



Universidad Nacional de Río Cuarto

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad

Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende
Universidad Nacional de Río Cuarto
Septiembre de 2020

Introducción

1. Transparentar las prácticas evaluativas del dispositivo de capacitación como ejercicio de evaluación democrática
 - 1.1 Hoja de ruta
 - 1.2 Explicitación de las decisiones didácticas
 - 1.3 Referentes de evaluación, instrumentos y herramientas tecnológicas
2. Aproximación conceptual a la evaluación de los aprendizajes
 - 2.1 El recorrido desde el relato propio sobre la evaluación hasta la compleja trama del relato en el campo de la evaluación educativa
 - 2.2 La evaluación - un tema de controversias
 - 2.3 Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética
3. Evaluar en la virtualidad. ¿Qué evaluamos cuando evaluamos? - La evaluación como problema didáctico
 - 3.1 ¿Qué evaluar? - la pregunta por el objeto de la evaluación de los aprendizajes
 - 3.2 Evaluación de competencias auténticas
 - 3.3 Evaluar en la virtualidad - un acercamiento didáctico
4. Instrumentos y técnicas de la evaluación de los aprendizajes en el entorno virtual EVELIA
 - 4.1 La herramienta tecnológica no es el instrumento
 - 4.2 Evaluar en la virtualidad: ¿qué instrumentos utilizar?
 - 4.3 Instrumentos de evaluación adaptados a las herramientas del entorno virtual EVELIA
 - 4.4 ¿En qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje es más apropiado la utilización de evaluaciones con ítems de respuesta cerrada?
5. Conclusiones
6. Bibliografía
7. Documentos



Universidad Nacional de Río Cuarto

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad

Introducción

En el marco de las disposiciones que restringen el desarrollo de actividades presenciales en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto causados por la pandemia mundial de COVID-19, el presente documento fue elaborado como soporte teórico del dispositivo de capacitación docente “Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad”, realizado durante el segundo semestre del año 2020.

Sin lugar a duda, la reconfiguración que impuso la situación excepcional de la emergencia sanitaria implicó un enorme desafío para todos los actores involucrados y obligó a re-pensar las prácticas de enseñanza, así como las prácticas de evaluación con el fin de sostener la continuidad pedagógica entendida como un compromiso que asume la Universidad Nacional de Río Cuarto en este contexto.

La intención principal de este documento es brindar orientaciones, acompañamiento y asesoramiento referido a la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad, enmarcado en una reflexión sobre el marco epistemológico y la naturaleza de la evaluación de los aprendizajes, basado en el análisis desde paradigmas socio-críticos que ponen en cuestión los supuestos subyacentes de reproducción intelectual y social y buscan la coherencia de las prácticas pedagógicas en la virtualidad.

Coincidiendo con Marilina Lipsman acerca de la importancia de: *“revisar los marcos de referencia más generales sobre los cuales se asientan los cambios en las propuestas concretas de evaluación tales como: las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento; y cuáles son los fines educativos sobre los que orientan los cambios los actores involucrados. De lo contrario, los nuevos métodos pueden sustituir a los anteriores dando un áurea de modernidad sin mejorar concretamente las prácticas vigentes.”* (2014, p. 2).

En tal sentido, se entiende a la evaluación como un tema que siempre es polémico y debatible en todas las circunstancias, más aún en momentos como los que atraviesa actualmente el sistema educativo en todos los niveles y dónde las prácticas pedagógicas se configuran de manera remota desde la virtualidad.

Es necesario recalcar que, la evaluación de los aprendizajes es un proceso complejo que implica esencialmente el acto de valorar el aprendizaje de los estudiantes. Valorar en este sentido se refiere a emitir un juicio crítico respecto a los aprendizajes que se expresan a través de una calificación cualitativa o cuantitativa. Lo crucial en esta tarea

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).





Universidad Nacional de Río Cuarto

es analizar cómo llegar a ese juicio, cómo se construye y se expresa aquello que resulta el producto del desempeño de los estudiantes.

Y ello, requiere comprender procesos, significados, circunstancias, historias personales en un contexto socio-cultural-económico determinado, que precisa pensar en prácticas inclusivas en la virtualidad y la cuidadosa elaboración de instrumentos adhoc, confiables y válidos con el fin de otorgar una certificación formalizada institucionalmente que sea de calidad, como condición necesaria para la aprobación/promoción y acreditación de saberes que permiten transitar progresivamente por la carrera elegida.

Por lo tanto, evaluar los aprendizajes en la virtualidad *“es efectuar una estimación compleja de una realidad compleja (...) al modo de un juez reflexivo y no de un mero aplicador de la ley”*. (Gvirtz, 1998).

En este sentido son muchas las dudas, incertezas y preguntas que surgen ante el contexto actual cuando la evaluación en la virtualidad se plantea de manera desprevénida.

“¿Qué contenidos se pueden evaluar de manera virtual? ¿Son los mismos instrumentos que en la evaluación presencial? La tecnología, ¿realiza aportaciones específicas al campo de la evaluación de los aprendizajes o se trata de una adecuación de la evaluación que se realiza en aulas presenciales? ¿Se trata de un formato distinto acorde al formato virtual?” (Lipsman, 2014).

Este documento se presenta como marco teórico del dispositivo de capacitación “Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad” (con modalidad 100% virtual), para fomentar el diálogo, la reflexión y el análisis del colectivo docente en pos de la disminución de la toma de decisiones desde la soledad y la fragmentación. Se busca incentivar el trabajo trans- e interdisciplinario entre los actores a cargo de las evaluaciones en la virtualidad, aportar un soporte teórico del campo de la evaluación educativa, conocer y experimentar funcionalidades y usos de las herramientas tecnológicas disponibles en el entorno virtual institucional EVELIA.

1. Transparentar las prácticas evaluativas del dispositivo de capacitación como ejercicio de evaluación democrática

Hacer pública las prácticas evaluativas, supone una profunda indagación con el sentido moral del acto de evaluar (Litwin, 1998), basado en el respeto y defensa de valores democráticos por parte del mismo.

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](#).





Universidad Nacional de Río Cuarto

En particular, persigue la pretensión de poner en práctica los principios en los que se cimienta una propuesta de evaluación coherente, preocupada por la enseñanza, por el aprendizaje, por la inclusión, por la calidad y la autenticidad.

Hacer partícipe al evaluado de este proceso también cumple fines prácticos, ya que facilita la orientación en el cursado, fomenta procesos de autorregulación y autogestión de los propios procesos de aprendizaje.

El eje transversal de la propuesta de formación consiste en fundamentar “la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad” desde el principio de la integración teoría-práctica. El propósito es comprender y analizar las prácticas de enseñanza y prácticas de evaluación como marco teórico que dialoga con su puesta en práctica mediante estrategias didácticas sobre un aula virtual en EVELIA.

A modo de ejemplo se expone a continuación la estructura, la organización, las decisiones didácticas, los instrumentos y las herramientas seleccionadas para la primera clase del dispositivo de capacitación “La Evaluación de los aprendizajes en la virtualidad”:

1. **La Hoja de ruta**, supone mostrar el recorrido previsto para las próximas semanas como un ejercicio para hacer pública la evaluación.
2. **Explicitación de las decisiones didácticas** que se sostienen en el desarrollo de las clases y que se articulan con el enfoque de evaluación que se pretende promover como práctica inclusiva y auténtica.
3. **Conceptualización sobre los instrumentos de evaluación como herramientas didácticas.**

1.1. Hoja de ruta

Con el fin de hacer pública la evaluación, la hoja de ruta es una práctica importante para ser coherente en el proceso de enseñar sobre la evaluación y el modo propio de evaluar el curso:

La propuesta se organiza en cuatro clases, que contienen un marco teórico propio a modo de guiar la lectura bibliográfica, que permite profundizar el abordaje de la clase. Desde la articulación de la teoría con la práctica se proponen diferentes actividades que invitan al análisis, reflexión, transferencia y comparación con las prácticas inherentes a los procesos de enseñanza y procesos de evaluación en el contexto concreto de desempeño docente universitario.

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](#).





Universidad Nacional de Río Cuarto

Mediante diversas estrategias y el uso de herramientas tecnológicas que ofrece el aula virtual dentro de EVELIA, se facilita conocer las funciones que cumplen las diferentes herramientas, experimentar su uso y reflexionar sobre la potencialidad en relación a las propias prácticas pedagógicas.

Se sostiene como eje central del curso la importancia de habilitar espacios virtuales que faciliten la interacción, colaboración y trabajo inter- y transdisciplinario entre los cursantes, aportando fuertemente a una cultura evaluativa *“integral, integrada e integradora”* (Pérez Justo, 2000) con la perspectiva de un debate académico colectivo y decisiones compartidas y contextualizadas en un marco institucional común que a su vez integren las diversidades y particularidades propias de las facultades y disciplinas científicas respectivas.

Por lo tanto, es indispensable explicitar y hacer público “antes de empezar” cómo se ha construido el proceso de evaluación de la propia propuesta, intentando transparentar, que a lo largo de las clases, la “buena evaluación” se asocia con una “buena enseñanza”, por lo tanto los contenidos y el modo de enseñanza determinan el modo de evaluación.

Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza influyen mutuamente e impactan en la cultura de las instituciones educativas. Por medio de ellas, se abre un modo de comprender el sentido de la evaluación, dialogar e identificar qué hay que mejorar y cómo, para aprender más y mejor. Anijovich y González afirman: *“una buena práctica de evaluación no solo impacta en los aprendizajes de los alumnos sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores”* (2011, p.17).

En coincidencia con el repensar del quehacer en el aula virtual se prioriza a la evaluación formativa, poniendo acento en la evaluación *para el aprendizaje y como aprendizaje*. De esta manera se enfatiza su uso como un proceso de desarrollo y apoyo de la metacognición de los cursantes (Anijovich y González, 2011).

