



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales

Asociación de Universidades Sur Andina

# **DISEÑO DE RECURSO DIGITAL COMO ACOMPAÑAMIENTO A LA TRAYECTORIA DOCENTE ORIENTADO A LA E EVALUACIÓN**

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Maestranda: Mercedes Clarisa Zocchi

DNI 34561493

Correo electrónico: [mercedes.zocchi@gmail.com](mailto:mercedes.zocchi@gmail.com)

Director: Dr. Oscar Alfredo Testa

Co-Directora: Dra. María Cecilia Rabino

UNLPam|Agosto| 2024

- Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales -  
Universidad Nacional de Chilecito | Universidad Nacional del Comahue | Universidad Nacional de Cuyo |  
Universidad Nacional de La Pampa | Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco |  
Universidad Nacional de la Patagonia Austral | Universidad Nacional de San Luis



## 1. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a quienes forman parte de la Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales, directivos, comité académico, equipo docente, a mis compañeros y compañeras quienes han recorrido este camino de crecimiento junto a mí. Un gran abrazo a todos y todas.

Especial agradecimiento a mi director el Dr. Oscar Alfredo Testa por siempre tener la palabra justa y brindarme tan generosamente su mirada. Ha sido un acompañamiento virtual sin distancias donde he aprendido inmensamente.

A mi co directora la Dra. María Cecilia Rabino quien me acompañó desde su experticia en educación y también desde su calidez como persona. Su asesoramiento ha enriquecido el trabajo inconmensurablemente.

Oscar y María Cecilia, ¡gracias de todo corazón! Este trabajo no se podría haber concretado sin sus valiosos aportes. Que me hayan dicho que sí cuando les pregunté de acompañarme en el Trabajo Final Integrador, ha sido mi mayor alegría.

Gracias al Coord. Prof. Rubén Pizarro, por su orientación y siempre responder de la mejor manera mis inquietudes.

Gracias a María Elena Bain por estar presente en los momentos en que el Plan de Trabajo nacía y tomaba forma, por sus comentarios constructivos y por su disposición docente.

Extiendo mis agradecimientos a mis compañeros y compañeras de trabajo tanto de la Universidad como del Centro de Capacitaciones quienes han colaborado con sus visiones a que el recurso digital crezca y tome vuelo.

Gracias totales a Marcela, Verónica y Ricardo que desde el día uno estamos en grupo transitando tan lindo camino, con compromiso, risas y solidaridad. ¡Hicieron única esta experiencia de aprendizaje!

Gracias a mi querida familia, todo es posible porque están a mi lado.

## 2. RESUMEN

El presente trabajo propone desarrollar un reservorio web como recurso digital destinado al acompañamiento de docentes con énfasis en una evaluación formativa, auténtica y continua a fin de diversificar las formas de evaluación en las asignaturas de educación a distancia y capacitaciones en línea. El trabajo explora las creencias y prácticas de 43 docentes sobre evaluación en línea. Las mismas se analizan cualitativamente por teoría fundamentada triangulando la información con observación de entornos virtuales. El recurso está creado en una plataforma de uso gratuito, con contenido multimedia, sistema adaptable y de carga rápida. El mismo fue validado por softwares, juicio con 3 expertos y experiencia de usuario donde participaron 21 docentes, las muestras fueron seleccionadas de forma no probabilística por conveniencia. También se indagaron las opiniones docentes acerca del recurso digital. Los y las docentes emplean heteroevaluaciones individuales con escasas instancias de retroalimentación. El 52% asevera necesitar información sobre herramientas digitales para evaluación. Según los testimonios conviven modelos tradicionales y formativos en evaluación. Las valoraciones del recurso por expertos (87.5) y docentes (84.7) han asignado al reservorio una calificación de A+, score por encima del límite aceptable de 68. El recurso digital es relevante como acompañamiento a la labor docente porque incentiva la diversificación de formas de evaluar al proponer instrumentos de evaluación y vincularlos a estrategias de aprendizaje que trabajan habilidades cognitivas superiores. Cada publicación orienta en la planificación, diseño e implementación integrando tecnologías pedagógicamente.

*Palabras clave. e-evaluación, enfoque formativo-auténtico, estrategias de aprendizaje, habilidades de pensamiento, reservorio web.*

### 3. ÍNDICE

#### Tabla de Contenidos

<b>1. AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>2</b>
<b>2. RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>3. ÍNDICE.....</b>	<b>4</b>
Tabla de Contenidos.....	4
Índice de Tablas y Figuras.....	5
<b>4. JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>11</b>
<b>6. OBJETIVOS.....</b>	<b>13</b>
<b>7. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
7.1. Debate actual sobre evaluación: Paradojas y dilemas.....	14
7.2. Creencias de los y las docentes sobre evaluación.....	16
7.3. Pensando la evaluación.....	19
7.4. Evaluación auténtica, formativa, continua y retroalimentación.....	24
7.5. Integración de TIC a las evaluaciones en línea.....	29
7.6. Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación en línea.....	32
7.7. Escenario de la propuesta.....	36
<b>8. PROPUESTA.....</b>	<b>52</b>
8.1. Primer Momento.....	53
8.1. Segundo Momento.....	55
8.2. Tercer Momento.....	57
8.3. Cuarto Momento.....	60
8.4. Sustento teórico de la propuesta.....	62
<b>9. CONCLUSIONES.....</b>	<b>67</b>
<b>10. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>71</b>
<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>74</b>
Anexo A. Definición de variables del análisis cuantitativo.....	74
Anexo B. Codificación de categorías de análisis cualitativo sobre creencias docentes.....	79
Anexo C. Observaciones de los EVEA.....	92
Anexo D. Ejemplo de Guía de Trabajo.....	92

## Índice de Tablas y Figuras

Figura 1 Desvirtualizaciones de la evaluación.....	17
Desvirtualizaciones de la evaluación.....	17
Figura 2 Evaluar y Calificar.....	18
Figura 3 Competencias para la globalidad.....	19
Figura 4 Evaluación del, para y como aprendizaje.....	21
Figura 5 Pasaje del modelo centrado en el profesor al estudiante.....	22
Figura 6 Evaluación a la luz del grado de autenticidad.....	25
Figura 7 Fases de implementación de la Evaluación Auténtica.....	26
Figura 8 Contribuciones de la retroalimentación al proceso de aprendizaje... 27	
Figura 9 Aspectos claves de la evaluación en línea.....	32
Figura 10 Medios, técnicas e instrumentos de evaluación.....	33
Figura 11 Tipos y funciones de las e actividades.....	35
Figura 12 Ejemplos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación.....	35
Figura 13 Años dedicados a la docencia y nivel educativo de desempeño.	36
Figura 14 Temáticas de las asignaturas de grado y capacitaciones virtuales. 37	
Figura 15 Capacitaciones sobre educación y tecnologías.....	37
Figura 16 Experiencia en entornos virtuales, percepción sobre el manejo de información y herramientas para crear evaluaciones en línea.....	38
Figura 17 Tipos de evaluaciones empleadas, formulación y comunicación de objetivos de la evaluación.....	38
Figura 18 Instrumentos utilizados en las e evaluaciones.....	39
Figura 19 Frecuencia de utilización de herramientas digitales para la elaboración de evaluaciones en línea.....	39
Figura 20 Tipos de retroalimentación y temporalidad de las e evaluaciones.. 40	
Figura 21 Cuadro lógico sobre creencias de características de la evaluación 42	
Figura 22 Cuadro lógico sobre creencias del momento de la evaluación... 44	
Figura 23 Cuadro lógico sobre creencias en retroalimentación.....	45
Figura 24 Cuadro lógico sobre creencias en el tipo de calificación.....	47
Figura 25 Cuadro lógico sobre creencias de las TIC en evaluación.....	48
Figura 26 Cuadro lógico sobre creencias de evaluación en entornos virtuales.....	49
Figura 27 Cuadro lógico sobre creencias en el propósito de la evaluación.	51
Figura 28 Proceso de elaboración del reservorio web.....	52
Figura 29 Procedimiento de la Teoría Fundamentada.....	54
Figura 30 Mapa de contenidos del reservorio con interface web.....	55
Figura 31 Especificaciones técnicas y tecnologías del recurso digital.....	56
Figura 32 Herramientas digitales utilizadas para la creación del recurso digital.....	56



Figura 33 Congruencia entre necesidades docentes y contenido del recurso digital.....57

Figura 34 Esquema interactivo con redes de navegación del recurso digital.. 58

Figura 35 Ejemplo rediseño de imagen para mejorar visualización..... 59

Figura 36 Textos alternativos de imágenes en el recurso digital..... 60

## 4. JUSTIFICACIÓN

Beraza Zabalza (2019) expresa que el intrincado panorama sobre evaluación que se ve hoy está cargado de dilemas y preocupaciones, que depende en gran medida de aquello que cada docente entiende como evaluación pertinente.

Durante muchos años el debate de la evaluación educativa versó sobre la acreditación, medición o certificación, dejando de lado la consciencia del proceso de adquisición de saberes aplicados a situaciones reales, su comprensión y la transferencia de contenidos (Litwin, 2008). Como lo hacen notar Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo (2019) en su escrito, aún los y las docentes confunden la evaluación con la calificación y esto lleva a prácticas docentes que se corren de lo pedagógicamente acertado; y aseveran “deberíamos evaluar más y calificar menos” (p. 14). Hasta cuando se desean implementar evaluaciones formativas y compartidas, se cometen errores como la ausencia de transparencia o la no implicación de los y las estudiantes. Por ende, es menester seguir investigando y profundizando el tema.

Incluso en el estudio realizado por Martínez Reyes (2014), el autor asevera que las “creencias que los profesores tienen sobre enseñanza - aprendizaje - evaluación guían de alguna forma su práctica educativa” (p. 45). En sus hallazgos de la investigación los y las docentes refieren a la evaluación como la acción que mide, cuantifica o verifica los conocimientos asimilados, adquiridos o enseñados por el y la docente; entendiendo a la enseñanza como transmisión y al aprendizaje como asimilación. Teniendo lo relatado en cuenta, es necesaria la reflexión, el pensamiento crítico y comprender cómo hoy los y las estudiantes aprenden y el vínculo que tienen con ese conocimiento. Además, ir por prácticas que reconozcan el valor de las creaciones de estudiantes personales y compartidas que sean más completas que sólo la asignación de calificaciones (Cobo, 2016).

Es interesante aquello que resalta Beraza Zabalza (2019) respecto a la cultura de la evaluación docente, señalando las contradicciones que habitan en los y las docentes. El autor detalla la situación de la evaluación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; nombra un sentimiento de frustración materializado en el quiebre del marco relacional constructivo, ya que lo que se viene trabajando en las clases con propuestas didácticas más novedosas, cuando se evalúa se rompe como una estructura de cristal aquello que se venía haciendo. La evaluación no refleja aquello que se ha enseñado. Mismo el rol docente que en los encuentros es amable, tutorial, de acompañamiento y guía, en la evaluación su representación se transforma a “juzgadores”. Por tanto la evaluación se torna más complicada.

Aquí, es importante enfatizar la complejidad de la evaluación, y cómo en ocasiones los y las docentes llevados por creencias conscientes o no, se apegan a esquemas que no son compatibles con los contextos actuales. Las creencias docentes, son en muchos casos, obstáculos para el aprendizaje significativo (Barberà Gregori, 2016).

A su vez, en su artículo Dorrego (2016) explicita algunos inconvenientes como lo son la tendencia hacia formas tradicionales de evaluación con escasas oportunidades de trabajo sobre las habilidades genéricas, la incoherencia entre objetivos, tareas y



niveles de aprendizaje. Este último se ve en las actividades que requieren altos niveles de habilidades de pensamiento y luego se evalúan habilidades de niveles inferiores.

Barberà Gregori (2016) manifiesta una debilidad en los criterios de evaluación y comunicación de resultados, una fragilidad en la interacción profesor - estudiante, así también como una baja sensación de logro de los y las estudiantes en entornos virtuales por la incompleta visión y comprensión que alcanzan de la materia como un todo, e inflexibilidad estructural, ya que por el cronograma muchas veces las entregas de actividades con fechas límites una tras otra son agotadoras.

En este contexto, al situarse en el aporte de las tecnologías en educación, especialmente en evaluación, hay una visión parcial del aporte que realizan con visión reduccionista a lo instrumental, cuando en realidad hay que profundizar los debates y decisiones de los procesos psicoeducativos como los procesos de regulación a través del lenguaje, la construcción compartida del conocimiento, cómo trabajar los puntos de vista divergentes, las representaciones compartidas, la estructura de la participación y más. Es esta visión instrumental lo que provoca confusión; al entender la evaluación como instrumento lo que se traduce en una concepción meramente de acreditación (Barberà Gregori, 2016).

Como Burbules (2006) señala en uno de sus libros, la discusión ya no pasa por la decisión de utilizar las tecnologías en educación o no. Esto ya es un hecho que se está transitando, las tecnologías forman parte. Lo que sí resulta necesario, es pensar más allá de su selección y uso. Las mismas no son sólo herramientas sino que definen un entorno donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esto, es interesante el planteo relacional del usuario y las tecnologías descubriendo nuevos propósitos y caminos. Así también aporta Cobo (2016), planteando la necesidad del abordaje de la tecnología en educación como “algo problemático”, no suponiendo que las tecnologías sean el problema sino formulando “preguntas serias” sobre la integración de las tecnologías en la educación (p.10).

Del diagnóstico inicial sobre las evaluaciones en línea de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) de los cursos del Centro de Capacitaciones, y de asignaturas de carreras en Educación a Distancia (EAD) que se realizó por método de observación, se ha determinado que la mayoría son evaluaciones automáticas que utilizan datos almacenados y brindan correcciones inmediatas y estandarizadas, lo cual impide la comunicación del profesor con los y las estudiantes de forma personal y ajustada. Este hecho deriva en un deterioro o ausencia del sentido de comunidad virtual necesario para llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Barberà Gregori, 2016). Al mismo tiempo, las e actividades son generalmente cuestionarios tipo test o foros sin retroalimentación vinculada al estado del proceso de aprendizaje. En los EVEA, los cursos tienen un trabajo final al completar todos los módulos, y en el caso de las asignaturas los exámenes parciales son exámenes tipo múltiple choice realizados con cuestionarios en línea, ambos responden al estilo de pruebas enciclopédicas y automáticas (Barberà Gregori, 2016). También cabe destacar que hay otras situaciones donde se evalúa con formulación de proyectos o estudio de casos, pero son los de menor presencia. En estos últimos dos casos, las evaluaciones anteriores han trabajado sobre habilidades de pensamiento de orden



inferior, evidenciándose cierto grado de incoherencia con lo solicitado en la prueba final, que dicho sea, se solicita este tipo de trabajo por proyecto recién en la última instancia de los cursos. Lo expresado en el párrafo anterior, da cuenta de la necesidad de ampliar las posibles formas de evaluación en línea a fin de fomentar el trabajo de distintas capacidades cognitivas y competencias de orden superior.

Relacionando lo observado con los marcos teóricos actuales, la evaluación presenta una dicotomía. En un extremo las preguntas aisladas que no presentan conexión ni contexto y generalmente representan una síntesis de los contenidos y es estandarizada. Opuestamente aquella que considera la diversidad, conexiones entre actividades, trabaja con las habilidades de los y las estudiantes y posee criterios guía (Barberà Gregori, 2003). Criterios que han pasado a ser prescriptivos y formulados en base a objetivos operacionales como lo plantea Camilloni (2009). La autora en su escrito refiere la falta de un marco sólido para lograr cambios e innovaciones en la evaluación, y así mejorar las prácticas de ese momento. Es revelador cómo no sólo en el 2009 sino más de una década atrás la autora habla del momento crítico donde las opciones eran que la evaluación se renueve y reforme o siga en su estado evidenciando un desajuste de su práctica y los cambios educativos de ese entonces derivando en un detrimento en el aprendizaje de los y las estudiantes. Además, como lo hace notar Villarroel y Bruna (2019) la elección del instrumento de evaluación y formulación de preguntas por parte del y la docente puede estar ausente de beneficio cuando los y las estudiantes olvidan contenidos por ser evaluaciones basadas en la memoria o repetición. Siendo el rol estudiantil limitado a una pasividad y superficialidad incompatibles con la construcción de conocimiento y significado. Esto se traduce en una pobre integración de habilidades que ayudarán a la persona a intervenir, transformar y construir en el mundo real. Muy alejado a lo vinculado con la síntesis de hallazgos, resolución de situaciones, análisis de información, contextualización, reflexión crítica, toma de decisión, comunicación y creación. Cuando la evaluación coloca al y la estudiante en una situación de resolución a partir de lo aprendido, es cuando entiende qué uso se hace de los conocimientos y habilidades.

Se sostiene, que las tecnologías vienen a colaborar con la creación de entornos que aumentan las posibilidades de aprendizaje en grupo y personales, sincrónico y asincrónico, accediendo y gestionando información. Es así que se puede declarar que las tecnologías poseen mayor potencial que el examen tipo test y los procesos automáticos (Zapata, 2010).

Por todo lo expuesto se invita a pensar el valor que se le da a las tecnologías con su potencial transformador e innovador en pos de propuestas educativas y evaluativas con bases pedagógicas y didácticas que se encuentren en la misma línea que el nuevo paradigma pedagógico-tecnológico (Forestello, 2021).

García Aretio (2021) propone valorar los logros de los y las estudiantes de manera continua, para así vislumbrar las dificultades que transitan, disminuir los obstáculos, y realizar procesos de readecuación en distintas partes del proceso. Sería el evaluar para aprender orientado a las competencias, y si a la continuidad se le suman las ayudas ajustadas entonces se está haciendo una evaluación formativa. Al practicar la

evaluación continua se estaría más cerca de la adquisición de competencias por parte de los y las estudiantes.

Es en esta situación que la autoevaluación y autonomía son necesarias para enriquecer el aprendizaje. Por ello, el énfasis debe estar dado en la evaluación y no en el examen (Litwin, 2009). Una buena evaluación debe ir en pos de un aprendizaje profundo y puesta en juego de habilidades de pensamiento de orden superior (Villarroel y Bruna, 2019).

La evaluación por competencias exige un reacomodamiento de los procesos y entornos de enseñanza y aprendizaje que justifican los títulos. Para la adquisición de competencias es menester implementar estrategias de aprendizaje y además de administración de recursos entendida como metacognición (Zapata, 2010).

Lo expresado en los párrafos anteriores es una fotografía de lo que sucede respecto a la evaluación en línea hoy, para orientar el aprendizaje y considerar alternativas antes de tomar decisiones. Aquí se distinguen tres momentos, el diagnóstico para conocer a los y las estudiantes que es el punto de partida, el proceso como evaluación continua integrada y el momento final entendido como consecuencia lógica de aquello procesual y de carácter global. Lo descrito no sólo compete a recabar evidencias de aprendizaje, sino el brindar información, un feedback continuo, un diálogo abierto para que el o la docente tome decisiones y para que estudiantes despejen confusiones, superen dificultades, y trabajen competencias (García Aretio, 2021). Debe darse importancia a la comunicación de resultados, feedback virtual o retroalimentación que representa el derecho a mejorar que posee todo estudiante (Barberà Gregori, 2016).

Por lo tanto, la propuesta surge de la necesidad de establecer una orientación sobre la evaluación en línea a partir de la identificación de las creencias y prácticas docentes sobre la evaluación en entornos virtuales. De aquí que se desprende la creación de un recurso digital (RD) con licencia Creative Commons que responda a las necesidades docentes específicas sobre evaluación y comunique distintas formas de evaluación en línea haciendo énfasis en las necesidades encontradas en el contexto multidimensional mencionado. Citando a Villarroel y Bruna (2019), el desafío de aplicar métodos evaluativos de los cuales sean observables y medibles aquello que los y las estudiantes pueden hacer con el conocimiento adquirido en una situación contextualizada y lo más real posible en congruencia al perfil de profesional futuro, con compromiso y respondiendo las necesidades de la sociedad.

El RD tendrá su sustento en:

- La evaluación del aprendizaje, es decir, sumativa que complementa el enfoque formativo en evaluación utilizada para documentar aquello aprendido por los y las estudiantes, obteniendo un balance general de los conocimientos adquiridos o competencias desarrolladas a través de distintas actividades (Sánchez Mendiola, 2022).
- La evaluación para el aprendizaje, en otras palabras, una evaluación formativa como aquella que busca reconocer fortalezas y oportunidades para mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes teniéndolos como protagonistas con centro en el proceso, y a su vez mejorar las prácticas de enseñanza de los y las

docentes (Anijovich y Cappelletti, 2017). La evaluación formativa tiene su mirada en el proceso siendo una evaluación continua ya que recolecta información del camino de aprendizaje del y la estudiante. De esta manera lo y la ayudan a superar dificultades (García Aretio, 2021).

- La evaluación como aprendizaje donde el y la estudiante son protagonistas claves y toman decisiones, esta evaluación engloba el aprendizaje autónomo, el aprendizaje autodirigido, el pensamiento crítico y más (Sánchez Mendiola, 2022).
- La evaluación auténtica en tanto vincula lo que sucede en el aula con lo real, contextualizada y tomando en cuenta el perfil de los y las graduadas; implicando a los y las estudiantes (Villarroel y Bruna, 2019). Todo esto trabajado desde el modelo TPACK (Koehler, Misrha y Cain, 2015).

Al profundizar más en la planificación del presente Trabajo Final Integrador, las debilidades en la ejecución de la propuesta pueden ser que el tamaño de la muestra sea reducido por no lograr establecer comunicación efectiva con los y las docentes o que se demore un tiempo más la finalización del reservorio con interface web por inconvenientes técnicos. También la revisión del reservorio con interface web de acuerdo a los resultados de la validación pueden extenderse en el tiempo y modificar el cronograma. Las fortalezas son la cooperación de los trabajadores del Centro de Capacitaciones y autoridades de las carreras en EAD, y que se encuentran hechas las notas de permiso administrativo con lo cual no habrá demoras de este tipo. Refiriendo al contexto general, los cursos virtuales y asignaturas en EAD están dentro de la plataforma moodle. Entonces, el Trabajo Final Integrador se planifica en distintos momentos persiguiendo en primera instancia la obtención de información de cómo son las evaluaciones en línea que se llevan adelante en el Centro de Capacitaciones y carreras de Educación a Distancia, y así mejorar las mismas con el diseño de un recurso digital sobre evaluación en línea como elemento de acompañamiento a la trayectoria docente siempre disponible para consulta. El recurso digital intenta responder a las carencias y controversias que actualmente posee la evaluación en línea en la muestra estudiada y a diversificarla. El mismo está dirigido a la comunidad docente para que estos puedan mejorar la calidad de las evaluaciones en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

La utilidad disciplinar está dada porque el estudio permite ampliar los datos sobre las creencias y prácticas docentes sobre evaluación en línea, y la utilidad metodológica se refleja en que la información recolectada y analizada que luego puede permitir articular un programa de capacitación docente a mediano plazo, además de contar con el recurso digital de acceso abierto sobre evaluación en línea. El interés como maestranda nace desde la propia reflexión de prácticas e inquietudes que en muchas oportunidades se presentan en la labor docente donde los modelos institucionales de acreditación o finales están prescriptos, y una en el cursado debe ser coherente con eso. Además el contacto con la temática por más de un año contribuirá a consolidar los conocimientos previos, vinculados a la práctica y reflexión de la profesión.

