alcances de esta investigación pueden ser transferibles a los cursos similares del Tronco Común del programa del INCOTEP ya que poseen un diseño curricular y una metodología de estudio semejante.

CAPÍTULO II
ESTADO DEL ARTE

CAPÍTULO II: ESTADO DEL ARTE

Barrantes (2013) señala que el marco conceptual o estado del arte tiene por función dar el sustento teórico y así comprender los resultados obtenidos e interpretarlos de manera fructífera.

Se partirá en este capítulo del concepto general de educación, en relación a la modalidad a distancia, que enmarquen la propuesta de investigación, a saber, los foros virtuales académicos, como técnica para la evaluación de los aprendizajes. Se enfatizará en la evaluación vista desde los enfoques señalados en los objetivos de este trabajo. Se incluyó en esta sección el tema específico de la pedagogía de la fe y la formación de las personas laicas.

2.1. Educación

La educación es una realidad compleja y el término, como tal, es polisémico (Martínez-Otero,2003). Etimológicamente la palabra “educar” procede del latín *educare* que, a su vez, forma el verbo *educere* que tiene dos raíces: *ex* (afuera) y *ducere* (llevar, conducir) significa “conducir con”, lo que designaría una acción externa orientada al perfeccionamiento del educando.

El acto educativo es un fenómeno complejo y multidimensional. Las diversas ciencias lo estudian y desarrollan desde diversos paradigmas. Aquí se exponen los que se asumen en la propuesta evaluativa de la presente investigación.

2.2. Constructivismo

En los últimos años, después de la segunda mitad del siglo XX, en el campo de las ciencias pedagógicas, se desarrolló un nuevo paradigma educativo, a saber, el cognitivismo.

Es un paradigma que involucra diversas corrientes; los principales representantes teóricos son para Ferreira y Pedrazzi (2007, p.37):

- Epistemología genética (Piaget)
- Socio histórica (Vygostsky)
- Aprendizaje por descubrimiento (Bruner)

- Aprendizaje significativo (Ausubel, Novak)
- Aprendizaje por observación (Bandura)
- Interaccionismo social (Feuerstein)
- Participación guiada (Roqoff)
- Aprendizaje dialógico (Habermas/Freire).

El cognitivismo comprende al aprendizaje “como un proceso en el cual sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo” (Arenas y Zapico, s.f., párr.1).

Es en este contexto del paradigma cognitista en que nace el constructivismo. A continuación se describe este enfoque.

El constructivismo es una corriente psicopedagógica que considera el aprendizaje o construcción de conocimientos por parte del individuo como una construcción activa y social. Se basa fundamentalmente en los estudios y postulados del psicólogo suizo Jean Piaget (1866-1980) y del psicólogo ruso Lev Vigotsky (1896-1934). Sobre los aportes de estos dos autores se vienen incorporando recientemente nuevos énfasis, como por ejemplo: el aprendizaje significativo de Ausubel/Novak y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. (Méndez, 2005)

El constructivismo es definido por Vargas y Jiménez (2013), citando a (Woolfolk, 1999), en un intento de síntesis de las variadas definiciones sobre el mismo, como:

La doctrina que impulsa al estudiante a desarrollar un rol activo en la búsqueda de su conocimiento y la comprensión de éste, dotando de sentido a la información adquirida. Este conocimiento es construido individualmente, en interacción simultánea con el medio social, y teniendo como plataforma las nociones sobre el tema adquiridas previamente. (p. 160)

El **aprendizaje significativo** se comprende como una derivación del constructivismo, tal como se analizará en el próximo apartado. Estos mismos autores señalan que el constructivismo “lleva a concebir y desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde los conocimientos previos del individuo, sus

experiencias de vida y la posible aplicabilidad de los contenidos aprendidos en el contexto real de las personas.” (Vargas y Jiménez, 2013,p. 160).

En el aprendizaje constructivista, el estudiante debe seleccionar, organizar y transformar la información que proviene de muchas fuentes y de esa manera aproximarse a los contenidos atribuyéndoles un determinado significado (Ahumada, 2001).

Vargas y Jiménez (2013) señalan además, en referencia a la aplicabilidad en los procesos educativos en línea, que el constructivismo en los procesos educativos con adultos implica, además, conocer la realidad del estudiante para adaptar la enseñanza a sus necesidades (principios didácticos de la andragogía). Por lo tanto, la enseñanza se dirige a realizar tareas auténticas; es decir, que tengan relevancia y utilidad dentro del contexto de cada realidad. Y esta conlleva la oportunidad de los estudiantes de ampliar su experiencia cognoscitiva al utilizar las nuevas tecnologías como herramientas para un aprendizaje constructivista.

Burgos (2013) explicita -referido a procesos de educación en la fe- que en el constructivismo entran en juego las actitudes y los valores con los que la persona va construyendo no solo su estructura de conocimiento, sino también, su propio sentido de la vida.

Son principios del constructivismo, según González (2002) y Gutiérrez (2003), los siguientes:

- El enfoque se rige en el sujeto que aprende.
- La centralidad del aprendizaje es una de las características que une las diversas corrientes del constructivismo.
- El conocimiento es una construcción del ser humano.
- El aprendizaje es el resultado de la actividad constructiva del estudiante.
- Concibe el aprendizaje como un proceso activo de aprender, buscar información, resolver problemas y reorganizar desde los conocimientos previos.
- Aprender no significa acumular conocimientos ni memorizar información, sino construir y transformar el conocimiento.

- El estudiante construye su propio aprendizaje partiendo de los conocimientos previos que ha adquirido en sus experiencias educativas anteriores y en el aprendizaje espontáneo y ocasional de la vida diaria.
- El educando o aprendiz es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, como constructor del conocimiento.
- El docente tiene un rol de mediador y facilitador.

Estos principios se constituyen en el eje del aprendizaje construido por el estudiante.

2.3. Aprendizaje significativo

En el enfoque constructivista, se desarrolló el aprendizaje significativo, como antes se mencionó. El psicólogo norteamericano David Ausubel (1918-2008) fue quien conceptualizó y divulgó dicho enfoque educativo, luego complementado por Novak. Consiste en que “para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya se conoce”. (Novak y Gowin, 1988, p. 26).

La construcción de significados se realiza integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje en los esquemas o conceptos que ya se poseen, de forma que con base en esos esquemas previos es como se da el nuevo significado de lo que se asimila.

Para que el aprendizaje sea significativo, los teóricos desarrollaron estos tres principios (Pujol et al., 2001):

- Que el contenido posea una potencialidad lógica y psicológica. Es decir, el contenido tiene una estructura interna con significado en sí mismo, que no sea irrelevante, además que el discente pueda ponerlo en relación con lo que ya conoce de forma coherente y objetiva.
- La persona aprendiz debe poseer una actitud favorable para aprender. Su motivación lo dispone establecer relaciones sustantivas entre el nuevo aprendizaje y el que ya conoce.

- Implica necesariamente una memorización comprensiva de los nuevos conocimientos. El aprendizaje asimilado se fija en la mente para establecer nuevas relaciones y tareas que generen nuevos significados.

Existen dos condiciones en el educando para el aprendizaje significativo:

- Los **conocimientos y experiencias previos** pertinentes para el contenido a aprender. Se pone el énfasis en los procesos de aprendizaje que realiza cada estudiante por sí mismo, más que en el educador y la metodología.
- Las **motivaciones personales**, pues “el educando construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende”. (Pujol et al., 2001, p.188).

Aquí simplemente se ha definido qué es aprendizaje significativo, tres principios y dos condiciones, como una base para más adelante volver sobre este concepto pero dentro de la perspectiva de la evaluación de los aprendizajes, y más en concreto, dentro de procesos de educación en la fe.

2.4. Paradigma de la complejidad

En continuidad con el pensamiento originado en Jean Piaget, profundizado por Lev Vigotsky, es llevado a un nuevo nivel por el filósofo francés Edgar Morín, al señalar que el aprendizaje y el pensamiento no son lineales, sino interactivos y complejos (Badilla, 2009).

El punto partida de Morin es concebir al ser humano como una unidad compleja, a la vez es físico, biológico, psíquico, cultural e histórico. El término “complejo” designa una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado, a modo de un tejido de hilos. De aquí que la complejidad aparezca “como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden”. (Morin, 2004, p. 2).

Sin pretender profundizar en la teoría que él desarrolla, baste una descripción del pensamiento complejo, algunos principios que incumben con lo educativo. En otros apartados se relacionará este enfoque a la dimensión evaluativa, el tema propio de la investigación.

Para comprender el paradigma de la complejidad antes debe saberse el paradigma de la simplicidad. Este es un paradigma que “ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” (Morin, 1994, p. 55). Por el contrario el paradigma de lo complejo se enrumba hacia los principios de distinción, conjunción e implicación. (Morin, 1994).

Un principio es el proceso de “recursividad organizacional”, superando el paradigma de la simplicidad en la organización del conocimiento, que lleva a un movimiento circular ininterrumpido entre las partes y el todo. Dice Morin (2004): “conocemos las partes, lo que nos permite conocer mejor el todo, pero el todo vuelve a permitir conocer mejor las partes” (p.6). Donde hay un punto de partida cuando se pone en movimiento, pero sin conclusión.

La simplicidad parte de la fiabilidad absoluta de la lógica para llegar a la verdad de la teoría; sin embargo, la verdad científica ha sido ampliamente cuestionada como inmutable. El paradigma de la complejidad considera el camino del error como niveles desconocidos de la realidad que no obedecen a la lógica aristotélica. (Morin, 2004, p.9).

El paradigma de la complejidad asume el principio de incertidumbre en su planteamiento epistemológico. Existe siempre una relación incierta entre el espíritu humano y el universo exterior, es decir, hay un principio de incertidumbre en el fondo de la verdad.

Es necesario también considerar los sistemas de ideas como realidades de un tipo particular, dotadas de una determinada autonomía "objetiva" en relación a los espíritus que las nutren y se nutren de ellas. Es necesario, pues, ver el mundo de las ideas, no sólo como un producto de la sociedad solamente o un producto del espíritu, sino ver también que el producto tiene, en el dominio complejo, siempre una autonomía relativa (Morin, 2004, p.11).

Para acercarse a la verdad de la realidad se deben integrar todos los saberes, articulando y encadenando los diversos conocimientos, sin pretensión de verdad absoluta sino de profundización en el nivel de conocimiento.

Para Morin, la educación actual no asume al ser humano en su integralidad, sino que a través de las diversas disciplinas lo desintegra. Él plantea restaurar la educación tomando al ser humano y darle unidad pero desde esta complejidad. Pues el aprendizaje consiste en “abrazar” el conocimiento como un todo, entendiendo las interrelaciones entre los conceptos. (Badilla, 2009).

La complejidad ha traído consigo una reevaluación del holismo, orientando la investigación hacia el estudio de la totalidad y la consideración de las propiedades emergentes que aparecen en ella (Sotolongo y Delgado, 2006, p. 43).

Para la experiencia religiosa, aceptada por unos y negada por otros, el paradigma de la complejidad ofrece un principio integrador para su estudio e intercambio de su vivencia, superando un enfoque dogmático por uno dialógico.

2.5. Metacognición y autorregulación

Para efectos de la investigación se asumen estos conceptos en relación a su objetivo, a saber, implementar una técnica de evaluación de los aprendizajes que promueva la metacognición y la autorregulación del aprendizaje, en la pedagogía de la fe. Más adelante, en otro apartado, se desarrollarán desde la perspectiva de la educación a distancia y de la pedagogía de la fe.

La **metacognición** es uno de los aportes de la neurociencia al ámbito de la educación. Se le puede definir como “los procesos mentales dirigidos a la toma de conciencia sobre el propio pensamiento y sobre los recursos que empleamos para pensar y aprender” (Sánchez, 2015, p. 113).

Aplicando este concepto desde el campo educacional, tomando en cuenta la evaluación de los aprendizajes, Cisterna (2005) llega a describirla como:

Una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual. (p. 32)

La **autorregulación del aprendizaje** o autonomía en el aprendizaje, Sánchez (2015), citando a Pozo, Monereo y Castelló (2004) la define “como aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular

su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje” (p.114).

Vista en conjunto, las habilidades metacognitivas se refieren a la toma de conciencia sobre dichos procesos y la autorregulación permite redirigir, encauzar y cambiar el curso de las decisiones que se emplean ante una tarea de aprendizaje.

2.6. Educación de personas adultas

La educación de personas adultas ha sido el tema de seis Conferencias internacionales que ha realizado la UNESCO desde 1949. La más reciente fue en Brasil en el 2009.

En las últimas décadas se ha venido posesionando la educación de personas adultas y la educación permanente como el centro de la política educativa de algunos países especialmente en la Unión Europea. Aún la mayoría de los países del mundo centran su política educativa en la educación básica (Medel-Añonuevo, 2007).

A efecto de la presente investigación, se toma la definición de educación de personas adultas que se desarrolló en la Conferencia de Hamburgo, en 1997, por ser la más adecuada y la que se utiliza hoy en la UNESCO. Y se profundiza en el nuevo enfoque que se dio a partir de la Conferencia en Brasil, en el 2009, que habla más bien de aprendizaje de personas adultas.

Se ha partido de la definición de andragogía como marco de la presente investigación pues se refiere a la evaluación de los aprendizajes que logra cada estudiante y en su adultez adulto. El INCOTEP es un instituto de educación de personas adultas. Se entiende por andragogía: la ciencia y el arte de acompañar a las personas adultas a aprender. Estos que deciden aprender, participan activamente en su propio aprendizaje, intervienen al planificar, programar, realizar y evaluar su aprendizaje. Implica por lo tanto, una nueva actitud del ser humano frente al problema educativo de cada adulto. (De Natale, 2003). Se quiere subrayar el detalle de la evaluación, pues esta es el objeto de la presente investigación. La persona se involucra más en la evaluación de los aprendizajes cuando ésta realmente genera aprendizaje y no repetición memorística de lo dicho en un texto.

Desde este contexto andragógico se puede definir “educación de personas adultas” según la V Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de la UNESCO, celebrada en Hamburgo en 1997:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (UNESCO, 1997, p. 3)

El Marco de Acción de Belén, como resultado de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), en su propuesta siete, reenfoca el concepto de educación de personas adultas, como marco filosófico y conceptual, enfatizándolo como aprendizaje:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual, y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. (UNESCO, 2009)

Estas definiciones se ajustan a la formación que ofrece el INCOTEP, ya que este ofrece dentro de lo que se llama educación no formal, es decir, fuera del sistema oficial del Estado, la oportunidad de que personas adultas desarrollen procesos de aprendizaje sobre materias religiosas que iluminan su vida de fe o sus oficios en la Iglesia.

Más importante que la definición misma, es la caracterización de la educación de personas adultas. De Natale (2003) y Biemmi (2005) hacen una clara síntesis respecto:

- Al concepto de sí mismo de la persona discente: las personas adultas tienen un autoconcepto de responsables de su vida y exigen ser tratados como capaces de conducirse por sí mismas (aprendizaje autónomo). Ellos son responsables de su propio aprendizaje.
- A la necesidad de saber: las personas adultas necesitan percibir la utilidad de lo que aprenden.

- A la función de la experiencia: la experiencia de la persona adulta es determinante en su proceso de formación, que no se ve como simple transmisión de conocimientos, sino que las experiencias de vida determinan el qué, cómo y para qué del aprendizaje. Las experiencias vividas por la persona adulta favorecen u obstaculizan los aprendizajes.
- A la disponibilidad para aprender: la persona adulta aprende a partir de las preocupaciones ligadas a la fase de la vida que está atravesando y a las diversas funciones que está llamado a asumir en ese momento concreto. Se disponen a aprender sólo lo que tienen necesidad de saber o lo que están dispuestos a hacer para afrontar situaciones personales de la vida real.
- A la orientación para el aprendizaje: las personas adultas están centradas en la vida, en los deberes que ésta les asigna, en los problemas reales, por tanto sus experiencias de aprendizaje deben organizarse en torno a deberes y problemas vitales, más que a simulaciones abstractas.
- A la motivación para aprender: los motivos fundamentales en la persona adulta para aprender no son extrínsecos (como mejorar un empleo o sueldo) sino que está ligado a la voluntad de mejorar el nivel de autoestima, la calidad de vida, la responsabilidad personal, la satisfacción en el trabajo.

2.7. Educación permanente

Se comprende mejor el concepto de educación de personas adultas, dentro de la nueva concepción que desarrolla la UNESCO sobre la educación permanente. Por esta se entiende lo que a manera de síntesis señala De Natale (2003, p. 61):

La educación permanente, no es ni puede ser una simple prolongación temporal de la educación entendida en sentido tradicional, sino que es un nuevo modo de acercarse a los elementos esenciales de la existencia, partiendo del concepto mismo de esta existencia, desde el momento en que la educación constituye la parte consciente, voluntaria, de ese constante progreso que es ley para todos.

A la relación de esta educación con la existencia, Martínez (2006) llega a comprenderla en asociación con la educación de adultos por coincidencia con los fines; llega a decir:

Educación permanente *-sistema de educación integrado y armónico-* inyecta en todo proceso educativo una finalidad única: la del logro de un ser humano que aprende a ser, que aprende a aprender, que aprende a emprender, que aprende continuamente y que madura aprendiendo. En definitiva, las finalidades de educación de adultos (2006, p.48).

La VI Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas de la UNESCO, celebrada en Belém en 2009 (UNESCO, 2009a), hace un aporte importante al cambiar el concepto de educación por el de aprendizaje, llamándolo “aprendizaje a lo largo de toda la vida”. (Marco de acción 7).

Una contribución novedosa de esta Conferencia es que al describir la educación de personas adultas, supera los límites de la separación entre educación no formal e informal, además de incluir a tres grandes grupos como educación de personas adultas. Son dos ampliaciones al concepto que se venía manejando hasta entonces:

El aprendizaje y la educación de adultos atienden a las necesidades de aprendizaje de los jóvenes, los adultos y los mayores. El aprendizaje y la educación de adultos abarcan una amplia gama de contenidos – asuntos generales, temas profesionales, alfabetización en el hogar, educación en familia, ciudadanía y muchos otros–, con prioridades que dependen de las necesidades específicas de cada país. (Marco de acción #8).

Desde este punto de vista se asume en el presente trabajo de investigación, pues la dimensión religiosa y de fe es parte integrante del ser humano. La educación en la fe responde a las necesidades básicas de cada hombre y mujer, al dar sentido último a su existencia desde unas creencias.

2.8. Educación a distancia (EaD)

El INCOTEP es una institución que ofrece el programa formativo bajo la modalidad a distancia. Por ello es fundamental comprender previamente que se ha de entender por EaD y cuáles son sus elementos primordiales. La presente

investigación tiene por objeto precisamente indagar en las características de la evaluación de un estudiante a distancia.

En este tema se posee mucha y actualizada información. En razón de la Maestría en Educación a Distancia se cuenta con una particular bibliografía tomada de los cursos sobre “Modelos de educación a Distancia” y el de “Nuevas Tecnología en la educación a distancia”. Hay tres obras muy autorizadas por la relevancia de sus autores y el impacto que ha tenido en el ambiente universitario internacional; estas son:

- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ariel
- García, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis

Intentar definir es muy pretencioso, más que existen varios modelos desde dónde se analiza y define la EaD. En un primer acercamiento al tema se puede partir de la definición que ofrece Aretio (2001, p. 41), especialista en el tema, al definirla como “diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (colaborativa)”. Desde esta definición se incluyen las modalidades o formulaciones que la EaD ha ido asumiendo con el impacto de las tecnologías de la información, como e-learning, virtual, en línea, entre otros.

2.8.1. Características de la EaD

En la definición anterior se observan las cuatro características básicas y necesarias para todo sistema que se denomine o considere *educación a distancia* (García 2001):

- La casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo, haciendo la salvedad de que esta última variable, puede producirse también interacción síncrona.

- El estudio independiente donde cada estudiante controla tiempo, espacio, determinados ritmos de estudio y, en algunos casos, itinerarios, actividades, tiempos de evaluaciones, etc. Rasgo que puede complementarse –aunque no como necesario- con las posibilidades de interacción en encuentros presenciales o electrónicos que brindan oportunidades para la socialización y el aprendizaje colaborativo.
- La comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante y, en algunos casos, de éstos entre sí a través de diferentes recursos.
- El soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales (por sí misma o por encargo), evalúa y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría.

2.8.2. Los objetivos de la EaD:

La base teórica del presente trabajo hace referencia a uno de los objetivos de la EaD que debe marcar las técnicas de evaluación. El profesor Aretio (2001) los clasifica en cinco.

Entre ellos está el de propiciar un aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia. Tal como lo dice García (2001, p.78), “la educación a distancia busca capacitar y entrenar al estudiante para que aprenda a aprender y aprenda a tecnificarse, logrando forjar su autonomía en relación al tiempo, estilo, ritmo y método de aprendizaje, permitiendo la toma de conciencia de sus propias capacidades y posibilidades para su autoformación”.

También busca posibilitar un aprendizaje que esté ligado fundamentalmente a la experiencia y en contacto inmediato con la vida laboral y social. Supone la permanencia del individuo en su medio para convertirlo así en propio factor de educación.

Desde este objetivo se debe enmarcar la evaluación de los aprendizajes, como proceso de aprendizaje autónomo y ligado a la experiencia vital de cada estudiante.

Vale la pena en este apartado mencionar las características que posee el estudiantado en el sistema de EaD (García 2001):

Es el destinatario principal de todo el hacer educativo y en función de él se estructura todo el proceso. Posee las características específicas de persona adulta, que trata de aprender haciéndolo a distancia, por lo que asume el proceso la mayor parte de forma autónoma e independiente.

Por ello se marca sus propias metas de aprendizaje en referencia a:

- “La consecución y priorización de objetivos de aprendizaje.
- La secuencia de los contenidos.
- La selección de recursos adecuados a objetivos y contenidos.
- La programación del cuándo y cómo de la evaluación.
- La adecuación de los aprendizajes a su tiempo, ritmo y estilo de aprender”. (García, 2001, p.115).

Sobre el componente de la evaluación propiamente se desarrollará en un apartado propio.

2.9. Educación virtual

Se hace necesario agregar una definición dentro del amplio espectro de la EaD, la referida a la educación virtual.

M. Unigarro la define como: “Esa acción que busca propiciar espacios de formación de los sujetos y que, apoyándose en las tecnologías de la información y comunicación, instaura una nueva manera de establecer el encuentro comunicativo entre los actores del proceso” (Unigarro, 2004, p. 46).

En relación con los términos aplicados a la educación, tales como: a distancia, virtual, e-learning, abierta, y un largo etcétera, hay mucho debate sobre el sentido de cada una de ellas; sus significados, diferenciaciones, entre otros tópicos.

Dos ejemplos los encontramos en autores como Nieto y García. Referidos a lo “virtual”, Nieto (2012) escribe un interesante artículo donde define la educación virtual asociada a una dimensión que siempre ha estado en la educación en sí misma como es la virtualidad. Lo central para él está en hacer de la educación

virtual la realización de la virtualidad de la educación. El otro autor crítico es García (2014), para quien todos esos términos están incluidos en el de EaD; lo que varía son los medios, las herramientas y las metodologías, es decir, los soportes digitales en que se media el diálogo educativo (Diálogo didáctico mediado).

Más allá del término como tal, hay opiniones que señalan una independencia entre EaD y educación virtual. Por ejemplo, para Larreamendy-Joerns y Leinhardt (2006), citado por Garrison (2009), el aprendizaje en línea es “a direct descendant of instructional technology and computer- assisted instruction”. (p. 97).

B. Fainholc (2016) analiza que la era digital revoluciona la sociedad, con ello, la educación. La educación virtual no puede seguir siendo solo aplicación de las TIC en los entornos virtuales. Para ella debe transformarse con “un abordaje interdisciplinario y un enfoque sistémico-recursivo-holista y relacional de entendimiento del mundo, la vida y la persona. A partir de este marco, diseñar, rediseñar e implementar los programas de aprendizaje electrónico” (Fainholc, 2016, p. 6). Es lo que T. Bates (2010) considera cambio de paradigma: “Thus it is fair to describe the impact of the Internet on education as a paradigm shift, at least in terms of educational technology.”

En este trabajo los foros virtuales se enmarcan dentro del concepto de educación virtual, como modalidad de la EaD. Y aplicados como técnica evaluativa a los procesos de educación en la fe, favorecen un intercambio permanente de las experiencias de la fe vividas por los aprendices, pretendiendo ser más integral. Aunque el INCOTEP no posee aún cursos en línea, dentro de la plataforma virtual, usada principalmente como repositorio de información, incorpora actividades que pueden desarrollar la población estudiantil como complemento del curso a distancia, por ejemplo los foros virtuales para consultas.

2.9.1. ¿Qué es innovación en educación?

La investigación propone una técnica evaluativa innovadora para el INCOTEP basada en foros virtuales. Pero ¿qué entender por innovación?

La innovación “consiste en la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como

resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados”. (Vento y Pérez, 2009, p.9)

Las características que debe poseer una innovación educativa:

- supone una transformación y cambio cualitativo de lo existente;
- ha de ser significativa, es decir, debe ser eficaz y poseer impacto;
- implica por su carácter transformacional una nueva concepción educativa en los agentes educativos;
- marca una mejoría en relación a lo que se hace o existe; no quiere decir necesariamente algo totalmente nuevo;
- se planifica en el sentido de un **cambio de significación**
- posee la **finalidad de mejorar** la educación.

La innovación educativa implica procesos de **apropiación** por quienes la realizan, de cambios en la concepción y práctica educativa y **abierto** a nuevas innovaciones (Vento y Pérez, 2009); se plantea como la situación permanente por mejorar la práctica docente que favorezca mayores y mejores aprendizajes en cada estudiante; es decir, provocando un cambio significativo, en ellos.

A modo de definición, se puede asumir la de Vento y Pérez, ya que se adapta al objetivo de la investigación: innovación educativa es “un cambio cualitativo en el proceso pedagógico de una institución que se expresa en el desarrollo de herramientas, metodologías, procedimientos que contribuyan a la transformación de las prácticas pedagógicas y a la potenciación de los aprendizajes” (2009, p.12). En este caso focalizado en la práctica evaluativa.

Una innovación no precisamente tiene que ver con la introducción o aplicación de la tecnología, sino más bien con la transformación del acto educativo con el uso de la tecnología, tal como lo dice Adell:

La clave, por tanto, no es la tecnología, sino un cambio metodológico en el cual las actividades se centran en los intereses y necesidades del estudiantado, que las percibe como auténticas, que promueven la cooperación y el debate entre iguales a través de la elaboración de artefactos culturales utilizando múltiples códigos, lenguajes y herramientas, que animan a comprender, a investigar y a crear y no solo a recordar las respuestas correctas, actividades cuya evaluación tiene en cuenta tanto el proceso como el producto, etc. (2011, p.13)

Como sugiere Gatti (s.f.), debe llevar a una auténtica formación a distancia, por lo que la innovación no debe ser únicamente del docente sino de quien aprende. Y aquí radica la dificultad pues se debe lograr que los estudiantes adultos se familiaricen con las tecnologías, las utilicen y aprovechen sus potencialidades educativas. En esa medida se está no solo enseñando a distancia, aprendiendo a distancia, sino formando a distancia. Y es en esta modalidad educativa en donde las innovaciones propician los cambios deseados.

2.9.2. Generaciones “inmigrantes digitales”

Al plantear en la investigación propuestas innovadoras para las técnicas de evaluación de los aprendizajes, se abre la posibilidad de aplicar instrumentos aprovechando las TIC.

Sin embargo, no todos los estudiantes pueden acceder a las tecnologías digitales debido a muchos factores. Uno de ellos es lo que algunos teóricos llaman la brecha digital, fundamentalmente entre las personas mayores de 35 años, quienes en su infancia y juventud no recibieron una formación específica para conocer y aprovechar dicha tecnología.

En la investigación es preciso comprender la relación que existe entre cada estudiante, el acceso a la tecnología digital, su uso y aprovechamiento. Ya que la aplicación de herramientas e instrumentos digitales de evaluación será factible en la medida que no exista una brecha entre las aplicaciones tecnológicas y cada estudiante.

Algunos autores, como García (2014), señalan que las personas mayores a los 35 años (al año 2015) encuentran menor ventaja en el ámbito educativo virtual frente a quienes nacieron en la era digital. Los estudiosos de la sociedad del conocimiento y la tecnología llaman “nativos digitales”, “residentes digitales”, “ciudadanos digitales”, “i-generación”, “generación Google”, entre otros términos, para referirse a aquel ciudadano y estudiante que nacieron después del año 1980, cuando se intensificó el uso de la tecnología digital y especialmente del Internet (García 2014).

Prensky (2001) uno de los primeros estudiosos sobre las diferencias y caracterizaciones de dos generaciones de actuales de estudiantes cuyo origen está en la relación con el ambiente digital en la niñez y educación escolar.

Fue él quien acuñó el término y lo popularizó cuando señalaba como “nativos digitales” a aquellos estudiantes que eran hablantes nativos del lenguaje digital de las computadoras, los videojuegos y la Internet. En contraposición de los que llamó “inmigrantes digitales” para designar a los que no nacieron en estas condiciones y, por lo tanto, participaron de un proceso de socialización diferente, teniendo que adaptarse necesariamente a este entorno.

García (2014) ofrece un cuadro esquemático que sintetiza las diferencias de estos dos grupos (Cuadro 1).

Sin embargo, esta categorización de Prensky ha sido muy discutida, pero sirvió para asumir un término que implicaba considerar los cambios profundos que debían asumir los sistemas pedagógicos. La limitación de esta distinción es que no se puede universalizar, ya que las realidades del acceso y uso de las tecnologías en cada sociedad son diferentes; además, la edad generacional no es un indicador de que el acceso a la tecnología implique su utilización efectiva. Tal como señala García (2014, 168), el mismo Prensky, años más tarde, puso en duda sus iniciales presupuestos y los cambió por el de “humanos digitales” que implica la integración de la tecnología digital a la existencia humana.

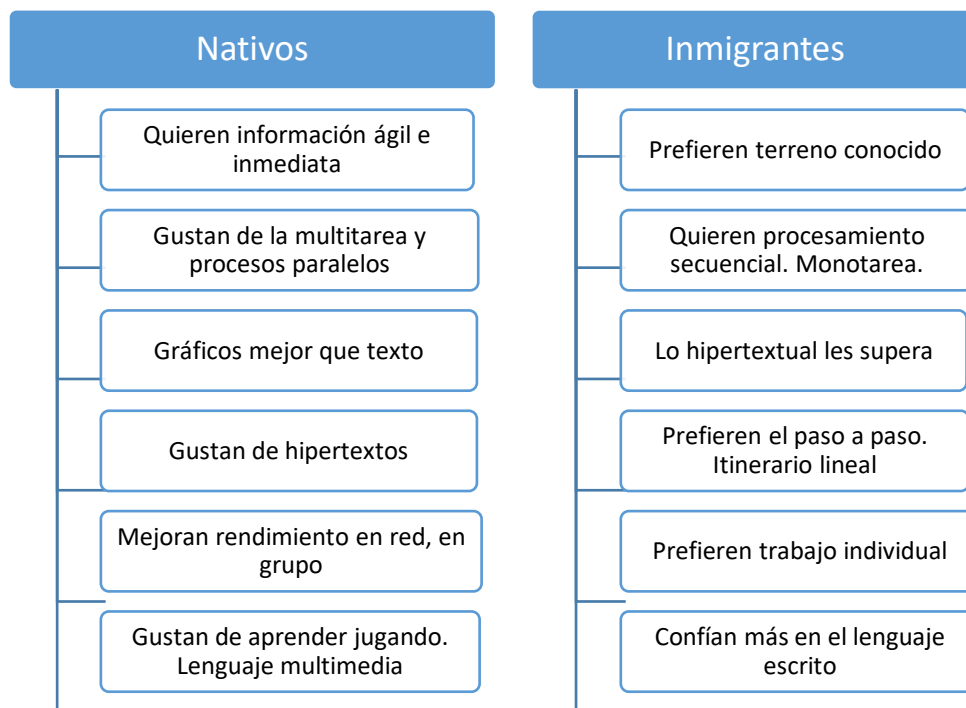
Dentro de las críticas a la metáfora de Prensky, se puede señalar la de White y Le Cornu (2011), citado en García (2014), que a su vez categorizan a cada usuario de las tecnologías digitales en función del contexto, las motivaciones y los intereses. Ellos hablan más de actitudes que de cronología, en una especie de continuo, en vez de oposición binaria, entre “visitante” y “residente”. García ofrece un cuadro síntesis (Cuadro 2) para distinguir estas categorizaciones de White y Le Cornu.

Desde estas categorizaciones, se ilumina la propuesta, pues más que considerar la edad como una variable en sí misma que facilite o dificulte la utilización efectiva de las herramientas y aplicaciones tecnológicas, se ha de considerar la capacidad y destreza de cada estudiante en el uso y manejo de la

tecnología digital. La brecha digital no es tanto cronológica como de hábito y práctica del mundo digital. Implementar una innovación en la evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales necesariamente conlleva poseer las destrezas mínimas para la utilización de la tecnología digital.

Cuadro 1

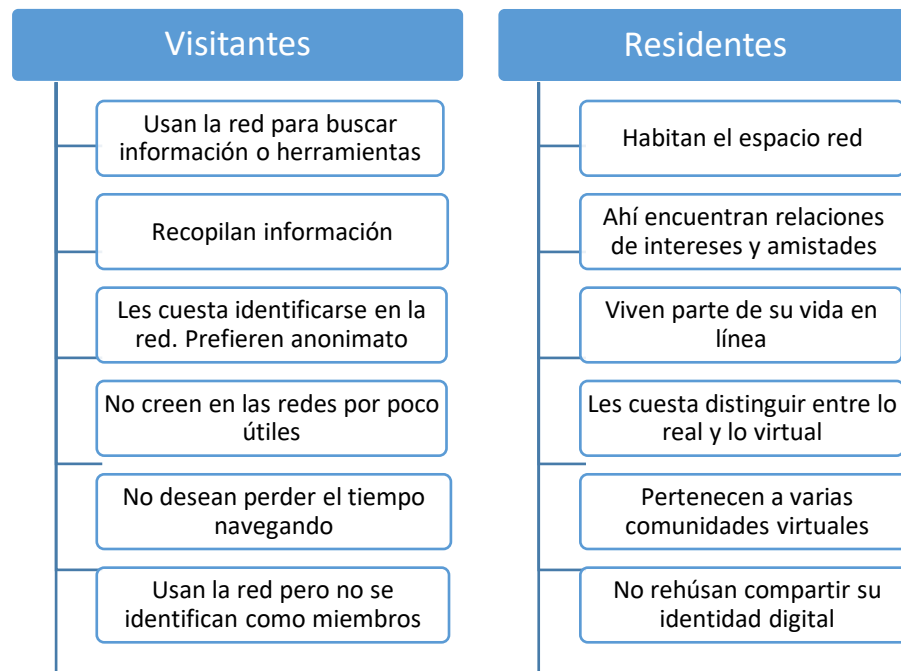
Diferencias comparativas entre nativos e inmigrantes digitales



Fuente: García (2014, p.168).

Cuadro 2

Diferencias comparativas entre visitantes y residentes digitales



Fuente: White y Le Cornu, citado por García (2014, p.171).

2.9.3. Alfabetismo digital y e-competencias

Un tema reciente sobre la EaD a través de las tecnologías digitales y de la comunicación ha llevado a replantearse el concepto de alfabetización.

Por ello, en este trabajo se considera los conceptos: alfabetismo digital y e-competencias. Sin pretender profundizar en ellos, sino definirlos como conceptos que subyacen a la hora de comprender la relación de cada estudiante con la tecnología educativa para la innovación de una técnica de evaluación como se pretende en esta investigación.

Las TIC, como indica Sanz (2008, p. 40) “necesitan un aprendizaje tanto para poder expresarnos con ellas (codificación) como para poder comprender adecuadamente sus mensajes (descodificación). Así, se hace necesaria una nueva alfabetización (“alfabetización digital”) que nos permita tanto “expresarnos con” como “comprender” los sistemas digitales de textos, imágenes, sonidos”. Cada

estudiante debe desarrollar nuevas competencias de frente a la utilización de los recursos tecnológicos a los que tiene acceso en el entorno educativo.

Una descripción propiamente de **alfabetismo digital** es la que ofrece Cobo (2009, p. 315), la entiende como:

La capacidad de generar nueva información o conocimiento a través del uso estratégico de las TIC. Los principales aspectos vinculados con la alfabetización digital combinan la habilidad para conseguir información relevante (dimensión instrumental) así como para producir y administrar nuevo conocimiento (dimensión estratégica). Estar alfabetizado digitalmente implica utilizar las TIC para acceder, recuperar, almacenar, organizar, administrar, sintetizar, integrar, presentar, compartir, intercambiar y comunicar información en múltiples formatos, sean estos textuales o multimedia. El pensamiento crítico, creativo e innovador se combina y enriquece con las habilidades para transformar la información (ej.: rip-mix-burn). El alfabetismo digital también significa entender que la gestión e intercambio de nuevos productos de información pueden enriquecerse a través de redes de colaboración, co-creación e intercambio (tal como lo hacen las comunidades de software libre).

Conjuntamente con la alfabetización digital se deben considerar las llamadas **e-competencias**. Se asumirá la definición que ofrece Villanueva y Casas (2012, p. 134):

Deben entenderse como los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información, utilizadas para la educación o para el trabajo, y, en general, para cualquier proceso de generación de conocimiento. Se trata de habilidades para aplicar conocimientos y utilizar el *know-how* para resolver problemas cognitivos (de lógica, intuitivos y creativos) y prácticos (aprovechando los recursos y herramientas digitales)”.

Como corolario de este apartado, se hace la relación del tema con la edad de las personas participantes. A efecto de la presente investigación se toma como referente que las personas de 35 años de edad o menos (nacidos después de 1980), recibieron dentro de su proceso educativo escolar una formación en tecnología educativa en el sistema educativo costarricense por medio de la Fundación Omar Dengo (FOD). Es el caso de la mayoría de los participantes en esta investigación.

Lo que se deduce que casi todos recibieron formación en el uso de la tecnología educativa durante sus años de escuela y colegio, lo que les facilita el uso de los foros virtuales. Esta no es una aseveración categórica, sino simplemente una relación general, que hace pensar en el cierre de la brecha digital conforme se pasan los años, en cuanto al acceso y uso de las tecnologías.

Como lo explicita la página web (Fundación Omar Dengo), la FOD “es una organización sin fines de lucro, cuyo objetivo principal, es el desarrollo de las capacidades de las personas, por medio de propuestas educativas innovadoras, apoyadas en el aprovechamiento de nuevas tecnologías” (Fundación Omar Dengo, 2015).

Desde 1988, implementa con el MEP, las propuestas educativas en el marco del Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD).

Los datos de la cobertura de estos programas han ido en aumento cada año, como se ve en la Figura 1. En el año 2013 atendió a más de 500.000 estudiantes y a sus docentes, lo que significa más del 71% de los estudiantes matriculados en el país. También el desarrollo de las aplicaciones tecnológicas y la difusión de la tecnología avanzan en todos los segmentos de la población.

Un estudio reciente realizado por Fast Company (Johnson et al.) reveló que:

El sector de más rápido crecimiento en Facebook y Google+ se encuentra entre los 45-54 años de edad, mientras que Twitter está experimentando un mayor crecimiento de usuarios de entre 55 a 64 años. Más personas están recurriendo a los medios de comunicación social con fines recreativos y educativos que a la televisión y otros medios populares (2014, p.8)

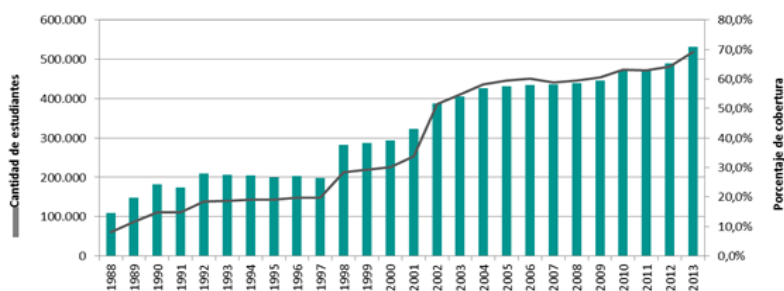


Figura 1. Número de estudiantes y cobertura del PRONIE MEP-FOD 1988-2013. Fuente: Fundación Omar Dengo. Estadísticas. [Sitio web]. Recuperado de http://www.fod.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=186

2.10. La formación de las personas laicas

El trabajo investigativo se enmarca en la formación teológica que una institución educativa eclesial ofrece a los miembros de la Iglesia, llamados laicos, es decir, aquellos que no son sacerdotes ni obispos. En concreto, un curso de teología que se denomina Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo. La investigación será específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes en el curso por medio de foros en la plataforma virtual.

La Iglesia siempre ha ofrecido una formación básica para recibir el sacramento de la Eucaristía, a la que se le denomina catequesis. Esta formación mayoritariamente se recibe en la edad escolar. Existen otras catequesis para adultos y en relación con otros sacramentos, pero por lo corto del período de formación no se consideran para este apartado. Mientras que las primeras abarcan tres años escolares, las segundas no pasan de 16 sesiones formativas.

Igualmente no se entra a considerar la formación religiosa que se ofrece en el sistema educativo formal (Educación Religiosa), pues dicha formación la administra el Estado y se escapa a los fines exclusivos de la Iglesia, además de los constantes cambios de los programas de estudio que define el Ministerio de Educación Pública.

Es necesario conocer alguna teoría sobre los modelos de la Iglesia en la formación de los laicos, partiendo de que es educación de adultos. Este es un tema poco desarrollado al interno de la Iglesia, no se encuentran obras específicas ni estudios profundos al respecto, solo algunas referencias o pequeños capítulos dentro de temas más generales. Entre la literatura específica se encuentra Perea (1999), E. Alberich y A. Binz (1996), Biemmi (2005), A. Binz y S. Salzmann (2004).

