



UNIVERSIDAD DEL ISTMO
FACULTAD DE HUMANIDADES
Maestría en Educación Universitaria

Análisis de la inflación de notas en programas académicos que migraron de una modalidad de presencialidad física a una modalidad virtual para las áreas de conocimiento de Matemática, Filosofía y Diseño

Luis Diego Lemus Tejeda

Guatemala, 9 de noviembre de 2020



UNIVERSIDAD DEL ISTMO
FACULTAD DE HUMANIDADES
Maestría en Educación Universitaria

Análisis de la inflación de notas en programas académicos que migraron de una modalidad de presencialidad física a una modalidad virtual para las áreas de conocimiento de Matemática, Filosofía y Diseño

Memoria de Investigación
Presentado al Honorable Consejo de la Facultad de Humanidades
por Luis Diego Lemus Tejeda

AL CONFERÍRSELE EL TÍTULO DE MASTER EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Guatemala, 9 de noviembre de 2020

ÍNDICE

ANTECEDENTES	5
JUSTIFICACIÓN.....	7
1. MARCO CONTEXTUAL	9
1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL	9
1.2 CONTEXTO PERSONAL	13
1.3 SITUACIÓN PROBLEMA.....	14
1.3.1 Análisis de datos.....	16
2. MARCO TEÓRICO	22
2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR	22
2.1.1 Origen e historia.....	22
2.1.2 Objetivos de la educación superior.....	23
2.2 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	23
2.2.1 Tipos de evaluación	24
2.2.2 Factores que intervienen en la evaluación de los aprendizajes.....	26
2.2.3 Relación entre los procesos de evaluación y los de enseñanza	26
2.2.4 Sistemas de calificación y sus características	27
2.2.5 Confiabilidad de los métodos de evaluación.....	28
2.3 LA INFLACIÓN DE NOTAS	29
2.3.1 Causas de la inflación de notas	29
2.3.2 Consecuencias de la inflación de notas.....	30
2.4 EDUCACIÓN VIRTUAL	32
2.4.1 Características de la educación virtual	32
2.4.2 Modalidades de educación virtual.....	33
2.4.3 Principales diferencias entre educación virtual y presencial	33
2.4.4 Evaluación en entornos virtuales	34
3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	36
3.1 CONCLUSIONES.....	36
3.2 RECOMENDACIONES.....	37
BIBLIOGRAFÍA.....	38
ANEXO A: PROMEDIOS GENERALES DE PROGRAMAS DE LICENCIATURA AGREGADOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO Y POR AÑO ACADÉMICO.....	40
ANEXO B: ENCUESTA ENVIADA A CATEDRÁTICOS SOBRE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CALIFICACIÓN	41

ANEXO C: PROPUESTA – PROCESO PARA LA SUPERVISIÓN DE ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN.....	44
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Organigrama general de la Universidad del Istmo	11
Gráfica 2: Organigrama de las Facultades en la Universidad del Istmo.....	11
Gráfica 3: Promedio general por año de estudiantes de licenciatura en la Universidad del Istmo	16
Gráfica 4: Promedio por área de conocimiento por año de los estudiantes de licenciatura de la Universidad del Istmo.	17

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparativo de las tendencias en las notas de Diseño, Filosofía y Matemática en programas de licenciatura de la Universidad del Istmo.....	18
Tabla 2: Respuestas a encuesta a docentes sobre los factores que influyen en sus calificaciones	18
Tabla 3: Clasificación de las evaluaciones.....	24
Tabla 4: Escalas de calificación alrededor del mundo	27

ANTECEDENTES

El fenómeno de la *inflación de notas* ha sido detalladamente documentado y discutido desde hace ya algo más de una década. Consiste, como su nombre sugiere, de un incremento en el valor de las notas que obtienen los estudiantes en sus estudios. El fenómeno se ha observado en numerosos países, en prácticamente todos los niveles académicos, y ha generado gran cantidad de literatura que discute su magnitud, origen y posibles consecuencias.

Conviene conocer algunas cifras que validan la existencia de la inflación de notas: en el Reino Unido, el porcentaje de estudiantes que obtuvo los honores de *'first-degree'* o *'second degree'* en sus títulos universitarios, que son los dos más importantes en su sistema, subió del 60 al 75% entre el 2008 y el 2018 (Bachan, 2017). En los Estados Unidos, el GPA de los estudiantes de universidades públicas y privadas era de 2.3 puntos sobre 4 posibles en 1930, mientras que en 2006 era de 3.3 para las universidades privadas y 3.0 para las públicas (Katsikas, 2015). La situación es similar en Alemania, en donde la frecuencia con que se obtienen las dos mejores notas que otorgan las universidades subieron del 70% al 80% en los años del 2001 al 2012 (The Local, 2012). Ni siquiera las universidades más prestigiosas están libres de este fenómeno; en Harvard, más estudiantes se gradúan con honores que sin ellos (Korn, 2018).

Ciertamente existe una diversidad de factores que podrían producir este incremento en los resultados de los estudiantes, pero la mayoría de expertos coinciden en que no se trata de un aumento general en la preparación, talento o dedicación de los universitarios, sino más bien de una reacción a las diferentes presiones que existen sobre las universidades por que las calificaciones de sus estudiantes reflejen una mejor preparación (Baker, 2018). Basta con evaluar los indicadores de calidad educativa que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) -que se construyen sobre las dimensiones de características del estudiante, contexto, recursos, didáctica y resultados- para validar que las mejores calificaciones obtenidas en los últimos años no responden a una mejoría real en el proceso de educación (UNESCO, 2020). El incremento en la participación de las universidades privadas alrededor del mundo, cuya naturaleza comercial necesariamente empoderan al estudiante-cliente, se cita también como un factor importante en el origen de la inflación de notas. Conviene recordar, sin embargo, que el propósito de las universidades no es construir su propio prestigio, sino principalmente 'proveer estudiantes capaces y autosuficientes que son independientes y confiados, y que saldrán a la sociedad y

le agregarán valor a través del liderazgo o de las obligaciones civiles' (Thomas, 2020). Algunos experimentos demuestran que las quejas de los estudiantes respecto a sus calificaciones, y la solicitud de que sean incrementadas, tienen un impacto real en las calificaciones finales que obtienen (Franz, 2010).

Las primeras noticias que se tienen sobre los resultados de los estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19, que ha exigido que los procesos de aprendizaje migren de forma masiva de un modelo presencial a uno virtual, sugieren que la inflación de notas ha sido aún más marcada durante este período. De nuevo, los factores que influyen la decisión sobre la calificación que el profesor otorga son múltiples y complejos de aislar, pero es razonable suponer que una mezcla de empatía, desconocimiento de las herramientas para evaluar, y simple ingenuidad en el diseño de las actividades evaluativas respecto a las posibilidades de trampa que se abren con la educación a distancia, pueden contarse entre las causas de este nuevo incremento. Muchas universidades incluso han optado por mudarse a un modelo de evaluación de Aprobado / Reprobado que elimina por completo los matices en el rendimiento de los estudiantes (Editorial de The Wall Street Journal, 2020). Será interesante conocer si los principios de la *evaluación auténtica*, que procura garantizar la adquisición de una serie de competencias personales y profesionales que permitan al alumno desempeñar adecuadamente sus funciones profesionales y su perfil de ciudadanos (Escudero, 2008), pudieron ser aplicados en algunas instituciones durante esta coyuntura.

JUSTIFICACIÓN

Si bien la inflación de notas es un fenómeno difícil de estudiar en cuanto a sus causas, diversidad de manifestaciones y las consecuencias que vaya a tener en el futuro de la educación superior y el desarrollo de los profesionales, queda claro que es indispensable observarlo con detenimiento para poder ahondar en las anteriores consideraciones. En ese sentido, la actual pandemia representa un escenario excepcionalmente bueno para descubrir nuevas explicaciones a la *inflación de notas*, pues al enfrentar el aparato de la educación superior unas condiciones radicalmente distintas a las ordinarias, se hace más simple determinar si algunas de esas nuevas condiciones están relacionadas con el cambio en las consideraciones que hace el profesor al calificar a sus estudiantes.

En función de estudios que se han realizado para evaluar los factores que pueden influir en las calificaciones que obtienen los estudiantes (Cheng, 2015) y que pueden haber sufrido un cambio sustancial debido a los cambios en las metodologías de enseñanza y evaluación al migrar las clases de una modalidad presencial a una virtual durante la pandemia, se han establecido tres rubros a valorar:

1. La calidad de la entrega educativa
2. La calidad en el diseño y ejecución de las evaluaciones
3. La empatía y disposición del catedrático al evaluar

Las primeras dos han sido afectadas por los cambios en la modalidad de la enseñanza, mientras que la tercera está relacionada con el incremento en el ánimo de solidaridad que, comprensiblemente, experimentan algunos catedráticos durante esta difícil situación.

En la educación superior, el grado académico con mayor población de dedicación completa a los estudios, y en el que probablemente pueda observarse cambios más pronunciados en los resultados de las evaluaciones, es el de Licenciatura, por lo que el estudio se centrará en programas académicos de dicho grado. Se seleccionaron, además, tres áreas de conocimiento -matemáticas, filosofía y diseño- cuyas metodologías didácticas y de evaluación son suficientemente diversas como para esperar poder aislar determinados elementos que pueden haber facilitado o impedido la inflación de notas.

Será de gran interés académico determinar con mayor claridad cuáles son los factores que motivan la inflación de notas, pues existe un interés general por entender mejor este fenómeno para contrarrestarlo en la medida en que sea necesario para reflejar con mayor exactitud el

grado de preparación de los estudiantes universitarios. A partir de los hallazgos de este estudio, puede pensarse en construir un plan concreto para mejorar las metodologías de evaluación de las instituciones de educación superior.

1. MARCO CONTEXTUAL

A continuación, se describe el contexto en el que se estará desarrollando el presente trabajo de investigación, que es la Universidad del Istmo. Adicionalmente, se resumirá la hoja profesional del autor de este texto y se describirá el cargo que desempeña dentro de la ya citada institución.