## 5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La disrupción digital en el escenario educativo resulta inherente a la innovación, de especial manera cuando de las potencialidades de las nuevas tecnologías se trata. Las transformaciones cambian los funcionamientos y viene a requerir del y la docente una reflexión de sus prácticas, cambio de rol, concepciones y creencias en pos de lograr complementariedades productivas en la evaluación integrada al currículum (UNESCO, 2017).

En las participaciones argentinas a nivel internacional y regional, algunas de las temáticas sobre las que versan los debates en América Latina son la educación a distancia, la inversión en tecnologías y la calidad educativa. Uno de los ejes centrales de trabajo a nivel global y regional es “el desarrollo del conocimiento científico y de las nuevas TICs”, traducido en uno de los objetivos de la Conferencia Regional de Educación Superior (2018) que ha sido “aprovechar plenamente el uso de las nuevas TICs en el ámbito de las distintas funciones universitarias y de la gestión.” (p.44). En el país, la educación de nivel superior hace décadas está en constante transformación donde operan y conviven tensiones ante distintos núcleos de interés y acción (Lamarra y Centeno, 2017).

García Aretio (2011) en su libro “¿Por qué va ganando la educación a distancia?”, describe a la EAD como “diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y/o colaborativa.” Refiere en su escrito el rol docente dentro de estos nuevos espacios como quien debe alejarse de las actividades negativas y posiciones extremas en relación a la tecnología incursionando como facilitador y en la tutoría. En tanto que evaluador distante de la sanción y un papel más cercano al pedagogo-tecnólogo coordinando una evaluación continua y desarrollando sistemas de evaluación formativa, sin limitarse solo a los conocimientos, sino incorporando actitudes, competencias, habilidades, comprensión, análisis, aplicación y otros. A su vez, García Aretio (2011) marca algo fundamental que es necesario enfatizar, trabajarlo siempre y que intenta ser abordado en el recurso digital que será diseñado en el TFI. Las tecnologías están en la educación, pero por sí solas no garantizan buenos procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es la pedagogía la que viene aquí a dar luz, y es fundamental atender, diseñar, gestionar, evaluar e investigar teniendo esta idea como eje conductor.

En vistas de una verdadera innovación, según Coicaud (2012), acontecen dos tipos de lucha cuando se instala la intención de reconstruir relaciones entre el conocimiento, el poder y los deseos de las instituciones. Una de ellas responde a las circunstancias entendidas como la posesión de equipamientos, satisfacción de necesidades de estudiantes, la infraestructura y otros; es decir, contar con los recursos necesarios. La otra lucha es la de las subjetividades tanto institucional como de docentes y otros agentes; comprendiendo aquel viaje por pedagogías que inciten políticas emancipatorias de modelos tradicionalistas, la toma de decisión en conjunto, programaciones didácticas en entornos tecnológicos más abiertos, abogar por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, currículum alternativos. Si se tuviera que clasificar de algún modo la problemática que abarca el presente trabajo, sería ir hacia

ese encuentro de subjetividades que en su diversidad toman decisiones favoreciendo estos espacios abiertos de aprendizaje y de mayores oportunidades, ya que se cuenta con los recursos, no obstante en algunas ocasiones las tecnologías empleadas carecen del sentido pedagógico necesario para lograr “buenas evaluaciones”.

Dentro de este marco, la Universidad cuenta con siete unidades académicas, sedes en Mar del Plata y Bariloche, extensiones en otras localidades y centros de educación a distancia a lo largo de Argentina, con más de treinta carreras a distancia, unos sesenta cursos, diplomaturas y formación docente. La oferta académica de nivel superior a distancia se desarrolla en los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje configurados en una plataforma educativa donde se vivencian los procesos de enseñanza y aprendizaje con comunicación bidireccional docente-estudiante y entre pares, materiales multimediales, bibliografía en línea, actividades diversas y donde acontece también la evaluación. Los exámenes finales se rinden presencialmente en las Unidades de Apoyo Académico. Si bien por normativa no se puede abordar la evaluación final como tal, sí se toma para el TFI las evaluaciones iniciales, de proceso y finales comprendidas para la regularización de las asignaturas.

Por otro lado, el trabajo también abarca las actividades del Centro de Capacitaciones de la Universidad, el cual es la unidad mediante la cual se producen, coordinan, gestionan y comercializan las actividades de extensión de las Unidades Académicas de la Universidad orientadas a la capacitación; y también en asociación a instituciones externas; en modalidades a distancia y semipresencial. En este contexto, dentro del área de producción y asesoramiento al y la docente, se crea en el año 2021 el rol de asesor técnico pedagógico con la misión de brindar ayudas ajustadas a cada docente en la producción de las distintas capacitaciones.

El Centro de Capacitaciones está en constante búsqueda de mejora de sus procesos. De manera quincenal se realizan reuniones donde participan las coordinaciones de las distintas áreas junto a la dirección y se trabajan los temas prioritarios en agenda; detectando necesidades, posibles rutas de acción y soluciones. En las últimas reuniones del año 2022 se ha vislumbrado la necesidad de verificar procesos de gestión y producción de las capacitaciones en pos de mejorar las unidades de funcionamiento del proceso de creación de las mismas. En esta situación, ha surgido un proyecto que plantea la creación de un espacio común de docentes para acompañamiento en la producción de sus capacitaciones.

La propuesta de este TFI se enmarca en esta intención de mejora, y se enfoca en la evaluación en línea como una de las instancias que es menester repensar y abordar. De aquí surge la necesidad de pensar la evaluación de manera integrada, comunicar las formas de evaluación para que el y la estudiante gestionen cómo estudiar y conociendo qué se espera. Evaluaciones auténticas y formativas. Que los y las docentes sepan seleccionar los modos de evaluación porque trabajan con distintas actividades cognitivas (Camilloni, 2009). El presente trabajo tiene como propósito identificar las creencias y prácticas de docentes sobre evaluación en línea, y crear un recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente orientado a diversificar las prácticas de evaluación en los EVEA de los distintos cursos, diplomaturas y asignaturas.



## 6. OBJETIVOS

### 6.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar un reservorio con interface web como recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente orientado a diversificar las formas de evaluación en asignaturas de carreras de educación a distancia de una Universidad Privada en la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones en línea de su Centro de Capacitaciones durante los años 2022 y 2023.

### 6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las creencias y prácticas docentes sobre la evaluación en línea.
- Validar el reservorio con interface web propuesto utilizando instrumento de calidad técnica y adecuación de contenidos para evaluaciones en línea.
- Determinar la usabilidad del reservorio con interface web que reconocen las y los docentes.
- Indagar sobre las opiniones que poseen los y las docentes del reservorio con interface web.



## 7. MARCO TEÓRICO

### 7.1. Debate actual sobre evaluación: Paradojas y dilemas.

Al pensar en evaluación hay posiciones controvertidas desde el área de la política, pedagogía y didáctica (Litwin, 2009). Aún coexisten varios enfoques, entre ellos, el más arraigado que sería el tradicional con su cultura del examen, medición, aprendizaje superficial, desvinculación entre la enseñanza y evaluación, mirada homogénea, sin criterios claros, clasificación de estudiantes, y otras características. Como refiere Litwin (2009) el problema de la evaluación entendida como acreditación, como elemento estructurador de toda decisión docente, sin tomar consciencia del estado del aprendizaje.

En Educación Superior se utilizan las pruebas escritas y las preguntas de opción múltiple que persiguen la corrección rápida y reducción de plagio. También por cuestiones de tiempo, no se construye ningún instrumento de evaluación. Estas son algunas de las cuestiones que devienen en estudiantes que olvidan rápidamente los aprendizajes; y es así como hay que reforzarlos por distintos caminos en la cursada. Aquí se continúa con la visión de estudiantes pasivos, con privilegio de la memoria y no de la comprensión, es decir, una visión superficial del aprendizaje (Villarroel y Bruna, 2019).

Steiman (2012) expresa que naturalizar el complejo proceso que es la evaluación causa un reduccionismo distorsionante; donde el ciclo es cursar, tomar parciales, luego finales, los y las estudiantes aprueban o no. El autor se pregunta ¿hay algo más en el camino? Un llamado urgente es la desnaturalización del proceso, Steiman dice “pensar con la complejidad” (p. 127). La evaluación no es un problema del estudiantado o de los instrumentos.

Siempre que se intenta algo nuevo como un cambio de paradigma se cometen errores naturales propios del cambio y lo nuevo, por ejemplo al querer pasar de modelos tradicionales de evaluación a los nuevos enfoques formativos. Algunos errores habituales es tomar como sinónimos la evaluación formativa con la calificación continua, que el o la docente sean el único agente de feedback, no delimitar criterios con anterioridad, no dar posibilidad de entregas previas, no garantizar el salto a la calificación de manera pedagógica, y más (Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo, 2019).

En las últimas décadas se reconoce la necesidad de cambiar o innovar en evaluación, pero cabe destacar que existe una falta de un marco consistente sobre el cual se cultive la motivación de docentes en pos de una mejora de la misma. Por lo tanto, en muchas ocasiones, se carece de aquello que dota de sentido a las modificaciones que se desean implementar y las innovaciones en evaluación (Barberà Gregori, 2003).

Litwin (2009) menciona que la evaluación ha cobrado una importancia patológica que la ha colocado como estímulo más importante del aprendizaje. Esto se evidencia cuando el y la docente enseñan aquello que evaluarán y los grupos de estudiantes aprenden los temas que formarán parte de las evaluaciones. Otras características patológicas son considerar que la información obtenida es indiscutible sobre los



aprendizajes y que la evaluación sea la que estructura las actividades docentes. El evaluar sólo como medio para acreditar o certificar. Otro rasgo es el supuesto que las evaluaciones miden los aprendizajes en el mismo momento o dentro del curso, supuesto controvertido ya que los aprendizajes significativos requieren de tiempos de consolidación. Plantear la evaluación desde la sorpresa para que estudiantes no tengan preparación lo cual genera también estrés. Una actitud evaluativa constante. Evaluar la capacidad de almacenamiento de información. Relacionar la evaluación con la calificación, otro problema es la justificación por cualquier medio de las notas prescriptas del examen, buscando confirmación de suposiciones docentes previas.

Sumado a lo descripto por Litwin (2009), otros autores como McDonald, Bound, Francis y Gonczi (2000) comentan que la evaluación se centra en aquello fácil de evaluar; y que los y las estudiantes centran sus esfuerzos en estudiar lo que se evalúa, ignorando lo que no entra en las evaluaciones formales. En muchas oportunidades los y las estudiantes practican métodos no deseados de aprendizaje movidos por la naturaleza de las tareas de evaluación, y retienen conceptos equivocados sobre lo que es verdaderamente sustancial en las materias (como se citó en Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014).

Otro aspecto de la evaluación implica colocar en la mesa de debate el por qué se evalúa, cuestión que reviste una importancia dentro de la dimensión ética aún más fundacional que el qué o cómo evaluar. Existe una aceptación sin cuestionamientos sobre la finalidad de la evaluación alejándose del valor de un rol docente profesional reflexivo (Moreno Olivos, 2011).

Barberà Gregori (2003) habla de dos destinos para la evaluación, uno de ellos es que se inste a una reforma y un renacimiento de la evaluación, donde ésta salga fortalecida con nueva impronta. El otro sendero conduce al padecimiento de una patología crónica que se manifiesta en la reproducción inacabada y desajustada de la evaluación respecto al contexto educativo actual lo cual actúa sin dudas en un detrimento del aprendizaje para estudiantes. La evaluación está sumergida y viviendo un momento crítico donde ambos caminos son posibles, no obstante, el entorno en el cual se vive invita a recorrer la senda de las reformas.

La evaluación debe ser repensada y es llamada a una renovación (Brown, 2015). La invitación de cambio propone alejarse de las evaluaciones que agrupan tareas específicas y selección de preguntas que no poseen conexión interna entre sí, que reproducen los contenidos de la asignatura siendo un resumen de la misma, que da especial atención a los contenidos priorizando cumplir con el programa o curriculum donde para ello planifica actividades sin contexto, estandarizadas y con valoraciones uniformes.

Al inicio de este apartado se desarrolla la evaluación concebida en un sentido tradicional. Pues bien, existe un camino alterno. Este sería, el evaluar para el aprendizaje, con objetivos y criterios publicados, coherencia entre enseñar y evaluar, variedad de instrumentos, diálogo, metacognición y retroalimentación (Anijovich y Cappelletti, 2022). Desde esta mirada, concebir una evaluación desde el enfoque formativo, auténtico y continuo. Continuidad donde se identifican necesidades o aquello que padece la evaluación. Existe una evaluación extensiva, que sí posee

conexiones internas entre las tareas que se proponen, orientadas por el criterio de relevancia y significado. Tareas cuyo objetivo es trabajar y fomentar habilidades cognitivas y también sociales, donde se busca comprender, explicar, y no repetir. Actividades variadas con valoraciones ricas y diversas (Barberà Gregori, 2003).

## 7.2. Creencias de los y las docentes sobre evaluación

En este segundo apartado, se recorrerá una serie de creencias que limitan la evaluación. Se da inicio con una creencia que ha perdurado por años, la misma es que una evaluación lejana al alumnado es más rigurosa, no obstante sólo es menos democrática e injusta, incluso puede emplearse como poder o control. Aquí no hay oportunidad de aprendizaje, sino que el o la estudiante identifican lo que se espera e intentan concretarlo en pos de buenas notas. Es decir, los y las estudiantes buscan entender cómo se los calificará y no hay reflexión alguna sobre sus aprendizajes y caminos recorridos. Esto nos lleva a otra creencia en evaluación que es su concepción desde una mirada instrumental y técnica, olvidando la pedagogía (Barba Martín y Hortigüela Alcalá, 2022).

En esta línea, Cabero Almenara (2017) en una de sus publicaciones manifiesta:

“Es indudable que lo que mejor define las ideas pedagógicas de un docente es el talante con el que hace frente a la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Pero, a pesar de que se ha progresado mucho recientemente en formación y en actitudes, aún queda mucho territorio por recorrer para superar las tradicionales concepciones y formas de evaluar.” (Cabero Almenara, 2017, p. 25).

Otra creencia es cuando los y las docentes tienden a generalizar desde la participación de unos pocos estudiantes y estas aseveraciones construidas son falsas (Lipsman, 2015). Enseñar y evaluar revisten una ideología y poseen un componente ético y moral. No hay actitud imparcial. Permanentemente se está atento a prejuicios, etiquetaje, juicios prematuros o de poca fundamentación (Moreno Olivos, 2011). Sumado a lo ya desarrollado, Steiman (2012) nombra ciertas desvirtualizaciones de la evaluación que se hacen visibles con facilidad al encontrarse atravesadas por la tradición (Figura 1).

En la misma línea, es frecuente que las evaluaciones sean concebidas para acreditar lo que la o el estudiante saben y con ello acreditar, es decir; se confunden los conceptos de evaluar y calificar (Figura 2). Esto no es sólo una confusión de conceptos sino también una mirada limitante del proceso. No se desea desmerecer la acción de calificar porque es necesaria. No obstante, es preciso dejar en claro que asignar notas no debe ser motivo de toma de decisiones en evaluación, sino que hay un trasfondo de orden más trascendental. No comprender esto trae aparejados muchos inconvenientes, entre ellos que el estudiantado y docentes perciban a la evaluación como un trámite, lo cual no es la manera adecuada de situarse frente al aprendizaje. El proceso evaluativo comprende la autorregulación y la toma de conciencia sobre aciertos, errores, fortalezas, debilidades, qué se hace bien, qué falta. Esto hace que se pueda generar un progreso y así alcanzar los objetivos de aprendizaje (Cabrera y Fernández Ferrer, 2020).

**Figura 1**

*Desvirtualizaciones de la evaluación*

Desvirtualizaciones de la evaluación
"Lo que está en juego en la evaluación es cuánto sabe el/la alumno/a"
"Solo hay que evaluar lo que el/la alumno/a tiene que saber"
"El principal sentido de la enseñanza es que aquello que se enseña será evaluado"
"Evaluación y enseñanza son procesos independientes"
"La evaluación es un punto de llegada"
"La evaluación final comienza bajo el supuesto de descubrir qué es lo que el alumno/a no sabe"
"La corrección de un parcial escrito se reduce a poner una nota"
"Las notas son necesarias e imprescindibles"
"Los choice son objetivos"
"Proponer la autoevaluación es hace demagogia"
"La calidad de la formación en la educación superior se soluciona con un buen sistema de exámenes (de ingreso y/o egreso)"
"Los docentes necesitamos capacitación específica sobre herramientas de evaluación"

*Nota:* El autor desarrolla cada una de las desvirtualizaciones en su libro. Adaptado de *Más didáctica* (p.131-142), por J. Steiman, 2012, Miño y Dávila editores.

La evaluación cumple funciones que interesan a unos y perjudican a otros por ser un constructo social. Cuando se evalúa se activan mecanismos de poder. La evaluación implica procesos de medición y también las explicaciones causales de los mismos. En muchas ocasiones el acto evaluativo es descripto como no democrático ya que omite la negociación de contenidos, criterios, aplicación de éstos, simplemente son los y las estudiantes quienes se acomodan a las exigencias docentes. En otras ocasiones existe una ausencia de reflexión por parte docente de sus prácticas o contraste con planteamientos de colegas y debate. La visión crítica sobre la evaluación atañe a todo el proceso, desde la formulación de objetivos, determinación de criterios, diseño y aplicación de instrumento, interpretación de resultados y más. El proceso en sí debe someterse a continua interrogación y debate. La evaluación condiciona a la enseñanza y al aprendizaje, por eso es menester profundizar sobre el entendimiento y práctica de la misma. A su vez, no es posible transformar las prácticas evaluadoras sin cuestionarnos y reflexionar sobre los elementos que intervienen en su proceso y la institución en sí (Santos Guerra, 2014).

Teniendo en cuenta la investigación sobre creencias docentes en evaluación llevada a cabo por Martínez Reyes (2014) se evidencia que los y las docentes poseen un sistema de creencias que deja relegado a un segundo plano la base teórica sobre evaluación desde la formación pedagógica y didáctica. En el estudio prevalece la visión de evaluación desde su función de cuantificar, cuentas que dan un promedio expresado en número que es la calificación. A su vez, menciona el escrito que los y las docentes no tienen claro el sentido de evaluación, ni su propósito ya que emplean las mismas palabras para describir cada concepto. Al indagar sobre la evaluación en sus respuestas los y las docentes describen el deber ser de la evaluación, sin revelar pasajes significativos sobre su propio pensamiento.

Gros Salvat y Cano García (2021) concluyen en su escrito que las tecnologías han sido empleados como sustitutos de otros recursos preexistentes lo que significa que no ha habido una redefinición o reestructuración de procesos. Se emplean nuevas tecnologías manteniendo modelos tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Las conclusiones de la revisión llaman a dar ese paso cualitativo donde las tecnologías abandonan su visión instrumental para entender que las mismas transforman las formas de aprender, por esto mismo el llamado a empoderar a estudiantes desarrollando juicio evaluativo.

## Figura 2

### Evaluar y calificar



Adaptado de *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior* (p.150) por C. Hamodi, V. M. López Pastor y A. T. López Pastor, 2013.

Citando a Burbules (2006), se describe la presencia de tecnologías en educación. Sostiene que tanto en la enseñanza de hace décadas como la actual, siempre estuvieron distintas tecnologías al alcance y en práctica, por ejemplo la pizarra u hoy una computadora. Son muchos quienes no reparan que el empleo de las mismas ha sido producto de una serie de decisiones y elecciones deliberadas, y que se han tomado caminos que bien podrían haber sido otros. Esas decisiones están cargadas de valores, creencias, premisas profundas, arraigadas que pueden ser adecuadas o problemáticas. Lo que hoy compone el mundo de la enseñanza y aprendizaje, muchas veces no se cuestiona, es parte de lo cotidiano, lo corriente. No se instalan discusiones de esas presencias, elecciones, usos y amenazas. Pues bien, las tecnologías determinan un entorno donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje que debe ser cuestionado, debe ser problematizado y debe ser conocido en pos de brindar enseñanza, aprendizaje y evaluaciones de calidad. Las tecnologías se introdujeron en el ámbito educativo producto de sucesos activos sociales, también por decisión, pero ¿se detiene el y la docente a pensar sus alcances, consecuencias prácticas, sus alternativas? Las tecnologías son un desafío, una oportunidad, un riesgo y una necesidad, ¿cuál es el grado de involucramiento que ha tenido quien hace docencia en este contexto?



Es por todo lo expuesto que la invitación es reflexionar sobre las creencias que se pueden identificar y las que habitan en silencio pero se reflejan en la práctica. Pensar en estos entornos tecnológicos diferentes a los espacios presenciales, especialmente a cómo evaluar en línea (Burbules, 2006). La enseñanza es una práctica que reviste su complejidad y necesita de diversos tipos de conocimientos especializados. Los y las docentes necesitan dominar más que el contenido que enseñan, requieren de un acceso flexible al conocimiento no sólo disciplinar sino de otras áreas como el pensamiento, el aprendizaje, y también las tecnologías (Koehler, Mishra y Cain, 2015).

### 7.3. Pensando la evaluación

En el mundo de hoy es primordial el desarrollo de competencias para la globalidad, característica del mundo que se habita (Figura 3). Conocimientos y destrezas para comprender la realidad e integrar disciplinas. En la ecología del aprendizaje es de relevancia el fomento de habilidades blandas o soft skills. De su mano, el conocimiento tácito intuitivo, subjetivo, práctico, circunstancial, personal, el *know how* y experimental. El aprender haciendo en comunidad con otros a través de distintos intercambios (Cobo y Moravec, 2011).

**Figura 3**

#### *Competencias para la globalidad*

Colaboración	Pensamiento crítico	Gestión de la complejidad
Trabajo en equipo	Liderazgo	Autoconfianza
Innovación	Perseverancia	Gestión del tiempo
Comunicación efectiva	Creatividad	Responsabilidad
Resolución de problemas	Flexibilidad	Persuasión
Adaptabilidad	Iniciativa	Empatía
Gestión de la información y el conocimiento	Cooperación	Gestión de la incertidumbre

*Nota:* La figura agrupa soft skills que se fomentan por experiencia e interacción tanto en ámbitos educativos como laborales. Adaptado de *Aprendizaje invisible* (p.95), por C. Cobo y J. W. Moravec, 2011, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Lo que el mundo necesita son personas que desarrollen e integren habilidades y participen constructivamente, que analicen información, sintetizen hallazgos, apliquen lo aprendido, reflexionen críticamente, tomen y comuniquen decisiones, que puedan innovar y creen nuevos caminos de solución (Villarroel y Bruna, 2019).

Coll (2013) desarrolla tres desafíos a los cuales la educación formal deberá hacer frente. El primero es que el aprendizaje se produce a lo largo y ancho de la vida. El segundo desafío, es que las TIC no sólo modelan nuevos nichos de aprendizaje sino que además potencian nichos de índole tradicional como instituciones culturales, la

comunidad, familia, trabajo, esparcimiento y los transforma dotándolos de oportunidad para el aprendizaje. El tercer desafío se alinea con que el aprendizaje se redirecciona a la adquisición de habilidades y competencias para aprender de orden genérico y transversal que permiten seguir aprendiendo de y en diversas situaciones.