Esta última, es una obra excelente que trabajó sobre la formación de aquellos fieles laicos en la Iglesia y desde la pedagogía de la persona adulta. Los autores son especialistas muy reconocidos en sus ámbitos europeos y representan esfuerzos que ellos realizan en sus instituciones dedicadas a la formación cristiana de personas adultas. Este texto es un referente para el campo de la formación cristiana estos.

Recientemente, en América Latina, en el campo de la catequesis, se plantea la formación de aquellos laicos catequistas, desde un nuevo enfoque llamado de clave catecumenal. Un ejemplo lo hace el catequeta Balbino Juárez (2010). Siendo la catequesis una forma privilegiada de la pedagogía de la fe, es digno de citar estas nuevas comprensiones sobre el tema.

La formación de las personas laicas posee un documento de la Iglesia que viene a ser la guía que se ha de seguir sobre el tema. Se trata de la Exhortación Apostólica sobre las personas laicas (Juan Pablo II, Exhortación Apostólica sobre los fieles laicos, 1987), fruto del Sínodo de los obispos del año 1987. En dicho documento que recoge las discusiones y los aportes de la reunión del Papa con aquellos representantes de los obispos del mundo entero para tratar el tema de las personas fieles laicas en el mundo actual, el último de los capítulos, el número V, se dedica exclusivamente a la formación de ellos.

La relevancia de esta exhortación es que por primera vez en un documento magisterial universal se hace un planteamiento sistemático sobre el tema de la formación laica. Es un logro de la reflexión precedente, pero también se debe decir que ha sido el único documento de rango universal, porque después de este no se ha vuelto a plantear el tema en amplitud sino por frases sueltas que motivan y sugieren la formación, tal como lo veremos más adelante.

Para efecto de ubicación se destacan dos numerales de la Exhortación sobre los fieles laicos (ChL). Uno que señala la prioridad pastoral que se debe dar en la Iglesia a la formación de los las personas laicos. Dice concretamente:

La formación de los fieles laicos se ha de colocar entre las prioridades de la Diócesis y se ha de incluir entre los programas de acción pastoral, de modo que todos los esfuerzos de la comunidad (sacerdotes, laicos y religiosos) concurren a este fin. (ChL 57)

El otro numeral por destacar es el 58 que aporta el horizonte vocacional y misionero que se le otorga a dicha formación. La vocación laical nace en el bautismo y consiste en ser cristiano, y cristiano en el mundo. La formación laical “tiene como objetivo fundamental el descubrimiento cada vez más claro de la

propia vocación y la disponibilidad siempre mayor para vivirla en el cumplimiento de la propia misión”. ChL58

Se puede decir que para el contexto de la Iglesia en América Latina, el segundo documento en importancia es el Documento final de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe reunida en Aparecida, Brasil (2007) que dedica el capítulo VI a la formación de los discípulos de Cristo. Este documento plantea una nueva terminología y nuevas claves interpretativas de frente al planteamiento del tema que tradicionalmente se venía haciendo en la Iglesia. El tema de la formación constituye un capítulo amplio del documento e integra la formación de todos los miembros de la Iglesia. Una clave fundamental del planteamiento de la Conferencia de Aparecida es el **discipulado misionero**; es decir, el proceso permanente que se inicia en el bautismo y que abarca todo el arco de la vida, en un proceso de madurez de irse identificando cada día más con Cristo. En este capítulo se incluyen las personas clérigas y laicas. Se dan las pautas generales sobre el tema de la formación.

Este documento es conocido como Documento de Aparecida (2007), allí el proceso de formación posee unos criterios y dimensiones señalados en diversos numerales: “la formación obedece a un proceso integral” (DA 279), “respetuosos de los procesos personales y de los ritmos comunitarios, continuos y graduales” (DA281), y “abarca diversas dimensiones que deberán ser integradas armónicamente a lo largo de todo el proceso formativo. Se trata de la dimensión humana y comunitaria, espiritual, intelectual y pastoral-misionera” (DA 280), “de acuerdo con la peculiar vocación y ministerio al que ha sido llamado” (DA 282), “la formación de los laicos y laicas debe contribuir, ante todo, a una actuación como discípulos misioneros en el mundo, en la perspectiva del diálogo y de la transformación de la sociedad” (DA 283), “en una espiritualidad de la acción misionera” (DA 284).

De esta descripción de la formación de las personas fieles laicas, no reducida solamente a la teológica, coincide con la visión de formación de personas adultas y de formación permanente que se expuso. La formación abarca todas las

etapas de la vida y todos sus ámbitos donde la persona se desarrolla. Por eso la formación teológica es parte integral de su formación y crecimiento como persona.

Para concluir este apartado se quiere hacer mención de un documento de la Iglesia, específicamente, de la Congregación para la Educación Católica (2008), sobre los Institutos Superiores de Ciencias Religiosas, -el INCOTEP es asociado a uno de ellos-, que marca los objetivos de la formación teológica en estos centros:

“Promover la formación religiosa de los laicos y de las personas consagradas, para una más consciente y activa participación de los mismos en las tareas de evangelización en el mundo actual, favoreciendo también la asunción de empeños profesionales en la vida eclesial y en la animación cristiana de la sociedad; preparar a los candidatos para los diversos ministerios laicales y servicios eclesiales.” (#3)

Aquí se evidencian los fines de la formación teológica que anteriormente se mencionaron, pero especificados en relación con las instituciones que ofrecen esta formación, tal como es el caso del INCOTEP. Estos fines son distintos a los que ofrecen las facultades teológicas que tienen un grado mayor de especialización. De frente a la investigación, la pedagogía de la fe se enmarca en los objetivos señalados por esta Instrucción.

En el Cuadro 3 se hace una síntesis de la formación de los laicos en el Documento de Aparecida y la técnica evaluativa que se realizará en la investigación.

Cuadro 3:

Esquema de la formación de los laicos en relación con la técnica de los foros.

Características de la formación	Actividades de los foros	Características metodológicas asumidas en el foro
<ul style="list-style-type: none">• Discipulado-misionero permanente: alcanzar la madurez cristiana.• Proceso integral.• Respetuosos de los procesos personales y de los ritmos comunitarios.• Abarca las dimensiones: humana y comunitaria, espiritual, intelectual y pastoral-misionera.• La peculiar vocación laical: perspectiva de diálogo y transformando el mundo.• Espiritualidad misionera.• Participación en las tareas de evangelización en el mundo actual y en la vida eclesial.• Preparar a los candidatos para los diversos ministerios laicales y servicios eclesiales.	<ul style="list-style-type: none">• Foro social: presentación.• Foros de dudas y consultas.• Foro de preguntas.• Investigación de un tema.• Profundización de un texto bíblico.• Estudio y presentación grupal de un tema del curso.• Foro de compartir experiencia y el compromiso asumido.• Foro de construcción de la oración.	<ul style="list-style-type: none">• Las actividades involucran vivencias de la fe que se vive individualmente y comunitariamente (dimensiones espiritual y comunitaria).• Las actividades se plantean en clave de proceso.• Las actividades requieren del estudio del texto, confrontar otras fuentes (intelectual), experimentar en el grupo de Iglesia o del entorno social (comunitaria), implican compartir la fe con otras personas (misionera).• Las actividades están asociadas a los que realizan en la Iglesia (dimensión ministerial y de servicio).• En los foros se expresa el proceso de fe de cada persona, en relación con todas las dimensiones de su vida (integral).• Trabajo colaborativo (dimensión humana, comunitaria, eclesial, pastoral, misionera, ministerial).

Fuente: Elaboración propia, basado en Documento de Aparecida (2007) y la propuesta evaluativa que se elaboró para la Investigación.

2.11. Pedagogía de la fe

La formación teológica se plantea como una “pedagogía de la fe”. Este concepto tiene unas connotaciones especiales que se deben explicitar en este apartado y que son nucleares a la presente investigación. Para comprender el concepto se debe desmembrar en tres términos: teología, pedagogía y fe.

2.11.1. Relación de términos: teología, pedagogía y fe

Se asume la pedagogía como la ciencia humana que tiene por objeto los procesos educativos, pero aplicados a la educación de la fe (pedagogía de la fe). No se trata de dos pedagogías contradictorias, pues la fe y la razón no se excluyen. Se distinguen en cuanto que su referente es la pedagogía de Dios (Pujol et al. 2001).

La teología es una ciencia que tiene por objeto el estudio del misterio de Dios, en cuanto se ha revelado al ser humano. Existen muchas vertientes de la ciencia teológica, entre ellas, la católica. Y desde ella es que se desarrolla esta investigación, pues el tema se refiere a un curso de teología católica.

Sin pretender entrar al desarrollo de la teología, porque no es el tema de la investigación, al menos se hace necesario asumir un concepto clave que distingue a la teología de otras ciencias. La teología no es una ciencia meramente deductiva, sino que en cuanto ciencia de Dios, en su reflexión metódica parte del ser humano como destinatarios de la actuación salvífica liberadora de Dios en Jesucristo; esta ciencia además de concentrarse en la Palabra de Dios dirigida a su pueblo (primero Israel, luego la Iglesia), también se concentra en el ser humano como “oyente de la Palabra” (Perea, 1999). De aquí que la teología posea una dimensión teórica y una dimensión práctica (“praxis”). Por lo que la ciencia teológica ayudará a la praxis de la fe de las personas creyentes.

La fe, en sentido de su intelección, es un don de Dios. Aunque no se funda en la razón, sí encuentra en ella las razones que hacen más creíble la fe. Siguiendo a San Anselmo, citado por Juan Pablo II (1998), la razón tiene por tarea descubrir las razones que permitan a todos entender los contenidos de la fe. Aplicado a la

pedagogía de la fe, esta asume las ciencias humanas, en cuanto ayudan y hacen inteligible el mensaje de la fe.

2.11.2. Clarificación conceptual de pedagogía de la fe

Encontrar una definición del término se ha hecho difícil; es una expresión que se utiliza mucho, se describe en diversos documentos oficiales de la Iglesia o estudios especializados, pero no se define (Pujol et al., 2001). En todos ellos se enuncian postulados propios de la pedagogía de la fe, pero sin entrar a diferenciarla específicamente de otras acciones de transmisión de la fe.

Una aproximación bastante breve y precisa de la pedagogía de la fe la ofrece Berrios refiriéndose a la dimensión pedagógica de la teología como transmisora de la fe: “todo lo concerniente a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la doctrina de la fe cristiana reflexionados por la teología, en cuanto ejercicio de transmisión de la experiencia subyacente a tal doctrina” (2012, p.188).

Asume los elementos de las ciencias pedagógicas, pero enlazadas con la llamada pedagogía de Dios. Se puede decir que es una ciencia o estudio científico que recoge los aportes que le brindan otras ciencias, como ciencia humana que es, para hacer inteligible el mensaje que transmite y adaptarlo permanentemente al ser humano; pero a la vez, ese mensaje viene de Dios, y por eso esta “pedagogía de la fe” se adapta al modo de ser y de actuar de Dios (“pedagogía divina”).

De manera simple se puede decir que por pedagogía de la fe se entiende aquellas formas con que la Iglesia, por medio de la teología, la catequesis, la educación religiosa o la predicación transmite a las personas el mensaje de la salvación que fue revelado por Dios, primero a Israel, luego a la Iglesia, inspirada siempre en la llamada Pedagogía de Dios.

2.11.3. Pedagogía original de la fe

Entre el concepto de pedagogía aplicado a la educación en general y su aplicación al campo de la fe, –pedagogía de la fe-, existe una diferencia, que el

Papa Juan Pablo II planteó como una “originalidad irreductible” de la identidad cristiana que surge de la Revelación de Dios. (Juan Pablo II, 1979)

Cuando se habla de la "pedagogía original de la fe", lo determinante es su relación con la fe. Por ello se trata de una pedagogía que sólo se puede desarrollar en la medida en que por la fe se reconoce la actualidad del proyecto salvador de Dios, se discierne la acción de su Espíritu en las personas por evangelizar y obedientemente se pone a su servicio. (Carvajal, 2007)

Desde este postulado se puede hablar de una pedagogía de la fe, que se describe no como transmisión de un saber humano sino como comunicación de la Revelación de Dios, siguiendo el modelo que el mismo Dios ha educado a su pueblo (Pedagogía divina).

Cuando se habla de Revelación de Dios, en la teología católica se entiende esta, no como un conjunto de doctrinas abstractas que la Iglesia recibe y transmite, sino como el acto por el que Dios mismo se revela a sí mismo en la historia para hacer partícipe al ser humano de la vida divina. Esta autocomunicación de Dios se realiza por medio de palabras y acontecimientos salvadores intrínsecamente ligadas. Dos características esenciales de esta revelación es su carácter personal y relacional. (Concilio Vaticano II, 1965, Dei Verbum).

Cabe preguntarse aquí ¿si es posible educar la fe? pues son dos términos que abarcan realidades muy distintas y se podrían incluso hasta contraponer. E. Alberich (2003), especialista en el campo de la educación de la fe, llega a plantear que por la naturaleza teológica del acto de fe, solo se puede hablar de “educación” en un sentido indirecto e instrumental, en cuanto mediación humana que guía, ayuda o facilita el crecimiento de la fe; excluyendo siempre toda acción directa sobre la fe misma, ya que esta es un regalo de Dios y libre respuesta del ser humano.

Los objetivos que inspira esta pedagogía de la fe en los creyentes, según la Congregación para el Clero (1997) son:

- Promover una progresiva y coherente síntesis entre la adhesión plena del ser humano a Dios y los contenidos del mensaje cristiano.

- Desarrollar todas las dimensiones de la fe, por las cuales ésta llega a ser una fe conocida, celebrada, vivida, hecha oración.
- Impulsar a la persona a confiarse por entero y libremente a Dios: inteligencia, memoria, voluntad y corazón.
- Ayudar a la persona a discernir la vocación a la que el Señor la llama.

2.11.3.1. Algunas características de la pedagogía de la fe

Las siguientes características de la pedagogía de la fe son extraídas del artículo Teología y Catequesis de Carvajal (2007). Se presentan aquí en función de la presente investigación, a saber, la formación teológica y no exclusivamente en relación con la acción catequética.

La pedagogía de la fe conduce al creyente a establecer un diálogo con Dios por el don de la fe. Esta es una experiencia que Dios regala, la gracia divina, en lo más íntimo del ser humano. En este sentido la pedagogía de la fe es originaria y se diferencia de la pedagogía como se entiende en las ciencias humanas.

La pedagogía de la fe:

- Permite al ser humano reconocer los dones con los que Dios le bendice y la presencia del Señor en la vida del creyente y en la Iglesia.
- "Sabe administrar gradual y progresivamente el universo simbólico y sacramental de la Iglesia para conducir a los creyentes a entrar en comunión de vida con Jesucristo" (Carvajal, 2007, p.10).
- Como "pedagogía espiritual", secunda y sirve a la acción del Espíritu, para llevar "a cada sujeto a acoger y comprender la acción y el mensaje evangélico como luz y fuerza de vida" (Carvajal, 2007, p.10).
- Como "pedagogía de la encarnación" en la medida en que asista a la respuesta del hombre, pone en correlación las experiencias humanas más significativas con el mensaje revelado, para que el creyente pueda recibir en su propia vida la Palabra divina y responder afirmativamente al amor de Dios, sacando a la luz el significado salvífico que brota el anuncio cristiano. (Carvajal, 2007, p.11).

Estos rasgos que en su conjunto e integrados armónicamente componen la pedagogía de la fe.

2.11.3.2. Aprendizaje significativo en la pedagogía de la fe

Aplicado a los procesos de educación a la fe, en la obra Introducción a la pedagogía de la fe (Pujol et al., 2001) señalan que más que decir “aprendizaje significativo” hay que conceptualizarlo como “construcción de significados” como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo cuando al contenido es capaz de atribuirle un sentido y un significado es que se aprende.

Para ello señalan estos mismos autores:

- el estudiantado debe establecer cantidad y complejidad de relaciones “sustantivas” entre lo que se aprende y lo que ya se conocía.
- Además deben integrar o asimilar el nuevo material de aprendizaje en los esquemas o conceptos que ya se poseen, de modo que lo que presta significado es precisamente la asimilación e inserción en los esquemas previos.

En esta línea de que cada aprendiz construye significados a partir de la fe, un sitio web, especializado en el aprendizaje significativo aplicado a la formación religiosa, llega a concluir (Villareal, s.f.):

El aprendizaje significativo ayuda a los estudiantes a ser constructores de su fe, partiendo de aquella que han adquirido en sus núcleos familiares y en su entorno cultural y social. Apropiándose de los conceptos y proposiciones que le son significativas y de tal manera puedan ir purificando su fe con el acompañamiento directivo del docente. (párr. 5).

2.11.3.3. Métodos de la pedagogía de la fe (inductivo-deductivo)

En la pedagogía de la fe se asumen los métodos inductivo y deductivo para la transmisión del mensaje revelado.

Antes de analizarlos es necesario establecer qué se entiende por metodología aplicada a la didáctica de la educación de la fe. Es la ciencia y el arte de educar cristianamente a las personas: analiza los principios, las leyes y las reglas para enseñar con la mejor habilidad posible el mensaje cristiano.

En la transmisión de la fe no se tiene un método propio ni único (Congregación para el Clero, 1997), pero como ya se dijo, los métodos más valorados y asumidos, en la educación religiosa son el inductivo (parte de la experiencia) y el deductivo (parte de los conceptos).

El **método inductivo** es aquel que procede de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general, del efecto a la causa, de la experiencia a los enunciados o principios. (Pujol et al., 2001, p.198)

El **método deductivo** es aquel que parte de lo general a lo particular, de los enunciados a la experiencia. (Pujol et al., 2001, p.198)

Ambos métodos son adecuados y complementarios en la pedagogía de la fe. El método inductivo es conforme a la Revelación de Dios, pues lleva al conocimiento de las realidades invisibles y divinas a través de las cosas visibles y concretas. Este método es completado y afirmado en el método deductivo. Sea que de principios de fe se pase a la aplicación de la vida, o que partiendo de las realidades humanas se iluminen con la Palabra de Dios.

El aprendizaje a partir de la experiencia es eminentemente inductivo, como tal favorece a que cada aprendiz construya significado a los nuevos contenidos. El método inductivo “es un camino metodológico que tiene en cuenta las experiencias de los educandos y es el modelo de aprendizaje *por descubrimiento* dirigido o autónomo que realiza según su edad y capacidad”. (Pujol et al., 2001, p. 189).

Por el método deductivo igualmente se puede realizar un aprendizaje significativo, pues los conceptos que se enseñan, al relacionarlos con los conocimientos y experiencias previas, les dan una nueva significación y los reconstruyen.


El proceso metodológico, en este caso, parte de los conceptos generales (síntesis inicial), los profundiza por medio del análisis para poder llegar a una síntesis final. Se pasa de las meras opiniones o los datos confusos y dispersos, al análisis y la síntesis.

El siguiente cuadro comparativo (Cuadro 4) toma elementos de la descripción que hace Lars Bonell (2003) en Lamata y Domínguez (2003) y Pujol et al. (2001). El método en la práctica no es puro, por eso es posible que se

intercambien en la secuencia. Por ejemplo, de pronto se parte de una teoría, e inmediatamente se concreta en la práctica o viceversa.

Cuadro 4:

Comparación de los métodos inductivo y deductivo

	Método inductivo		Método deductivo
Característica	Proceso de razonamiento que parte de lo singular para buscar conclusiones generales o generalizables. Va de lo concreto a lo abstracto, de la realidad a la explicación de la realidad.		Proceso de razonamiento que parte de la explicación de la realidad para llegar a establecer conclusiones cada vez más concretas. Va de lo abstracto a lo concreto. De la explicación de la realidad a la realidad misma.
Secuencia	a) Presentación de hecho real. b) Análisis de ese hecho. c) Búsqueda de relaciones causales (¿por qué pasa esto?)		a) Planteamiento de una teoría (postulado de fe). b) Desarrollo de concreciones a partir de la teoría (fe revelada). c) Explicación de hechos reales a partir de las concreciones.
Aplicación metodológica en la educación de la fe	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene en cuenta la experiencia de los educandos. - Aprendizaje por descubrimiento. - Método existencial (o ascendente). Arranca de problemas y situaciones humanas y los ilumina con la luz de la Palabra de Dios. 		<ul style="list-style-type: none"> - Hace un síntesis inicial, luego el análisis para llegar a una síntesis final. - Método kerigmático (o descendente). Parte del anuncio del mensaje de la Revelación y los aplica a la vida.

Fuente: Elaboración propia, basado en información de Lamata y Domínguez (2003) y Pujol et al. (2001).

2.12. La evaluación de los aprendizajes

La presente investigación se enfoca en el tema de la evaluación de los aprendizajes desde la pedagogía de la fe. Por ello asume el concepto desde diversos enfoques. Siendo la valoración de una técnica evaluativa el centro de la investigación se hace necesario esclarecer previamente los postulados de la evaluación en general, para luego aplicarlos en la EaD, optando por aquellos enfoques que privilegia esta investigación, desde los cuales construye su marco teórico y concluyendo con la aplicación de la evaluación en los procesos de educación en la fe desde el aprendizaje inductivo y deductivo.

2.12.1. Clarificación conceptual de evaluación de los aprendizajes

El concepto de evaluación ha experimentado, a lo largo de los siglos, una evolución en sus significados. Durante siglos, predominó la concepción de “juicio”, como acto de juzgar el valor de las cosas; luego se fue reemplazando como “medición”, dentro de una visión cuantificadora del proceso evaluativo. Pero en el siglo XX se fue enriqueciendo por nuevos enfoques pedagógicos, como el de Stufflebean, citado por Ahumada (2001), que concebían el proceso evaluativo desde los logros alcanzados con los objetivos educativos propuestos, incluso entendiéndola como el proceso de recolección de información que permite facilitar la toma de decisiones. Este largo proceso evolutivo se fue sintetizando de manera ecléctica incorporando algunos elementos de las diversas concepciones hasta definirse como: “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que nos permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones” (Ahumada, 2001, p. 18). Aunque existe un gran avance innovador en la teoría de la evaluación, aún persiste una práctica tradicional que no corresponde a la nueva teoría, principalmente en asumirla como elemento del proceso de aprendizaje.

2.12.2. Enfoques de la evaluación de los aprendizajes

Se puede hablar fundamentalmente de dos grandes enfoques de la evaluación, el cuantitativo y el cualitativo.

-Cuantitativo: Se preocupa por el grado en que se alcanzan los objetivos previamente establecidos en el programa de estudio, enfatizando los productos o resultados de la enseñanza y dando máxima importancia a la objetividad, exactitud, rigor y rigidez en la medida. (García, 2008)

-Cualitativo: es un nuevo enfoque que abre más espacio a la subjetividad; pretende penetrar más en el sujeto por evaluar y comprender profundamente sus características. No le interesan exclusivamente los productos de aprendizaje, sino el analizar los procesos educativos que realiza el estudiantado para lograr el aprendizaje o los objetivos de aprendizajes propuestos. (García, 2008)

Es necesario, antes de continuar, establecer una clara diferencia entre medir y evaluar, ya que al hablar de evaluación de los aprendizajes, por la carga histórica y cultural de los procesos evaluativos, muchas veces tiende a reducirse o confundirse con la medición o la calificación o bien con ambas.

Medir y evaluar: son dos conceptos diferentes aunque se implican. Es fundamental no confundirlos, especialmente en aquella evaluación de los aprendizajes cuyo enfoque está en el logro de los aprendizajes.

Medir consiste en establecer correspondencia entre un número y una propiedad o un fenómeno, según normas establecidas. (D'Agostino, 2005) Expresa en términos cuantitativos el grado en que cada estudiante posee determinadas características. Y la evaluación de los aprendizajes va más allá porque supone juicios de valor.

Para efectos de esta investigación, la propuesta innovadora parte de un enfoque cualitativo, es decir, de los procesos de aprendizaje que lleva cada estudiante a distancia durante el curso académico.

2.12.3. Funciones de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes también puede ser categorizada desde la función o propósito que ella posee frente al proceso de aprendizaje del estudiantado (función pedagógica de la evaluación) o a los usos que se dan más allá de lo estrictamente pedagógico, como las que se refieren a la selección, promoción, acreditación, certificación e información que se da a la evaluación de los aprendizajes (función social). Ambas funciones son inherentes a la evaluación educativa (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

La teoría evaluativa considera la función pedagógica según los momentos, en una triple función: la diagnóstica, la sumativa y la formativa. A efectos de este trabajo investigativo, que se enmarca en la evaluación formativa pero enriquecida con nuevas perspectivas, como es la llamada **evaluación auténtica** y la **formadora**, se asume la sumativa y formativa (formadora) y se deja la diagnóstica en razón de la dificultad (por el tiempo de la aplicación de la investigación) de asumirla en la técnica del foro virtual.

A continuación, a modo de glosario, se ofrece una breve definición o descripción para clarificar y facilitar el marco conceptual.

Evaluación sumativa: es realizada al final y emite un juicio sobre el estudiante en relación con el resultado del aprendizaje, reflejado en una calificación globalizada de un repertorio de objetivos, y de la que se sigue una toma de decisiones ejecutiva, a veces implícita. (Rodríguez, 2006)

Evaluación formativa: comprende todas aquellas actividades diseñadas por cada docente para aumentar la comprensión, motivar y proporcionar al estudiantado una indicación de sus progresos; según ritmos y métodos que respondan a sus necesidades. (Dorrego, 2006) Pretende que ellos corrijan defectos y confusiones, superen dificultades y adquieran competencias durante todo el proceso de su aprendizaje y manifestado en las pruebas o trabajos de evaluación (García, 2008). Hoy se habla también de una **evaluación formadora**. Se trata de aquella que parte del estudiantado, no de la persona docente, a partir de su propio autoaprendizaje; pero se profundizará en ella cuando se hable de los nuevos enfoques de la evaluación de hoy día.

El foro virtual académico para la evaluación de los aprendizajes es una técnica que favorece la evaluación formativa, porque permite al estudiantado ser protagonista de su propio aprendizaje, en el contraste de saberes con sus pares y la persona facilitadora. Conlleva la autoregulación y la autonomía, pues cada uno a partir de sus saberes previos debe ir alcanzando las metas de aprendizaje que se propone en el foro virtual, en permanente contraste y enriquecimiento con el proceso de las demás personas participantes.

Evaluación auténtica: es una nueva visión desde un enfoque constructivista, basada en una concepción globalizadora e integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ahumada, 2001). Se basa en la permanente integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio estudiante y de sus pares, constituyendo un requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado. (Condemarín y Medina, 2000).

En la evaluación auténtica, como dice Ahumada (2001, p.26), se integran las tres funciones, enfatizando la diagnóstica y formativa y dando una menor

importancia a la sumativa. Esta última sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido social para el estudiantado.

Como se verá más adelante, en la educación a distancia, se concibe la evaluación como autoregulación de los aprendizajes, que corresponde coherentemente a esta visión de la evaluación auténtica.

El foro virtual académico propone una serie de actividades a realizar por parte del estudiantado que este debe ir presentando para ser leído y analizado por todos las personas participantes, en unos casos, y en otros trabajado conjuntamente, lo que implica que asuma el proceso evaluativo como un proceso de aprendizaje en que él mismo se va autoregulando e integrando las funciones de la evaluación de los aprendizajes, sin que la función sumativa domine el proceso.

2.12.4. Formas de la evaluación de los aprendizajes

En este apartado introductorio, a modo de glosario, se concluye refiriéndose a las llamadas formas de evaluación, a saber, la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación y la metaevaluación.

Heteroevaluación: se refiere al proceso que nace desde el profesorado hacia el estudiantado. Esta concepción enfatiza los resultados sobre los procesos; los rendimientos y desempeños finales sobre el manejo de determinadas estrategias. (Ahumada P. , 2001). Sin serlo exclusivamente, pero responde más al enfoque cuantitativo y función sumativa.

Los foros virtuales académicos dentro del sistema de EaD y educación virtual, por cuanto es la persona docente quien ofrece a cada estudiante la propuesta de cómo será evaluado. La consigna contiene los requerimientos de la evaluación de los aprendizajes. Pero ofrece la flexibilidad de incorporar elementos de las otras dos formas.

Coevaluación: es cuando en la evaluación se integra a los propios pares. El rasgo distintivo es que involucra activamente a cada estudiante en la toma de decisiones para la evaluación (Valdivia, 2008).

En el foro virtual académico se incorpora este enfoque, en cuanto al estudiantado deben comentar las aportaciones de sus pares, e incluso, podría

realizarse actividades que impliquen el análisis de trabajos o documentos, para evaluar el progreso adquirido o los obstáculos.

Autoevaluación: es un proceso que le permite a cada participante conocer sus potencialidades y limitaciones y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su proceso de aprendizaje (Torres y Torres, 2005).

Ahumada (2001) afirma que la autoevaluación y la coevaluación, si son permanentes, “resultan formas adecuadas de obtención de evidencias durante el proceso de aprender, que refuerzan la idea que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progreso fijados por parte del maestro”. (p. 26)

Una forma de evaluación que se desprende de las anteriores y que corresponde al enfoque de la EaD es la autorregulación de los aprendizajes. La innovación estratégica para el Instituto que se propone en esta investigación se enmarca dentro de la autorregulación de los aprendizajes. Se expondrá más adelante ampliamente sobre ella, pero es recomendable al menos dar un concepto o descripción aquí. Señala Díaz-Barriga et al. (2002), “una evaluación que se precie de ser constructivista debe desarrollar la capacidad de autorregulación y autoevaluación de los estudiantes”.

Autorregulación del aprendizaje: un conjunto de procedimientos estratégicos que permiten dirigir y controlar los procesos y los resultados del propio aprendizaje. Cada persona tiene un sistema personal de aprender que ha ido construyendo progresivamente, en general de forma autónoma.

Los foros virtuales académicos dentro del sistema de EaD y educación virtual, se enmarcan dentro de los principios propios de esta modalidad educativa, ser asincrónicos y no compartir el espacio físico, cada estudiante debe ser el responsable de su proceso de aprendizaje. Además, el foro virtual viene a ser como una vitrina donde expone las evidencias del proceso formativo que está realizando, manifestando sus logros o falencias. Por la dinámica del foro virtual le permite al estudiantado estar en constante autoreflexión de su aprendizaje.

El desarrollo de una propuesta evaluativa parte de los conceptos que se posean sobre la evaluación misma, tanto de manera institucional como de cada uno de los protagonistas del proceso educativo. Por tal razón, se expondrá a continuación las nuevas teorías evaluativas que se ajustan a los enfoques y perspectivas seleccionadas en el planteamiento de la técnica de evaluación de la presente investigación, a saber, desde la complejidad, el constructivismo, el aprendizaje significativo, la metacognición y la autorregulación de los aprendizajes,

2.13. Nuevos planteamientos teóricos sobre la evaluación de los aprendizajes

Para efectos de proponer un planteamiento de reforma al sistema evaluativo que realiza el INCOTEP, se hace necesario abordar postulados que critican la evaluación tradicional y a la vez abren perspectivas novedosas para plantear la evaluación de los aprendizajes de manera diferente. Una de las concepciones evaluativas modernas es la llamada **evaluación auténtica** y **evaluación formadora**, por lo que se comenzará exponiendo estos enfoques, el concepto y sus implicaciones.

2.13.1. Evaluación auténtica

Este concepto lo introduce J. Collins, en la década de los 80 del siglo anterior, según lo dicen las autoras Condemarín y Medina en su obra *Evaluación de los aprendizajes* (2000). Son ellas quienes lo amplían y difunden en el ámbito latinoamericano. Esta es principalmente la fuente de la información de este apartado.

Para Condemarín y Medina, citados por Ahumada (2005), las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo alternativo hunden sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schôn (1998).

Descripción

La evaluación auténtica, como dicen Condemarín y Medina, ensancha el concepto de evaluación formativa, “liberándolo de su dimensión temporal; es decir, la evaluación formativa deja de ser una instancia intermedia entre la evaluación diagnóstica y la sumativa y se transforma en un poderoso medio para mejorar la calidad de los aprendizajes de manera permanente” (2000, p.27).

Estas mismas autoras destacan un aporte importante de la evaluación formativa al concepto de evaluación auténtica, al concebirla como un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando que cada aprendiz realice su propia autoregulación. Además, transforma la relación que tiene cada uno del saber y con su propia forma de aprender, pues en la medida que él pueda avanzar en la autoevaluación y en la coevaluación, adquirirá mayor autonomía en sus aprendizajes. (Condemarín y Medina, 2000, p.27)

Este nuevo enfoque tiene sus implicaciones también para cada docente, pues al contribuir en la regulación del proceso de aprendizaje, le permite visualizar y reflexionar sobre el impacto de sus propias prácticas educativas, todo lo cual redundará, especialmente, en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos por cada estudiante. (Condemarín y Medina, 2000, p.5)

La evaluación auténtica, como dice Ahumada (2005), se refiere a:

Una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y por ende utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal (p. 12).

Esta perspectiva se aprovecha de “múltiples procedimientos y técnicas para evaluar las competencias de cada estudiante en su globalidad y complejidad, otorgándole especial relevancia a las actividades cotidianas y significativas que ocurren dentro del entorno educativo” (Condemarín y Medina, 2000, p.5).

La evaluación auténtica abarca las diversas funciones y formas de evaluar, lo que la hace un enfoque coincidente con las características de la evaluación a distancia. Martínez señala además que “implica una autoevaluación por parte del alumno, pues la meta es la promoción explícita de sus competencias de

autoregulación y de reflexión sobre su propio aprendizaje. En este sentido es una evaluación de proceso y formativa, donde son prácticas relevantes la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación” (2014, p. 59).

Orientaciones para la práctica de la evaluación auténtica

Este apartado final de la evaluación auténtica está tomado de Educarchile (s.f.) que señala cinco criterios a considerar para tener una experiencia evaluativa desde este enfoque.

- Se debe evaluar aprendizajes multidimensionales, es decir, evaluar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir y ser) de manera integrada y simultánea. Hoy día se puede entender esto desde el concepto de competencia.
- Evaluar las reales competencias de cada estudiante a partir de la información que aportan sus desempeños dentro y fuera de la sala de clases.
- La evaluación de los aprendizajes es un abordaje sistemático para recopilar información sobre el aprendizaje del estudiante y su desempeño, que normalmente se basa en distintas fuentes de evidencia y utiliza métodos diferentes que incluyan situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja.
- Evaluar aprendizajes contextualizados, usando contextos significativos, situaciones problemáticas y lo más cercanas a la vida real o cotidiana de cada estudiante, portadoras de sentido y de obstáculos cognitivos.
- Evaluar considerando a cada estudiante como un aprendiz activo, que tiene motivaciones.
- Evaluar de manera colaborativa, impulsando la interacción y el apoyo de los otros. Se enfatiza el trabajo en equipo y la evaluación colectiva más que la individual. (Educarchile, s.f., párr.18ss)

Los foros virtuales académicos pueden incorporar esta concepción de la evaluación de los aprendizajes por cuanto tienen la facilidad de ser un proceso de interacción y no una simple actividad, en los que cada estudiante va

permanentemente confrontando los aprendizajes logrados con los que desea alcanzar. Además por el intercambio con la persona facilitadora y los demás, en el foro virtual puede incorporar los intereses de conocimientos que tiene, más allá de los propuestos en las consignas. Es decir, el foro virtual goza de una libertad y flexibilidad que corresponde a este enfoque evaluativo. También, por el tipo de comunicación que se establece se favorece que logre incorporar en las intervenciones su experiencia y sus vivencias, posibilitando un aprendizaje contextualizado.

Evaluación auténtica y el constructivismo

Se establece una relación entre la evaluación auténtica y el constructivismo siguiendo el tema de la investigación, que considera la evaluación de los aprendizajes desde este enfoque.

La evaluación auténtica se fundamenta teóricamente en los principios del constructivismo. Ahumada propone cuatro evidencias:

- La necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos conocimientos a fin de que cada estudiante genere su propia significación personal de lo aprendido.
- Acepta que las persona estudiante tienen diferentes ritmos de aprendizaje producto de poseer diferentes estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etc.
- Promulga que el aprendizaje va a ser motivador en aquel estudiante cuando asume las metas a conseguir.
- Valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad. (2005, p. 22)

2.13.2. Evaluación formadora

Al hablar de la evaluación auténtica se consideraron los aportes que la evaluación formativa le hace. Tal como se expuso en el apartado de las funciones de la evaluación se distinguían tres: la diagnóstica, la formativa y la sumativa. Allí se mencionó, que recientemente se habla también de una evaluación formadora en

vez de formativa. En evaluación, cada vez más, se avanza en una adecuación de su práctica educativa con los principios de los paradigmas cognitivistas y de la complejidad.

Esta es la razón de esta sección, para referirse a este concepto y las diferencias que existen entre ambas. Para la EaD, donde cada estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje, este enfoque de evaluación formadora se ajusta más al modelo educativo, pues parte de él y se fundamenta en el autoaprendizaje.

En la evaluación formadora, según Przemyski (1991), citado por Bordas y Cabrera, es cada estudiante “quien valora sus aciertos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mejora en sus resultados y habilidades cognitivas” (2001, 2.1). Por lo que la evaluación de los aprendizajes se convierte en un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas. Mientras el que enseña se transforma en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos. (Bordas y Cabrera, 2001, 2.3).

Estas mismas autoras presentan un cuadro comparativo (Cuadro 5) con las características de la evaluación formativa y la evaluación formadora:

Cuadro 5

Comparación entre evaluación formativa y formadora

EVALUACION FORMATIVA	EVALUACIÓN FORMADORA
<ul style="list-style-type: none"> •Intervención docente •Iniciativa del docente •Surge del proceso de enseñanza •Proviene de fuera •Repercute en el cambio positivo desde “fuera” 	<ul style="list-style-type: none"> •Parte del propio discente y/o orientada por el docente •Iniciativa del discente •Surge de la reflexión del discente •Proviene de dentro •Repercute en el cambio positivo desde “dentro”

Fuente: Tomado de Bordas y Cabrera, 2001, 2.1.

Esta concepción realmente está lejos de la práctica educativa tradicional, tal es el caso del INCOTEP, en lo que refiere a la prueba académica. Pero sugiere un

protagonismo mayor del estudiantado en el proceso evaluativo, conforme corresponde a la evaluación en los sistemas a distancia. La técnica evaluativa que la Investigación propone se inspira en esta visión, al otorgarle a cada estudiante mayor iniciativa en la selección de los temas a evaluar y en la autoregulación de su propio aprendizaje, aunque no se llegue aún al nivel de una evaluación de los aprendizajes cuya iniciativa parte del estudiantado, sino que conjuga la que ofrece la institución pero otorgando un papel relevante de autoregulación al estudiantado. Los foros virtuales requieren de la intervención de la persona facilitadora en un rol diverso, pero según el nivel de motivación y responsabilidad de las personas participantes se podría alcanzar la dimensión formadora y no solo formativa. Los foros al implicar la participación de varios sujetos dificulta que todos posean el nivel de responsabilidad y de autoregulación para llegar a la evaluación formadora.

2.14. Conceptos aplicados a la evaluación

En los apartados anteriores, se definieron los conceptos: constructivismo, complejidad, aprendizaje significativo, metacognición y autoregulación. A continuación se establecerá su relación con la evaluación, de manera sucinta, para fundamentar las tesis que se defienden en la práctica evaluativa innovadora para el INCOTEP.

2.14.1. Constructivismo y evaluación

Según Cisterna, en el constructivismo la idea central de la evaluación es la dimensión metacognitiva del aprendizaje. Parte de la dificultad para conocer y analizar lo que se llama “actividad interna” en el estudiante, pero considera que existen instrumentos como los auto-informes y análisis de protocolos que permiten acceder a dichos procesos. (2005, p.30).

Onrubia (2005) aclara que “ni toda actividad que el alumno realiza cuando aprende conlleva actividad mental constructiva, ni toda actividad mental constructiva es igualmente deseable ni óptima para un aprendizaje de calidad.” (pág. 3).

Este enfoque hace predominantemente de la evaluación un proceso de aprendizaje en sí mismo.

Los foros virtuales académicos bien diseñados, en sí mismos favorecen el constructivismo, pues con las preguntas generadoras y todas las demás que se presentan, motivan la participación creativa y original del estudiantado; las interacciones, los intercambios de perspectivas, los debates y los trabajos colaborativos que se realizan como técnica evaluativa, conducen a que generen nuevos conocimientos o nuevas significaciones.

2.14.2. Aprendizaje significativo y evaluación de los aprendizajes

La teoría del aprendizaje significativo concibe la evaluación como formativa y por dominio (Méndez, 2005).

La evaluación formativa es la comprensión e interiorización que aquel estudiante hace del conocimiento adquirido manifestando su motivación para aprender y la organización cognitiva que posee. Mientras que por dominio es el grado de alcance de conceptos, habilidades y tareas que realiza el que aprende. Cada uno de ellos se evalúa contra un criterio personal y no con respecto a una norma.

Para Méndez (2005), desde este enfoque evaluativo el rendimiento se demuestra por unidades completadas, no por puntuación. Para las estrategias de aprendizaje por dominio lo central está en la calidad del material de instrucción y la motivación del estudiantado.

Desde este enfoque se considera la función evaluativa de cada docente, más que transmitir saberes constituidos y legitimados socialmente, debe propiciar “las condiciones óptimas para que el estudiante desarrolle sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales tales que le permita construir sus aprendizajes” (Ahumada, 2001, p.7).

Los foros virtuales académicos propician el aprendizaje significativo por cuanto a partir de las preguntas generadoras, los documentos o trabajos colaborativos, cada estudiante construyen sus aprendizajes desde sus conocimientos o vivencias previas. Además se ven enriquecidos con los aportes de los demás participantes que también parten de sus diversas experiencias. En esta técnica evaluativa se incentiva la participación activa del estudiantado, incluso

pasando de ser evaluado a ser sujeto que evalúa (Rodríguez e Ibarra 2012), por el protagonismo que adquiere de su propio proceso de aprendizaje, lo que implica que la participación e involucramiento no solo es cognitivo, sino afectivo, social y espiritual.

2.14.3. Metacognición y evaluación de los aprendizajes

La verdadera evaluación es la que desarrolla los procesos metacognitivos en cada estudiante, no los memorísticos de inmediato plazo.