1.1 CONTEXTO INSTITUCIONAL

a. Datos Fundacionales

La Universidad del Istmo es aprobada por el Consejo de Enseñanza Privada Superior en 1997 e inicia sus labores académicas en 1998. El presidente del Consejo de Fiduciarios fue el Dr. Rodrigo Tejada Castillo, y el Rector, el Ingeniero José Eduardo Ascoli. En un principio, se contó con dos Facultades -Dirección y Administración de Empresas, y Arquitectura y Diseño- y 215 estudiantes. La primera Lección Inaugural fue dictada por el Dr. Carlos Llano, y su presidente honorario fue Monseñor Javier Echevarría. La Universidad tuvo su primer campus en la zona 13 de la Ciudad de Guatemala, y fue trasladada a la Finca Isabel en Fraijanes en el año 2015. Desde su apertura, el número de facultades ha aumentado a siete, siendo añadidas las de Comunicación, Humanidades, Derecho, Ingeniería, y Ciencias de la Salud.

b. Filosofía Institucional

Misión: Buscar y transmitir la verdad, a la vez de formar profesionales con una excelente preparación académica y práctica que respondan a las exigencias del mundo y asuman el compromiso de influir positivamente en la sociedad. Su lema es: "Saber para servir".

Visión: Ser referente en la región por su excelencia académica, el impulso a la innovación en la docencia, su carácter internacional y por el desarrollo de la investigación práctica aplicada.

Valores: Primacía de la dignidad de la persona; amor a la verdad; libertad; trabajo; excelencia académica, profesional y humanística; espíritu de servicio.

Ideario: El ideario de la Universidad del Istmo describe y promueve los valores académicos propios de la institución. Pueden resumirse los que se refieren a la docencia en tres. El primero de ellos es la docencia e investigación, que deben buscar el perfeccionamiento de cada persona involucrada con la Universidad. El siguiente es el de un ambiente de respeto y afecto en el que se fomenta el amor al trabajo y la búsqueda de la excelencia profesional. Por último, se establece que el gobierno de la Universidad y sus diversas unidades será siempre colegial.

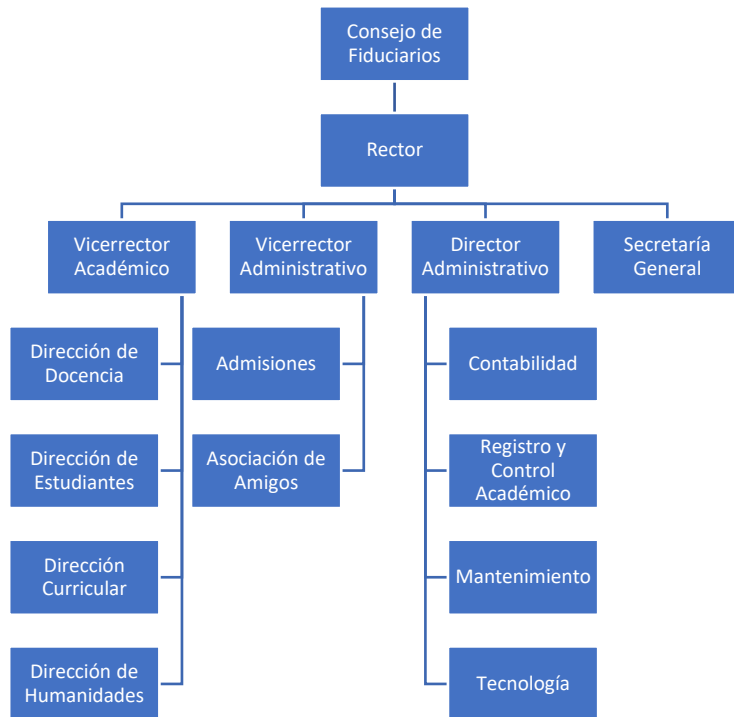
c. Estructura y Organización

La Universidad del Istmo está constituida por un Consejo de Fiduciarios - Presidente, Vicepresidente y Secretario-, un Consejo Directivo -Rector, Vicerrector Académico, Vicerrector Administrativo, Secretario y Director Administrativo-, siete Facultades, cada una de las cuales cuenta con un Consejo de Facultad, y la Escuela de Negocios. El gobierno de la Universidad y de todas sus Unidades Académicas es colegiado.

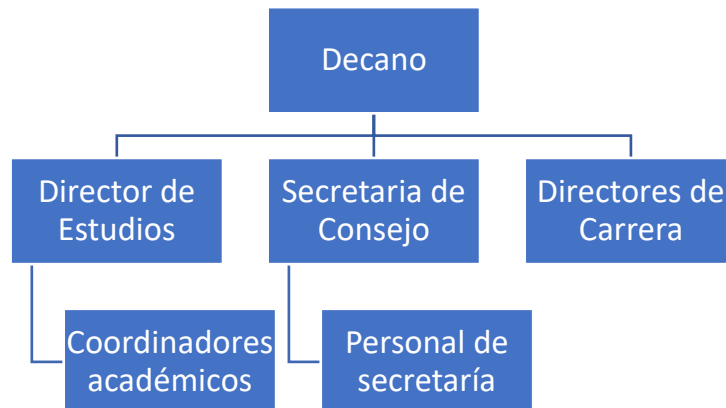
Existe una estructura administrativa que entrega servicios a las diferentes facultades, que a su vez están constituidas por una estructura propia. A continuación, los organigramas de ambas estructuras.

Estructura Administrativa de la Universidad:

Gráfica 1: Organigrama general de la Universidad del Istmo



Gráfica 2: Organigrama de las Facultades en la Universidad del Istmo



Los procesos de la universidad en lo que se refiere a la entrega académica, y sus respectivos responsables, son los siguientes:

1. Definición de perfiles, admisión e inscripción de estudiantes – Admisiones
2. Asignación de cursos – Registro y Control Académico

3. Asesoramiento académico – Dirección de estudios
4. Desarrollo de la enseñanza – Direcciones de estudios y de carreras
5. Gestión y revisión de las prácticas profesionales – Direcciones de carrera
6. Gestión y revisión de la movilidad de los estudiantes – Dirección de estudios
7. Seguimiento de egresados – Dirección de estudiantes
8. Gestión y revisión de la tutoría – Dirección de estudios
9. Gestión de incidencias, reclamos y sugerencias – Dirección administrativa

Los ciclos académicos que presentan los programas de licenciatura, bajo la dirección de las facultades, se construyen de una primera sesión ordinaria que inicia en el mes de enero y tiene una duración de 17 semanas, sucedida por un interciclo que ocupa cuatro semanas en el mes de junio, una segunda sesión ordinaria que inicia en el mes de julio y un interciclo final de cuatro semanas que inicia en noviembre.

Las calificaciones finales de cada curso en los programas de licenciatura están constituidas por cuatro calificaciones que se publican con una diferencia de cuatro semanas entre cada una. Las primeras tres deben conformar el sesenta por ciento de la calificación final, mientras que la última tiene un valor del cuarenta por ciento.

d. Servicios que presta

La Universidad del Istmo es una institución de educación superior que ofrece más de 20 programas de Licenciatura, más de 10 programas de maestría y una variedad de diplomados y cursos libres, todo ello con el objetivo de formar profesionales excelentes.

e. Curso objeto de la investigación

La investigación se estará realizando sobre todos los cursos de todos los programas de licenciatura que estén clasificados bajo una de las siguientes materias en el catálogo de cursos de la Universidad, que está construido bajo el esquema de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED):

1. Matemáticas y estadística
2. Filosofía y ética
3. Diseño

La selección de las materias se debe tanto a la mayor abundancia de información en estas áreas de conocimiento, como a las diferencias que existen entre las metodologías de didáctica y evaluación utilizadas.

1.2 CONTEXTO PERSONAL

a. Descripción de puesto

El puesto desempeñado es el de Director de Currículo, el cual supone el estudio y aprobación de las propuestas que las diferentes Facultades presentan para renovar programas académicos existentes o proponer otros nuevos; también involucra la revisión de los lineamientos curriculares, reglamentos de evaluación y demás documentos que rigen la actividad académica en la Universidad.

b. Perfil de puesto

- Título universitario
- Maestría en Educación
- Experiencia de 5 años
- Conocimiento del Ideario de la Universidad

c. Funciones y Responsabilidades

- Velar por la vigencia y propiedad de las redes de estudio de los diferentes programas formativos.
- Administrar los reglamentos y normativas que rigen la actividad académica de la Universidad.
- Proponer y evaluar oportunidades de actualización de los procesos académicos.
- Conocer y resolver las diferentes solicitudes que estudiantes o Facultades proponen a la Vicerrectoría Académica en lo que concierne a la aplicación de los distintos reglamentos y normativas vigentes.

d. Estudios y Experiencia

- Licenciatura en Ingeniería Comercial – Universidad del Istmo

- Más de 20 cursos libres en diferentes modalidades
- Profesor de inglés, programa para adultos – Instituto Guatemalteco Americano
- Profesor de Information and Communication Technology – Equity American School
- Profesor de Science, Biology, Chemistry and Physics – Equity American School
- Catedrático de Manejo de Bases de Datos – Universidad del Istmo
- Catedrático de Sistemas de Información Gerencial – Universidad del Istmo
- Catedrático de Ingeniería Económica – Universidad del Istmo
- Asesor Académico – Universidad del Istmo

1.3 SITUACIÓN PROBLEMA

a. Problemática

El fenómeno de la *inflación de notas* ha sido observado en prácticamente todos los ámbitos de la educación desde hace ya algunas décadas. En el ámbito académico, ha llevado a las instituciones de educación superior a perder credibilidad en cuanto al rigor de sus evaluaciones y lo objetivo que puedan ser sus catedráticos frente a las diferentes presiones que reciben para que sus estudiantes obtengan buenas calificaciones. En el ámbito profesional, puede provocar que individuos que no cuentan con las competencias profesionales necesarias para cumplir con los roles que un título supone, obtengan dicho título y realicen un trabajo por debajo de los estándares de calidad que la sociedad requiere.

b. Problema de investigación

Esta investigación intentará determinar -gracias a las comparaciones que permitirá la coyuntura actual, en la que todos los cursos que se impartían con anterioridad en modalidad presencial se impartan de forma virtual- cuáles son las causas principales de la inflación de notas en los años recientes. Encontrar la razón detrás de la inflación de notas permitirá establecer un plan para reducir el impacto de este fenómeno.