¿Cómo planificamos una evaluación? Generalmente se evalúa aquello simple de evaluar, pero la validez en una evaluación debe contar con criterios asociados a resultados de aprendizaje comunicados en el currículum de las asignaturas. Su eficacia está dada cuando los y las estudiantes logran demostrar sus conocimientos, sus conductas, cualidades y atributos descritos en los currículums. Por ello se piensa en una evaluación integrada a los procesos de enseñanza (Brown, 2015).

Buscando un posicionamiento respecto a la definición de evaluación, se toma a Steiman (2012) quien concibe a la evaluación didáctica como:

“...un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as – por medio de enunciados argumentativos – el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica.” (p. 143).

Como lo hace notar Cano (2012), “Como proceso debe de planificarse, sistematizando las etapas o momentos en que se van a recoger las diversas evidencias y el modo en que se va a devolver la información sobre el proceso y sobre los resultados a los estudiantes.” (p. 16).

En función de lo planteado, Sadler (1989) menciona tres condiciones para que este proceso sea efectivo: conocer las expectativas de logro, desarrollar habilidades que permitan la comparación basada en varios criterios, y comprender significado y diseño de estrategias para atenuar las distancias entre lo que son las producciones, el desempeño y las expectativas de logro (como se citó en Anijovich y Gonzalez, 2021). Es importante enfatizar en las metodologías y en la evaluación además de los objetivos, contenidos y actividades velando por una coherencia interna lógica de todos los elementos. La pedagogía cobra valor ya que se le informa a los y las estudiantes de forma clara qué se busca que aprendan, de qué manera y por qué colocando en juego distintos valores, justicia y actitudes (Barba Martín y Hortigüela Alcalá, 2022).

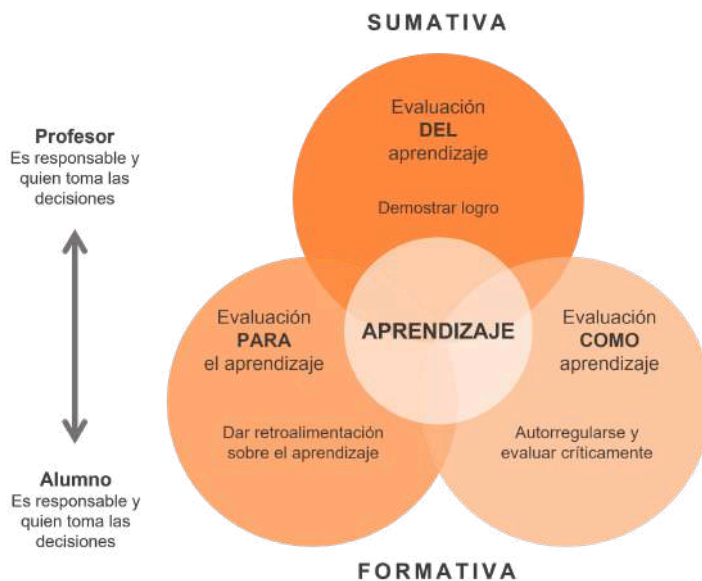
En la evaluación es fundamental trabajar y fomentar sobre la competencia de aprender a aprender. Para que esto se de concretamente hay que secuenciar el proceso (Gros Salvat y Cano García, 2021). En efecto, en los procesos de enseñanza y aprendizaje se busca a través de la organización, selección de metodologías y tareas la construcción de aprendizajes. Para esto es necesario hacer foco en la participación activa de los y las estudiantes. Muchas veces, se olvida fomentar dicha participación e involucramiento en la evaluación (Barba Martín y Hortigüela Alcalá, 2022). Es primordial entonces identificar, reflexionar y compartir los objetivos de la actividad,

anticipar y planificar la acción para realizar la tarea y compartir los criterios de evaluación (Sanmartí, 2010 como se citó en Gros Salvat y Cano García, 2021).

Como menciona Barberà Gregori (2003) en su escrito, de acuerdo a cómo se plantee la evaluación se obtienen ciertos resultados pedagógicos y no otros. Lo expresado refiere a la calidad de aprendizaje en cuanto al crecimiento de los y las estudiantes. Que aprendan lo más significativo de la disciplina, el entorno en el cual viven y así logren recordar, comprender y aplicar aquello aprendido en su camino personal, su trayectoria estudiantil y en su vida profesional.

Anijovich y Cappelletti (2021) mencionan que la evaluación es de utilidad para acreditar y realizar juicios de valor. A su vez, para diagnosticar, reflexionar, regular, retroalimentar y brindar información para mejorar y orientar el aprendizaje. De este punto resulta interesante tener presentes las dimensiones de la evaluación “del aprendizaje”, “para el aprendizaje” y “como aprendizaje” (Figura 4). La evaluación debe ser democrática. Si se desea que habilidades como autorregulación, autonomía, metacognición aparezcan en escena, la evaluación ha de ser entendida en su transparencia, claridad y contando con la implicación de docentes y estudiantes. Los y las estudiantes también tienen voz en y toman decisiones. La evaluación es una herramienta de autoconocimiento (Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo, 2019).

**Figura 4**  
*Evaluación del, para y como aprendizaje*



*Nota:* Las evaluaciones sumativas tienen alto impacto o consecuencias ya que sus resultados afectan la vida académica, por ejemplo mantener una beca. Adaptado de *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. (p.28), por M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González, 2022, UNAM.

Brown (2015) señala la importancia de un buen diseño en evaluación para que los resultados del aprendizaje estén representados de forma fiel. Para ello la evaluación debe ser congruente a los objetivos de aprendizaje y actividades. En palabras de



Barberà Gregori (2003), el y la docente toman decisiones para invitar a estudiantes a resolver tareas complejas que representen desafíos cognitivos y creatividad, y motive mostrando una vinculación a lo real. Y esto se logra de la mano de un programa evaluativo que contemple las esferas personales, la toma de decisión en distintos niveles y la percepción del contexto. Un programa evaluativo que tenga como uno de sus pilares a la comunicación a lo largo de todo el curso y esté atento a las relaciones verticales y horizontales. Una comunicación y conexión con el tema que se trabaja, las preguntas, el nivel de dificultad, el nivel de optatividad y los instrumentos de evaluación. Un programa dotado de pensamiento pedagógico. Recordando que la evaluación es un medio y no un fin en sí misma, evaluando su efectividad regularmente.

También se nombra en este momento a los diseños de curriculum por competencias que no se limitan a los contenidos, sino que incorporan contextos, acceso y selección de información; donde se trabaja fomentando capacidades que pueden recrearse, adaptarse y actualizarse a lo largo de la vida. Aquí los contenidos son seleccionados dejando sólo lo imprescindible o más sustancial de la materia, ya que el objetivo es que el o la estudiante gane experiencias de integración y aplicación de dichos conocimientos, no que sólo sepa, sino que haga y sepa ser, que resuelva problemas, tome decisiones y afronte situaciones problema ofreciendo respuestas eficientes (Cano, 2012).

Al hablar de evaluación, se hace mención a las actividades que se planifican cuando se diseña la evaluación. Las actividades de evaluación se piensan para motivar la construcción de conocimiento lo que hace que también cambien los métodos de enseñanza por ejemplo problematizando los contenidos que en algún momento se presentaron como estáticos (Villarroel y Bruna, 2019). Para lograr esto, es necesario concretar el pasaje de roles que se visualiza en la Figura 5 (Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021).

**Figura 5**

*Pasaje del modelo centrado en el profesor al estudiante*

	Modelo centrado en profesor	Modelo centrado en estudiante
Estudiante	Receptor	Desarrollador
Entorno	Recepción	Participación
Productos	Desempeño	Competencia
Evaluación	Sumativa	Formativa
Intercambio	Clase	Comunidad e interactividad

*Nota:* El desempeño presenta indicadores cuantitativos y la competencia se basa en comportamientos. Adaptado de *La evaluación en la educación virtual: las e-actividades* (p.171) por J. Cabero Almenara y A. Palacios Rodríguez, 2021.

Es necesario que la evaluación trascienda de ser sólo un elemento burocrático de control a ser una oportunidad para conocer la realidad a través del diálogo, un buen instrumento de aprendizaje permitiendo que se mejore aquello que se produce. Instando a establecer junto a estudiantes los criterios de evaluación, los objetivos de aprendizaje y los resultados esperados. Que haya espacio para que los y las estudiantes en forma individual o grupal reflexionen sobre sus experiencias y planifiquen los pasos para mejorar su camino a través de autoevaluaciones fortaleciendo el pensamiento crítico por ejemplo. También la coevaluación es útil para comprender a un nivel más profundo los criterios que se emplean para evaluar las propias producciones valorando las producciones de pares (Cabero Almenara, 2017). Se busca que la evaluación sea participativa, dialógica, incluyente, formativa, integral y sostenible (Moreno Olivos, 2011). En otras palabras que los juicios valorativos sobre aquello que se evalúa pase a ser un acto de aprendizaje y oriente la práctica. Y es importante recalcar una diferencia, cuando se habla de la figura de estudiante activo, no es sólo que se involucre en la resolución de la actividad, sino que participe con responsabilidad de la definición de competencias, objetivos y habilidades de la evaluación de esa actividad. Los y las estudiantes participan a través del diálogo en la determinación del grado de adecuación de los mecanismos de instrucción y evaluación que tienden hacia determinados aprendizajes (Cabero Almenara, 2017).

Es interesante un término mencionado por Brown (2015) que es la alfabetización en evaluación, entendida como aquel conocimiento en profundidad de los criterios, ponderaciones, niveles y métodos de la evaluación. Al tener este alfabetizamiento como una habilidad más a generar, entonces la experiencia se enriquece al momento de plantear o reevaluar estrategias como aquellas dirigidas al estudio. Si los y las estudiantes poseen una clara imagen de cómo funciona la evaluación podrán orientar sus esfuerzos a tener éxito.

Todo lo desarrollado, se enmarca en la publicación de Koehler, Mishra y Cain (2015) quienes conciben en base a los aportes de Shulman de los años 1986 y 1987 el Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido (TPACK) que nuclea tres elementos; el contenido, la pedagogía y la tecnología junto a sus relaciones entre ellos y de todo el conjunto. En el modelo, el Conocimiento sobre el Contenido es el saber construido sobre la disciplina a enseñar, el Contenido Pedagógico es el conocimiento en profundidad que poseen los docentes sobre los métodos de enseñanza y aprendizaje, sobre sus prácticas. El Conocimiento Pedagógico del Contenido implica la transformación del conocimiento disciplinar para que éste pueda ser enseñado. El Conocimiento sobre la Tecnología no es estático, posibilita que una persona logre tareas usando diferentes tecnologías y le de distintas formas a esas tareas, es un término en desarrollo y evaluación por estar en constante interacción con las tecnologías. El Conocimiento sobre el Contenido Tecnológico engloba comprender el impacto de las tecnologías en las prácticas y el conocimiento disciplinar, implica el desarrollo de herramientas tecnológicas para propósitos educativos. Los Conocimientos Tecnológicos Pedagógicos representan una manera de comprensión de cómo la enseñanza y el aprendizaje cambian cuando las tecnologías se utilizan de determinadas formas. Comprende entender limitaciones y posibilidades de las tecnologías y los contextos en que funcionan, contextos modelados por la disciplina.

Dentro de la dimensión ética, tres son los principios éticos en evaluación; el respeto mutuo; la no coerción y no manipulación; el respeto y defensa de unos valores democráticos. Es fundamental que los y las docentes evaluadores sean críticos sobre los sistemas de evaluación empleados, los métodos seleccionados y los instrumentos. Por ejemplo, si estos miden lo que se desea medir, si ofrecen información de calidad, si logran que se emitan juicios razonados. Con respecto a los valores morales en evaluación, se proponen la igualdad moral, autonomía moral, imparcialidad y reciprocidad (Moreno Olivos, 2011).

La evaluación valora el nivel de conocimiento, da oportunidad de mejorar el diseño del curso actual o próximas ediciones, permite cambiar el programa al detectar errores y mantener actividades exitosas. Da a conocer los resultados de la actividad formativa identificando qué partes del mismo o acciones son susceptibles de mejora (Rodríguez Martín, 2020). Resulta menester concebir a la evaluación como un lugar desde el cual se da valor y se revisan distintas consideraciones sobre la propuesta metódica y procesos de enseñanza. La evaluación surge de un ambiente natural en el cual se reconoce el aprendizaje y se favorece su concreción contando con procesos reflexivos. Es parte del proceso didáctico donde los y las estudiantes toman conciencia sobre sus aprendizajes, y donde los y las docentes interpretan el grado de implicación en esos aprendizajes. Una evaluación en diferentes momentos y no sólo al final. Para ello hay que reconocer esos momentos donde obtener información sobre las características de aprendizaje es necesario para mejorar esos procesos, donde se identifican problemas, dificultades y otras consideraciones. Evaluación que refleje distintas formas de expresión del conocimiento. También explicitar criterios para dar cuenta del nivel de producción. En el proceso evaluativo estimular las preguntas de estudiantes, y donde además el y la docente pregunta. Es de suma importancia poner el foco en la evaluación y no en el examen. Evaluar de forma natural y simple con diversidad de medidas que respondan a las distintas expresiones y modos de representación utilizando materiales que despierten interés, motiven y diferencien (Litwin, 2009).

#### **7.4. Evaluación auténtica, formativa, continua y retroalimentación**

Hace años el acceso a fuentes de información necesitaba de un tiempo por su grado de dificultad. Internet ha hecho que las fuentes de conocimiento estén disponibles más fácilmente sin importar el tiempo ni lugar. También ha ampliado y dinamizado la comunicación. Lo que genéricamente se llama educación a distancia por estos hitos se ha dotado de cercanía. Las tecnologías que definen los entornos de enseñanza y aprendizaje utilizan nuevas metodologías y recursos que sostienen relaciones didácticas cercanas a nivel emocional y las fuentes de información a un clic sin fronteras ni límites horarios, un acceso 24/7. Los cambios sociales y educativos aparejados con la tecnología e internet han cambiado el cómo se enseña y cómo se aprende naciendo una necesidad de nuevos enfoques teóricos que sustenten las prácticas educativas (García Aretio, 2009).

El presente Trabajo Final Integrador se posiciona desde una mirada y concepción de la evaluación como auténtica, formativa y compartida, con la retroalimentación como

parte indispensable del proceso, complementando estas evaluaciones con evaluaciones sumativas cuando las situaciones así lo requieran.

El proceso de evaluación es un condicionante para los y las estudiantes respecto a lo que estudian. Ellos organizan los contenidos, el tiempo de dedicación, y el cómo se estudiará. Con lo cual, es imprescindible abogar por una evaluación de calidad. Aquí surge la evaluación auténtica como respuesta a esa calidad buscada, una evaluación que esté en congruencia con lo expresado en el currículum y el perfil de los egresados, donde los y las estudiantes demuestren sus conocimientos desde un uso activo de los mismos en situaciones reales, la toma de decisiones y sus habilidades. Un proceso de evaluación integrado en el currículum y al proceso de enseñanza. Abogar para que los y las estudiantes se involucren en el aprendizaje porque entienden a partir del proceso de evaluación el para qué aprenden evidenciando el sentido de aprender (Brown, 2015).

La evaluación auténtica (EA) tiene coherencia con objetivos, contenidos y metodología, y crea oportunidades donde estudiantes necesiten integrar y transferir lo aprendido a situaciones contextualizadas, reales y luego reflexionen sobre el recorrido hecho (Cano, 2012). Según los aportes de Hortigüela (2019) la evaluación formativa logra una consciencia del proceso de aprendizaje, la información obtenida permite la autorregulación, distintos grados de implicación individuales y grupales, transforma capacidades en competencias, comunicación del feedback multicanal y brinda al docente oportunidad de decisiones estratégicas para mejorar la enseñanza. Anijovich y Cappelletti (2021) describen cómo la evaluación formativa revisa y transforma la enseñanza y aprendizaje en relación a las necesidades detectadas de estudiantes y expectativas de logro (Figura 6).

**Figura 6**  
*Evaluación a la luz del grado de autenticidad*



Adaptado de *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*, (p.32) por M. Sánchez Mendiola y Martínez González, 2022.

La EA persigue una lista de especificaciones que se traducen a aprendizajes significativos de acuerdo a distintos niveles de desempeño (Figura 7). Logra que los y las estudiantes tengan metas cada vez más altas al asumir los desafíos de la evaluación con pensamiento creativo y lateral (Brown, 2015).

### Figura 7

#### Fases de implementación de la Evaluación Auténtica



Adaptado de *Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior*, (p.77) por E. J. Barrientos Hernán, V. M. López Pastor y D. Pérez Brunicardi, 2020.

La EA rompe con el tradicionalismo educativo traducido en el o la estudiante que escucha, repite, copia y memoriza. La EA propone buscar dentro del currículum aquello que es prioritario para promover un aprendizaje más significativo, ajustando la evaluación en coherencia con los métodos de enseñanza. La evaluación constata la capacidad de articular los recursos de forma eficaz y ética para responder a cierta demanda dentro de situaciones veraces. La valoración de la acción del y la estudiante está dada a partir de criterios en determinada situación y la evaluación debe trabajar sobre el desarrollo de la competencia de forma gradual (Vallejo Ruiz y Molina Saorín, 2014). La EA cuenta con tres dimensiones; realismo entendido como tareas similares al mundo real, de relevancia y valor práctico con desempeño auténtico y competencias. La segunda dimensión es el desafío cognitivo trabajando pensamientos de orden superior, habilidades para la resolución de problemas y toma de decisiones. La tercera dimensión es el juicio evaluativo que comprende la retroalimentación, el sentimiento formativo y conocimiento de los criterios de evaluación a priori (Villarroel y Bruna, 2019).

Ahora, se dedica parte del escrito a profundizar sobre la evaluación formativa como otro rasgo definitorio del nuevo paradigma en evaluación. De la manera que lo declara Zapata (2010) en concordancia con Miguel (2005), la evaluación formativa organizada dentro del constructivismo trabaja desde el individuo y el grupo, implementando intervenciones en el proceso, y no sólo se centra en resultados, respetando los estilos de los y las estudiantes (como se citó en Zapata, 2010). La evaluación compartida de carácter formativo posibilita generar en los y las estudiantes un sentido de autonomía con mayor comprensión de los contenidos y estimula la autorregulación como así también la motivación y reflexión crítica (Barba Martín y Hortigüela Alcalá, 2022). En su diseño, cuando se establece el objeto de la evaluación es un buen ejercicio pensar en las competencias de la asignatura, teniendo en mente al currículum. Que sea un aprendizaje con conexión a la vida académica, la futura como profesional y con la comunidad. Que proponga una actividad lo suficientemente compleja para representar un desafío, que despierte interés, motivación y esté acorde al nivel educativo y perfil



del grupo de estudiantes. Disponer de tiempo para que lo que hay que hacer y cómo se evaluará quede claro, sin incertidumbres (Cabrera y Fernández Ferrer, 2020).

Vinculado a la evaluación formativa está la retroalimentación que permite al estudiante conocer fortalezas y debilidades, reorientar el aprendizaje (Figurar 8). A través de él recibe información sobre aquello que maneja y lo que debe modificar o ajustar. También puede reconocer conocimientos erróneos o creencias. La retroalimentación no es marcar el error cual juez, sino brindar ayudas ajustadas para sobreponerse al obstáculo, vías alternativas de acción, expresar motivos de lo evidenciado, y siempre debe estar dirigida a la calidad de la tarea (Cano, 2012). Es menester que sea una práctica cotidiana con alto grado de involucramiento por parte de docentes y estudiantes. Un proceso de diálogos, intercambios, preguntas, demostraciones y ejemplos. Siempre desde un lugar real y posible (Anijovich y Gonzalez, 2021).

En este contexto, la retroalimentación es temprana, útil y formativa, apoya el progreso del y la estudiante en el currículum, actúa inmediatamente y fomenta la conversación formativa (Brown, 2015). Valorar una producción de un o una estudiante implica la búsqueda de evidencias, dicho de otro modo, de los elementos que permiten que la producción alcance el nivel de desempeño deseado y que sea congruente con lo solicitado. Es necesario que los criterios de evaluación sean claros, explícitos y comunicados. Una característica de una evaluación de calidad es la transparencia (Cabrera y Fernández Ferrer, 2020). La evaluación con componentes formativos y sumativos da estructura al aprendizaje, desglosa y distribuye de cierta manera la carga de la evaluación, motiva y genera confianza. Brinda al y la estudiante una mirada crítica y analítica sobre su progreso (Dorrego, 2016).

### Figura 8

#### Contribuciones de la retroalimentación al proceso de aprendizaje



Adaptado de *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*, (p.27-29) por R. Anijovich y C. González, 2021.

Los procesos de evaluación formativa permiten tener una mayor conciencia de lo que se aprende, es transversal dotando a estudiantes de los medios para el desarrollo de

capacidades y transformar estas en competencias. Los canales de feedback son diversos de la mano de metodologías activas y participativas. Además, la evaluación formativa mejora la práctica docente (Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo, 2019). La EF rompe con el esquema igualitario. En ella existe una diferenciación necesaria que surge de la observación e interpretación de procesos y así poder responder a las necesidades reales de los y las estudiantes (Perrenoud, 2008).

Tanto en la EA como EF intentan que los y las estudiantes sean cada vez más autónomos y regulen sus aprendizajes. La autorregulación es apropiarse de los objetivos de acción, anticipar y planificar tareas, apropiarse de los criterios de evaluación, aplicar información, construir respuestas, identificar y trabajar sobre los errores, lograr explicar lo que se ha hecho y cómo (Cano, 2021). Perrenoud (2008) da cuenta de lo necesario que resulta fortalecer la autorregulación para que estudiantes administren de forma autónoma sus proyectos, progresos y estrategias. Indica que toda persona es capaz de representar sus mecanismos mentales en forma total o parcial. Se pueden regular los procesos de pensamiento y aprendizaje. La autoevaluación, en este aspecto, es una representación de las propias competencias y del cómo se aprende.

La autoevaluación supone una práctica que no se puede sustituir y es de gran valor. A través de ella se revisa lo fundamental del tema estudiado, pone en práctica habilidades e identifica puntos débiles del propio aprendizaje. Acto seguido sigue la autorregulación que dota a estudiantes cada vez de mayor autonomía lo cual será de suma importancia para su futuro. La coevaluación sugiere que el y la estudiante no sólo evalúen sus producciones sino las producciones de pares a la luz de lo solicitado en las actividades. Este proceso refuerza la identificación de las limitaciones propias y da posibilidad a que estudiantes puedan ver qué ha realizado el par compartiendo así experiencias. Además junto con la autoevaluación dan empoderamiento (García Aretio, 2021). Ambos tipos de evaluación colaboran a que el y la estudiante se apropien, comprenda y aplique los criterios de evaluación, y analice la forma en que han sido considerados en su producción o en la resolución de un par (Gros Salvat y Cano García, 2021). Cocrear los criterios de evaluación ayuda a profundizar la comprensión sobre el conocimiento (Villarroel y Bruna, 2019).

Planificar evaluaciones formativas ayuda a que estudiantes reorienten sus esfuerzos y tiempo con planes chequeados y dialogados en pos de la mejora del aprendizaje. Además es motivadora al contar con un reconocimiento que puede traducirse en distintos niveles de logro y calificaciones. Pero esa calificación es comprendida (Melton, 2002 como se citó en Dorrego, 2016). Una evaluación formativa promueve una redistribución y organización del tiempo más adecuada mejorando la planificación del trabajo. Es un elemento de comunicación bidireccional. Fomenta el aprendizaje activo y aumenta la participación con pensamiento crítico (García Aretio, 2021).