Estos procesos se propician en actividades que llevan a la discusión, la argumentación, la exposición (oral o escrita) de los argumentos y la justificación. Es decir, las que hacen al estudiante tomar posición de lo que estudia, defiende, critica, infiere, aplica, etc.; todos estos actos cognitivos son de un nivel superior. (Álvarez, 2001)

Así se logra que “no sólo cumpla su rol como validadora de aprendizajes, sino esencialmente, como oportunidad metacognitiva, y en esta finalidad, la mirada constructivista” (Cisterna, 2005, p. 33).

La virtualidad plantea al proceso evaluativo cambios fundamentales apostando por la actividad metacognitiva de cada estudiante. Dado que la presente investigación valoró una técnica evaluativa virtual se hace imprescindible referirse a ello.

La evaluación de los aprendizajes para entornos virtuales de aprendizaje encuentra en las TIC un recurso importante para relacionar los procesos cognitivos que se producen en la ejecución de las actividades evaluativas virtuales. Además crea la posibilidad de desarrollar el aprendizaje colaborativo y la utilización de otros recursos tecnológicos aplicados a la evaluación como: foros, álbumes, portafolios, mapas conceptuales, sitios web, webquest, ensayos, wikis, entre muchos otros. (Dorrego, 2006)

En el caso de los foros virtuales, la herramienta virtual elegida para esta investigación, se puede decir que no son garantía de un desarrollo de los procesos metacognitivos, sino que esta es fruto de la interacción de diversos factores, tales como la participación constante de cada estudiante, la intervención oportuna de la

persona facilitadora y la calidad de la discusión, e incluso, hay elementos como la alta participación que son condición necesaria para garantizar el aprendizaje. Tal como lo demostró la investigación de Naranjo, Onrubia y Segué (2012).

Vale aquí seguir la distinción que hace Barberá entre interactuar y participar en un entorno virtual:

La interacción sería lo que constituye un cambio para ir a cotas cognitivas y sociales más complejas mientras que participar supone simplemente intervenir en un espacio virtual no favoreciendo una influencia dirigida a un cambio cognitivo o provocando una reacción virtual conjunta y compartida (2006, p.11).

Garrison y Cleveland-Innes (2005) se basan en el análisis teórico de varios autores y en la investigación que realizaron, para señalar que el nivel cognitivo de las interacciones que se dan entre estudiantes en los cursos virtuales es afectada por factores contextuales como: “workload and time constraints, type of learning evaluation, the opportunity for metacognition, the shift of learning management to the students themselves, and instructor explanation, enthusiasm, and empathy” (p.138). Por lo que la metacognición no surge de un proceso autónomo del estudiantado que se da en el foro virtual, sino que es resultado del nivel de las interacciones que se dan entre cada estudiante, involucrando al facilitador y la calidad del material o contenidos de estudio.

La evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales académicos debe suscitar una interacción estructurada y sistemática para alcanzar procesos de colaboración coherentes, con propósito que faciliten el discurso crítico y analítico. (Garrison, 2009, p.98)

2.14.4. Complejidad y evaluación de los aprendizajes

Sin pretender abarcar el tema como tal, solo se mencionará algunos principios que subyacen en los diversos modos que existen para evaluar desde el enfoque de la complejidad, según lo señala E. Cano (2008).

La evaluación que asume el paradigma de la complejidad debe:

- constituir en sí misma una oportunidad de aprendizaje;
- utilizar diversidad de instrumentos;

- tomar muestras de las ejecuciones de los estudiantes;
- utilizar la observación como estrategia para recoger información sistemática;
- ser coherente e integrada con el resto de elementos del diseño formativo;
- hacer conscientes a cada estudiante de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos deben potenciar y/o corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. (p.10)

En definitiva, de una evaluación de los aprendizajes se pasa a una evaluación para los aprendizajes; donde se aprenda mejor y se esté más preparado para afrontar el futuro (Cano, 2008).

Finalmente, se proponen dos ejemplos de evaluación de los aprendizajes basados en una propuesta de la didáctica de la complejidad ofrecida por Valenzuela (2010) que además sirvieron a la presente investigación.

La primera estrategia didáctica es superar la reproducción por la investigación, tanto de la persona docente como de cada estudiante; pasar de la persona docente experta a la persona docente investigadora que incorpora al estudiantado en la investigación de nuevos aprendizajes. De esta manera la tutoría (presencial o virtual) no puede ser escucha (des)atenta de la persona docente, sino un espacio de investigación conjunta. Estas no son meramente académicas sino de aplicación a realidades no resueltas.

El segundo ejemplo que se puede transferir de la didáctica de la complejidad para aplicarla a la evaluación de los aprendizajes es la de estrategias didácticas-evaluativas que desarrollen un tipo de pensamiento flexible; es decir, que cada estudiante pueda salirse del esquema que es imposible equivocarse o que existe una única verdad, sino asumir la incertidumbre, arriesgar el error y la ilusión, como lo enseña Morin, citado por Valenzuela (2010, p.78). De esta manera cada persona tutora no es la que sabe y expone la única verdad, sino que a ella se llega a través de un arduo trabajo que implica una construcción en que muchas veces se permanece equivocado, una verdad que de algún modo no es inmutable. Las estrategias específicas para alcanzar este resultado facilitarán a cada estudiantes expresarse libremente en su análisis de los contenidos del módulo, del trabajo

realizado en pequeños grupos y sus estudios de profundización y vivirán la experiencia tutorial de no estar acertando (de certeza) conforme a los criterios de la persona tutora sino también desde la propia experiencia del error.

Este enfoque de la complejidad aplicado a la técnica del foro virtual académico, conduce a un concepto de verdad y de error muy diferente al que plantea la evaluación tradicional. Además transforma la experiencia de evaluación de los aprendizajes en una experiencia para el aprendizaje en si mismo. Los foros virtuales son experiencias de descubrimiento de la verdad, junto a la persona facilitadora y pares, se transforma en un ejercicio de indagación compartida sobre los tópicos que las personas participantes desean conocer, encontrando cada vez más la verdad a partir de la confrontación de los propios conocimientos.

2.15. Evaluación de los aprendizajes a distancia

Elementos sobre la evaluación en general desarrollados anteriormente, también son válidos para la evaluación de los aprendizajes a distancia. Esta tiene la peculiaridad de la aplicación de instrumentos acordes a esa realidad de “a distancia” o “virtual” o ambas.

Pero también en relación con el proceso, por el fundamento pedagógico de esta modalidad de aprendizaje, a saber, educación de personas adultas y aprendizaje autónomo, se tienen unas implicaciones propias y de aplicabilidad por los quehaceres o el desarrollo laboral de cada estudiante. Además se desarrollan habilidades específicas para el ambiente virtual y a distancia. (Dorrego, 2006)

Existen algunas consideraciones propias de esta modalidad de enseñanza que se aplican a la evaluación. Por ejemplo: hay situaciones en que la relación de cada estudiante con el profesorado y la reorientación de la persona docente sobre el proceso de aprendizaje se da solo en la evaluación.

Según Stiggins (2002), citado por Moreno Olivos (2010), la investigación más reciente revela que cada estudiante deben involucrarse en la tarea asignada activamente para un mayor aprendizaje.

Igualmente es válida, para la evaluación a distancia, el aporte que hace Ahumada: que “debe constituir un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa

obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que en los resultados o productos”. (2001, p.24)

La educación a distancia ha ido desarrollando en las últimas décadas una evaluación desde la autorregulación de los aprendizajes. A efectos del presente trabajo se expondrá esta teoría desde el enfoque de la complejidad.

2.15.1. La evaluación como autorregulación en la educación a distancia

El nuevo desarrollo de la teoría educativa en el concepto de evaluación de los aprendizajes como autorregulación siguiendo a González (2005) concibe la autorregulación como:

- Un conjunto de procedimientos estratégicos que permiten dirigir y controlar los procesos y los resultados del propio aprendizaje.
- Un sistema personal de aprender que ha ido construyendo progresivamente cada persona, en general de forma autónoma. Desde la infancia, todas las personas tienen la capacidad de representarse, al menos parcialmente, sus propios mecanismos mentales.

Según Pereira (s.f.) el **concepto de autorregulación** es característica propia en el proceso de aprendizaje de las personas adultas. Y la entiende como “la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta” ... “para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica y evaluarla a la luz de ciertos criterios” (p.33). La describe como un proceso activo, independiente, crítico y reflexivo. Superando claramente los esquemas del aprendizaje en los niños, convirtiendo a la persona aprendiz adulta en aquel estudiante activo y protagonista de su aprendizaje.

Esto significa que el aprendizaje es un proceso de “aprender, reaprender y desaprender” (Pereira, s.f.) que cada persona realiza de manera independiente y autónoma

El aprendizaje de la persona adulta, dice Castro (1989), citado por Pereira (s.f.), tiene unas características propias que dependen de la madurez, la motivación, factores psico-sociales o intrapersonales y los antecedentes o procesos

interpersonales. Es decir, este no es un “*tabula rasa*” cuando aprende, sino que incorpora un proceso complejo marcado por su mundo subjetivo y personal. Tampoco su educabilidad es un proceso simple y fraccionado de recibir datos del exterior, sino que asume toda la realidad humana, psicológica, relacional y contextual de persona adulta. Cabe interpretar este proceso educativo desde el paradigma de la complejidad que asume la autoorganización, el autoeducarse, la construcción de una parte de la realidad a partir de selecciones y clasificaciones internas, a través del lenguaje y el pensamiento. No se le puede considerar ni su capacidad de aprender descontextualizado de esta rica y compleja realidad, mucho menos de la capacidad que posee de elegir y permear desde su punto de vista cognitivo, motivacional y conductual su proceso de aprendizaje, lo que se conoce también como **autoregulación**.

Se encontrarán muchas estrategias, técnicas y herramientas evaluativas para llevar a cabo dicha autorregulación. Coll, Rochera y Onrubia (2007) nos presentan varias de ellas: elaboración de productos como análisis y resolución de casos, autoinformes de evaluación; con el apoyo de las TIC se pueden utilizar: foros, wikis, blogs, wequest, entre muchos otros. Para la Investigación se eligió el foro académico virtual, por las razones descritas en el apartado de la justificación. El foro virtual, dentro de la asignatura Mensaje Cristiano II, objeto de este trabajo, es una técnica de evaluación de los aprendizajes propicia para la aplicación de los principios de la autoregulación por cuanto cada estudiante es una persona adulta y la interacción que se da en la actividad es un ejercicio constante de “aprender, reaprender y desaprender” que realiza autónomamente. Aunque hay varias técnicas evaluativas que alcanzan estos mismos propósitos, por el nivel académico y de alfabetismo digital que tienen algunas personas estudiantes del INCOTEP, esta es una de las menos complejas para participar.

2.15.2. La e-evaluación

Por enmarcarse este trabajo de investigación dentro de la evaluación a distancia, aprovechando las herramientas tecnológicas, al menos se menciona aquí

una variante reciente a la palabra evaluación en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los entornos virtuales, a saber, e-evaluación.

Para JISC (2007), citada en Rodríguez e Ibarra (2012, 36), se la define como “cualquier proceso electrónico de evaluación en el que son utilizadas las TICs para la presentación y realización de actividades y tareas de evaluación y el registro de las respuestas”. Y se le comprende orientada al e-Aprendizaje, como proceso de aprendizaje, mediado por medios tecnológicos, que promueva el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el progreso académico y profesional del estudiante. (Rodríguez e Ibarra, 2012, 37)

2.16. La evaluación de los aprendizajes en la pedagogía de la fe

La evaluación de los aprendizajes en la fe, asume lo que las Ciencias de la Educación apuntan sobre la teoría y la práctica de la evaluación, pero sin perder la connotación original de la formación religiosa, que toca lo más profundo e íntimo del ser humano, su conciencia y su libertad. Además porque la gracia de Dios interviene en la vida de fe de cada persona y esa realidad escapa a toda evaluación.

La evaluación de los aprendizajes en general tiene por fin verificar la consecución de los objetivos formulados en el campo cognoscitivo, procedimental y actitudinal. No se ha de olvidar que se hace en función de la mejora del proceso educativo del estudiantado y no solo de colocar una nota sumativa. (Pujol et al., 2001).

En la formación religiosa, desde la perspectiva de la pedagogía de la fe, sabiendo de los límites de evaluar realidades abstractas y vivencias muy personales que se dan en la conciencia de cada creyente, se espera que cada estudiante alcance los objetivos propuestos. A nivel cognoscitivo que conozca y asimile las verdades de la fe que se enseñan, además de la madurez y estructuración intelectual de esos conocimientos. A nivel procedimental y actitudinal que se manifieste el progreso que ha hecho cada estudiante de frente a dichos objetivos. Esta manifestación se expresa por el contacto personal y de confianza que lleva a deducir los avances y por las actitudes externas que asume Debe

quedar bien claro que la evaluación de los aprendizajes no se debe equiparar ni confundir con la calificación, ya que no solamente refieren a cuestiones diferentes sino que, además, la calificación surge y se aplica sistemáticamente en Educación Formal, a partir del auge del positivismo (siglo XIX), y con ello, la necesidad de calificar a cada estudiante en función de criterios delimitados, de seleccionar y jerarquizar a los más “aptos” para cumplir las funciones que la sociedad requiera. En este marco la evaluación de los aprendizajes fue equiparada a la calificación y así fueron creando instrumentos idóneos para evaluar pero que, en realidad, tenían como finalidad colocar una nota según una escala determinada. (Boggino, 2002).

2.17. Técnicas de evaluación

En esta investigación se entenderá por técnicas de evaluación de los aprendizajes a los procedimientos que cada docente utiliza para obtener la información acerca del aprendizaje de cada estudiante y para ello, cada técnica, posee unos instrumentos de evaluación que se ajustan mejor, tanto a la información que se desea obtener como a las características de la población estudiantil. (Secretaría de Educación Pública, 2013)

Y se diferencia de “estrategia evaluativa”, en cuanto esta es el plan de acción que la persona facilitadora o la institución educativa llevó a la práctica “para valorar el aprendizaje del estudiante, para reconocer sus avances e identificar las interferencias, con el fin de realizar una intervención efectiva en su proceso de aprendizaje” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p.78).

Hay una distinción entre método, técnicas e instrumentos. A continuación se define cada uno de ellos:

- **métodos** son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias;
- **técnicas** son las actividades específicas que llevan a cabo cada estudiante cuando aprende;
- **recursos** son los instrumentos o las herramientas que permiten, a docentes y estudiantado, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Secretaría de Educación Pública, 2013, p.18)

Desde el enfoque de esta investigación y la propuesta evaluativa que favorece, la técnica evaluativa se adecua a la evaluación formativa, o como mejor, otros autores defienden, evaluación formadora. (Bordas y Cabrera, 2001)

Tal como anteriormente se había citado, Coll, Rochera y Onrubia (2007), mencionan algunas técnicas, particularmente para la autoregulación de los aprendizajes, con el apoyo de las TIC, tales como: foros, wikis, blogs, wequest, entre muchos otros. Se eligió para la investigación innovar en el INCOTEP con el foro virtual, pues las otras técnicas requieren del estudiantado un nivel más complejo en el uso de herramientas y aplicaciones tecnológicas.

2.18. Foros en la plataforma educativa virtual

La técnica evaluativa que se aplicó en el curso Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo, para la presente investigación se basó en la utilización de foros virtuales

Arango (2003), citado por Pérez (2013), describe los foros virtuales en los cursos como herramientas virtuales para potenciar la interacción en el espacio educativo que:

Permiten la comunicación asincrónica en diferentes vías: estudiante-tutor(a), estudiante-estudiante, estudiante-tutor(a)-estudiante, estudiante-estudiantes. Estos espacios son excelentes para potenciar la interacción, el debate, la reflexión, el análisis, la construcción y la reconstrucción de conocimientos individuales y colectivos, al romper las barreras geográficas y temporales, ya que no se necesita estar en el mismo lugar y a la misma hora para entablar el diálogo con las demás personas. (pp. 213-214).

En los foros académicos virtuales, según Sánchez-Upegui (2009), citado por García, se espera que las personas integrantes (participantes) “asuman una actitud colaborativa y coevaluativa, que les permita diferenciar y contrastar sus puntos de vista, generando un proceso de construcción de conocimiento” (2014, p.201).

El elemento asincrónico permite el tiempo para la reflexión, la lectura reposada y la respuesta meditada, cuidada y escrita al ritmo de cada quien. (Swan, 2002, citado por García, 2014).

Existe una diferencia y una variabilidad en los foros virtuales, con sus propósitos y dinámicas particulares. Estas deben estar explicitadas en las

consignas, es decir, las instrucciones por seguir, de forma que cada estudiante al participar comprenderá lo que se espera de él y lo que determina su forma de participar, comunicarse, interactuar y aprender del foro. (Pérez, 2013)

El foro virtual como herramienta tecnológica no desarrolla los procesos metacognitivos, ni el pensamiento constructivo y complejo, tampoco desarrolla procesos evaluativos que impliquen en cada estudiante la autoregulación de su aprendizaje. Bien dice Enkvist (2016): “Es falso que la tecnología mejora el aprendizaje. La tecnología no enseña comprensión de lectura, vocabulario, ni pensamiento lógico en un niño o joven”. Es la utilización del foro virtual como técnica de evaluación de los aprendizajes, dentro de una estrategia educativa que se pueden desarrollar esas capacidades en cada estudiante.

En esta investigación, el foro es una herramienta virtual evaluativa en la que se implementan actividades pedagógicas, que crean condiciones en cada estudiante para desarrollar procesos colaborativos que mejoren el conocimiento y lleven a cambios conceptuales entre las personas participantes, tal como lo demostró en sus investigaciones García y Pineda (2010). No siempre se alcanza en los diversos tipos de interacciones “compartir significados y construcción de conocimiento de calidad” (p.91).

Estas investigadoras consideran que los foros virtuales requieren diseñarse apropiadamente las actividades colaborativas para generar extensión y calidad de las interacciones discursivas que generen construcción de conocimiento (García y Pineda, 2010, p.108). Es decir, que cada estudiante desarrolle metacognición, construya conocimiento y regule a sí mismos el aprendizaje logrado (autoevaluación).

Los foros virtuales deben ser coherentes con el diseño del curso o asignatura de modo tal que las actividades a realizar por cada estudiante propicie el intercambio de conocimientos, la discusión, confrontación de ideas, la investigación e incluso la realización de trabajo conjunto. No solo favorecen el aprendizaje colaborativo y la metacognición, sino la autoregulación de los aprendizajes, transformando la experiencia en una evaluación formativa y evaluación para los aprendizajes.

2.18.1. Tipos de foros virtuales

Según Arango (2003), citado por Pérez (2013, pp. 214-215), en un aula virtual, se pueden desarrollar fundamentalmente tres tipos de foros:

- **Foro académico virtual:** permite el argumentar, discutir, reflexionar, debatir puntos específicos de un tema del curso. Especialmente relacionado con los objetivos de aprendizaje del curso.
- **Foro social:** se utiliza para presentarse y conocer a las personas que son parte del grupo, para compartir y conversar temas informales, tanto al inicio como durante el curso.
- **Foro técnico o foro de dudas:** permite exponer y compartir las consultas relacionadas con el funcionamiento de la plataforma virtual, las dudas concretas sobre un tema o de una actividad del curso o sobre la dinámica misma del curso. Generalmente está habilitado durante todo el curso para que los estudiantes puedan leer todas las preguntas y sus respectivas respuestas.

Aunque la herramienta en la plataforma es la misma, el foro como tal, cada uno de ellos tiene un propósito específico dentro del aula virtual que lo hace generar una dinámica única y propia, por lo que un aporte realizado en un foro de dudas no es igual al de un foro social o académico.

2.18.2. La persona moderadora del foro virtual

Generalmente, es la persona docente o tutora, aunque puede sugerir ellos que lo hagan los propios estudiantes. Funciones de su rol son proponer los temas de debate, mantenerlos vivos, propiciar la participación, reconducir cuando las participaciones se desvían del objetivo y cerrar los debates después de aportar él o por otros la conclusiones pertinentes (García, 2014).

Los foros virtuales permiten diferentes opciones de gestión que facilitan una variedad de acciones formativas.

En los foros virtuales, existe la posibilidad de ir más allá de las contribuciones relacionadas con los contenidos de estudio. En ellos, las posibilidades interactivas permiten la llamada presencia social, que está

relacionada con los sentimientos, emociones, dificultades, problemas personales, respeto mutuo, acogida, etc. lo que contribuye a establecer un ambiente colaborativo para el aprendizaje constructivo. (García, 2014).

- Salmon (2004) propone un modelo de cinco etapas para moderar los foros virtuales académicos. Estas son:
- Acceso y motivación: la persona facilitadora da la bienvenida y anima a participar.
- Socialización: familiarizarse y suministrar los enlaces entre entornos culturales, sociales y de aprendizaje.
- Intercambio de información: facilitar tareas y ayudar en el uso de materiales de aprendizaje. Interactuando con el contenido del curso y con las personas participantes
- Construcción del conocimiento: facilitar el proceso que propicien raciocinios críticos y que los participantes sean más autores que transmisores de información.
- Desarrollo: apoyar y responder.

2.18.3. Tipos de comunicación e interacción en el foro académico

Para Rafaeli (1988), citado por Ezeiza y Palacios (2009, p.8), en los foros virtuales académicos se dan tres tipos de comunicación: declarativa, reactiva e interactiva. Que las describe como:

- Comunicación declarativa (unidireccional): la información u opinión está presentada unidireccionalmente
- Comunicación reactiva (bidireccional): uno responde al otro
- Comunicación Interactiva (completa): el siguiente mensaje de una secuencia tiene en cuenta no sólo el mensaje que lo precede, sino también la manera en que se han desarrollado los mensajes anteriores. De esta manera, la interactividad conforma una realidad social.

La interacción que se da en los foros virtuales, si está bien orientada desde las consignas y fomentada por la función de la persona facilitadora propiciará el intercambio de conocimientos y aprendizajes.

Las participaciones del estudiantado y las intervenciones de la persona facilitadora en los foros virtuales académicos, desde la perspectiva constructivista y colaborativa, buscan la mayor interacción entre todas las personas participantes. Por eso se deben diseñar de tal manera que generen la activa y constante participación, donde no se confunde en una concepción meramente de cantidad, sino de intervenciones creativas, críticas y significativas, que reflejen procesos reflexivos y de investigación (calidad).

2.18.4. Gestión pedagógica del foro virtual académico

Uno de los objetivos específicos de esta investigación se refiere a la gestión pedagógica del foro virtual académico, por lo tanto se hace necesario señalar lo que se debe entender por ello.

Se refiere a aquellos elementos que permiten al estudiantado ser evaluados en los foros sin mayor dificultad y con claridad de lo que se espera de ellos en la evaluación de los aprendizajes. Como enseña Sanz y Zangara (2012), los elementos a considerar en la planificación de los foros virtuales son:

- Definir los objetivos didácticos.
- Diseñar y enviar las consignas y rúbricas.
- Asignar a la persona facilitadora, con sus funciones.
- Trabajar en la técnica propiamente dicha, según las consignas.
- Realizar el cierre, síntesis o trabajo final
- Armar los grupos de estudiantes que interactúan.
- Análizar la participación y el trabajo según consignas y criterios establecidos en las rúbricas. (Sanz y Zangara, 2012, p.32)

Como se dijo anteriormente, siguiendo a Sánchez-Upegui (2009), citado por García, en los foros virtuales académicos se espera que el estudiantado “asuman una actitud colaborativa y coevaluativa, que les permita diferenciar y contrastar sus puntos de vista, generando un proceso de construcción de conocimiento” (2014, p.201). Por lo tanto, la gestión pedagógica viene a crear las condiciones, desde la institución y la persona facilitadora, para que cada estudiante puedan realmente intercambiar y construir conocimiento.

Un elemento que trasciende la gestión pero que es importante en la evaluación de aprendizajes por medio de foros es el diseño didáctico general, donde los primeros foros virtuales, al inicio de la asignatura sean más generales y dirigidos, para ayudar a cada estudiante a familiarizarse en el entorno virtual y facilitar su socialización en el contexto académico, allanando el camino que va elevando cada vez a desarrollar niveles superiores de exigencia académica. (Ezeiza y Palacios, 2009, p.12)

2.18.5. Diseño y elementos básicos del foro virtual académico

La planeación de un foro virtual requiere que se diseñe de tal manera que suscite la activa participación de cada estudiante. Debe contar con la guía o consigna que describe lo que se debe hacer y lo que se espera de ellos, la descripción de las actividades, los estilos y tiempos de participación, los criterios y formas en que serán evaluados. Debe quedar claro además las reglas y normas de participación.

Como señala Mora (2011), cabe nombrar coordinadores que cumplan roles específicos en los foros virtuales que deleguen responsabilidad en las personas participantes y se vuelvan más protagónicos.

2.18.5.1. Elementos del foro virtual académico

Se establece a continuación cada uno de los elementos a considerar:

- Las consignas: son las guías que contienen las actividades detalladas que cada estudiante debe hacer durante el foro virtual académico cuando esté abierto en la plataforma virtual del curso. Deben describir con detalle las actividades a realizar, los modos de intervención, los objetivos de la actividad, los tiempos de participación o entregas y los recursos.
- Las rúbricas: instrumentos de evaluación que describen los criterios y el puntaje su asignado.
- Las preguntas generadoras: Para que el foro se despliegue en la consecución de su objetivo de aprendizaje, el facilitador debe proponer una pregunta generadora sobre algún tópico para que cada estudiante reaccione a ella . Son preguntas

formuladas de tal manera que realmente generan la reflexión y la profundización de los temas, no se reducen a respuestas de monosílabos. El rol de la persona facilitador es estar generando nuevas preguntas o replantearlas para que la discusión no decaiga.

Para Pérez et al. (2004), los foros académicos para mantener la calidad que se requiere dentro de un proceso de aprendizaje-enseñanza deben cumplir los siguientes criterios:

- Los tiempos deben ser respetados.
- Para que las tareas compartidas sean consideradas contribuciones participativas requieren de unos niveles mínimos de compromiso y aportación personal.
- Todos deben hacer un mínimo de aportaciones públicas con criterios aceptables de calidad.
- Las aportaciones personales deben ser fruto de la reflexión consciente y orientada.
- Cada estudiante debe demostrar su capacidad de comprensión, análisis, reflexión y argumentación a través de un mínimo de aportaciones en cada uno de los foros virtuales, demostrando que se han leído las aportaciones de los demás. (Pérez et al.; 2004, p.4).

2.18.6. Importancia del foro virtual académico

Los foros virtuales son herramientas que ofrece la tecnología en las plataformas virtuales educativas que pueden constituirse en técnicas aplicadas a la didáctica y a la evaluación, en metodología para el aprendizaje a distancia.

Este recurso como señala Arango (2004) , citada por Tagua (2006), ofrece la posibilidad a cada estudiantes de publicar su mensaje en cualquier momento, quedando siempre visible para ser visitado por los demás estudiantes y facilitadores, pudiendo ser leído, comentado o contestado, sin necesidad de la comunicación sincrónica.

Esta dimensión de dilatación en el tiempo favorece: “Mantener comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios

de encuentro en la red, [.....] y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes”. Tagua, 2006, p.61.

Además los foros virtuales académicos permiten al estudiantado expresar sus ideas confrontándolas con puntos de vista de diferentes fuentes de discusión, facilitando el desarrollo de pensamiento crítico y procesos metacognitivos, pues implica comprender e interpretar el pensamiento de los demás, confrontándolo con el propio, lo que necesariamente conlleva muchas veces replanteamientos y cambios conceptuales o afianzamiento en lo que se conoce. Esto contribuye a mejorar la capacidad argumentativa y reflexiva de las personas participantes.

Para cada estudiante los foros virtuales se convierten en el espacio para preguntar, participar en las discusiones de manera más pausada, procesando de mejor manera sus intervenciones, lo que no se logra en los espacios presenciales o sincrónicos. Igualmente recibir información o comentarios que enriquecen sobre los aportes realizados, sean de la persona facilitadora o de los demás estudiantes. Tagua (2006)

2.18.7. La evaluación de los aprendizajes en el foro virtual académico

Siguiendo la exposición de Mora (2011), la evaluación de los aprendizajes en el foro virtual debe estar incorporada desde su diseño. Las rúbricas o matrices de valoración como las listas de cotejo son instrumentos muy adecuados para brindar a los participantes criterios adecuados para una adecuada interacción, que no se rige por el número de participaciones sino por su calidad. Asimismo le da a cada estudiante seguridad en sus intervenciones porque sabe con antelación lo que se espera de él.

Los foros virtuales posibilitan la coevaluación y la autoevaluación, pues es una técnica evaluativa basada en la interacción y colaboración entre las personas participantes. Para que esta se dé, la persona facilitadora deberá elaborar las consignas y sus respectivas matrices de valoración, en las que se esclarezcan los criterios para que cada estudiante se autoevalúe o realice la coevaluación. Para

este segundo caso también debe señalarse previamente las indicaciones precisas de la actividad a realizar para la coevaluación.

La herramienta del foro virtual, en diferentes entornos virtuales, tienen la posibilidad de registrar las entradas, aportes y acciones que cada estudiante realiza, la secuencia temporal de las intervenciones, entre otros registros, que pueden ser apoyo a la persona facilitadora para conocer con detenimiento el proceso de intervenciones de cada estudiante. (Mora 2011)

2.18.8. El foro virtual en la Investigación.

En el estado del arte se fue relacionando el foro virtual académico, desde la perspectiva que se abordó en la presente Investigación, con los diversos conceptos de evaluación de los aprendizajes. A modo de síntesis se enuncian en este apartado, junto al cómo se llevó a la práctica en esta Investigación:

- Como técnica evaluativa de los aprendizajes facilita que el estudiantado regule su propio proceso de aprendizaje, confronte permanentemente los logros obtenidos de frente a lo que se espera de él.
- La autoregulación, siendo estudiantes adultos, se da como ejercicio constante de “aprender, reaprender y desaprender” que cada sujeto realiza autónomamente. La educación a distancia requiere que ellos sean responsables de su proceso de aprendizaje y el foro virtual lo conduce a una constante autoreflexión.

Cada estudiante tuvo acceso a consignas claras y precisas de lo que debía hacer y a las matrices de valoraciones con los indicadores de cómo sería evaluado. Además el proceso de interacción en los diversos foros virtuales académicos que se abrieron le ofrecían el ejercicio de la autoevaluación. Se incorporó un instrumento de autoevaluación para el segundo y cuarto foro.

- La heteroevaluación, por cuanto es cada facilitador quien ofrece a cada estudiante la propuesta de cómo será evaluado.

Las consignas, las matrices de valoración y las preguntas generadoras de los foros virtuales académicos fueron propuestos por la persona facilitadora.

- La coevaluación que se dio por la interacción del estudiantado con sus pares en las diversas participaciones en el foro y por el trabajo colaborativo.

Cada estudiante subió los trabajos al foro virtual que debía ser comentados por los compañeros y además se realizaron trabajos colaborativos que implican procesos de coevaluación. Asimismo cuando se interviene en los *post* de los pares.

- La evaluación formativa por el protagonismo que otorga a cada estudiante de su propio aprendizaje, conllevando la autoregulación y autonomía que le conduce a alcanzar las metas que se propone aprender.

Los foros virtuales académicos consideraron este enfoque y conducían a que cada estudiante fuera el protagonista de su proceso de aprendizaje.

- La evaluación auténtica: como proceso de aprendizaje en donde él mismo estudiantado se va autoregulando e integrando las funciones de la evaluación, por la interacción con otros estudiantes y confrontación permanentemente de los aprendizajes logrados que desea alcanzar, incorporando sus experiencias, gozando de una libertad y flexibilidad que corresponde a este enfoque evaluativo.

Los foros virtuales incorporaron trabajos de libre selección de cada estudiante gozando de libertad y opción de elegir sus temas de su interés, además algunas actividades partían del contexto en que ellos se desenvolvían. En fin conducían a que fuera el protagonista de su proceso de aprendizaje.

- El constructivismo porque genera la participación e interacción creativa y original de cada estudiante generando nuevos conocimientos o nuevas significaciones. Las interacciones entre estudiantes y persona facilitadora ayudó a la colaboración y potenció el aprendizaje.

El foro virtual académico en sí mismo es una técnica con enfoque constructivista y desde allí se elaboraron las consignas y rúbricas, para provocar que los participantes con sus interacciones y trabajos colaborativos generaran aprendizajes.

- El aprendizaje significativo por cuanto cada estudiante construye sus aprendizajes desde sus conocimientos o vivencias previas, enriqueciéndolos con los aportes de las demás personas participantes que también parten de sus

diversas experiencias. Además incentiva la participación activa e involucramiento total del estudiantado, pasando de ser evaluado a ser sujeto que evalúa (Rodríguez e Ibarra 2012).

El foro virtual académico proponía en su diseño, en las consignas y las matrices de valoración la interacción de cada estudiante, teniendo en cuenta su contexto.

- La metacognición como resultado del nivel de las interacciones que se dan entre cada estudiante que lo lleva a establecer conexiones entre los conocimientos que posee y sus vivencias, reconociendo sus concepciones erróneas o limitadas, controlando y autoregulando su proceso de aprendizaje. Al estar inmersos en la propia realidad y contexto (EaD), el intercambio de ideas genera el conflicto cognitivo que conduce al aprendizaje.

El foro virtual académico propuso actividades que condujeron a cada estudiante a desarrollar procesos metacognitivos, especialmente al solicitar la interacción y confrontación con sus pares.

- La complejidad transformando la experiencia de evaluación de los aprendizajes en una experiencia para el aprendizaje en sí mismo, como búsqueda compartida de la verdad a partir de la confrontación de los propios conocimientos.

El foro virtual propuso sencillas actividades de investigación, acorde al nivel académico de las personas participantes, que debían ser compartidas y enriquecidas con aportes de los demás estudiantes. Toda la experiencia del foro virtual tenía un enfoque de indagar, consultar e investigar más allá de las UD.

CAPÍTULO III
DESCRIPCIÓN DEL MARCO REFERENCIAL

Capítulo III: DESCRIPCIÓN DEL MARCO REFERENCIAL

Todo el material sobre la institución se tomó en documentación propia del Instituto Costarricense de Teología Pastoral (INCOTEP) y de la página oficial en la web (www.incotep.org).

3.1. Historia

El Instituto Costarricense de Teología Pastoral es un Centro Asociado del Instituto Internacional de Teología a Distancia (IITD) de España por el Convenio suscrito con la Conferencia Episcopal de Costa Rica el 29 de mayo de 1992, con intención de ofrecer una formación teológica a los catequistas del país. Se le dio al Centro Asociado el nombre de Instituto Costarricense de Teología Pastoral con la sigla "INCOTEP".

El INCOTEP ofrecería en el país todos los programas teológicos del IITD. Para ello se dotó de instalaciones, recursos materiales y personal. A la cabeza del Instituto está una persona directora nombrado por los obispos. Y la sede se ubica en el Edificio de la Conferencia Episcopal de Costa Rica, en Barrio México, San José, Calle 22, Avenidas 3-5. Teléfono (506) 22573209. Página web: www.incotep.org

El INCOTEP ofrece programas de teología bajo la modalidad de EaD. Y sus estudiantes pueden ser personas sacerdotes, religiosos, religiosas y fieles laicos.

3.2. Identidad de INCOTEP

INCOTEP es un Instituto de formación teológica-pastoral a distancia, asociado al IITD, donde teólogos y pedagogos, ofrecen la mejor educación teológica **a distancia**, por medio de cursos que le permitan dar razón de su esperanza para una vivencia más profunda de su fe y un mayor compromiso en la pastoral de la Iglesia. (INCOTEP, 2008)

3.3. Visión de INCOTEP

Tiene como visión ser un centro de estudios teológico-pastorales que brinde una formación cristiana integral a cada uno de sus estudiantes. (INCOTEP, 2016)

3.4. Misión de INCOTEP

En la documentación del Instituto se expresa:

INCOTEP ofrece una formación sistemática, centrada en la persona del adulto y su proceso de enseñanza, en la modalidad de educación a distancia, utilizando innovadoras metodología y tecnologías educativas. (INCOTEP, 2008)

3.5. Programa de estudios

El INCOTEP ofrece actualmente un Técnico en Teología, Especialidades y Formación Permanente.

El Técnico en Teología es un programa de estudios que consta de seis asignaturas trimestrales: cuatro teológicas y dos antropológicas.

Las asignaturas teológicas:

Parten de las preguntas del sentido de la existencia, que disponen al ser humano a la Revelación de Dios desde la fe. Se obtendrán las herramientas necesarias para estudiar la Palabra de Dios, la Tradición y el Magisterio, teniendo como centro a Jesucristo, culmen de la Revelación. Disponen a vivir la fe dentro de la comunidad eclesial con una vida sacramental y un compromiso moral a nivel personal, familiar y social (INCOTEP. [s.f.]. Sitio web).

Las asignaturas antropológicas:

Ofrecen instrumentos útiles para la auto-comprensión y el conocimiento del proceso de un grupo-comunidad desde la experiencia creyente”, partiendo del presupuesto que la fe se recibe dentro de la comunidad y que el creyente está en proceso de crecimiento personal permanentemente. (INCOTEP. [s.f.]. Sitio web)

Las asignaturas teológicas son:

Mensaje Cristiano I: Revelación y fe
Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo

Mensaje Cristiano III: Iglesia y sacramentos
Mensaje Cristiano IV: Moral cristiana

Las asignaturas antropológicas teológicas ofrecen la posibilidad de elegir uno entre tres opciones:

El grupo y su dinámica (obligatorio)
La personalidad
Experiencia religiosa
Catequesis

Terminado el Técnico en Teología puede optar por las siguientes especialidades:

Catequética (4 asignaturas).	Vida Consagrada (4 asignaturas).
Liturgia (4 asignaturas).	Pastoral de la salud (2 asignaturas).
Misionología (3 asignaturas).	Mariología (curso único).
Doctrina Social de la Iglesia (5 asignaturas).	Antropología Filosófica (curso único).

El INCOTEP además ofrece tres cursos libres a estudiantes que los quieran llevar sin ningún requisito previo:

La *Lectio divina*.
El Grupo y su dinámica.
Eucaristía.

El INCOTEP ofrece su propia titulación que consiste, según las tres ofertas anteriores, en un diploma de:

Técnico en Teología.
Especialista en determinado énfasis.
Certificado de aprobación de curso libre.

3.6. Análisis al proceso de evaluación de los aprendizajes del INCOTEP

El proceso de evaluación de los aprendizajes de las asignaturas y los cursos del INCOTEP, que aunque en su diseño curricular se fundamenta desde la teoría educativa de la evaluación, tal como se consignará más adelante, en la

práctica se ha visto anquilosado en un sistema que se inclina por la medición y calificación.

Esta situación contradice a la evaluación misma que es un elemento importante dentro del proceso de aprendizaje que debe tener cada estudiante. Igualmente la empobrece porque no propicia auténticos procesos de aprendizaje, sino que se reduce a la repetición de lo que dice laUD, tal como se demuestra en las preguntas del cuadernillo de la prueba escrita.

Actualmente cada estudiante presenta los productos finales solicitados y no se le ofrece un seguimiento personalizado que garantice que las pruebas académicas han sido realizadas por las personas inscritas en el proceso educativo. Esto corre el riesgo de que el estudiantado repita los exámenes de otras personas ya que las pruebas evaluativas no se cambian sino que hacen siempre las mismas para cada asignatura o curso del programa. Muchos de las personas estudiantes del INCOTEP viven en casas de formación religiosa lo que facilita este contacto con las pruebas entre generaciones. Aunque también se da entre los laicos independientes pues su estudio lo comenzaron por recomendación de otras personas estudiantes que ya habían estudiado en el INCOTEP. Más adelante estas afirmaciones serán fundamentadas por las afirmaciones de la persona tutora responsable de la corrección de pruebas y otras evidencias.

Como se expuso anteriormente, el INCOTEP en su propuesta de Diseño Curricular INCOTEP (2008), asumiendo la propuesta teórica de García (2001 y 2008), define la evaluación como:

“Un proceso integrado y sistemático para obtener información sobre el valorativo acerca de los efectos del proceso de formación en los estudiantes y así tomar las decisiones oportunas y la comprensión de las razones de los éxitos y fracasos del hecho educativo. Será de carácter riguroso, sistemático, integrado, formativo y sumativo”. (p.42)

Por lo que asume que, no podrá ser una fase aislada y mucho menos final del currículo, sino integrada, que forma parte de él como elemento sustancial Un aspecto importante que señala este documento para la evaluación de los aprendizajes, como institución con enfoque humanista y cristiano, es el siguiente:

“Nuestro currículum está centrado en la persona y su aprendizaje, razón por la que enfatizamos la evaluación **cualitativa** como complemento de la cuantitativa y se tiene presente que cada persona se apropia del conocimiento y lo expresa, de manera particular. En ese sentido, se utilizan también estrategias valorativas como autoevaluación y evaluación mutua; incorporando de esta manera el concepto de evaluación como regulación y autorregulación de los aprendizajes, otorgando al estudiante su lugar de protagonista de su propio aprendizaje. El INCOTEP al ser instancia educativa cristiana privilegamos un enfoque humanista como es propio de una institución al servicio del Reino de Dios. (p.43).

Se desprende hasta el momento que en sus postulados hay claridad sobre una evaluación como aprendizaje, no repetición de contenidos, centrada en cada estudiante, que no se reduce a lo cuantitativo, y particularmente, se abre a la autorregulación y coevaluación. También se destaca la visión humanista y cristiana de la evaluación en el INCOTEP. Pero es contradictoria con las estrategias que utiliza, especialmente con la prueba comprensiva o prueba escrita a distancia.

Tipos de evaluación de los aprendizajes en el INCOTEP

A lo largo de su historia, el INCOTEP ha venido aplicando diversos instrumentos de evaluación de los aprendizajes, comenzando por los que envía la casa matriz, que consiste en una prueba escrita. A ella se han ido sumando otros instrumentos que se aplican según si se inscriben para asistir a tutorías grupales o llevar el curso de manera individual. Se explicarán a continuación dichos instrumentos, tal como se detallan en el documento Diseño Curricular (INCOTEP, 2008, pp.45-49).

