



6to. Seminario internacional de Educación a distancia”

RUEDA (Red Universitaria de Educación a distancia) “La educación en tiempos de convergencia tecnológica”.

Universidad nacional de Cuyo. Mendoza, 10 a 12 de octubre de 2013.

Tensiones y preocupaciones en torno a la evaluación virtual (experiencia pedagógica)

Dra. Graciela Iturrioz. Coordinadora de educación a distancia. Secretaría Académica. UNPSJB.

Irene Gonzalez. Integrantes del equipo de trabajo de la Dirección de educación a distancia. Secretaría Académica. UNPSJB.

Eje: ¿Qué desafíos se plantean para la enseñanza en los ambientes educativos actuales?

Palabras claves: evaluación – virtualidad – aprendizaje – enseñanza - universidad

Eje temático: Prácticas e interacciones en entornos virtuales de aprendizaje

Resumen

Exponemos en este trabajo algunas reflexiones -y porqué no preocupaciones- en torno a los escenarios en que podrían inscribirse las prácticas de evaluación virtual en asignaturas de carreras universitarias. Escenarios complejos, en tanto que, según nuestra propia experiencia construída en el diálogo con los docentes, la evaluación se sustenta en algunas creencias que distan de favorecer los rasgos no convencionales que asume la virtualidad. Diálogo que construimos en el marco del dictado del seminario virtual “Evaluar en la virtualidad”. Un espacio formativo que se ve precedido de dos seminarios anteriores también inherentes a los desafíos de la enseñanza universitaria en entornos virtuales, lo que hacía que cuenten con un capital formativo previo en cuanto a los desafíos, novedades, corrimientos, que significa adoptar esta modalidad para enseñar. Los aciertos y dificultades formaron parte de la experiencia, y las sorpresas también.



Abstract

We present in this paper some reflections-and why-no worries about scenarios that could join virtual assessment practices in university courses. Complex scenarios, whereas, according to our own experience built on dialogue with teachers, the assessment is based on some beliefs that are far from favoring unconventional traits assumes virtuality. Dialogue we built under the dictation of the virtual seminar "Assessing the virtuality". A training area that is preceded by two previous seminars also inherent challenges of university teaching in virtual environments, which have made preliminary training capital in terms of the challenges, developments, shifts, which means adopting this modality to teach. The successes and difficulties were part of the experience, and surprises too.

La evaluación formativa en observación

Como dice el refrán popular "entre el dicho al hecho hay un largo trecho" cuando de la evaluación se trata, y si bien este análisis puede no ser novedoso, sí es inquietante a la hora de pensar el conjunto de obstáculos que ya no encuentra la iniciativa de enseñar, pero sí la de evaluar mediante recursos virtuales. En este trabajo, procuramos desentrañar algunas contradicciones y paradojas que podrían tensar nuevas prácticas evaluativas cuando de propuestas virtuales se trata.

Un constructo fuerte en nuestro análisis de la experiencia narrada para pensar la evaluación universitaria fue la evaluación formativa. Básicamente, fueron tres ideas centrales las que estructuraron nuestro discurso, a saber: a) la evaluación formativa supone pensarla como fuente para saber cómo seguir aprendiendo, motivo por el cual la herramienta destacada es la retroalimentación; b) la evaluación es de los aprendizajes y no de todo lo que enseñamos, lo cual supone reconocer qué queremos que aprendan y cómo lo escribimos en criterios de evaluación; c) la evaluación de los aprendizajes universitarios se inscribe en la



preocupación por las competencias de la profesión, y desde allí hemos de preguntarnos qué queremos que aprendan nuestros estudiantes. Ante este desarrollo, los docentes expresaron casi universalmente sus acuerdos con estos conceptos. No obstante, al solicitar como actividad que compartan los problemas que encuentran en sus prácticas evaluativas en la enseñanza universitaria surgieron tensiones. La más notoria, que compartimos en foro grupal, fue la contradictoria modalidad de realización de los clásicos trabajos prácticos y los instrumentos evaluativos de los que se desprende la acreditación. La paradoja radica en que mientras los trabajos prácticos integran elementos novedosos, creativos, innovadoras, los instrumentos evaluativos resultan convencionales en sus consignas. Son estos sitios ciertamente sorprendentes y llenos de incertidumbre, que lleva a los alumnos a esforzarse por preguntar de manera insistente el contenido de la evaluación. Esta actitud es concebida por los docentes como de “zafar” de estudiar la totalidad de los conocimientos, siendo insatisfactoriamente valorada, cuando en realidad podría invertirse el planteo y emplear ese interés, mostrando qué es lo que se evaluará como representación expresa de los conceptos o competencias de la profesión. Un capital casi intrínseco a la enseñanza y el aprendizaje universitario. Insistimos en creer que ni siquiera sería necesario que los alumnos lleguen a preguntar, y de manera contraria, adelantarnos a decir qué es lo que se va a tomar/evaluar, en tanto que evaluar es valorar, y en el ámbito universitario, valorar es ponderar nada más y nada menos que las competencias centrales de una profesión.