Ahora bien, ¿cuándo evaluar? Aquí se introduce la característica de la evaluación como continua. García Aretio (2021) habla de una evaluación continua comprendida como evaluaciones diagnósticas, procesuales y finales donde quien posee el protagonismo es el y la estudiante acompañado por un docente que guía, orienta y facilita el aprendizaje. Cuando se mencionan las bondades de la evaluación formativa,



no se hace en detrimento de la evaluación sumativa, sino que éstas se complementan. Tienen distintos propósitos, la primera se arraiga en un vaivén de información a través de instancias dialogadas en las cuales se tratan confusiones, conceptos, obstáculos, dificultades, omisiones en pos de mejorar los procesos de aprendizaje. El centro de la práctica no está en evaluar lo aprendido sino en retroalimentar la producción para aprender. La segunda, la evaluación sumativa evalúa los aprendizajes, mide lo aprendido en función de asignar una calificación o respaldar una decisión sobre acreditación de espacios formativos.

Pensar en nuevos procedimientos didácticos es de suma importancia porque coloca en un nuevo lugar a los conocimientos científicos, su trasposición didáctica y apropiación del y la estudiante basados en los conocimientos, métodos y procedimientos racionales de enseñanza contemplando también la definición de objetivos, currículum y progresos. Es primordial reconocer la diversidad de aquellos que aprenden (Perrenoud, 2008).

### **7.5. Integración de TIC a las evaluaciones en línea**

La vida cotidiana ha sido nuevamente configurada bajo la introducción y crecimiento de las tecnologías, cambios que han transformado la cotidianeidad social conocida. El avance descomunal de las tecnologías hace que uno se sienta en inferioridad de condiciones en ocasiones al ver que cuando logró un dominio, se introduce una nueva herramienta o aplicación, y ese dominio o conocimiento queda obsoleto. La vida en la actualidad y a futuro necesitará de un competente dominio de tecnologías tanto para docentes como estudiantes (García Aretio, 2009).

Maggio (2020) reconoce que la mediación tecnológica en evaluación requiere una reorganización de contenidos, se generan distintos registros extraídos de entornos y plataformas donde se hayan trabajado actividades, seleccionar un instrumento vinculado a lo que se ha enseñado y en las modalidades en que se enseñó. Complementar con autoevaluaciones u otras formas que inviten a la reflexión y crítica. Explicitar criterios para que se sepa con claridad qué se espera. Si son evaluaciones sincrónicas que sean programadas y comunicadas con anticipación. Planificar la retroalimentación con fluidez y que abran la oportunidad de construir conocimiento.

Como bien se conoce hoy, el aprendizaje sucede en todo momento y lugar. Significa un gran desafío poder visualizar, reconocer y beneficiarse de esos espacios que son oportunidades de aprendizaje. La distribución de información en internet y de recursos, configuran nodos donde estudiantes se relacionan con la información, personas, recursos, herramientas y más. Estos aprendizajes que acontecen fuera del aula, fuera del contexto formal educativo, deben identificarse y aprovecharse. Se aprende constantemente, en distintos momentos y ese aprendizaje está en permanente cambio (Cobo, 2016).

El aprendizaje en los nuevos entornos digitales se amplifica enriquecido por experiencias contextualizadas, y múltiples estímulos. Estos conforman una red dinámica con otros tipos de saberes, destrezas y habilidades para analizar, planificar y crear atendiendo a las situaciones en su complejidad respondiendo al conectivismo

(Cobo, 2016). En síntesis, las tecnologías crean un modelo de aprendizaje en el que la persona aprende aquello en lo que está interesada, siendo este aprendizaje en distintos momentos y contextos, contextos en los cuales navega y puede cambiar rápidamente (Coll, 2013). En esta línea, Cobo y Moravec (2011) señalan que la incorporación de tecnologías en ámbitos como el hogar, lugares públicos o sociales, da apertura a oportunidades antes no tenidas en cuenta donde se evidencia mayor flexibilidad y se aprende. Un aprendizaje más exploratorio, participativo, movido por la motivación y curiosidad.

El aprendizaje en línea posee sus fundamentos en el constructivismo, el aprendizaje basado en recursos, aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas (Weller 2000 como se citó en Dorrego, 2016). La educación en línea posee características como colaboración, conectividad, centralidad en el estudiante, sin límites de lugar y tiempo, comunidad, exploración, conocimiento compartido, experiencia multisensorial, autenticidad (Kearsley 2000 como se citó en Dorrego, 2016).

La integración de tecnologías presenta ventajas y desventajas frente al aprendizaje, saber de ellas permitirá tomar acertadas decisiones a la hora de pensar en evaluación. Dentro de sus ventajas se encuentra el hecho que la enseñanza es más personalizada respondiendo a las características del grupo estudiantil. Además los límites de tiempo y espacio se difuminan favoreciendo así el aprendizaje. La web da un acceso fácil y rápido a fuentes de información variadas y las mismas se pueden intercambiar. Permite una mayor comunicación entre los actores de la escena educativa y facilita el trabajo colaborativo fomentando el desarrollo de habilidades sociales. Al trabajar con tecnologías se está en constante alfabetización digital y los entornos virtuales dan oportunidad de fortalecimiento de habilidades de expresión en distintos sistemas tanto escrito, gráfico como audiovisual (Díaz Levicoy, 2014). Del otro lado, como puntos débiles están la inflexibilidad instruccional, la expectativa del y la estudiantes que esperan personalización y en algunas ocasiones vivencias enseñanzas más rígidas. Sumado a esto, la dificultad de trabajar en forma colaborativa, las retroalimentaciones cualitativas, los criterios de evaluación y comunicación de resultados junto a las interacciones entre docentes y estudiantes son temas que poseen elevada fragilidad. También, se debe lidiar con cierta incertidumbre que pueden sentir los y las estudiantes y baja sensación de logro (Barberà Gregori, 2016). Emplear tecnologías en educación requiere una actualización de equipos y softwares siendo el costo de los mismos alto, si no hay conciencia del proceso puede derivar en aprendizajes incompletos. Además da lugar a posibles plagios. Dentro de la esfera técnica, el trabajo en línea está supeditado a la tenencia del servicio de luz, adecuada conectividad y existen riesgos de virus. Es bueno enfatizar que dichas características reconocidas como desventajas es acertado conocerlas para atenderlas y disminuir los obstáculos que generan (Díaz Levicoy, 2014).

En la misma línea analítica, Barberà Gregori (2016) realiza un exhaustivo y claro informe de los aportes de las tecnologías a la e-evaluación. Al inicio se plantean dos interrogantes que orientan la lectura. El primero es si las tecnologías realizan verdaderas aportaciones a la evaluación o solo replican la evaluación presencial. El segundo es sobre si esas aportaciones son facilitadoras u obstáculos. Para iniciar el

análisis se realiza una declaración que por muchas veces que se lea requiere de un esfuerzo cambiarla; “nos empeñamos en reproducir viejos esquemas en nuevos contextos” (p. 2). Pues bien, si adherimos a la premisa de la búsqueda de un aprendizaje significativo, la evaluación es el eslabón de innovación para el cambio. Haciendo énfasis en la innovación, se destierran modelos reproductivos y asociativos de evaluación por otros constructivos. En palabras de Maggio (2020) la evaluación mediada por tecnologías es una responsabilidad social, colectiva, institucional que representa un desafío a nivel intelectual, emocional y social.

Para concretar una evaluación innovadora en línea, la antesala a explorar es la práctica educativa virtual, escenario donde acontecerá dicha evaluación. Los espacios en línea cuentan con flexibilidad de tiempo y lugar. En estos escenarios se planifican recorridos virtuales de enseñanza y aprendizaje donde estudiantes conocen el plan y calendario. Dicho de otro modo, están orientados en la secuencia didáctica. Otros puntos fuertes son el acceso a este mundo, su nivel comunicativo e informativo; y la posibilidad de consultar cuando la inquietud o duda surge, de manera abierta (Barberà Gregori, 2016).

Los nuevos entornos donde acontece la evaluación presentan mayor interactividad, valora lo colaborativo, renueva procesos, técnicas y estrategias de evaluación usando tecnologías y teniendo como centro a los y las estudiantes. El y la docente hoy debe ser diseñador de oportunidades de aprendizaje donde los y las estudiantes adquieran competencias genéricas y específicas, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, el saber, saber hacer y saber ser y estar (García Aretio, 2009). Las tecnologías facilitan la logística del proceso evaluativo, así como tienen su valor agregado ya que estimulan la competencia digital, con ellas se aprende diferente. No hay tecnologías buenas o malas, sino que hay adecuadas elecciones de tecnologías según los objetivos planteados. En educación superior no hay que olvidar las habilidades cognitivas. Los y las estudiantes deben fortalecer su comprensión analítica, la crítica sistemática, la evaluación documentada y argumentada (Cano, 2021).

Barberà Gregori (2016) indica que la evaluación juega un rol indispensable como medio para un aprendizaje significativo. Posicionados en el constructivismo, las tecnologías ofrecen una visión de toda la secuencia didáctica al estudiante sin fragmentar información en clases aisladas, las características del mismo entorno virtual es una ventaja por su acceso y modo de comunicación. Tomando un pasaje de la publicación de Barrientos Hernán, López Pastor y Pérez Brunicardi (2020) que manifiesta claramente esta visión de secuencia es que, “...un contexto de evaluación electrónica: (1) lleva a cabo tareas de evaluación electrónica como tareas de aprendizaje; (2) utiliza el e-feedback (retroalimentación electrónica) como feedforward (retroalimentación) que permita avanzar hacia delante, en este caso permitiendo a los alumnos orientar su aprendizaje actual y futuro; y (3) participación de los alumnos en la evaluación electrónica a través de estrategias como autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación colaborativa.” (p.72).

En este momento, en el marco de lo explicado, se refuerza lo que define Cano (2012) como “evaluación con soporte tecnológico” que no solo es sistematizar, facilitar, o la

logística, sino que va más allá e intenta plantear la investigación de cómo la tecnología cambia la evaluación y así el aprendizaje. Aportando un “valor añadido”, la competencia digital, aprender diferente, como se adaptan al contexto y las habilidades que se trabajan con ellas.

Como postula Gómez (2012) en la publicación de Rodríguez Martín (2020), “...proceso de aprendizaje, mediado por medios tecnológicos, a través del cual se promueve y potencia el desarrollo de competencias útiles y valiosas para el presente académico y el futuro laboral de los estudiantes como profesionales estratégicos...” (Gómez, 2012 como se citó en Rodríguez Martín, 2020, p. 40).

Además, las tecnologías ayudan a representar la tarea conocer hacia dónde se dirige Feed up, monitorear el proceso Feed back, y a transferir los aprendizajes adquiridos a futuras tareas Feed-forward (Gros Salvat y Cano García, 2021).

Resulta una verdad innegable que los y las docentes deben conocer cómo las tecnologías han transformado la vida social y la educación. Aprovechando cómo hoy la información y comunicación ha mutado hacia sus nuevas formas. Este camino es preocupante para algunos o muchos, incursionar en la elaboración de materiales didácticos, seguimientos de estudiantes por analítica de datos y más. También aquí es el turno de la evaluación, de reconfigurar desde la aceptación de que las tecnologías crean nuevos entornos virtuales educativos y que éstas reconfiguran también la evaluación al otorgarle nuevas características y posibilidades. Docentes productores, técnicos, trabajando colaborativamente con actitud proactiva y positiva, integrar las TIC a los diseños curriculares, analítica de datos en pos del seguimiento de estudiantes y planteamiento de estrategias de mejora para el aprendizaje (García Aretio, 2009).

## 7.6. Estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación en línea

Para iniciar este apartado se desea clarificar el proceso de evaluación en entornos digitales a través de la Figura 9.

**Figura 9**

*Aspectos claves de la evaluación en línea*



Adaptado de *Educación a distancia y evaluación del aprendizaje*, (p.8) por E. Dorrego, 2016.

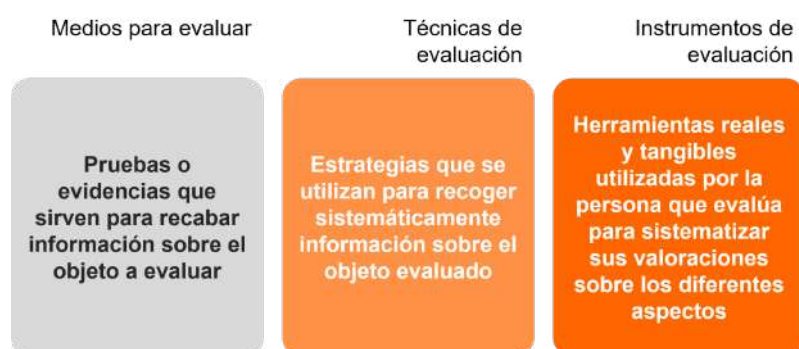
Como ya se ha mencionado, la evaluación únicamente al final del curso, no es lo más adecuado. En esta línea García Aretio (2021) hace una síntesis de la autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación. La primera es la que ayuda al estudiante a reconocer su estado en el proceso de aprendizaje valorando de forma individual su esfuerzo, tiempo de dedicación, dificultades y logros. La segunda invita a otros y otras, es la evaluación por pares, el juego de rol que se plantea del estudiante como evaluador constructivo, quien también está transitando el mismo camino y puede compartir su experiencia y tiene una arista motivacional diferente. La tercera es la evaluación sumativa. Lo ideal es que cada una de ellas se complementen. Al diseñar cada una de ellas se articulan distintos medios, técnicas e instrumentos. Como punto de partida, es importante distinguir los conceptos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación (Figura 10 y 12).

En la Sociedad del Conocimiento, una problemática es la capacidad de interpretación y construcción de mensaje a través del gran abanico de tecnologías y sistemas simbólicos actuales como auditivo, visual, hipertextual, multimedia, etc. Esta es una competencia que debe ser analizada dentro del aprendizaje a lo largo de la vida ya que está en constante evolución como el desarrollo tecnológico. Además, la adquisición de competencias digitales está ligado a la empleabilidad, creatividad y éxito. Es muy fuerte el llamado a la alfabetización digital como dominio de tecnologías y su integración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sobre esta temática es interesante traer al presente escrito las “DigCompEdu” donde ideas como el compromiso profesional, los recursos digitales, la pedagogía digital, la evaluación y retroalimentación, el empoderamiento de estudiantes, y facilitar la competencia digital en estudiantes son claves. Dentro de la evaluación y retroalimentación, se enfatiza el uso de herramientas y estrategias de índole digital para la evaluación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando lugar a las tecnologías se pueden crear nuevos métodos de evaluación (Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2019).

**Figura 10**

*Medios, técnicas e instrumentos de evaluación*



Adaptado de *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior* (p.154) por C. Hamodi, V. M. López Pastor y A. T. López Pastor, 2013.

El proceso de evaluación comprende una selección de instrumentos que valoren de la forma más adecuada los niveles de logro o resultados de aprendizaje. La diversidad aquí es necesaria, diferentes estrategias y/o instrumentos. La combinación o



complementaciones puede llegar a resolver en cierta medida la brecha entre las nuevas formas de aprender y evaluar. Aquí se introducen y toman fuerza conceptos como diálogo, compromisos, adaptación mutua, y otros (Cabero Almenara, 2017). Hay innumerables posibilidades más allá de las pruebas objetivas. Éstas pueden evaluar aprendizaje de grados inferiores, pero asumiendo la complejidad de la evaluación es necesario incluir otros métodos (Dorrego, 2016).

De la revisión que llevan adelante Barrientos Hernán, López Pastor y Pérez Brunicardi (2020) hay algunas notas de importancia a enumerar aquí. Los portafolios, la autoevaluación y la retroalimentación con diálogo durante los procesos de gestación de producciones de estudiantes y trabajo colaborativo. Estos tres elementos han sido señalados en la bibliografía que han analizado y han tenido fuerte mención como prácticas a repetir. A su vez, subrayan que el uso de herramientas tecnológicas ha sido estimulante y mejora la competencia y habilidad en evaluación, entendiendo que las y los profesores que tomaron esta decisión poseían más recursos bibliográficos, fuentes de información sobre este tipo de evaluaciones y llevaban exitosamente procesos de evaluación colaborativa y participativa. Anijovich y Capelletti (2021) y García Aretio (2020) suman la observación, preguntas, listas de verificación, rúbricas, registros narrativos, protocolos, wikis, blogs, pruebas objetivas y más. Brown (2015) agrega el diario reflexivo, los debates, las reseñas analíticas, los Objective Clinical Structured Examinations (OSCE), los proyectos y la simulación. Tanto las técnicas como los instrumentos deben demostrar los atributos de validez, fiabilidad, objetividad, sensibilidad y representatividad (García Aretio, 2020). Los instrumentos de evaluación deben medir aquello que los y las estudiantes hacen con el conocimiento en un contexto (Villarroel y Bruna, 2019).

Es necesario nombrar en este apartado las e actividades como las tareas en modalidad individual o colaborativa dentro de un entorno en línea que tienen como objetivo un aprendizaje específico. Son el puente entre la enseñanza y el aprendizaje en línea. Aquí es sumamente importante la interactividad que aparta a la acción de un modelo pasivo y basado en la memoria. Cabe destacar que las actividades colectivas aumentan la motivación y disminuyen la frustración. En la Figura 11 están las funciones y tipos de e actividades (Cabero Almenara y Palacios Rodríguez, 2021).

No es un paso sencillo la selección de e actividades. Para ello, los autores Cabero Almenara y Palacios Rodríguez (2021) enumeran criterios como pensar en las actividades más usuales del campo científico-temático, conocer a los y las estudiantes (dominio de vocabulario, edad, experiencias, situación...), que el planteo sea movilizador y se pongan en juego distintos tipos de capacidades para alcanzar distintas competencias, seleccionar actividades que despierten el interés y motiven a los y las estudiantes, y tener en cuenta las posibilidades de la red para su desarrollo y concreción. Barrientos Hernán, López Pastor y Pérez Brunicardi (2020) remarcan la importancia de las rúbricas acompañando las actividades es grande, ya que como instrumento brinda una valoración de las producciones basada en información detallada y actúa como guía reconociéndose los aspectos relevantes de las producciones y así lograr centrar la atención en lo que se necesita mejorar. Además, promueve un diálogo entre pares y con docentes sobre las mejoras a futuro, el feedforward.

**Figura 11**

*Tipos y funciones de las e actividades*



Adaptado de *La evaluación en la educación virtual: las e-actividades* (p.173) por J. Cabero Almenara y A. Palacios Rodríguez, 2021.

También, es interesante la construcción de comunidades de práctica docente y redes donde la agenda de trabajo esté en el aprender haciendo, interactuando a través de una incorporación genuina de tecnologías promoviendo espacios de análisis y experiencia (Forestello, 2021). Docentes productores, técnicos, trabajando colaborativamente con actitud proactiva y positiva, integrar las TIC a los diseños curriculares, analítica de datos en pos del seguimiento de estudiantes y planteamiento de estrategias de mejora para el aprendizaje (García Aretio, 2009).

**Figura 12**

*Ejemplos de medios, técnicas e instrumentos de evaluación*

Medios	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carpeta o dossier, carpeta colaborativa</li> <li>• Control (examen)</li> <li>• Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo</li> <li>• Cuestionario</li> <li>• Diario reflexivo, diario de clase</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de casos</li> <li>• Ensayo</li> <li>• Examen</li> <li>• Foro virtual</li> <li>• Memoria</li> <li>• Monografía</li> <li>• Informe</li> <li>• Portafolio, portafolio Electrónico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Póster</li> <li>• Proyecto</li> <li>• Prueba objetiva</li> <li>• Recensión</li> <li>• Test de diagnóstico</li> <li>• Trabajo escrito</li> </ul>
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación</li> <li>• Cuestionario oral</li> <li>• Debate, diálogo grupal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición</li> <li>• Discusión grupal</li> <li>• Mesa redonda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponencia</li> <li>• Pregunta de clase</li> <li>• Presentación oral</li> </ul>
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica supervisada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostración, actuación o representación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Role-playing</i></li> </ul>
Técnicas	Estudiante no interviene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales).</li> <li>• Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.</li> </ul>		



- |                      |  |
|----------------------|--|
| Estudiante participa | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental).</li> <li>• Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación).</li> <li>• Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas).</li> </ul> |
|----------------------|--|

- |               |  |   |  |
|---------------|--|---|--|
| Instru_mentos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diario del profesor</li> <li>• Escala de comprobación</li> <li>• Escala de diferencial semántico</li> <li>• Escala verbal o numérica</li> <li>• Escala descriptiva o rúbrica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de estimación</li> <li>• Ficha de observación</li> <li>• Lista de control</li> <li>• Matrices de decisión</li> <li>• Fichas de seguimiento individual o grupal</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de autoevaluación</li> <li>• Fichas de evaluación entre iguales</li> <li>• Informe de expertos</li> <li>• Informe de autoevaluación</li> </ul> |
|---------------|--|---|--|

Adaptado de *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior* (p.156) por C. Hamodi, V. M. López Pastor y A. T. López Pastor, 2013.

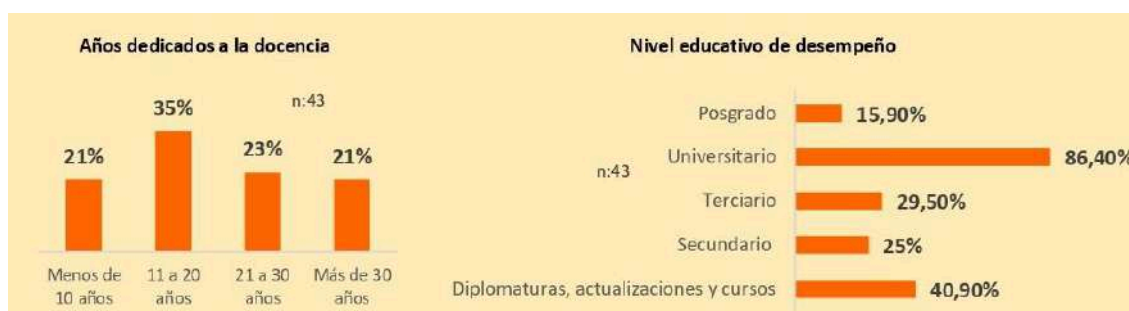
## 7.7. Escenario de la propuesta

### 7.7.1. Perfil de docentes que conforman la muestra

La mayoría de los y las docentes (70%) que han respondido el cuestionario tienen entre 11 y 40 años de ejercicio profesional, y sólo el 21% posee menos de 10 años de docencia. El 86,40% se dedica al nivel universitario. Las diplomaturas, actualizaciones y cursos virtuales ocupan el segundo lugar con el 40,9%, seguido del nivel terciario con el 29,5%, luego el secundario y posgrado con 25% y 15,9% respectivamente. La totalidad de los y las docentes se desempeñan en más de un nivel en simultáneo (Figura 13).

**Figura 13**

*Años dedicados a la docencia y nivel educativo de desempeño*



En la Figura 14 se presentan las temáticas de las carreras de grado y otras capacitaciones virtuales respectivamente. Los y las docentes de carreras que han respondido son de profesorado, ciencias médicas, ingeniería y jurídicas. Los y las docentes de capacitaciones virtuales son de salud, ciencias sociales, educación especialmente.