Si bien no existen estudios, realizados por la Universidad del Istmo ni ninguna otra universidad local, que se refieran específicamente a la educación superior en Guatemala, se conoce de la experiencia en otros numerosos sistemas de educación que ha existido, desde hace ya varias décadas, una tendencia a que las calificaciones de los estudiantes incrementen sin que esto sea reflejo de un mejor desempeño en el aprendizaje. Esto podría tener consecuencias sociales importantes en el futuro

inmediato, pues las cualificaciones profesionales que entrega la educación superior podrían estar siendo recibidas por individuos que no ha desarrollado las competencias que requiere su profesión al nivel que la sociedad lo requiere.

c. Objeto

- Tema: Inflación de notas
- Asunto sustantivo: Cambios en la tendencia de la inflación de notas en modalidad presencial en comparación con la modalidad virtual
- Disciplina: Estadística, pedagogía y didáctica

d. Objetivo

General

Determinar la relación entre los factores -calidad de la entrega educativa, calidad en el diseño y ejecución de las evaluaciones, empatía y disposición del catedrático al evaluar- que intervienen en la educación y el fenómeno de la inflación de notas, utilizando los cambios que se observen en las calificaciones de una serie de cursos que pasaron de ser impartidos en educación presencial para ser impartidos en educación virtual.

Específicos

1. Establecer las tendencias de cambio en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en los cursos pertenecientes a las áreas de matemática, humanidades y diseño durante los años en que tales cursos se impartieron en una modalidad presencial.
2. Comparar los valores de las notas que estas tendencias habrían predicho para el primer semestre del 2019 y el segundo semestre de 2020 con las notas obtenidas por los estudiantes en modalidad virtual en estos ciclos académicos.
3. De una lista de factores que influyen en las calificaciones que los catedráticos otorgan, establecer si los catedráticos percibieron cambios en ellos al cambiar de modalidad.
4. Encontrar una correlación entre los cambios en las calificaciones otorgadas en las distintas áreas de conocimiento y la percepción que los catedráticos de estas áreas tuvieron respecto a las diferencias producidas por el cambio de modalidad educativa.

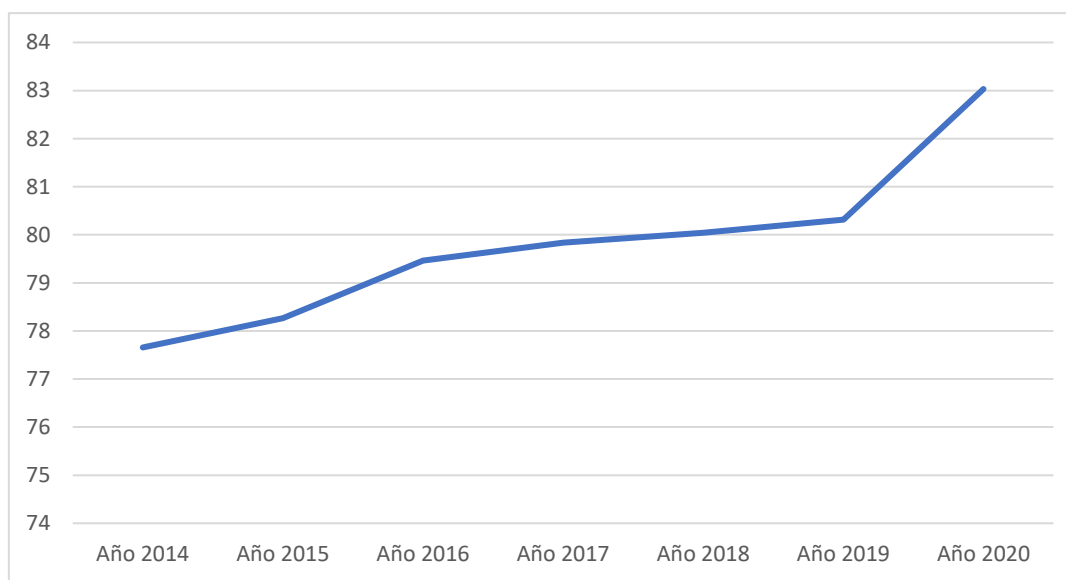
e. Pregunta-Investigación

¿Existe alguna variación en la tendencia de las calificaciones obtenidas por los estudiantes cuando un programa académico se recibe en modalidad virtual en comparación con la que se observaba en las calificaciones de este programa cuando se impartía en modalidad presencial?

1.3.1 Análisis de datos

Utilizando la base de datos de la Universidad del Istmo, se extrajeron las notas obtenidas por todos los estudiantes de los programas de licenciatura a partir del 2013, y se calcularon los promedios de las diferentes áreas de conocimiento en que están clasificados los cursos de esta institución, que corresponde a la propuesta por la ISCED. Es visible que desde el 2013 existía una tendencia inflacionaria en los promedios generales de la universidad, que creció considerablemente en el 2020¹, año en que el modelo de educación cambió de su modalidad presencial a la virtual. El siguiente gráfico ilustra este cambio en la tendencia:

Gráfica 3: Promedio general por año de estudiantes de licenciatura en la Universidad del Istmo



Un estudio de la correlación de determinación de estos datos revela que, cuando no se considera el año 2020, los datos están casi linealmente relacionados ($R^2=0.91$), mientras que,

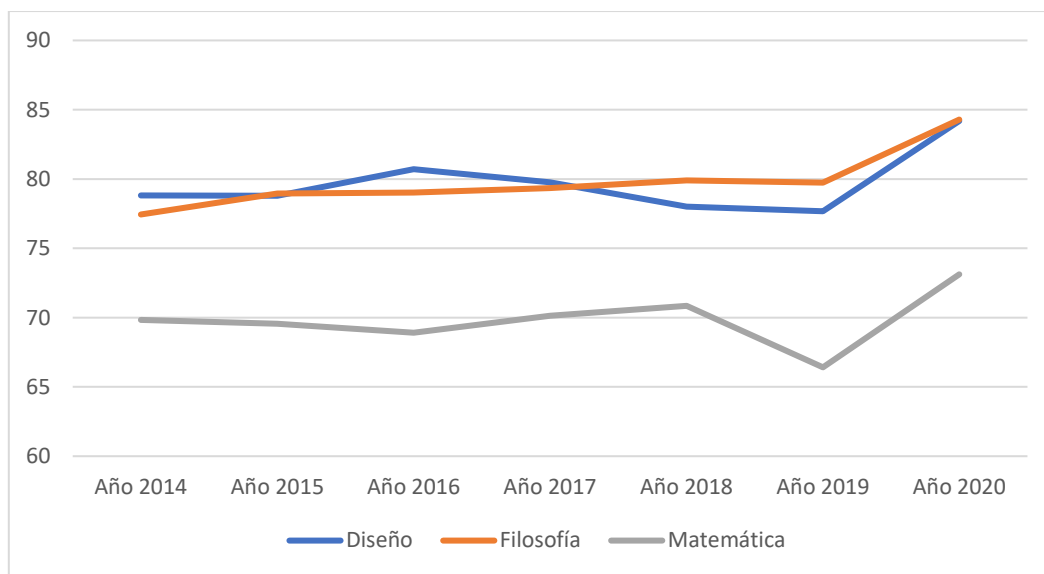
¹ Al momento de ser redactado este trabajo, no se contaba aún con las notas finales del segundo semestre ni las del segundo interciclo del 2020, por lo que las estadísticas se refieren únicamente a la mitad del año lectivo.

al incluir el promedio del 2020, el coeficiente se reduce con notoriedad ($R^2=0.87$), evidenciando una desviación importante respecto a la tendencia anterior.

Aún más revelador resulta calcular el valor proyectado para el año 2020 con la ecuación de la línea de tendencia de los datos de los años anteriores y encontrar que la estimación era que este debió ser de 81.15 puntos, mientras que el dato final observado fue de 83.03.

Para las áreas de conocimiento que este estudio evaluará con mayor atención - matemática, filosofía y diseño- las gráficas muestran comportamientos diversos en sus tendencias anteriores, pero el repunte en el 2020 es evidente para todas ellas, como se observa en el gráfico siguiente:

Gráfica 4: Promedio por área de conocimiento por año de los estudiantes de licenciatura de la Universidad del Istmo.



En todos los casos, encontramos cambios importantes en el coeficiente de determinación y una desviación significativa respecto a la proyección previa al cambio de modalidad.

Tabla 1: Comparativo de las tendencias en las notas de diseño, filosofía y matemática en programas de licenciatura de la Universidad del Istmo

	R² 2013-2019	R² 2013-2020	Promedio Proyectado para 2020	Promedio Real 2020
Diseño	0.182	0.1505	78.0545	84.2886
Filosofía	0.7894	0.6928	80.5333	84.1874
Matemática	0.1765	0.0434	68.0709	73.1219

Fuente: elaboración propia con base a información proporcionada por la Universidad.

Conviene notar que ninguna de las áreas de conocimiento tenía una tendencia lineal clara antes del cambio de metodología, pero no deja de ser notorio que todas sufrieron un declive en su coeficiente de determinación, y que sus respectivos promedios reales fueron bastante superiores a sus proyecciones.

Además de los datos sobre las calificaciones, se utilizó para este análisis una encuesta que fue comunicada a todos los catedráticos activos en la universidad en el segundo semestre de 2020. Se obtuvieron 32 respuestas en total. La encuesta preguntaba a los docentes sobre los diferentes factores que influyen en las calificaciones que otorgan, así como sobre la percepción del cambio que cada uno de esos factores sufrió con el cambio de modalidad de enseñanza. La primera tabla muestra las respuestas a la importancia que otorga cada docente a los factores que influyen en las calificaciones, y la segunda, la percepción que tuvieron de cómo cambió esa importancia tras el cambio de modalidad.