¿Cuál es el componente novedoso de este primer abordaje para el problema de evaluar mediante recursos virtuales?. A nuestro juicio, es la vigencia de conceptos “duros” acerca de la evaluación, que persisten en las genuinas convicciones de los docentes, que en verdad harán poco permeable la integración de modalidades no convencionales que la evaluación virtual requiere de modo ineludible. En otras palabras, la convivencia entre estos conceptos duros y las zonas “grises” de la evaluación virtual se convierte así en una cuestión nada fácil de emprender. Algo así como “todo bien, pero cuando llega la evaluación...”



Conceptos planteados para dirimir tensiones

La pregunta que abordamos para pensar la evaluación virtual es si realmente la evaluación en entornos virtuales requiere pensar conceptos diferentes a la evaluación presencial e instrumentar metodologías específicas.

Como toda innovación educativa, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas educativas suscita nuevos modos, estilos, formas y también preocupaciones y quehaceres novedosos. Son innumerables los desafíos que se presentan, en términos cognitivos, didácticos, comunicacionales y también de organización institucional y de relaciones sociales. Teniendo en cuenta que nuestro interés puntual es pensar la evaluación de los aprendizajes universitarios en entornos de enseñanza virtual, circunscribiremos el análisis y la construcción de algunas aproximaciones a este ámbito.

Pensando en la enseñanza, podríamos preguntarnos...

1. ¿Es posible pensar que algunos contenidos pueden ser enseñados por medio de un aula virtual y otros no? O dicho en otras palabras, ¿qué tipo de contenidos pueden ser enseñados mediante esta modalidad?, ¿cuáles contenidos no “permiten”, dada su inherente complejidad, por ejemplo, ser adaptados a la misma? Creemos que en este caso, el criterio que ordena las probables respuestas a esta pregunta es el concepto que indica que un método didáctico (en este caso, el uso de recursos virtuales) se adecúa a las particularidades epistemológicas de su contenido, y no a la inversa. Desde este concepto, es dable esperar entonces que sea el experto en contenidos quien infiera e indique qué contenido requiere de un diálogo directo entre un alumno y un docente que integre, por ejemplo, escenas de demostración de prácticas profesionales que no puedan ser expuestas en un entorno virtual. O como expresó alguna vez un colega del campo de la Ciencia



Política respecto a la imposibilidad de reemplazar el debate interpersonal cara a cara entre los estudiantes y el docente.

Al respecto, si bien somos respetuosos de la voz del contenido, creemos que los entornos virtuales cuentan con innumerables recursos que permiten digitalizar, por ejemplo, una indicación docente de generar y participar de un debate. Y esto sucede no por las potencialidades del entorno en sí mismas, sino por las propias del lenguaje. Como dice David Olson (1998) el lenguaje escrito se vale de un corpus variado y enorme de construcciones semióticas que representan gestos, invitaciones, actitudes, con gran fidelidad.

Aceptamos entonces la demanda de nuestro colega, pero así como lo discutimos críticamente también nos atrevemos a confiar en las infinitas potencialidades del lenguaje escrito en su calidad de notación gráfica para gestionar múltiples efectos en los lectores.

2. La enseñanza virtual, ¿requiere nuevos métodos de enseñanza?

Desde una conceptualización didáctica, creemos que los métodos se ajustan, al igual que en el planteo anterior, a los contenidos y a los aprendizajes que pretendemos promover. Nos preguntamos entonces, para el caso del aprendizaje universitario que es el que nos convoca, qué tipo de aprendizajes pretendemos lograr, y desde allí, qué métodos. Teniendo en cuenta que hemos expresado con total convicción en el concepto de competencia para pensar la evaluación universitaria, pensamos que lo que asigna sentido al aprendizaje en pos de la formación de competencias es la comprensión.