**Figura 14**

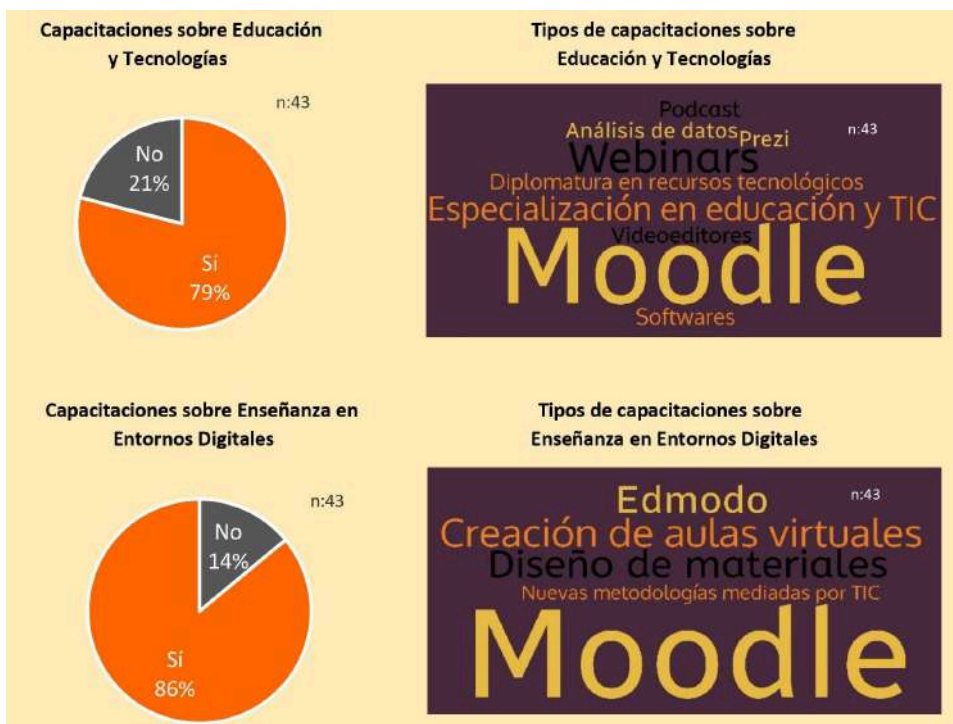
*Temáticas de las asignaturas de grado y capacitaciones virtuales*



Al indagar sobre el grado de capacitación en tecnología y educación, el 79% ha contestado que posee alguna capacitación, dato que coincide con las capacitaciones en enseñanza en escenarios digitales (Figura 15).

**Figura 15**

*Capacitaciones sobre educación y tecnologías*



Cuando se preguntó con mayor profundidad sobre el tipo de capacitación, 16 del total eran cursos de corta duración y de índole técnica como uso de plataformas educativas y herramientas digitales. Sólo 2 mencionaron diplomaturas, 5 especializaciones, y 1 maestría.

**Figura 16**

*Experiencia en entornos virtuales, percepción sobre el manejo de información y herramientas para crear evaluaciones en línea*



Para conocer mejor la percepción de los y las docentes respecto a sus creencias y prácticas, se les consultó sobre el grado de experiencia en enseñanza en escenarios digitales que piensan que poseen. En una escala de 5 puntos, donde el 5 representa la mayor experiencia, el 40,9% respondió 4, el 25% 3, el 22,7% un 4, concentrando casi el 90% de las respuestas. El resto con un 9,1% y 2,3% tuvieron respuestas de 2 y 1 respectivamente (Figura 16).

**Figura 17**

*Tipos de evaluaciones empleadas, formulación y comunicación de objetivos de la evaluación*



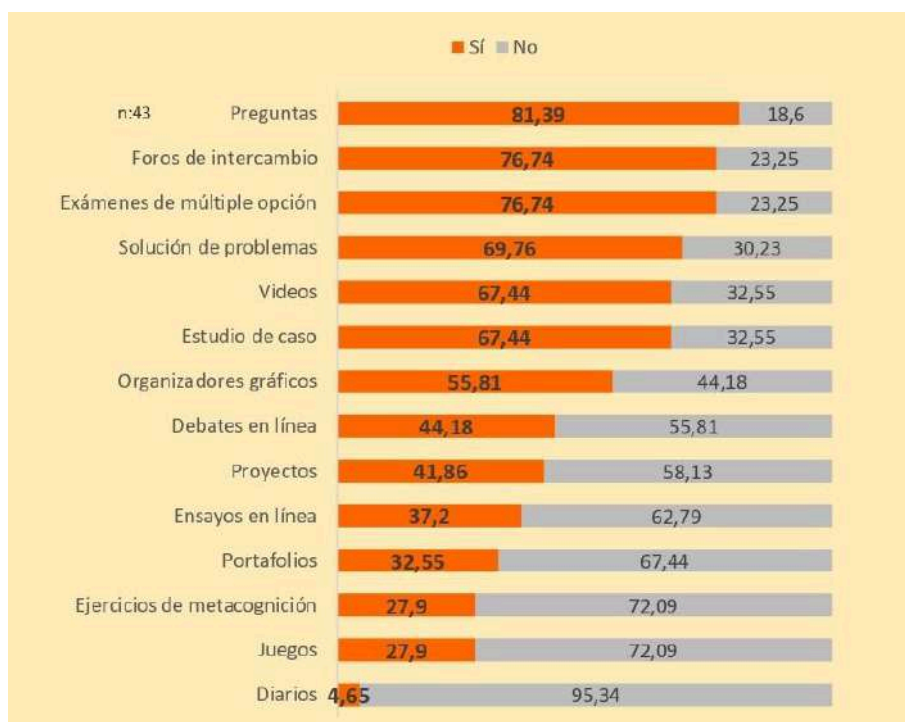
A su vez, complementado esta información cabe destacar que la percepción sobre el manejo de información y herramientas para crear evaluaciones en línea ha sido con un 41,9% “lo creo totalmente, me he formado en enseñanza virtual”, con un 39,5% “parcialmente, muchas veces me encuentro con pocas alternativas a la hora de evaluar”, un 11,6% “no, no necesitaría tener más información sobre la evaluación en línea

y cómo llevarla a cabo”, y un 7% no ha seleccionado ninguna de las opciones anteriores (Figura 17).

Los instrumentos más elegidos por los y las docentes para su evaluaciones son las preguntas, los foros de intercambio, los exámenes de múltiple opción y la solución de problemas. Los juegos, diarios, ejercicios de metacognición, portafolios y ensayos son los menos seleccionados. Los proyectos, debates en línea, organizadores gráficos, estudios de caso y videos tienen una utilización entre el 40 y casi el 70%. No obstante, si lo comparamos con la frecuencia de uso de herramientas digitales, hay incongruencias o al menos la comparación nos da indicios de que los instrumentos utilizados como videos y organizadores no son de elaboración docente, es decir, hay docentes que han respondido que utilizan el recurso pero no lo producen (Figura 18).

**Figura 18**

*Instrumentos utilizados en las e evaluaciones.*



Las herramientas digitales más utilizadas son los cuestionarios en línea, tareas en línea, programas de video y procesadores de texto en línea. Los menos utilizados son la gamificación, muros colaborativos, programas de audio, programas para realizar infografías, para crear organizadores gráficos, crear sitios web o blogs y plataformas de debate (Figura 19).

**Figura 19**

*Frecuencia de utilización de herramientas digitales para la elaboración de evaluaciones en línea.*





La retroalimentación es en un 52% por breve devolución escrita, seguida del uso de rúbricas en un 36% y lista de cotejo en un 12%. Las evaluaciones son un 71% atemporales (Figura 20).

**Figura 20**

*Tipos de retroalimentación y temporalidad de las e evaluaciones.*



### 7.7.2. Creencias docentes sobre evaluación en entornos digitales

La información sobre creencias docentes fueron recolectadas a través de cuestionarios en línea por preguntas abiertas. Su codificación y análisis se realizó siguiendo la Teoría Fundamentada. Se decide triangular la información obtenida con observación directa de las evaluaciones en los EVEA e información sobre evaluación publicada en documentos como programas de asignaturas y orientaciones de cursado de las capacitaciones de corta duración como cursos, diplomaturas y actualizaciones. A continuación se muestra un breve resumen de los resultados, en los Anexos A, B y D están disponibles las definiciones de variables, las tablas de codificación y grillas de observación directa de las evaluaciones en los EVEA.



### 7.7.2.1. Características de la Evaluación

Los y las docentes planifican heteroevaluaciones individuales con diversidad de actividades. D1: “... desarrollo de un producto desde la clase inicial a la final.”, D2: “trabajos de investigación e integradores de conocimientos.”, D5: “casos prácticos de aplicación en los cuales el alumno pueda resolver el problema planteado aplicando las herramientas aprendidas en la capacitación.”, D5: “...planteo casos hipotéticos y ofrezco alternativas de solución para que el alumno elija o le pido que complete documentos/archivos que debe conocer, a partir de los datos brindados por el ejercicio.”, D17: “...buscando que las dos evaluaciones tengan contenido interactivo (por ejemplo mostramos videos de 2 minutos y les pedimos a los alumnos en la consigna que desarrollen qué proceso industrial observan, de qué alimento, etc.) vinculando la práctica con la teoría. Al haber preguntas cerradas, otras de desarrollo y también de opción múltiple.”, D19: “... verdaderos problemas que pueden resolverse aún a carpeta abierta.”, D23: “... preguntas abiertas y cerradas.”, D34: “... variedad de actividades que permitan la resolución de la evaluación final, trabajo integrador, examen final.”, D39: “Empleo la presentación de mapas conceptuales en muchos casos.”.

La autoevaluación está presente sólo en dos relatos. D2: “... autoevaluaciones con variedad de opciones y cierta complejidad en la resolución de las mismas.”, D37: “...el alumno debe conocer de antemano los criterios de evaluación para realizar una autoevaluación previa a la entrega de la evaluación.”

Los y las docentes relacionan la evaluación a las “prácticas docentes” evidenciándose una integración de la evaluación al acto educativo que comprende los procesos de enseñanza. Aquí se hace alusión al nuevo rol docente de guía, orientador y acompañante en el camino del y la estudiante. A su vez, como planificador de evaluación que selecciona instrumentos de evaluación que deben estar articulados con las formas de enseñanza y aprendizaje, evaluando únicamente lo trabajado. D6: “... pensar la evaluación integrada al proceso de enseñanza, aprendizaje. Es decir, pensar en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo integrado y coherente.”, D6: “Y el rol del docente sea de acompañar, guiar, orientar, sostener el vínculo pedagógico y afectivo.” D9: “... necesitamos profundizar las prácticas docentes y mejorar hábitos en estudiantes para alcanzar una educación de calidad.”, D10: “...los grupos no son homogéneos en su nivel de respuesta, por lo que resulta muy difícil lograr esto de la misma forma con todos los alumnos...(refiere a motivación y crecimiento del estudiante en su camino)”, D13: “variedad amplia de estrategias evaluativas.” D42: “Principalmente debe ser eficaz, fácil de aplicar y utilizar, debe resultar amena para los alumnos, y por sobre todo debe proporcionarnos datos certeros. Intento que mis evaluaciones sean así.”

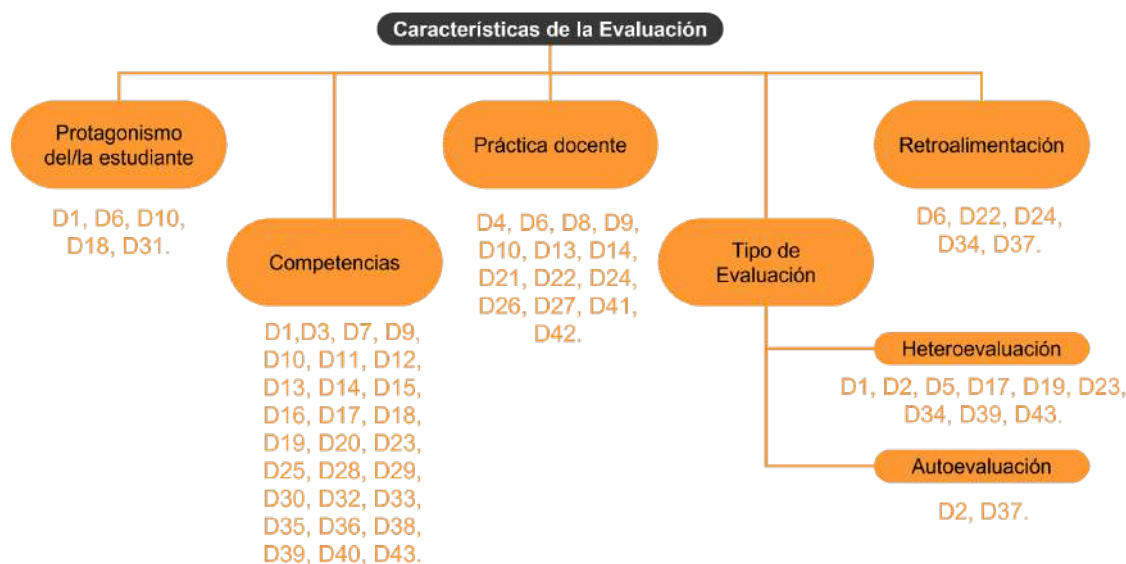
En las respuestas se detecta aún influencia de modelos tradicionales como: D4: “Las evaluaciones de alta calidad son personales y presenciales. En entornos virtuales es más complejo llevarla adelante ya que por una cuestión de practicidad son mediante tarea, formulario y escritas.” D14: “... se prioriza las pautas establecidas por las universidades.”

También, persiste una mirada instrumental de la evaluación al mencionar distintas herramientas digitales y recursos, por ejemplo se refleja en el siguiente pasaje. D8: “Para que una evaluación sea de alta calidad, es muy importante tener en cuenta las herramientas digitales disponibles actualmente “conocimiento eficaz de plataforma Moodle, Zoom, Cuestionarios, etc.)”

Otra categoría encontrada ha sido la que relaciona la evaluación al concepto “competencias”. De todas maneras, las respuestas no muestran un desarrollo profundo del concepto con lo cual no han aparecido otras subcategorías, pero destacan algunos pasajes como: D3: “... permitir que el alumno exprese su propia individualidad y conocimiento de una forma aplicada, lógica e integrada”, D7: “Aplicación de los conceptos teóricos en la práctica.”, D9: “Evaluar capacidades, competencias, el saber hacer y no sólo el saber conceptos.” D11: “Generan reflexión y aplicación de los conceptos.”, D12: “Invitan a pensar y construir conocimiento.”, D13: “...seguimientos personalizados que evalúan procesos de adquisición de competencias específicas.”

Otra categoría encontrada es “protagonismo del estudiante” hace su aparición en los testimonios. D1: “Se debería evaluar el proceso del estudiante”, D6: “La consideración de cada estudiante como protagonista del proceso educativo”, D6: “que el centro de interés sea el estudiante”, D10: “es aquella que motiva al alumno, ayudándolo a darse cuenta cuánto ha crecido y lo útil que es ese crecimiento en el camino que falta por recorrer”

**Figura 21**  
Cuadro lógico sobre creencias de características de la evaluación



Del análisis de las respuestas aparece la categoría de “retroalimentación” como continua e instancia de aprendizaje y mejora, aunque en grupos numerosos es complicada su ejecución. D6: “... permita una retroalimentación continua entre docente y estudiante.”, D22: “retroalimentación”, D24: “La principal característica en una evaluación de calidad está vinculada con evaluar enseñando, es decir que el estudiante en el proceso de evaluación también esté aprendiendo.”, D34: “... instancia

de aprendizaje (cada evaluación debería tener una devolución profunda de lo desarrollado. Se aplica en parte; cuando el grupo de alumnos es numeroso, es limitante.”, D37: “Una evaluación de calidad debe ser objetiva, basada en una sana crítica para mostrar asuntos a mejorar y no para sancionar.” (Figura 21).

#### 7.7.2.2. Momento de la Evaluación

Los datos de esta categoría son obtenidos por cuestionarios en línea mediante pregunta abierta. Se evidencia presencia de evaluación procesual, no obstante también hay docentes que sólo hacen evaluaciones finales. Las evaluaciones diagnósticas no han sido nombradas.

Evaluaciones finales: D4: “Al final de la materia.”, D7: “Al finalizar. Además autoevaluaciones.”, D15: “Final del curso.”

Cuando se profundiza el análisis de las declaraciones docentes compatibles con evaluaciones procesuales, se detecta que aún conviven modelos tradicionales y formativos en igual proporción.

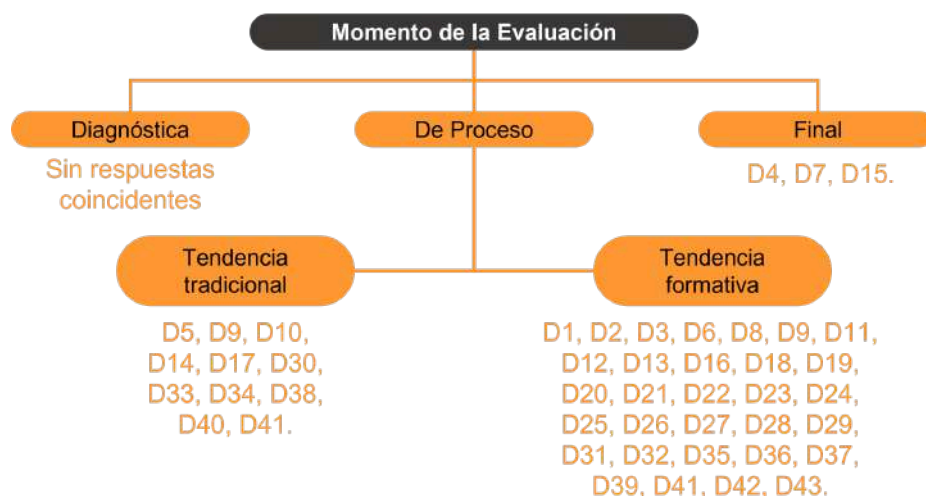
Modelos tradicionales: D5: “Al finalizar cada módulo de temas propuesto”, D9: “Evaluaciones parciales al finalizar cada etapa del curso y una evaluación final.”, D10: “Evaluaciones Parciales al finalizar cada etapa del curso, y una evaluación final”, D40: “4 evaluaciones parciales durante el cursado y 1 examen final.”, D41: “2 TP Choice y un TP final a desarrollar.” D14: “Evaluación parcial cuatrimestral y final anual.”, D17: “Hay dos exámenes: uno en la mitad de la cursada y el segundo al finalizar”, D30: “Durante la cursada y el final, 3 momentos.”, D33: “Semanalmente y posteriormente un examen final”, D34: “Cada semana.”, D38: “Culminada la primer y segunda mitad de los contenidos.”

Modelos formativos: D3: “De forma continua, a lo largo de la cursada, y luego sumativamente en 3 o 4 momentos de la cursada coincidentes con un número de contenidos teóricos trabajados en el aula que deberán ser aplicados conjuntamente y sumativamente para realizar algún trabajo práctico.”, D6: “Evalúo el curso durante todo su proceso de desarrollo, en sus diferentes módulos, espacios virtuales y actividades.” D28: “Evaluación de proceso y sumativa.”, D29: “Siempre, la clave no es llenar de instrumentos el aula sin sentido.”, D31: “En todo momento, la evaluación es un proceso permanente.”, D39: “Al considerar la evaluación como un proceso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje solicitamos en la cátedra trabajos prácticos integradores y mapas conceptuales en grupo lo que nos permite ver la integración de los saberes, estamos suprimiendo los tradicionales parciales de preguntas y respuestas.”, D41: “Durante todo el curso en el posgrado, mediante las tareas que desarrollan, la participación en foros y durante la interacción virtual durante las clases sincrónicas.” (Figura 22).

Triangulando con la observación, los EVEA plantean distintos momentos de evaluación, generalmente cuando termina un módulo y unidad sumado a la evaluación final. La mayoría de estas evaluaciones son autoevaluaciones individuales sin retroalimentación a través de exámenes objetivos. En las evaluaciones finales se identifican actividades más desafiantes y vinculadas con los objetivos de evaluación presentes en las guías didácticas, programas u orientaciones de cursado.

**Figura 22**

*Cuadro lógico sobre creencias del momento de la evaluación*



### 7.7.2.3. Habilidades que las evaluaciones fomentan en los y las estudiantes

Los datos que se obtienen por cuestionarios en línea mediante preguntas abiertas no fueron posibles de codificar, ya que las respuestas son breves y el nivel de interpretación de la pregunta ha sido bajo pese a su reformulación. Con lo cual se ha resuelto tomar el dato por observación de las evaluaciones disponibles en los EVEA.

Los ejercicios planteados en las evaluaciones formales, es decir aquellas que figuraban en los programas de las materias y orientaciones de cursada de las capacitaciones han trabajado sobre el conocimiento, reconocimiento, clasificación. No hay muchos ejercicios de análisis ni reflexión. Los instrumentos seleccionados han sido cuestionarios en línea con preguntas de múltiple opción, emparejamiento, verdadero/falso. La mayoría de las actividades que proponían un desafío estaban como opcionales y no se visibiliza en el EVEA su evaluación. Recién en los trabajos finales plasmados en documentos de texto en espacios de tarea en la plataforma educativa se han diseñado actividades más desafiantes y congruentes con los objetivos de la capacitación o materia.

Según la clasificación de Coral (2012) sobre habilidades de pensamiento, se puede aseverar que se ha estimulado comparación y clasificación en las autoevaluaciones de las capacitaciones y los parciales de las materias. La deducción ha estado presente en algunos trabajos finales de cursos, diplomaturas y actualizaciones. No se evidencia inducción, análisis de errores, elaboración de fundamentos, abstracción ni análisis de distintas perspectivas. Sobre el proceso de pensamiento, se constata organización de conocimiento al proponer tareas de ordenar y clasificar jerárquicamente, integración y juicio crítico en tres trabajos finales que implican análisis, síntesis y evaluación. En algunas ocasiones a través de las consignas de los trabajos finales hay procesos de razonamiento hipotético y analógico, como así también proceso creativo. Se encuentran ausentes procesos superiores de manejo de la información.

### 7.7.2.4. Retroalimentación

Los testimonios de docentes reflejan presencia de retroalimentación. La misma es individual y grupal, a través de distintos canales como videoconferencias, grupos de chat de telefonía celular, foros, email, mensajería privada y audios.