La prueba escrita a distancia (Prueba académica)

Es obligatoria para todos los estudiantes. Se constituye de “un cuadernillo denominado *Prueba Escrita a Distancia* que cada estudiante debe ir completando para cada UD. Se entrega junto con el texto de la asignatura. Y cada estudiante la devuelve completada con todas las respuestas al final del estudio de la asignatura o curso, no excediendo los seis meses después de la matrícula”

(INCOTEP, 2008, p.45) para su valoración y corrección por parte del corrector asignado.

El valor total de la prueba es un 60%. Actualmente se utilizan los modelos enviados por la casa matriz y no se han elaborado propias para el contexto costarricense.

Cada estudiante la realiza individualmente, conforme avanzan en cada UD, cuando terminan el curso la envían al Instituto, dentro del plazo correspondiente,

Descripción de la prueba académica

El título de la portada es “Prueba académica de evaluación a distancia”. El subtítulo es: “Biblia y Jesucristo. Mensaje Cristiano II”. Aparecen además los logos del IITD y del INCOTEP, quienes editan la prueba.

Se basa en el formulario original del IITD, con algún ítem adaptado por INCOTEP a la realidad del estudiantado. En la portada aparece un recuadro para que cada estudiante lo rellene con los datos de su nombre y lugar de residencia (distrito, cantón, provincia).

Consta de catorce apartados, uno por cada UD. Se les denomina: actividades de la UD.

La prueba académica se organiza según cada una de las 14 UD del texto, con cuatro por UD, excepto dos que tienen solo tres. En total consta de 54 actividades o ítems, una por ítem en 45 de ellas y en nueve se solicitan dos acciones; como se aprecia en el Cuadro 6. A cada ítem se le asigna un puntaje para un total de 272 puntos.

Esta prueba consta de un conjunto de ejercicios variados, distribuidos en cuatro tipos generales:

- Definición de términos, en donde se solicita explicar brevemente conceptos.
Por ejemplo: “Defina personalmente los siguientes conceptos: Imagen de Dios y dignidad humana” (Item 1, Actividades UD4).
- Sintetizar o esquematizar o enumerar brevemente algún tema de la UD.

Por ejemplo: “Sintetice las tres etapas en la formación de los evangelios” (Item 2, Actividades UD 8).

- De aplicación sobre situaciones de la vida personal o de la comunidad.
Por ejemplo: “Desde lo estudiado en la UD razone por qué es preciso que en la Iglesia existan personas con el carisma de “sabio” en sentido bíblico” (Item 3, Actividades UD 7).
- Además ítems de respuesta corta, análisis, desarrollo, entre otros.

Por ejemplo: “Cuando se habla de tiempo de conversión ¿qué quiere decir?” (Item 4, Actividades UD 12).

Cuadro 1

Tipo y cantidad de actividades en la prueba académica

Actividad	Número de actividades
Definir o describir	15
Sintetizar	7
Esquematizar	6
Comentar	6
Explicar	8
Aplicar	7
Relacionar	3
Comparar	1
Resumir	2
Señalar	1
Transcribir	2
Diferenciar	1
Enumerar	1
Asociar	1

Fuente: Elaboración propia a partir de Prueba académica de Mensaje Cristiano II (IITD-INCOTEP, s.f.)

La prueba académica posee ítems que podrían desarrollar la evaluación de aprendizajes desde los enfoques mencionados en el estado del arte, tales como el constructivismo y el aprendizaje significativo. Sin embargo, la construcción del ítem queda a un nivel deficiente para lo que se espera de una persona estudiante adulto desarrolle.

A pesar de que en la prueba escrita existen actividades regidas por verbos que exigen procesos intelectuales superiores, a la hora de responder, el estudiantado no lo desarrolla sino que simplifican a simplemente repetir lo que dice la UD. Tal como lo señalan las personas responsables.

El corrector de pruebas escritas y pruebas pastorales del INCOTEP, O. Montenegro, en un informe del año 2016, dice lo siguiente sobre las pruebas escritas: “Se deben reformular los exámenes ya que existen muchas preguntas que no tienen ningún valor pedagógico o de aprendizaje”. (Informe, INCOTEP, 2016, p2). También señala que cada estudiante en sus respuestas evidencian tomar los contenidos del texto y transcribirlos, tal cual, sin el proceso de análisis y reflexión.

El profesor Barrientos (2016), encargado de la corrección de las pruebas escritas y de aplicación pastoral, en una entrevista concedida al investigador, señaló las siguientes deficiencias en el proceso evaluativo del INCOTEP:

- Problemas de identidad: No hay certeza de que cada estudiante matriculado sea quien responda el examen. Por ejemplo, a uno que se le anuló la prueba académica declaró que había sido su esposa quien la contestó. Otro caso reciente fue de aquel que bajó la prueba académica respondida de la web y la presentó como suya, sin tan siquiera cambiarle la dirección. Ver Imagen 2. Hay casos de estudiantes que hacen “*copy paste*” de pruebas resueltas por otros estudiantes.
- Problemas internos de las pruebas: la prueba académica posee preguntas que no sirven para corroborar el aprendizaje del estudiantado, porque son preguntas que simplemente le permiten “verter” o copiar textualmente lo que viene en la UD. Por ejemplo, aquellas que dicen: “Señale los puntos que dice el

libro”. Realmente no son preguntas que generen procesos reflexivos, de comprensión, de análisis. Hay preguntas superfluas: “¿qué dice tal o cuál cosa...? Los mismos correctores han señalado estas deficiencias, hablan de la simplicidad de las preguntas.

- Problemas de actualización: las pruebas, tanto las académicas como las pastorales, especialmente las primeras, no se actualizan. Son las mismas por años.

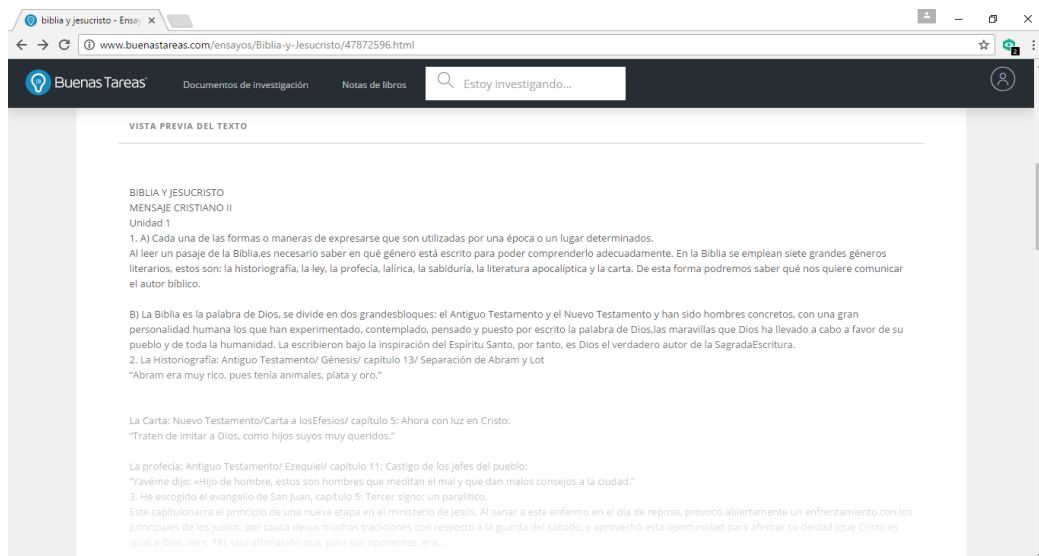


Figura 2: Prueba académica respondida disponible en la web. Fuente: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Biblia-y-Jesucristo/47872596.html>

Aunque en la práctica se está muy lejos de teoría evaluativa para quien las pruebas de evaluación a distancia deben ser un instrumento de formación para cada estudiante; por tanto, no las debe considerar solamente como el medio para obtener una calificación, sino también, como una posibilidad formativa y enriquecedora, concebidas como parte de la autorregulación de los aprendizajes, porque es él quien conforme avanza en el estudio puede ir constatando los logros y las dificultades propias para cada unidad que estudia.

A pesar del enfoque evaluativo que se extrae del documento Diseño Curricular del Instituto (INCOTEP, 2008), en la realidad, estas pruebas escritas ofrecen el mayor problema que se ha planteado en esta investigación, pues al no

modificarse ni renovarse, posibilitan que algunos estudiantes simplemente repiten las pruebas de otras personas. La investigación responde a esta necesidad específica, busca una técnica de evaluación dónde la persona matriculada sea quien realmente realice la evaluación de los aprendizajes y garantice sus aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes de la aplicación pastoral

Es el segundo componente de la evaluación general de cada curso o asignatura. Según el Diseño Curricular (INCOTEP, 2008), “está pensada en función del fortalecimiento de la dimensión pastoral **propia** del INCOTEP, como aplicación de los contenidos aprendidos a la labor pastoral de cada estudiante. Consiste en la realización de un taller o un proyecto aplicado de pastoral según una guía escrita previamente entregada al inicio de cada curso o asignatura y seleccionada con orientación del tutor” (INCOTEP, 2008, p.46). El valor de esta evaluación es de un 36%.

Pero actualmente, se cambió esta visión de la aplicación pastoral por unas guías llamadas “planificaciones pastorales” que se encuentran en el documento de “Orientaciones del curso” que se le entrega a cada estudiante con la descripción de estas actividades no se consignan los objetivos de los aprendizajes.

Analizado este documento solo se señalan estas actividades como requisitos del curso o asignatura. La presentación dice:

A continuación se presentan las tres (sic) actividades de planificación pastoral que usted debe realizar como parte de la evaluación del curso. Las fechas de entrega las encuentra en el cronograma de estudio que le ofrecemos al final de este documento, luego de la fecha máxima consignada, NO SERÁN RECIBIDAS. Las instrucciones generales son las siguientes. (INCOTEP, 2014, p.3)

Aunque se dicen tres actividades solo vienen dos. Y las instrucciones generales se colocan en cuatro recuadros:

- El primero indicando que son trabajos estrictamente individuales.

- El segundo con los datos de fecha y forma de entrega, extensión y valor porcentual.
- El tercero con una guía de presentación de los trabajos.
- El cuarto una rúbrica con los criterios de evaluación de los aprendizajes.

Cada actividad debe partir de los contenidos de la UD y se ofrece además un párrafo de un documento del Magisterio de la Iglesia y una referencia bíblica. Se trata de documentos escritos a presentar siguiendo algunas normas de APA.

Actividad N° 1: Diseñar, para agentes de pastoral, una lección introductoria relacionada con la línea de tiempo en la que se ubican los libros sagrados, con el título: Dios se revela en el tiempo histórico. La actividad es para tres horas, incluyendo tiempo para refrigerio.

Actividad N° 2: Diseñar, para personas en calidad de agentes de pastoral, una clase maestra acerca de la persona de Jesús, con el título: La persona de Jesús. La actividad es para dos horas, incluyendo tiempo para refrigerio.

Es evidente que esta prueba pastoral es débil en cuanto a los propósitos que se enmarcan en el documento Diseño Curricular, pues no asume completamente la fundamentación teórica de la evaluación de los aprendizajes que se sustenta en dicho documento.

La persona tutora-correctora (2016) en relación a esta prueba, señaló los problemas de lenguaje y comprensión:

Hay estudiantes que consultan porque dicen que no entienden bien lo que se les pide. Por ejemplo: ¿Cómo hacer un resumen de seis o siete UD en tan pocas páginas (5 o 6)? En relación con las pruebas pastorales, que es hacer una planificación pastoral, muchos estudiantes no están familiarizados con ello y no saben cómo hacerlo. Ciertamente el INCOTEP el Instituto carece de ofrecer a los estudiantes una formación específica para hacer la planificación pastoral. Se pide algo que no se ofrece.

Tal como señala la persona correctora de la prueba, los problemas no son exclusivamente del estudiantado, sino también del diseño de la prueba y del

proceso formativo que exige en la evaluación de los aprendizajes lo que no se incluye en la UD.

La presente investigación como solo abarcó la primera parte del curso, para efectos de la ponderación del puntaje final se aplicó en sustitución de la primera Actividad de Planificación Pastoral, aumentando su valor y disminuyendo el puntaje de la prueba comprensiva.

La autoevaluación

Finalmente, en el Diseño Curricular se incorporó el componente de la autoevaluación, sea para la asistencia a la tutoría grupal o para quien lo cursó de manera individual.

La autoevaluación pertenece a lo que en la teoría evaluativa reciente se llama autoregulación del aprendizaje, “que procura convertir a la persona que aprende como el protagonista y centro de su propio aprendizaje” (INCOTEP, 2008, p.49). Y corresponde a la evaluación formativa.

Tal como se describe en el Diseño Curricular, se realiza de dos maneras la autoevaluación: la primera, a través de un breve instrumento evaluativo en la que cada estudiante durante la asignatura o curso va revisando su proceso de aprendizaje según los criterios e indicadores que señala el instrumento; y la segunda, a través de las actividades complementarias que se deben realizar al finalizar el estudio de cada UD, que implican procesos de reflexión, toma de conciencia y control, ayudándole a dirigir mejor su propio aprendizaje. (INCOTEP, 2008, p.49)

El valor numérico en la calificación de la autoevaluación está entre un 5% y un 10%, según la modalidad de tutoría: individual o grupal.

Actualmente, se está aplicando con alguna reforma, es para todos los estudiantes, sin distinción grupal o individual, con un valor del 4%.

La investigación ofrece una propuesta de técnica de evaluación, por medio de foros, que asume los paradigmas de la complejidad y el constructivismo para evidenciar los procesos metacognitivos que realiza cada estudiante en su autorregulación de los aprendizajes.

3.7. Curso Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo (MCII):

A efectos de la presente investigación se presenta el curso o asignatura Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo (MCII), ya que la aplicación de la técnica evaluativa se hizo con base en él.

Tal como lo señala el texto oficial del INCOTEP: “Orientaciones del curso Biblia y Jesucristo” (INCOTEP, 2014, pág. 2) el propósito de este curso es “hacer un seguimiento preciso de los grandes temas bíblicos, prácticamente desde la primera a la última página de la Escritura Revelada.”

El curso se divide en dos partes: la primera dedicada a la Biblia y la segunda a Jesucristo. Y se propicia “la reflexión profunda y la interiorización de conceptos, los cuales serán puestos en práctica a lo largo del curso, especialmente mediante la planificación de actividades pastorales.”

Tal como es la EaD, cada curso o asignatura posee su material didáctico. Fundamentalmente consiste en un libro, del mismo nombre del curso, que contiene las UD. El texto está elaborado en Madrid y pertenece al Instituto Internacional de Teología a Distancia (IITD 2000). En MCII las UD con sus respectivos apartados son los siguientes:

U.D. 1: ¿Qué es la Biblia?

- La Biblia es la palabra de Dios
- La Biblia es una colección de libros
- Los géneros literarios de la Biblia
- Cómo leer la Biblia

U.D. 2: Israel, Pueblo de Dios

- Dios se revela en la historia
- Geografía del pueblo de Israel
- Panorama histórico de Israel
- Rasgos característicos de Israel

U.D. 3: Antiguo Testamento: origen y formación

- Distribución de los libros del Antiguo Testamento
- El Pentateuco
- Los libros históricos
- Libros narrativos
- Los libros sapienciales y poéticos
- Los libros proféticos

U.D. 4: Dios creador

- Dios creador del cielo y de la tierra
- Dios creador del hombre

U.D. 5: El misterio del mal, del dolor y de la muerte

- La Tradición
- La Biblia, palabra inspirada
- Unidad y verdad de la Biblia
- Diversos sentidos de la Escritura

U.D. 6: Creo, creemos

- Los relatos del Génesis
- La universalización del pecado
- La universalización de la gracia

U.D. 7: Los profetas, los sabios y los salmos

- Los profetas

- Los sabios
- El libro de los salmos

U.D. 8: Nuevo Testamento: origen y formación

- Distribución de los libros del Nuevo Testamento
- Los evangelios sinópticos
- Los escritos paulinos
- Los escritos joánicos
- Hechos de los Apóstoles
- La carta a los Hebreos y las cartas católicas

U.D. 9: Israel en tiempos de Jesús

- Situación política
- Situación socio-cultural
- Situación religioso-cultural
- Los grupos religiosos

U.D. 10: La persona de Jesucristo

- Los misterios de la vida de Cristo
- La vida oculta de Jesús
- El bautismo de Jesús
- Las tentaciones de Jesús
- La Transfiguración de Jesús
- La subida de Jesús a Jerusalén

U.D. 11: El anuncio del Reino de Dios

- El Reino de Dios en el Antiguo Testamento
- Jesús anuncia: el Reino de Dios está cerca
- Con la persona de Jesús llega el Reino
- Jesús hace presente el Reino: parábolas y milagros

U.D. 12: La acogida del Reino: la conversión

- La conversión: una nueva relación con Dios
- La conversión: una nueva relación con los hombres
- La conversión: una nueva relación con las cosas

U.D. 13: La muerte de Jesús

- Jesús vivió bajo la perspectiva de una muerte violenta
- La Última Cena
- La causa de su muerte
- Significación teológica

U.D. 14: La Resurrección de Jesús

- El hecho de la Resurrección
- El significado de la Resurrección
- El Resucitado envía el Espíritu Santo prometido
- Salvados en esperanza

La metodología del curso es lectura y estudio individual de cada una de las UD. Se deben hacer las actividades de lecturas que se proponen al final de cada UD, para profundizar e interiorizar lo aprendido. Conforme se estudia cada UD se debe ir completando la prueba académica que se da desde el momento de la matrícula. Esta prueba se entrega como evaluación final al concluir el curso en la fecha límite que se define institucionalmente.

Además hay unos materiales adicionales de consulta libre que se ofrecen en una plataforma educativa virtual. A cada estudiante se le ofrece en la matrícula un nombre de usuario y una clave de acceso.

Cada estudiante puede optar por participar de una serie de tutorías que el INCOTEP ofrece. Estas pueden ser por teléfono, correo electrónico o presenciales, según calendarios y horarios, previamente establecidos. Las

tutorías son un apoyo al estudiantado para aclarar las dudas que posea conforme avanza en el estudio de las UD.

Adicionalmente, el INCOTEP ofrece a la población estudiantil al iniciar los estudios a distancia, un taller denominado “Aprender a aprender” para adquirir herramientas y habilidades en el proceso de aprendizaje personal, según diversas estrategias de aprendizaje para personas adultas.

La función del facilitador (tutor) en la evaluación

En el INCOTEP se le denomina tutor a la “persona capacitada teórica y prácticamente para orientar, aconsejar, facilitar, acompañar y animar a otra persona o a un grupo en el proceso de formación teológica pastoral” (INCOTEP, s.f, p.1).

Este mismo documento señala las funciones que debe ejercer con el estudiantado:

- Introducirlos en el manejo de los recursos pedagógicos disponibles y ayudarles a desarrollar sus destrezas mentales.
- Fomentarles una actitud activa y responsable desde el protagonismo que el sistema a distancia exige.
- Mantenerlos motivados y entusiasmados para una formación sistemática, permanente y personalizada.
- Conducirlos al logro de los objetivos propios de cada UD.

En la práctica, pocos estudiantes realizan consultas con la persona tutora, según señalan las personas responsables del servicio en el INCOTEP (Barrientos, 2016). Lo que imposibilita que el tutor-facilitador pueda ejercer una función más cooperativa en el proceso de aprendizaje del estudiantado, por ende, de la evaluación de los aprendizajes. Esto es coherente con la afirmación arriba citada de las incomprensiones de las pruebas pastorales o las académicas.

Tanto en la tutoría individualizada o grupal, cada estudiante pueden hacer las consultas sobre los contenidos de las UD, las preguntas o actividades de las

pruebas de evaluación de los aprendizajes, sobre la aplicación de los conocimientos obtenidos en las realidades de su entorno, etc. La persona tutora está disponible de manera personal, o por los medios que dispone la institución para contactarlo: teléfono, correo electrónico y chat. Todo dentro del horario que se ofrece en la matrícula.

La técnica de evaluación innovadora para la institución que se desarrolló en la investigación exige otro tipo de función y relación entre cada estudiante y la persona tutora. De ello se abordó en el apartado 2.18.2

3.8. Estrategia evaluativa del curso

La estrategia evaluativa (cuadro 7) está compuesta de los siguientes rubros y puntuaciones (INCOTEP, 2014, p.3):

Cuadro 7

Rubros de cada actividad y puntuación

Actividad	Puntuación
Planificación de actividad pastoral 1	18
Planificación de actividad pastoral 2	18
Examen comprensivo (Prueba Académica)*	60
Evaluación del curso	4
Nota total	100

Fuente: Elaboración propia

El mayor peso recae sobre la Prueba académica o Examen comprensivo con un 60% de la nota.

Se propone dos Tareas o Actividades de Planificación pastoral que se deben entregar al finalizar un bloque de UD, según lo determina el cronograma del curso. Poseen en conjunto un valor de 36% de la nota. A cada estudiante se le señala el tema, los requerimientos para dichas actividades y la guía de

presentación, así como los criterios de evaluación de los aprendizajes que serán aplicados.

En las “Orientaciones del curso” se señala una evaluación del curso con un valor del 4% de la nota, pero no se da ninguna explicación de que se trata ni los indicadores a evaluar ni quién y cómo debe realizarse. Estos detalles se ofrecen en el instrumento de la evaluación.

3.9. El foro virtual para el curso Mensaje Cristiano II

En este apartado se presentará la técnica evaluativa que se utilizó para la investigación. Consistió en la realización de foros académicos en la plataforma virtual para compartir diversas actividades del estudiantado.

El curso que se eligió fue el que se impartió en el III Trimestre del año 2015, correspondía a Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo (MCII B y J). Además del texto con las UD, el curso se aloja en la plataforma educativa Moodle con documentos y herramientas de apoyo. (Figura 3)

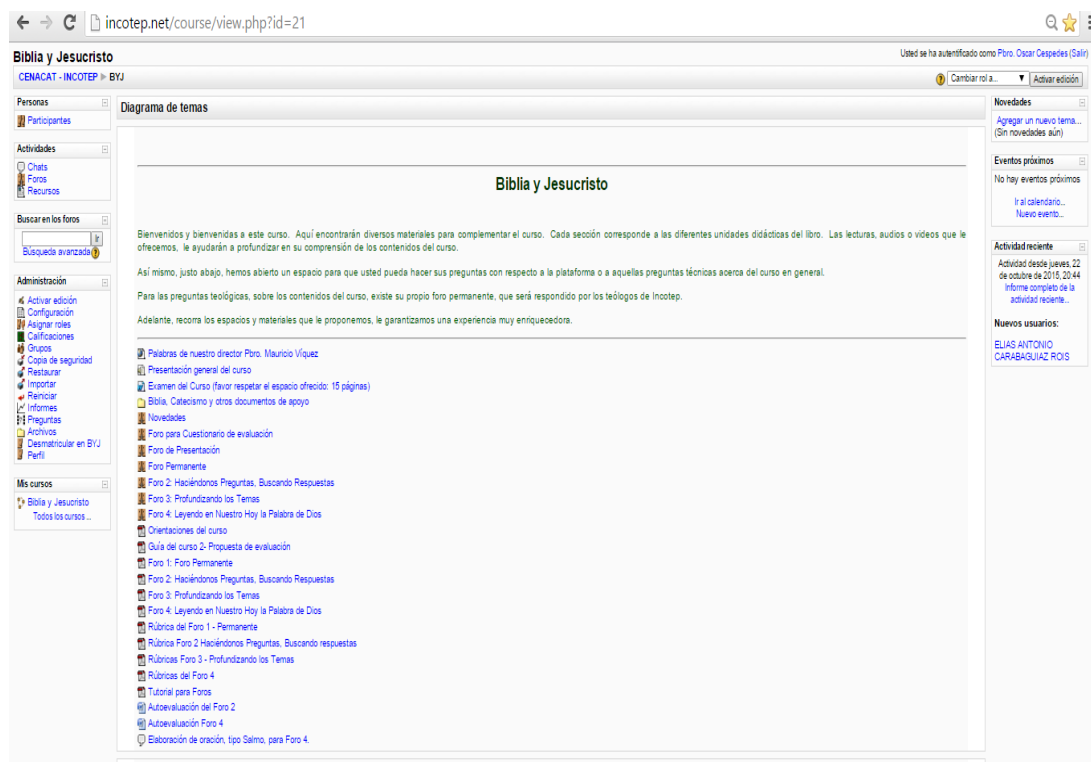


Figura 3: El curso MC II en la plataforma Moodle Fuente: Curso MCII – INCOTEP (www.incotep.net/course/view.php?id=21)

Este curso consta de dos partes de siete unidades cada una, bien definidas en cuanto a sus objetos de aprendizajes: el primero de ellos es un núcleo dedicadas a la Biblia y el segundo es un núcleo dedicado a la persona de Jesucristo. Los detalles del curso ya fueron expuestos en el apartado 3.7 del marco referencial.

La propuesta de los foros correspondió únicamente como evaluación de la primera etapa del curso, es decir, las cuatro primeras unidades. La técnica consistió en cinco foros:

El primero titulado “Conociéndonos” estaba dedicado para que cada estudiante se presentara personalmente ante el grupo y recibiera el saludo de la persona tutora y compañeros(as).

El segundo foro llamado “Foro permanente” era exclusivo para dudas o comentarios del curso.

Los otros tres: “Haciéndonos preguntas, encontrando respuestas”, “Profundizando los temas” y “Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios”, correspondían a las tres actividades que debían realizar los estudiantes y en estos foros participaban compartiendo las actividades, comentaban los aprendizajes logrados, planteaban dudas surgidas de los contenidos.

En la última semana se abrió un foro virtual para la entrega de los cuestionarios de la investigación, pero fue meramente ocasional y con un fin específico que no correspondía al curso como tal. Por ello no se considera en esta exposición.

Los foros virtuales se alojaron en la plataforma educativa virtual de los cursos del INCOTEP en Moodle. (Figura 4).

La propuesta de técnica evaluativa (Cuadro 7).que se diseñó para la investigación fue la siguiente, con base a los objetivos de aprendizaje y contenidos de las UD del 1 al 7 del curso MCII B y J que se encuentran en el Anexo 1.

Foro	Descripción	Temas	Suscrito
Novedades	Novedades y anuncios	0	<input type="checkbox"/>
Foro para Cuestionario de evaluación	Estimados estudiantes: El pasado domingo 18 llegamos al final de una experiencia evaluativa innovadora que estábamos aplicando en el INCOTEP a la que voluntariamente ustedes se inscribieron. Estoy muy agradecido con cada uno de ustedes por esta contribución que esperamos produzca buenos ...	1	<input type="checkbox"/>
Foro de Presentación	Cada estudiante en este espacio hará una breve presentación para los compañeros, compañeras y tutor	20	<input type="checkbox"/>
Foro Permanente	En este foro cada estudiante debe plantear sus preguntas inquietudes o comentarios de las unidades didácticas de la 1 a la 7 del Mensaje Cristiano 2 Biblia y Jesucristo. Además enriquecerá los aportes de los compañeros. Ver Anexo 4 "Consignas para el Foro Permanente"	33	<input type="checkbox"/>
Foro 2: Haciéndonos Preguntas, Buscando Respuestas	Leer consignas del Anexo 1	18	<input type="checkbox"/>
Foro 3: Profundizando los Temas	Leer consignas Anexo 2, foro 3	22	<input type="checkbox"/>
Foro 4: Leyendo en Nuestro Hoy la Palabra de Dios	Leer consignas de Anexo 3, foro 4	17	<input type="checkbox"/>

Figura 4: Los foros en el curso virtual MCII. Fuente: Curso MCII – INCOTEP- (www.incotep.net/mod/forum/index.php?id=21)

Cuadro 8

Propuesta de técnica evaluativa para MC II: Biblia y Jesucristo.

INCOTEP Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo III Trimestre, 2015			
Actividades (etapas generales del proceso por seguir)	Tareas (pasos específicos de cada actividad)	Fecha y tiempo que se requiere	Recursos o materiales por utilizar
Participación del foro de preguntas y comentarios	1. Durante todo el curso estará abierto un foro para cualquier pregunta o comentario que suscite el estudio de las unidades didácticas. Tanto tutor como estudiantes pueden responder a las interrogantes de los compañeros(as). 2. Para las primeras siete Unidades Didácticas, con límite al 18 de octubre, el estudiante deberá haber realizado las actividades del Anexo 4.	Abierto durante todo el curso	Acceso a Internet Clave de acceso al curso virtual Computadora Estar inscrito en el foro. Anexo 4: Consignas
1. Conociéndonos	1.1 Presentarse ante el tutor y los demás estudiantes del curso, compartiendo las motivaciones y expectativas ante el curso.	Duración de esta actividad: una semana: del 6 al 13 de setiembre	Acceso a Internet Clave de acceso al curso virtual Computadora Tutorial sobre foros en Moodle
2. Haciéndonos preguntas, buscando respuestas.	2.1 Seleccionar una de las preguntas que usted u otra persona tiene sobre la Biblia. 2.2 En una matriz de dos entradas (ver anexo 1), llenar los espacios correspondientes con la pregunta y la posible respuesta. 2.3 Subir el documento (matriz) al foro 2.	Duración de esta actividad: una semana: del 14 al 20 de setiembre. Fecha de entrega de la matriz el 20 de setiembre.	Acceso a Internet Clave de acceso al curso virtual Computadora Anexo 1: Documento (matriz).

Continuación del cuadro 8: *Propuesta de técnica evaluativa para curso: MC II Biblia y Jesucristo.*

<p>3. Profundizando uno de los subtemas de las primeras tres Unidades Didácticas.</p>	<p>3.1 Elegir, según interés personal, uno de los 12 temas que conforman las UD 1,2 y 3.</p> <p>3.2 Ampliar el tema elegido con al menos dos fuentes bibliográficas. (Ver anexo 2)</p> <p>3.3 Elaborar en un documento Word el resumen personal de lo aprendido en el tema elegido y los aportes investigados (dos páginas). Subirlo al foro.</p> <p>3.4 Comentar en el foro el documento elaborado por su compañero(a), incorporando alguna novedad en su propio argumento de comentario.</p>	<p>Duración de esta actividad 2 semanas: del 21 de setiembre al 04 de octubre.</p> <p>Entrega del documento el 27 de setiembre</p> <p>Participación en el foro del 28 de setiembre al 04 de octubre</p>	<p>Texto del Módulo Mensaje Cristiano II: unidades 1,2 y3.</p> <p>Acceso a Internet</p> <p>Clave de acceso al curso virtual</p> <p>Computadora</p> <p>Libros, diccionarios, revistas o artículos sobre el tema (impresos o digitales).</p> <p>Anexo 2: Consignas</p>
<p>4. Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios</p>	<p>4.1 Elija una de las lecturas bíblicas de la liturgia dominical (Misa) de uno de los domingos de setiembre. (Anexo 3)</p> <p>4.2 Lea la lectura elegida, con un grupo de tres a cinco personas, siguiendo todos los pasos que aparecen en la página 18 del texto Mensaje Cristiano II.</p> <p>4.3 En el paso 6 (de la pág. 18) comparta con el grupo una contextualización del pasaje bíblico con lo que usted ha aprendido hasta el momento.</p> <p>4.4 A la luz de las enseñanzas del texto bíblico, busque una noticia actual o un artículo de opinión de algún periódico digital o impreso y analícela en el grupo (según el paso 7 de la pág.18). Termine la actividad escribiendo un compromiso grupal que les suscitó toda la actividad.</p>	<p>Duración de esta actividad 2 semanas: del 05 de octubre al 18 de octubre.</p> <p>Entrega del documento el 11 de octubre</p> <p>Participación en el foro del 11 al 18 de octubre.</p>	<p>Texto del Módulo Mensaje Cristiano II: unidades de la 1 a la 7.</p> <p>Acceso a Internet</p> <p>Clave de acceso al curso virtual</p> <p>Computadora</p> <p>Leccionario dominical o link para las lecturas dominicales</p> <p>Anexo 3: Consignas</p>

	<p>4.5 Comparta en el Foro la experiencia. La participación debe ser breve con tres párrafos: el primero para señalar el texto elegido y el grupo; el segundo para contar el compromiso asumido por el grupo; el tercero para compartir los aprendizajes logrados.</p> <p>4.6 Entre todos los participantes del foro construirán una oración, a modo de un salmo, que recoja los sentimientos fruto de la experiencia.</p>		
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Se facilitó además de la técnica evaluativa una serie de documentos que explicaban la utilización de la herramienta de los foros virtuales en que debían participar, la forma de acceder a ellos en la plataforma virtual de Moodle, las actividades a realizar y su respectiva matriz de evaluación.

A continuación se detalla la lista de documentos de la técnica evaluativa:

- Guía del curso Propuesta de evaluación
- Propuesta de actividades evaluativas para los estudiantes_MCII_ByJ
- Tutorial para foros de Mensaje Cristiano II
- Anexo 1_ Consignas para Foro 2 que explicaba la actividad: Haciéndonos preguntas, buscando respuestas.
- Anexo 2_ Consignas para Foro 3 que explicaba la actividad: Profundizando los temas.
- Anexo 3_ Consignas para Foro 4 que explicaba la actividad: Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios.
- Anexo 4_ Consignas para Foro Permanente (Foro 1) que explicaba este foro.
- La Autoevaluación para el Foro 2
- La Autoevaluación para el Foro 4
- Matriz del Foro 2: para subir participación en este foro.
- Rúbrica para el Foro 1

- Rúbrica para el Foro 2
- Rúbrica para el Foro 3
- Rúbrica para el Foro 4

Forma de evaluación de la técnica dentro del curso

La técnica de los foros virtuales debía tener un peso significativo en la estructura de calificación del curso. Para ello había además que disminuir el peso porcentual del examen comprensivo o prueba escrita. A este se le restaron 10 puntos y que fueron sumados a los foros virtuales. En el conjunto del curso la participación en los foros valdría 28 puntos, como se detalla aquí:

ACTIVIDAD	PUNTAJE
Examen comprensivo	50
Participación en los foros	28
Planificación de actividad pastoral 2	18
Evaluación del curso	4
Nota total	100

A su vez la ponderación de la técnica en específico fue la siguiente:

ACTIVIDAD	PUNTAJE
Foro permanente	5
Foro 1: Conociéndonos	2
Foro 2: Haciéndonos preguntas	3
Foro 3: Profundizando los temas Documento del tema (5) Aportes a documentos (3)	8
Foro 4: Leyendo la Palabra de Dios hoy Lectura grupal (4) Experiencia compartida (4) Oración final (2)	10
Nota total	28

La propuesta evaluativa por medio de foros virtuales aprovechó la teoría evaluativa que se explicó en el estado del arte de esta investigación. Aplicaba los paradigmas de la complejidad y el constructivismo, el enfoque del aprendizaje

significativo. Además asumía en parte la autoregulación del aprendizaje y el desarrollo de los procesos metacognitivos

3.10. Las consignas y las matrices de valoración

Consignas

En el anexo 3 se puede observar las consignas de los foros virtuales. En ellas se explicitan las actividades que debió realizar cada estudiante y los criterios sobre los cuáles serían evaluados.

La técnica evaluativa de los tres foros se sustenta teóricamente en los principios de la evaluación antes explicados y son aplicables a los procesos de la pedagogía de la fe, cómo se aprecia en el cuadro 9. Además de acuerdo a los objetivos de aprendizaje y contenidos de las UD que se pueden ver en el Anexo 1. La realización de los foros durante el curso MCII B y J crearon condiciones para que los estudiantes demostraran los aprendizajes en su vida de fe y los compartieran con los demás aprendices.

Cuadro 9

Técnica metodológica y sustento teórico

Actividades (etapas generales del proceso a seguir)	Tareas (pasos específicos de cada actividad)	Fundamento teórico de la evaluación	Dimensiones de la formación laical
1. Participación del foro de preguntas y comentarios	Durante todo el curso estará abierto un foro para cualquier pregunta o comentario que suscite el estudio de las unidades didácticas. Tanto tutor como estudiantes pueden responder a las interrogantes de los compañeros(as).	Constructivista. Aprendizaje significativo. Aprendizaje colaborativo. Metacognición. Formativa.	• Las actividades involucran vivencias de la fe que se vive individualmente y comunitariamente (dimensiones espiritual y comunitaria).

<p>2. Haciéndonos preguntas, buscando respuestas.</p>	<p>Seleccionar una de las preguntas que usted u otra persona tiene sobre la Biblia.</p> <p>En una matriz de dos entradas, llenar los espacios correspondientes con la pregunta y la posible respuesta.</p> <p>Subir el documento al foro 2</p>	<p>Constructivista.</p> <p>Aprendizaje significativo.</p> <p>Aprendizaje colaborativo.</p> <p>Metacognición.</p> <p>Complejidad.</p> <p>Autoregulación.</p> <p>Diagnóstica y formativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades se plantean en clave de proceso. • Las actividades requieren del estudio del texto, confrontar otras fuentes (intelectual), experimentar en el grupo de Iglesia o del entorno social (comunitaria), implican compartir la fe con otras personas (misionera).
<p>3. Profundizando uno de los subtemas de las primeras tres Unidades Didácticas.</p>	<p>Elegir, según interés personal, uno de los 12 temas de las UD.</p> <p>Ampliar el tema elegido con al menos dos fuentes bibliográficas.</p> <p>Elaborar en un documento Word el resumen personal de lo aprendido en el tema elegido y los aportes investigados y compartirlo en el foro.</p> <p>Comentar en el foro el documento elaborado por su compañero(a), incorporando alguna novedad en su propio argumento de comentario.</p>	<p>Constructivista.</p> <p>Aprendizaje significativo.</p> <p>Aprendizaje colaborativo.</p> <p>Metacognición.</p> <p>Complejidad.</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Evaluación auténtica.</p> <p>Autoregulación.</p> <p>Coevaluación.</p> <p>Formativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades están asociadas a lo que realizan en la Iglesia (dimensión ministerial y de servicio).
<p>4. Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios</p>	<p>Elija una de las lecturas bíblicas de la liturgia dominical (Misa) de uno de los domingos de setiembre.</p> <p>Lea la lectura elegida, con un grupo de tres a cinco personas, siguiendo todos los pasos que aparecen en la página 18 del texto Mensaje Cristiano II.</p> <p>En el paso 6 (de la pág. 18) comparta con el grupo una contextualización del pasaje bíblico con lo que usted ha aprendido hasta el momento.</p> <p>A la luz de las enseñanzas del texto bíblico, busque una noticia</p>	<p>Constructivismo.</p> <p>Aprendizaje significativo.</p> <p>Aprendizaje colaborativo.</p> <p>Metacognición.</p> <p>Complejidad.</p> <p>Evaluación formativa.</p> <p>Evaluación auténtica.</p> <p>Autoregulación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En los foros se expresa el proceso de fe de cada persona, en relación con todas las dimensiones de su vida (integral). Trabajo colaborativo (dimensión humana, comunitaria, eclesial, pastoral, misionera, ministerial).

	<p>actual o un artículo de opinión de algún periódico digital o impreso y analícenla en el grupo (según el paso 7 de la pág.18). Termine la actividad escribiendo un compromiso grupal que les suscitó toda la actividad.</p> <p>Comparta en el Foro la experiencia. La participación debe ser breve con tres párrafos: el primero para señalar el texto elegido y el grupo; el segundo para contar el compromiso asumido por el grupo; el tercero para compartir los aprendizajes logrados.</p> <p>Entre todos los participantes del foro construirán una oración, a modo de un salmo, que recoja los sentimientos fruto de la experiencia.</p>	Coevaluación.	
--	--	---------------	--

Fuente: Elaboración propia

Matrices de valoración y criterios de evaluación de los aprendizajes

La técnica evaluativa utilizó el instrumento de las matrices de valorar para sopesar los aprendizajes. En el Anexo 6 se encuentran las utilizadas en los foros. Esta forma de evaluar planteado fue coherente con el enfoque evaluativo que se desarrolló en el estado del arte, otorgando al estudiante un protagonismo de su aprendizaje.

Los criterios elegidos para que cada estudiante autoregulara su proceso de aprendizaje responden al sustento teórico en que se basaron las consignas, tal y como se puede apreciar en el cuadro 9. A modo de síntesis y de manera sinóptica, en el cuadro 10 se evidencia como en las actividades a realizar y comentar en los foros virtuales por parte de cada estudiante, con intervenciones de la persona tutora, crearon las condiciones para que ellos desarrollaran la evaluación como un proceso para el aprendizaje, lo propio de la evaluación formativa y auténtica. En este cuadro aparecen los criterios asociados por semejanza, vistos como un todo, ya que por medio de ellos se pretende observar y analizar los foros virtuales como una técnica evaluativa.

Cuadro 10. *Criterios de las matrices de valoración y enfoque evaluativo.*

CRITERIOS	INDICADORES	ENFOQUE EVALUATIVO
Enfoque y aportes	El documento es coherente con el tema elegido y presenta los aportes personales del estudiante.	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Autoregulación
Investigación	La investigación presenta una ampliación de las ideas centrales con otras fuentes bibliográficas (mínimo dos).	Complejidad Autoregulación
Introducción y conclusión	La introducción y conclusión presentan al lector el tema elegido, investigado y al menos una conclusión personal.	Complejidad Autoregulación Metacognición Aprendizaje significativo
Fuentes	Todas las fuentes y referencias están citadas correctamente, según APA.	Complejidad
Participación en el Foro	Enriquece el documento del compañero aportando una novedad.	Complejidad Constructivismo Aprendizaje colaborativo Coevaluación
Participación en el foro	Hace aportes para el logro del objetivo de la actividad. Fomenta la participación de los demás compañeros (as). Utiliza un lenguaje adecuado.	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Autoregulación
Participación activa	Participó por lo menos 2 veces para responder o comentar a los compañeros(as).	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Coevaluación
Participación activa	Su participación es completa y llenó la matriz en sus dos cuadros.	Constructivismo Aprendizaje colaborativo
Calidad de los aportes	Los aportes agregan un valor a lo que ya está. Evidencia lectura y estudio de otras fuentes.	Complejidad Constructivismo Aprendizaje colaborativo Metacognición
Calidad de la participación	Elaboró su respuesta haciendo aportes significativos.	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Aprendizaje significativo Metacognición
Calidad de la participación	Su participación es activa y enriquece los temas discutidos.	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Metacognición
Comunicación y relación con los demás	Siempre usa vocabulario adecuado y respetuoso. Respeta las ideas discordantes de los demás.	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Autoregulación
Coherencia	La respuesta es coherente con la pregunta.	Autoregulación Metacognición
Respeto de consignas	Siguió totalmente las consignas del foro.	Autoregulación
Elaboración de la oración	Realizó aportes en el foro para la oración. Comentó aportes de algún compañero(a). Toma en cuenta los aportes de los compañeros(as).	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Aprendizaje significativo Pedagogía de la fe Coevaluación
Fe	Los aportes evidencian experiencias personales de fe. La oración refleja la experiencia de oración bíblica.	Constructivismo Aprendizaje significativo Pedagogía de la fe

Fuente: Elaboración propia

Las consignas y matrices de valoración responden a los enfoques de la complejidad, constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje colaborativo y metacognición. En cuanto a las formas se incorporó también la autoregulación y la coevaluación. En suma, criterios que favorecen la evaluación formativa y auténtica.