3. Asumiendo la inherente complejidad de los procesos educativos, que entrañan componentes contextuales, nos preguntamos si las variables de organización institucional para un proyecto educativo con modalidad virtual son diferentes. Si en ese aspecto integráramos por ejemplo, la comunicación institucional, creemos que cambian las modalidades pero no el contenido o los constructos lingüísticos; si se trata de pensar las variables tiempo y espacio, asumimos que se requieren necesariamente criterios de flexibilidad que le asignan identidad a un proyecto



educativo con modalidad no convencional, pero que de modo alguno significa perder la calidad en cuanto a la riqueza y profundidad de los tiempos dedicados al estudio o a la diversidad, creatividad o atracción que ha de tener el espacio virtual -el aula- asignado para la enseñanza. Más aún, si pensáramos en la normativa para abarcar otro aspecto inherente a lo institucional, entendemos que los alumnos de una carrera virtual se encuadrarían en los conceptos y fundamentos normativos para los alumnos de la modalidad presencial, con las variantes de forma que se pensasen.

Del análisis hasta aquí efectuado, afirmamos entonces que observamos cambios en la disposición de recursos para la enseñanza en formatos flexibles, alternativos, complementarios PERO QUE NO CAMBIAN EN SUS CONCEPTOS FUNDAMENTALES, PORQUE LO QUE NO SE PIERDE O SE GANA CON LA VIRTUALIDAD PARA UN PROYECTO EDUCATIVO ES LA INTRINSECA CALIDAD QUE HA DE RESGUARDARSE PARA EL DESARROLLO DE CUALQUIER PROYECTO EDUCATIVO.

Como tal, para el caso de las prácticas evaluativas, que es lo que nos convoca, afirmaremos que los conceptos y fundamentos que rigen para pensar las prácticas evaluativas en la modalidad presencial, rigen también para la evaluación virtual. Esto es, las PRÁCTICAS EVALUATIVAS CAMBIAN SI CAMBIAN LAS CONCEPCIONES TEORICAS QUE LAS SUSTENTAN.

Interpelaciones a la evaluación virtual

- *¿Cómo sabemos si aprenden?*

Una de las preocupaciones que surge cuando debatimos con nuestros colegas docentes de carreras universitarias acerca de la educación virtual es la del seguimiento de los aprendizajes de nuestros estudiantes. Todos alguna vez nos hemos visto, en tal sentido, expectantes de lo que pudiese suceder con la comprensión, por ejemplo, no teniendo sus gestos, preguntas, comentarios frente nuestro. En esta dirección, consideramos que el carácter formativo de la evaluación adquiere una particular relevancia, en términos de su destacada



preocupación por la retroalimentación que adquieren los resultados de aprendizajes para los alumnos, y desde allí, el carácter formativo de la evaluación. Veamos de qué trata.

Para Rebeca Anijovich (2010) la evaluación formativa es aquella que abarca las actividades evaluativas que proveen información para ser usada como retroalimentación en pos de observar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, si los resultados de aprendizaje no fueron del todo satisfactorios, la evaluación formativa permitirá revisar y rehacer el material de estudio, en tanto que arroja información acerca de cuáles son las dificultades específicas de los estudiantes. Así, la retroalimentación supone no tanto trabajar hacia los errores producidos sino hacia las tareas futuras, es decir que focaliza su atención prospectivamente más que retrospectivamente.

Algunas consecuencias de esta premisa conceptual serían las siguientes:

1. Generar información para los estudiantes sobre las metas de aprendizaje y los logros parciales, esto es, plantear los puntos de llegada y los hitos intermedios que sumarán esfuerzos a las metas finales. Esta información, que debe ser expresa, es inherente a la evaluación formativa. Para la educación virtual, este recurso es esencial, ya que retroalimenta de una manera notoria porque posibilita ver en qué lugar del trayecto estamos posicionados y cuánto resta recorrer aún. Tratándose de la evaluación virtual, adquiere mayor relevancia aún en tanto que permite, para los estudiantes, saber acerca de su desempeño, y para los docentes, contar con esa información que lamentamos no tener por no poder observar sus gestos y escuchar sus preguntas.

2. Apelar a los recursos de la interactividad que provee la virtualidad para generar más y asiduas intervenciones de los estudiantes, centradas no en cualquier aspecto sino en la ponderación de sus propios resultados de aprendizajes, donde el reconocimiento de sus dificultades sea un criterio que adquiera una relevancia distintiva. Este recurso es propio de la evaluación formativa en todas sus expresiones, porque permite que las prácticas evaluativas arrojen insumos para el



reconocimiento de dificultades y que éstas se hagan explícitas. Para el caso de la evaluación virtual, se tratará de ponderar dicho reconocimiento y su expresión pública en los foros interactivos, no solo por ser signo de aprendizaje, sino por ser recurso al servicio del “insight” para otros compañeros.