Tabla 2: Respuestas a encuesta a docentes sobre los factores que influyen en sus calificaciones

	Ninguna importan cia	Poca importan cia	Alguna importan cia	Mucha importan cia	Suma importan cia
Deseo que el estudiante tenga éxito	0	0	6	19	7
Filosofía de enseñanza y aprendizaje	0	0	9	15	8

Deseo de mejorar el aprendizaje del estudiante	0	0	4	20	8
Deseo de adaptarse a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes	0	1	13	14	4
Participación y motivación de los estudiantes	1	1	10	16	4
Cumplir con las políticas de la universidad	2	5	17	8	0
Premiar o castigar el comportamiento de los estudiantes	20	9	3	0	0

Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado.

Tabla 3: Percepción de los docentes respecto al cambio en la importancia de los factores de evaluación tras la transición a la modalidad virtual

	Ningún cambio	Poco cambio	Algún cambio	Mucho cambio	Cambio total
Deseo que el estudiante tenga éxito	17	8	5	2	0
Filosofía de enseñanza y aprendizaje	22	5	4	1	0
Deseo de mejorar el aprendizaje del estudiante	23	6	3	0	0
Deseo de adaptarse a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes	3	4	6	13	6
Participación y motivación de los estudiantes	11	8	9	3	1
Cumplir con las políticas de la universidad	15	9	5	3	0
Premiar o castigar el comportamiento de los estudiantes	28	1	2	1	0

Fuente: elaboración propia con base a instrumento aplicado.

Puede observarse de la distribución de las respuestas que los catedráticos dieron más importancia a los factores que se refieren a factores académicos y de desempeño del estudiante, mientras que reconocieron poca importancia a los factores que se refieren al cumplimiento de políticas o el premio o castigo a la participación o comportamiento.

En términos generales, los catedráticos no percibieron cambios importantes en la influencia de cada uno de los factores en sus calificaciones finales; el único rubro en que una mayoría admitió haber cambiado sus prioridades fue en el que se refiere a adaptarse a las necesidades de los estudiantes, hecho que probablemente pueda explicarse por el reconocimiento de que las condiciones en que cada estudiante estaba siguiendo en curso podían ser muy diversas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1.1 Origen e historia

Siendo las universidades instituciones de extensa trayectoria, un resumen breve de su historia resulta siempre incompleto. Es útil, por tanto, encontrar una reseña bien construida como la que hace Benedicto Chuaqui, que relata lo siguiente:

La universidad como institución nace en la edad media, muy probablemente a partir de las escuelas catedráticas, que formaban a sus estudiantes en filosofía y teología. Originalmente se les conocía también como *studium generale* y se desarrollaron a lo largo de Europa durante el siglo XI.

Los jóvenes acudían a ellas a formarse, y eran acogidos en lugares de vivienda denominados colegios. Para garantizar su independencia de las diferentes autoridades, las universidades recibieron el apoyo de la Iglesia Católica, que les dio la facultad de autogobierno y promovió la gratuidad de los estudios. Cada una de las universidades más antiguas -Oxford, Paris, Bolonia y Montpellier, entre otras- tomó rumbos diferentes en cuanto a sus metodologías y áreas de especialidad.

Para el siglo XIII existían ya hasta ochenta universidades y se inició la práctica de dividir las facultades como arte, tecnología, derecho, filosofía y medicina. En Alemania, se separó la facultad de medicina de todas las demás, que se consideraban ramas de la filosofía. De esta división surgieron los hasta hoy utilizados reconocimientos de Doctor en Filosofía (PhD) y Doctor en Medicina (MD). Los títulos de Bachiller y Magister eran propios únicamente de las escuelas de artes liberales, categoría que aglomeraba diversidad de conocimientos como la gramática, la geometría y la teoría musical. Por último, la licenciatura no constituía un título en sí; únicamente era la licencia para enseñar.

La universidad profesionalizante la empezó Napoleón en la primera década del siglo XIX, cuando disolvió las universidades tradicionales y creó una estatal cuya tarea era formar a los ciudadanos en tareas que fueran útiles para la sociedad. Casi en simultáneo, apareció en Prusia el modelo de universidad dedicada a la investigación científica y la incorporación de sus resultados a la enseñanza. Estos dos modelos influyeron grandemente el desarrollo de las nuevas universidades que aparecerían en Europa, Norteamérica y Latinoamérica (Chuaqui, 2002).

2.1.2 Objetivos de la educación superior

El propósito principal de la educación universitaria contemporánea es la de enseñar a sus estudiantes una profesión, de modo que estén equipados para conseguir empleo. En cuanto a las universidades de investigación, se agrega un extenso número de actividades vinculadas a su búsqueda de nuevo conocimiento (Wai, 2019).

Un estudio reciente (Chan, 2016) revela mediante análisis estadísticos una variedad de beneficios que obtiene alguien que se gradúa de un programa de educación superior en comparación con quienes no lo hacen. Entre ellos, se encuentran:

- Conocimientos avanzados y mejores habilidades cognitivas
- Mayor productividad y mayores pagos de impuestos
- Menores tasas de criminalidad
- Menor dependencia de programas de apoyo estatales
- Mayor apreciación por la diversidad
- Más probable que vote
- Más probable que done sangre
- Mejor salud y expectativa de vida
- Mayores sueldos y beneficios laborales
- Mejor empleabilidad
- Mejores decisiones como consumidor
- Más capacidad para adaptarse a nuevas tecnologías
- Mayor probabilidad de criar hijos con IQ más alta

Si bien muchos de estos beneficios pueden ser resultado de una combinación entre recibir educación superior y haber crecido en las condiciones que permiten acceder a la educación superior, no deja de ser interesante el conjunto de diferenciaciones que existen entre la población con un título universitario y quienes no lo poseen.

2.2 EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Existen numerosos trabajos que describen qué es la evaluación de los aprendizajes, cómo debe hacerse, para qué se hace y cuál es el rol que debe desempeñar en el proceso de educación. Conviene, por tanto, asumirla como una acción inherente al proceso pedagógico, en su naturaleza compleja, con sus diferentes significaciones, dinámicas y articulaciones. Como estrategia que tienen los actores del sistema educativo para visibilizar y reconocer sus procesos y resultados. Lo mismo, como medio que tiene cada educando para reafirmar sus

aprendizajes, el reconocimiento de su propio yo y para poder optar razonablemente sobre lo que debe continuar (Ramírez Castellanos, 2009).

Frecuentemente vinculado a la discusión del tema de la evaluación de los aprendizajes, se encuentra el de las competencias, que desde hace ya algunas décadas pretende vincular a los procesos de educación con el posterior desempeño que la sociedad puede esperar de quien ha pasado por ellos. Una definición pragmática de competencia es la que da Philippe Jonnaert: conjunto de recursos que el sujeto puede movilizar para tratar una situación con éxito (Jonnaert, 2009).

2.2.1 Tipos de evaluación

Puesto que la evaluación de los aprendizajes puede explicarse desde un número de propiedades diferentes, la calificación de estas debe realizarse dependiendo de la propiedad que se está tomando en consideración. La tabla No.1 resume el tipo de información que se puede obtener dependiendo del tipo de evaluación aplicada:

Tabla 4: Clasificación de las evaluaciones

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según la finalidad o funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según su extensión	Global		Parcial
Según la procedencia de los agentes evaluadores	Interna		Externa
Según sus agentes	Autoevaluación	Heteroevaluación	Coevaluación
Según su normotipo	Normativa		Criterial

(Castillo Arredondo, 2010)

A continuación, una explicación breve de cada una de estas clasificaciones:

Evaluación inicial: La que se realiza al comienzo de un curso académico y que consiste en la recogida de datos de la situación de partida para que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos.

Evaluación procesual: Cumple con una función formativa y consiste en la valoración del funcionamiento de un proceso educativo a lo largo de un periodo de tiempo prefijado para la consecución de las metas propuestas.

Evaluación final: Consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje como constatación de la consecución de los objetivos fijados.

Evaluación diagnóstica: Su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos.

Evaluación formativa: Sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos.

Evaluación sumativa: Se aplica esta evaluación al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo.

Evaluación global: Pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del programa como una totalidad interactuante en la que cualquier modificación en uno de sus componentes tiene consecuencias en el resto.

Evaluación parcial: Pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones de un programa o materia por separado o en algún aspecto concreto.

Evaluación interna: Es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un programa. Se trata de conocer la marcha del proceso a evaluar como los resultados finales del mismo.

Autoevaluación: Los evaluadores evalúan su propio trabajo. Es llevada a cabo generalmente por los profesores, los cuales pretenden conocer tanto la marcha del proceso educativo que han desarrollado como los resultados finales del mismo.

Heteroevaluación: Los evaluadores y los evaluados no son las mismas personas. Se lleva a cabo por personal del centro y sin la concurrencia de evaluadores externos.

Coevaluación: Determinadas personas o grupos pertenecientes a un centro se evalúan mutuamente: es decir, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

Evaluación interna: Es promovida y llevada a cabo desde dentro y por los propios integrantes de un programa.

Evaluación externa: Es aquella en la que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes, y se realiza cuando agentes no integrantes de un programa evalúan su funcionamiento.

Evaluación normativa: En esta modalidad de evaluación, el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado. Establece la comparación entre el rendimiento de cada alumno con el rendimiento de la clase en la que dicho alumno se halla situado.

Evaluación criterial: Evalúa con referencia a un criterio previo, es decir, mediante la determinación precisa y concreta de los rendimientos que se pretenden alcanzar.

2.2.2 Factores que intervienen en la evaluación de los aprendizajes

Existen, además de la demostración que el estudiante hace de su adquisición de las competencias que están siendo evaluadas, otros factores que pueden afectar la calificación final que el estudiante recibe en cada evaluación. La siguiente lista incluye algunos de estos factores:

- Deseo de que el estudiante tenga éxito
- Filosofía de aprendizaje y enseñanza
- Deseo de promover el aprendizaje el estudiante
- Deseo de acomodar las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes
- Motivación y participación de los estudiantes
- Preparar para la toma de pruebas estandarizadas
- Lineamientos de la administración de la institución
- Padres de familia
- Ausentismo
- Comportamiento disruptivo

(Kunnath, 2017)

2.2.3 Relación entre los procesos de evaluación y los de enseñanza

La evaluación como elemento significativo de la acción didáctica, afecta al resto de los elementos del proceso, con la finalidad, no solo de constatar su aplicación, desarrollo y resultados, sino, sobre todo, de mejorarlos, ya que los procesos de aprendizaje y de enseñanza son siempre perfectibles y mejorables.