A continuación, se presenta a modo de ejemplo un cuadro que relaciona los contenidos de la clase 1 (en términos de aprendizajes que se pretenden provocar), el tiempo destinado para su resolución, las actividades obligatorias que serán evaluadas como parte del proceso formativo, las lecturas a realizar y los instrumentos de evaluación y planillas de seguimiento implementadas en cada caso (que explicaremos con detenimiento al finalizar esta clase de apertura) con el fin de transparentar las prácticas de enseñanza y su coherencia con las prácticas de evaluación:



Clase 1: Transparentar las prácticas evaluativas del dispositivo de capacitación como ejercicio de evaluación democrática

| | |
|---|---|
| Contenidos (desarrollados en las clases) | <p>La evaluación en el contexto de emergencia sanitaria y prácticas evaluativas en entornos virtuales como desafío de las prácticas pedagógicas.</p> <p>Análisis contextual referido a la transición, las dificultades, problemáticas y necesidades de la población estudiantil en el marco de la Pandemia Covid-19.</p> <p>La evaluación como práctica inclusiva, para asegurar el derecho a la educación a todas/os las/os estudiantes y a una educación inclusiva que asegure la calidad académica con sentido social.</p> <p>Explicitación del enfoque de evaluación como práctica inclusiva, auténtica y coherente.</p> <p>Presentación y justificación de los instrumentos de evaluación.</p> |
| Tiempo | Una semana. |
| Instrumentos de evaluación (se especifica en cada clase) | <p>Narración de relato escrito sobre las experiencias evaluativas propias como estudiante o docente.</p> <p>Publicación de relato propio y lectura de participaciones de las/los colegas como modo de conocerse.</p> <p>Herramienta tecnológica: Foro de participación colectiva</p> |
| Lecturas obligatorias | <p>Documento de la clase:</p> <p><i>“Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia.”</i> (Lic. Nicolás Gallo, UNRC).</p> <p><i>“Orientaciones pedagógicas para diseñar propuestas educativas con aulas virtuales. Reflexiones y aportes para el contexto actual.”</i> (Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, UNRC).</p> |



| | |
|--------------------------------|--|
| Planillas de evaluación | Control de intervenciones y comentarios Indicadores de valoración |
|--------------------------------|--|

1.2 Explicitación de las decisiones didácticas

Explicitación de las **decisiones didácticas** sostenidas en el desarrollo de las clases y coherencia con la articulación del enfoque de evaluación como práctica inclusiva, auténtica y coherente:

| | |
|--|---|
| Evaluación formativa , que plantea instancias de retroalimentación. Instrumentos de evaluación seleccionados: | <p>Espacios de autoevaluación, que permiten la metareflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de este curso (estas producciones no se entregan a los tutores).</p> <p>Espacios de coevaluación, que permiten un acercamiento a una cultura evaluativa colaborativa y democrática poniendo en juego capacidades como la emisión de aportes constructivos y la apertura para recibir críticas constructivas en pos a la reflexión y mejora de las propias prácticas.</p> <p>Actividades de participación obligatoria. Son actividades seleccionadas de entrega individual o para compartir con las/los colegas, que recibirán retroalimentación y que serán objeto de calificación.</p> <p>Esta decisión se toma debido a la cantidad de participantes del aula virtual atravesada por cuestiones como: contenidos que pretendemos promover, el tiempo que disponemos para cada clase, nuestros propios tiempos como docentes y la fundamentación pedagógica que se sostiene sobre la idea de enseñar, aprender y evaluar.</p> |
|--|---|



| | |
|--|---|
| Variación en la utilización de herramientas tecnológicas en entorno virtual EVELIA para cada actividad de evaluación. | Cada clase propone el uso de diferentes herramientas tecnológicas para conocer, experimentar y la metareflexión sobre su funcionalidad en el respectivo uso , así como también acerca de la potencia que permite brindar según las prácticas evaluativas planeadas. |
| La retroalimentación como estrategia | Un eje estructurante de esta propuesta es la retroalimentación (concepto analizado teóricamente en la clase 2 de este curso), concepto que supone la participación del “otro” en la revisión personal de los aprendizajes. Este “otro” será el tutor, las/los compañeras/os del curso o una/o misma/o al poder revisar con distancia las propias producciones. |
| Énfasis en los procesos metacognitivos | La propuesta consiste en acompañar y promover la capacidad de pensar y reflexionar sobre nuestros procesos de aprendizaje como estrategia para revisar nuestras debilidades y potenciar las fortalezas. |
| Los criterios de evaluación | <p>La evaluación de referencia criterial, informa sobre el aprendizaje alcanzado por el estudiante en relación con algún tipo de criterio establecido.</p> <p>Los criterios de evaluación son la expresión de un nivel de referencia sobre qué y cómo ha aprendido un sujeto en un proceso de aprendizaje. Su formulación especifica el tipo y grado de aprendizaje de los contenidos que se esperan hayan alcanzado por los sujetos para una determinada etapa del proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje.</p> |



1.3 Referentes de evaluación, instrumentos y herramientas tecnológicas

El momento clave de la evaluación es la elaboración de un juicio de valor para la toma de decisiones. Los juicios evaluativos se basan en algún tipo de comparación y para ejercerla, precisan del establecimiento previo de referentes.

La **evaluación de referencia criterial** informa sobre el aprendizaje alcanzado por el estudiante en relación con algún tipo de criterio establecido. Los criterios de evaluación son la expresión de un nivel de referencia sobre qué y cómo han aprendido los estudiantes.

Su formulación especifica el tipo y grado de aprendizaje de los contenidos que se esperan hayan alcanzado los estudiantes para una determinada etapa del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una manera de hacer pública la evaluación es compartiendo los criterios de evaluación. Sin embargo, estos criterios se traducen en planillas de seguimiento (que no solemos hacer públicos ante los estudiantes), registros de avances, indicadores de resultados que permiten obtener información para:

- Autoevaluar las propias propuestas de enseñanza y realizar un reajuste en caso que sea necesario.
- Brindar acompañamiento a los estudiantes en su proceso de producción con el fin de autorregular su propio proceso de aprendizaje.
- Elaborar valoraciones sobre los procesos y producciones logradas por los estudiantes que les sirvan para seguir aprendiendo.
- Construir valoraciones que puedan traducirse en calificaciones numéricas que permitan la acreditación de espacios curriculares.

A continuación se extraen dos de los criterios previamente establecidos para una actividad de autoevaluación de las propias prácticas evaluativas. Ellos permiten ejemplificar los referentes criteriales seleccionados para una actividad autoevaluativa que se propone en diálogo con el material bibliográfico para analizar las propias prácticas evaluativas en la virtualidad.

Criterios preestablecidos:

- Capacidad para revisar los propios procesos de aprendizaje.
- Reversibilidad en el pensamiento y capacidad para integrar las lecturas de las clases, de los textos obligatorios.



Universidad Nacional de Río Cuarto

Instrumento utilizado para la actividad:

Lista de control o cotejo que consiste en una serie de aspectos, características, cualidades y acciones observables sobre un proceso o procedimiento que suele registrarse en un cuadro de doble entrada (Anijovich, 2011).

A modo de ejemplo:

| | |
|--|--|
| Criterio: <ul style="list-style-type: none">● Capacidad para <u>revisar</u> los propios procesos de aprendizaje. | |
| Indicador: Aporta evidencias de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none">● Responde a las preguntas orientadoras para construir su autoevaluación.● Analiza su práctica evaluativa.● Reflexiona sobre sus implicancias y posibles reformulaciones a lo ejecutado.● Expone ejemplos precisos que dan cuenta de posibles fracasos o aciertos.● Revisa su modelo evaluativo y reflexiona sobre posibles cambios procedimentales. |
| Criterio: <ul style="list-style-type: none">● <u>Reversibilidad</u> en el pensamiento, capacidad para <u>integrar las lecturas</u> de las clases, de los textos obligatorios. | |
| Indicador: Integración de las lecturas de las clases con los textos obligatorios. | <ul style="list-style-type: none">● Selecciona citas bibliográficas coherentes con las reflexiones propias.● Fundamenta desde las lecturas sus ideas, procura superar el sentido común. |

Para ejemplificar, se exponen a modo de resumen algunos segmentos de trabajos, que permiten visibilizar el cotejo de los indicadores, que dan cuenta del logro de capacidades previamente especificados:



| | |
|---|--|
| Indicador: Aporta evidencias de aprendizaje | Evidencias colectivas (puede aplicarse para cada estudiante - en este caso lo se expone a modo demostrativo de manera colectiva) |
| Expone ejemplos precisos que dan cuenta de posibles fracasos o aciertos | <i>“Por último cabe decir que la evaluación supone un delicado equilibrio de los poderes y de los saberes. No es un instrumento para encontrar a los culpables de los fracasos de la enseñanza o de las dificultades del aprendizaje. Es una instancia para mejorar colectivamente la actividad de enseñar y la tarea de aprender.” (Daniela Zalazar, 2020).</i> |
| Reflexiona sobre sus implicancias y posibles reformulaciones a lo ejecutado | <i>“A futuro, considero que es necesario pensar en cómo las tecnologías de información y la comunicación pueden enriquecer la evaluación, y no sólo contemplarlas como administradoras de las mismas prácticas evaluativas que acontecían en la presencialidad. Es decir, agregar una nueva perspectiva al fin educativo de la evaluación (Lipsman, 2014).” (Mariana Vezza, 2020).</i> |
| Revisa su modelo evaluativo y reflexiona sobre posibles cambios procedimentales | <i>“Por eso decidimos hacer problemas para pensar, que aun teniendo los conceptos a mano, no bastaba con eso, sino que tuvieron que pensar, razonar y resolver. Obtuvimos buenos resultados, (muchos más aprobados de los que tenemos cada año), pero.... ¿Realmente aprendieron?” (Daiana Espamer, 2020).</i> |
| Indicador: Integración de las lecturas de las clases con los textos obligatorios. | Evidencias colectivas |



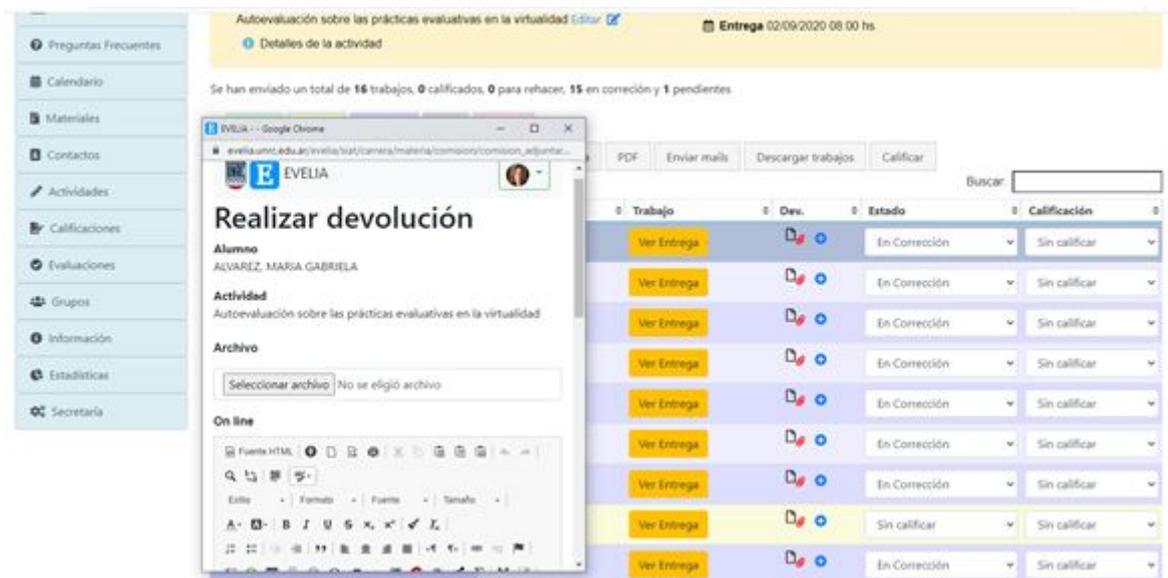
| | |
|--|---|
| Integración de las lecturas de las clases con los textos obligatorios. | <i>“Como dicen Anijovich y Cappelletti, 2017, “la evaluación es una importante oportunidad para que las/los estudiantes puedan tomar conciencia de lo que saben y cuánto saben visibilizando sus construcciones cognitivas y las habilidades para recrear sus conocimientos en diferentes situaciones, reconocer cuestiones que necesitan revisar para modificar, completar, profundizar y poner en uso lo que aprenden en diferentes contextos”. (Aluminé Fessia, 2020).</i> |
| Fundamenta desde las lecturas sus ideas, procura superar el sentido común | <i>“Vera y Esteve (2001) sustentan que se abusa de este tipo de exámenes, en los que se reclama un dominio de conocimientos memorísticos, sobre contenidos que se ofrecen fragmentados en lugar de relacionarlos y aplicarlos, en este caso por ejemplo en explicar o trabajar en estudio de casos veterinarios.” (Daiana Espamer, 2020).</i> |

Otras alternativas podrían ser la elaboración de escalas o matrices de valoración, que a diferencia con la lista de cotejo permiten establecer el nivel o grado de logro en relación a un proceso o producto.