3. De lo anterior se desprende entonces la evidente necesidad de que los estudiantes evidencien sus análisis acerca del aprendizaje y que, nosotros los docentes, valoremos esa actitud, inclusive con calificaciones. Ahora bien, esta promoción no se hace solamente con la pregunta acerca “¿cómo te fue?”. Es vital diseñar otro tipo de consignas evaluativas (centradas en los logros parciales, retomando lo anterior) decididamente dirigidas al autoreconocimiento de los propios progresos y errores. Para el caso de la evaluación virtual, en otros apartados posteriores, nos referiremos a los instrumentos de evaluación que permiten esta forma, tales como son los portafolios.

4. Nuestra preocupación por no poder percibir los signos de aprendizaje de los estudiantes se verán mermados si, siempre desde la mirada de la evaluación continua, proveemos retroalimentación a los estudiantes de manera sistemática, para lo cual, las aulas virtuales cuentan con recursos que posibilitan hacerlo. Para ello, y para preservar el genuino carácter retroalimentador de la evaluación formativa, Anijovich (opcit) expresa que cuando hacemos retroalimentación a los alumnos, nos preguntamos si cabe hacerla sobre sus conocimientos, sus procesos de aprendizaje, su autoestima, y expresa que resulta más productiva si se centra en la tarea, y en esto, en los problemas detectados, efectuando marcas, dialogando sobre ellos y orientando cómo mejorarlos.

- *¿se puede evaluar en grupos?*

Bajo esta acepción, se expresan las preocupaciones de los docentes cuando nos referimos a las producciones evaluativas en entornos virtuales. La pregunta recurrente que aparece es cómo sabemos si todos participaron, si el compromiso y la implicación fue igualitaria y equitativa, etc.



Tratándose del aprendizaje, diremos que importa valorar un componente propio de la virtualidad, promovido fuertemente por ella y altamente valioso para la apropiación de conocimientos en contexto de estudio universitario, como es el de la cooperación entre pares.

Más que evaluar si todos colaboraron o no, ponderaría los resultados de dicha cooperación, como un valor intrínseco de la evaluación virtual. Y en este punto, valoraríamos la capacidad de negociar significados, por ejemplo, en un escrito que circula en un grupo, lo que supone ceder espacios, escuchar la opinión de otros, reconocer las potencialidades de los pares en sus aportes, acordar pautas de manera conjunta respecto de la escritura.

Claro está que la preocupación respecto de si todos participan equitativamente o no, es genuina, pero como problema no es solo atribuible a la evaluación virtual. Es por ello que apuntamos a observarlo desde otra perspectiva.

- *la "copia" de trabajos ajenos*

Uno de los temas relevantes (Lion C., 2009) con el cual deben lidiar los docentes ante las propuestas de evaluación de manera virtual es la *"copia"*. La autora expresa que partir de la introducción de una herramienta como Internet en las prácticas de la enseñanza, se enfrentan ante la complejidad de tener que discernir cuando un trabajo que presenta un alumno es original o es una mera copia debido a la escasa posibilidad de chequear y contrastar con fuentes diversas la información que se recaba para de esta manera poder evaluar la construcción del conocimiento y la marca del autor en los textos. Edith Litwin (2009) expresa que se trata de un problema legítimo pero que, sin embargo, podemos plantear igualmente trabajos basados en la comprensión que requieren potentes producciones intelectuales y complementarlos con una defensa oral pública y online, aspecto que en el campo de las nuevas tecnologías ya se encuadrado merced el uso de chats o videoconferencias o programas informáticos específicos para intercambiar verbalmente con exposición de escenarios y rostros.



Problema que se exagera si consideramos que Internet se presenta como una tentadora fuente de recopilación de información, de la cuál podremos copiar y pegar y así salvar la presentación de un trabajo. ¿Cómo evitarlo? Del mismo modo que en el caso anterior, no negamos el problema que se extiende también a la evaluación presencial, pero proponemos poner el foco en otro ángulo, y esto es, cómo ponderarlo. Dado que de lo que se trata en una producción que suponga compilación de información, lo que hemos de ponderar es la selección criteriosa y procesamiento personal y creativo de esa información. En este punto, agregamos tres consideraciones: la primera es que, siguiendo a Juan Ignacio Pozo (2000) , es que el procesamiento de información tendiente a la producción de un trabajo requiere un complejo recorrido de tareas nada sencillas, que para este autor se expresan en adquirir, interpretar información, analizar, comprender y comunicar información; la segunda es que para evaluar, hay que enseñar este proceso, y tercero, que si se enseña y se evalúa, se evalúa todo, es decir, no solo el producto final, sino los logros parciales, y con ello retornamos a la evaluación formativa.