3.11. La participación en el foro virtual

El curso de MCII B y J se desarrolló en el tercer trimestre del año 2015. Y para la evaluación de los aprendizajes, conforme a la prueba de Aplicación Pastoral, se divide en dos partes, de siete UD cada una.

Para la primera parte que correspondió a las primeras siete UD se aplicó la técnica evaluativa de los foros virtuales, que era innovadora para el INCOTEP, en sustitución de la prueba de Aplicación Pastoral.

La participación en la investigación era voluntaria. De los inscritos terminaron diez estudiantes que se constituyeron en la población de estudio. (Figura 5)

Imagen del usuario	Nombre / Apellido	Ciudad	País	Último acceso ↑	Matriculación finaliza	Seleccionar
	Pbro. Oscar Cespedes	San José	Costa Rica	1 minutos	3 de agosto de 2015	<input type="checkbox"/>
	Alexandra Nuñez	San José	Costa Rica	45 minutos 26 segundos	19 de septiembre de 2015	<input type="checkbox"/>
	Allan Cedeño	San José	Costa Rica	1 hora 6 minutos	26 de agosto de 2015	<input type="checkbox"/>
	Gustavo Valverde	San José	Costa Rica	2 horas 55 minutos	31 de agosto de 2015	<input type="checkbox"/>
	WILLIAM FUENTES ZUMBADO	San José	Costa Rica	7 horas 3 minutos	20 de septiembre de 2015	<input type="checkbox"/>
	Oldemar Alfaro	Alajuela	Costa Rica	1 día 4 horas	16 de septiembre de 2015	<input type="checkbox"/>
	Luz Adriana López Duque	San José	Costa Rica	1 día 4 horas	9 de septiembre de 2015	<input type="checkbox"/>
	JORGE EDUARDO BADILLA MENDEZ	San José	Costa Rica	1 día 4 horas	19 de septiembre de 2015	<input type="checkbox"/>
	Dayana Vargas	San José	Costa Rica	1 día 20 horas	16 de septiembre de 2015	<input type="checkbox"/>
	Daniel Rivera	San José	Costa Rica	2 días 7 horas	24 de agosto de 2015	<input type="checkbox"/>
	ADRIANA R.E.	Alajuela	Costa Rica	4 días 22 horas	23 de junio de 2015	<input type="checkbox"/>

Figura 5

Lista de participantes al finalizar el curso. Fuente: Curso MCII – INCOTEP

(www.incotep.net/course/user/index.php?contextid=220&roleid=0&id=21&search=&accesssince=0)

Durante seis semanas, del 6 de setiembre al 18 de octubre de 2015, se realizó la experiencia de los foros virtuales. Se abrieron cinco foros. Uno de presentación, de carácter social, para que todas las personas participantes se conocieran. Un foro virtual permanente, abierto durante todo el curso, para

dudas, preguntas y comentarios que surgieran en el proceso. Y tres foros virtuales específicos donde se subían las actividades solicitadas y se intercambiaban los aprendizajes entre las personas estudiantes y la persona tutora.

Por cada estudiante la plataforma educativa virtual elaboró automáticamente un informe de la participación en los foros durante el período de la investigación. Por ejemplo la Figura 6 corresponde al de una persona estudiante. Lo que facilitó poseer registros adicionales y detallados.






 Foro de Presentación	1 mensajes	lunes, 7 de septiembre de 2015, 10:13 (45 días 10 horas)
 Foro Permanente	13 mensajes, Calificación: -	martes, 20 de octubre de 2015, 08:12 (2 días 12 horas)
 Foro 2: Haciéndonos Preguntas, Buscando Respuestas	5 mensajes	lunes, 28 de septiembre de 2015, 12:56 (24 días 7 horas)
 Foro 3: Profundizando los Temas	4 mensajes	domingo, 4 de octubre de 2015, 18:58 (18 días 1 hora)
 Foro 4: Leyendo en Nuestro Hoy la Palabra de Dios	9 mensajes	lunes, 19 de octubre de 2015, 07:36 (3 días 12 horas)

Figura 6

Registro total de participación de un estudiante en los foros. Fuente: Curso MCII – INCOTEP (www.incotep.net/course/user.php?id=21&user=137&mode=outline)

Al finalizar la experiencia, a los diez estudiantes se le asignó una calificación (Cuadro 11) según correspondía a las diversas ponderaciones y evaluados según cada matriz de valoración.

Al concluir el curso la calificación fue por encima del nueve para casi todos. Y las dos notas más bajas se debieron a que no cumplieron con los tiempos según las consignas y matrices de valoración. Pero a nivel de logros de aprendizaje si lo alcanzaron.

Cuadro 11

Calificación final por estudiantes.

Estudiante	Nota final
1	97
2	96
3	98
4	93
5	95
6	93
7	88
8	89
9	99
10	95

Fuente: Secretaría del INCOTEP

CAPÍTULO IV
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque de la investigación

En esta sección se justifica el enfoque y tipo de investigación que se va a hacer, explica cómo se entabla la relación con el objeto de estudio y el acceso a las personas o sujetos de la investigación, los criterios de selección de las personas participantes, los procedimientos, la identificación y selección de las fuentes de donde se va a obtener la información que se busca y su respectiva interpretación con el análisis de los datos (Gurdián-Fernández, 2010).

Para alcanzar la meta, desde el inicio se eligió y asumió un enfoque en la investigación. Es el punto de vista desde donde se conceptualiza la investigación, el lugar desde donde se ve la realidad: “un enfoque de investigación no sólo selecciona uno o varios aspectos para estudiar, sino que al seleccionarlos los crea, les da realidad”. (Dobles, Zúñiga y García, 1996). El que se eligió para esta investigación es el cualitativo.

El enfoque cualitativo parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos, según Jiménez-Domínguez citado por Salgado (2007); y el punto de partida es la intersubjetividad para captar reflexivamente los significados sociales.

Rojo Pérez (2002), citado por Sarduy (2007), llega a definir la investigación cualitativa como:

Un tipo de investigación formativa que cuenta con técnicas especializadas para obtener respuesta a fondo acerca de lo que las personas piensan y sienten. Su finalidad es proporcionar una mayor comprensión acerca del significado de las acciones de los hombres, sus actividades, motivaciones, valores y significados subjetivos (p.7).

El objetivo de la investigación cualitativa es la descripción de las cualidades de un fenómeno a partir de observaciones, buscando un concepto que pueda abarcar una parte de la realidad (Mendoza, 2006, párr. 6).

Otra característica particular de la investigación cualitativa es que la persona investigadora y las personas sujetas a ser investigadas se involucran, ya

que la investigación se hace desde **las vivencias de quienes son sujetos**, lo que piensan, sus sentimientos, sus valores; como un acercamiento a la realidad de manera integral, sin cosificar ni diseccionar al ser humano. Tampoco busca generalizar los resultados, sino comprender la realidad particular de aquellos involucrados. Como dice Fernández (2007):

Se basa en el principio de que todo fenómeno humano para ser comprendido debe ser examinado desde la perspectiva de quienes lo viven, por lo tanto para recoger la información se necesita colocarse en la perspectiva del investigado y los datos que se recogen son de carácter subjetivo. (p.3).

A partir del problema elegido para la investigación:

¿Cómo los foros virtuales, como técnica de evaluación de los aprendizajes pueden permitir desde el constructivismo y el aprendizaje significativo promover la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en el adulto, para el curso MCII B y J que ofrece el INCOTEP durante el tercer trimestre del año 2015?

Se consideró al **enfoque cualitativo** pues es el que más se ajusta a esta investigación, porque se centra en las vivencias de personas adultas que experimentan una innovación evaluativa desde el aprendizaje virtual.

La investigación de enfoque cualitativo propone para su marco metodológico un proceso de reflexión, conceptualización y acción, y se pueden distinguir cuatro fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. (Barrantes 2013, p 207)

Fase preparatoria: consta de dos etapas la reflexiva y el diseño. En la presente investigación se realizó durante el período de los cursos de la maestría llamados Seminarios de Tesis, además del período posterior de acompañamiento de la directora de tesis y la lectora metodóloga. Aquí se planteó el tema, el problema, los objetivos, el enfoque y el método para llevar a cabo la investigación. Así como la elección de la población, el tiempo y la indagación teórica referente a los conceptos que se manejaron en el estudio. Como parte del diseño se tuvo que realizar una estrategia de evaluación para los estudiantes que se aplicó durante el estudio.

Fase de trabajo de campo: consta de dos etapas, el acceso al campo y recolección de datos. Es propiamente el desarrollo del curso y la ejecución de la técnica evaluativa. Los datos consisten en todas las acciones y producciones realizadas por los estudiantes, además de la aplicación de los instrumentos específicos: cuestionarios y entrevistas enfocadas.

Fase analítica: consta de tres etapas: reducción de datos, disposición y transformación de datos; obtención de resultados y verificación de conclusiones. Más adelante se explicará cómo se realizó en la presente investigación. Una vez concluido el trabajo de campo (octubre 2015), comenzó esta etapa durante los meses noviembre 2015 – mayo 2016. Esta fase no fue lineal, sino como lo exige el enfoque cualitativo, se realiza por ciclos y es concurrente, una y otra vez se vuelven sobre los datos para buscar su interpretación. A esta etapa de análisis correspondió la separación de los datos, la organización y la categorización, así como la triangulación de los datos y los resultados de la investigación.

Fase informativa: es propiamente la elaboración del informe de la investigación. Una vez que se concluyó el análisis, se realizó el informe final por etapas, en constante revisión por parte de la directora y la metodóloga. Elaborada la primera versión fue sometida al análisis de otras personas, como es la segunda lectora y los miembros de la Comisión de revisión de trabajos de graduación de la maestría. Aplicadas las diversas recomendaciones se elaboró la versión final.

4.2. Tipo de investigación

Se ha optado por el tipo de investigación cualitativa denominado **naturalista descriptivo** (Martínez, 1997) (Gurdián-Fernández, 2010).

Este método propone que el mundo sea estudiado en su estado natural, sin manipulaciones por parte de quien investiga. Es un método que trata de comprender la situación, fenómeno o problema tal y como se presenta, manteniéndose fiel a la naturaleza del hecho investigado (Gurdián-Fernández, 2010). Como método de investigación está estrechamente ligado a la

fenomenología y a la etnografía; tanto es así que el investigador naturalista es un fenomenólogo.

Las características de este método son las señaladas por Gurdíán-Fernández (2010, p.160):

- Aborda los fenómenos como algo natural, sin la menor influencia de categorías teóricas.

Acercarse con la mente limpia y permitir que las interpretaciones emanen de los eventos.

- No parte de un problema inicial porque no existe en forma explícita.
- Se centra en la descripción y la comprensión.
- La actitud básica de quien investiga es exploratoria.
- El enfoque en esencia es holístico.
- No hay un diseño acabado.
- La situación debe ser respetada en su complejidad natural.
- Considera que la realidad es múltiple, variable y está en continuo cambio.
- Quien investiga reconoce la presencia e influencia de sus propios valores en la investigación.
- La comprensión del contexto es fundamental.

En esta investigación, se buscó acercarse al proceso evaluativo de los aprendizajes que realiza el INCOTEP, como observador del fenómeno, con una actitud de comprensión de la persona en calidad de sujeto, en su circunstancia propia, para luego describir lo hallado a la luz de las teorías y del criterio experto, por lo tanto la investigación es naturalista porque hace una inmersión en la experiencia propia de los sujetos de investigación sin generar afectación. Y es descriptiva debido a que no realiza interpretación profunda que implique modificaciones, sino un recuento y exposición de hallazgos y de comprensión (Martínez, 1997).

4.3. Ingreso al lugar y permisos

La primera tarea de una investigación cualitativa en su etapa de trabajo de campo es la de explorar el contexto seleccionado. Tal como dicen Hernández et al. (2010), significa visitarlo y evaluarlo para cerciorarse de que es el adecuado, valorar la conveniencia y la accesibilidad.

La investigación se desarrolló en el INCOTEP, durante el tercer trimestre del 2015 con estudiantes que matricularon el curso MCII B y J que corresponde a uno de los cursos del área teológica del programa básico de Teología.

La primera acción fue un encuentro con el director del INCOTEP, en el mes de agosto de 2015, donde se le informó del interés de hacer la investigación con estudiantes de la institución; se le solicitó el consentimiento y apoyo para contar con el servicio de la secretaría en la ejecución del trabajo de campo.

Se contactó telefónicamente a todos los estudiantes matriculados en el curso solicitándoles la ayuda en la investigación, explicándoles su participación en los foros en la plataforma virtual del curso. A cada participante se le entregó una clave para entrar a la plataforma.

El investigador, en su calidad de persona tutor del INCOTEP, posee un amplio margen para trabajar en la investigación, pues estuvo de lleno involucrado en el curso desde los foros en la plataforma educativa virtual. En este caso se documentó los preámbulos de la investigación para que conste en actas de la institución y para la formalidad de la misma.

El acceso fue permanente desde el primero hasta el último día, como requiere este enfoque cualitativo, desde una perspectiva institucional y del investigador.

4.4. Población de estudio y criterios de inclusión/exclusión:

Los sujetos fueron estudiantes, tanto varones como mujeres, de diversas regiones del país, heterogéneo en las edades, profesiones y experiencias académicas, que durante el tercer trimestre del año 2015, matricularon el curso MCII B y J y se mantuvieron activos. La lista de estudiantes y la información de contacto con cada uno de ellos se solicitaron a la Secretaría del Instituto.

Se contactó telefónicamente a todos los estudiantes matriculados en el curso, entre el 24 de agosto y 4 de setiembre de 2015, para preguntarles directa y personalmente el interés de participar en la investigación y verificar los criterios. Sin embargo para efectos de garantizar la calidad de la información recopilada, se aplicó como primer criterio la participación voluntaria, de modo que todas las personas que mostraron su anuencia para participar en la investigación vinieron a conformar la nueva población objeto de estudio. A su vez, otros criterios debían ser cumplidos para ser parte del estudio, por lo que todos los estudiantes fueron consultados telefónicamente con el fin de verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión/exclusión:

- Ser persona estudiante ordinario de INCOTEP.
- Haber sido persona estudiante de la materia precedente Mensaje Cristiano I: Revelación y fe.
- Haber matriculado MCII B y J
- Tener acceso a internet.
- Tener conocimientos básicos en el uso de la plataforma educativa virtual o bien en redes sociales, por suponer estas últimas un manejo similar a las plataformas educativas.
- Acceder a participar en el estudio de manera voluntaria.
- Ser persona estudiante activo del curso.

Una vez verificados los criterios, se encontró que la población final fue de 18 personas. A ellos se les hizo llegar una clave para entrar a la plataforma y el primer día del curso se les entregó las actividades didácticas a realizar durante siete semanas. Sin embargo en el transcurso de la investigación, un grupo de ocho personas dejó de participar por diversos motivos quedando únicamente diez sujetos de información, con quienes se hizo la investigación. (Ver Anexo 1 de diagramas de entradas y acciones a la plataforma educativa virtual).

La función del investigador durante el curso virtual fue la de facilitador del curso.

4.5. Tipos de instrumentos para recolectar información

En una investigación es fundamental la recolección de datos para alcanzar los objetivos propuestos. Hernández et al. (2010) se preguntan: ¿cuál es el instrumento de recolección de los datos en el proceso cualitativo?, y señalan al investigador, porque no solo toma los datos y los analiza, “sino que es el medio de obtención de los datos” especificando que “los instrumentos no son estandarizados”. (p. 409).

En esta investigación el facilitador fue el investigador y quien recolectó la información, a partir de la relación que se estableció con las personas participantes en el estudio, por medio de los foros virtuales ubicados en la plataforma educativa virtual del INCOTEP, buscó en cada acercamiento que tuvo con las personas investigadas: el significado y las perspectivas de los aportes de las personas participantes; las relaciones referentes a la estructura, ocurrencia y distribución a lo largo del tiempo; los puntos de tensión o conflicto. Se pretendió que entre facilitador y estudiantes se generara la *empatía* necesaria, para que estuvieran dispuestos a facilitar la información necesaria, como fruto de este proceso. Estos datos no existirían sin un adecuado procedimiento para recogerlos y si el investigador, quien hizo la recopilación, no tuviera una clara finalidad por la que se recogieron.

En el caso de esta investigación, las anotaciones se hicieron de las evidencias que dejaron las personas estudiantes en la participación en los foros de la plataforma virtual del curso y de las actividades que realizaron, así como del cuestionario y entrevistas que se les hizo.

Siendo la toma de datos unos de los elementos más importantes en el proceso investigativo, la información se recolectó a partir de:

- La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad. En el caso de la posición de exdirector del INCOTEP determina una visión específica, concretamente del conocimiento histórico de la necesidad de mejora de la evaluación de los estudiantes.
- Poseer la perspectiva de las demás personas participantes de la investigación. Para ello se debe hacer entrevistas, cuestionarios, diarios, entre otras formas.

- La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador.
 - La perspectiva que el investigador o participante tienen de sí mismo.
- (Barrantes, 2013).

En esta investigación se aplicó un cuestionario estructurado que se envió y se recibió respondido por correo electrónico, según las nuevas tendencias en las entrevistas de investigación cualitativas (Jiménez, 2012)

Por el enfoque metodológico de esta investigación se utilizaron: el cuestionario, el diario de observación del curso, la entrevista enfocada y las hojas de registro, para la obtención de los datos.

4.5.1. El cuestionario

Este instrumento que aunque es propio del enfoque cuantitativo se puede utilizar en el enfoque cualitativo (Barrantes, 2013, p.300). En el trabajo de investigación se utilizó en la medida que ofreció la posibilidad de obtener alguna información general y necesaria. Se aplicó al final del proceso investigativo a todas las personas estudiantes participantes y lo respondieron aquellos que quisieron de manera voluntaria.

Se aplicó un cuestionario estructurado, pues todas las preguntas fueron establecidas para ser respondidas según las categorías de análisis por objetivos específicos que el investigador realizó con anterioridad. Aunque es un cuestionario estructurado, la inmensa mayoría de las preguntas fueron abiertas (20 de 25) de forma que las personas contestaran todos de manera diferente, no según una lista de respuestas cerradas.

El cuestionario surge a partir de la necesidad de indagar en aquellos aspectos relacionados con las categorías de análisis. El instrumento final es resultado de este análisis previo y de las pruebas realizadas, para asegurar la comprensión y la aproximación necesaria a los sujetos de información, de modo que recopilara de forma libre el parecer y las sensaciones de las personas. Una vez realizadas las pruebas del instrumento se procedió a su aplicación, asegurando la apertura a las preguntas acerca de posibles ambigüedades o falta

de comprensión de los sujetos, de modo que el cuestionario no fuera guiado sino apropiado para el tipo de población y el medio de aplicación.

A partir de las categorías de análisis definidas por los objetivos específicos (Cuadro 12), se elaboraron preguntas que permitieran obtener información de estas. Las preguntas fueron sensibilizadas no solo a la luz de criterio experto de quien investiga sino que, fueron probadas para valorar la comprensión y posible ambigüedad, de forma libre, con algunos sujetos externos de la investigación. Una vez realizado este proceso se estructuraron las preguntas con un orden pertinente, en función de los objetivos específicos y de las categorías de análisis, esto con el fin de provocar bloques de información que una vez analizada permitiera responder los objetivos planteados. Por último, a modo de prueba, se aplicó el instrumento completo a un grupo reducido de personas lo que dio como resultado el ajuste lingüístico para una adecuada comprensión del instrumento.

El cuestionario se presentó con el formato de un documento Word. Constó de 25 items: con 20 preguntas abiertas, cuatro preguntas cerradas para elegir una respuesta según la escala de Likert y una pregunta cerrada de opción múltiple completada con respuesta abierta. Las preguntas guardaban un orden y secuencia de acuerdo a las categorías (Cuadro 12). Al inicio se colocó un párrafo introductorio sobre su propósito y la solicitud de participar cada uno de manera voluntaria. En el Anexo 4 se muestra el cuestionario con la nota explicativa.

Cuadro 12

Distribución de preguntas según objetivos-categorías

Objetivos específicos	Categoría	Preguntas Cuestionario individual
Objetivo 1	Paradigma de la complejidad	1,2,3,4
	Constructivismo	9,10,11
	Aprendizaje significativo	12,13,14,15
Objetivo 2	Aprendizaje inductivo/ Aprendizaje inductivo	16,17,18,19
Objetivo 3	Elementos de gestión pedagógica	20,21,22,23
Objetivos 1 y 2	Pedagogía de la fe	5,6,7,8, (13)
Todos los objetivos		24,25

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario se envió por correo electrónico a los 10 estudiantes que concluyeron la experiencia de la innovación evaluativa. Todos aceptaron la invitación y los devolvieron debidamente contestados al correo personal que se habilitó para recibir las respuestas. Conforme se recibían se fue guardando de manera electrónica en el computador y se imprimía como respaldo material.

La fecha de aplicación del cuestionario fue del 20 al 31 de octubre de 2015, una vez terminada la experiencia evaluativa en la que habían concluido sus participaciones en los foros virtuales. Se concedieron dos semanas para responder conforme al período quincenal que se venía trabajando en los foros virtuales.

4.5.1.1. La escala de Likert

El cuestionario incluyó cinco preguntas que en sus ítems se debió responder siguiendo una escala de Likert. Las opciones de respuesta ante las afirmaciones se midieron en cinco categorías y se colocaron de manera vertical.

Las utilizadas fueron:

- Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo.
- Deficiente, Insuficiente, Aceptable, Satisfactoria, Excelente.

El cuestionario casi en su totalidad utilizó la pregunta abierta por ser más coherente con el enfoque cualitativo. Las cinco preguntas cerradas correspondieron fundamentalmente a la categoría de gestión pedagógica.

4.5.2. Entrevista enfocada

La entrevista cualitativa es una técnica en la que por medio de la conversación se recopilan datos necesarios para la investigación, pues permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las personas actoras. (Gurdián-Fernández, 2010). Se distinguen dos tipos de técnicas de investigación cuando se habla de entrevista cualitativa, a saber, la entrevista de profundidad y la entrevista enfocada (p. 200).

Desde la teoría fenomenológica y del estudio de casos se sirve de la entrevista enfocada porque ésta posee las siguientes características:

- De antemano se predetermina un tema o foco de interés.
- La conversación se orienta hacia el tema predeterminado y a partir de él se selecciona a la o las personas a entrevistar.
- Es abierta pero funcionalmente más estructurada y conceptualmente definida.

La entrevista enfocada siguió la misma estructura lógica del cuestionario. El investigador tenía una serie de preguntas que le sirvió como guía para la conversación libre con las personas entrevistadas. Para cada categoría se proponían nuevas preguntas partiendo de las respuestas obtenidas en el cuestionario de la persona entrevistada para profundizar en ellas. De las respuestas orales surgían nuevos interrogantes. Como la investigación era cualitativa, las interrogantes iban dirigidas a las vivencias, los sentimientos, las acciones, los pensamientos que generaba la técnica del foro en las dos personas

estudiantes entrevistadas. La guía se estructuró sobre las seis categorías y se encuentra en el Anexo 5.

Una vez elegidas las dos personas se concretaron las entrevistas de manera individual. Posteriormente se digitalizaron para los hallazgos y el análisis.

Se realizaron dos entrevistas. La primera el 22 de noviembre de 2015, al estudiante 1, en un lugar de Cartago dónde la persona estaba ese domingo, y la segunda, el 26 de noviembre de 2015, al estudiante 2 en la sede del INCOTEP. Aproximadamente cada una de ellas se efectuó en una hora. Con la autorización de la persona estudiante se grabó la entrevista, para la posterior transcripción que ayudara a la reducción y análisis de los datos.

4.5.2.1. Criterios de inclusión/exclusión para la entrevista

Al finalizar la experiencia de los foros virtuales y que el estudiantado devolviera los cuestionarios debidamente contestados, se examinaron para valorar la entrevista enfocada. La elección de dos personas requería cumplir los siguientes criterios:

- Que fuera voluntaria la participación.
- que tuvieran la mayor cantidad de participaciones en los foros.
- Que poseyeran un nivel educativo intermedio que es el más común en el INCOTEP.

4.5.3. Diario de observación y hojas de registro

El diario de observación es un instrumento diario por el cual el facilitador-investigador va registrando todas las observaciones que den información útil para la investigación.

Las hojas de registro son útiles por cuanto en el espacio virtual del curso se lleva una serie de registros muy precisos que transmiten información relevante para algunos de los factores a considerar.

Por ser el investigador a la vez el tutor, se llevó un seguimiento personalizado de cada estudiante, con notas que se registraban en el diario de observación. Pero también se contó con los registros automáticos que ofrece la

plataforma Moodle, que señala todas las entradas al aula virtual, las acciones que lleva el estudiante y el registro de todas sus intervenciones.

4.6. Tipo de análisis

En el análisis de datos cualitativos el proceso esencial consistió en estructurar los datos que se reciben no estructurados.

Siguiendo a Gurdián-Fernández (2010), que a su vez cita a Tesh (1990), propone unos puntos clave que se deben tomar en cuenta en el análisis de los datos y que fueron los seguidos en esta investigación:

- El análisis de datos opera por ciclos y es concurrente en el acopio de datos.
- Los datos en forma de texto se segmentan en unidades relevantes y significativas, no de manera mecánica, sino por procesos de reflexión.
- Los datos segmentados son categorizados, pero a la vez, por la constante lectura de los mismos se modificarán hasta llegar a un sistema satisfactorio.
- La comparación constante es el procedimiento intelectual básico, por eso se valoran y verifican las categorías permanentemente.
- “Los datos se manipulan por varias vías” (p.238).
- “Los resultados son una consecuencia de la verificación de la teoría o del desarrollo de la misma desde y a partir de los datos” (p. 238).

A diferencia de la investigación cuantitativa, la fase analítica se considera como un proceso con cierto grado de sistematización con tres tareas fundamentales:

- reducción de datos
- disposición y transformación de datos
- obtención y verificación de resultados.

Este proceso se desarrolló conjuntamente, no lineal, y se fue haciendo conforme se caminó con el grupo de investigación.

Primeramente se eligieron las subcategorías y se asignó el significado de cada una en esta investigación. De aquí surgieron las categorías por el método de comparación constante (ver cuadro en el apartado 4.7). Este proceso de reducir

el volumen de datos incluyó: selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación de los mismos datos. (Miles y Huberman (1994), citado en Gurdíán-Fernández (2010).

De la comparación de categorías y subcategorías se desarrolló la teoría que da respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación, como explica Hernández et al. (2010).

Del análisis serio de la información obtenida se extrajeron las conclusiones de la investigación que responden a la pregunta planteada al inicio de la investigación.

Por ser la población pequeña (10 estudiantes) todo el proceso se hizo manual, no se utilizó programa informático.

4.7. Categorías de análisis

Se han establecido las siguientes seis categorías de análisis basadas en los objetivos de la investigación, con sus respectivas subcategorías (unidades de análisis). (Cuadro 13).

Cuadro 13

Categorías, subcategorías y referencia conceptual

Categorías	Subcategorías	Referencia conceptual
1. Paradigma de la complejidad	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad investigativa - Ampliar visión y nuevos significados - Interacción 	<ul style="list-style-type: none"> - Morin (2004): “conocemos las partes, lo que nos permite conocer mejor el todo, pero el todo vuelve a permitir conocer mejor las partes” (p.6). - Búsqueda por parte del estudiante de nuevos referentes o información adicional que ya tiene.
2. Constructivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de compartir - Proceso de interactuar - Proceso de interiorizar - Proceso de ensanchar visión 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante es el protagonista y responsable de su propio aprendizaje, quien aprende involucrándose con las otras personas que aprenden durante el proceso de construcción del conocimiento. Mientras que el docente es un facilitador del aprendizaje propiciando que el estudiante aprenda a aprender. - Interacción con los compañeros en los post de los foros generando nuevos aprendizajes.
3. Aprendizaje significativo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de experiencias - Utilización de saberes previos - Aplicación de conocimientos nuevos 	<ul style="list-style-type: none"> - “Es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender”(Méndez,2005, p.91)
4. Aprendizaje inductivo/ Aprendizaje deductivo	<ul style="list-style-type: none"> - Partir de la experiencia - Partir del concepto/ principio 	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje inductivo es construido a partir de hechos a fin de descubrir en ellos el significado que pueden tener en la Revelación divina. - El aprendizaje deductivo parte del anuncio del mensaje revelado para aplicarlo a la vida.
5. Gestión pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Consignas, rúbricas, guías - Disponibilidad de acceso a la plataforma - Actividades en los foros - Recordatorios e indicaciones del tutor 	<ul style="list-style-type: none"> - Los elementos que ayudan a los estudiantes a desarrollar las actividades de aprendizaje con el mayor logro, a saber, el acceso a la plataforma, los documentos de trabajo, las fechas de entrega, los mensajes de seguimiento del tutor y la realización de las actividades en el foro.
6. Pedagogía de la fe	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de la fe 	<ul style="list-style-type: none"> - La reflexión suscitada y/o la incorporación a la experiencia de vida de los elementos de fe a partir de los aprendizajes logrados por las actividades realizadas en el foro académico.

La investigación analizó los datos obtenidos por la observación y el trabajo realizado por cada estudiante en los foros virtuales del curso; además de los trabajos entregados, las respuestas al cuestionario individual y a las dos entrevistas de profundidad.

Este proceso no fue lineal sino permanente y cíclico, y consistió en tomar todos los datos obtenidos por la observación, acompañamiento del proceso, las participaciones en los foros virtuales, los trabajos realizados, las respuestas a los cuestionarios y las entrevistas enfocadas. De allí por un proceso de lectura y análisis se fueron desmembrando las transcripciones en unidades de análisis relevantes y significativas, que en un primer momento correspondieron a las siguientes: elementos de investigación, experiencias de fe, incorporación de la fe, construcción de significados, saberes previos, método inductivo, método deductivo, evocación de vivencias personales, elementos de gestión, construcción participativa y opiniones generales.

De allí de una manera manual se pasó a sistematizar los datos en categorías y subcategorías, después de un arduo y largo proceso que implicaba leer y analizar los datos, dejando semanas de descanso, para dar espacio a nuevas relecturas y comparaciones, además de la verificación de las categorías. Estas finalmente fueron: paradigma de la complejidad, constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje inductivo/deductivo, gestión pedagógica y pedagogía de la fe. Estas categorías surgen de la relación entre los objetivos de la investigación y el análisis de los datos de los sujetos investigados. La última categoría fue analizada de manera distinta a las otras, pues ella está presente siempre que se involucra una relación o mención de fe en las demás categorías.

Posteriormente, teniendo los datos categorizados se extraen los hallazgos según elementos constantes encontrados que evidencian la evaluación de los aprendizajes en cada estudiante participante en la investigación. Seguidamente se interpretan, quedando como síntesis del proceso el informe de “Análisis y hallazgos de los datos”. Se recuerda que en la investigación cualitativa este proceso no es lineal, sino cíclico, concurrente, reflexivo en todo el proceso. (Gurdián-Fernández, 2010).

4.8. Triangulación

La triangulación es un procedimiento que se utiliza para garantizar que el contraste de las diferentes percepciones conduzca a interpretaciones consistentes y válidas (Gurdián-Fernández, 2010). Se hace cuando se utilizan diversos métodos y fuentes (Hernández et al., 2010, p. 439). Actualmente corresponde más a los enfoques mixtos, por cuanto se debe triangular los datos obtenidos de diferentes métodos.

En una investigación se pueden realizar varias “triangulaciones”. Hay cuatro tipos básicos: de datos, de investigador, teórica y metodológica. (Arias, 2000). Gurdián-Fernández (2010) agrega una quinta: la interdisciplinaria. La triangulación metodológica puede ser: triangulación dentro de métodos y entre métodos.

Para esta investigación se utilizará la triangulación dentro de métodos que “es la combinación de dos o más recolecciones de datos con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable” (Arias, 2000, pág. 19). En vez de variables se consideran categorías en esta investigación. La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación directa, los datos de entrevistas enfocadas y el criterio experto para evaluar el mismo fenómeno se considera triangulación dentro de métodos.

Junto a la observación directa que hizo el facilitador sobre cada uno de las personas estudiantes en el desarrollo del curso, se aplicaron dos instrumentos: el cuestionario al final de la experiencia de la innovación evaluativa para el INCOTEP de todas las personas participantes y la entrevista enfocada a dos personas estudiantes al finalizar el curso. También se incorporaron como datos las intervenciones en los *post*¹ del foro virtual y los trabajos realizados. En la

¹En esta investigación se usará el término “*post*” tomado del inglés. En español es un prefijo que significa 'detrás de' o 'después de'. Sin embargo, en el uso común es traducido al español como *mensaje*, *artículo* o *publicado*, generalmente usado en el contexto de foros y blogs en Internet. Post. (s.f.). En *Wikipedia*. Se elige el término inglés por facilidad de comprensión y evitar confusiones si se usa el término español: publicado.

parte de resultados, la triangulación se hizo entretejiéndola de modo narrativo. Conforme se fue haciendo el análisis de los datos, en función de cada categoría, se trianguló el criterio experto y la teoría.

Datos: en esta investigación son los hallazgos encontrados que parten de los datos de la experiencia de las personas estudiantes que realizaron los foros virtuales y fueron entresacados luego de un largo proceso de recolección, análisis e interpretación.

Teoría: fue expuesta luego de la revisión bibliográfica, metódica y sistemática correspondiente, en el capítulo II de esta investigación llamado: Estado del Arte. Este apartado es de vital importancia ya que viene a fundamentar y sostener la posición adoptada por el criterio experto. Además, es la que permite la fundamentación de hallazgos, al cotejar los datos obtenidos de los sujetos de información con las posiciones teóricas más representativas.

Criterio experto: viene dado en esta investigación por la participación activa del investigador, quien es un pedagogo de la fe y presbítero. Por lo tanto, su conocimiento teológico, así como su experiencia de dos décadas en la formación y mediación de la construcción religiosa de las personas, le permiten contar con la cosmovisión y experiencia necesaria para indagar, analizar y comprender el fenómeno de estudio. A esto se suma que el investigador fue por más de una década director de un instituto de formación teológica a distancia, además de haber dirigido por cinco años un programa especial de pedagogía de la fe para laicos.

La Figura 7 muestra el procedimiento de triangulación metodológica utilizada en la investigación, en la que se refleja el proceso de cotejo constante entre los datos, la teoría y el criterio experto.

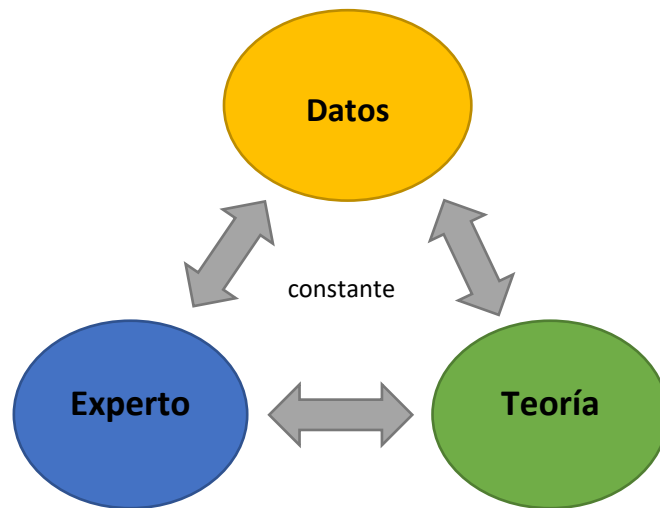


Figura 7: *Proceso de triangulación.* Fuente: Elaboración propia

Una vez recopilada, seleccionada y categorizada la información de las personas sujetos se procedió su análisis con base en la triangulación mencionada, de manera que en forma circular y constante, el dato fue confrontado con los principios teóricos y el criterio experto, generando así apreciaciones relacionadas con las diferentes categorías de análisis y, por tanto, como repuesta a los diferentes objetivos planteados en esta investigación. Este proceso cíclico fue realizado tomando el investigador los espacios necesarios para lograr un análisis profundo y reflexivo que permitiera una lectura de la realidad del sujeto y objeto investigado, disminuyendo así la subjetividad que los primeros acercamientos a la información pudieran provocar, cuando no son pensados y reelaborados de forma constante a lo largo del análisis.

Esta triangulación se evidencia en el informe escrito conforme se va haciendo la lectura de los hallazgos y análisis de las categorías, pues se utilizó el modo narrativo.

4.9. Criterios de rigor y validez

Siguiendo a Guba y Lincoln (2001) citado por Gurdíán-Fernández (2010), la investigación debe considerar ciertos aspectos para ser científica: credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad. A criterio del investigador, estos cuatro aspectos se pueden aplicar a la presente investigación.

Credibilidad: el objeto fue exhaustivamente identificado y descrito. Son reconocidos como “verdaderos” por las personas que participaron de la investigación.

En el estudio, el investigador estuvo inmerso en ella, observando cada detalle, siguiendo a cada estudiante, leyendo todos los comentarios, examinando meticulosamente lo que cada estudiante expresó. De todas las personas se conserva documento con las participaciones, los cuestionarios individuales e incluso las dos entrevistas enfocadas fueron posteriormente digitalizadas para conservar copia fiel de la entrevista. Adicionalmente, el criterio más importante que garantiza la credibilidad es que los sujetos de información conocían desde el principio que estaban siendo investigados y el objeto investigado, esto es, la evaluación de aprendizajes. El conocimiento por parte de los sujetos investigados, del fondo y mecánica aplicada, les permitió gozar de la transparencia necesaria que hace creíble el proceso aplicado.

Transferibilidad o aplicabilidad: posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos. Para Guba y Lincoln (2001), citado por Hawes (2004), este criterio no lo establece el investigador sino los lectores de la investigación “que realizan juicios personales acerca del grado en que los hallazgos son suficientemente similares a sus propias situaciones” (pág.4).

En la investigación, la transferencia de resultados podría ser posible en aquellos casos que guarden similitud los contextos e igualdad de condiciones. (Hernández et al. 2010) Esta investigación ha sido una incursión en la evaluación de aprendizajes por medio de foros que arrojó un conocimiento nuevo y valioso, que podría servir de insumo al instituto para una modificación y mejora de la estrategia evaluativa actual. No se debe entender como réplica, pues la

población fue de solo 10 personas, voluntarias, con acceso a Internet; además supondría cambios curriculares en el INCOTEP.

Dependibilidad: debe ser replicado en sí mismo. Especie de auditoría externa que permite la inspección.

En la investigación, se ha seguido una rigurosidad en la metodología de investigación y en la obtención de la información, conservándose toda la documentación, llevándose a cabo un minucioso análisis de los datos y su triangulación. Lo que le confiere a la investigación la cualidad de la dependibilidad. Por el objeto de la investigación, a saber la técnica evaluativa por medio de foros virtuales, permite conservar la totalidad de las evidencias, de las manifestaciones de los estudiantes, ya que siempre mediaron textos digitalizados, fuera en las participaciones de los foros virtuales o los trabajos realizados para compartir en dichos foros.

Confirmabilidad: los resultados se pueden confirmar. Es la neutralidad de la interpretación o análisis de la información. Otro investigador puede seguir la pista de lo que hizo el investigador original.

En la investigación, se ha resguardado porque la investigación descriptivo-naturalista fundamentalmente lo que hace es narrar los hallazgos, el objeto de estudio, sin que el investigador emita opinión o criterio personales. En la investigación se ha seguido esta búsqueda de objetividad de frente a los datos. Y para garantizarla se acudió a la triangulación de los datos, sin interferencia de la opinión del investigador, para disminuir la subjetividad. Esto se puede comprobar gracias al método de categorización exhaustiva de los datos recopilados así como al análisis cíclico y reiterado que permitió la reflexión profunda para la comprensión de lo investigado. Esta actitud y rigurosidad por parte del investigador, de esa revisión constante y consecutiva de los datos, disminuyó la subjetividad y logró la comprensión de la realidad.

CAPÍTULO V
ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo V: ANÁLISIS Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se presentan los hallazgos para cada categoría/ subcategoría de análisis, que responden a los tres primeros objetivos de la investigación.

En relación al primer objetivo, las categorías/subcategorías son:

- Paradigma de la complejidad: Capacidad investigativa, interacción, ampliar visión y nuevos significados.
- Constructivismo: Procesos de compartir, interactuar, interiorizar y ensanchar la visión.
- Aprendizaje significativo: utilización de experiencias y saberes previos, aplicación de conocimientos nuevos.

En relación al segundo objetivo, las categorías:

- Aprendizaje inductivo/ Aprendizaje deductivo: partir de la experiencia, partir del concepto.

En relación al tercer objetivo, la categoría:

- Gestión pedagógica: diversos elementos de la gestión pedagógica.

La pedagogía de la fe se asumió como una categoría que abarca todos objetivos, especialmente el 1 y 2. La subcategoría es la incorporación de la fe.

Tal como se anotó y explicó en el apartado anterior sobre el análisis de los resultados se asume la pedagogía como la ciencia humana que tiene por objeto los procesos educativos, pero aplicados a la educación de la fe (pedagogía de la fe).