Resulta importante aclarar que:

“Las listas de cotejo, escalas o matrices de valoración en pos a la evaluación formativa deberían ser documentos públicos, que sean compartidos, promoviendo a acompañar el aprendizaje porque proveen orientaciones, direcciones y evitan “jugar a las adivinanzas” en el sentido de qué se espera de mí frente a una tarea.” (Anijovich, 2011).

En el entorno virtual EVELIA pueden ubicarse listas de cotejo, escalas o matrices de valoración como mensaje en el Pizarrón (para todos los integrantes de la comisión). Si se trata de un foro, puede hacerse como cierre del mismo. También puede anexarse en la sección Actividades en forma de devolución general (dentro del detalle de la actividad) o individual (como devolución, sólo visible por el estudiante que realizó dicha entrega):



Ejemplo de devolución individual

2. Aproximación conceptual a la evaluación de los aprendizajes

2.1 La evaluación educativa - un incentivo para el aprendizaje

La evaluación es un componente esencial y complejo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se habla de evaluación habitualmente, aunque los usos que se hacen del término pueden resultar dispersos. Ello, en razón de que la evaluación de los aprendizajes remite a una serie de actividades propias de las prácticas pedagógicas, como por ejemplo: calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, entre otras. Se trata de actividades que tienen que ver con la evaluación, pero que no se confunden con ella, sino que la evaluación las trasciende. Se diferencian por los fines u objetivos que persiguen y por los recursos que utilizan. La evaluación puede considerarse una actividad crítica que implica aprendizaje, pues a través de ella adquirimos conocimiento.

Reconocer a la evaluación como una posibilidad para aprender, nos pone ante el gran desafío, que requiere de apertura y el “estar dispuesto” a analizar, re-pensar, deconstruir nuestras prácticas evaluativas, reconocer fortalezas y debilidades para la mejora y construir prácticas pedagógicas que incluyen una evaluación de calidad.

En concordancia con Álvarez Méndez: *“Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento*

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



de la corrección. Sólo cuando aseguramos el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa.” (Álvarez Méndez, 2001).

2.2 La evaluación - un tema de controversias

Pensar la evaluación en la actualidad - como un tema controversial, lleva a recurrir a la historia de la teoría evaluativa. Philippe Perrenoud (2008) sostiene, que la evaluación oscila entre dos lógicas: la **lógica de la producción de jerarquías de excelencia**, que ocurre al comparar los aprendizajes de los estudiantes y clasificarlos en virtud de una norma de excelencia definida o encarnada en el docente, o la **lógica de la evaluación como un dispositivo de regulación de los aprendizajes**, que permite la diferenciación de la enseñanza.

Entre otras clasificaciones y posicionamientos teóricos, los anteriores, ya sea apelando a la función de la evaluación, a su sentido, al carácter de las decisiones que permite tomar, o a la lógica que las sostiene, coinciden en otorgarle a la evaluación el valor de ofrecernos información para dos fines:

- permitir la comprensión del proceso de aprendizaje en vías a articular desde ahí la propuesta de enseñanza.
- responder a la demanda social que requiere de la escuela la certificación y legitimación de conocimientos.

Si se analiza la naturaleza del proceso evaluador en el contexto de las instituciones educativas de todos los niveles del sistema educativo, éste se fundamenta en dos modelos de evaluación.

Ambos **coexisten actualmente en las prácticas pedagógicas: el modelo basado en la medición**, y el **modelo basado en la comprensión y la valoración**.

Las diferencias entre los mismos, es una cuestión que va más allá de los métodos que utiliza cada uno y encierra en el fondo un problema ideológico y epistemológico.

Desde sus fundamentos epistemológicos, estos dos modelos, están asociados en el fondo a dos paradigmas distintos: el cuantitativo y el cualitativo, respectivamente.

El **primero**, se fundamenta en el **positivismo** y se orienta a la objetivación de los datos por medio de la **cuantificación**. El papel de la evaluación queda reducido a la **medición de conductas o productos de aprendizajes observables y verificables**,



Universidad Nacional de Río Cuarto

predominantemente la cantidad de conocimientos o datos acumulados y no el proceso que realiza el estudiante.

En consecuencia, bajo esta concepción el docente por lo general planifica como instrumento de evaluación privilegiado exámenes o pruebas escritas u orales y como criterio de evaluación se considerará que el estudiante que aprendió, es el que puede “repetir” la mayor cantidad de datos expuestos por el docente.

En la misma dirección es posible encontrar testimonios de teóricos de la didáctica:

“... yo no diría que se evalúa mal sino, simplemente, que no se evalúa; se hacen otras cosas. Al respecto, yo mantengo cuatro hipótesis perversas sobre lo que está ocurriendo en realidad:

Primera: Por evaluar se entiende, sobre todo, examinar a los estudiantes para calificarlos y poder decidir sobre su promoción (desde la exclusiva perspectiva de su rendimiento).

Segunda: Para examinar se emplean, sobre todo, pruebas escritas que requieren la reproducción (o identificación) memorística de ciertos contenidos disciplinares (hechos y conceptos), habitualmente mediante definiciones o algoritmos; de esta manera, los otros contenidos y objetivos tradicionalmente “menos rentables” (contenidos de procedimientos, de actitudes y valores, y objetivos de equilibrio personal, desarrollo psicomotriz, de relación interpersonal y de inserción y actuación social) se ignoran.

Tercera: Para calificar se centra la atención en la identificación de los errores y en el resultado final, sin apenas ponderar los procesos, y aún menos las condiciones para su realización.

Cuarta: Las decisiones sobre promoción son, sobre todo, aritméticas o arbitrarias (en función de los efectos), así como muy poco o nada compartidas entre los profesores (carencia de criterios comunes), excepto en sus aspectos burocráticos (fechas, puntuaciones, etc.).” (Trillo Alonso, 2008).

El **segundo modelo es holístico**, por tanto, atiende al conjunto de hechos y fenómenos reales considerados desde una perspectiva interpretativa. El aprendizaje no depende ya en forma absoluta de los estímulos que proporcione el docente, sino de cómo los procese el estudiante. Evaluar no es sólo medir y clasificar a los estudiantes en función de los resultados de la medición, sino que apuesta al *descubrimiento y la comprensión de los procesos cognitivos que desarrolla el estudiante y las causas que determinan su desempeño*.

Bajo este aspecto, se habilita la posibilidad que como plantea Camilloni (2004), *“aumente su capacidad de pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje. Pero también permiten el reajuste de las propuestas de enseñanza, instrumentos y criterios establecidos*



Universidad Nacional de Río Cuarto

así como también la revisión del rol que cumple el profesional dentro de la práctica docente.”

En esta búsqueda de comprensión la evaluación apuntaría a producir una “toma de consciencia” tanto a docentes como a estudiantes de los procesos y resultados. (aquellos planificados explícitamente como de aquellos derivados o secundarios).

Esto es en definitiva un ensayo de procesos metacognitivos, que alcanzan un alto grado de significancia en este modelo, porque favorecen los procesos autorreflexivos, los cuales desde una perspectiva externa aportan los criterios de evaluación cuando estos son previamente acordados, claros e identificables. Ello, en consecuencia favorece los procesos de autorregulación de sus aprendizajes en el caso del estudiante y facilita procesos autorregulatorios del quehacer docente.

Finalmente, la evaluación no se cierra sobre sí misma, sino *“pretende una mejora no sólo de los resultados sino de la racionalidad y justicia de las prácticas educativas.”* (Santos, 1998).

De este modo, la evaluación habilita para que suceda una auténtica mejora de aquello que evaluamos.

Esta dicotomía en la concepción de la evaluación, que luego se reflejará en las prácticas evaluativas, puede verse como una moneda con dos caras (Perrenoud, 2008): la filosófica, que plantea cuestiones del valor y sentido y preguntan acerca de la significación de lo que se evalúa y la técnica donde la evaluación constituye un dispositivo que se compone mediante métodos, técnicas e instrumentos que son empleados para dar cuenta de los resultados obtenidos.

En el campo educativo el desarrollo de esta última “cara de moneda” ha dado lugar al desarrollo de la evaluación como “fuerza controladora” de la vida del aula.

El control entendido como la utilización de un sistema o metodología cuyo objetivo es establecer la conformidad o no conformidad entre una norma o referente externo y los fenómenos u objetos con los que se compara.

La evaluación lleva consigo entonces, una carga de poder y vemos con claridad en la evaluación de los estudiantes, que el docente tiene en sus manos el poder de seleccionar, de certificar los aciertos y los fracasos de los estudiantes. En el sentido que *“los estudiantes pueden escapar de una mal enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación”*. (Boud 1994).



2.3 Toda evaluación encierra en sí misma una importante dimensión ética

El por qué evaluar en educación, es tanto o más importante que el qué o el cómo evaluar. Sin embargo, el por qué es una pregunta clave, que raras veces se analiza, la finalidad de la evaluación es algo que se da por sentado, no se cuestiona. La preocupación se suele centrar en el contenido a evaluar, pero sobre todo, en el componente metodológico, es decir, cómo evaluarlo.

Existen diferentes ideas sobre qué principios éticos deben regir la evaluación, Eisner, por ejemplo, señala que los tres principios más importantes son el consentimiento informado, la confidencialidad y el derecho a abandonar la investigación en cualquier momento. Por su parte, House afirma que los tres principios éticos son el respeto mutuo, la no coerción y no manipulación, y el respeto y defensa de unos valores democráticos. Estos principios pueden ser útiles para guiar la deliberación ética para la evaluación educativa.