Al ser la evaluación un proceso continuado, crítico, operativo, sistémico e integral que se ejecuta en el seno del desarrollo curricular de cada uno de los programas y materias, debe realizarse en forma continua en paralelo al proceso de enseñanza y al proceso de aprendizaje, ya lo largo del curso.

Bajo un enfoque sistémico, el proceso de evaluación forma parte de los procesos de aprendizajes y de enseñanza, con varios objetivos didácticos:

1. Motivar al estudiante
2. Proporcionar al estudiante la información sobre criterios de evaluación, programas a desarrollar y competencias básicas a conseguir.
3. Aportar al profesor un mayor conocimiento de sus alumnos, lo que facilita una atención a cada estudiante, según sus necesidades.
4. Ofrecer al profesor un seguimiento objetivo de la medida en que se están alcanzando los objetivos propuestos.
5. Mitigar el efecto perturbador que la trascendencia de una prueba única introduce en el proceso de evaluación.

(Castillo Arredondo, 2010)

2.2.4 Sistemas de calificación y sus características

La escala en que se califican los resultados de una evaluación es diversa alrededor del mundo. La tabla No. 2 presenta estas escalas:

Tabla 5: Escalas de calificación alrededor del mundo

Notas posibles	Orden de aprobado a reprobado	Nota de aprobación	Países en que se utiliza
Números del 1 al 10	Descendente	5.5 o 6	Holanda, España
Números del 1 al 6	Ascendente	5.5	Alemania, Suiza
Honores de primera, segunda, tercera clase o sin honores	Descendente	Honores de tercera clase	Inglaterra
HD, D, Cr, P, F	Descendente	P	Australia
A, B, C, D, F (+, -)	Descendente	D	Estados Unidos

(Castillo Arredondo, 2010)

En Guatemala, los centros educativos evalúan con una escala del 0 al 100, siendo 60 la nota de aprobación más común. La Universidad del Istmo evalúa bajo esta escala, siendo 61 su nota de aprobación.

2.2.5 Confiabilidad de los métodos de evaluación

Según las instituciones encargadas de establecer la confiabilidad de las pruebas en programas académicos, la confiabilidad de los métodos de evaluación es la precisión de la medición a nivel de los examinados (American Educational Research Association, 2014).

Siendo prácticamente imposible establecer una correlación numérica entre los resultados que los estudiantes reciben en sus instituciones educativas y la capacidad real que tienen para desempeñarse como profesionales, conviene señalar que existe una serie de disfunciones y condicionantes en las prácticas evaluativas que impiden que la información que se obtiene con ellas sea fácilmente completa y acertada. Santiago Castillo Arredondo (2010) indica que entre las disfunciones más comunes se encuentran:

1. Sólo se evalúan contenidos conceptuales
2. El culpable del fracaso escolar es el alumno
3. El único que debe ser objeto de evaluación es el alumno
4. La evaluación se hace sobre los resultados
5. La recuperación es la repetición de exámenes
6. La evaluación debe centrarse en detectar lo que el alumno no sabe
7. La evaluación se reduce a una calificación
8. Se utiliza como instrumento fundamental el examen
9. La evaluación es normativa
10. La evaluación es selectiva
11. La evaluación es el acto de conclusión del proceso
12. No se practica la autoevaluación
13. El agente de la evaluación es el profesor
14. Fomenta el conservadurismo
15. La evaluación es a veces instrumento de represión
16. No se hace metaevaluación
17. No se practica la evaluación continua

El autor también habla de las condicionantes siguientes:

1. El fenómeno de la sugestión
2. La existencia de prejuicios en el evaluador
3. Los errores provocados por la primera impresión

2.3 LA INFLACIÓN DE NOTAS

La inflación de notas es la tendencia al alza, continua y sostenida en un rango de tiempo extenso, en los resultados obtenidos por los estudiantes de programas académicos, sin que estos mejores resultados respondan a una mejor consecución de los objetivos de aprendizaje.

2.3.1 Causas de la inflación de notas

El número de variantes y la disparidad en la información existente sobre este tema impide que se haya determinado con claridad cuáles son las causas principales para la inflación de notas. Las siguientes secciones presentarán algunos de los datos y conclusiones que se han propuesto.

2.3.1.1 Estadísticas sobre la inflación de notas en la educación superior

La inflación de notas es un fenómeno que ha sido estudiado en numerosos países, lo que ha generado suficientes datos estadísticos para validar su prevalencia en la educación a nivel mundial. Los datos incluyen las calificaciones obtenidas por estudiantes de todos los niveles académicos, mismos que han sido analizados para establecer las tendencias de crecimiento en las últimas décadas.

En Inglaterra, que utiliza un sistema de calificación en sus universidades que asigna las notas *first class degree*, *second class degree* y *third class degree*, en orden descendiente dependiendo del desempeño del estudiante. Las primeras dos calificaciones se consideran *good degrees*. Un estudio reciente determinó que la proporción de *good degrees* otorgados subió de 47.3% en 1995 a 61.4% en el 2012. En términos absolutos, en 1995 se entregaron 112,500 *good degrees* comparado con 240,000 en 2012. También es notable el incremento en la proporción de *first degrees* otorgados en este período de tiempo, que subió de 7% a 115.8% (Bachan, 2017).

En Estados Unidos, a pesar de que el sistema de calificación -A para Excelente, B para Bueno, C para Promedio, D para Inferior al Promedio y F para Reprobado-, parece sugerir que la mayoría de estudiantes deberían encontrarse en la nota C, hasta 43% de las notas logradas en la Educación Superior en 2008 fueron A, mientras que, en 1940, esta cifra era sólo del 15%. En ese período de tiempo, la cantidad de C y D obtenidas decayeron en un 28% y 7% respectivamente (Klaffer, 2019).

El fenómeno no es ajeno a América Latina, pues países como Chile han podido detectar tendencias crecientes en los resultados promedio de sus estudiantes, aunque los cambios

parecen ser menos marcados. Un estudio reciente muestra como entre 2010 y 2014, el promedio general de los estudiantes aumentó de 5,54 a 5,64 (Said, 2018).

2.3.1.2 Explicaciones propuestas al fenómeno

Los análisis más prominentes sobre la inflación de notas hacen ver que más que una demostración de debilidad o una promoción de la mediocridad, el fenómeno probablemente es señal de las limitaciones de las metodologías de evaluación y los sistemas de calificación actuales. Sin embargo, las fechas -se estima que el fenómeno ganó fuerza en las décadas de los 60's y 70's- y la concurrencia de los cambios en las calificaciones han provocado que se propongan como causas externas las siguientes:

- Empatía respecto a las dificultades que los estudiantes sufrieron por causas externas, como los disturbios sociales, guerras y demás hechos políticos.
- Demanda de protagonismo y participación por parte de los estudiantes.
- Motivos mercadológicos y administrativos que impulsan a las universidades a procurar captar y retener más estudiantes.
- Cambios en las políticas universitarias, que facilitan la recuperación de notas, el retiro de cursos, la no inclusión de los reprobados en el promedio y otras medidas semejantes.
- La pérdida de confianza en los evaluadores respecto a su capacidad y derecho de evaluar.

(Hunt, 2008)

2.3.2 Consecuencias de la inflación de notas

Puesto que se trata de un fenómeno cuya existencia se ha detectado y analizado en años recientes, la totalidad de sus consecuencias probablemente no ha terminado de impactar a la comunidad académica internacional. En algunos países ya se han tomado medidas concretas para contrarrestarlo, y puede pensarse que la estructura misma de los sistemas de calificación sufrirá cambios importantes hacia el futuro en función de lo que se descubra sobre él.

2.3.2.1 Resultados y riesgos observados

La principal preocupación académica en lo que concierne a la inflación de notas es lo que se ha llegado a denominar un contrato bajo-bajo, en el que profesores y estudiantes, al no tener incentivos importantes por realizar los esfuerzos requeridos para que suceda un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, entran en una confabulación implícita en la que

ambas partes hacen un trabajo pobre, pero ninguna de las dos señala a la otra de hacerlo porque recibe una recompensa a cambio (Winship, 2011). Los profesores, al calificar con laxitud, reciben buenas evaluaciones de sus estudiantes, mantienen a la administración contenta por la baja tasa de reprobación de sus cursos, y reducen el tiempo que deben dedicar a la planificación de la enseñanza. Los estudiantes, al no quejarse del pobre nivel de educación que están recibiendo, aseguran la aprobación de sus cursos y elevan sus promedios finales.

En cuanto a consecuencias en el funcionamiento de la sociedad, es evidente que la inflación de notas termina por menoscabar la confianza que las empresas y gobiernos tienen en la capacidad de los estudiantes como función de las notas que obtuvieron en sus estudios. Esto podría suponer, en el largo plazo, que las instituciones académicas dejen de ser percibidas como formadores confiables de la masa laboral, y que las empresas mismas decidan sustituirlas en el rol de preparar a sus futuros empleados (Chowdhury, 2018).

2.3.2.2 Acciones tomadas contra la inflación de notas

En vista de que el fenómeno de la inflación de notas es uno cuyas causas son difíciles de aislar, es igualmente difícil proponer soluciones que funcionen en la mayoría de los escenarios. Una recomendación común es mejorar la comunicación que existe entre las instituciones educativas y los grupos de interés que utilizan las calificaciones como información para evaluar las capacidades de un estudiante (Gruhlke, 2018). Esto resultaría en un cuestionamiento más profundo por parte de los usuarios finales de las calificaciones cuando las reciban, y generaría diálogo que podría devenir en mejores mecanismos para reportar el progreso en las competencias de los estudiantes.

Otra solicitud frecuente es la establecer estándares de calificación mejor definidos, haciendo uso de sistemas de calificación que sean más legibles fuera de la academia. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la literal B, que se equipara con el valor 3.0 en el GPA, algunas instituciones dan a esta B el significado 'arriba del promedio', mientras que, para otras, esto significa 'aprobado alto'. Estas diferencias semánticas interfieren en la percepción de los catedráticos, y facilitan interpretaciones erróneas de cuándo merece un estudiante una calificación elevada (Carter, 2017).