5.1. Categoría: Paradigma de la complejidad

“Muchos han tratado de relatar ordenadamente los acontecimientos que se cumplieron entre nosotros, tal como nos fueron transmitidos por aquellos que han sido desde el comienzo testigos oculares y servidores de la Palabra. Por eso, después de informarme cuidadosamente de todo desde los orígenes, yo también he decidido escribir para ti, excelentísimo Teófilo, un relato ordenado, a fin de que conozcas bien la solidez de las enseñanzas que has recibido.” Lc 1, 1-4

En esta investigación, la complejidad es vista como el desarrollo de la capacidad investigativa del estudiante y encontrar nuevos significados al objeto de estudio. Esto es así porque un elemento del enfoque de la complejidad es superar el aprendizaje de reproducción, tan propio de la educación bancaria, por el de investigación, donde cada estudiante busca nuevos referentes o información adicional (Valenzuela, 2010).

Visto desde la evaluación en la pedagogía de la fe, cada estudiante que parte de una fe inicial, basado en una concepción rudimentaria del objeto de estudio, logra ir más allá de lo que le ofrece la UD. Las motivaciones de la fe lo condujeron a indagar y profundizar lo que se estudia, produciendo un cambio en esa vivencia de la fe, tanto individual como comunitariamente. Examinando las evidencias de los foros virtuales se constata que la totalidad de los estudiantes desarrollaron uno o más elementos que reflejan de frente al estudio de las UD del curso su profundización, sea ampliando las fuentes de información, sea suscitando el indagar nuevos temas producto de la interacción con las personas compañeras, sea adquiriendo nuevos significados de lo que se estudia. Estas cuatro constantes se hallaron en la mayoría de las personas participantes.

Subcategoría: capacidad investigativa

Todos los estudiantes desarrollaron su capacidad investigativa, tal como se constata en la respuesta a la pregunta específica del cuestionario. Ante la afirmación “si los trabajos que se propusieron en los foros contribuyeron a desarrollar su capacidad investigativa”, respondieron siete estudiantes que esta se dio de manera excelente o satisfactoria.

Los diez estudiantes realizaron todas las actividades que debían ejecutar en los foros virtuales. Dos de ellas consistieron en elaborar pequeñas investigaciones sobre temas acordes a lo estudiado en las UD. Las investigaciones tenían que ver con la Sagrada Escritura, el libro sagrado que transmite la revelación de Dios y es fuente de la fe para el creyente. Conocer más profundamente un tema de la Biblia suscitó el deseo de investigar y provocó

un cambio en la manera de interpretarla. Lo que demuestra que la técnica del foro virtual permitió a los estudiantes desarrollar la capacidad investigativa.

Un ejemplo que demuestra la concordancia de estos datos lo describe una estudiante de la siguiente manera:

“Además de despertar un gran interés por conocer aún más sobre los temas, eso me ayudó a desarrollar mi capacidad investigativa.”

Subcategoría: amplían las fuentes de información

El proceso de aprendizaje en los foros virtuales llevó a cada estudiante a buscar e indagar en otras fuentes, para descubrir nuevos significados.

La totalidad de ellos consultaron otras fuentes para profundizar en los temas del curso. No se conformaron con leer el texto de estudio, fueron más allá de la UD. La principal fuente a la que acudieron fue la Biblia, seguida de artículos de Internet y del Catecismo de la Iglesia Católica, según señalan al presentarles una lista de opciones al respecto.

Cuadro 14

Fuentes consultadas por el estudiantado

Fuente	Cantidad de estudiantes (Población de 10)
Biblia	8
Artículos de internet	7
Catecismo de la Iglesia Católica	6

Fuente: Elaboración propia

Por ejemplo, en el trabajo de investigación individual las fuentes a las que acudieron fueron las siguientes:

De Internet: ocho estudiantes

Biblia: un estudiante

Libros: cuatro estudiantes

Catecismo de la Iglesia Católica: dos estudiantes

Aunque se trate de una sola actividad en el foro virtual, se comprueba que los diez estudiantes acudieron a otras fuentes para profundizar en los temas de la UD. Es en esta actividad donde se les pedía que al menos consultaran dos fuentes y las citaran. Si bien es cierto que aquí la Biblia es colocada solo por una persona como fuente para el trabajo, se debe a que el tema en sí mismo era bíblico y cinco estudiantes utilizaron en él citas bíblicas. Lo que muestra a la Sagrada Escritura como fuente principal.

Con ello, los estudiantes del curso MCII superaron la actitud del católico medio que simplemente da por cierta la afirmación bíblica, sin confrontarla o buscarla en el texto. Y mucho menos profundiza en su significado. El estudiantado que participó del foro virtual fue inducido por la actividad a buscar y confrontar los temas de investigación con la Biblia. Esta se considera como la fuente primaria en la pedagogía de la fe. Lo que definitivamente lleva al estudiantado a realizar el estudio como parte intrínseca a su experiencia de fe.

Una persona estudiante señaló la relación: estudio de la Biblia – fe con estas palabras:

“Son muchos los conocimientos que he adquirido, tomando en cuenta que para amar algo, debemos conocerlo primero lo mejor posible, pues para amar y apasionarnos con la Sagrada Escritura, debemos hacer todo lo posible por conocerla, (...) esto me ha llevado a tener un panorama más enriquecido de lo que debo saber, para amar más la palabra de Dios.”

El resultado de la actividad, desde la pedagogía de la fe, demostró que desean profundizar en los temas bíblicos y para ello consultan fuentes que están accesibles, tales como la Biblia, el Catecismo de la Iglesia y documentos en la web. Una persona estudiante describió este proceso de la siguiente manera:

“Trataba de buscar en internet (sic) como primera fuente, luego, en libros que tenía a mano y de último, buscaba a alguna persona conocida que tuviera la formación religiosa para solicitarle ayuda.”

Subcategoría: interacción conduce a investigar

La capacidad investigativa de la población estudiantil del curso MC II fue suscitada por el foro virtual, ya que este exige, además de leer los *post*, el comprender y el sintetizar los aportes que allí se hacen. Para ello se hace necesario un esfuerzo de investigación para ofrecer un nuevo y sustentado aporte al foro, sea como respuesta a un *post* o como aporte propio.

Por ejemplo una persona escribió:

“En el trabajo de investigación, tuve que dar un aporte de la investigación de una compañera, fue muy enriquecedor, pues no investigué solo el tema que yo escogí, sino también investigue el tema de ella”.

Desde la pedagogía de la fe, estas interacciones eran suscitadas desde las diversas experiencias religiosas y la investigación repercutió en su vida de fe. Conforme se conocen más los temas bíblicos, sentían que su fe se fortalecía. Por ejemplo, uno escribió:

“Gracias a los compañeros por sus réplicas y es hermoso que nos apoyemos en este camino de Fe y encuentro con la Palabra de Dios.”

Si bien hubo en los foros virtuales intercambios de opiniones, aclaraciones, consultas y comentarios a los trabajos de los otros, en realidad fue una participación muy escasa y de poca profundidad. Lo que se destaca es que la técnica del foro virtual suscita la investigación de acuerdo a las competencias que posea cada uno; crea las condiciones para que desarrolle esta capacidad investigativa. Las consignas y rúbricas ofrecieron pautas concretas, en torno a las intervenciones en los *post*.

Subcategoría: comprensión y análisis de nuevos significados

Además de la investigación y la comprensión de los temas, dentro del foro virtual, se propició un intercambio de opiniones y visiones, que al confrontarse, tanto con la realidad como con los compañeros de estudio o la persona

facilitadora, se generó nuevos significados a los temas y actitudes de compromiso frente a la realidad.

El enfoque de la complejidad señala que las personas actoras del proceso de aprendizaje tienen diferentes perspectivas e intereses, lo que les permite ampliar su visión sobre el objeto de estudio y encontrar nuevos significados.

No hay un comentario que englobe toda esta afirmación, pero sí expresiones que manifiestan lo que el enfoque de la complejidad enseña, por ejemplo:

- “importante la correlación de esa situación a nuestro tiempo... ”
- “he tratado de poner en práctica”
- “para así ver muchos puntos de vista que nos permita tener un panorama más amplio de cada tema”.

Desde la pedagogía de la fe, el profundizar en los temas bíblicos necesariamente se confronta con la vida, pues la fe es una vivencia, tanto individual como social (eclesial mejor dicho). Cada dato lleva a replantear el modo como el creyente vive su fe. Esta profundización lleva siempre a encontrar nuevos significados de lo que se hace y cómo se hace. La pedagogía de la fe es un camino de conocimiento que transforma el pensamiento, las actitudes, los valores y las acciones de la persona. La fe es un don de Dios que “invade todo el ser”, como lo apuntó una persona estudiante. Este punto tiene estrecha relación con el de los aprendizajes significativos. Por eso será allí donde se demostrará cómo los estudios aportan nuevos significados a los aprendizajes desde su vida de fe.

Con estos hallazgos sobre la capacidad investigativa que propició la técnica del foro se evidencia como los estudiantes desarrollaron una estructura básica investigativa que los hizo ir más allá de lo que las UD le ofrecían y lograron aprendizajes que ampliaron su visión original. Además al ser la fe no un concepto sino una realidad totalizante, desde el paradigma de la complejidad, se

incorporó la fe al proceso de aprendizaje, pensándola no como elemento aislado sino como totalidad, tal como se expuso en el Estado del Arte.

Como evaluación de los aprendizajes desde la pedagogía de la fe, el foro virtual ayudó a cada estudiante a percibir la fe como un don que viene de Dios, que siempre arroja una nueva luz sobre la vida de cada uno y como una fuente viva que siempre aflora nuevas comprensiones para los acontecimientos diarios. La experiencia de este curso no se trató de repetir mecánicamente conceptos dados en las UD sino de analizar lo que suscitó el dato de la fe en la vida personal y de la Iglesia. Como dice Cano (2008), se trata de una evaluación para los aprendizajes y no de los aprendizajes. Lo que la convierte en un punto de partida y no en un punto de llegada, pues al ser en sí misma oportunidad de aprendizaje desarrolla el indagar más en los temas de la fe y su vivencia. De esta manera se cultivan procesos metacognitivos y no se puede simplemente copiar lo que dice la UD.

Desde la experiencia en procesos de educación en la fe se encontró que estas personas estudiantes realmente lograron aprendizajes que marcaron sus vidas, que se esforzaron por conocer más y de profundizar en los temas que les llamó la atención. De frente a la experiencia evaluativa que se tuvo en el INCOTEP, especialmente con la prueba escrita, se nota que no se redujo la experiencia a repetir memorísticamente lo que la UD señala, sino que el estudiantado elaboró sus conceptos a partir de sus vivencias de fe. Los *post* en el foro, la conclusión de la investigación y el trabajo colaborativo de la oración lo evidencian.

Al ser la fe una vivencia personal, la experiencia evaluativa no se asume desde el temor al error, sino desde la incertidumbre y la libertad por conocer un aspecto de la verdad, que poco a poco se descubre.

De la experiencia del foro virtual si se extrae como elemento no tan positivo que los trabajos solicitados no fueron tan profundos para todos los estudiantes, lo que se debe considerar en las consignas y rúbricas algún grado de profundización conforme al nivel de cada estudiante.

5.2. Categoría: Constructivismo

“Jesús les preguntó a sus discípulos: «¿Quién dice la gente que soy yo? Ellos le respondieron: «Algunos dicen que eres Juan el Bautista; otros, Elías; y otros, alguno de los profetas». «Y ustedes, ¿Quién dice que soy yo?» Pedro le contestó: «Tú eres el Mesías».” Mc 8, 27-29

Se asume el paradigma del constructivismo desde los elementos de la construcción participativa de conocimientos en el intercambio con los otros estudiantes y desde el enfoque del aprendizaje significativo.

En esta investigación, la construcción participativa es vista como la interacción de los estudiantes en los foros por medio de las actividades. Esto es así porque en el enfoque de la construcción participativa el nuevo conocimiento es construido en interacción simultánea con el medio social (Woolfolk, 1999, citado por Vargas y Jiménez, 2013), es decir, se aprende involucrándose activamente con las otras personas que aprenden.

Analizando las participaciones en el foro virtual y las respuestas del estudiantado se encuentran los hallazgos de cómo este propició la construcción participativa de nuevos aprendizajes por medio de cuatro procesos: compartiendo, interactuando, interiorizando y ensanchando la visión. Estos procesos no son necesariamente secuenciales, a veces, son simultáneos o paralelos o alternados, según cada estudiante o participación.

Subcategoría: proceso de compartir

Este proceso de compartir se pudo constatar en el foro cuando los estudiantes exponían ante los demás sus comentarios a los diversos temas de análisis de las UD, los trabajos del curso y las respuestas a las preguntas generadoras que se hacían dentro del foro. El exponer ante los demás los hizo salir de su propio círculo; arriesgándose a exponer la propia visión para ser leída por los demás. Las diez personas estudiantes realizaron este proceso, pues las actividades llevaban en sus consignas el subirlas y el comentarlas en el foro virtual.

Subcategoría: proceso de interactuar

En el foro virtual se dio un proceso de interacción entre las personas estudiantes y entre la persona facilitadora y entre las mismas personas estudiantes. Esto se daba cuando tenía que leer los aportes de los demás personas compañeras o de la persona facilitadora. Una vez comprendidos se pasaba a comentar dichos *post* o trabajos y compartir con las demás personas los conocimientos o experiencias que se poseían del tema. Una persona estudiante, por ejemplo, participó reconociendo el trabajo de otro y lo que le aportó a su aprendizaje del tema. Además considera que ella también podrá hacer una contribución significativa:

“Buenas tardes! El trabajo de mi compañero está muy completo, aportando y sacándonos de muchas dudas, con respecto a los libros de los cuales profundizó. Espero que con mi artículo, pueda hacer aportes significativos”.

Las personas estudiantes reconocen y viven esta experiencia de la siguiente manera:

“me gusta el contacto con otros estudiantes porque uno amplía su conocimiento, criterio y práctica”.

“compartir, ver y leer los comentarios de otras personas, enriquecen nuestros criterios”.

También hubo actividades específicas que acentuaban este proceso de interacción, tal fue el caso del foro virtual 4 donde lo aprendido se tenía que compartir con personas del entorno y además entre todos las demás personas estudiantes construir una oración que debían subir al foro virtual. En los *post* comentaban la experiencia y deducían juntos los puntos centrales para la confección de una oración. Aquí las diez personas estudiantes participaron. Unos para la actividad final solo hicieron un aporte, otros se dedicaron además de aporte personal a la oración, elaboraron la síntesis y reconstruyeron los aportes de las demás personas.

Un ejemplo del proceso se puede observar en la siguiente intervención. Primero la persona estudiante saluda y señala que va a realizar un aporte. Enseguida, agrega una breve oración que es su aporte específico al trabajo de grupo. Luego explica que entresacó unos temas comunes entre todas las intervenciones de las personas compañeras, -los señala-, y sobre ellos hizo el aporte de la oración. Finalmente anima a que otros intervengan dándole la forma final al trabajo:

“Hola compañeros, acá mi aporte:

¡ Oh señor!(sic)

Enciende nuestros corazones para que tu amor se refleje en otros,
aumenta nuestra conciencia para entender realmente quien eres,
danos humildad para ver a nuestros hermanos detrás de las apariencias,
envíanos sabiduría para que nuestra vida sea acorde a tu plan

Traté de recopilar varios temas de los que se hicieron comentarios: La fe se refleja en obras, ¿Quién es realmente Jesús? y la humildad.

Creo que ya hay suficientes aportes para ir dándole forma. ¿Alguno se anima a irle dando sentido a los aportes como un todo para ir armando la oración? ”.

Subcategoría: proceso de interiorizar

Este proceso se manifestó en las personas estudiantes que llegaron a expresar como las participaciones en el foro virtual los llevaron a analizar sus propios criterios, reafirmar conceptos, profundizar temas y aumentar su comprensión. Las citas del punto anterior reflejan también este proceso.

Subcategoría: proceso de ensanchar la visión

El constructivismo señala que el conocimiento es una construcción entre las personas que interactúan y aprenden. Este proceso se dio en todos los foros virtuales, pero de manera particular en el foro virtual permanentemente, pues allí la exposición de los saberes de cada persona ante los demás y la persona facilitadora provocó el adquirir o construir nuevos conocimientos, ampliar el panorama, tener nuevas visiones y mejores comprensiones de los temas en análisis.

Son muchos los ejemplos que se pueden ofrecer que demuestran la construcción participativa que se desplegó en el foro virtual. El estudiantado utilizó expresiones de comprensión y análisis, tales como: leer, releer, analizar, exponer, aportar, compartir, comprender, profundizar, interiorizar, enriquecer, adquirir una perspectiva distinta, entre otros.

Los siguientes dos ejemplos demuestran este proceso de construcción:

“Específicamente una pregunta que hizo un compañero y en la que yo aporté me sirvió para reflexionar mejor el tema y la intervención del Padre tras mi aporte me hizo aprender con una perspectiva distinta...”

“La propuesta original es una visión limitada de lo que uno percibió en el momento. Los demás compañeros al ir agregando nuevas propuestas, van convirtiendo la visión personal y limitada en una visión grupal y más completa.”

Por medio de este análisis minucioso a partir de las respuestas de las personas estudiantes al cuestionario y de las participaciones en los *post*, se puede concluir que la técnica evaluativa de los foros virtuales, en los procesos de educación en la fe, realmente desarrollan el aprendizaje constructivo, ya que la herramienta del foro virtual facilitó el compartir y construir aprendizajes con otros, al suscitarse la interacción entre ellos y con el facilitador dentro del foro. Además, lo que allí se comparte son actividades que han aplicado en su entorno, lo que lleva en sí mismo aprender siempre de las demás personas y con los otros, pues las actividades involucran el desarrollo de diversas capacidades cognitivas, afectivas y sociales (Ahumada P. , 2001).

Desde el criterio experto se comprueba que la lectura grupal de la Palabra de Dios hace aflorar las enseñanzas que Dios da a una comunidad de fe. Ya que la fe es una experiencia que se vive y se fortalece en la comunidad. De allí que los aprendizajes de la fe deben ser contruidos desde una situación comunitaria. No es lo mismo estudiar un pasaje de la Sagrada Escritura individualmente que en una comunidad de creyentes. Aquí adquiere, como lo dijo una persona estudiante: “un sentido comunitario a la Palabra de Dios”. Los procesos citados: compartir, interactuar, interiorizar y ensanchar la visión que se dieron el foro son

semejantes a los que se dan en la lectura comentada de la Palabra de Dios o de algún tema de estudio de la fe. Pues al compartir la lectura bíblica o un dato de la fe con un grupo de personas se comprende mejor el texto y los alcances en la experiencia de vida de cada persona. Este dato es congruente con el criterio experto de la experiencia en grupos de estudio bíblico. En relación con esta experiencia del foro virtual se distingue que las participaciones de cada estudiante fueron más sólidas y argumentadas, partiendo de los estudios realizados, no divagaban en ocurrencias, como a veces sucede en las experiencias no académicas. Cada estudiante demostró comprensión y análisis de los temas en el contexto del trabajo grupal. Un ejemplo lo tenemos en el siguiente comentario:

“Saludos y bendiciones, analizando el trabajo realizado por mi compañero, considero un trabajo muy ordenado, preciso y exacto, el abordaje de los libros históricos es complejo, ya que convergen muchas situaciones, nombres, lugares, pero la forma que lo expuso fue muy clara y me facilito su análisis, realizando los personajes más relevantes y las situaciones transcendentales, causado por la desobediencia (sic) del pueblo de Israel.”

5.3. Categoría: Aprendizaje significativo

“Ustedes son la luz del mundo. No se puede ocultar una ciudad situada en la cima de una montaña. Y no se enciende una lámpara para meterla debajo de un cajón, sino que se la pone sobre el candelero para que ilumine a todos los que están en la casa. Así debe brillar ante los ojos de los hombres la luz que hay en ustedes, a fin de que ellos vean sus buenas obras y glorifiquen al Padre que está en el cielo.” Mt 5, 14-16

El aprendizaje significativo se entiende aquí como la utilización que hace cada estudiante de experiencias y saberes previos o de referencias a hechos o acontecimientos vividos. Esto es así porque el aprendizaje significativo se define como la relación que hace un individuo del nuevo conocimiento con sus conocimientos ya adquiridos (Méndez, 2005), sus experiencias de vida y la

posible aplicabilidad de los contenidos aprendidos en el contexto real de las personas (Vargas y Jiménez, 2013)

El foro virtual, como técnica didáctica, aplicada a la evaluación de los aprendizajes, fomentó en cada estudiante adulto el que tomaran en cuenta sus propias experiencias de vida, incorporaran nuevos significados a partir de los conocimientos previos y aplicaran en la vida concreta lo que se iba aprendiendo. Se trata de un proceso que partiendo de las consignas recibidas y el material de estudio, leían la información que se les ofreció, confrontaban con lo que ya conocen o han experimentado, investigaron en nuevas fuentes, construían un nuevo criterio y lo emitían para confrontarlo ante la persona tutora y los demás estudiantes.

Subcategoría: utilización de la experiencia

En la experiencia del foro se manifiesta este elemento del aprendizaje significativo. Como punto de partida se debe decir que el aprendizaje de la persona adulto (andragogía) toma en cuenta su experiencia. Es una condición propia, ya que los aprendizajes los incorpora a la vida. Siendo el objeto de estudio la enseñanza de la fe, con mucho mayor razón, ya que esta es una experiencia de vida. La fe es una relación con un Ser Superior, en nuestro caso Dios. El estudio de la fe refiere necesariamente a experiencias de vida, sea de otros o la propia (Historia de la salvación). En el caso del grupo de estudio todas las personas estudiantes poseían una experiencia religiosa y una participación activa en la Iglesia; algunos con más experiencia, otros con una reciente incorporación en la vida de la Iglesia.

Se halló que a la hora de participar en el foro virtual frecuentemente lo hicieron relacionando sus experiencias de vida y de fe. Dichas experiencias se podrán clasificar en experiencias de fe, de trabajo pastoral (especialmente referente a la catequesis, pues mayoritariamente eran catequistas), de familia y de la vida cotidiana (aquí se incluye la laboral).

A modo de ejemplos, sobre la utilización de estas experiencias se cita estos dos:

“Mi aporte nace de la experiencia de oración en la familia donde debemos vivir una verdadera iglesia doméstica y convivir en un verdadero testimonio evangélico”.

Refiriéndose a las actividades del foro un estudiante dice: “todas tuvieron que ver con mi vida pastoral”.

Nótese que son vivencias personales, pues se recalca vivir-convivir-vida. En la primera opinión es evidente que la experiencia es el punto de partida para el proceso de aprendizaje.

Subcategoría: saberes previos

La pertenencia y participación en la Iglesia de cada una de las personas estudiantes y el tener casi todos compromisos de servicio en algún campo de la evangelización, -mayoritariamente en catequesis-, implicaba que poseyeran una serie de conocimientos bíblicos, teológicos y pastorales, ya adquiridos previamente, que les facilitó la comprensión de las UD y los trabajos de aprendizaje del foro virtual.

Las actividades realizadas en los foros virtuales, necesariamente, por ser personas adultas quienes las hicieron, tomaron los conocimientos adquiridos, para encontrarle nuevos significados a los contenidos que aprendían. Además incorporaron esas nuevas comprensiones a sus aprendizajes logrados. Esto aparece constantemente en sus intervenciones, sobre todo cuando valoran dichos aprendizajes.

A manera de ejemplo baste este caso que demuestra como los conocimientos previos le ayudaron a comprender un tema de la UD:

“Me fue de fácil comprensión pues en una catequesis para adultos me había familiarizado con esto y no fue totalmente nuevo sino algo que debía reforzar pero con ya (sic) alguna base previa para familiarizarme mejor con la teoría”.

Subcategoría: aplicación de aprendizajes nuevos

El foro virtual permitió a las personas estudiantes realizar actividades no solo desde una perspectiva teórica, sino de aplicación, lo que les facilitó al estudiar el ir realizando actividades con las personas de su entorno e ir aplicando los nuevos aprendizajes. Además desarrollar una capacidad de encontrarle utilidad y aplicabilidad a los temas de las UD.

Un ejemplo se tiene en esta valoración de una persona estudiante:

“He sentido mayor facilidad en poder amalgamar los temas de la Biblia con la situación actual que vivimos, o sea, traer a la realidad la vivencia cristiana y buscar en ella una salida a los problemas que vivimos hoy la humanidad”

Una de las actividades del foro virtual fue investigar y sintetizar un pequeño tema del estudio bíblico. En siete de los diez trabajos colocaron una conclusión y en todas ellas se hace una relación de aplicar lo aprendido con la vida de cada uno de las personas estudiantes. Por ejemplo, uno de ellos escribió:

“En conclusión, la gran enseñanza del tema estudiado, es concientizar sobre los hechos que realizamos todos los días de nuestra vida, aprendiendo de la palabra de Dios y entregando a los demás el amor que Jesús nos ha entregado en la caridad, solidaridad y mensaje vivo de la fe católica”.

En el análisis particular de los *post* no se puede extraer cada enfoque y aspecto como si fuera único. Tal como se ve en el siguiente *post* de una persona estudiante que recoge diversos elementos del aprendizaje significativo:

“Me llamó la atención los relatos del Génesis, como catequista damos el tema de la creación, Adán, Eva y la desobediencia, pero en la teología es donde se comprende el significado de cada detalle y signo del Génesis, esto me hace llegar al compromiso de que ahora en adelante ya teniendo claro sobre este tema, puedo ampliarles claramente este significado a mis catequizados, también aprendí un poco más de los profetas, sabios y los salmos.”

De este *post* se extrae que la persona estudiante parte de la propia experiencia como catequista donde ha visto los relatos de la creación, pero con el estudio de la UD y las actividades del foro virtual, como un todo, ha adquirido

nuevos significados. Además aplicará en su trabajo pastoral como persona catequista los nuevos aprendizajes.

Se demuestra que la técnica evaluativa del foro virtual es propicia para desarrollar la dimensión metacognitiva en la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista, como señala Cisterna (2005), haciendo de ella un proceso de aprendizaje en sí mismo. Cada trabajo o *post* de los estudiantes los llevó a aplicar los conocimientos adquiridos a su trabajo pastoral o a su vida diaria, o viceversa, desde allí –experiencias previas- modelaron los nuevos aprendizajes.

También se evidenció que, al desarrollar las actividades de estudio, incorporaban sus capacidades cognitivas, afectivas, sociales, -agregó religiosas-, para construir los aprendizajes (Ahumada P. , 2001). Se puede ver sobre todo el trabajo de la oración en pequeños grupos en el último foro virtual.

Como experto en procesos de educación en la fe se comprueba que la experiencia evaluativa del foro virtual permite a la persona creyente realizar la evaluación de los aprendizajes incorporando no solo sus diversas capacidades personales sino también varias dimensiones, tales como la social, laboral y eclesial, entre otras. Haciendo una síntesis de lo estudiado en las UD, su vivencia personal de la fe y los nuevos significados adquiridos. Esto no se logra en la prueba académica del INCOTEP o de cualquier otra institución que se reduce a la repetición casi memorística de los contenidos de la UD. Esto está ratificado en la teoría expuesta.

5.4. Síntesis: Resultado del objetivo 1

Tomando el primer objetivo de la investigación que se proponía evidenciar los elementos de la evaluación en la pedagogía de la fe, desde los enfoques de la complejidad, el constructivismo y el aprendizaje significativo, con los anteriores hallazgos se evidencia que la técnica del foro virtual en los procesos de educación en la fe, permitió a las personas estudiantes experimentar el proceso evaluativo como una experiencia de aprendizaje en sí misma, además logró que la experiencia de la fe, objeto de la pedagogía de la fe, se viera consolidada con

un estudio que se hizo desde el paradigma de la complejidad y el enfoque constructivista.

La experiencia evaluativa de los foros virtuales que se investigó creó las condiciones óptimas al estudiantado, según se demostró, para que la evaluación de los aprendizajes:

- Fuera vivida como un proceso de indagar y profundizar en los temas de estudio, en vez de una reproducción de los contenidos de las UD.
- Incorporara las vivencias del entorno familiar, laboral, comunitario y eclesial al proceso de aprendizaje, por medio de diversas actividades grupales, como un aprendizaje constructivista.
- Partiera de las experiencias de vida y de fe para comprender los temas de las UD.
- Aplicara los conocimientos adquiridos a la experiencia de fe y de vida.
- Autorregulara el proceso de aprendizaje al elegir los temas que quería profundizar y seleccionar la forma de ejecución de las actividades.
- Desarrollara procesos metacognitivos al interactuar con los compañeros (as) y el facilitador en el foro, pues cada participación debía ser fruto de una aplicación de los contenidos a una experiencia de vida o como resultado de una actividad. En ningún momento se pidió la repetición memorística de los contenidos de las UD.
- Consolidara la vivencia de la fe por medio del estudio de los contenidos del curso y sus actividades de aplicación.
- Expresara y compartiera el proceso de incorporar los conocimientos adquiridos a su vivencia de fe personal.

La evaluación de los aprendizajes aplicada ayudó a interiorizar la fe en las personas estudiantes, por medio de estos cuatro procesos:

- El curso (con sus foros virtuales) desarrolló la capacidad en el estudiantado de leer los acontecimientos de la vida desde la fe, amalgamando la situación de vida actual con los temas aprendidos en las Sagradas Escrituras. Por ejemplo, una persona estudiante dice:

“He sentido mayor facilidad en poder amalgamar los temas de la Biblia con la situación actual que vivimos, o sea, traer a la realidad la vivencia cristiana y buscar en ella una salida a los problemas que vivimos hoy la humanidad”.

- El crecimiento y vivencia de la fe que experimentaron las personas estudiantes al comprender la Palabra de Dios, objeto de estudio del curso.

En palabras de una persona estudiante:

“La Palabra de Dios siempre ha estado incorporada en mi vida, pero ahora está de una manera más provechosa, ya que ahora hago y leo de una manera más profunda y con cuidado, haciendo reflexión, oración antes y después de la lectura, de manera individual y familiar”.

- El enriquecimiento recíproco que se daba al compartir con las otras personas estudiantes siendo todos creyentes y miembros de la Iglesia. El elemento común de la fe les daba un sentido de relación y pertenencia.

Una persona estudiante lo señala así:

“Quizá, ese entrelace humano que se fusiona en los foros, empiezan a fortalecer esa vivencia de fe que uno busca y quiere encontrar para expresar con confianza a otras personas que buscan y sienten lo mismo que uno; en tal sentido, el enriquecimiento recíproco de los foros, evidencia que requerimos darnos ideas juntos”.

- Las actividades de aprendizaje consistían en compartir la fe.

Una persona estudiante lo describe con estas palabras:

“Los comentarios de la Biblia que realizamos, las oraciones que creamos, los mensajes que nos mandamos, colabora grandemente en esta nueva etapa de aprendizaje, para poder animarnos a entregar a otros esa palabra salvadora que muchos también están buscando en la vida.”.

Los pasajes bíblicos que abren las categorías de análisis, son referentes de la pedagogía divina para la pedagogía de la fe.

El paradigma de la complejidad se tomó como capacidad investigativa. El evangelista San Lucas nos demuestra el esfuerzo investigativo que realizó para escribir el Evangelio. Desde la pedagogía de la fe, el creyente debe ser un constante investigador del mensaje revelado por Dios para ser un auténtico evangelizador, es decir, para transmitir la buena noticia de Jesús, respondiendo a las interrogantes que se hace el ser humano en el mundo de hoy. Además porque la fe es un camino que conduce a la Verdad, desde aquí el acercamiento es apertura constante por alcanzarla, lo que tiene un dinamismo de búsqueda y no un dogmatismo paralizante.

El paradigma constructivista visto como la construcción de aprendizajes entre todos los involucrados con quien se aprende y, desde la evaluación, como generadora de las condiciones óptimas para aprendizajes metacognitivos, fue iluminada por el pasaje bíblico de la pregunta provocadora de Jesús para llegar a un conocimiento más profunda de su persona, partiendo de las concepciones que existían en el contexto. Desde la pedagogía de la fe, se partió de la fe como una experiencia enriquecida en la vida de cada persona creyente, y como tal, al intercambio de experiencias, la misma fe, la comprensión del misterio de la fe desde las ópticas de cada persona se volvió más penetrante y amplia.

El enfoque del aprendizaje significativo, asumido en la investigación como referencia a hechos, acontecimientos vividos y como utilización de experiencias y saberes previos, se vio clarificado por la cita bíblica en que Jesús parte de dos ejemplos cotidianos, como es la ciudad en lo alto y la vela sobre el cajón, para transmitir una enseñanza de la fe. Jesús, como maestro, utilizaba comparaciones sencillas y del entorno para que todos pudieran entender el mensaje. La pedagogía de la fe necesariamente parte del aprendizaje significativo, pues no se trata de un aprendizaje meramente intelectual o memorístico, sino de darle significado a lo que aprende y esto que aprende es una fe que abarca toda la existencia del estudiante y se manifiesta en la forma de vivir con sus actitudes, valores, conductas.

5.5. Categoría: Aprendizaje inductivo – Aprendizaje deductivo

¿Después, levantado los ojos, Jesús vio a unos ricos que ponían sus ofrendas en el tesoro del Templo. Vio también a una viuda de condición muy humilde, que ponía dos pequeñas monedas de cobre, y dijo: «Les aseguro que esta pobre viuda ha dado más que a nadie. Porque todos los demás dieron como ofrenda algo de lo que les sobraba, pero ella, de su indigencia, dio todo lo que tenía para vivir». Lc 21,1-4

Jesús le respondió: «Te aseguro que el que no renace de lo alto no puede ver el Reino de Dios.» Nicodemo le preguntó: «¿Cómo un hombre puede nacer cuando ya es viejo? ¿Acaso puede entrar por segunda vez en el seno de su madre y volver a nacer?». Jn 3,3-4

En esta investigación, el aprendizaje inductivo es visto como aquel donde cada estudiante construyó a partir de los hechos, los acontecimientos y sus vivencias, personales o de otros, con el fin de descubrir en ellos la enseñanza de la fe. Esto es así porque en el **método inductivo** el aprendizaje tiene en cuenta las experiencias de los educandos (Pujol et al., 2001).

Y el aprendizaje deductivo es vista como aquel que parte del anuncio del mensaje revelado para aplicarlo en la vida. Esto es así porque en el **método deductivo** se parte de lo general a lo particular, de los enunciados a la experiencia. (Pujol et al., 2001).

Ambos métodos, como se clarificó en el apartado del estado del arte, son adecuados y complementarios en la pedagogía de la fe. El primero lleva al conocimiento de las realidades invisibles y divinas a través de las cosas visibles y concretas; mientras que el segundo de principios de fe se pase a la aplicación de la vida.

La pedagogía de la fe asume el método inductivo y deductivo para transmitir el mensaje de la Revelación de Dios.

En la investigación el objeto de estudio es la evaluación de los aprendizajes en los procesos de la pedagogía de la fe. Para ello se estudió las implicaciones que tiene el aprendizaje inductivo y deductivo en la educación de la fe. En unos casos se parte de la doctrina para aplicarla en la vida (método

deductivo) o se parte de la experiencia de vida para ser iluminada por las verdades de fe que se aprenden (método inductivo). Son dos procesos que coexisten y se intercambian. La persona estudiante de la fe, en su proceso de aprendizaje (educación o pedagogía de la fe) sintetiza ambos procesos, en un doble movimiento, sea de manera lineal, secuencial, simultánea, paralela o separada, según sea el caso; pero de manera natural, no reflexiva, en el sentido de escoger uno u otro método, tal como se demuestra en las evidencias del foro, donde cada estudiante, según el tema o actividad desarrollaron uno u otro método. Sin embargo, en general, prevalece el inductivo sobre el deductivo, tal como se constató.

Volviendo a los hallazgos de la investigación, en el cuestionario final se preguntó a cada estudiante por el método que más utilizaba. De ellos cuatro dijeron que partían de la teoría (deductivo) y otros cuatro dijeron que de la experiencia (inductivo), los otros dos señalaron ambas. Para confrontar esta información se les presentó un ejercicio, con una afirmación teórica y otra que partía de un hecho real. Hubo cinco estudiantes que optaron por la afirmación más teórica y otros cinco por la afirmación más experiencial. Pero si se une la respuesta de cada estudiante se encuentra que en la mayoría de los casos, cinco de ocho, no hay coherencia en las dos repuestas, es decir, el método que señalaron más utilizado no coincide con el aplicado en el ejercicio. El cuadro 15 refleja las respuestas de los diez estudiantes. Se destaca la coincidencia numérica entre quienes usan ambos métodos, sea porque lo manifiestan así, sea porque lo utilizaron en el ejercicio.

Cuadro 15

Comparación método inductivo/deductivo aplicado

		Ejercicio	
		Teórico	Experiencial
Método utilizado	Teórico	1	3
	Experiencial	3	1
	Nulas ²	1	1

Fuente: Elaboración propia basada en las respuesta del cuestionario.

Los datos referentes al método se entresacan de las preguntas directas sobre el método hecho a las personas estudiantes en el cuestionario y de las evidencias de las participaciones en el foro virtual.

Como proceso, el método se evidencia claramente en la mayoría de las participaciones en el foro virtual. Tomando las participaciones del estudiantado se encuentra la aplicación de ambos métodos, aunque mayoritariamente del inductivo.

Un ejemplo del método deductivo lo hace esta persona estudiante cuando comparte los aprendizajes obtenidos. Parte de un concepto abstracto y general de ser humano del libro del Génesis para llegar a una aplicación concreta de ese concepto en la vida y existencia individual:

“Encontramos en el Génesis que el hombre es su criatura perfecta, lo hizo inteligente y fuerte, le dio un espacio con orden y poder, influencia y seguridad, familia y plenitud total. Es aquí donde podemos ver que es lo que Dios quiere de nosotros hoy en día, estas cualidades las seguimos teniendo y las seguiremos teniendo”.

En la siguiente cita del foro virtual se evidencia el proceso inductivo haciendo un comentario al último mandamiento de la Ley de Dios. En sentido inverso al anterior, este partió de la experiencia, de los casos concretos para comprender un principio universal, como es el mandamiento “no codiciar”

² Nulas porque marcaron los dos métodos. Para efectos de la investigación cualitativa, es importante recoger el dato, pues en el ejercicio eligieron una de las dos opciones.

“Específicamente me voy a referir al último mandamiento (No codiciaras los bienes ajenos)

Hoy en día, donde la sociedad, se rige por el comercio, en un mundo en medio de mercados y comunicación, en donde existe una guerra por inducir a que se obtenga a toda costa las cosas mejores, se rompe el mandamiento cuando adquirimos algo así, tenga o no tenga los medios económicos.

En este momento como hacemos para vivir sin codiciar estas cosas?, el mandamiento está dirigido a un pueblo que probablemente mataba y robaba por comer, como los mesopotaneos (sic)?

Podríamos decir que la codicia es la emoción más humana?, como la contrarrestamos, cuando nuestros hijos se ven inmersos en ella todos los días.”

A partir de las propias percepciones del estudiantado, ellos argumentan su proceso metodológico como inductivo o deductivo. La mayoría tiende a evaluarse que utilizan más el método inductivo que el deductivo. Las afirmaciones que utilizan lo evidencian. Por ejemplo una persona estudiante afirma claramente:

“Para comprender cada contenido si no se cuenta con una experiencia de fe no se podría entender, debido a que es por medio de esa fe que podemos entender, aprender y poner en práctica lo estudiado”.

Esta fe precede al conocimiento, desde ella se aprehenden los nuevos conceptos y necesariamente se transforma el aprendizaje en una fe más sólida. Una persona estudiante lo afirma de la siguiente manera:

“Cada concepto que estudiamos y aprendemos con respecto a la palabra de Dios o sobre las cosas de Dios, están aferradas a la fe que nos invade, en ella nos acogemos para creer en cada palabra y cada concepto, sin ella sería vana nuestra existencia.”

Igualmente si se parte de un método deductivo, siempre se relacionan los nuevos conocimientos a la experiencia de fe. Lo dice un estudiante:

“Tomo como base los conceptos teóricos, por mi formación académica. (...). Sin embargo, aunque se parte de los conceptos teóricos, se tiene siempre en cuenta la experiencia y su utilidad para producir un aporte significativo.”

5.6. Síntesis: Resultado del objetivo 2

Tomando el objetivo 2 de la investigación que se proponía mostrar las implicaciones del aprendizaje inductivo y deductivo en la evaluación de los aprendizajes desde la pedagogía de la fe, con los anteriores hallazgos se evidencia que la técnica del foro virtual en los procesos de educación en la fe, permitió a cada estudiante en todo momento partir principalmente de la experiencia para sus aprendizajes de la fe (aprendizaje inductivo) y también, en menos casos, partir del dato del estudio de la fe para aplicarlo a la vida. Este es un doble proceso que se implica mutuamente. Por eso no fue tan fácil separarlos en el proceso del estudiante, sino que aparecen juntos en las participaciones de los *post* o en los trabajos que subieron al foro.

Los métodos inductivo y deductivo son asumidos en la educación religiosa, pues son conforme a la enseñanza de la fe. Siendo ésta conocimiento de realidades invisibles y divinas, se necesita de la experiencia, de las cosas visibles y concretas para llegar a esas verdades de fe. E igualmente, a veces, de los principios de fe se pasa a la aplicación en la vida. Tal como se explicó en el Estado del Arte.

Los hallazgos son evidencia de este doble aprendizaje. Se encontró que por medio del foro virtual, las personas estudiantes compartieron sus aprendizajes de las actividades y cada una de ellas las refirió a una experiencia de vida. En ningún caso se encontró una exposición teórica y abstracta sino que la fe siempre condujo a experiencias de vida. La evaluación de los aprendizajes resultó ser integradora y valoró las dos dimensiones.

Desde la experiencia del criterio experto, se comprueba con estos hallazgos lo que mayormente se encuentra en la enseñanza de la fe. Las personas parten de su experiencia de vida, sus situaciones humanas, sus dificultades, lo que acontece en el momento, lo que ven en su entorno, para tender su referencia a Dios. La fe no aparece como una inquietud académica, un objeto abstracto de estudio, sino como la explicación a un modo de vivir

referenciado a Dios. Siendo Dios un misterio que ha revelado sus enseñanzas en la Escritura Sagrada, también sucede en el proceso de educación en la fe que de este mensaje divino partan aprendizajes que se aplican en la vida. Los creyentes hacen una integración de los dos métodos de aprendizaje casi de forma natural, según les facilite la comprensión o la expresión -al transmitirlo a otros-.