Otro aspecto a tener en consideración es, que la evaluación es lo que “sale afuera” - parte de las **prácticas pedagógicas, que se hacen pública y así discutibles y cuestionables** convierte a “*la evaluación en el aspecto más vulnerable del trabajo de los profesores*” (Lipsman 2009).

Recae sobre ellos la responsabilidad, asumir a la evaluación como práctica compleja, que requiere de una reflexión crítica, que permite la toma de decisiones, que cimientan sus fundamentos en la justicia y validación de conocimientos que acompañan las trayectorias de los estudiantes.

De allí, la importancia de la autoevaluación de las propias prácticas por parte del docente, ya que “*todo evaluador es portador de un modelo de evaluación, ya sea implícito o explícito*”. (Bertoni 1996). **Cuando este conocimiento de nuestra práctica no se ha contextualizado, discutido y acordado colectivamente, hay grandes riesgos de que determinaciones importantes, como son los referentes teóricos de los aprendizajes a evaluar y los criterios de valoración asociados a ellos, resulten de patrones oscilantes o inciertos.**

Esta polarización entre ambos modelos, que analizamos, es lícita. Sin embargo, y sin perder de vista estas diferencias en la realidad la complementariedad de ambos enfoques se considera actualmente una necesidad que promueva nuevas perspectivas en el terreno de la evaluación. Es decir, la convivencia de técnicas y métodos que supere dicha polarización cuantitativa y cualitativa.

Rescatando que: “*la evaluación es una importante oportunidad para que las/los estudiantes puedan tomar conciencia ‘de lo que saben y cuánto saben’ visibilizando sus*



Universidad Nacional de Río Cuarto

construcciones cognitivas y las habilidades para recrear sus conocimientos en diferentes situaciones, reconocer cuestiones que necesitan revisar para modificar, completar, profundizar y ´poner en uso` lo que aprenden en diferentes contextos, además de interesarles, por supuesto, la aprobación, la promoción y la certificación; requisitos indispensables para avanzar formalmente en sus carreras.” (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Sintetizando, entendemos que la evaluación educativa en el contexto áulico, “debe ser considerada como integral, integrada e integradora:

- **INTEGRAL**, porque no sólo brinda información sobre el nivel de logro de determinados aprendizajes definidos en el currículum, sino también sobre los procesos cognitivos por medio de los cuales el estudiante construye el conocimiento.
- **INTEGRADA**, porque no se la concibe como un añadido yuxtapuesto al final de un proceso, sino como una parte solidaria de los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de un proyecto pedagógico de aula e institucional.
- **INTEGRADORA**, porque junto con toda la información recogida a través de las instancias parciales de evaluación continua y formativa desarrollada durante todo el ciclo lectivo, brinda la posibilidad de construir una información global y elementos objetivos y fundamentados para las decisiones relacionadas con la acreditación y la promoción.” Pérez Juste (2000).

Si se plantea la evaluación educativa desde esa finalidad y **contempla el sentido moral que supone el acto de evaluar**, que en su profundidad consiste en **continuar educando cuando evaluamos y los estudiantes sigan aprendiendo**; la evaluación puede calificar y puede acreditar. Calificación: es la manera de ponderar y traducir los resultados de la evaluación a una escala correccional que tiene un significado común en todos los niveles de la educación obligatoria. (numérico o conceptual). La calificación supone una tasación, otorgar un valor según criterios adoptados. Acreditación: responde a un propósito informativo a los que sirve la evaluación en su orientación sumativa. Está referida a la certificación o reconocimiento institucional de las competencias adquiridas por los estudiantes de acuerdo con lo previsto en el currículum.



3.1 ¿Qué evaluar? - la pregunta por el objeto de la evaluación de los aprendizajes

En este momento crucial, que atraviesa actualmente el sistema educativo, en el que nuestra universidad está trabajando con gran esfuerzo para sostener los procesos de aprendizaje en la virtualidad, emergen preguntas acerca de:

- ¿Qué debemos evaluar?
- ¿Cómo incorporar la evaluación en los entornos virtuales?
- ¿Se puede lograr una evaluación formativa utilizando modelos evaluativos no presenciales?
- ¿Pueden los modelos tradicionales de evaluación ser transferidos a la virtualidad?

Dar respuestas a tales preguntas complejas, aún más cuando estas pretenden analizarse desde la integralidad y el análisis profundo como fue planteado en el capítulo anterior la autora Rebeca Anijovich pone en tensión el lugar de la evaluación con la enseñanza:

"En general el tema de la evaluación se analiza como un elemento más de la planificación relegando su mirada a cuestiones puramente instrumentales. Ahondar en la evaluación es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados; interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos." (2010: 18).

En esta compleja relación, se tensan las nuevas tecnologías como objetos simbólicos que reclaman una profunda integración y transforman, en cierta medida, los modos de enseñar y de aprender. En este sentido, nuestras prácticas de evaluación se alinean con el modo que construimos para enseñar.

3.2 Evaluación de competencias auténticas

Evitar transferir modelos de evaluación tradicionales a entornos virtuales, implica asumir fundamentalmente responsabilidad ética y política que responda a las transformaciones de orden epistemológico.

Lleva a analizar **¿Qué evaluamos cuando evaluamos?**

Ello supone, plantear un **tránsito desde una concepción parcelada del conocimiento a una concepción integradora**. El currículum no gira ya en torno a las asignaturas como compartimentos estancos, sino que todas ellas, cada una desde su ámbito de



Universidad Nacional de Río Cuarto

conocimiento, coayudan a la consecución de los objetivos del título universitario y de las competencias generales y específicas propuestas por cada universidad para ese título.

Existen múltiples definiciones de competencia; una, válida, podría ser esta: *“Capacidad de actuar eficazmente en situaciones diversas, complejas e imprevisibles; se apoya en conocimientos, pero también en valores, habilidades, experiencias...”* (Eurycide, 2002).

El aspecto clave del concepto de competencia es la funcionalidad del conocimiento, y la implicación de la persona, del estudiante, en su totalidad: sus aptitudes y actitudes.

En el desarrollo de las competencias cobran verdadero significado, conceptos tales como aprendizaje significativo, transferencia y generalización del conocimiento, estudiante activo, autonomía, autoeficacia, autorregulación, trabajo en equipo.

Por consiguiente, la evaluación de las competencias impone una nueva perspectiva distinta de la tradicional, donde impera la comprobación, fundamentalmente del recuerdo de conocimientos, abstractos, sin referentes reales y de carácter fundamentalmente finalista, certificador, poco formativo.

Recuperando la coherencia entre las prácticas de enseñanza y de evaluación Kirschner (2004) lo resume de forma contundente: *“Aprendizaje y evaluación son dos caras de la misma moneda, e influyen fuertemente el uno en la otra. Para cambiar el aprendizaje del alumno en la dirección del desarrollo de competencias auténticas es necesaria una enseñanza basada en competencias auténticas, alienada con una evaluación basada también en competencias auténticas”* (p. 68).

Para distinguir los diferentes niveles en el desarrollo de las competencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente en los procesos de evaluación orientado en la taxonomía de Bloom se las puede clasificar de la siguiente manera:

1. Nivel cognitivo – saber-: tres niveles de procesamiento de la información en función de los requerimientos cognitivos demandados:

1.1. Memorización de información, sin apenas procesamiento de la misma; implica únicamente la memoria, generalmente la memoria a corto plazo.

1.2. Comprensión profunda de esos conceptos; implica reflexión, discriminación, relación, síntesis.

1.3. Basado en el conocimiento y la comprensión, elaboración de un pensamiento creativo, divergente, alternativo... que implica transferencia y generalización. Con frecuencia va más allá de lo cognitivo, insta a la acción.

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



Universidad Nacional de Río Cuarto

2. **Nivel procedimental** -saber hacer-: aplicación de los conocimientos teóricos con oportunidad y eficiencia.

3. **Nivel emocional, de personalidad**: curiosidad intelectual, inteligencia emocional, madurez, equilibrio personal, tenacidad, resistencia a la frustración, sentimiento de autoeficacia, habilidades sociales, espíritu de sacrificio, capacidad para trabajar en equipo, liderazgo.

4. **Nivel ético**: solidaridad, responsabilidad, honestidad, respeto a la diversidad, asunción de valores democráticos.

5. **Nivel volitivo**: querer hacer.

En este sentido, resultan importantes los **fundamentos pedagógicos que sustentan una evaluación auténtica** en los entornos virtuales en búsqueda de las siguientes respuestas.

- ¿Qué oportunidades de aprendizaje y evaluación se pueden crear mediante la herramientas tecnológicas?
- ¿Qué aspectos enriquecen o empobrecen las actuaciones tanto de los docentes como de los estudiantes?

Ante estas cuestiones resulta importante plantear la evaluación como problema didáctico y reflexionar en términos metodológicos sobre las prácticas evaluativas en la virtualidad.

3.3 Evaluar en la virtualidad - un acercamiento didáctico

Situarnos en el contexto actual, donde nuestras prácticas de enseñanza se encuentran ante el desafío de ser mediadas tecnológicamente, el **modelo pedagógico que mejor se adapta a la educación virtual es centrado en el estudiantado** y resalta la importancia de desarrollar una concepción metodológica más abierta, flexible, que promueve procesos de regulación y autorregulación, mediante herramientas que propician construir su propio proceso de aprendizaje, ubicando al estudiantado en protagonista respecto a la apropiación del conocimiento.

Este enfoque de evaluación supone la **coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación**, además de la utilización de una **retroalimentación** (feedback) constructiva que permite a los estudiantes reconocer aciertos y dificultades en su proceso y actuar en consecuencia, implementando estrategias de estudio y



Universidad Nacional de Río Cuarto

aprendizaje además de brindar información sobre el modo en que progresan los estudiantes.

Al mismo tiempo, brinda información vital para que el docente reoriente su diseño de enseñanza. Desde esta perspectiva, **la evaluación se realiza en diferentes momentos** (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa) del proceso educativo y sobre diferentes elementos y situaciones.

Siguiendo el planteo, *“las nuevas tecnologías ofrecen ricas posibilidades para una nueva clase de evaluación caracterizada por la transparencia, debate, intercambio y discusión de los actores involucrados. Aunque no se deben desconocer los dilemas y los desafíos que su uso genera a las propuestas de evaluación.”* (Edith Litwin, 2009).

Uno de estos desafíos y rasgo distintivo en la educación en la virtualidad, es que la interacción entre docente-estudiante se encuentra mediada por los recursos tecnológicos y de este modo disminuye el lenguaje gestual, corporal, oral y la comunicación en tiempo real.

Re-pensar y reelaborar nuestras propuestas áulicas adaptadas a la virtualidad, supone la **elaboración de instrumentos de evaluación auténticos y potentes**. Desde esa perspectiva de evaluación, se busca la **participación activa del estudiante**:

- en la resolución de problemas significativos y complejos,
- por medio de tareas que pongan en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sus valores, sus actitudes y sus intereses,
- en la integración de conocimientos de diversas disciplinas,
- con la toma de decisiones y reflexiones en su proceso de aprendizaje.