Un caso concreto de acción contra la inflación de notas es el de Wellesley College, que a partir del 2004 implementó una política según la cual la calificación promedio de todos los cursos de nivel introductorio e intermedio debe ser de 3.33 -o un B+ en el sistema por letras. En casos excepcionales, el profesor puede escribir a administración explicando porqué el

promedio de un grupo dado es más alto. La medida, evidentemente, ha sido efectiva para evitar la inflación de notas, pero produce preocupación entre estudiantes y catedráticos respecto a las desventajas que puede representar para las egresadas, cuyas calificaciones no serán tan elevadas como las de estudiantes de otras instituciones (Butcher, 2014).

2.4 EDUCACIÓN VIRTUAL

La educación virtual es aquella que utiliza la tecnología de la información para entregar el material educativo, evaluar a sus estudiantes y dar seguimiento administrativo a la realización del proceso de educación-aprendizaje (Farrell, 1999).

2.4.1 Características de la educación virtual

Para hablar de educación virtual, es menester hablar en primer lugar de educación a distancia. La educación a distancia es aquella que, por cualquier mecanismo y modalidad, permite que un estudiante cumpla con un programa de estudios sin que sea necesaria la presencia física de el profesor -o cualquier otra persona o herramienta- para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre sus rasgos principales, encontramos:

- Va dirigida a una población estudiantil relativamente dispersa y en su mayoría adulta.
- Orientación autoinstruccional.
- Cursos producidos con una predominancia de textos impresos, pero transmitidos por otros medios.
- Comunicaciones masivas.
- Comunicación organizada en dos direcciones.
- Estructuras curriculares flexibles, organizadas en módulos y créditos.

(Ferroni, 2005)

Cuando hablamos de educación virtual, la principal diferencia respecto a la educación a distancia en general es la especificidad del medio, que en este caso se refiere al internet y cualquier mecanismo que permita navegar en él. Las características propias de la educación virtual son:

- El aprendizaje está mediado por computadora (o por otro dispositivo tecnológico conectado a la red).
- Se utilizan navegadores web para tener acceso a la información.
- El profesor y los estudiantes se encuentran separados en tiempo y espacio.
- Se utilizan múltiples herramientas de comunicación.

- Los materiales son digitales, entre ellos pueden encontrarse recursos multimedia.
- Se emplea el hipertexto y la hipermedia.
- Los materiales se almacenan, mantienen y administran desde un servidor web.
- El aprendizaje es flexible y apoyado en tutorías.
- El aprendizaje puede ser individual o colaborativo.
- Se enfatiza la interacción entre los participantes y entre el material y los participantes.

(Cabero, 2006)

2.4.2 Modalidades de educación virtual

Hay diferentes modalidades de educación que pueden ser descritas a partir de las características anteriores; entre ellas, son propuestas principalmente las tres siguientes:

E-Learning: se conoce también como teleformación o aprendizaje virtual, y es la evolución de la formación a distancia tradicional a través de la correspondencia, pero sumada al uso de la tecnología.

M-Learning: implica el empleo de dispositivos móviles como herramientas de aprendizaje y se considera el siguiente paso en el desarrollo de la formación en línea, ya que potencia la idea de aprender desde cualquier sitio y soporte. Si comparamos ésta con la modalidad anterior, el Mobile Learning es más variada y depende aún menos de la ubicación, consiguiendo una interacción más inmediata a través de dispositivos más pequeños, a menudo inalámbricos.

B-Learning: también conocido como formación semipresencial, es la fusión de la formación presencial con el uso de las TIC aplicadas a la educación. Con esta modalidad los alumnos no solo cuentan con los beneficios de una plataforma online, sino que tienen todas las ventajas de la asistencia a clase para resolver dudas y realizar ejercicios con los que poner en práctica los conocimientos adquiridos en los materiales de estudio. Además, aumenta el sentimiento de comunidad entre los propios participantes.

(Márquez Benítez, 2018)

2.4.3 Principales diferencias entre educación virtual y presencial

Respecto a la educación presencial, algunos elementos que distinguen a la educación virtual son:

- Los alumnos pueden ir a su propio ritmo de aprendizaje.

- Se basa en el concepto de formación en el momento en que se necesita.
- Es posible combinar diferentes tipos de lenguajes y recursos.
- En una sola edición es posible atender a un número indeterminado de estudiantes.
- Puede reducir el tiempo en que una persona se forma en algún campo.
- Tiene la posibilidad de ser interactiva, tanto entre estudiantes como con respecto al profesor.
- El conocimiento se construye mediante un proceso activo.
- Puede avanzarse de forma individual, pero es posible la realización de actividades en colaboración con otros compañeros.
- Puede llevarse a cabo desde cualquier lugar con conexión y en el espacio de tiempo de que disponga el alumno.
- Es flexible.

(Cabero, 2006)

2.4.4 Evaluación en entornos virtuales

La evaluación en los entornos virtuales tiene como principal propósito darle información al estudiante y al profesor para readecuar el proceso de aprendizaje para que puedan alcanzarse los objetivos de aprendizaje. Entre las herramientas comúnmente utilizadas para este fin, pueden señalarse:

- Las evaluaciones tipo test en línea
- Las evaluaciones por desempeños
- Las rúbricas de evaluación.

(Quijada Monroy, 2014)

Conviene considerar que las peculiaridades de la evaluación en línea -que comparadas con las presenciales tienen menos supervisión y más acceso a fuentes de información durante la prueba- hacen que la percepción sobre la calidad de los resultados arrojados por esta sea menos favorable que sobre las evaluaciones presenciales. Un estudio hecho en la Universidad de Valencia refleja que los mismos estudiantes admiten que las evaluaciones en línea que se autocalifican pueden funcionar bien como medio de preparación, pero no son adecuadas para medir su nivel de preparación en una materia dada (Riera, 2018).

La posibilidad de utilizar diferentes formas de ayuda que no estarían disponibles en la realización de un examen tradicional hace de la tarea de diseñar un examen a prueba de

fraude una labor verdaderamente complicada. Es por ello por lo que las herramientas de *proctoring* se han popularizado en las plataformas de docencia en línea; el *proctoring* consiste en la supervisión de los estudiantes mientras realizan su examen por parte de personal capacitado. Esto incluye acceso virtual por medio de la cámara web, auditivo por medio del micrófono, y, en ocasiones, al software que está abierto en la computadora. En la Universidad de Washington, descubrieron que los resultados de los estudiantes que realizan exámenes sin herramientas de *proctoring* son entre 10 y 20 por ciento mejores que las de quienes son supervisados por medio de estas herramientas, sugiriendo que la falta de supervisión puede beneficiar las calificaciones de los estudiantes (Daffin, 2018). En Latinoamérica, los proveedores de herramientas educativas más conocidos ya ofrecen herramientas de *proctoring* para sus clientes, y existen casos de implementación en universidades de la región, como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia.

3. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

3.1 CONCLUSIONES

1. El fenómeno de la inflación de notas es una realidad en la academia de todos los niveles en numerosos países. La Universidad del Istmo no está exenta de él, pues pudo establecerse con los datos disponibles que hay en la institución una tendencia al alza en las notas de los estudiantes, tanto a nivel general como en las áreas de conocimiento en las que se enfoca el estudio.
2. En la Universidad del Istmo, el cambio de modalidad de una educación con un importante componente presencial a una completamente virtual ha acentuado la tendencia al alza de los promedios de los estudiantes. Esto pudo establecerse al contrastar la tendencia que se pudo medir desde el año 2013 hasta el 2019 con los resultados obtenidos por los estudiantes en 2020.
3. Las diferentes áreas de conocimiento, cuyas tendencias individuales presentaban comportamientos diversos previo al cambio de modalidad, tuvieron comportamientos similares al alza tras el cambio de modalidad.
4. Los catedráticos de la institución únicamente reconocieron haber percibido un cambio en los factores que afectan la forma en que califican en el reconocimiento de las diferentes circunstancias de aprendizaje de los estudiantes. Los demás factores, según la percepción del cuerpo docente, permanecieron intactos.
5. Debido al bajo número de respuestas a la encuesta sobre los factores de calificación por área de conocimiento, no pudo establecerse si hubo una diferencia notable entre la percepción de los catedráticos de las diferentes áreas. Sin embargo, las repuestas generales hacen suponer que en la mayoría de áreas los catedráticos no percibieron un cambio sensible en la importancia que cada factor tiene en sus evaluaciones.

3.2 RECOMENDACIONES

1. La Universidad del Istmo presenta una tendencia de inflación continua que podría terminar por socavar los estándares de calidad en su educación y la percepción de otras instituciones y del público en general. Es importante tomar medidas que contrarresten este fenómeno.
2. La tendencia inflacionaria en las calificaciones de la Universidad del Istmo se ha hecho más pronunciada a partir del cambio de modalidad a la modalidad virtual. Si se tiene contemplado ofrecer programas virtuales o híbridos en el futuro, será necesario poner atención a las evaluaciones que realicen los docentes.
3. Se sugiere, para dar un seguimiento correcto a las modalidades de evaluación y los criterios que se utilizan para evaluar a los estudiantes, implementar un proceso de supervisión de las actividades evaluativas que utilizan los catedráticos en los diferentes programas académicos.
4. Con el propósito de establecer con mayor claridad el origen de la inflación de notas en la Universidad, convendría repetir -buscando una mayor participación por parte del personal docente- la encuesta sobre los factores de evaluación durante el primer semestre de 2021 y comparar las respuestas en las diferentes áreas de conocimiento para determinar si hay una correlación entre la inflación real y el tipo de evaluación que es propio de cada una de estas áreas.