Los pasajes bíblicos que abren la categoría son clara muestra de este doble aprendizaje. El primero es inductivo, pues parte de lo que está viendo Jesús en el Templo para dar una enseñanza. El segundo, pareciera deductivo porque Jesús parte de un principio teológico (nacer de nuevo) para aplicarlo a la vida, sin embargo Nicodemo, lo remite primero a la experiencia para poder entenderlo. Así es la pedagogía de la fe, una transmisión de la revelación divina, que necesita de lo concreto para comprenderse o al menos intentar acercarse a ella, porque la fe siempre se juega en la vida.

5.7. Categoría: Elementos de la gestión

En esta investigación, la gestión del foro virtual es vista como los elementos que ayudan a las personas estudiantes a desarrollar las actividades de aprendizaje con el mayor logro, a saber, el acceso a la plataforma, los documentos de trabajo, las fechas de entrega, los mensajes de seguimiento del tutor y la realización de las actividades en el foro virtual. Esto es así porque estos son idóneos para potenciar la interacción, el debate, la reflexión, el análisis, la construcción y la reconstrucción de conocimientos individuales y colectivos. (Arango, 2003, citado por Pérez, 2013). No existe un manual o una teoría general sobre la gestión de foros virtuales. En esta investigación se entiende por gestión pedagógica, como aquellos elementos que permiten a los estudiantes ser evaluados en los foros sin mayor dificultad y con claridad de lo que se espera de ellos en la evaluación de los aprendizajes. Como enseña (Sanz y Zangara, 2012), algunos elementos son: diseño y envío de consignas, presencia del facilitador, actividades a realizar en los foros propiamente, matrices de valoración, entre otros.

En la investigación se analizaron aquellos elementos de la gestión pedagógica del foro virtual que repercuten en la evaluación de los aprendizajes como lo es disponibilidad de acceso a la plataforma, guía para participar en el la técnica, consignas de actividades, rúbricas de evaluación de los aprendizajes, seguimiento de la persona tutora, fechas límites, autoevaluaciones y las actividades del foro.

Subcategoría: Disponibilidad de acceso

En relación con el acceso que tuvieron las personas estudiantes, ellos señalan que no tuvieron el mínimo inconveniente. La plataforma siempre estaba disponible y ellos tenían acceso directo al curso por medio de la clave que se les otorgó. Tampoco experimentaron interferencias con la conexión a Internet durante el curso.

Una persona estudiante hizo la comparación con otras experiencias académicas que él ha tenido y la consideró genial:

“Hasta en el celular hice trabajos ¡padre! Estaba tal vez en ese momento, no tenía la computadora, entonces voy a meterme por el celular. Tal vez ya han respondido mi respuesta, y de verdad, -mi pregunta perdón-, y de verdad, es más, no esperé que apareciera, que pudiera acceder (sic), porque por ahí, en otras capacitaciones que he tratado de hacer, tenía que meterme en la sala virtual y resulta que no podía, decía desde el celular no puede acceder (sic) y esta herramienta fue genial porque pude hacerlo.”

Al inicio de los foros virtuales, tal como se registró en el Diario de observación, hubo varias consultas referidas a las claves de acceso al curso: algunos que no las recibieron a tiempo, tal fue el caso de dos personas estudiantes; fuera por problemas de la secretaría del Instituto o de los correos de ellos. Sin embargo este fue una dificultad inicial de esa persona con su respectiva clave, no se debió a que la plataforma se los impidiera. Por ello ningún estudiante de los diez señala dificultad al respecto.

Subcategoría: Guía instructiva para la participación en el foro

La guía o indicaciones de la experiencia de los foros durante el curso resultó ser de gran ayuda para la obtención de los aprendizajes de los estudiantes, ya facilitaban el desarrollo de estos, además su planteamiento era claro, sabían que debían hacer en cada foro.

La opinión de una persona estudiante al respecto fue:

“Fue muy fácil porque ahí indicaba a uno: este es el foro, los tipos de foro que usted mismo abrió y cómo responder”.

En el cuestionario cuando se les pregunta si la guía favoreció el aprendizaje, 8 de 10 la califican dentro de una escala Likert como de acuerdo o muy de acuerdo.

Subcategoría: Consignas y matrices de valoración

En relación con las consignas de cada foro (Ver Anexo 2) y las matrices de valoración de evaluación de los aprendizajes (Ver Anexo 5) para cada foro, 9 de 10 estudiantes, calificaron dentro de una escala Likert como “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, el que ambas favorecieron el aprendizaje. Y en la pregunta sobre el grado en que les ayudó a comprender las actividades de los foros 9 estudiantes lo califican de “satisfactorio” o “excelente”.

Del seguimiento del curso y del diario de observación se evidencia que pocas personas estudiantes hicieron consultas al respecto de las consignas y las matrices de valoración, pues estas eran claras, correctas y precisas.

Un estudiante consideró que no encontró dificultades “porque el planteamiento es muy claro”.

Subcategoría: Fechas límites y recuadro de control de entregas

En relación con las fechas límites de cada foro, ocho de diez estudiantes, calificaron dentro de una escala Likert que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, el que estas favorecieron el aprendizaje.

Mientras que seis de los diez participantes están “muy de acuerdo” en que el recuadro de control de entregas les favoreció el aprendizaje. Dos lo calificaron “de acuerdo” y dos “en desacuerdo”. Esta calificación fue la que recibió más “Muy de acuerdo” pero a la vez la que junto a fechas límites dos personas la calificaron “en desacuerdo”.

La mayoría valoró el que estos controles ayudaron a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Subcategoría: Mensajes del facilitador y recuadros de entrega

En relación con los mensajes de la persona facilitadora que enviaba al inicio o final de los foros, los diez estudiantes calificaron que su utilización favoreció el aprendizaje, en una escala Likert, como “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Mientras que 8 estudiantes, en esas mismas categorías, valoraron lo referente a los recuadros de control de entregas.

También siete personas estudiantes de 10 lo calificaron como “excelente” estos mensajes para ayudarlos a realizar las actividades.

Las intervenciones de la persona tutor referentes a la gestión del foro virtual hacían que este fuera “muy ordenado” y además cada uno tenía “más presente el método de evaluación”, tal como lo juzgó una persona estudiante.

Subcategoría: Actividades

Las personas estudiantes recibieron muy bien todas las actividades que se propusieron en los foros virtuales y comentaron los aprendizajes logrados. Casi todas, excepto para una persona, implicaban realizarlas con otras personas, fomentándose la construcción de aprendizajes y otorgándole significado a lo aprendido.

Las actividades fueron valoradas como claras y relacionadas con su vida ordinaria o experiencia de fe, especialmente en su relación con la Biblia. Una persona estudiante al final hizo el siguiente comentario:

“Me encantaría seguir estudiando este curso por este medio, me parece que es muy interactivo y las actividades ayudan a mejorar nuestro aprendizaje”.

La actividad de la lectura bíblica en grupo, los diez estudiantes la calificaron de “satisfactoria” o “excelente” en cuanto les aportó en el aprendizaje de los contenidos de las Unidades Didácticas. La segunda actividad mejor valorada fue el trabajo individual de investigación, pues nueve de los diez, la calificaron de “satisfactoria” o “excelente” para alcanzar aprendizajes del tema de estudio.

El leer los *post* de los demás personas estudiantes o comentarlos en cinco y cuatro de ellos, los valoraron como “aceptable” y “excelente”, respectivamente, siendo “aceptable” la calificación numérica más baja expresada en todo el cuestionario, lo que se puede deducir que el exponer la opinión personal sobre lo que se estudia les resultó más difícil que los otros trabajos, de frente a obtener aprendizajes.

La única actividad que una persona la consideró insuficiente en cuanto al aporte de aprendizajes, aunque siete de los diez personas estudiantes le dieron buena calificación, fue el trabajo grupal de la oración. En esta actividad, por las consultas que se hicieron en los foros virtuales, fue la más difícil de lograr por cuanto se les dificultó encontrar una estrategia para trabajar en equipo.

Subcategoría: Autoevaluaciones

La autoevaluación fue asumida en la técnica de los foros virtuales para fomentar procesos metacognitivos. Por cuanto permitió, no la repetición de conocimientos adquiridos memorísticamente de las UD, sino autodirigirse en la consecución de su propio aprendizaje, descubriendo por sí mismos en que necesitan profundizar o rectificar o repasar. (González 2005). La persona adulta aprende desde su contexto y motivaciones. (Castro (1989), citado por Pereira (s.f.)).

En relación con este punto se encontró que de los diez personas estudiantes, ocho estuvieron “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que les ayudó

a crecer y siete en sentirse libres, de los cuales cinco lo califican como “muy de acuerdo”. Por ejemplo una persona dijo:

“Cuando hay una autoevaluación se trata de que usted sea lo más honesto posible”, esto es, ser confrontativo con su propio aprendizaje. Y otro dijo: el “foro te da libertad como estudiante”.

En frases testimoniales tenemos que la autoregulación generó en las personas estudiantes:

“Ponerme a estudiar más”, “poner más atención y aportar un poco más”, el “foro te da libertad como estudiante”.

Subcategoría: Dificultades en la participación del foro

En las participaciones de los estudiantes se señalaron tres tipos de dificultades.

Al inicio de la experiencia, pues varias personas estudiantes no entraron a los foros virtuales en los primeros días por diversos motivos. Por ejemplo, la obtención o utilización de la clave de acceso.

En relación con las actividades, al final, con el último trabajo, pues les pareció a algunos que el foro virtual no poseía una herramienta factible para el trabajo grupal simultáneo. Esta última es la única actividad que señalaron algunos cuando se les preguntó sobre las dificultades en el foro virtual. Tal como lo señaló una persona estudiante: “realizar la oración colectiva fue muy difícil”.

Como propuesta de solución, las mismas personas estudiantes decidieron utilizar la herramienta del “chat” dentro de la plataforma, pero al final no fue efectivo, pues este requiere estar todos sincrónicamente en el aula. Una persona estudiante lo atestiguó:

“Al final fue un poco difícil poder utilizar el chat de la página para el trabajo final”.

Ante esta dificultad la persona facilitadora no favoreció el uso de otras herramientas, pues la investigación exigía el uso del foro, para no contaminarla.

Y en la valoración final, tres personas estudiantes señalaron, en términos generales las dificultades de programación entre el tiempo personal disponible para estudiar con los tiempos del foro virtual, pues hubo semanas que por trabajo no pudieron hacer lo que se le solicitaba.

Por ejemplo una persona dijo:

“En realidad todas las actividades y temarios está muy bien pensados pero lo que les falta es programar bien todas las fechas a las cuales hay que hacerles frente, como hay que pensar en las personas que trabajan, estudian y partir de una buena sincronización de tiempo y espacio para programar las actividades académicas que se presentan en el transcurso del curso”

Valoración general

En total las diez personas estudiantes hicieron 28 consultas sobre diversos temas: dudas en fechas de entrega o participación, dificultades individuales de ingresos a los foros virtuales, comprensión de las consignas, visibilización de documentos del curso, entre otros. La mayoría fueron dudas de comprensión, por lo que pedía aclaración, y hubo dos consultas que correspondieron a que no se visibilizó un documento en la fecha que correspondía. Esta última si se atribuye a error de gestión.

Las mayores dificultades se dieron al inicio del curso y tenían que ver con las claves de acceso al, pues no lograban o no sabían entrar. Hubo personas estudiantes que se incorporaron tardíamente a los foros virtuales; por ejemplo uno de ellos entró cuando se abrió el tercer foro virtual.

Un elemento por considerar es que las personas estudiantes debían hacer las consultas en el Foro virtual de dudas y al inicio preferían utilizar el correo electrónico, lo que desvirtuaba la técnica del Foro virtual de dudas, a saber, la socialización de la duda y la respuesta; pues por el medio utilizado se hacía de forma privada y las demás personas estudiantes no se enteraban.

En el cuadro 16 se hace un recuento de la cantidad de consultas realizadas por estudiante, ordenadas de mayor a menor: Cinco personas estudiantes hicieron tres o más consultas. Tres hicieron una o ninguna consulta.

Cuadro 16

Consultas relativas a la gestión del foro

Estudiante	Cantidad de consultas en relación a la gestión del curso
A.C.	6
J. B	5
G.V.	5
L.A.L.	3
D.V.	3
A.N.	2
W.F.	2
A.R.	1
D.R.	1
O.A.	0

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de la plataforma virtual.

Cuando se les preguntó en qué grado las consignas, rúbricas y mensajes de la persona facilitadora o tutora les ayudó a comprender cómo realizar las actividades, todos lo marcaron entre “satisfactoria” o “excelente”, solo uno en grado “aceptable”, y ninguno en “insuficiente” o “deficiente”. Los mensajes de la persona facilitadora fueron los mejor valorados, pues siete de los diez estudiantes lo calificaron de “excelente”.

Una valoración muy positiva la dio este estudiante cuando comenta que:

“Con esta herramienta era un global, encerró, creo que ningún detalle de aprendizaje, de acceso, de participación se pierde en el foro, en este foro”.

Otro expresó:

“Con la gestión del foro digamos no le hizo falta nada, no le hizo falta nada (sic), está muy completo”.

Síntesis: Resultado del objetivo 3

En este objetivo específico, la información recopilada muestra que la técnica del foro virtual en los procesos de educación en la fe se desarrolló con una gestión adecuada. Debido a que el estudiantado fue capaz de realizar cada una de las actividades sin dificultad y alcanzó los objetivos de aprendizaje que se pretendían en ellas.

Por los resultados de la experiencia del foro virtual y las opiniones manifestadas se muestra que los elementos considerados para una buena gestión han sido válidos. Lo que favoreció el desarrollo de la técnica evaluativa que procuraba el desarrollo de procesos metacognitivos y de autogestión en la evaluación de los aprendizajes del curso MC II B Y J.

En este objetivo específico el análisis de la información muestra que la experiencia es el elemento más importante para analizar los hallazgos, debido a que cada estudiante responde a su contexto. Se evidencia que cuando responde ante los foros virtuales, ante las actividades -siguiendo las consignas- lo hace de una manera que tiene que ver con su experiencia. Siendo esta fundamental aunque haya elementos teóricos que podrían sustentar dicho análisis.

Las actividades didácticas que se desarrollaron por medio del foro virtual respondieron al contexto de las personas participantes, concernieron a los contenidos de las UD y sirvieron como aplicación de lo que se aprendió. Todo ello procuró su ejecución y facilitó que se compartieran los aprendizajes. Por el seguimiento que se detalla en el diario de observación, durante el proceso no se presentaron dudas al respecto de las actividades que hagan pensar en la posibilidad de incoherencias entre los contenidos del texto de estudio y lo que se solicitó hacer. Tampoco la persona tutor tuvo que variar las actividades durante el proceso ya que las personas aprendices no presentaron dificultades de realización o de comprensión.

El estudiantado se encontró seguro para ejecutar la actividad pues respondía a su contexto, a su vivencia de fe, a lo que le era conocido. Y desde allí comenzaba un proceso de aprendizaje, que lo llevó a partir de los

conocimientos previos y sus experiencias de vida a confrontar los conocimientos adquiridos con nuevas situaciones o personas. Esta seguridad se encontraba en las consignas de los foros virtuales y en la claridad de lo que debía hacer y cómo hacerlo.

El pedagogo de la fe, desde su bagaje en procesos de educación en la fe y en procesos educativos en aula virtual, ha respondido acertadamente en la gestión del foro virtual porque se acercó al estudiantado tomando su contexto, su realidad y su nivel de aprendizaje. Es una persona con conocimiento de la fe, capaz de descubrir las necesidades de la persona aprendiz, por sus años de experiencia como persona directora de una institución educativa.

Esto se evidencia por el estilo y calidad de las consignas (Ver Anexo 2). La experiencia de quien las hizo fue fundamental para la gestión de la herramienta, pues es en ellas donde se dice claramente lo que se debe hacer en el foro virtual, pero sobretodo poseen el nivel de exigencia necesario para que el grupo de estudiantes pudiera alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Las consignas eran sencillas y breves; enunciaban el producto a realizar, describiendo cada paso debía hacer; además señalaba la fecha límite de entrega y el detalle de la calificación.

El aporte que ofrece la persona experta se manifestó en las consignas en tres elementos: propone actividades que le resulten familiar al estudiantado desde su vivencia de la fe en comunidad; el lenguaje utilizado se adecúa a su nivel; lo solicitado responde su contexto en su proceso educativo de la fe, ya que este es una vivencia de Dios y hay que saber discernir desde la experiencia humana.

Referido a las matrices de valoración, el aporte experto, supo conjugar las exigencias pedagógicas para lograr el aprendizaje significativo y el desarrollo de procesos metacognitivos, con las vivencias de fe. De forma que las matrices de valoración no se focalizaron en aspectos meramente formales, tales como número de participaciones, sino que partiendo de las actividades referidas a la fe (consignas) se evaluó desde lo que realizó y vivió el estudiantado, haciendo del

foro virtual el espacio para compartir dichas experiencias y a la vez suscitar procesos metacognitivos en el intercambio con las personas compañeras.

Cuando se utiliza la herramienta del foro se debe ofrecer a las personas estudiantes aquellos recursos suficientes para que ellos se autogestionen el proceso evaluativo. Tales como anexos explicativos sobre cómo utilizar o trabajar en el foro virtual, las consignas, las matrices de valoración, materiales complementarios, autoevaluaciones, entre otros. El criterio experto supo elegir aquellos que se adaptaron a ellos, por el nivel educativo que tenían y al contexto religioso del cual procedían.

Por último, es fundamental el acompañamiento de la persona facilitadora para incentivar la participación en el foro y para orientar en la consecución de los aprendizajes. El criterio experto descubrió que este acompañamiento se hizo con participaciones acertadas, breves, sin protagonismos, para lograr que el estudiantado obtuviera por sí mismo los aprendizajes que se deseaban alcanzar en el curso. Este sintió cerca y disponible a la persona facilitadora, para solicitar en cualquier momento la ayuda que necesitó.

Para elevar el nivel de rigurosidad en la cantidad y calidad de las intervenciones en los *post* del foro virtual que impulsen auténticos procesos metacognitivos es necesaria la participación de la persona facilitadora. Debe intervenir cuando considera que el nivel del debate en el foro virtual se queda en lo meramente descriptivo de lo que se hizo en la actividad o cuando las personas estudiantes no participan en el foro virtual. Sus preguntas directas al estudiantado lograron el involucramiento o cuando supo elegir un tema que despertaba el interés en el foro virtual.

5.8. Conclusiones

Del análisis serio de la información obtenida se extrajeron las conclusiones de la investigación que responden a la pregunta planteada al inicio de la investigación:

¿Cómo los foros virtuales, como técnica de la evaluación, pueden permitir desde el constructivismo y el aprendizaje significativo promover la metacognición y la autorregulación del aprendizaje en la persona adulta, para el curso MCII B y J y Jesucristo que ofreció el INCOTEP durante el tercer trimestre del año 2015?

En relación con el problema que dio origen a la investigación, que si es posible transformar la evaluación de los aprendizajes en una experiencia de aprendizaje.

Desde las nuevas perspectivas de la evaluación de los aprendizajes, que es posible asumir con la técnica de los foros virtuales, un modelo desde un enfoque formador y no reproductor y hacer de la evaluación de los aprendizajes una experiencia en sí misma de aprendizaje.

Asimismo en el plano de la complejidad, las personas estudiantes desarrollaron capacidad investigativa, visión crítica de la realidad vista desde la fe, adquisición de nuevos significados, incorporación del entorno en su aprendizaje, capacidad de indagar más sus conocimientos y posiciones personales para compartirlas

Desde la complejidad, los foros virtuales generaron tanto procesos metacognitivos como de autoregulación, pues cada estudiante fijaba lo que necesitaba para generar su propio aprendizaje con su participación en ellos.

Además que la técnica evaluativa de los foros virtuales, aplicada en los procesos de educación en la fe, propició el aprendizaje constructivo, al suscitar la interacción de cada estudiante con sus compañero y con la persona facilitadora. De esta manera se logró que la evaluación de los aprendizajes se asumiera como una construcción personal-comunitaria y no como un evento aislado e individual, en donde necesariamente aplicaron las vivencias de su entorno, incluyendo las de fe, pues las actividades de los foros virtuales potenciaron el

desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales, religiosas y espirituales por medio del intercambio.

Se evidenció que los foros virtuales, cuando se evalúa desde el aprendizaje significativo facilitan y promueven la incorporación de sus experiencias de vida y conocimientos previos para compartirlos con los demás miembros del curso. El foro virtual, además de la dimensión investigativa, demostró que posee un fuerte sentido de compartir aprendizajes desde la experiencia personal. El estudiantado pudo escribir de manera precisa sus dudas, inquietudes, reflexiones, objeciones, interrogantes, acerca del tema y provocó la reacción de las otras personas.

También que desde la pedagogía de la fe, la técnica evaluativa del foro virtual, permitió transformar el aprendizaje de la fe en una experiencia no meramente conceptual sino existencial y comunitaria, al incorporar al proceso evaluativo sus vivencias personales, especialmente las de fe.

Además que la persona estudiante desde la pedagogía de la fe asumió el método inductivo/deductivo en su intelección de los contenidos del curso, con un doble movimiento (sea lineal, secuencial, simultáneo, paralelo o separado). Aunque preferiblemente, por las intervenciones que hicieron, utilizaron el inductivo, especialmente por ser un curso de contenidos de fe que asociaron a su propia experiencia de fe. Es conforme a la pedagogía de la fe comenzar desde la experiencia del aprendiz para llegar a la formulación de los conceptos de la fe. Y estos solo son comprensibles en la medida que involucren la vida de la persona creyente.

Se evidenció que el aprendizaje inductivo/deductivo, dentro de la técnica de los foros virtuales, llevó a incorporar la vivencia de la fe dentro de la evaluación de los aprendizajes. Siendo este uno de los elementos más importantes de la investigación, por cuanto la pedagogía de la fe es un camino transformador de la totalidad de la persona hacia las enseñanzas reveladas por Dios y transmitidas en las Sagradas Escrituras.

Las actividades de los foros virtuales consistieron todas ellas en poner en práctica lo que iban aprendiendo, incorporando los aprendizajes a sus

experiencias de vida. Esa vivencia o experiencia los condujo a comprender los temas y conceptos de las UD. Se atribuye a este facilitar esta dinámica por cuanto es una vivencia “simultánea” (asincrónica), que permitió compartir las vivencias inmediatas. La persona facilitadora o las personas estudiantes pueden referir acontecimientos del momento.

Asimismo, desde la gestión, que hay mayor logro de la técnica evaluativa cuando las consignas y las matrices de valoración están elaboradas con la calidad requerida y si la participación de la persona tutora es acertada y provocadora académicamente, de forma que la actividad por sí misma produzca la participación y la construcción de aprendizajes.

Si un foro virtual se deja “a la libre” y sin intervenciones oportunas de la persona facilitadora que eleven el nivel de participación y discusión, probablemente no desarrolle procesos metacognitivos ni calidad de aprendizajes.

Se encuentra también, desde la pedagogía de la fe, que la técnica de evaluación de los foros virtuales llevó a la aplicación en el contexto y puesta en práctica por medio de actividades que involucraron al estudiantado con todas sus capacidades; lo que generó aprendizajes, desarrolló análisis metacognitivos e incluso fueron valoradas positivamente por cada estudiante.

Se evidenció que la técnica aplicada en esta investigación favoreció el intercambio de opiniones y experiencias entre las personas estudiantes del curso, lo que se ajustó propiamente al objeto de estudio que es la fe (Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo) y la fe es en sí misma una experiencia comunitaria, es decir, eclesial.

Igualmente se demostró que los foros son una técnica evaluativa posible, siempre que se tenga acceso a una plataforma educativa virtual.

La investigación arrojó un conocimiento nuevo y valioso, que sirve de insumo al INCOTEP, para que previa modificación y mejora de la estrategia evaluativa actual, pueda aplicar los foros en cursos similares, tales como son los del Tronco Común, ya que poseen un diseño curricular y una metodología de estudio semejante.

Por todo lo anterior, se concluye, que la investigación alcanzó su objetivo, pues se considera que la técnica de evaluación por medio de foros promueve la metacognición, la autorregulación del aprendizaje del adulto, cuando el proceso de formación se considera el paradigma de la complejidad y los enfoques del constructivismo y el aprendizaje significativo.

La presente no es una investigación acabada, fue un primer estudio sobre la evaluación de los aprendizajes en el INCOTEP, además se realizó con una muestra pequeña. Se recomienda profundizar la investigación con toda la población del curso con acceso a Internet. Además, tomando en cuenta todo el curso, ya que este estudio solo abarcó la primera etapa. Se sugiere indagar desde otros enfoques evaluativos que enriquezcan esta experiencia, pues solo se consideraron tres en esta investigación. Igualmente el ampliar la investigación a otros cursos del programa de estudio del INCOTEP con el fin de generar todo un rediseño evaluativo para el instituto que se ajuste a las nuevas visiones de la evaluación y que eviten los modelos reproductivos de la evaluación. De la experiencia de investigación se sugiere complementar dentro del diseño evaluativo del curso Mensaje Cristiano II, con otras técnicas de evaluación de aprendizajes que ofrecen las plataformas educativas tecnológicas, tales como portafolios, diarios, wikis, blogs, entre otras opciones.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA DE TÉCNICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES
INNOVADORA

Capítulo VI: PROPUESTA DE TÉCNICA EVALUATIVA DE LOS APRENDIZAJES INNOVADORA

El cuarto objetivo de la tesis es: “Diseñar una técnica de evaluación de los aprendizajes por medio de foros virtuales en la plataforma de aprendizaje para el curso MCII B y J. Tomando en consideración la experiencia investigativa y sus hallazgos se propone a continuación un diseño innovador de evaluación de los aprendizajes para el INCOTEP que considera elemento clave la pedagogía de la fe, tal como ya en el Estado del Arte se ha sustentado, porque determina una evaluación propia.

Se entiende por “técnica evaluativa” los procedimientos que la persona facilitadora o docente utiliza para obtener la información acerca del aprendizaje del estudiantado y para ello, cada técnica, posee unos instrumentos de evaluación que se ajustan mejor, tanto a la información que se desea obtener como a las características de cada estudiante. (Secretaría de Educación Pública, 2013)

García (2004) propone entre los elementos que se deben considerar en una estrategia evaluativa en los entornos virtuales, por ende, la técnica, los siguientes:

- Pruebas de autoevaluación
- Grado y calidad de la participación
- Pruebas de evaluación
- Actividades colaborativas
- Prueba de fin de curso

Otras opciones son los trabajos finales, proyectos, tesinas y talleres.

Algunos de estos elementos son asumidos en la presente técnica y adaptados a la tradición evaluativa del INCOTEP.

Por ser una técnica innovadora (Vento y Pérez, 2009) para el INCOTEP:

- Supone una transformación y cambio cualitativo de lo existente.

- Ha de ser significativa, es decir, debe ser eficaz y poseer impacto;
- Por su carácter transformacional implica una nueva concepción educativa en los agentes educativos.
- Marca una mejoría en relación con lo que se hace o existe; no quieren decir necesariamente algo totalmente nuevo.
- Se planifica en el sentido de un **cambio de significación**.
- Posee la **finalidad de mejorar** la educación.

Una innovación no precisamente tiene que ver con la introducción o aplicación de la tecnología, sino más bien con la transformación del acto educativo con el uso de la tecnología. (Adell, 2011).

La técnica innovadora en evaluación de los aprendizajes que se propone para el INCOTEP como resultado de la investigación es la utilización de foros virtuales. Es un aporte fruto del “Análisis al proceso de evaluación de los aprendizajes del INCOTEP”

A ella se sumarán otras estrategias o técnicas de evaluación de los aprendizajes que el INCOTEP considera necesario conservar desde una visión renovada de la evaluación, en consideración de los diversos estilos de aprendizaje del estudiantado, el constructivismo y el aprendizaje complejo.

Los foros virtuales han sido considerados porque son espacios que potencian “la interacción, el debate, la reflexión, el análisis, la construcción y la reconstrucción de conocimientos individuales y colectivos” (Pérez, 2013, p.214). Asimismo le permite autorregular sus aprendizajes, asumir una actitud colaborativa con los demás aprendices y favorecer los procesos metacognitivos.

A cada estudiante se les ofrece cuatro tipos de foros virtuales a lo largo del curso y de duración variada. Estos son:

Foro virtual de presentación y conclusión: para que se presente al inicio del curso y se familiarice con la plataforma. Y para que al final del curso comente la experiencia y se despeda. Solo para las primeras dos semanas (inicio) y la última semana (despedida).

Foro virtual de evaluación diagnóstica: para indagar en los conocimientos y experiencias previas referentes a los contenidos del curso. Además de necesidades y expectativas que tienen. Para la segunda semana del curso.

Foros virtuales de discusión: para analizar y discutir los diversos temas de las UD. Se propone para unidades o temas de mayor dificultad. Abierto todo el curso. Aquí se pueden plantear las dudas a la persona tutora. Este foro virtual requiere un acompañamiento y rol claro de la persona tutora para suscitar la calidad y la frecuencia de la participación. Los temas a comentar por unidad variarán según las dificultades del curso.

Foro virtual del proyecto pastoral: para compartir las actividades y los aprendizajes logrados de la primera Actividad Pastoral que forman parte de la evaluación de los aprendizajes del curso. Este espacio es para compartir el trabajo realizado y comentar el de algún compañero(a).

Además de los foros virtuales se contemplan las dos Actividades Pastorales, que fueron descritas en el Marco referencial dentro de la técnica evaluativa. Pero renovándolas conforme al enfoque evaluativo que se asume en esta Investigación.

El tercer elemento de la evaluación de los aprendizajes que se integra es la autoevaluación final del curso. Desde el enfoque de la autorregulación de los aprendizajes se considera esta herramienta consecuente con la evaluación formativa y fundamentalmente desde la pedagogía de la fe, porque el acercamiento a la experiencia religiosa vivida será valorada en primer lugar por cada estudiante. La autoevaluación final está en el diseño actual, pero deberá reformarse a los requerimientos de esta nueva técnica evaluativa para el INCOTEP.

La técnica evaluativa ofrece a cada estudiante además una serie de documentos que explican las actividades a realizar, lo que se espera de él, las formas de evaluación que se aplicarán, el tutorial para utilizar la herramienta de los foros virtuales y otros documentos necesarios para la evaluación de los aprendizajes.

A continuación se enlistan dichos documentos:

- Orientaciones y Programa del curso
- Propuesta de actividades evaluativas del curso MCII_ByJ
- Tutorial para foros virtuales de Mensaje Cristiano II
- Consignas (Ver ejemplo en Anexo 2)
- Matrices de valoración (Ver ejemplo en Anexo 5)
- Autoevaluación final

Ponderación y criterios de evaluación de los aprendizajes

Se evaluará por matrices de evaluación. Para la evaluación de la técnica se utilizará una matriz de valoración la cual se entiende como “un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada.” (Secretaria de Educación Pública, 2013, p.51)

Los foros virtuales, las actividades de planeamiento pastoral y la autoevaluación tendrán sus propias matrices de valoración donde se clarifiquen: la descripción de la actividad, los elementos o aspectos a valorar y definidos los criterios (niveles de logro) con su respectiva escala numérica. Un ejemplo de matriz de valoración (rúbrica) se agrega en el Anexo 5.

El peso de los foros virtuales en la calificación total, es el mayor por cuanto ésta es la novedad de la técnica.

Cuadro 17

Ponderación del curso

ACTIVIDAD	PUNTAJE
Foros virtuales	50
Actividad pastoral 1	20
Actividad pastoral 2	20
Autoevaluación final	10
Nota total	100

Fuente: elaboración propia

Ponderación de los foros virtuales:

El puntaje de los foros virtuales va creciendo conforme se vaya alcanzando destreza en su uso, el nivel de participación irá creciendo en calidad y exigencia.

Cuadro 18

Ponderación de los foros virtuales

ACTIVIDAD	PUNTAJE
Foro: Presentación y conclusión	3
Foro: Diagnóstico	3
Foros: Discusión	
Foro 1: UD 1-3	6
Foro 2: UD 4-7	8
Foro 3: UD 8-11	10
Foro 4: UD 12-14	10
Foros : Proyecto Actividad Pastoral 1	6
Proyecto Actividad Pastoral 2	4
Nota total	50

Fuente: elaboración propia

En el siguiente cuadro 19 se presenta la propuesta de técnica evaluativa que se diseñó. Téngase en cuenta que las Actividades Pastorales y los foros virtuales se irán cambiando conforme a los intereses del estudiantado y de la institución. Además según los cambios y exigencias del entorno. Las actividades son coherentes con los objetivos de aprendizaje y contenidos de las UD 1-7 que se encuentran en el Anexo 1.

Cuadro 19

Propuesta de técnica evaluativa

Módulo: Mensaje Cristiano II Biblia y Jesucristo			
Unidades Didácticas	Actividad	Semanas de trabajo	Recursos o materiales a utilizar
	<p>1. Foro de presentación: Conociéndonos</p> <p>1.1 Foro para que tutor y cada estudiante se presente.</p> <p>1.2 Al final del curso comente la experiencia y despedirse de tutor y compañeros.</p>	<p>Primera semana</p> <p>Última semana</p>	<p>Internet</p> <p>Acceso al curso virtual</p> <p>Computadora</p> <p>Tutorial sobre el trabajo de foros en Moodle</p>
	<p>2. Foro diagnóstico.</p> <p>Foro para conocer los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, además compartir las motivaciones y expectativas ante el curso.</p>	Segunda semana	<p>Internet</p> <p>Acceso al curso virtual</p> <p>Computadora</p>
UD 1 UD 2-3	<p>3. Foros de discusión</p> <p>3.1 Foro 1: UD 1-3</p>	Segunda y tercera semana	<p>Internet</p> <p>Acceso al curso virtual</p>
UD 4-7	3.2 Foro 2: UD 4-7	Cuarta y quinta semana	Computadora
UD 8-11	3.3 Foro 3: UD 8-11	Octava y novena semana	
UD 12-14	3.4 Foro 4: UD 12-14	Undécima y duodécima semana	
UD 1 - 7	<p>4. Actividad Pastoral 1</p> <p>4.1 Elegir, según interés personal, uno de los 12 temas que conforman las UD 1al 7.</p> <p>4.2 Ampliar el tema elegido con al menos dos fuentes bibliográficas.</p> <p>4.3 Compartir el tema a un grupo pastoral. Modalidad libre: charla, clase, encuentro, dinámica, etc.</p> <p>4.3 Elaborar en un documento Word el resumen personal de lo aprendido en el tema elegido y los aportes investigados</p>	<p>Sexta y séptima semana.</p> <p>Entrega del documento: último día de la sexta semana.</p> <p>Participación en el foro: séptima</p>	<p>Texto del Módulo Mensaje Cristiano II: unidades 1 al 7.</p> <p>Internet</p> <p>Acceso al curso virtual</p> <p>Computadora</p> <p>Libros, diccionarios,</p>

	<p>(dos páginas). En una segunda parte comente la actividad realizada y los resultados (dos páginas). Ver consigna.</p> <p>4. 3 Subir el documento al foro.</p> <p>4.4 Comentar en el foro el documento elaborado de un compañero(a), incorporando alguna novedad en su propio argumento de comentario. Ver consigna.</p>	semana	<p>revistas o artículos sobre el tema (impresos o digitales).</p> <p>Consigna</p>
UD 8-14	<p>5. Actividad Pastoral 2</p> <p>5.1 Elija una de las segundas lecturas bíblicas de la liturgia dominical (Misa) de uno de los domingos del mes (Nuevo Testamento).</p> <p>5.2 Lea la lectura elegida, con un grupo de tres a cinco personas, siguiendo todos los pasos que aparecen en la página 18 del texto Mensaje Cristiano II.</p> <p>5.3 En el paso 6 (de la pág. 18) comparta con el grupo una contextualización del pasaje bíblico con lo que usted ha aprendido hasta el momento.</p> <p>5.4 A la luz de las enseñanzas del texto bíblico, busque una noticia actual o un artículo de opinión de algún periódico digital o impreso y analícenla en el grupo (según el paso 7 de la pág.18).</p> <p>5.5 Elabore un documento de 3 páginas describiendo la actividad con el fin de repetirla en un grupo elegido. Ver la consigna.</p> <p>5.6 Comparta en el Foro la experiencia. La participación debe ser breve con dos párrafos: el primero para señalar el texto elegido y el grupo y el segundo para compartir los aprendizajes logrados. Suba además el documento del punto anterior.</p>	<p>Décimo tercera semana.</p> <p>Entrega del documento: primer día de la décimo tercera semana.</p> <p>Participación en el foro: décimo tercera semana.</p>	<p>Texto del Módulo Mensaje Cristiano II: unidades de la 7 a la 14.</p> <p>Internet</p> <p>Acceso al curso virtual</p> <p>Computadora</p> <p>Leccionario dominical o link para las lecturas dominicales</p> <p>Consigna</p>
Autoevaluación	La Autoevaluación debe ser entregada al inicio del curso y el estudiante la devuelve con la entrega de la segunda Actividad Pastoral	Décimo tercera semana.	Instrumento de Autoevaluación

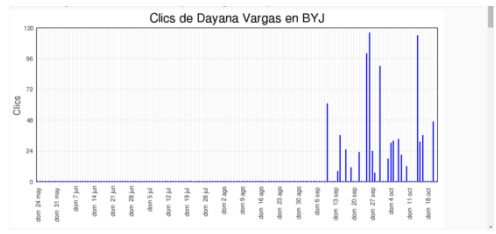
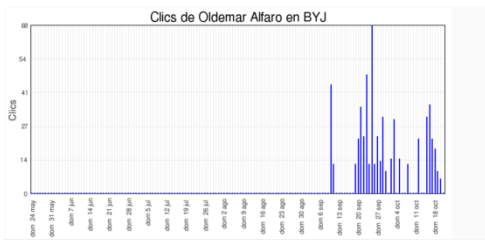
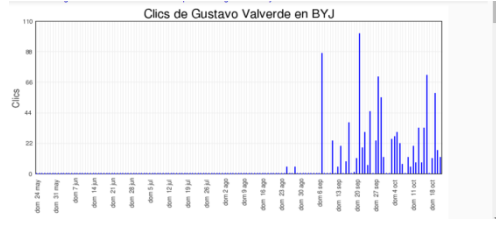
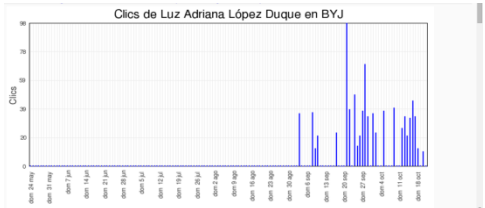
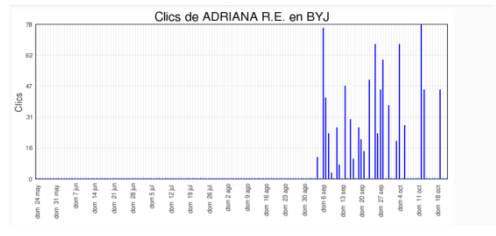
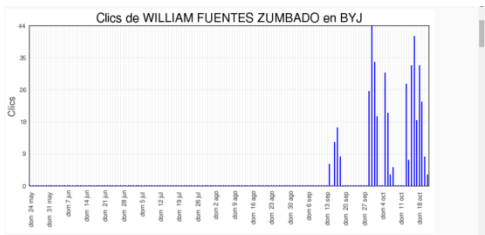
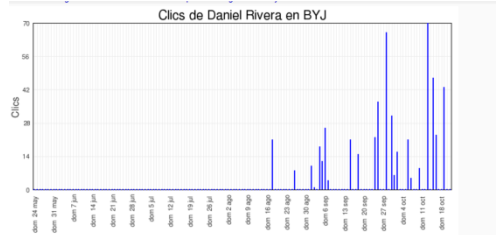
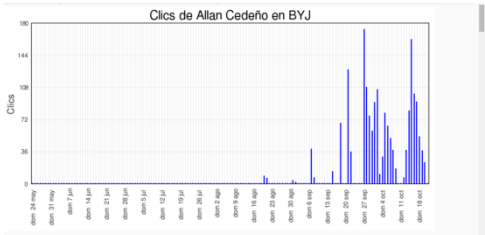
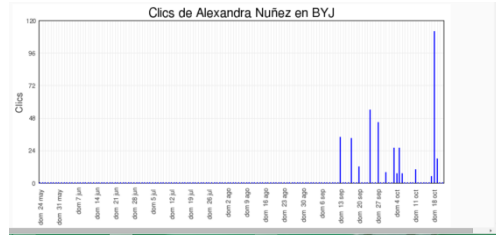
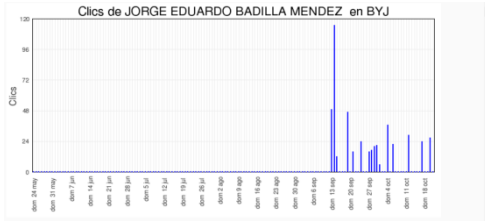
7. ANEXOS

Anexo 1

Objetivos de aprendizaje y contenidos de Mensaje Cristiano II: BIBLIA Y JESUCRISTO UD 1 al 7 Tomados de la descripción a cada UD del texto del IITD

UD	Objetivos	Contenidos
U.D. 1: ¿Qué es la Biblia?	En esta primera UD queremos ofrecer las claves que permitan un acercamiento a la Biblia.	<ul style="list-style-type: none"> - La Biblia es la palabra de Dios - La Biblia es una colección de libros - Los géneros literarios de la Biblia - Cómo leer la Biblia
U.D. 2: Israel, Pueblo de Dios	Vamos a dirigir la atención al pueblo en el que nace la colección de libros que se llama Biblia, e introducirse en su geografía, costumbres, cultura e historia.	<ul style="list-style-type: none"> - Dios se revela en la historia - Geografía del pueblo de Israel - Panorama histórico de Israel - Rasgos característicos de Israel
U.D. 3: Antiguo Testamento: origen y formación	Facilitar los datos necesarios para obtener una panorámica general del Antiguo Testamento, que consta de 46 libros, agrupados en cinco secciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Distribución de los libros del Antiguo Testamento - El Pentateuco - Los libros históricos - Libros narrativos - Los libros sapienciales y poéticos - Los libros proféticos
U.D. 4: Dios creador	Introducirse en los dos capítulos iniciales de la Biblia, que pertenecen al Génesis, dónde se responde a dos grandes preguntas ¿Por qué existe algo? ¿Para qué sirve el hombre?	<ul style="list-style-type: none"> - Dios creador del cielo y de la tierra - Dios creador del hombre
U.D. 5: El misterio del mal, del dolor y de la muerte	Indagar en el misterio del mal a partir de las narraciones de los primeros once capítulos del Génesis y su significado desde el acontecimiento salvador de Jesucristo.	<ul style="list-style-type: none"> - La Tradición - La Biblia, palabra inspirada - Unidad y verdad de la Biblia - Diversos sentidos de la Escritura
U.D. 6: Creo, creemos	Abordar la primera gran etapa de la Historia de la Salvación, comprendida por la Promesa, el Éxodo y la Alianza.	<ul style="list-style-type: none"> - Los relatos del Génesis - La universalización del pecado - La universalización de la gracia
U.D. 7: Los profetas, los sabios y los salmos	Clarificar lo que se debe entender por profeta y por sabio, así como facilitar criterios para la lectura personal y comunitaria de sus libros.	<ul style="list-style-type: none"> - Los profetas - Los sabios - El libro de los salmos

Anexo 2: DIAGRAMAS DE ENTRADAS Y ACCIONES EN LOS FOROS



ANEXO 3: Consignas para Foros 2, 3 y 4

Consignas para el Foro 2 “Haciéndonos preguntas, buscando respuestas”. Curso MCII: Biblia y Jesucristo

Para el Foro “Haciéndonos preguntas, buscando respuestas” del curso Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo, cada estudiante deberá realizar tres actividades.