Pueden enunciarse las siguientes características al **definir actividades auténticas como herramienta para evaluar los aprendizajes**: *“son realistas, tienen un propósito genuino con valor más allá del aula y una audiencia definida, presentan cierto grado de complejidad, requieren ser trabajados entre pares, son utilizados recursos diversos, implican trabajo en varias fases o etapas para llegar -de manera progresiva- a uno o varios productos previamente definidos y orientados por el docente mediante instrucciones y modelos de acción.”* (Ravela, Pedro).

Desde esta perspectiva se concibe a la *“evaluación como un elemento más, inherente al propio proceso de enseñanza-aprendizaje en sus dos funciones principales -para qué evaluar- y delimitados claramente los objetivos y competencias básicas -qué evaluar- , el cómo evaluar puede parecer una cuestión menor y, sin embargo, en la práctica educativa lo más importante no es tanto lo que se hace cuanto cómo se hace aquello que se hace;*

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



Universidad Nacional de Río Cuarto

hasta tal punto que la forma puede condicionar y de hecho condiciona los resultados obtenidos y hasta el propio proceso de aprendizaje” (Struyven, Dochy y Janssens, 2005; Birenbaum, 2007 y Burton, 2006).

Pensar la evaluación como un problema didáctico, indistintamente si se planifica para la virtualidad o en la presencialidad, la clave está en el diseño y en la puesta en práctica de las estrategias didácticas, en la evaluación, en el aprendizaje individual y colaborativo de los estudiantes y en la calidad del material de estudio y recursos. Sin embargo, los medios no harán que la evaluación sea mejor o peor, lo importante es que la evaluación que se diseñe sea adecuada y coherente.

Por ello, como señalan Arribas Estebaranz, José M. (2017) sostenemos algunos aspectos indispensables para lograr una evaluación certificativa que sea de calidad:

A) Determinar clara y públicamente el objeto de evaluación, que se constituirá en referente para toda la comunidad educativa.

Otorgando al estudiante el control sobre su propio aprendizaje y por lo tanto sobre su calificación, implica que los objetivos y criterios de evaluación de estos objetivos deben estar previamente definidos, corriendo a la evaluación como un hecho incierto, sorpresivo o caprichoso por parte del evaluador. De este modo, *“Las guías docentes tienen que reflejar el trabajo de la asignatura y si la evaluación es «una instancia más del aprendizaje», entonces tiene que reflejar todo aquello que está relacionado: criterios, momentos, formas y metodologías. De esta manera, la guía docente como declaración (o contrato) de aprendizaje es una herramienta útil para la (transparencia de la) evaluación”.* (Gairin, 2008, p. 74).

B) La existencia de criterios, indicadores de evaluación de los que se infieran claramente esos objetivos que se pretenden evaluar, estableciendo (Pérez Juste, 2007) los estándares -niveles de dominio- y puntuaciones de corte a partir de las cuales se considera superado, en sus distintos grados, el dominio de la realidad evaluada.

Los criterios de evaluación son la expresión de un nivel de referencia sobre qué y cómo han aprendido los estudiantes. Su formulación especifica el tipo y grado de aprendizaje de los contenidos que se esperan hayan alcanzado los estudiantes para una determinada etapa del proceso de enseñanza aprendizaje.

Resulta un buen ejercicio en este aspecto, revisar si ¿los indicadores e instrumentos de evaluación utilizados para los exámenes, entrega de trabajos, asistencia a clase efectivamente determinan a quienes han logrado esos objetivos



y competencias y en qué grado en sentido de metas orientadas al aprendizaje. O por contrario, se adecuan a las demandas del docente, midiendo otros aspectos como la capacidad de trabajo, la eficacia, el buen comportamiento, la memoria, la habilidad de quedar bien con el docente. Es decir, convirtiéndose éstas en estrategias orientadas más al rendimiento que al aprendizaje?

C) La utilización de unos instrumentos de evaluación válidos –que midan lo que queremos medir- y fiables -que lo midan con suficiente precisión-.

Siguiendo a García Llamas (2003) y Camilloni, (1998) la calidad de la medición depende en gran medida de la validez del instrumento: que mida lo que dice medir y no otra cosa, -validez de contenidos, validez predictiva, validez de construcción, validez de convergencia, validez manifiesta, validez de significado, validez de retroacción... – de la fiabilidad: la precisión en la medida que tiene un instrumento independientemente del observador que lo utilice.

La fiabilidad implica: estabilidad, exactitud y sensibilidad; es decir, si se volviera a repetir una misma prueba con los mismos alumnos, por el mismo examinador u otro distinto, los resultados tendrían que ser muy parecidos y de la practicidad: la facilidad en cuanto a la administración y la facilidad de análisis e interpretación de los resultados, así como la economía de esfuerzo y coste.

A la vista de todo ello, Arribas Estebaranz, José M. (2017) ofrecen un pequeño resumen considerando las aportaciones de diversos autores (Zabalza, 2001, Bolívar, 2007, Gairin, 2008 y Sierra, 2008) de orden práctico:

- Elegir actividades de evaluación, pruebas, que **realmente midan aquello que queremos medir que**, en términos generales, serán aquellas actividades de evaluación que pongan en juego capacidades. Tal como lo expresa Álvarez (2001, p. 115) “**Si se pretende desarrollar el pensamiento creativo, crítico, autónomo, formule preguntas que “obliguen” a argumentar de un modo creativo, crítico y autónomo las respuestas**”. O dicho más incisivamente:

No espere respuestas geniales de preguntas triviales que no desafíen el pensamiento. No espere respuestas brillantes a preguntas que ofenden a la inteligencia. **Elabore preguntas que realmente hagan pensar, que estimulen la curiosidad, que incentivan el pensamiento, que activen la imaginación, que provoquen el riesgo reflexivo de buscar respuestas no previstas** (Álvarez, 2001, p. 118). De este modo, el gran dilema de la copia en la virtualidad se disuelve casi por sí solo



Universidad Nacional de Río Cuarto

-considerando que el marco teórico se pone en juego con las reflexiones y el análisis del estudiante-.

- La desintonía entre las competencias demandadas y establecidas como perfil de egresado/perfil profesional y/o en el programa/proyecto de cátedra y lo que realmente se enseña y se evalúa. Debería plantearse **la coherencia entre los objetivos y competencias que pretendemos desarrollar, las actividades de aprendizaje y los indicadores e instrumentos de evaluación**. Ejemplo: En el perfil profesional de una carrera de grado x se enuncia como competencia: *Habilidad* para aplicar el conocimiento de los métodos, técnicas e instrumentos a ámbito profesional x... Para lograr que el estudiante adquiriera determinadas habilidades, las estrategias didácticas deberían emplear métodos, que permitan el desarrollo de dichas habilidades. Por ejemplo: el análisis de casos, resolución de problemas, donde se ponen en juego el marco teórico con una tarea propia de su ámbito profesional.

Para evaluar si el estudiante es capaz de transferir y aplicar el conocimiento adquirido, en consecuencia debería plantearse su evaluación en coherencia con los métodos empleados durante el proceso de enseñanza. En este caso no alcanzaría, por ejemplo, con la aplicación de un test de múltiple opción, en el que se reduciría la medición de una habilidad a la memorización o comprensión de un concepto teórico únicamente, evitando de este modo que la evaluación se convierta en un simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

- **Evitar que las pruebas de evaluación se conviertan en meros ejercicios puramente academicistas, descontextualizados, sin referentes reales**. En este sentido, una buena manera de evaluar el grado de desarrollo de las competencias es por medio de actividades. Entendemos por actividades a situaciones más o menos complejas, referidas a problemas o situaciones reales, o realistas, al menos, cuya resolución requiere la puesta en práctica de todas las capacidades del estudiante o del profesional.
- **Diversificar las preguntas o pruebas que miden un mismo indicador**. No existe prueba con validez universal, cada prueba es más o menos idónea en función de aquello que se quiera evaluar, del mismo modo que no existe una correlación directa entre competencias y pruebas: una



Universidad Nacional de Río Cuarto

prueba puede medir varias competencias y una competencia puede ser medida por medio de varias pruebas.

- Es conveniente evitar la repetición sistemática de un mismo tipo prueba con el fin de evitar el sesgo que supone la “preparación de la prueba”.
- Cuidar la calidad de las pruebas, de modo que sean suficientemente sensibles como para discriminar los distintos grados o niveles en la realización de ese indicador (gradualidad en las demandas).
- Evitar pruebas que impliquen el factor suerte o aquellas excesivamente memorísticas de modo que puedan verse afectadas por el estrés de la prueba.
- **Cuidar los condicionantes externos: lugar, hora, cansancio, longitud de la prueba, posibilidad de fraude.**
- Ofrecer retroalimentación (feed-back) siempre que sea posible.

En función de estos criterios, la selección de uno u otro instrumento de evaluación no constituye una elección al azar, sino incide y determina lo que se pretenda medir, adecuándose a los parámetros de validez, fiabilidad y practicidad.

C) Utilización de los resultados con carácter formativo, no meramente clasificatorio y mucho menos discriminatorio o segregador.

D) Practicidad y garantía en las condiciones de aplicación: facilidad en la aplicación y corrección, transparencia del proceso, control del fraude, adaptación a la diversidad.

A modo de resumen, se enuncian los rasgos de la evaluación según Álvarez Méndez (2001) que servirán de guía para elaborar un programa de evaluación con calidad:

- Es democrática: que favorece la participación de los sujetos (docente–estudiante) de manera activa en los procesos y en las decisiones que les afectan.
- Debe ser un recurso de formación y oportunidad de aprendizaje, especialmente para el estudiante en formación.
- Se incluye la negociación en todo el proceso de evaluación.



Universidad Nacional de Río Cuarto

- Debe ser transparente en todo su recorrido, en el que se garantice el conocimiento de los criterios que se han de aplicar.
- La evaluación forma parte de un continuum y como tal debe ser procesual, continua e integrada en el currículo.
- Es en todos los casos evaluación formativa, lejos de la intención sancionadora.
- Se incluyen las prácticas de triangulación, que incorporan además el docente, estudiantes que se autoevalúan y los compañeros que co-evalúan.
- El énfasis por la orientación hacia la comprensión y al aprendizaje y no el examen.
- La preocupación está centrada más en la forma en que el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

4. Instrumentos y herramientas tecnológicos de la evaluación de los aprendizajes en el entorno virtual EVELIA

Existen diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes que pueden utilizarse en el entorno virtual EVELIA.

En coherencia con lo planteado en los capítulos anteriores, no se pueden establecer reglas generales que pueden adoptarse en cualquier situación de virtualización de la enseñanza. Sin embargo, se pueden recuperar algunos instrumentos a modo de orientar y conocer las herramientas tecnológicas disponibles en la plataforma institucional EVELIA para pensar instrumentos coherentes, auténticos y coherentes en relación a los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje planteados en el programa y fundamentación de la propuesta pedagógica de la cátedra.