Surge una subcategoría de análisis que es el “tipo de retroalimentación” en ella se visualiza como el retroalimentación es comprendida como:

Un intercambio: D6: *“Mediante espacios de intercambio como foros...”*, D15: *“Una clase pos parcial y devolución del trabajo práctico.”*, D23: *“Están abiertos foros de consultas por si hay dudas en las correcciones.”*, D24: *“Con encuentro por Zoom. Hay que responder todas las preguntas.”*, D25: *“... una puesta en común.”*, D28: *“... los estudiantes poseen foros de consultas, mensajería y mail para preguntar aspectos que no comprenden de la evaluación.”*, D31: *“En algunos casos envían el trabajo, lo corrijo y lo vuelven a enviar.”*, D32: *“Consultas, mail, foro de consultas.”* D35: *“En encuentros sincrónicos por programas de videollamadas.”*, D39: *“Fomentamos la participación de los estudiantes en la discusión en línea durante el curso...”*, D41: *“Por comunicación virtual ... a través de los foros...”*, D43: *“Los foros se responden...”*

Una devolución comentada D2: *“La retroalimentación es realizada a través de comentarios en cada calificación.”*, D3: *“... feedback descriptivos (escritos u orales)...”*, D7: *“Por medio de observaciones y comentarios.”*, D10: *“... mediante textos que reflejen su evolución, puntos a destacar...”*, D12: *“Personalizada, con sugerencias.”*, D18: *“La retroalimentación se da en la devolución de actividades de foro y en la nota final, se realiza la puntuación y comentarios sobre aspectos a mejorar si existiesen de acuerdo al trabajo presentado.”*, D27: *“...remarco... lo que se debe mejorar.”*, D36: *“Siempre con un mensaje de aliento al alumno, motivándolo a seguir aprendiendo ... con respeto y dignidad hacia su persona.”*, D41: *“... explicaciones de los trabajos presentados...”*

Que pueden utilizarse instrumentos como rúbricas: D3: *“A través de rúbricas...”*, D6: *“... puede contener por ejemplo, una rúbrica con los criterios e indicadores preestablecidos.”*, D9: *“A través de rúbricas...”*, D29: *“... con guías de evaluación y/o rúbricas (co construidas con estudiantes) para actividades más complejas (por encima del nivel de comprensión.”*

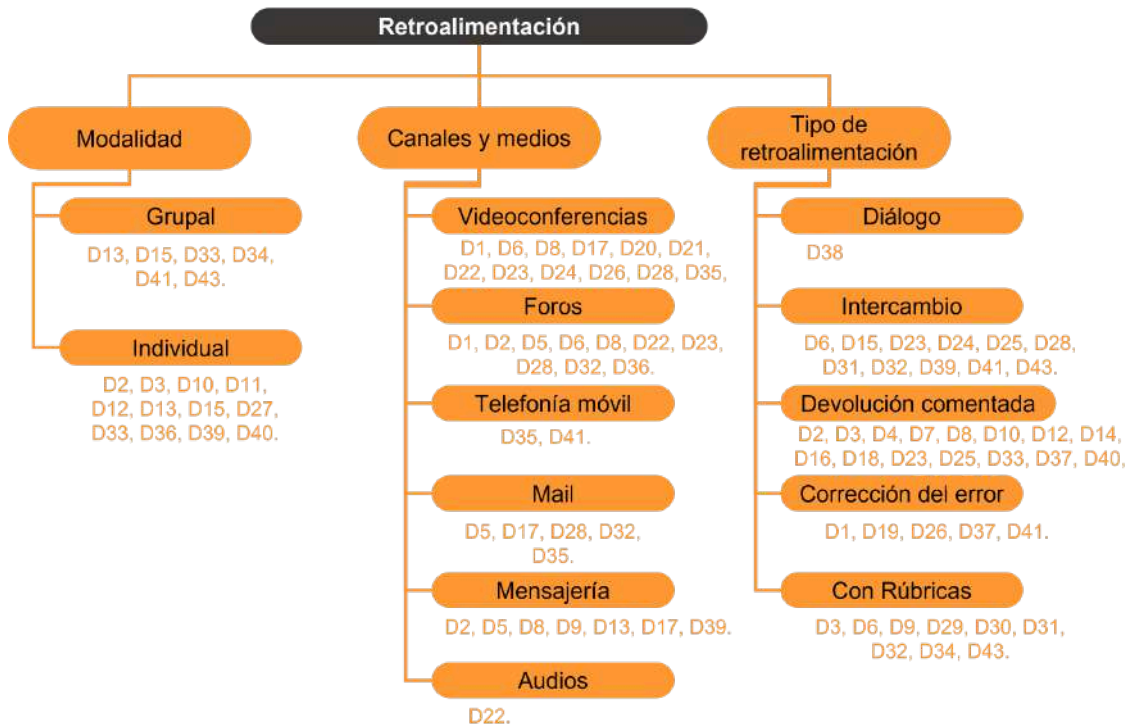
No obstante, se ven algunos pasajes que se relacionan con la “corrección del error”:  
D1: *“...correcciones en las entregas.”*, D19: *“Están en las respuestas de los problemas al finalizar la evaluación.”*, D26: *“Se realiza principalmente en la instancia de corrección de los trabajos prácticos...”*, D37: *“...marcando observaciones (de falencias o errores)...”*, D41: *“... con las correcciones...”* (Figura 23).

Constatando la información de los cuestionarios con la observación directa, se aprecia que las retroalimentaciones son en general por comentario escrito breve en las tareas, y son por retroalimentación específica en los cuestionarios de corrección automática. Cabe aclarar que la mayoría de los exámenes objetivos por cuestionario en línea en los distintos EVEA no poseen retroalimentación. Son en los trabajos finales entregados mediante la actividad “tarea” que las retroalimentaciones son más elaboradas.

### **Figura 23**

#### **Cuadro lógico sobre creencias en retroalimentación**





#### 7.7.2.5. Tipo de Calificación

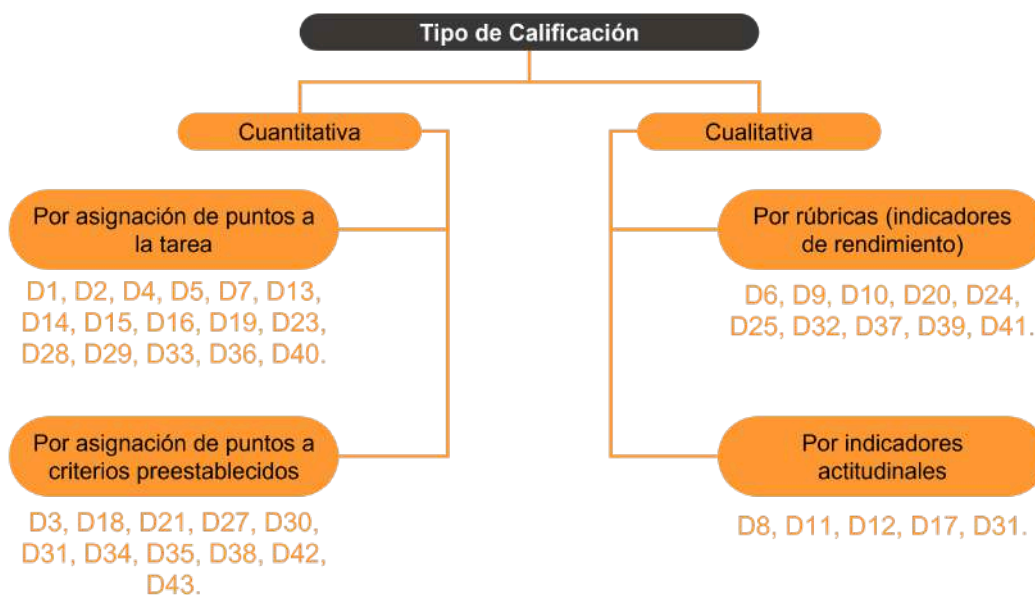
Para esta categoría se toma la clasificación de Steiman (2012), los y las docentes mencionan calificar en forma cuantitativa mediante asignación de puntos a la tarea: D4: “En función del puntaje por cada consigna.”, D5: “Le asigno un valor a cada contenido evaluado según el grado de importancia.” D14: “Asignando un valor a cada respuesta.”. Y por asignación de puntos a criterios: D3: “A través de criterios de evaluación y al hacer una valoración global de los producido por el alumno.”, D18: “Una vez realizada la lectura del trabajo final y sus objetivos, se realiza una evaluación sobre los aspectos que debía cumplir en comparación con lo cumplido, colocando un porcentaje de acuerdo a lo expresado en el desarrollo del trabajo.”, D21: “Se establecen las pautas al inicio de la cursada.”, D31: “Tomando en cuenta el cumplimiento de una serie de criterios que presento en la planificación.”

Además, eluden calificar cualitativamente por medio de rúbricas: D6: “En función del puntaje asignado al instrumento diseñado para evaluar como por ejemplo una rúbrica, una lista de cotejo.”, D9,10: “Según la rúbrica de evaluación.”, D20: “Con una tabla de ponderación y una rúbrica.” Y contemplando aspectos actitudinales: D8: “Teniendo en cuenta varios aspectos del estudiante. A modo de ejemplo: participación, puntualidad, interés demostrado, conocimiento, fundamentos en las consignas entre otras consignas.”, D31: “... en participar veo si el alumno/a se mostró comprometido y se esforzó por participar, interactuar, asistir.” (Figura 24).

En la observación no se hallaron rúbricas ni otro instrumento de evaluación, y las calificaciones han sido en su totalidad numéricas. Los exámenes tienen puntajes sin ponderar, salvo en dos materias que están ponderados los pesos de las distintas preguntas del cuestionario. En los programas de las materias están los requisitos de acreditación del espacio para la regularización y/o promoción, no obstante no se visualizan rúbricas, criterios y/o indicadores de evaluación publicados.

**Figura 24**

Cuadro lógico sobre creencias en el tipo de calificación



Nota: Sin categoría D22.

#### 7.7.2.6. Rol de las TIC en Evaluación en Línea

Aquí la clasificación encontrada es “facilitadora” y/o “obstáculo”.

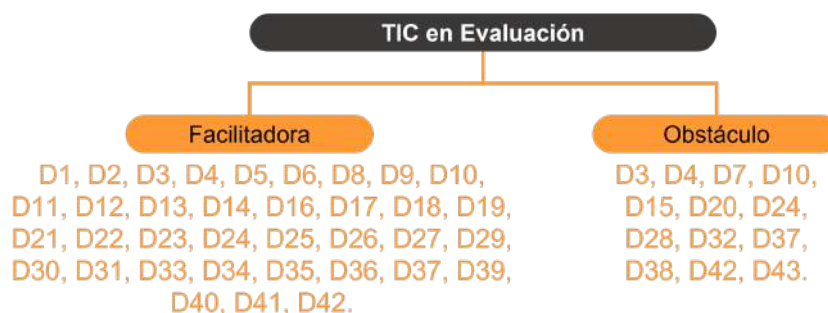
Pasajes más representativos que ven a las TIC como facilitadoras: D1: “... nos permiten evaluar una gran cantidad de estudiantes en menor tiempo.”, D2: “... considero que las TIC facilitan la evaluación, porque la instantaneidad de la respuesta y la facilidad en métodos de corrección y todo lo relacionado con un sistema de gestión amigable para el cursante y el docente.”, D3: “Agiliza el proceso de entregas y devoluciones, permite una comunicación docente/alumno más fluida...”, D6: “Considero que las TIC si facilitan la evaluación, porque posibilitan como en el caso de los campus virtuales, que las actividades propuestas se puedan desarrollar con independencia del tiempo y el espacio físico, lo que permite tanto a docentes y estudiantes en cierto modo mayores posibilidades de gestionar su agenda.”, D8: “Facilitan la evaluación dado que de alguna forma, y casi en tiempo real, permite determinar la existencia de errores en el proceso de comunicación.”, D11: “Es una herramienta que brinda posibilidades de expresión.”, D14: “Permite automatizar procesos.”, D16: “Mayor fidelidad y rapidez.”, D17: “Es un recurso que en nuestro caso nos ayuda mucho a que los alumnos conozcan nuevas tecnologías o equipos o procesos que de otra manera no podrían conocer. El detalle que se da en las clases virtuales sobre estos temas es mucho mayor que en las clases presenciales.”, D18: “Considero que permiten y facilitan el aprendizaje y evaluación.”, D22: “Las TIC ofrecen muchas herramientas para gestionar la evaluación, tanto para armar la evaluación como para gestionar los resultados.” D26: “Ofrecen diversidad de opciones de actividades, todo dependerá de cómo el docente haga uso de ellas.”, D27: “...facilita correcciones, devoluciones e interacción.”, D29: “... la clave es pedagógica y las herramientas seleccionadas apropiadamente con criterios claros, hacen que ellas (las TIC) faciliten el proceso de evaluación pues da acceso a todos sin importar el

tiempo y el lugar, dentro de una plataforma.”, D30: “... ya que contamos con varios instrumentos que posibilitan la comprensión y evaluación, por ejemplo mapa mental digital.” D33: “Permiten realizar evaluaciones periódicas sin la necesidad de realizar un examen profundo de desarrollo en el transcurso de la cursada.” D34: “En la caso de rúbricas en Moodle, es simple y ágil.” D35: “Las TIC favorecen el desarrollo de las actividades, favorecen una retroalimentación ágil.”, D37: “En cierta medida sí la facilitan porque promueve el análisis de los datos desde otra perspectiva (análisis por pregunta por ejemplo).”, D39: “Ahorro de tiempo en cuanto a desarrollo y distribución ya que las evaluaciones pueden ser creadas mediante herramientas de software y adaptadas y reusadas según se necesite, y luego ser distribuidas y recolectadas a través de la Web.”, D40: “Sí, por supuesto, pues agilizan las evaluaciones, en tiempo y en precisión; y le otorgan al alumno mayor certeza también.”, D41: “Nos permite realizar evaluaciones interactivas y automatizadas que ahorran tiempo y nos brindan informes generales e individuales de los estudiantes. Esto ayuda a nuestra práctica docente.”, D42: “... nos dan nuevos recursos y herramientas para evaluar que, si nos adaptamos correctamente, pueden ser de mucha utilidad.”

Pasajes más representativos que ven a las TIC como obstáculos: D3: “...hay muchas otras cosas que se pueden hacer sin recurrir a TIC.”, D4: “... no tan completa como una evaluación presencial.”, D7: “En ocasiones son necesarias las evaluaciones y el aprendizaje vivencial.” D10: “...obligan al docente a ser creativo a la hora de generar las consignas, para que el alumno se vea obligado a pensar, a buscar las respuestas en los conocimientos adquiridos.” D15: “No.”, D20: “Es necesario pero no suficiente.”, D24: “...no utilizaría el concepto de facilitar. No es sencillo pensar y armar el instrumento.”, D28: “... pero es imposible aplicar algunas metodologías con grupos grandes y es muy difícil aplicar evaluación de proceso.” D32: “... no son suficientes.”, D37: “...en la virtualidad asincrónica (como son la mayoría de mis evaluaciones) no percibo la “cara” del alumno, y me pierdo de observar cuanto es que aprendió realmente, dado que el lenguaje corporal es muy importante en el momento de la evaluación pues el alumno dice mucho con sus expresiones faciales y corporales (PNL).”, D43: “Sólo en los cuestionarios.” (Figura 25).

**Figura 25**

Cuadro lógico sobre creencias de las TIC en evaluación

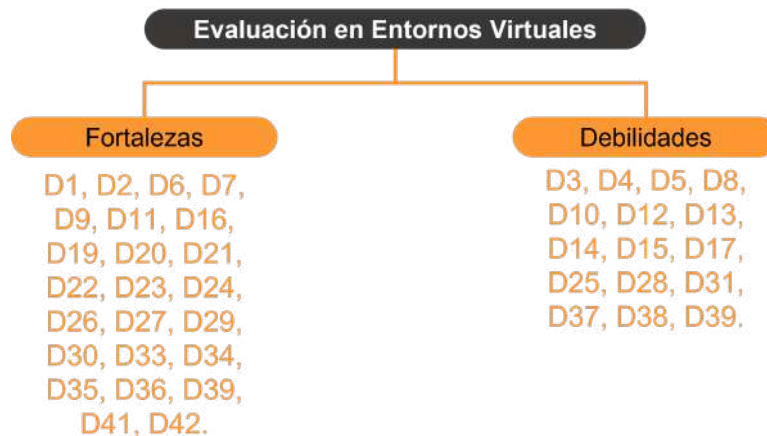


### 7.7.2.7. Características de la Evaluación en Entornos Virtuales

Las respuestas demuestran reconocimiento de fortalezas y debilidades por parte de los y las docentes a la hora de pensar la evaluación en entornos virtuales (Figura 26).

**Figura 26**

Cuadro lógico sobre creencias de evaluación en entornos virtuales



Nota: Sin categoría D18, D32, D40.

Algunas fortalezas:

D2: “Las características son multidisciplinarias, asincrónicas, asequibles y democráticas.”, D5: “Tiene la principal característica de ser más específica, con evaluación de puntos concretos y respuestas puntuales. A su vez ofrece la comodidad de la realización en los tiempos que dispone el alumno. También ofrece la comodidad de un ambiente propio, ya sea su casa o una oficina.”, D6: “Al pensar en evaluación, los entornos virtuales tienen características que les permiten gestionar informaciones, contenidos, recursos y espacios que permanecen continuamente almacenados y a disposición de los participantes.” D7: “Facilitadora en horarios, comodidad para el alumno.”, D16: “Agilidad, mayor objetividad.”, D13: “La asignación al azar de las preguntas de evaluación, lo que hace a esta instancia sumamente personalizada (ningún estudiante tiene la misma secuencia de preguntas), flexibilidad horaria (el docente puede habilitar una gran franja horaria para su realización), y la libertad de coordinadas (cada estudiante realiza la evaluación desde el lugar que prefiera).”, D19: “Problemas de respuestas múltiples, de desarrollo con envío de archivo adjunto, etc.”, D21: “Fiabilidad.”, D22: “Tiempos (apertura y cierre), cantidad de intentos, formatos de entrega (documentos de textos, imágenes, videos, audios, etc.)”, D23: “Formulario que combina preguntas abiertas y cerradas, aleatorias, suele estar abierta por un período, sin supervisión por zoom”. D24: “La autogestión del estudiante para su resolución.”, D26: “Permite enriquecer propuestas en tanto se pueden linkear diferentes recursos.”, D29: “Accesibilidad. Permite el tracking del estudiante, configurable por competencias, informa a todos de avances y propone desafíos dentro del aula en los tiempos (dentro de ciertos parámetros académicos de cursada) que el alumno puede regular.”, D34: “En un entorno virtual se pueden desarrollar diferentes tipos de evaluaciones tanto individuales como grupales o colaborativas... Los entornos virtuales ofrecen recursos para valorar diferentes habilidades podemos encontrar variedad de recursos flexibles, dinámicos.”, D36: “continua, de acompañamiento.”, D39: “Permite y agiliza la ponderación de cada alumno en particular, cosa que en la presencialidad no se tiene mucho en cuenta, se tiene una ponderación general y no se tiene en cuenta el proceso.”, D41: “Diversidad de pruebas, dinámicas, interactivas,



favorecen el aprendizaje de los estudiantes.”, D42: “Creo que los entornos virtuales nos ofrecen ser más creativos a la hora de evaluar y salir del típico parcial 4/5 preguntas escritas. Nos da la posibilidad de expandirnos en cuanto a lo que ofrecemos como propuesta evaluativa.”

Algunas debilidades:

D10: “Dado que el alumno tiene acceso a todo el material, es necesario que sea bien elaborada, que lo obligue a pensar cada respuesta.”, D5: “Ofrece también los imponderables de las fallas tecnológicas o de prestación del servicio de internet.”, “Básicamente similares a la educación presencial.”, D12: “Estructurada.”, D15: “Difícil de controlar.”, D25: “Apunta a lo mismo que en entornos presenciales. Lo que cambian son los medios.”, D28: “Aleatoria, acotada, incertidumbre.” D37: “Anónima, insegura, frustrante para el alumno cuando no puede consultar, siempre queda la sensación de que no sé si realmente estoy evaluando al alumno. Acepto la evaluación asincrónica porque no hay otra opción, y tengo que recurrir a charlas motivacionales para que los asistentes entiendan el beneficio de elaborar ellos mismos las respuestas.”, D38: “Difícil.”, D39: “El intercambio con toda la comisión (agota) pero son otras reglas de juego.”

#### 7.7.2.8. Propósito de la evaluación

Para la codificación y análisis de esta categoría se utilizó la Taxonomía de Bloom, como se puede observar en el cuadro lógico, recordar y comprender eran los objetivos mayormente presentes en las evaluaciones, seguido de aplicar. Las y los docentes no refieren en sus testimonios ningún pasaje coincidente con evaluar, sí en menor medida con analizar y crear (Figura 27).

De todas formas, varias respuestas han quedado sin categorías por ser textuales muy generales o que no se podían incluir en la clasificación propuesta por Bloom como:

D1: “Aplicar a las competencias del curso.”, D2: “Los propósitos de las evaluaciones son la consolidación de la estructura principal de todos los conocimientos incorporados.”, D10: “Los propósitos para las Evaluaciones Parciales, son generar bases sólidas para los conocimientos que vienen. Y la Evaluación Final, es poder ensamblar todos los conocimientos adquiridos.”, D11: “Que adquieran las competencias.”, D20: “Depende los objetivos que se planteen.”, D42: “...En el caso de la evaluación final, el propósito es observar el grado de captación de los contenidos por parte de los alumnos.”

De las respuestas sin categoría es menester enfatizar algunos testimonios relacionados a la evaluación en su aspecto formativo como:

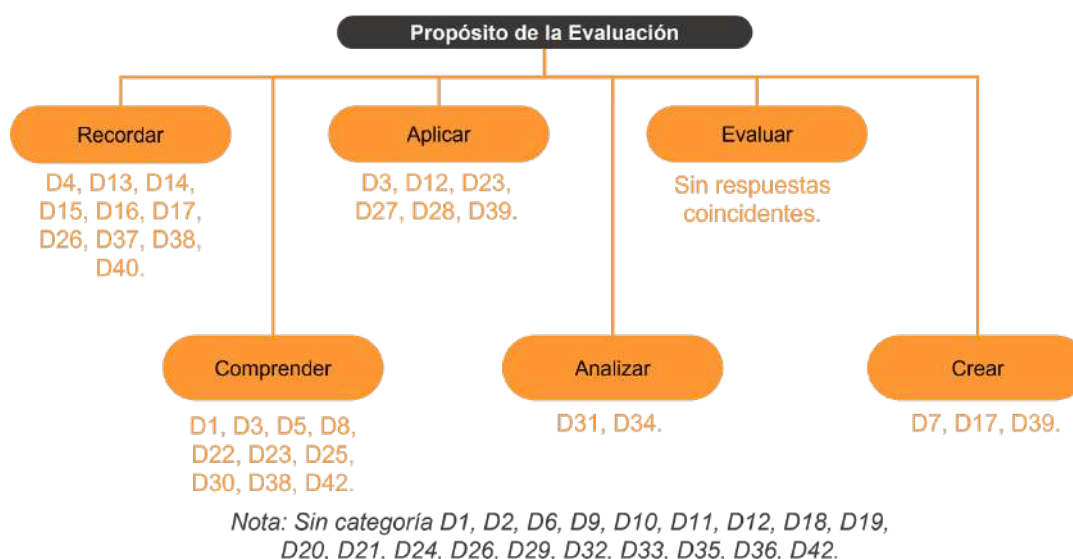
D6: “Acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y apreciar sus logros y adquisiciones. Mediante la retroalimentación revisar y ajustar estrategias de enseñanza, la planificación, e incluso las mismas estrategias de evaluación.”, D9: “Reafirmar saberes aprendidos, sirve para los alumnos y para los docentes. La evaluación es una instancia de aprendizaje más.”, D12: “Realizar un seguimiento de la adquisición de contenidos específicos y de conocimiento integral.”, D18: “Que a pesar de no tener un contacto personal y presencial, el alumno sienta que existe



un seguimiento y asesoramiento con el fin de comprender si aprende o no en el curso.”, D19: “Revisar el trayecto de cada alumno y si es satisfactorio puede acceder al examen final.”, D21: “Tener un efectivo seguimiento.”, D24: “Revisar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Autoevaluar el modelo de enseñanza.”, D26: “Ir reconociendo el proceso de aprendizaje del estudiante, una oportunidad para la retroalimentación y acompañamiento...”, D29: “Verificar el desarrollo de competencias contributivas a las de la carrera.”, D32: “Que el alumno adquiera la habilidades necesarias para su desarrollo profesional.”, D33: “Proponer al alumno una guía acerca del ritmo de lectura de la materia.”, D35: “Actúan de termómetros para que los estudiantes identifiquen si existen debilidades en su formación y es necesario trabajar en ello.”, D36: “Seguimiento módulo a módulo.”, D42: “De las evaluaciones de cada unidad, es mayormente un seguimiento...”