1- Seleccionar una de las preguntas que usted u otra persona tiene sobre la Biblia.

2- En la matriz de dos entradas (ver abajo), llenar los espacios correspondientes con la pregunta y la posible respuesta.

A la derecha aparece un recuadro para escribir la pregunta seleccionada, de las tantas posibles.

En el recuadro de la izquierda, a partir de los conocimientos previos que cada uno posee, intenta dar una respuesta a la pregunta planteada.

Se evaluará la participación del estudiante y no el fondo de su respuesta, ya que responde a una construcción personal.

Una vez realizada la actividad, guarde el documento bajo el título: Pregunta y respuesta de (nombre del estudiante). Por ejemplo: Pregunta y respuesta de Óscar Céspedes.

Pregunta:	Respuesta que en este momento yo le daría.

3- Subir al foro 2 su documento, para ello al entrar haga click en “Agregar una nueva pregunta”.

Esta actividad se realizará del lunes 14 al domingo 20 de setiembre. La fecha de entrega de la matriz será el 20 de setiembre. Será evaluada conforme a esta consigna y a la rúbrica de foros. Tiene un valor de un 3%

Consignas para el Foro 3: UD 8-11

Curso MCII: Biblia y Jesucristo

Para el Foro 3 del curso Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo, los estudiantes deberán seguir la siguiente consigna para participar.

En este Foro cada estudiante debe plantear sus preguntas, inquietudes o comentarios sobre las Unidades Didácticas de la 8 a la 11 del curso "Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo". Como mínimo cada estudiante debe plantear dos intervenciones.

Además debe hacer algún aporte como respuesta a dos de las preguntas que plantearon los compañeros (distintos compañeros). El profesor al final del foro dará la retroalimentación a todos.

Cada persona debe seguir las normas de Netiqueta.(Protocolos de urbanidad y respeto mutuo que rigen las participaciones en las comunicaciones por Internet).

Este Foro estará abierto durante 8ª y 9ª semana del curso.

Para efectos de la evaluación este Foro tiene un valor de un 10%, conforme a la respectiva rúbrica.

Consignas para el Foro 4 “Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios”.

Curso MCII: Biblia y Jesucristo

Para el Foro “Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios” del curso Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo, cada estudiante deberá realizar tres actividades siguiendo las consignas y rúbricas respectivas.

Primera actividad:

1- Elija una de las lecturas bíblicas de la liturgia dominical (Misa) de uno de los domingos de setiembre

En el siguiente link están las lecturas dominicales que corresponden al mes de setiembre del año 2015: <http://www.ciudadredonda.org/calendario-lecturas/?month=9&year=2015>

Para cada domingo se proponen cuatro lecturas, a saber:

Primera lectura del Antiguo Testamento

Salmo del Antiguo Testamento

Segunda lectura del Nuevo Testamento

Evangelio del Nuevo Testamento

2- Lea la lectura elegida, con un grupo de tres a cinco personas, siguiendo todos los pasos que aparecen en la página 18 del texto Mensaje Cristiano II.

3- En el paso 6 (de la pág. 18) comparta con el grupo una contextualización del pasaje bíblico con lo que usted ha aprendido hasta el momento.

4- A la luz de las enseñanzas del texto bíblico, busque una noticia actual o un artículo de opinión de algún periódico digital o impreso y analícenla en el grupo (según el paso 7 de la pág.18). Termine la actividad escribiendo un compromiso grupal que les suscitó toda la actividad.

Segunda actividad: Foro

5- Comparta en el Foro la experiencia de la primera actividad. La participación debe ser breve con tres párrafos: el primero para señalar el texto elegido y el grupo con el que hizo la lectura; el segundo para contar el compromiso asumido por el grupo; el tercero para compartir los aprendizajes logrados. La participación no debe exceder las 500 palabras. En letra arial 12 y a espacio y medio.

Tercera actividad: Trabajo conjunto

6- Entre todos los participantes del foro construirán una oración, a modo de un salmo, que recoja los sentimientos fruto de la experiencia. Este es un trabajo colaborativo y deben aportar todas las personas. Deberá hacerse en letra Arial 12, interlineado a espacio y medio. Con no más de 500 palabras. Se evaluará la participación de todos.

Esta actividad se realizará del lunes 05 de octubre al domingo 18 de octubre. La fecha de entrega del documento será el domingo 11 de octubre. Y la participación en el foro para el trabajo conjunto será del 11 al 18 de octubre. Será evaluada conforme a esta consigna y a la rúbrica de foros. Tiene un valor de un 10%, de los cuales 4% corresponden al trabajo de la lectura grupal, 4% al foro para compartir la experiencia y 2% a la actividad del trabajo conjunto.

Anexo 4

Cuestionario a los estudiantes

CENACAT-INCOTEP-UNED
Maestría de Educación a Distancia
Curso: Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo
Octubre 2015

Cuestionario a los estudiantes

al finalizar la experiencia de evaluación innovadora en el curso
"Biblia y Jesucristo".

Estimados(as) estudiantes:

Ustedes a lo largo de estas semanas estudiaron las unidades didácticas (UDs) de la 1 a la 7 del curso Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo, del Programa del Instituto Costarricense de Teología Pastoral (INCOTEP), y, de manera voluntaria, participaron en una investigación educativa de una innovación evaluativa por medio de foros, que realizó el tutor, Pbro. Óscar Céspedes Solís. Por tal motivo, además de agradecer su colaboración y empeño a lo largo de estas semanas, les pido que respondan esta encuesta con el fin de mejorar los procesos evaluativos del INCOTEP. La información que se brinde es de índole confidencial y se utilizará únicamente con fines investigativos. Reitero el agradecer su contribución.

1. Señale los libros o documentos que más consultó, además del libro de texto:

- Catecismo de la Iglesia Católica
- Encíclicas
- Artículos de internet
- Libros de internet
- La Biblia
- Otros:

2. Explique con detalle, qué hacía usted cuando encontraba temas o términos que no conocía:

3. Los trabajos que se propusieron en los foros, contribuyeron a desarrollar su capacidad investigativa de manera:

Deficiente ()	Insuficiente ()	Aceptable ()	Satisfactoria ()	Excelente ()
-------------------	---------------------	------------------	----------------------	------------------

4. Exponga las dos razones más importantes, que justifican la respuesta anterior

5. Luego del estudio de las UD's y el trabajo en los foros, ¿cuáles cambios ha identificado usted en su vivencia de la Palabra de Dios en la Misa?

6. Al realizar las actividades de los foros y el estudio de las UD's, ¿qué cambios experimentó usted en relación a incorporar la Sagrada Escritura en su vida?

7. Con el estudio de las UD's y los foros ¿qué cambios ha experimentado al leer los acontecimientos cotidianos de su vivir?

8. Luego de esta experiencia de estudio, ¿Ha compartido usted lo aprendido con los demás, en su familia o comunidad? ¿Cómo lo hizo?

9. La actividad del Foro 4 sobre la construcción de una oración en grupo ¿cómo enriqueció su primera propuesta?

10. Cuando un(a) compañero(a) escribía en los foros, ¿en qué medida lo que él o ella expuso, contribuyó con su aprendizaje?

11. ¿Cómo los aportes que usted hizo en el foro le ayudaron a comprender la materia de mejor manera?

12. ¿Cuál actividad de los foros tenía relación con su experiencia pastoral o de vida?

13. Relate una experiencia en donde los conocimientos que adquirió en el estudio de las UD por medio de foros, fueron aplicados a su cotidianidad.

14. De un ejemplo de cómo sus experiencias y conocimientos previos le ayudaron para la comprensión de los nuevos temas.

15. De la experiencia de la evaluación en los foros: ¿Cuál actividad usted desearía continuar haciendo después del curso? ¿Por qué?

16. Los trabajos y los comentarios en los foros que usted elaboró, ¿mayormente partió, en primer lugar, de la experiencia o de los conceptos teóricos?

- Si partió de la experiencia, ¿por qué cree que usó la experiencia como punto de partida?

- Si partió de los conceptos teóricos, ¿por qué cree que fue la teoría su punto de partida?

17. De las siguientes dos afirmaciones sobre la interpretación de la Biblia, tomadas del foro, cuál se le hace fácil comprender:

() "Dios habla al hombre a la manera de los hombres. Por tanto, para interpretar bien la Escritura, es preciso estar atento a lo que autores humanos quisieron verdaderamente afirmar (género literario)."

() "Algunas personas simplemente abren la Biblia, leen lo que aparece y lo interpretan tal cual está escrito. Para interpretar la Biblia se debe de tener en cuenta que cada autor utilizó un género literario."

18. En los foros, ¿cómo las vivencias de fe le ayudaron a comprender mejor los contenidos que debía estudiar?

19. En los foros, ¿cómo relacionó los conceptos e ideas que se enseñan en las UD's con sus experiencias de vida?

20. Con respecto a los elementos que se enumeran en la columna de la izquierda, ¿podría decirse que su utilización favoreció con su aprendizaje?

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Guía del curso 2-Propuesta de evaluación					
Consignas					
Rúbricas					
Fechas límites					
Recuadro de control de entregas					
Mensajes del tutor					

21. Con respecto a los elementos que se enumeran en la columna de la izquierda, marque en qué grado le ayudaron a comprender cómo realizar las actividades de los foros.

	Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Satisfactoria	Excelente
Consignas					
Rúbricas					
Mensajes del tutor					

22. De la siguiente lista de actividades de evaluación que usted realizó, marque en qué grado le aportó en el aprendizaje de los contenidos de las UD's

	Deficiente	Insuficiente	Aceptable	Satisfactoria	Excelente
El trabajo de investigación					
La lectura bíblica en pequeño grupo					
El trabajo grupal de la oración					
Leer los <i>post</i> de compañeros(as) en los foros					
Comentar los <i>post</i> de compañeros(as) en los foros					

23. De la siguiente lista de afirmaciones que se proponen en la columna de la izquierda, marque en qué grado las Autoevaluaciones le ayudaron a:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Creer como estudiante					
Sentirse libre como estudiante					
Autodirigirse según las indicaciones					
Entender mejor la materia de las UD's					
Profundizar en la actividad que se evaluaba					

24. ¿Se le presentaron dificultades en los Foros que le impidieron profundizar los temas de las unidades didácticas? Razone su respuesta.

25. Desea agregar algo que no se contempló en el cuestionario y que fue fundamental en su proceso de aprendizaje en la evaluación por medio de foros:

¡Muchas gracias por responder a esta encuesta!

Fecha límite de entrega: sábado 31 de octubre.

ANEXO 5: Guía de preguntas para la entrevista enfocada (seleccionar)

Categorías	Preguntas tema
Capacidad investigativa	<p>¿Las actividades de los foros te llevaron a investigar? ¿Podría explicar cómo? ¿Qué cambios experimentó en el intercambio con los compañeros(as)?</p> <p>¿Qué nivel de investigación requerían las actividades en el foro? El intercambio en el foro sobre la diferencia entre redención y salvación, ¿qué acciones investigativas hiciste para tu aprendizaje?</p>
Incorporación de la fe	<p>Como aprendizaje de la UD3 señalas que la SE lo llevó a sentir “la mano de Dios”, ¿cómo es que incorporas la Palabra de Dios a tu vida, partiendo de lo aprendido en el curso? ¿Cómo la PD ilumina sus acontecimientos?</p> <p>Señalaste en un comentario la incongruencia en muchos oyentes entre escuchar la PD y ponerla en práctica. ¿En qué medida las actividades de evaluación resolvieron en usted esa diferencia?</p>
Construcción participativa	<p>¿Qué aprendiste de tus compañeros cuando comentaban tus <i>post</i>? ¿Qué cambios había en tu aprendizaje? Algún ejemplo de esos cambios ¿Cómo te sentías cuándo alguien comentaba tu <i>post</i>? ¿Cómo asumiste el trabajo grupal?</p>
Utilización de experiencias y saberes previos	<p>¿En qué medida los foros ayudaron a mejorar su aprendizaje? ¿Cómo valoró la actividad de los foros desde la óptica de alcanzar aprendizajes?</p> <p>¿Las actividades tenían que ver con sus vivencias? ¿Por qué? ¿Le daban sentido a su vida? ¿En qué sentido?</p>
Aprendiza inductivo/ Aprendizaje deductivo	<p>¿Cómo la experiencia le ayudó a comprender los conceptos? ¿Cuándo era estudiante escolar y colegial cómo era que se le facilitaba estudiar?</p> <p>¿Si debes explicar alguna materia, cómo lo haces? ¿Va de lo complejo a lo simple o viceversa? ¿Va de lo general a lo individual o viceversa?</p> <p>¿Cómo es la relación teoría – práctica a la hora de su aprendizaje?</p> <p>¿Requiere de ejemplos de la vida real para comprender o explicar los temas?</p> <p>¿Cómo se siente identificado en su aprendizaje: el inductivo o el deductivo?</p> <p>¿Cuál actividad te gustó más desde lo que usted hace pastoralmente?</p> <p>¿Por qué en la actividad 17 señalaste que se te hace más fácil comprender la primera afirmación sobre la segunda? (leerlas)</p>
Elementos de gestión pedagógica:	<p>¿Qué le pareció el foro como técnica de evaluación? ¿Tuvo disponibilidad la plataforma? ¿El entorno fue amigable? ¿Las</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Recurso de Foro en Moodle - Guía, Consignas, Rúbricas - Fechas límites - Autoevaluación - Recordatorios e indicaciones del tutor 	<p>orientaciones fueron adecuadas y claras? ¿El acompañamiento tutorial fue adecuado?</p> <p>¿Qué le facilitó las actividades de los foros?</p> <p>¿Cómo es que usted interactuaba en la plataforma? ¿Qué hacía primero? ¿Con que fin?</p> <p>¿Cuándo le surgía una duda que hacía usted para resolverla?</p> <p>¿En qué medida los elementos de la pregunta 20 favorecieron su aprendizaje ya que usted puso?</p> <p>¿En qué medida los elementos de la pregunta 21 le ayudaron a comprender las actividades, ya que usted puso...?</p> <p>¿Eran claras las consignas y las rúbricas?</p> <p>¿Cómo se sintió autoevaluándose? ¿Al realizarlo provocaba algún cambio, reforma o revisión en lo que había hecho en las actividades?</p> <p>¿Qué sentía usted al recibir los recordatorios del tutor y los cuadros de control de entregas? ¿Le ayudaba al logro de objetivos de aprendizaje?</p> <p>Desde la gestión de un foro como innovación evaluativa, ¿Era lo que esperaba? ¿Qué mejoraría desde su experiencia en el curso?</p>
<p>General</p>	<p>Al finalizar la actividad, ¿La innovación evaluativa qué significó en su proceso de aprendizaje como estudiante del INCOTEP?</p>

ANEXO 6: Rúbricas (matrices de valoración).

1. Matriz de valoración del Foro permanente.

Concepto	Excelente (3 pts. Cada rubro)	Muy bien (2 pts. Cada rubro)	Bueno (1 pts. Cada rubro)	Deficiente (0 pts. Cada rubro).
Calidad de la participación	Su participación es activa y enriquece los temas discutidos.	Su participación es activa y aporta poco a los temas discutidos.	Su participación es pasiva y esporádica.	No participó en el foro.
Participación activa	Participó por lo menos 2 veces para responder o comentar a los compañeros(as).	Participó por lo menos 1 vez para responder o comentar a los compañeros(as).	No respondió o comentó a ninguno de los compañeros(as).	No participa activamente en el foro ni discusión de temas.
Comunicación y relación con los demás	Siempre usa vocabulario adecuado y respetuoso. Respeta las ideas discordantes de los demás.	Vocabulario adecuado en la mayoría de las intervenciones y respeta las ideas de los demás.	Vocabulario aceptable. Ignora las ideas discordantes de los demás.	Vocabulario poco cortés para referirse a los demás. No tolera las ideas discordantes de los demás.
Respeto de consignas	Siguió totalmente las consignas del foro.	Siguió en gran parte las consignas del foro.	Siguió pocas consignas del foro.	No siguió las consignas del foro.

2. Matriz de valoración del Foro 2 “Haciéndonos preguntas, buscando respuestas”.

Concepto	Bueno (1 pts. Cada rubro)	Deficiente (0 pts. Cada rubro).
Participación activa	Su participación es completa y llenó la matriz en sus dos cuadros.	No participó en el foro. Ni subió la matriz.
Coherencia	La respuesta es coherente con la pregunta.	La respuesta no corresponde a la pregunta.
Calidad de la participación	Elaboró su respuesta haciendo aportes significativos.	No realizó aportes significativos para enriquecer el tema.

3. Rúbrica del Foro 3 : “Profundizando los temas”.

Concepto	Excelente (3 pts. Cada rubro)	Muy bien (2pts. Cada rubro)	Bueno (1pts. Cada rubro)	Deficiente (0pts. Cada rubro)
Enfoque y aportes	El documento es coherente con el tema elegido y presenta los aportes personales del estudiante.	El documento es coherente con el tema elegido y presenta pocos aportes del estudiante.	El documento es incoherente entre el tema elegido y las ideas que desarrolla.	No presentó el documento.
Investigación	La investigación presenta una ampliación de las ideas centrales con otras fuentes bibliográficas (mínimo dos).	La investigación presenta una ampliación de las ideas centrales con solo una fuente bibliográfica.	La investigación no presenta una ampliación de las ideas centrales con otras fuentes bibliográficas.	Solo se resume lo que viene en la Unidad Didáctica.
Introducción y conclusión	La introducción y conclusión presentan al lector el tema elegido, investigado y al menos una conclusión personal.	La introducción y conclusión no contienen la posición personal del estudiante.	El documento solo tiene introducción o conclusión.	El documento no tiene ni introducción ni conclusión.
Fuentes	Todas las fuentes y referencias están citadas correctamente, según APA.	La mayoría de las fuentes y referencias están citadas correctamente, según APA.	Casi ninguna de las fuentes y referencias están citadas correctamente, según APA.	Las fuentes no están citadas correctamente, según APA.
Participación en el Foro	Enriquece el documento del compañero aportando una novedad.	Enriquece el documento del compañero sin aportar alguna novedad.	Hace un comentario sin aporte significativo al documento.	No participa en el foro.

4. Rúbricas del Foro 4: Leyendo en nuestro hoy la Palabra de Dios

Autoevaluación

Cada estudiante al subir al foro la experiencia de la primera actividad deberá además subir como un documento Word, bajo el nombre: autoevaluación de (nombre).

Cada ítem tiene un valor de 1 punto. Si no se logró coloca un 0.

Conceptos	Indicadores	Puntos	
Elección de la lectura	Eligió la lectura bíblica correspondiente a las misas dominicales de setiembre		
Lectura grupal	Leyó el pasaje bíblico a un grupo de personas (entre 3 y 5)		
Trabajo grupal	Siguió los pasos de la página 18 de la Unidad Didáctica		
Contextualización	Realizó para el grupo la contextualización de la lectura bíblica.		
Actualización	Analizó el pasaje bíblico desde la noticia u opinión del periódico.		
Compromiso	Realizó con el grupo el compromiso que suscitó la actividad		
Compartir en el Foro	Sube al Foro la experiencia de la primera actividad		
Seguimiento de rúbricas	La participación cumple con los tres párrafos de las rúbricas		
Aprendizaje	Con una calificación del 1 al 10 autoevalúese en usted el aprendizaje logrado al compartir con el grupo la primera actividad.		

Evaluación
Segunda y tercera actividad: Foro

Conceptos	Indicadores	Puntos	
Participación en el foro	<ul style="list-style-type: none"> - Hace aportes para el logro del objetivo de la actividad - Fomenta la participación de los demás compañeros - Utiliza un lenguaje adecuado (1%) 		
Elaboración de la oración	<ul style="list-style-type: none"> - Realizó aportes en el foro para la oración. - Comentó aportes de algún compañero(a). - Toma en cuenta los aportes de los compañeros(as). (2%) 		
Calidad de los aportes	<p>Los aportes agregan un valor a lo que ya está.</p> <p>Evidencia lectura y estudio de otras fuentes. (2%)</p>		
Fe	<p>Los aportes evidencian experiencias personales de fe.</p> <p>La oración refleja la experiencia de oración bíblica. (1%)</p>		

ANEXO 7: Modelos de matrices de valoración

Matriz de valoración del Foro Permanente

Concepto	Excelente (3 pts. Cada rubro)	Muy bien (2 pts. Cada rubro)	Bueno (1 pts. Cada rubro)	Deficiente (0 pts. Cada rubro).
Participación activa	Participó por lo menos 2 veces para responder o comentar a los compañeros(as).	Participó por lo menos 1 vez para responder o comentar a los compañeros(as).	No respondió o comentó a ninguno de los compañeros(as).	No participa activamente en el foro ni discusión de temas.
Calidad de la participación	Su participación enriquece los temas discutidos o agrega nuevos tópicos.	En su participación aporta poco a los temas discutidos.	Su participación es pasiva (no aporta) y esporádica.	No participó en el foro.
Comunicación y relación con los demás	Siempre usa vocabulario adecuado y respetuoso. Respeta las ideas discordantes de los demás.	Vocabulario adecuado en la mayoría de las intervenciones y respeta las ideas de los demás.	Vocabulario aceptable. Ignora las ideas discordantes de los demás.	Vocabulario poco cortés para referirse a los demás. No tolera las ideas discordantes de los demás.
Respeto de consignas	Siguió totalmente las consignas del foro.	Siguió en gran parte las consignas del foro.	Siguió pocas consignas del foro.	No siguió las consignas del foro.

Matriz de valoración del Foro 3: UD 8-11

Concepto	Excelente (2 pts. Cada rubro)	Muy bien (1 pts. Cada rubro)	Bueno (0.5 pts. Cada rubro)	Deficiente (0 pts. Cada rubro).
Participación activa	Participó 4 veces o más para responder o comentar a los compañeros(as).	Participó de 2 a 3 veces para responder o comentar a los compañeros(as).	Participó por lo menos 1 vez para responder o comentar a los compañeros(as).	No respondió o comentó a ninguno de los compañeros(as).
Calidad de la participación	Su participación enriquece con nuevos aportes los temas discutidos.	Su participación aporta poco a los temas discutidos y no enriquece los temas discutidos.	Su participación es pasiva, solo responde lo básico. No hace aportes.	No participó en el foro.
Aprendizaje constructivo	Siempre toma en cuenta los aportes de los compañeros(as) en sus intervenciones.	La mayoría de las veces toma en cuenta los aportes de los compañeros(as) en sus intervenciones.	Casi nunca toma en cuenta los aportes de los compañeros(as) en sus intervenciones.	Nunca toma en cuenta los aportes de los compañeros(as) en sus intervenciones.
Aprendizaje significativo	Muchas veces en sus aportes tomó en cuenta las experiencias vividas, propias o de otros, para relacionarlas con el tema en discusión.	A veces en sus aportes tomó en cuenta las experiencias vividas, propias o de otros, para relacionarlas con el tema en discusión.	Casi nunca en sus aportes tomó en cuenta las experiencias vividas, propias o de otros, para relacionarlas con el tema en discusión.	Nunca en sus aportes tomó en cuenta las experiencias vividas, propias o de otros, para relacionarlas con el tema en discusión.
Experiencias de fe	Siempre toma en cuenta las vivencias de fe personales y las de los otros estudiantes en los comentarios que realiza en el foro.	Muchas veces toma en cuenta sus vivencias de fe en los comentarios que realiza en el foro.	Pocas veces toma en cuenta sus vivencias de fe en los comentarios que realiza en el foro.	Nunca toma en cuenta sus vivencias de fe en los comentarios que realiza en el foro.

Bibliografía

- Adell, J. (2011). Pedagogía 2.0. En: *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación con TIC*. José Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. (Coordinadores). España: Ariel y Fundación Telefónica. Recuperado de <http://www.fundacion.telefonica.com/es/conocenos/unete/perfil>
- Aguirre, E. (2010). Hacia una evaluación auténtica de la lectura de obras. En *Electrónica diálogos educativos*(20)
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. (I. d. PUCV, Ed.) En *Perspectiva educacional*, (45), 11-24
- Alberich, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Madrid: CCS
- Alberich, E. y Binz, A. (1996). *Formas y modelos de catequesis con adultos*. Madrid: CCS
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Extractos*. Recuperado de http://unedbb.blackboard.com/bbcswebdav/courses/06546-1/Recursos_importados/TRABAJO%20FINAL.elp/73657369c3b36e5f395f2d5f4576616c75616369c3b36e5f636f6e6f6365725f6f5f6
- Arenas, C.; Zapico, P. (s.f). El Cognitivismo y el Constructivismo. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/3500/Cognitivismo-Constructivismo.html>
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. En *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII(1), 13-26.
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: de la integración a la complejidad. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-13
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. En *RED*, 5(6). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6/barbera.pdf>

- Barboza, S. (2016). *Importancia de la evaluación de los aprendizajes en la labor que realiza el psicopedagogo, durante el curso lectivo 2015*. (Tesis de Maestría, UNED). San José. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1462>
- Barrantes, R. (2013). *Investigación: Un camino al conocimiento. Un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. San José: EUNED.
- Barrientos, E. (2016). *Entrevista* [Manuscrito no publicado]. 31 de octubre). San José, Costa Rica.
- Bates, T. (2010). A short history of educational technology. Recuperado el 16 de julio de 2016 de <http://www.tonybates.ca/2014/12/10/a-short-history-of-educational-technology/>
- Berrios, M. (2012). Pedagogía en Teología: el aporte de Karl Rahner. En *Veritas*, 187-196. Chile
- Biemmi, E. (2005). *Formación de Agentes de Pastoral de Adultos*. Madrid: CCS
- Binz, A. y Salzmán, S. (2004). *Formación cristiana de adultos*. Madrid: CCS
- Boggino, N. (2002). *Cómo elaborar mapas conceptuales, aprendizaje significativo y globalizado*. Santa Fe: Homo Sapiens
- Bolívar, J; Rojas, F. (2014). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. En *Educación a Distancia* (44). Recuperado de <file:///C:/Users/Oscar/Downloads/237781-830951-1-SM.pdf>
- Bordas, M.; Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso* [en línea]. EDUCREA. Fecha de consulta: 15 de setiembre de 2015, de. Disponible en: <http://educrea.cl/estrategias-de-evaluacion-de-los-aprendizajes-centrados-en-el-proceso/>
- Burgos, O. (2013). *Apuntes sobre metodología. Material inédito*. San José
- Campechano, J. (s.f.). *El pensamiento complejo y el pensar lo educativo*. Jalisco.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. En *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3)1-16.

- Caravaca, M. y Rojas, L. (2013). *Las comunidades virtuales de expertos como mecanismo para transmitir el conocimiento: una propuesta metodológica para el Banco Central de Costa Rica*. (Tesis de Maestría, UNED). Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/864>
- Carvajal, J. C. (2007). La pedagogía de la fe, servidora de la Revelación. (F. d. Damaso, Ed.) En *Teología y Catequesis*(104).
- Cisterna, F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. Aproximaciones teórico-prácticas. En *Horizontes educacionales*, 10(1), 27-35.
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC. En *Zer*, 14 (27), 295-318.
- Colmenares, A. (2008). *Evaluación formadora: una perspectiva de investigación-acción para la formación del profesorado de entornos virtuales de aprendizaje* (Disertación doctoral, tesis doctoral, UPEL-IPB). Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Colmenares__Ana.pdf
- Coll, C., Rochera, M. y Onrubia, J. (2007). De la evaluación continuada hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. *Comunicación presentada en Tendencias actuales de la investigación sobre Evaluación Auténtica en secundaria y universidad*. Universidad de Girona.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Dei Verbum*. Madrid:BAC.
- Condemarín, M. y Medina, S. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. (M. d. Educación, Ed.) Chile.
- Congregación para el Clero. (1997). *Directorio General para la Catequesis*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Congregación para la Educación Católica. (2008). *Instrucción sobre los Institutos Superiores de Ciencias Religiosas*. Recuperado, de [Vatican.va: Congregación para la Educación Católica. \(2008\). Instrucción http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20080628_istruzione_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20080628_istruzione_sp.html)
- D'Agostino, G. (2005). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. San José: EUNED.

- Dapía, A. (2008). Deconstrucción de la didáctica racionalista en el contexto de la formación docente. Hacia una didáctica constructivista. En *Iberoamericana de Educación* (45).
- De Natale. (2003). *La edad adulta, una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGraw-Hill
- Dobles, M., Zúñiga, M., y García, J. (1996). *Investigación en educación*. San José: EUNED
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED*(6).
- Edel, R. (2003). REICE. *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo, 1 (2)*. (R. I. (RINACE), Ed.) Recuperado el 20 de mayo de 2015, de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660693>
- Educarchile. (s.f.). *Educarchile*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=217517>
- Ezeiza, A.; Palacios, S. (2009). Evaluación de la competencia comunicativa y social en foros virtuales. *RELIEVE* 15(2), p. 1-15. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_2.htm
- Enkvist, I. (2016). Experta sueca en educación: se debe exigir más a los alumnos. En *La Nación*. Recuperado de http://www.nacion.com/nacional/educacion/Experta-educacion-exigir-alumnos-estudiantes_0_1589041099.html
- Esteban, M., y Zapata, M. (2008). Estrategias de aprendizaje y eLearning. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias. En *RED* (19).
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. En *RED*. 48 (2). Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/48>
- Fernández, T. (2007). *Investigación cualitativa retos y dificultades de aplicación a la realidad peruana*. Recuperado de: http://www.progreso-peru.org/betaweb/articulos/Ponencia_UCV_2007_Teresa_Fernandez.pdf

- Ferreira, H; Pedrazzi, G.(2007). Teoría y enfoques psicoeducativos de la aprendizaje. Buenos Aires: I Noveduc.
- Fundación Omar Dengo. [s.f.]. Sitio web.
- Fundación Omar Dengo (2015,). *Quiénes somos*. Recuperado de http://www.fod.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=103
- Fundación Omar Dengo. (2015, 15 noviembre). *Estadísticas*. Recuperado de http://www.fod.ac.cr/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=186
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Madrid: Ariel
- García, L. (2004). *Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales*. Editorial. BENED. Madrid
- García, L. (2008). *Evaluación en formatos no presenciales*. Editorial. BENED. Madrid
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis
- García, B. y Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15 (44), 85-111. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662010000100006&script=sci_arttext
- García, L., Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel
- Garrison, R. (2009). Implications of online and blended learning for the conceptual development and practice of distance education. En *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 23 (2), 93-104.
- Garrison, D. R. y Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. En *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148
- Gatti, E. (s.f.). *Una mirada pedagógica a la EaD*. Material del curso de la Maestría de la UNED. San José

- González, J. (2002). *La pedagogía encierra un tesoro*. San José: CONEC
- González, M. (2006). Evaluación como autorregulación: la unidad didáctica modular. *Seminario sobre autoregulación de los aprendizajes*. UNED. San José
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *En Educación a Distancia* (32), 1-13. España
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: UCR
- Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. Estado del arte y propuesta para su operativización en las instituciones de Educación Superior nacionales*. Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>
- Hernández, R. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hubert, A. (2008). Anselmo de Canterbury y la pedagogía de la fe. *REXE: En Estudios y experiencias en educación*, 7(13), 103-114. Recuperado de <http://www.rexe.cl/13/pdf/137.pdf>
- IITD. (2000). *Mensaje Cristiano II: Biblia y Jesucristo*. Madrid.
- INCOTEP. (s.f). *El tutor: perfil y funciones*. [Material impreso para taller de tutores]. San José, Costa Rica
- IITD-INCOTEP. (s.f.). *Prueba académica de evaluación a distancia. Biblia y Jesucristo. Mensaje Cristiano II*. San José, Costa Rica
- INCOTEP. (2008). *Diseño curricular del INCOTEP*. [Documento borrador sin editar]. San José, Costa Rica
- INCOTEP. (2014). *Orientaciones del curso Biblia y Jesucristo*. San José
- INCOTEP. (2016, 28 de abril). *Sitio web*. Recuperado de www.incotep.org
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin: The New Media Consortium

- Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *CAES*, 3(1), 119-139. San José
- Jiménez, R. (1999). *Comparación de seis factores del clima organizacional en dos colegios escogidos según su rendimiento académico en las pruebas de bachillerato de 1997*. (Tesis de Maestría, UCR). Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/bitstream/123456789/902/1/18831.pdf>
- Juan Pablo II. (1998). *Exhortación apostólica Fe y Razón*. Vaticano
- Juan Pablo II. (1987). *Exhortación apostólica sobre los fieles laicos*. Vaticano
- Juan Pablo II. (1979). *La catequesis en nuestro tiempo*. Vaticano
- Juárez, B. (27 de abril de 2010). CELAM.ORG. *Propuesta de itinerarios formativos a la luz de las orientaciones de Aparecida y la tercera semana latinoamericana de catequesis*. Recuperado el 27 de Abril de 2016, de http://www.celam.org/Imagenes/img_noticias/doc44d934bc4ba56b_30032011_1027am.pdf
- Lamata, R; Domínguez, R (Coords). (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea
- Martín del Buey, F., Martín, M., Camarero, F. y Sáez, C. (s.f.). Procesos metacognitivos: estrategias y técnicas. Recuperado de la plataforma virtual del curso Estrategias para la Educación a Distancia de Maestría de la UNED. (s.d.)
- Martínez-Otero. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- Martínez, J. (2006). *¿Qué es educación de adultos? Responde la UNESCO*. San Sebastián: Centro UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>
- Martínez, M. (1997). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas
- Martínez, S. (2014). *Análisis de las prácticas de evaluación basadas en competencias en la educación preescolar*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, España. Recuperada de: http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Martinez_AnalisisPracticasEvaluacion.pdf

- Medel-Añonuevo, C. (2007). The possibilities of transforming adult learning and education: the challenge of CONFITEA. En *Convergencia*, XL(3), 63-70.
- Meddi, L. (2015). EDUCAR LA RESPUESTA DE FE La receptio fidei tarea de la catequesis de "Nueva Evangelización". *Sinite: revista de pedagogía religiosa*, 56(168), 73-126. Recuperado de <http://www.lucianomeddi.eu/interventi/Meddireceptio.ES.pdf>
- Méndez, Z. (2005). *Aprendizaje y cognición*. San José: EUNED
- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencia y limitaciones. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos38/investigacion-cualitativa/investigacion-cualitativa2.shtml>
- Montenegro, O. (2016). *Informe sobre pruebas escritas del INCOTEP*. Correspondencia del Archivo. San José, Costa Rica.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. En *Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (1)
- Mora, F. (2011). Foros virtuales: aspectos por considerar. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 2 (2), 1-16.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de antropología*, (20), 10. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf
- Naranjo, M., Onrubia, J., y Segué, M. T. (2012). Participation and cognitive quality profiles in an online discussion forum. En *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 282-294.
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 137-150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4378556>
- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En *RED*(II).
- Perea, J. (Ed.). (1999). *La teología en la formación del laicado*. Bilbao: DDB.

- Pereira, L. (s.f.). La autoregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular. Material ofrecido en el curso virtual de la maestría de Educación a Distancia de la UNED. (s.d)
- Pérez, J. (2013). ¿Cómo participar en los foros virtuales de la UNED? En *CAES*, 4(1), 211-223.
- Perez, R., Álvarez, E., García, M. S., Pascual, M., & Fombona, J. (2004). Foro Virtual: sus límites y posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Edutec*. Recuperado de <http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/183.pdf>
- Pizarro, A. (2007). La enseñanza de la religión en el sistema educativo costarricense: dificultades actuales y posibles soluciones en el marco de una sociedad plural. En *Revista Electrónica Educare*, 10(1), 57-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781073>
- Post. (2016, 11 de agosto). *Wikipedia, La enciclopedia libre*. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Post&oldid=92888776>
- Prensky, M. (2001). *Nativos digitales, Inmigrantes digitales*. Recuperado de <http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte11.pdf>
- Pulgar, J. (2005). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal*. Madrid: Narcea
- Pujol, J.; Domingo, F.; Gil, A. y Blanco, M. (2001). *Introducción a la pedagogía de la fe*. Pamplona: EUNSA
- Quesada, L.y Vásquez, L. (2016). *Estrategias didácticas utilizadas por los docentes para promover el aprendizaje, desde las perspectivas conductista, cognitivista y constructivista: Un análisis en el primer ciclo en la Escuela José Joaquín Salas Pérez en San Ramón, Alajuela*. (Tesis de Maestría, UNED). San José. Recuperado de <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/handle/120809/1530>
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". En *RED(6)*, 1-15. España
- Rafaghelli, M. (s.f.). Propuestas para la construcción de instrumentos de evaluación para las actividades educativas a distancia. Recuperado de la plataforma virtual del curso Estrategias para la Educación a Distancia de Maestría de la UNED. (s.d.)

- Rodríguez, T; Álvarez, L.; González, P.; Gonzalez, J.; Muñiz J.; Núñez, J. y Soler, E. (2006). *La evaluación de los aprendizajes*. Madrid: CCS.
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2012). E-evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en Educación Superior.[Versión digital]. Madrid: Narcea
- Rouco, A. M. (2012). The Global Quest for Tranquillitas Ordinis. Pacem in Terris, Fifty Years Late. En P. A. sociales (Ed.), *Educación cristiana para las nuevas generaciones*, (págs. 335-354).
- Salas, I. (2010). *Recomendaciones para trabajar con Cursos en Línea*. Programa de Aprendizaje en Línea. San José: UNED. Recuperado de:
<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/47/1/Recomendaciones%20para%20trabajar%20con%20Cursos%20en%20L%C3%ADnea.pdf>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. En *LIBERABIT 13*(13), 71-78. Perú
- Salmon, G. (2004). *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC
- Sánchez, G. (2015). Aprender a aprender: Implicaciones psicopedagógicas del uso del conocimiento estratégico en los procesos de aprendizaje. *Ensayos Pedagógicos*, 10 (2), 109-123
- Sanz, C. V., y Zangara, A. (2012). El desarrollo de los foros en el marco de las e-actividades en una propuesta de educación mediada. *TE & ET*. Recuperado de
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/18285/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Sanz, J. (2008). Incidencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de adultos. En *Éfora*, 1(2), 37-53
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. En *Cubana Salud Pública*, 2 (33). Cuba
- Secretaria de Educación Pública. (2013). Estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México. Recuperado de
<http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>

- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. (Clacso, Editor) Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/soto/sotolongo.pdf>
- Tagua, M. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. En *Cognición*, 8, 59-74. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Marcela_Tagua/publication/228626064_La_Utilizacion_de_Foros_Virtuales_en_la_Universidad_como_Metodologia_de_Aprendizaje_Colaborativo/links/00463516745da3d44e000000.pdf
- Torres, M. y Torres, M. (2005). Formas de participación en la evaluación. En *Educere*, 9(31), 487-496. Venezuela
- UNESCO. (1997). *Declaración de Hamburgo sobre Educación de Adultos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>
- UNESCO. (2009). *Marco de Acción de Belén. VI CONFITEA*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf
- UNESCO. (2009a). *VI Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas*. Obtenido de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf
- Unigarro, M. (2004). *Educación Virtual. Encuentro Formativo en el Ciberespacio*. Bucaramanga: UNAB
- Universidad Estatal a Distancia (2015). *Plan de Desarrollo de Tecnologías de Información y Comunicación 2015-2019*. San José
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. (2007). *Documento de Aparecida*. Bogotá: CELAM
- Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*(63), 127-140

- Valenzuela, J. (2010). La construcción de una didáctica de la complejidad. Un desafío para las universidades actuales. En *AKADEMEIA* (2). Recuperado de: <http://www.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2010/08/La-construccion-de-una-didactica-de-la-complejidad.pdf>.
- Vargas, C. y Jiménez, S. (2013). Constructivismo en los procesos de educación en línea . *Ensayos pedagógicos*, 8(2), 157-167. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5409440>
- Vento, C. y Pérez, L. (2009). *Elaboración de proyectos de innovación educativa y tecnología: Premio de ciencia, tecnología e innovación para las escuelas técnicas*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. Recuperado de www.academia.edu
- Villanueva, G. y Casas, M. (2012). E-competencias: nuevas habilidades del estudiante en la era de la educación, la globalidad y la generación de conocimiento. *Signo y Pensamiento*. En *Signo y Pensamiento*, 56 (29), 124-138.
- Villareal, N. (s.f.). *Aprendizaje significativo en la ERE*. Recuperado de <http://significativoere.blogspot.com/p/as-y-ere.html>