BIBLIOGRAFÍA

- American Educational Research Association. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Bachan, R. (2017). Grade inflation in UK higher education. *Studies in higher education*, 42(8), 1580-1600.
- Baker, S. (28 de Junio de 2018). Is grade inflation a worldwide trend? *Times Higher Education*.
- Butcher, K. (2014). The Effects of Anti-Grade Inflation Policy at Wellesley College. *Journal of Economic Perspectives*, 189-204.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.
- Carter, M. (2017). Grade Inflation in Higher Education: Is the End in Sight? *Academic Questions*, 346-353.
- Castillo Arredondo, S. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Education.
- Chan, R. (2016). Understanding the Purpose of Higher Education: An Analysis of the Economic and Social Benefits for Completing a College Degree. *Journal of Education, Policy, Planning and Administration*, 1-40.
- Cheng, L. (2015). Teachers' Grading Decision Making: Multiple Influencing Factors and Methods. *Language Assessment Quarterly*, 213-233.
- Chowdhury, F. (2018). Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure. *Journal of Education and Learning*.
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 563-565.
- Daffin, L. (2018). Comparing Student Performance on Proctored and Non-Proctored Exams in Online Psychology Courses. *Online Learning*, 131-145.
- Editorial de The Wall Street Journal. (26 de Abril de 2020). A Coronavirus A for Everyone. *The Wall Street Journal*.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria*.
- Farrell, G. (1999). *The Development of Virtual Education: A Global Perspective*. Vancouver: The Commonwealth of Learning.
- Ferroni, E. (2005). *Educación a distancia para el salto académico*. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano.
- Franz, W. I. (2010). Grade inflation under the threat of students' nuisance: Theory and evidence. *Economics of Education Review*, 29(3), 411-422.

- Gruhlke, H. (2018). The Ethics of Grade Inflation: Investigating the Ethical Implications of Grade Inflation in US Colleges. *Global Education Journal*.
- Hunt, L. (2008). *Grade Inflation: Academic Standards in Higher Education*. New York: State University of New York.
- Jonnaret, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique*. Quebec: De Boeck Supérieur.
- Katsikas, A. (13 de Enero de 2015). Same Performance, Better Grades. *The Atlantic*.
- Klafter, C. (2019). Good Grieve! America's Grade Inflation Culture. *Incapacity: Enfeebling Higher Education*.
- Korn, M. (02 de Julio de 2018). You graduated Cum Laude? So did everyone else. *The Wall Street Journal*.
- Kunnath, J. (2017). Teacher Grading Decisions: Influence, Rationale and Practices. *American Secondary Education*, 45(3), 68-88.
- Márquez Benítez, K. (21 de 11 de 2018). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Caracas.
- Quijada Monroy, V. (2014). *Aprendizaje Virtual*. México D.F.: UNID Editorial Digital.
- Ramírez Castellanos, Á. I. (2009). *Evaluación de los Aprendizajes y Desarrollo Institucional*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Riera, J. (2018). Percepción de los Estudiantes Acerca de los Exámenes Online con Corrección Automática en una Evaluación Mixta: Retroalimentación para la Mejora. *Educación XXI*, 79-103.
- Said, C. (2018). Estudio alerta posible inflación de calificaciones en colegios vulnerables. *La Tercera*.
- The Local. (19 de Diciembre de 2012). Grade inflation blows up German universities. *The Local*.
- Thomas, E. (2020). *EPIGEUM*. Obtenido de https://www.epigeum.com/downloads/ulm_accessible/uk/01_intro/html/course_files/in_2_10.html
- UNESCO. (2020). *UNESCO Institute for Statistics*. Obtenido de <http://gaml.uis.unesco.org/disaggregations/>
- Wai, J. (2019). What is the purpose and future of higher education. *Psychology Today*.
- Winship, C. (2011). The Faculty-Student Low-Low Contract. *Symposium: Academical Adrift*, 232-235.

ANEXO A: PROMEDIOS GENERALES DE PROGRAMAS DE LICENCIATURA AGREGADOS POR ÁREA DE CONOCIMIENTO Y POR AÑO ACADÉMICO

Área de Conocimiento	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
ADMON	78.19	79.36	81.98	78.79	80.59	79.29	81.59
ALIMENTO	81.30	79.29	82.21	86.88			
ARQUITEC	70.31	73.05	75.74	74.98	76.12	78.07	80.51
AUDIOVIS	85.17	80.32	81.60	83.58	82.82	83.29	85.64
BARTES	75.29	75.78	80.82	80.40	79.83	73.52	76.46
BIOLOGIA	69.25	63.21	61.78	65.96	65.98	72.62	80.45
CMEDIOA	82.50	81.12	81.33	79.62	78.78	77.62	88.92
COMPU	88.00	83.42	91.67	79.11	85.58	89.86	88.45
CONTA	70.56	67.48	70.84	71.90	69.50	67.68	72.60
DCESP		92.00	86.00	85.80	74.67	88.14	
DERECHO	75.42	78.58	77.42	81.77	81.33	79.91	82.84
DISEÑO	78.81	78.79	80.71	79.76	78.01	77.67	84.19
ECONOMIA	78.06	62.64	73.89	75.45	78.38	75.65	81.89
EDUC	81.54	82.77	82.39	80.59	85.82	88.19	77.78
ELECTRON				81.19	83.48	76.57	82.53
ESTADIST	73.60	70.65	72.64	70.12	71.89	68.70	73.96
FILO	77.44	78.94	79.03	79.34	79.91	79.73	84.29
FINANZAS	58.91	68.59	59.94	71.95	77.43	80.16	78.00
FISICA	77.57	80.02	74.77	76.78	72.86	78.33	81.63
HISTORIA	77.77	78.68	79.34	78.08	77.01	76.90	80.70
HOTEL	79.33	80.87	78.45	78.05	76.28	73.94	82.24
LABORAL	82.95	80.76	84.47	84.09	83.07	84.51	81.57
LENGUAJE	81.40	83.16	81.44	80.83	80.37	79.40	81.72
LITE	77.89	85.09	82.58	82.94	75.81	71.00	
MATE	69.84	69.57	68.92	70.12	70.84	66.41	73.12
MATERIAL	91.50	83.57	76.41	76.45	80.45	74.84	83.37
MERCA	77.35	77.09	79.08	80.60	81.75	82.13	85.64
PERIODIS	83.67	79.93	76.92	77.15	76.91	80.67	87.64
PERSONAL	81.08	82.20	84.21	86.17	86.40	86.44	90.40
POLITICA	79.25	74.96	81.83	80.62	79.28	81.23	85.53
PROCESOS	78.33	79.55	79.19	77.14	79.21	75.99	78.66
PSICOLO	79.37	80.66	81.62	81.14	81.08	82.58	84.65
QUIMICA	70.33	75.18	78.93	81.15	76.09	74.79	81.71
REDESBD	75.00	76.50	80.18	72.00	81.20	78.08	80.06
RELIGION	81.29	83.33	80.46	80.97	82.85	81.04	87.90
SLABOR		87.00		83.00		89.25	78.18
SOCIOLO	73.85	79.17	79.70	82.46	81.14	82.51	81.71
SOFTWARE	98.40	77.71	84.55	89.44	81.42	82.69	87.14
TEXTILES	69.33	73.98	74.02	71.66	75.09	66.28	80.50
TURISMO			76.14	84.25	85.50	85.05	89.25

VENTAS			69.00			84.85	
(en blanco)	81.79	72.57	72.26	78.98	82.23	81.23	84.00
Total general	77.66	78.27	79.46	79.83	80.04	80.31	83.03

ANEXO B: ENCUESTA ENVIADA A CATEDRÁTICOS SOBRE FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CALIFICACIÓN

Factores que influyen en la calificación

El siguiente formulario requiere de usted que evalúe algunos aspectos de los factores que influyen en las calificaciones que otorga a sus estudiantes.

Los factores incluidos se describen a continuación:

Deseo de que el estudiante tenga éxito: Cuando el catedrático sabe que el estudiante está pasando por un momento difícil, o considera que tiene el conocimiento y capacidades, pero no supo demostrarlos en la actividad de evaluación, puede calificar de forma benigna.

Filosofía de enseñanza y aprendizaje: Según los objetivos del catedrático en el proceso de formación, la calificación puede estar enfocada a validar que el estudiante realice las actividades de evaluación exactamente según le fue indicado, o bien, que pueda demostrar determinadas competencias durante su realización.

Deseo de mejorar el aprendizaje del estudiante: El catedrático puede utilizar la calificación como un mecanismo aleccionador para motivar al estudiante a hacer un mejor esfuerzo o llamar su atención sobre algunas falencias en su proceso de aprendizaje.

Deseo de adaptarse a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes: El catedrático puede comprender que algunos de sus estudiantes están mejor o peor preparados, por sus capacidades individuales, para realizar determinadas actividades, sin que ello sea reflejo de su comprensión de los temas, o del esfuerzo que ha puesto en completar las actividades. Este conocimiento puede llevar a que el catedrático califique a cada uno según los resultados que esperaba de ellos, y no según el resultado neto.

Participación y motivación de los estudiantes: El catedrático puede elegir recompensar a aquellos estudiantes que se hayan mostrado más activos antes y durante la realización de las actividades de evaluación.

Cumplir con las políticas de la universidad: Si el catedrático ha recibido alguna indicación o corrección por parte del personal administrativo respecto a cuáles deben ser las calificaciones de sus estudiantes, puede optar por acercar su criterio de calificación a lo que espera la institución.

Premiar o castigar el comportamiento de los estudiantes: El catedrático puede utilizar las calificaciones como un mecanismo de corrección o de reconocimiento al comportamiento de sus estudiantes durante el desarrollo de sus clases.

*Obligatorio

Califique del 1 al 5 la importancia que tiene cada uno de los factores listados en la calificación que usted otorga a sus estudiantes *

	Ninguna importancia	Poca importancia	Alguna importancia	Mucha importancia	Suma importancia
Deseo de que el estudiante tenga éxito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofía de enseñanza y aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseo de mejorar el aprendizaje del estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseo de adaptarse a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y motivación de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumplir con las políticas de la universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Premiar o castigar el comportamiento de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Califique del 1 al 5 los cambios que han sufrido cada uno de los factores tras el cambio de educación presencial a educación en línea provocado por la crisis del COVID19 *

	Ningún cambio	Poco cambio	Algún cambio	Mucho cambio	Cambio total
Deseo de que el estudiante tenga éxito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofía de enseñanza y aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseo de mejorar el aprendizaje del estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deseo de adaptarse a las diferencias y necesidades individuales de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación y motivación de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumplir con las políticas de la universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Premiar o castigar el comportamiento de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROCESO PARA LA SUPERVISIÓN DE
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente documento tiene como objetivo principal describir la metodología que se utilizará para supervisar y mejorar las prácticas evaluativas de los docentes en la Universidad del Istmo. Se definirá el proceso siguiendo los lineamientos establecidos en el manual de procesos de la Universidad, estableciendo claramente sus objetivos, ámbito, responsables e indicadores de éxito.