**Figura 27**

Cuadro lógico sobre creencias en el propósito de la evaluación



Al triangular esta información con la observación de documentos publicados en los EVEA como las guías didácticas u orientaciones para el cursado que contienen los objetivos de las capacitaciones virtuales, y los programas que contienen los objetivos o competencias de las materias se puede aseverar que la frecuencia encontrada es similar a lo que refieren los testimonios. Luego, al ir a cada una de las evaluaciones, se nota una tendencia a las preguntas de múltiple opción a través de cuestionarios que estimulan el recuerdo, la comprensión y aplicación. En los trabajos finales de las capacitaciones se visualizan objetivos relacionados con analizar, evaluar y crear. En cuanto a las materias, hay congruencia entre lo declarado en documentos y las evaluaciones encontradas. Generalmente fomentan el recuerdo y la aplicación.

## 8. PROPUESTA

Descripto el escenario para la propuesta se detectaron las necesidades que serán la base para la construcción del recurso digital. Las mismas son:

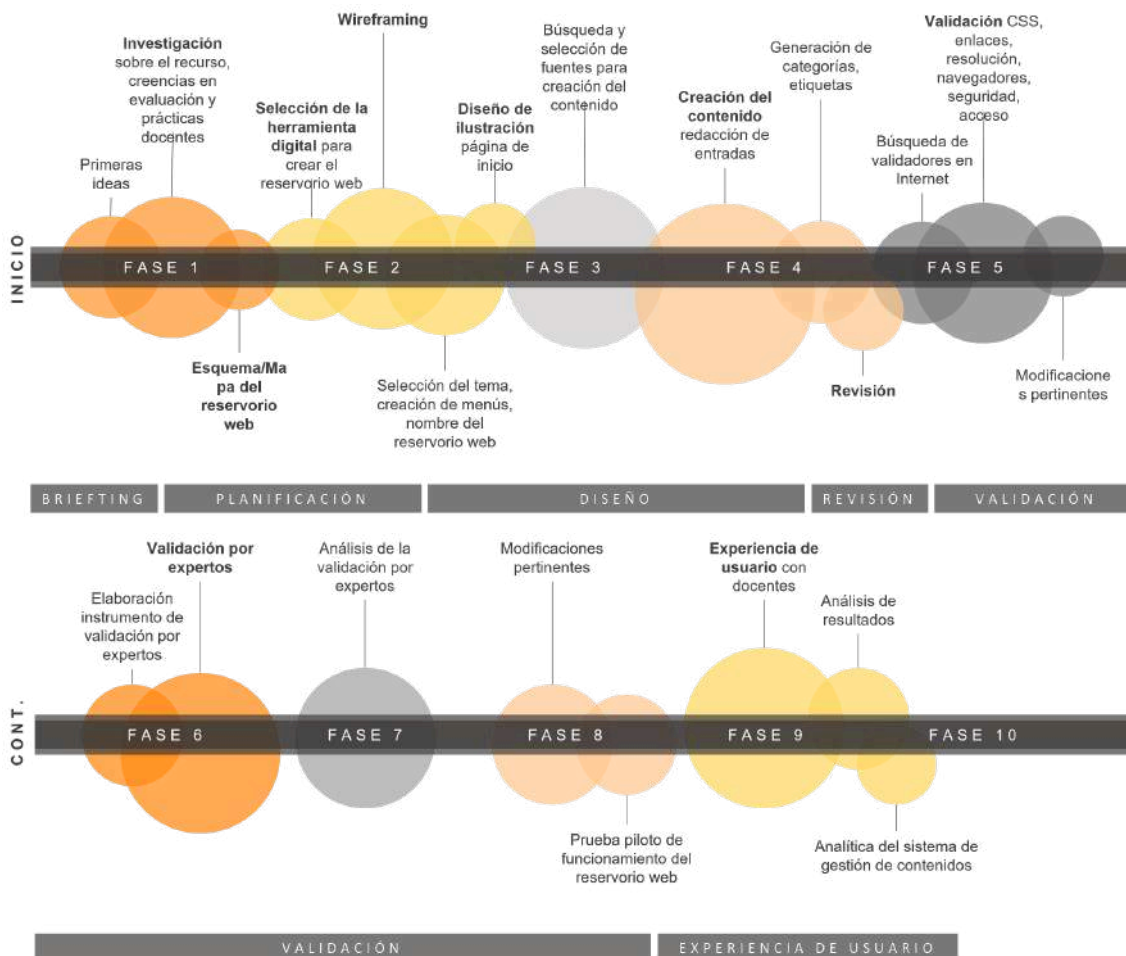
- Aclarar conceptos del proceso de evaluación como propósito, criterios de evaluación, evidencias de aprendizaje, competencias, y más.
- Vincular la evaluación a estrategias de aprendizaje como estudios de caso, aprendizaje basado en proyectos, solución de problemas, y otras más.
- Compartir instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, portafolio y examen objetivo en línea.

En este apartado se procederá a explicar la creación y diseño del reservorio con interface web como recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente orientado a diversificar las formas de evaluación en asignaturas de carreras de educación a distancia y capacitaciones en línea del área de extensión de la Universidad. Además, se detallarán las validaciones del recurso junto a los resultados y análisis de la experiencia de usuario.

A continuación se presenta la propuesta sintetizada en la Figura 28:

**Figura 28**

*Proceso de elaboración del reservorio web*



El impacto esperado de la propuesta es sumar un recurso digital complementario al rol de asesor técnico pedagógico en el marco de la etapa de producción de Cursos Virtuales de Formación Superior que se desarrollan en el Centro de Capacitaciones con el propósito de diversificar las formas de evaluación en línea, y extender el mismo a los y las docentes de las carreras a distancia como un recurso abierto de licencia *Creative Commons*. En su proyección a mediano plazo, se espera hacer un seguimiento de los y las docentes que utilizaron el recurso digital y ver si efectuaron cambios en sus formas de evaluar. Aquí, nuevamente se podría implementar un cuestionario en línea a los y las docentes que participaron del curso de acompañamiento y; de este modo, validar de forma más completa el recurso propuesto. Además, la propuesta fue presentada en las V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación “Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”, donde participaron docentes que utilizan aulas virtuales con el propósito de recuperar opiniones y sugerencias sobre la misma.

## 8.1. Primer Momento

### 8.1.1. Indagación acerca de las creencias y prácticas docentes sobre la evaluación en línea.

Meta: Realizar una descripción del panorama actual a fin de detectar fortalezas y debilidades del contexto en noviembre 2022 - marzo 2023, para así crear el recurso digital orientado a las necesidades encontradas.

Para cumplir la meta se ha utilizado como instrumento un cuestionario en línea elaborado desde Formularios Google y compartida desde la institución educativa por medios formales a docentes de carreras a distancia y docentes que trabajan en extensión. El cuestionario posee 4 secciones: la primera posee un consentimiento informado para complementar con los aspectos éticos, la segunda indaga sobre características y experiencia docente, la tercera formula preguntas sobre creencias en evaluación y la cuarta es sobre prácticas docentes en evaluación en línea.

El método utilizado en la presente propuesta de investigación es mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas. Los datos cuantitativos son recopilados por preguntas cerradas, analizados y representados a través de la estadística (Hernández Sampieri, 2014). Respecto a lo cualitativo, el propósito de este estudio basado en la teoría fundamentada es identificar y profundizar sobre las creencias docentes (Figura 29). El diseño es flexible, ya que pueden ocurrir cambios a lo largo de la investigación. Para fortalecer la validez de la información y su análisis se hace descripción completa y precisa de las respuestas docentes en forma escrita, se triangula utilizando preguntas abiertas a través de cuestionarios en línea, y por observación de las evaluaciones en las aulas virtuales, además se cuenta con la colaboración de auditores internos. El análisis se realiza por codificación abierta identificando conceptos y atribuyendo categorías conceptuales y propiedades de cada una; por codificación axial donde se produce una nueva forma de reunir los datos por diagrama lógico; y por codificación selectiva donde se identifica categoría central, se crea el relato que integra las

categorías. El marco teórico tendrá una nueva revisión simultáneamente al análisis de datos (Vasilachis, 2006).

### Figura 29

#### Procedimiento de la Teoría Fundamentada



Adaptado de *Estrategias de investigación cualitativa* (p.154) por I. Vasilachis de Giardino, 2014, Editorial Gedisa.

La muestra es seleccionada en forma intencional; son docentes contenidistas y tutores de los cursos en línea del Centro de Capacitaciones y asignaturas de las carreras a distancia. También se toma como unidad de análisis cada una de las evaluaciones presentes en las aulas virtuales. Los instrumentos de recolección de datos son cuestionarios en línea. Además se realiza observación de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje para triangular los datos.

Los recursos técnicos necesarios son una computadora con acceso a internet, los servicios de formularios en línea, de videoconferencias y correo electrónico, costes de impresión en caso de ser necesario, hojas de cálculo para las matrices de datos y diseño de gráficos, procesador de texto donde volcar la propuesta escrita del TIF.

Las variables para el estudio se muestran agrupadas en tres ejes de análisis:

- *Características y perfil docente:* años dedicados a la docencia, nivel educativo de desempeño, carrera de grado o posgrado, área o disciplina de las capacitaciones virtuales de extensión, capacitaciones en educación y tecnologías, capacitaciones en enseñanza en escenarios digitales, percepción sobre el nivel de experiencia en enseñanza en espacios virtuales.
- *Creencias sobre evaluación y evaluación en línea:* creencias sobre las características de la evaluación, propósito, retroalimentación, calificación, habilidades de pensamiento, creencias sobre el rol de las TIC en la evaluación en línea, creencias sobre la evaluación en entornos digitales, creencias sobre el manejo de información y herramientas para crear evaluaciones en línea.

- *Prácticas docentes en evaluación en línea*: habilidades trabajadas en las evaluaciones en línea, momento de la evaluación en línea, tipos de evaluación en línea empleados, instrumentos utilizados en la evaluación en línea, frecuencia de uso de herramientas digitales para evaluación en línea, temporalidad de la evaluación en línea, formas de retroalimentación, decisiones sobre la calificación.

## 8.1. Segundo Momento

8.1.1. Diseño y creación del reservorio web como recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente.

Propósito del recurso digital.

Ser un complemento a la trayectoria docente para diversificar las formas de evaluación en línea y ofrecer la oportunidad a docentes de autoevaluar sus prácticas.

Misión del recurso digital.

Brindar la oportunidad a docentes de indagar sobre distintas formas de evaluación en línea a fin de diversificar sus prácticas.

Visión del recurso digital.

Ser un recurso digital abierto y compartido de co-creación de contenidos y promueva prácticas innovadoras en e evaluación y la investigación en docencia en esta línea.

Contenidos prioritarios del recurso digital (Figura 30).

**Figura 30**

*Mapa de contenidos del reservorio con interface web*



*Nota: Este mapa se publica en la sección “Acerca de” dentro del recurso digital atendiendo a la observación de un experto en la fase de validación del reservorio.*



## Características técnicas y tecnológicas del recurso digital

El recurso digital está construido en WordPress en su versión gratuita. Posee 21 entradas publicadas, 9 sobre orientaciones en evaluación, 4 sobre instrumentos de evaluación, 4 sobre técnicas de aprendizaje vinculadas a la evaluación, 2 sobre recursos, 2 sobre metacognición sumado a los apartados de “acerca de”, “preguntas frecuentes” y “contacto”. En promedio, las entradas poseen unas 15 revisiones desde que se inició la gestación del recurso hasta su publicación, con promedio de dos actualizaciones luego de publicado el mismo por entrada. Las entradas de estrategias, instrumentos, recursos y metacognición ofrecen un promedio de 6 tecnologías sugeridas, y un promedio de 5 bibliografías por publicación. Posee un menú primario con las páginas que brindan información sobre el reservorio, y un menú secundario dividido en cinco apartados: ABC evaluación, Instrumentos de evaluación, Estrategias de aprendizaje, Recursos y Metacognición. Todo el contenido desarrollado en el recurso cuenta con una licencia Creative Commons de atribución, compartir obra y permite modificarla siempre que se nombre al autor original. Cada entrada contiene entre 2 a 5 etiquetas para facilitar su búsqueda (Figura 31).

**Figura 31**  
*Especificaciones técnicas y tecnologías del recurso digital*



En la Figura 32 se pueden visualizar las herramientas digitales utilizadas en la creación del recurso digital según su función.

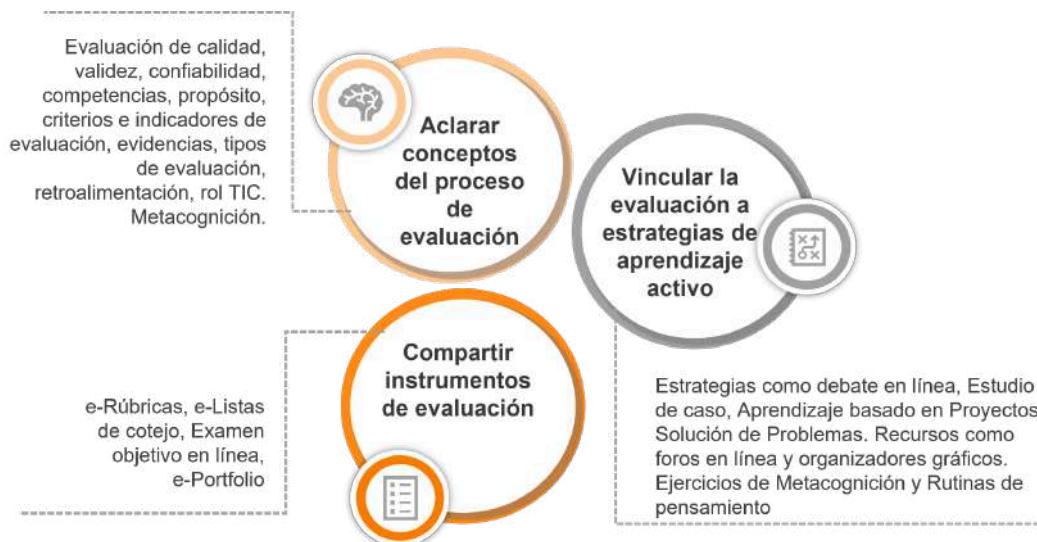
**Figura 32**  
*Herramientas digitales utilizadas para la creación del recurso digital*



A continuación en la Figura 33 se correlacionan las necesidades encontradas en el escenario de la propuesta con los temas de las entradas del recurso digital.

**Figura 33**

*Congruencia entre necesidades docentes y contenido del recurso digital*



Acceso al Recurso Digital (Reservorio con interface web)

<https://orientacionesenevaluacion.wordpress.com/>

## 8.2. Tercer Momento

### 8.2.1. Validación del reservorio con interface web sobre formas de evaluación en línea

Meta: Alcanzar un alto nivel de calidad del recurso digital a través de la validación por expertos en agosto 2023 por medio del cumplimiento de los criterios de usabilidad y modificaciones por observaciones de los profesionales.

Se realiza una validación del reservorio con interface web por juicio de expertos (Hernández Sampieri, 2014) que son 3 (tres) docentes de la MEED. La invitación a docentes es a través de correo electrónico. La validación está diseñada en dos partes; uno de nivel técnico, y otro que refiere al contenido. La evaluación de nivel técnico se basa en la ISO 9241-11, determinando la usabilidad a través de la Escala de Usabilidad de Sistemas (Cuestionario SUS). En lo referente al contenido, se plantea un apartado de observaciones abierto para que las y los expertos completen. En base a los resultados de la validación, se realizarán los ajustes pertinentes al recurso digital.

Resultados de la validación por juicio de expertos

El instrumento utilizado para evaluar el recurso digital ha sido el Cuestionario de Escala de Usabilidad de Sistemas (Cuestionario SUS). Según las respuestas de los expertos, el puntaje asignado al recurso digital como sistema es de 87,5, otorgando una calificación de A +, y ubicándose el puntaje en el percentil 96-100.

Observaciones de los expertos

Comentarios favorables sobre el recurso digital

E1: *“El recurso digital, está muy bien organizado y la información es clara y pertinente...”*

E2: *“El recurso me pareció muy interesante y atractivo...”*

E3: *“El recurso digital está muy fácil de utilizar debido a su sencillo diseño de menú lateral y la correcta agrupación de temas.”*

Sugerencias para modificaciones del recurso digital

E1: *“...no obstante hubiera realizado el recurso digital con otro recurso ejemplo exelearning o googlesite, dado que no me parece pertinente la publicidad.”*

El presente recurso digital es una primera versión con lo cual se ha realizado un análisis de las plataformas gratuitas disponibles para su estructuración. Por el momento no se busca cambiar de plataforma hasta que no se obtengan más datos que avalen dicha decisión.

E2: *“...Buscaría la forma en que las características del mismo estén más explícitas. Quizás información similar a la que se encuentra en la opción “Acerca de” se podría explicitar mejor en un lugar más visible, algo así como una presentación del recurso.”*

Se agregó a la información del apartado “Acerca de” un MapRoad para profundizar en la organización del reservorio web y un esquema interactivo que muestra las redes de navegación del recurso digital como se ve en la Figura 34.

**Figura 34**

*Esquema interactivo con redes de navegación del recurso digital*



Nota: Las señalizaciones circulares despliegan nota comentario al pasar el mouse y las flechas abren ventana emergente con más información sobre la navegación.

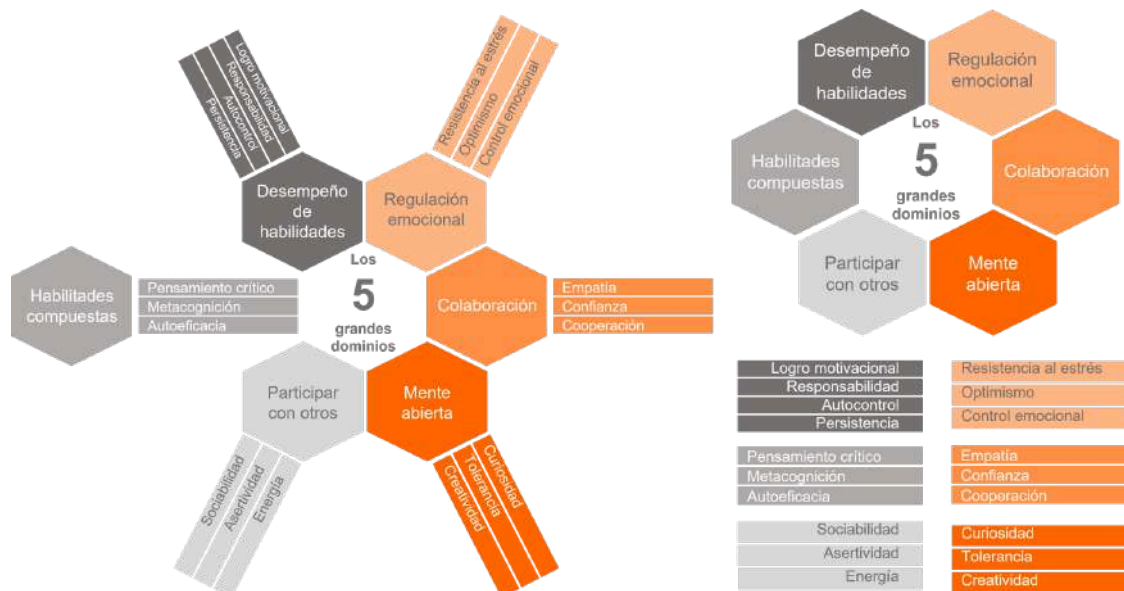
E3: *“Solo para observar en relación a la usabilidad, es la legibilidad de algunas imágenes y textos, están muy pequeñas para ser un formato web. Por ej, la imagen que representa la taxonomía bloom de la era digital, en el apartado de evaluación por competencias. Y como sugerencia, dado el completo contenido que contiene cada sección, sería interesante una opción que permita descargar un pdf con dicho contenido, por si algún docente quiere acceder fuera de línea. En algunos portales*

similares, se pide previamente un correo electrónico y allí se envía el contenido en pdf, que lo llaman "guía" o similar. Éxitos!!"

Se realizó un nuevo análisis de nitidez, resolución, tamaño y legibilidad de imágenes, se seleccionaron aquellas que presentaron problemas y se modificaron (Figura 35).

**Figura 35**

Ejemplo rediseño de imagen para mejorar visualización



*Nota:* El diseño de la segunda figura mayor compatibilidad con el formato blog al poseer un ancho menor que la primera figura con distribución de elementos de manera vertical y mayor legibilidad de letra al aumentar tamaño de la misma.

Con respecto a la sugerencia de descarga de contenido, se creó un formulario google y se elaboraron guías de trabajo en formato PDF con los distintos temas del reservorio web, una vez que el docente completa dicho formulario puede acceder a recibir vía correo electrónico una guía de trabajo (Ver ejemplo de Guía de Trabajo en Anexo E).

A su vez, el recurso cuenta con una doble validación por software. Se ha seleccionado WAVE para evaluar la accesibilidad y el verificador de html W3C. WAVE es gratuito y posee un conjunto de herramientas para identificar los errores de accesibilidad facilitando la evaluación del contenido web. El W3C Markup Validation Service comprueba la validez del marcado de los documentos web en HTML, XHTML, SMIL, MathML, y otros.

Se clasifican los errores detectados por los softwares de acuerdo al peso del error en relación a la accesibilidad y usabilidad. Se detectaron dos enlaces rotos que se corrigieron, 8 ausencias de texto alternativo de imágenes que se agregaron (Figura 36). Los errores sobre contraste, los elementos estructurales y tres encabezados vacíos guardan directa relación con la plantilla de WordPress seleccionada, con lo cual no pueden modificarse. También, los software señalan errores sobre atributos que no corresponden a ciertos elementos. Estos errores no se logran corregir porque para la creación del recurso digital se han utilizado los servicios de WordPress y no se tiene acceso completo al código fuente. Modificar y trabajar sobre los mismos quedará como



necesidad planteada a futuro cuando el producto realizado para este trabajo migre a servidores propios.