Se recupera en este sentido, lo que se propuso en el primer capítulo - las **diferentes herramientas, que nos ofrece el entorno virtual EVELIA, deberían fundamentarse en un modelo pedagógico, que busca el “sentido” de la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad.** En coherencia a este modelo, se sugiere tomar decisiones metodológicas respectivas para seleccionar estrategias didácticas y herramientas tecnológicas, que mejor se adaptan a evaluar los criterios de evaluación previamente establecidos, que por consecuencia guardan la congruencia con el perfil profesional previsto y el desarrollo de las competencias esperadas para éste.



Universidad Nacional de Río Cuarto

En relación a ello, el diseño de la evaluación guarda estrecha relación con la metodología de enseñanza que se utiliza. En función de cómo la evaluación sea considerada al diseñar el proceso, puede ser percibida como un juicio o como una ocasión para aprender.

Como señala Camilloni (1998) *“el proceso de evaluar atraviesa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera tal, que si se analiza y modifica en profundidad la idea de evaluar se modificarían sustancialmente los procesos de intervención de los docentes, y en el caso de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje, la implementación de las estrategias aplicadas.”*.

4.1 La herramienta tecnológica no es el instrumento

Las herramientas, en este caso tecnológicas, no tienen potencialidad en sí mismas, están sujetas a los contextos de uso y al saber técnico del que los sujetos (docentes y estudiantes) disponen para su manejo. En este saber técnico ingresarán las experiencias construidas por los sujetos (docentes, estudiantes) sobre la evaluación y su experiencia construida en relación a las tecnologías como herramientas. El pasaje de la **herramienta al instrumento de evaluación supone siempre la mediación del docente**. En la instancia de planificación el docente diseña, adapta o directamente aplica una herramienta, según sean sus objetivos pedagógicos. Esto lo realiza en función de su saber técnico.

Sin embargo, esta práctica de diseño y/o aplicación de instrumentos puede verse enriquecida si, además del saber técnico, se pone como centro de la reflexión, la importancia de la inclusión, autenticidad y la relación entre forma, contenido en el instrumento a utilizar.

4.2 Evaluar en la virtualidad: ¿Qué instrumentos utilizar?

Evaluar en la virtualidad, y en específico en el entorno virtual EVELIA de nuestra Universidad, implica planeamiento y ejecución minuciosa y el análisis atento de cada uno de sus elementos a tener en cuenta, que cada evaluación conlleva una retroalimentación casi inmediata.

En este sentido, los instrumentos de evaluación de aprendizajes poseen un valor agregado como elementos facilitadores de la interacción entre docentes y estudiantes.

La evaluación en la virtualidad implica un paso hacia una educación centrada en el aprendizaje, con énfasis en la construcción del aprendizaje. Desde este marco, Bautista (2011) señala que la evaluación de aprendizajes **no debe ser una mera reutilización**

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



de instrumentos de evaluación de la modalidad presencial sino la búsqueda de formas nuevas de evaluar, acordes tanto al entorno virtual como las competencias y capacidades a evaluar.

Los instrumentos conocidos pueden servirnos como punto de partida, pero debemos asumir el desafío, que se nos presenta al situarnos en otro contexto (la virtualidad), donde no pueden replicarse ciertas prácticas de la presencialidad, donde la evaluación de los aprendizajes es uno de los aspectos que más innovación necesita, debe ser adecuada y coherente y que el encuadre de la propuesta alcance a todos los componentes de la planificación didáctica.

Uno de los aspectos a considerar es que, excepto en momentos sincrónicos que se proponen para evaluar en la virtualidad, el estudiante por lo general puede consultar la bibliografía y el material de estudio.

Ello implica ajustar las consignas que se plantean al entorno de la virtualidad. Para ello se sugiere:

- Facilitar actividades que requieren pensamientos complejos que ponen en juego las **habilidades cognitivas de orden superior**. Contrariamente al pensamiento de orden inferior, que supone reproducir conocimientos almacenados y aplicarlo a contextos conocidos. Las habilidades cognitivas de orden superior ponen en juego la transferencia, reversibilidad del conocimiento previo a situaciones nuevas, de este modo se requiere de capacidades como la elaboración de un juicio crítico, la toma de decisiones y la creatividad para elaborar respuestas innovadoras.
- Pueden implicar **distintos niveles en su elaboración**, también las resoluciones pueden ser alternativas (permite en relación a los criterios previamente establecidos determinar diferentes niveles de logro).
- La bibliografía debe cumplir la función de marco conceptual o metodológico que fundamenta la producción personal. Debe integrar riqueza en cuanto posicionamientos que permitan el análisis crítico y un posicionamiento fundamentado en una u otra teoría.
- Pueden incluir consignas que tengan un acercamiento a la realidad del campo profesional, que suponen la resolución de problemas, ocupando el estudiante un rol específico dentro de su profesión, en el marco de la evaluación auténtica.

Para identificar el proceso de avance de los procesos cognitivos e interactivos en entornos virtuales es necesario contar con una estrategia sensible y válida de



evaluación de desempeños, así como una serie de herramientas que permitan detectar cambios en la complejidad de las construcciones por parte de los estudiantes.

4.3 Instrumentos de evaluación adaptados a las herramientas del entorno virtual EVELIA

Existe una gran variedad de herramientas que facilitan la elaboración de instrumentos de evaluación de aprendizajes en entornos virtuales con diferentes potencialidades, funciones y finalidades.

Basabe, L. y Amantea, A. (2020) y Sanz (2008), proponen instrumentos de evaluación que pueden ser considerados como posibles ejemplos de lo desarrollado en este marco de referencia, pensados en los recursos y herramientas disponibles en el entorno virtual EVELIA:

| EXAMEN ESCRITO CON ÍTEMS DE RESPUESTA ABIERTA | |
|---|---|
| Se caracterizan por consignas que demandan al estudiante respuestas amplias y que admiten respuestas diversas . | |
| Se conocen también como exámenes “de composición”, “de ensayo” o “de desarrollo”. | |
| Las respuestas pueden variar en cuanto a extensión, profundidad, organización de la información, enfoque, etc. y ser igualmente correctas. | |
| Instrumento de Evaluación | Herramientas en EVELIA |
| Exámenes escritos domiciliarios (parciales o finales): consignas amplias que demandan por parte del estudiante una elaboración personal de los contenidos desarrollados en la bibliografía (pueden tener una instancia de devolución, que permite la reelaboración y defensa en un momento de evaluación sincrónica - optativo). | <ul style="list-style-type: none">● Sección Actividades (con entrega de trabajo, corrección, devolución, revisión y calificación).● Realizar devoluciones grupales en el Pizarrón.● Tutoría sincrónica mediante Videoconferencia para realizar devoluciones (permiten instancias de auto- y coevaluación).● Aunque también puede utilizarse la mensajería interna o el correo electrónico, no se aconsejan porque no son herramientas diseñadas para las dimensiones práctica y tutorial y evaluativa sino para la dimensión comunicativa. Su uso puede acarrear problemas organizativos (correos que “no llegan”), imposibilidad de poner plazos, de tener las entregas organizadas, e incrementa notablemente los tiempos de corrección, devolución y calificación). |



| | |
|---|--|
| <p>Monografías: contemplan el desarrollo conceptual en profundidad de un tema a partir de distintas perspectivas teóricas. Pueden trabajar colaborativamente de manera interdisciplinar, realizando un abordaje desde diferentes áreas disciplinares o espacios curriculares.</p> | <ul style="list-style-type: none">• Herramientas similares a las propuestas para los exámenes escritos domiciliarios: Actividades, Pizarrón y Videoconferencia (para devoluciones), Foro (para compartir trabajos y fomentar la integración y articulación de conocimientos disciplinares). También es factible utilizar enlaces a herramientas de la Web 2.0 (Padlet, Wikis, etc.) que pueden publicarse en el Pizarrón o Foro. Una Wiki muy sencilla de usar es el Drive. O repositorio externo de almacenamiento en la nube (Drive, DropBox, OnDrive, etc.) |
| <p>E - portfolios (cuaderno de trabajo digital): reflejan el proceso de aprendizaje a través de la recopilación de ese trayecto. permite:</p> <ul style="list-style-type: none">• Medición de aspectos del aprendizaje que no son medibles a través de pruebas escritas, favorece en el estudiante la toma de conciencia de sus logros, de los aprendizajes alcanzados.• Protagonismo en el aprendizaje y monitorear progresos y dificultades.• Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación simultáneamente. | <ul style="list-style-type: none">• Dentro de la sección Materiales/ Mis Materiales cada estudiante puede crear una carpeta para colocar allí sus producciones. Hay una por cada estudiante (y usuario en general del campus, no importa el rol). Solo es visible por cada usuario, son personales. Luego puede compartirse con el/los docente/s cada archivo (compartir una carpeta completa está en elaboración). Para ver esos archivos compartidos, el docente debe ir a Materiales/Compartidos.• Dentro de la sección Materiales/Materiales Adicionales (hay una por cada comisión) puede crearse una carpeta para que cada estudiante coloque allí sus producciones (con permiso de Administración al estudiante). Son visibles por todos los estudiantes (todos pueden subir y borrar archivos y/o carpetas).• También es factible utilizar enlaces a un repositorio externo de almacenamiento en la nube (Drive, DropBox, OnDrive, etc.) y publicar el enlace en un Foro, Actividad, Materiales/Enlaces (con permiso de Administración al estudiante). |
| <p>Trabajos prácticos o ejercicios (solución de problema, análisis de caso, etc.): demandan la articulación de los marcos conceptuales y metodológicos</p> | <ul style="list-style-type: none">• Se pueden publicar las pautas en el Pizarrón y se entrega el trabajo en la sección Actividades (donde puede calificarse ese trabajo según criterios preestablecidos).• En la sección Actividades publicar las pautas directamente, usando la descripción de la actividad y se entrega el trabajo allí mismo. |



| | |
|--|---|
| <p>con alguna situación de la realidad estudiada. Esa articulación se puede dar a través de un análisis, una propuesta, una solución, un producto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Puede usarse Foro en conjunto con Actividades (y Pizarrón): <ul style="list-style-type: none"> ○ Para dar inicio al trabajo práctico puede utilizarse el Foro, que permite generar un debate, intercambio de ideas, soluciones en base a marcos conceptuales y metodológicos. ○ Se publican las pautas en el Pizarrón (directamente en la descripción de la actividad) y se entrega el trabajo en la sección Actividades. ○ Para concluir se puede recurrir al Foro, permitiendo prácticas retroalimentativas. |
|--|---|

EXAMEN CON ÍTEMS DE RESPUESTAS CERRADAS

Los exámenes con ítems de respuesta cerrada están compuestos por **consignas que admiten una única respuesta correcta**.