La justificación a la definición de este proceso proviene tanto del espíritu de mejora continua que caracteriza a la institución, como de la necesidad de responder al fenómeno de la inflación de notas, que ha sido observado y estudiado en programas académicos alrededor del mundo, y que no es ajeno a la Universidad del Istmo, cuyas calificaciones tienen ya muchos años de presentar una tendencia marcadamente creciente.

Se espera, pues, que el resultado de implementar el proceso que aquí se presenta sea lograr un estándar de calidad de excelencia en el diseño y ejecución de las actividades evaluativas en los diferentes programas académicos de la Universidad, así como regularizar los criterios de calificación que los docentes utilizan para determinar las notas de sus estudiantes.

El proceso que se describe en este documento deberá ser implementado sin excepción por las unidades académicas durante el próximo ciclo lectivo; los responsables de ejecutar y registrar los resultados del proceso están identificados por puesto en el diagrama de flujo. Por tratarse de un mecanismo de evaluación para el personal docente, se recomienda que la comunicación con ellos sea transparente y amable.

Proceso para la supervisión de las actividades de evaluación

Objetivo

Evaluar las actividades de evaluación que realizan los docentes de los programas formativos de la Universidad del Istmo para determinar si son consistentes con los objetivos de aprendizaje de los cursos a los que correspondan, así como valorar la calidad de su diseño y la objetividad del sistema utilizado para calificar a los estudiantes.

Objeto

Las actividades de evaluación que realizan los docentes en los diversos programas formativos de la Universidad del Istmo.

Ámbito

Todos los programas formativos de grado o posgrado que incluyan actividades de evaluación sumativa.

Referencias / Normativas

Los siguientes documentos, que forman parte del corpus documental de la universidad, establecen las referencias normativas para el desarrollo de este proceso:

- Reglamento de evaluación y permanencia
- Lineamientos de diseño curricular

Definiciones

- **Programa de curso:** Documento que el catedrático titular de un curso presenta para describir, conforme al calendario académico, la secuencia de contenidos y actividades que seguirá su curso en un ciclo académico dado.
- **Evaluación sumativa:** Aquella actividad evaluativa que tiene alguna incidencia en la calificación final que el estudiante obtiene al terminar el curso y cuyo propósito es comprobar la adquisición de una competencia o el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje.

Desarrollo del proceso

La unidad académica recibe, por parte del catedrático titular del curso, el programa de curso una semana antes de que inicie el ciclo lectivo correspondiente. El director de carrera - o director de estudios cuando corresponda-, tras aprobar el contenido del documento, elige de entre las actividades de evaluación sumativa que propone el catedrático aquellas que desee revisar una vez hayan sido realizadas por los estudiantes. Su selección debe ir dirigida a

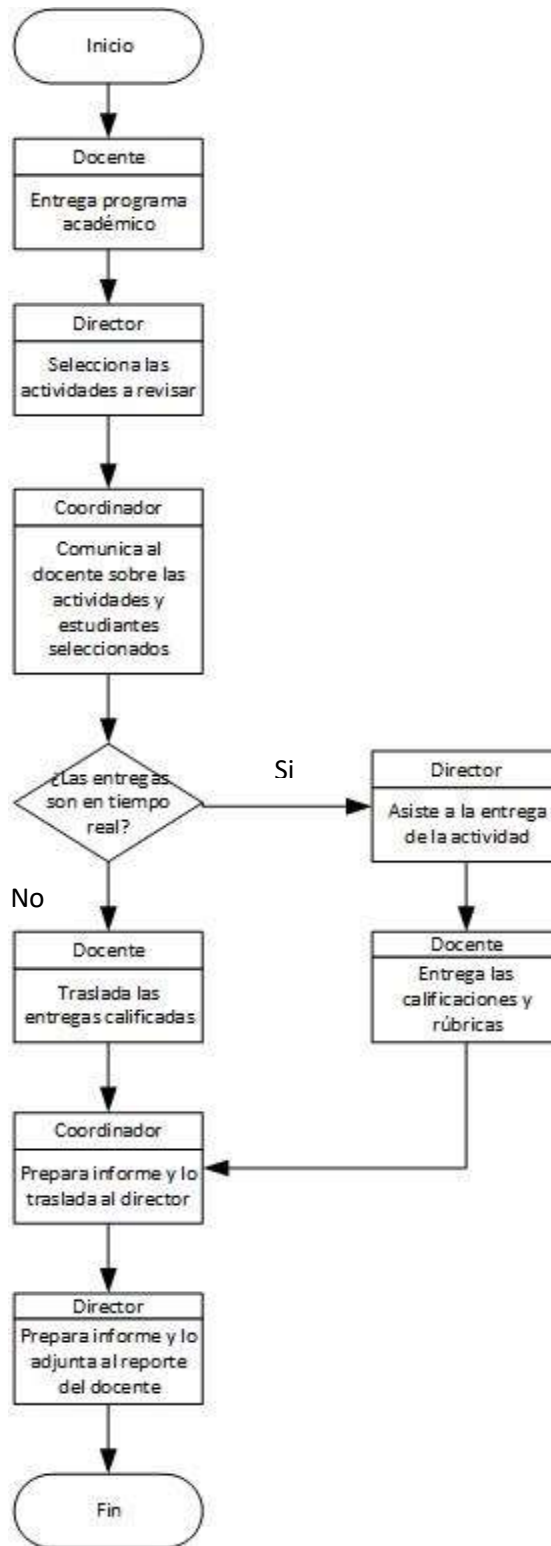
muestrear aquellas actividades que permiten que el estudiante demuestre en mayor medida que ha adquirido las competencias propias del curso. Debe ser revisada al menos una actividad de evaluación sumativa por cada curso que ofrece la unidad académica.

Una vez seleccionadas las actividades de evaluación que supervisará el director, se comunica al catedrático sobre esta selección y se le avisa que, habiendo transcurrido una semana después de la fecha en que la actividad se incluye en el programa, el coordinador asignado para su curso estará solicitando una cantidad -no menor a tres- de las entregas que hayan hecho los estudiantes del curso. El coordinador indicará el nombre y ID de los estudiantes cuyas entregas desea recibir, los cuales habrán sido previamente seleccionados de forma aleatoria. Una vez recibidas las entregas, el coordinador elaborará un reporte en el que indique si el catedrático realizó la actividad de evaluación en la fecha programada, y si trasladó las entregas de los estudiantes conforme a lo solicitado. Si la modalidad de la actividad evaluativa exige que el director esté presente durante la misma -por tratarse de una presentación, evaluación oral o semejantes-, este se apersonará en el día programado para la evaluación acompañado del coordinador designado para el curso. Una semana después, el coordinador solicitará al catedrático que reporte las calificaciones otorgadas a los estudiantes seleccionados y las acompañe con la rúbrica con que las calculó.

El director recibe el reporte del coordinador, junto con las entregas de los estudiantes, o sus calificaciones y rúbricas, y evalúa el diseño de la actividad de evaluación, así como los criterios utilizados por el catedrático para realizar esa evaluación. El director redacta un reporte con sus observaciones y lo incluye en el informe general sobre el docente que presentará al Consejo de Unidad Académica una vez concluya el ciclo académico.

El informe general sobre el docente incluye otras herramientas de evaluación de su desempeño, tales como la encuesta que los estudiantes responden sobre él y el reporte del coordinador sobre su adhesión a los procesos, y a raíz de él se efectúa una entrevista de retroalimentación al docente.

Diagrama de flujo – Proceso para la supervisión de las actividades de la evaluación



Seguimiento y medición

Los reportes, informes e indicadores siguientes deben producirse y ser analizados por el Consejo de Unidad al finalizar cada ciclo lectivo. A raíz de este análisis, se estructura el plan docente del siguiente ciclo.

- Reportes de los directores de carrera y directores de estudios sobre las actividades de evaluación.
- Informe general y entrevista de retroalimentación al docente
- Calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Archivo

Los documentos que se producen durante la realización de este proceso, y los responsables de su custodia son:

IDENTIFICACIÓN DEL REGISTRO	RESPONSABLE CUSTODIA
Comunicado del director de carrera o estudio informando al catedrático de cuáles actividades serán supervisadas.	Secretaría del Consejo de Unidad Académica
Reporte del coordinador	Secretaría del Consejo de Unidad Académica
Reporte del director de carrera o de estudios	Secretaría del Consejo de Unidad Académica

Responsabilidades

- **Director de carrera o estudios:** Informa al docente sobre las actividades de evaluación que serán revisadas. Realiza reporte sobre las actividades de evaluación.
- **Coordinador académico:** Obtiene las entregas de los estudiantes y realiza reporte sobre el cumplimiento del catedrático en las fechas programadas para las actividades y en el traslado de las entregas de los estudiantes.
- **Catedrático:** Entrega el programa académico, realiza las actividades de evaluación según lo planificado y traslada las entregas de los estudiantes que le soliciten.

Implementación

El proceso descrito en los apartados anteriores será implementado en tres fases, que se constituirán de las siguientes actividades:

- Fase 1 – Comunicación

Formato de Rúbrica de Supervisión de las Evaluaciones

Califique los siguientes aspectos de la evaluación que ha analizado, dando a cada uno una valoración del 1 al 5 en la que 1 representa una ejecución nada satisfactoria del aspecto, y 5 una ejecución completamente satisfactoria.

1. La duración de la actividad evaluativa -desde el momento en que las instrucciones fueron comunicadas hasta el límite de entrega- correspondía a la dificultad de su compleción. __
2. Las instrucciones para la actividad evaluativa son claras y de fácil interpretación. __
3. La actividad evaluativa es relevante respecto a los contenidos y objetivos de aprendizaje del curso. __
4. Los criterios de calificación son claros y fueron comunicados con anticipación a los estudiantes. __
5. Las calificaciones otorgadas a los estudiantes se corresponden con los criterios previamente definidos. __