Una respuesta a la tensión central: los criterios de evaluación en la evaluación virtual

Haber reconocido, aunque sea parcialmente como acontece siempre en todo trabajo, los problemas de la evaluación virtual (algunos de ellos) en su faceta didáctica, es casi un compromiso pensar cómo evaluar, y para ello, nos pronunciamos acerca del lugar que asumen los criterios de evaluación para el caso de la evaluación virtual.

Los criterios de evaluación son entonces parámetros de referencia conceptuales que nos permiten asignar significado a los datos recogidos referidos a los aprendizajes de los alumnos. Así, cuando evaluamos no comunicamos que el alumno x hizo tal y tal cosa, sino que producimos un juiciosintetizador donde englobamos todas sus actuaciones en una valoración que obtenemos apoyándonos en los criterios de evaluación. Proponemos la formulación de los criterios de evaluación sobre la base de la puesta en juego de habilidades de



pensamiento empleadas frente a un problema a resolver, propuesto a través de consignas evaluativas situadas en entornos tecnológicos, que supone observar el desempeño de ciertas habilidades junto a la mediación de ciertas herramientas. Lo cual supone atender a cómo esas herramientas configuran el desempeño cognitivo.

Bibliografía consultada

Anijovich, R (comp) (2010); La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.

Burbules, N. y T. Callister (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Barcelona: Granica.

Mar Mateos (2001) Metacognición y educación. Buenos Aires. Aique.

Pozo Municio, J.I. – Gomez Crespo, M. (1998); Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Morata. Madrid.

Pozo Juan Ignacio y Carlos Monereo (1996) Aprendizaje estratégico. Aula XXI. Santillana. Madrid.

Pozo Juan Ignacio, Yolanda Postigo Antón. Los procedimientos como contenidos escolares. Edebe 2000. Barcelona.

Elliot Eisner (2002), La escuela que necesitamos. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Bruner, Jerome, (1997), La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid.

Alonso, C.M; Gallego, D.J.; Honey, P. (1999): Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de Diagnóstico y Mejora”. Ediciones Mensajero, Bilbao.

Lipman, M. (1998), Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Perkins, D. (1995), La escuela inteligente, Madrid: Gedisa.



Dewey, J. (1998), *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.

Gardner H. (1995), *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.

Nickerson R. y otros (1998) *Enseñar a pensar*. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona. Paidós.

Cole M. (1999) *Psicología cultural*. Morata. Madrid

Cabero J. (2001) *Tecnología Educativa*. Diseño y utilización de medios en la enseñanza, Paidós, Barcelona, España.

Corral Iñigo A., Tejero Escribano L., Lizcano E. y Martínez C. (1987) *Consideraciones acerca de la realización de textos didácticos para la enseñanza a distancia*, op. cit.

Litwin E. -comp.- (1997) *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*, El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

Litwin E. (2003) "*Diseño e implementación de propuestas en línea de educación a distancia*", en: <http://www.educ.ar/superior/eventos>.

Martí E. (1993) "*Aprender con ordenadores*", en: *Revista Substratum*, Vol. 1 Nro 3, Barcelona, España.

LION, CARINA (2009) "*Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos*" en Litwin, Edith (2009) "*Tecnologías educativas en tiempos de Internet*". Ed. Amorrortu. Bs. As.

Olson D. (1998) *El mundo sobre el papel*. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento, op. cit.

Resnick L. (1999) *La educación y el aprendizaje del pensamiento*, op. cit.

Salomon G.(1992) "*Las diversas influencias de la Tecnología en el desarrollo de la mente*", en *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación* N° 13, Madrid, España.

Soletic A. (2000) "*La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos*", en: Litwin E. -comp.-, *La educación a distancia*. Temas para el debate en una nueva agenda educativa, op. cit.



RUEDA - 6° Seminario Internacional Mendoza - Octubre 2013

Stone Wiske M. (1999), La enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Tiffin J. y Rajasingham L., (1997) En busca de la clase virtual, Paidós, Buenos Aires, Argentina.