Debido a esta característica de las respuestas, estos exámenes también se conocen como **pruebas objetivas**. Al haber una **única respuesta correcta** previamente definida, en la corrección el evaluador no tiene que tomar decisiones, no establece juicios de valor, y la **asignación de puntajes está determinada por el instrumento**.

| Instrumentos de Evaluación | Herramientas en EVELIA |
|--|--|
| <p>Examen con ítems de respuestas cerradas (elección múltiple, verdadero-falso, apareamiento, ordenamiento y clasificación)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● En la sección Evaluaciones se permite elaborar Exámenes con preguntas de respuesta cerrada (verdadero-falso, opción múltiple, numérica, respuesta cerrada, tabla, asociación de términos). Las preguntas pueden ordenarse de forma aleatoria (para evitar que estén siempre en el mismo lugar y parezca que todo los exámenes son iguales). ● Las respuestas a las preguntas de opción múltiple también pueden ordenarse de forma aleatoria (para evitar que la/s respuesta/s correcta/s estén siempre en el mismo lugar). ● Las preguntas pueden organizarse por categoría. Para conformar exámenes diferentes, puede haber preguntas obligatorias y otras aleatorias (que cambian de un estudiante a otro). ● En caso de ser todas preguntas cerradas, se puede observar la calificación de forma |



Universidad Nacional de Río Cuarto

| | |
|--|---|
| | <p>automática, las respuestas del estudiante (a cada pregunta cerrada), y los datos estadísticos respecto a la realización del examen.</p> <ul style="list-style-type: none">• También se puede descargar una versión impresa para estudiantes que no pudieran efectuar el examen de manera on line. |
| <p>Autoexámenes: permiten revisar conocimientos previos al comenzar la cursada, una nueva unidad o tema: cumplen una función diagnóstica. Permiten la autorregulación y autoajuste del aprendizaje del estudiante durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none">• En la sección Evaluaciones se permite elaborar Autoexámenes con preguntas de respuesta cerrada (verdadero-falso, opción múltiple, numérica, respuesta cerrada, tabla, asociación de términos) y posee las mismas características los exámenes en relación a la aleatoriedad. De acuerdo a cómo se configure el autoexamen podrá efectuarse una o más veces y podrá visualizar las respuestas correctas al caducar la fecha de realización del autoexamen o al terminar de efectuar un intento. En la sección Estadística pueden visualizarse los intentos efectuados por cada estudiante y la calificación del último intento. |
| <p>Exámenes con ítems de respuestas mixtas</p> | |
| <p>Exámenes con ítems de respuestas abiertas y cerradas (elección múltiple, verdadero-falso, apareamiento, etc.).</p> | <ul style="list-style-type: none">• Idem anterior. Solo que el estudiante podrá observar su calificación cuando el examen esté corregido completamente (preguntas de respuestas abiertas). |

| Instrumentos de Evaluación | Herramientas en EVELIA |
|--|---|
| <p>Rúbricas (Matrices de valoración)</p> <ul style="list-style-type: none">• Permiten gestionar y sistematizar el proceso evaluativo, facilitan la descripción de los criterios a seguir para valorar el trabajo realizado. | <ul style="list-style-type: none">• En las mismas herramientas utilizadas para evaluar: Actividades, Evaluaciones, Foro o Videoconferencia (en la descripción).• También, de forma general, puede utilizarse el Pizarrón o Materiales. |



| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">● Proporcionan indicadores específicos para documentar el progreso de los estudiantes.● Cada criterio a evaluar se puede graduar en diferentes niveles.● Ofrecen gran precisión para valorar las competencias y habilidades adquiridas por los estudiantes al concluir su proceso formativo. | |
| <p>Exámenes orales</p> | <ul style="list-style-type: none">● En la sección Videoconferencia se permite programar salas de reunión con audio, video, día, hora y duración. También la posibilidad de grabarla (sujeto a disponibilidad).● Puede usarse Videoconferencia en conjunto con Pizarrón, Actividades, Foro y/o Materiales:<ul style="list-style-type: none">○ Para dar inicio a un examen oral (defensa de un trabajo final o parcial) puede utilizarse sección Pizarrón para explicitar los criterios de evaluación, luego en la sección Actividades para proponer la realización de un trabajo escrito previo al oral, o el Foro para generar un debate, preguntas y respuestas, etc.○ Para establecer protocolos de identidad se puede utilizar la sección Actividades o Foro para compartir algún documento de aceptación de los términos y condiciones del examen o solicitar foto, DNI, etc. Otra opción es subir la documentación en la sección Materiales para que los estudiantes la descarguen y aporten todo lo solicitado desde Mis Materiales compartiendo carpeta o archivos con el docente.○ Para concluir se puede recurrir a la sección Videoconferencia. |



| | |
|--|---|
| <p>Instrumentos de cotejo / verificación: permiten un seguimiento, control de acceso y participación cuantitativo de los estudiantes y aula virtual en general.</p> | <ul style="list-style-type: none">● En la sección de Estadísticas se puede obtener información sobre el uso del aula virtual, de diferentes formas:<ul style="list-style-type: none">○ Progreso del alumno: permite seleccionar un estudiante y obtener toda su información asociada: datos de contacto, fecha y cantidad de accesos a cada herramienta, estado de las actividades solicitadas, etc.○ Accesos al aula: permite obtener información sobre cantidad de accesos de los usuarios. Puede seleccionarse la categoría de usuario que se desea visualizar y elegir un rango de fechas.○ Accesos a herramientas del aula: permite obtener información sobre cantidad de accesos de los usuarios a las herramientas. Puede seleccionarse la categoría de usuario que se desea visualizar y elegir un rango de fechas.○ Seguimiento de uso de las herramientas del aula: permite obtener información sobre la secuencia de acciones efectuadas en el aula por cada integrante. Puede seleccionarse la categoría de usuario que se desea visualizar, elegir un rango de fechas y obtener un detalle por integrante. |
|--|---|

A modo de resumen, para garantizar el uso de instrumentos que permitan propuestas evaluativas coherentes, la **selección de un tipo particular de instrumento forma parte de la toma de decisiones que realiza el docente durante la planificación y desarrollo de la evaluación.** Este proceso incluye la elección de instrumentos de evaluación. Desde el punto de vista técnico-pedagógico, la rigurosidad debería ser una característica que guíe la planificación y desarrollo de la evaluación.

Como plantea Celman (1998), no existen instrumentos de evaluación mejores o peores, sino que su grado de pertinencia depende de su adecuación al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. En este sentido, comprender las potencialidades de uso de un instrumento u otro dependerá de cada contexto y del lugar que ocupe en la trama didáctica que elabore el docente.

Al momento de elegir o generar un instrumento de evaluación se deben considerar los siguientes aspectos:



Validez:

Se dice que un instrumento de evaluación es válido en la medida en que su aplicación permite obtener información pertinente sobre aquellas características, aprendizajes y/o contenidos que el instrumento intenta evaluar.

Para contar con “buena información” es esencial la correspondencia entre el contenido del instrumento (¿qué evalúa?) y las competencias desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como lo señala Henry E. Garret (1996), “un test es válido para un propósito particular o en una situación especial, no es universalmente válido”. Ello deberá analizarse en base a los siguientes ítems:

- la técnica e instrumento empleado;
- la tarea que se propone al estudiante (la demanda cognitiva que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional);
- las condiciones para su resolución (individual/grupal, en el aula virtual, entrega inmediata/entrega diferida);
- el grado de explicitación de las reglas y de los criterios de evaluación.

Confiabilidad:

La confiabilidad se define como la precisión con que un instrumento evalúa aquello que se quiere evaluar.

Un instrumento además será más confiable sí:

- las instrucciones para su aplicación son precisas;
- especifica con claridad las competencias que se tomarán como evidencia del logro de un determinado aprendizaje;
- describe con precisión las condiciones bajo las cuales deberán mostrarse esas competencias;
- determinar sin ambigüedades el nivel de desempeño mínimo exigible.



Sin embargo, en muchas ocasiones se toman decisiones que se refieren a:

- **Practicidad:** La practicidad de un instrumento resulta de la conjunción de tres aspectos: su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y, por último, de la evaluación de la economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización.
- **Utilidad:** La utilidad de una prueba resulta de su capacidad para satisfacer las necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza- aprendizaje. Si los resultados de la evaluación no son útiles para la orientación de los estudiantes, del docente, de la institución, de los sectores interesados en la calidad de la educación, poco importa que, en un marco restringido, el programa y cada instrumento sean confiables y prácticos.

4.3 Evaluaciones con ítems de respuestas cerradas - ¿La salvación en un entorno virtual?

Una de las tendencias de evaluación en la virtualidad, es la aplicación de evaluaciones con ítems de respuestas cerradas, ya que tienen como ventaja que la calificación se emite en forma automatizada y es posible establecer un banco de datos de este tipo de evaluaciones, lo que lo convierte en manera eficiente y práctica de evaluar.

Sin embargo, en el campo de la evaluación educativa existen diferentes posicionamientos acerca del uso de evaluaciones con ítems de respuesta cerrada y principalmente en relación en cuanto a la validez de los mismos.

Encontramos por ejemplo en relación a ello la crítica que expresa J.M. Álvarez Méndez:

“Operativamente, la estructura de las pruebas objetivas consiste en un enunciado que especifica en términos precisos los logros previstos. Debe estar redactado de modo tan exacto que sólo admite una única interpretación que da por válida una única respuesta. De esta forma y sin explicitar los valores formativos que se sacrifican en el intento —los procesos complejos de elaboración principalmente—, ni la ideología conservadora que estas pruebas representan —nacen con claros propósitos de control y de selección—, evita técnicamente interpretaciones que dan pie a respuestas que no estén controladas con anterioridad.”



Universidad Nacional de Río Cuarto

El conocimiento factual o los niveles de cognición elementales, constituyen el objeto de estas pruebas. Más difícil, sino imposible, lo tienen cuando el objeto de conocimiento es el pensamiento crítico o creativo, o cuando se trata de hallar o aplicar solución a problemas, o dar respuestas en situaciones no previstas. Difícil también cuando se trata de evaluar aprendizaje significativo, a no ser que la significación venga marcada por criterios ajenos al sujeto que aprende, lo que representa una contradicción en sus términos. Pero estas consideraciones no entran en este proceder. La preocupación se centra en el control técnico de los resultados y del rigor en la aplicación de la técnica, que después de sacrificar los valores resistentes al control técnico, garantiza el trato objetivo en la medición de los resultados.”

En concordancia con el autor **optamos en este capítulo por el desarrollo teórico a las Evaluaciones con ítems de respuesta cerrada** (elección múltiple, verdadero-falso, apareamiento, etc.) para ofrecer algunas sugerencias de tipo práctico-técnico, que permitan sostener, que la validez interna del instrumento de evaluación sea de calidad.

Ya que, la elaboración de **“buenas preguntas”** suele ser el punto débil en las evaluaciones con ítems de respuesta cerrada y surgen errores como:

- se redactan más preguntas de lo que es más fácil preguntar (y no de lo que se debería preguntar),
- hay un número excesivo de preguntas memorísticas y descontextualizadas que condicionan en el estudiante un modo de estudiar muy pobre,
- frecuentemente no hay coherencia entre objetivos y evaluación,

Las evaluaciones con ítems de respuesta cerrada de mala calidad pueden traer como **consecuencia negativa la tergiversación de la naturaleza del proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje**. Es decir, el estudiante se preocupa por “por cuáles caminos es más fácil aprobar” en vez de preocuparse por el cuánto, cómo y qué aprender.

Por ello, resulta importante preguntar:

4.4 ¿En qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje es más apropiado la utilización de las evaluaciones con ítems de respuesta cerrada?

En general se puede decir, que dichas evaluaciones son más adecuadas para evaluar capacidades de orden cognitivo inferior (dominio de datos, conceptos, principios,



Universidad Nacional de Río Cuarto

teorías, establecimiento de relaciones, y aplicación de reglas y procedimientos a situaciones conocidas).

Por consecuencia resultan ser **valiosos para una evaluación formativa**, orientada a dar **retroalimentación al estudiante** acerca de su proceso de aprendizaje.

En relación a su uso en instancias de evaluación parcial, es **aconsejable realizar una combinación** de ítems con **respuestas cerradas y respuestas abiertas** que proponen problemas, casos, documentación no estructurada, que exigen tareas de análisis, soluciones, propuestas, cursos de acción.

En coincidencia con Basabe, L. y Amantea, A. (2020) las evaluaciones orientadas a la certificación, los exámenes con ítems de respuesta cerrada tienen debilidades.

Teniendo en cuenta características propias del cursado en la virtualidad:

- *“Los estudiantes tienen posibilidad de consultar el material de estudio. Por ello, deben priorizarse ítems que implican una elaboración a partir de este material y **no una reproducción directa de información**. En ocasiones, se controla la posibilidad de consultas prolongadas a materiales que no se dominan suficientemente mediante una asignación muy limitada de tiempo de resolución. Pero los plazos no deben ser excesivamente cortos para no desalentar la reflexión por parte del estudiante y no generar niveles de ansiedad que puedan afectar su rendimiento.*
- *Los estudiantes pueden comunicarse las respuestas entre sí con mucha facilidad. Por ello, es recomendable utilizar alguna solución técnica que permita **armar evaluaciones diferentes para cada estudiante combinando ítems aleatoriamente** de acuerdo con una matriz de contenido y también ordenar las alternativas de respuesta de los ítems de opción múltiple de forma aleatoria.*
- *La identidad del evaluado no se puede validar, a menos que se cuente con algún mecanismo de control de la identidad y de monitoreo de conductas sospechosas durante el examen. Esta cuestión no es inherente al tipo de instrumento en sí, sino propia de la situación no presencial.”*

“No espere respuestas geniales de preguntas triviales que no desafíen el pensamiento. No espere respuestas brillantes a preguntas que ofenden a la inteligencia.



Elabore preguntas que realmente hagan pensar, que estimulen la curiosidad, que incentivan el pensamiento, que activen la imaginación, que provoquen el riesgo reflexivo de buscar respuestas no previstas” (Álvarez, 2001, p. 118). De este modo, el gran dilema de la copia en la virtualidad se disuelve casi por sí solo -considerando que el marco teórico se pone en juego con las reflexiones y el análisis del estudiante-.

A pesar de las críticas y debilidades, que supone el uso de exámenes con ítems de respuestas cerradas, su uso en la evaluación formativa cobra mayor potencia en la enseñanza en el contexto del entorno virtual. El rol que asume este tipo de examen en este sentido, se centra en orientar al estudiante y brindar una retroalimentación, que permitan la autorregulación y autoajuste en relación a su proceso de aprendizaje.

No obstante, factores como por ejemplo grupos de estudiantes muy numerosos, poco tiempo para la corrección, porque se deben informar rápidamente los puntajes, llevan a tomar decisiones en las que se opta por usar el examen con ítems de respuestas cerradas para calificar.

En estos casos Basabe, L. y Amantea, sugieren:

“La combinación con un “soporte”, que plantee problemas, casos, documentación no estructurada, y demandar tareas de análisis, soluciones, propuestas, determinación de cursos de acción, etc.

*Por ejemplo, se puede presentar un caso clínico y estructurar en las alternativas de respuesta la conducta médica a seguir y los estudios clínicos que se deberían solicitar al paciente para precisar el diagnóstico; o presentar documentación contable de una empresa y estructurar en las respuestas aspectos de un posible diagnóstico financiero; etc. De este modo se logra, aun con ítems de respuesta cerrada, **evaluar habilidades cognitivas de orden superior, es decir, tareas que involucran la transferencia del conocimiento a situaciones nuevas, el juicio crítico para tomar decisiones y la creatividad para elaborar respuestas novedosas.** Pero es cierto que hay instrumentos de evaluación más directamente orientados a la evaluación de este tipo de desempeños.”* (Basabe, L. y Amantea, A, 2020).

5. Conclusiones finales

Este documento intenta contribuir a comprender lo que es y significa enseñar y evaluar en los entornos virtuales, especialmente en el entorno virtual EVELIA, y pretende reconocer el inmenso esfuerzo realizado por los equipos docentes para dar continuidad



Universidad Nacional de Río Cuarto

a las propuestas pedagógicas en el entorno virtual como un contexto nuevo. Ante ello, remarcar el desafío por generar prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas, que faciliten la interacción, el protagonismo, la autorregulación de los aprendizajes por parte del estudiante y la importancia de colocar a las propuestas en el marco en el que hoy se encuentran: en medio de una pandemia mundial, que nos obligó a enseñar/estudiar en la virtualidad.

En este sentido, más que nunca se plantea la necesidad, pensar en propuestas que incluyen, que reconocen las dificultades de acceso, que tienen en cuenta las necesidades socioculturales-económicas de la población estudiantil y el cansancio laboral, que forman parte de este nuevo escenario de emergencia sanitaria y crisis que transita la comunidad universitaria.

En relación con las implicaciones, el pedagogo Paulo Freire invita a pensar a la “Educación como praxis humanizadora”, que concibe a la educación como un acto que exige la proximidad y el encuentro (aunque actualmente de manera virtual) con el otro mediando la comunicación y el reconocimiento entre unos y otros de manera que se reconoce al otro como una persona que, al igual que uno, sufre los efectos negativos que atraviesa nuestra sociedad actual.

6. Bibliografía

- Álvarez Méndez J: (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir . Madrid: Morata. Capítulo VII.
- Anijovich, R.; A. Camilloni; G. Cappelletti; J. Hoffmann; R. Katzowicz y L. Mottier López (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. & González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires, Editorial Aique. Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires, Editorial Kapeluz.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2018). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.) La evaluación significativa . Paidós.
- Basabe, L. y Amantea, A. (2020). Diseño de exámenes con ítems de respuesta cerrada. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.
- Bautista, Guillermo; Borges, Federico y Forés, Anna. (2006). Didáctica Universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Ediciones Nancea. Madrid.

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).





Universidad Nacional de Río Cuarto

- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M del C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En: Camilloni, A. y otros: La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 35-66.
- Gairín, J., Carbonell, J.L., Paredes, J. y Santos Guerra, M. Á. (2009). Glosario. En Paredes, J. (Coord.), De La Herrán A. (Coord.), Santos Guerra, M.Á., Carbonell, J.L., y Gairín, J. (373-378) La práctica de la innovación educativa. Madrid: Síntesis.
- Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano. (1998). El ABC de la tarea del docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- House, J. (1994). E. Evaluación, Ética y Poder, Madrid: La Muralla.
- Litwin, Edith. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". En Camilloni, Alicia, y otros.
- Monereo, C. "La autenticidad de la evaluación" en CASTELLÓ M. (Coord) (2009) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria, Barcelona, Edebé, Inova Universitas.
- Freire, P. (2012) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016) Pedagogía de lo posible. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pérez Juste, Ramón (2016). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. Revista de Investigación Educativa, 34(1), 13-30.
- Perez Gomez, A y Gimeno,J.(1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Philippe (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires, Editorial Colihue.
- Ravela P. (2009) Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL.
- Santos Guerra, M. (1993) La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2003) Una Flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje. Málaga: Málaga
- Santos, M.(1993) La evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga.
- Sanz, A. (2008) La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. Barcelona: Editorial Octaedro.



Universidad Nacional de Río Cuarto

- Struyven, K., Dochy, K., y Janssens. S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325-341.a: Ediciones Aljibe.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens. 23 (pp. 67-68).
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). *Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones*. Educación XXI.
- Vallejo, Pedro Morales. (2006). *Las pruebas objetivas: normas, modalidades y cuestiones discutidas*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Disponible en: http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2015/09/Univ.-Comillas_Pruebas-objetivas.pdf
- Zabala, A., y Arnau, L. (2008). *Evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema*. En A. Zabala y L. Arnau, 11 Ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

7. Documentos

- Documento: *Acerca de los estudiantes que transitan nuestras aulas en tiempos de pandemia*. Lic. Nicolás Gallo. Mayo 2020.
- Documento: *Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad*. Mg. Ana Vogliotti. Universidad Nacional de Río Cuarto. Mayo 2020. Disponible en: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/algunasConsideracionesEnTornoALaEvaluacionEnLaVirtualidad.html>
- Documento: *Diálogos entre comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa*. Celman, S. y Olmedo, V. (2011). *Revista de Educación*, a. 2, N° 2, 67-82. Extraído el 7 de agosto de 2020. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/29/73
- Documento: *El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario*. Marilina Lipsman. Universidad de Buenos Aires (2014). 8 páginas.
- Documento: *Estrategias de enseñanza en la virtualidad*. Mg. Ariel Ferreira Szpiniak. Universidad Nacional de Río Cuarto. Disponible en: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/evaluacionEnLaVirtualidad.html>
- Documento: *La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones*. Arribas Estebarez, José M^a. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 4, septiembre-diciembre, 2017, pp. 381-404 Universidad de Granada, Granada, España.

La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Prof. y Lic. Lisa Jutta Hetzer, Mg. Ariel Ferreira Szpiniak, Esp. Juan M. Allende. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).





Universidad Nacional de Río Cuarto

- Documento: Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto COVID-19. Consejo Interuniversitario Nacional - RUEDA. Mayo 2020.
- Documento: Orientaciones pedagógicas para diseñar propuestas educativas con aulas virtuales. Reflexiones y aportes para el contexto actual. Mg. Ariel Ferreira Szpiniak. Mayo 2020. Disponible en: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/evaluacionEnLaVirtualidad.html>
- Resolución CE N°1510/2020: Documento: Algunas cuestiones normativas relacionadas con decisiones de validez, evaluación y acreditación y dictado de las carreras en las instituciones universitarias públicas durante el actual período de emergencia sanitaria. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Buenos Aires, Mayo 2020.