**Figura 36**  
*Textos alternativos de imágenes en el recurso digital*

Criterio a evaluar	Escuadra	Mejorar	Quitar	Repetir
Contenido (30 puntos)	Los contenidos se presentan organizados, relacionados entre sí. (10 puntos)	Existe un contenido que se está organizando, o relacionado en otros. (10 puntos)	Existe otro contenido que no está organizado, o relacionado en otros. (10 puntos)	Los contenidos que se presentan no son relevantes para el tema. Que de ellos se vea del tema principal y no se relaciona. (10 puntos)
Lenguaje y terminología (30 puntos)	Se emplea un lenguaje sencillo y terminología adecuada. (10 puntos)	En uno o dos aspectos no se emplea un lenguaje o terminología adecuada. (10 puntos)	En más de dos aspectos no se emplea un lenguaje o terminología adecuada. (10 puntos)	No se hace uso de terminología disciplinar y se emplea en más de dos aspectos no se emplea. (10 puntos)
Comunicación oral del mensaje (30 puntos)	La transmisión del mensaje es clara, precisa, entendible y el público objetivo a quién se le está comunicando. (10 puntos)	La transmisión del mensaje es un poco clara, precisa, entendible y el público objetivo. Hay momentos confusos. (10 puntos)	La transmisión del mensaje es poco clara, precisa, entendible y el público objetivo. Hay momentos confusos. (10 puntos)	Los recursos orales no permiten comprender del todo el mensaje del mensaje. Hay más de tres palabras desde la comunicación no se puede la comunicación. (10 puntos)
Seguridad mediática (30 puntos)	Bien organizada, con recursos de imágenes, videos, textos e interacciones justificadas. Contiene educación, acompañamiento al docente en el video. (10 puntos)	El diseño en una ocasión no deja un buen momento. Buen ambiente de ambiente. Contiene educación. El contenido no se relaciona con el docente oral. (10 puntos)	El diseño en dos o tres momentos no deja un buen momento. Buen ambiente de ambiente. Contiene educación. El contenido no se relaciona con el docente oral. (10 puntos)	Las características de la imagen no se relaciona con el tema. El diseño de manejar el contenido. El contenido de las imágenes no se relaciona con el docente oral. (10 puntos)
Participación (30 puntos)	Cada integrante del grupo aparece en el video en el discurso oral. (10 puntos)	Falta un integrante del grupo, no aparece en el video en el discurso oral. (10 puntos)	Falta uno o dos integrantes del grupo, no aparece en el video en el discurso oral. (10 puntos)	Uno o más integrantes del grupo no aparecen en el video en el discurso oral. Participación adecuada. (10 puntos)

**Titulo**  
rubrica-video

**Leyenda**

**Texto alternativo**  
Rúbrica para video

**Descripción**

**URL**  
<https://orientacionesevaluacion.files.wordpress.com/2013/08/rubrica-para-video.pdf> Copiar

### 8.3. Cuarto Momento

#### 8.3.1 Evaluación por parte de los y las docentes del reservorio con interface web como recurso digital de acompañamiento a la trayectoria docente

Meta: Recibir un feedback docente sobre la usabilidad del recurso digital, y del grado de aceptación de las formas de evaluación presentes en el mismo para finales de septiembre 2023.

Aquí se comparte el reservorio con interface web con una submuestra de 21 docentes seleccionada de forma no probabilística, por conveniencia, participantes del primer momento del estudio. La invitación a la experiencia de usuario se concreta a través de correo electrónico donde se suman las instrucciones de cómo debería ser la participación. Las y los docentes dispondrán de dos semanas para navegarlo, analizarlo y completar el cuestionario.

Se elabora y distribuye un segundo instrumento de recolección de datos en línea a los y las docentes para recabar información sobre usabilidad del recurso digital según las ISO 9241-11, por Cuestionario SUS. La información sobre el grado de aceptación de las formas de evaluación en línea presentes en el reservorio con interface web se obtiene mediante un apartado de comentarios en el mismo cuestionario en línea, el cual se analiza cualitativamente.

#### Resultados de la experiencia de usuario

Según el Cuestionario Escala de Usabilidad del Sistema (SUS) para la experiencia de usuario donde participaron 21 docentes, se le otorga al recurso digital un puntaje de 84.16 posicionando el score en el percentil 96-100, con una calificación de A+. Los comentarios de los y las docentes han sido positivos. Algunos comentarios de los y las docentes participantes luego de la exploración y navegación del recurso son:



## Comentarios sobre utilidad e interés

D1. *“...presenta herramientas digitales interesantes, con ejemplos orientan el uso.”*

D2. *“¡Interesante síntesis!”*

D4: *“La propuesta es muy original, sumamente útil para los docentes...”*

D5. *“La propuesta es muy original, sumamente útil para los docentes. El diseño es novedoso y si se incorporan avances de recursos y estrategias en forma permanente sería muy relevante.”*

D9. *“Muy buenas técnicas de evaluación. Se necesitaría una capacitación para afianzar el uso de las mismas.”*

D10. *“Me pareció excelente y útil...”*

D12. *“Muy útil.”*

D13. *“Muy buen recurso. Presenta algunas formas de evaluar que no he utilizado en mis materias y me interesan como el e portafolio.”*

D14. *“El recurso me pareció muy apropiado y creo que puede ser de gran ayuda a la hora de evaluar a nuestros estudiantes.”*

D17. *“Me parece un recurso muy útil para un tema tan complejo como la evaluación.”*

D20: *“Es un recurso de gran utilidad que contiene muchas formas de evaluación distintas a las más utilizadas”*

D21: *“Este recurso es un complemento necesario para optimizar la gestión de la evaluación en línea. ¡Gracias por compartirlo!”*

## Comentarios sobre estructuración y justificación de contenidos

D1. *“Me parece que el recurso está muy completo, ... Todo está debidamente justificado.”*

D3. *“Considero que el recurso está muy bien elaborado, ágil y con muy buen respaldo bibliográfico. Mucho trabajo!!! Muy completo aunque un poco intenso. Sencillo y con claridad en las ventanas emergentes de acceso, aunque no me queda claro si esto sería así para todos.”*

D6. *“Las opciones son variadas, en lo que respecta a evaluación.”*

D7: *“Considero que la evaluación en línea es un sistema muy útil, tanto para Docentes como para Estudiantes. Para éstos últimos, más allá de la calificación, su carácter formativo permite reafirmar conceptos y consolidar los conocimientos adquiridos. Para el sistema educativo en línea, se requiere una nueva generación de Docentes altamente capacitados, además, en variados recursos digitales y con eficiente capacidad creativa para sus planteos. Creo, que el desafío más importante, es el*

*constante cuestionamiento y replanteo del sistema, desafiando los estándares educativos y nutriéndose constantemente con los principales destinatarios, los educandos.”*

D8. *“Al observar y navegar por el recurso digital, me pareció que el mismo está muy bien organizado, lo que facilita la navegación dentro del mismo así como el encontrar la información específica que se desea buscar. Posee una linda estética al incluir texto, imágenes y otros recursos visuales. La colorimetría seleccionada es acertada ya que no produce cansancio visual. Además el hecho que los márgenes sean estrechos y que estén divididos en secciones bajo diversos subtítulos hace que la cantidad de texto parezca menor, lo que motiva a leer el artículo completo.”*

D11. *“Me parece un excelente repositorio de estrategias con bibliografía pertinente y de mucha utilidad.”*

D15. *“¡Muy interesante! Fue fácil encontrar las publicaciones desde el menú lateral. El recurso está bien pensado.”*

D16. *“Se presentan varias formas de evaluar.”*

D18. *“Si el recurso se actualiza con periodicidad es una propuesta muy buena. Además tiene potencial para seguir creciendo. ¡Muy completo!”*

Sugerencias docentes para el recurso digital

D4: *“El diseño es novedoso y si se incorporan avances de recursos y estrategias en forma permanente sería muy relevante.”*

D10. *“...Sólo agregaría unas plantillas para algunos recursos, por ejemplo, me parecieron super útiles las imágenes de las listas de cotejo de ejemplo pero estaría bueno que esas mismas estén en formato hoja de cálculo para descargar y usar.”*

D19. *“Es un recurso que debería estar adjunto a todos los entornos virtuales educativos.”*

*Comentarios sin categorizar*

D9: *“No tengo observaciones para hacer.”*

## **8.4. Sustento teórico de la propuesta**

A continuación se enumeran una serie de motivos que señalan la relevancia de la creación, difusión y utilización del reservorio con interface web para diversificar la evaluación en línea.

### **8.4.1. Alfabetización en evaluación**

Al evaluar con distintos métodos e instrumentos los y las estudiantes entiendan términos como criterios, ponderaciones y niveles. De este modo, adquieren experiencia en su uso lo cual posibilita que se autoevalúen, gestionen su estudio y

ganen autonomía, gracias a la claridad y transparencia de cómo funciona la evaluación (Brown, 2015). Además, la alfabetización digital que adquieren los y las docentes al aprender sobre los entornos virtuales y fortalecer habilidades para la selección, uso pedagógico y didáctico, mirada crítica y reflexiva de los recursos y herramientas de la web (Cabero Almenara, 2017 y Díaz Levicoy, 2014). En esta línea, el recurso creado propone trabajar con retroalimentaciones progresivas y continuas, ejercicios de metacognición, promover la reflexión, complementación entre lo formativo y sumativo, promueve el diálogo, lo individual y colaborativo. También contiene orientación teórica sobre diferentes estrategias e instrumentos acordes con esta mirada como debates, rutinas de pensamiento, proyectos, rúbricas y más. A su vez, cada entrada describe herramientas y recursos digitales para trabajar cada propuesta del recurso. Concretamente sobre alfabetización en evaluación, hay un apartado en el menú secundario de ABC Evaluación que desarrolla nociones y conceptos básicos sobre evaluación en línea.

#### 8.4.2. Contextualización con vida académica presente y laboral a futuro

Tal como mencionan Cabrera y Fernández Ferrer (2020) la evaluación debe plantear desafíos motivadores promoviendo aprendizajes situados y transferibles conectados con la comunidad, una evaluación cercana al estudiantado. Una evaluación realista, que represente un reto cognitivo y esté acompañada por un juicio evaluativo. Este último, compuesto por la retroalimentación, el sentimiento formativo y el conocimiento de los criterios a evaluar (Sánchez Mendiola, 2022). Hoy la premisa es preparar a estudiantes para aprender a lo largo y ancho de sus vidas, porque el mundo laboral cambia y los aprendizajes están orientados a las competencias de la globalidad e incluso habilidades que aún no se conocen (Cobo y Moravec, 2011). Por lo dicho, el RD presenta nociones básicas sobre las competencias, contextos actuales y la evaluación como formativa, auténtica y continua (Anijovich y Cappelletti, 2017, Sánchez Mendiola, 2022), así como insta a la confección de instrumentos que empoderan a estudiantes permitiendo reconocer las habilidades requeridas en cada evaluación a través de criterios e indicadores precisos. Además, que estudiantes se comprometan en evaluaciones aplicadas que comprenden por ejemplo estudios de casos o proyectos (Dorrego, 2016).

#### 8.4.3. Vincula evaluación con estrategias de aprendizaje significativo

Las estrategias se pueden incluir en distintos momentos del acto educativo entendiendo a la evaluación como un proceso. Los y las docentes diseñan estrategias para orientar a estudiantes a superar obstáculos, y el estudiantado reconoce las estrategias que han seguido para aprender asumiendo responsabilidades. La evaluación regula y mejora el aprendizaje, al incluir problemas significativos donde se vinculen conocimientos previos para comprender los nuevos y buscar soluciones mediante estrategias individuales y/o grupales. A su vez, una retroalimentación que permita entender las estrategias para reducir la distancia entre las producciones, los desempeños y expectativas de logro en pos de la autonomía cognitiva (Anijovich y González, 2021). Incorporar estrategias de enseñanza, de aprendizaje activo y cooperativo con alta interactividad y acceso a fuentes. Favorecer estrategias para

“formar en el dominio de destrezas para la búsqueda, valoración, selección, procesamiento, integración y evaluación de la información existente en la red” bajo una visión constructivista del aprendizaje (García Aretio, 2009, p. 101). Es menester ofrecer a los y las estudiantes actividades para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Instrumentos como el e-portfolio donde la teoría y la práctica se complementan, donde la evaluación es transparente y hay distintos evaluadores (Barrientos Hernán, López Pastor y Pérez Brunicardi, 2020). Los y las docentes están llamados a utilizar estrategias de aprendizaje inclusivas e innovadoras donde participen las tecnologías para mejorar los métodos, el uso de herramientas y seguimiento en evaluación (Cabero Almenara y Rodríguez Palacios, 2019). La evaluación es indispensable para un aprendizaje significativo (Barberà Gregori, 2016). En el RD están publicadas distintas estrategias que tienen como objetivo favorecer el aprendizaje significativo y activo como estudio de caso, proyectos, solución de problemas y debates acompañados de instrumentos para su evaluación y responden al modelo de enseñanza y aprendizaje por competencias (Cano, 2019).

#### 8.4.4. Atiende a la diversidad de estilos de aprendizaje

Cuando se habla de procesos personalizados, la clave está en el uso de la tecnología para incentivar la participación activa de estudiantes en el proceso de aprendizaje logrando un empoderamiento a través de la toma de decisiones por ejemplo. La evaluación debe tener diversidad en sus actividades y formas para contemplar diferentes niveles de competencia, intereses y necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Cabero Almenara y Rodríguez Palacios, 2019). En esta línea, se suma Cobo (2016) quien señala que los y las docentes deben procurar crear ecosistemas alternativos y complementarios que se centralicen en el diálogo entre espacios formales e informales de aprendizaje como los extracurriculares. Cada procedimiento de evaluación debe vincularse con un instrumento que será guía de la retroalimentación y justificará la calificación. Este instrumento da paso al ejercicio de la metacognición en cada estudiante. El RD guía en la construcción de distintos instrumentos de evaluación y cómo integrarlos en el proceso de evaluación formativa, mejorar la retroalimentación a través de encuentros dialógicos y por lo declarado en los instrumentos de evaluación dibuja un camino de mejora donde el y la estudiante revisan y reflexionan sobre sus trayectorias y plantean nuevas estrategias para sus aprendizajes. La utilización de instrumentos y retroalimentación personalizadas favorecen el desarrollo de la capacidad metacognitiva respetando las formas únicas y diferentes de aprender de los y las estudiantes.

#### 8.4.5. Aprender a pensar: pensamiento crítico, creativo y metacognición

La educación plantea la necesidad de enseñar a pensar, y la discusión pasa por cuáles son las estrategias, métodos y técnicas para hacerlo. Se parte de una perspectiva de construcción dialógica con foco en ejercitar el pensamiento de forma significativa. Cabe aclarar que el aprendizaje es personal, subjetivo y complejo, existiendo múltiples formas de interiorizar el mismo. La inteligencia no es fija sino que hay que desarrollarla a través de la estimulación de actitudes positivas frente al aprendizaje. La atención, percepción y memoria son procesos cognitivos base para el

desarrollo de otros. Favorecer la práctica del pensamiento crítico a través del razonamiento, resolución de problemas y toma de decisiones, del pensamiento creativo generador de ideas, alternativas y soluciones nuevas, del pensamiento metacognitivo como conciencia sobre la forma de pensar; y así controlar y regular el proceso (Coral, 2012). La metacognición se puede desarrollar en un marco de evaluación transparente y clara donde el y la estudiante tienen voz y protagonismo. (Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo, 2019). Esto es posible de fomentar creando oportunidades de aprendizaje que despierten la motivación y ofrecer nuevas metodologías, estrategias, rutinas de pensamiento como ejercicios de metacognición tal cual lo muestra el recurso digital creado. También hay un apartado especial de evaluación por competencias. Como dice García Aretio (2009) trabajar sobre el conocimiento, *saber*; habilidades, el *saber hacer*; actitudes y valores, *saber ser y estar* desde una visión de persona que vive y se desarrolla hoy, y como profesional en el futuro.

#### 8.4.6. Integración de tecnologías en evaluación con sentido pedagógico

La fundamentación pedagógica en evaluación debe ser congruente, clara y consistente al proceso instruccional además de promover un aprendizaje centrado en el y la estudiante. Saber diseñar, planificar e implementar el uso de tecnologías en el proceso de evaluación (Dorrego, 2016). Aquí la evaluación se concibe como proceso inherente al de la enseñanza y aprendizaje, como una construcción compartida. Un proceso que da información que será analizada y valorada para la toma de decisiones. La evaluación implica una concepción de enseñanza y a partir de allí es pensada y diseñada, y también debe contar con docentes reflexivos, comprometidos y críticos (Maggio, 2020). Adoptar pedagogías que colocan las tecnologías al servicio de la construcción colectiva de conocimiento con innovación abierta, horizontal y social, crear ecosistemas de colaboración (Cobo, 2016). Las tecnologías permiten la flexibilidad de tiempo y espacio, secuencias didácticas programadas, la consulta abierta, automatización en ciertas partes. La evaluación se desarrolla de un modo más creativo a través de recursos pedagógicos y tecnologías para la innovación. Ir por una evaluación del, para y cómo aprendizaje, más allá de su función acreditativa (Barberà Gregori, 2016). Como asevera Coll (2013) las TIC transforman los nichos tradicionales de aprendizaje y también han creado nuevos aportando más recursos e instrumentos para aprender en estos espacios. Hay que reconocer que internet crea nuevas trayectorias de aprendizaje informal. Se necesitan crear las condiciones para aprovechar el interés que generan las tecnologías y así favorecer habilidades y destrezas para conectar, compartir y construir conocimientos (Cobo, 2016). El RD presenta información y guías que van desde lo general a lo particular sobre la educación en línea, rol de las TIC en la evaluación, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación que integran tecnologías con sentido pedagógico con visión individual y colaborativa. Se pueden solicitar a través de formularios guías de trabajo de cada propuesta del RD. Cada entrada del recurso tiene un apartado que sugiere y presenta en promedio de 4 a 6 tecnologías que colaboran a implementar las estrategias, instrumentos recursos y distintos tipos de evaluación.



#### 8.4.7. Promueve la elaboración y uso de instrumentos de evaluación

El empleo de instrumentos de evaluación que acompañen las actividades ayudan a recoger y analizar información necesaria para valorar las producciones de estudiantes, hacer la retroalimentación y tomar decisiones sobre ese aprendizaje y también la enseñanza. Una evaluación formativa, continua e integrada con el currículum y la enseñanza tiene la intención de que los y las estudiantes sean cada vez más autónomos y autorregulen sus aprendizajes (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2013). Los instrumentos generan interacciones entre profesores y estudiantes y entre pares para la revisión del trabajo y sentar nuevas metas y estrategias en base a los descrito allí (Barrientos Hernán, López Pastor y Pérez Brunicardi, 2020). Los instrumentos presentan criterios que compartidos y comprendidos de antemano y orientan el trabajo del y la estudiante y transparentan la evaluación. A su vez, permiten la autoevaluación y coevaluación favoreciendo el reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada estudiante. (Anijovich y González, 2021) El RD orienta en la construcción de instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, e portfolio y protocolos de retroalimentación. Las publicaciones sobre instrumentos brindan un paso a paso de cómo pensarlos, planificarlos, diseñarlos, implementarlos y ofrece herramientas digitales para concretar su construcción.

#### 8.4.8. Ofrece retroalimentación valiosa y oportuna

Es menester que la retroalimentación se realice de manera temprana, útil y formativa para ayudar en el progreso del y la estudiante y estimular la mejora. Algunas funciones de una retroalimentación completa son que facilita la autoevaluación, ofrece información sobre sus aprendizajes, promueve el diálogo en torno a la evaluación y el tema evaluado, es decir, una conversación formativa. Además, incita actitudes positivas y motiva, brinda oportunidad de reducir brechas entre el rendimiento actual y el deseado, da información a docentes sobre la enseñanza (Brown, 2015). Una buena retroalimentación involucra de forma activa a docentes y estudiantes. Comprende intercambios, demostraciones, formula preguntas, da ejemplos en pos de comprender los modos en que se aprende, valorar los procesos y los resultados, autorregular el aprendizaje. Empodera al y la estudiante quienes asumen responsabilidades, compromisos, adoptan distintos instrumentos, reconocen fortalezas y obstáculos y analizan información para mejorar sus aprendizajes. De esta manera, trabajando con la retroalimentación se gana autonomía cognitiva y se logra reflexionar. Es importante que los y las estudiantes entiendan los comentarios de la retroalimentación, se conozcan como estudiantes y avancen (Anijovich y González, 2021). El RD presta especial atención a la presentación de la retroalimentación y desarrolla distintos protocolos de la misma con tecnologías.

## 9. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo del presente trabajo, se logró determinar que el reservorio web ha brindado una buena experiencia de usuario a los y las docentes cumpliendo con los requisitos de usabilidad. Además, las opiniones docentes han reflejado una recepción positiva del recurso, destacando su contribución a la diversificación de la e-evaluación. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar la usabilidad y retroalimentación de usuarios al desarrollar un recurso digital educativo.

En un principio, se realizó una identificación de creencias y prácticas docentes sobre e-evaluación. De aquí es posible nombrar hallazgos relevantes. Algunos de ellos son que los y las docentes utilizan heteroevaluaciones individuales, y que conciben a la evaluación desde un enfoque formativo viendo el rol docente como diseñador y orientador de la misma. No obstante, se ha verificado la convivencia de modelos tradicionales y formativos en los testimonios, así como la ausencia de retroalimentaciones en exámenes objetivos en línea con gran utilización de cuestionarios y tareas pero baja selección de portfolios, ejercicios de metacognición, debates, proyectos, ensayos, juegos e instrumentos como rúbricas o listas de cotejo. En esta enumeración se pueden apreciar estrategias e instrumentos que enriquecen la evaluación otorgando a la misma las cualidades de trabajar con habilidades cognitivas superiores, colaborativamente, que la calificación sea comprendida por los y las estudiantes y que las retroalimentaciones e instrumentos ayuden a trazar un camino de mejora del aprendizaje y la enseñanza. En lo que refiere a las tecnologías y los entornos virtuales, los y las docentes reconocen beneficios y obstáculos. Se ha reconocido el inconveniente de análisis, codificación e interpretación de las creencias sobre habilidades de pensamiento y propósito de la evaluación, porque las respuestas han sido escuetas o muy generales. Más de la mitad de los y las docentes afirmaron necesitar información sobre evaluación y manejo de herramientas digitales.

De este análisis se detectaron las necesidades para la creación del reservorio web. Las mismas planteaban aclarar conceptos sobre evaluación, vincular la evaluación con estrategias de aprendizaje activo y significativo, e incentivar la elaboración de distintos instrumentos de evaluación.

Respondiendo a las necesidades, se inició la planificación y diseño del recurso digital a lo largo de varios meses de trabajo. Todas las publicaciones del reservorio web están en línea con la alfabetización en evaluación y digital, evaluaciones formativas, auténticas y continuas, contextualización con vida académica y laboral futura, con mejorar la retroalimentación, y con estrategias de aprendizaje significativo. Cada propuesta ofrece una selección de tecnologías, recursos o herramientas digitales, para implementarlas. Todas las formas de evaluación trabajan con habilidades de pensamiento superiores como el pensamiento crítico, creativo y la metacognición.

Asimismo, se buscó validar el reservorio web por juicio de expertos y por softwares; lo que permitió identificar errores y rutas para su mejora. La mayoría de las modificaciones, especialmente las que se relacionaban con la accesibilidad y usabilidad se realizaron en el lapso de tiempo del TFI. El instrumento utilizado para la validación por expertos ha sido el Cuestionario System Usability Scale (SUS). Tras

analizar los resultados se concluye que el reservorio web obtuvo un puntaje 87.5 asignándose una calificación de A+ y ubicando al recurso en materia de usabilidad en el percentil 96-100. Este puntaje posiciona la propuesta muy por encima del límite aceptable que es 68 puntos, a pesar del reconocimiento de las limitaciones que representa el uso de servidores de la plataforma y no propios. Sobre la validación de softwares se detectaron los errores y modificaron aquellos que hacían a la accesibilidad y usabilidad como por ejemplo agregar los textos alternativos de algunas imágenes y corregir enlaces. Sumado a este análisis, se solicitó a los expertos observaciones para mejorar el reservorio web. A partir de éstas se realizaron modificaciones, como mejorar la calidad de las imágenes y agregar un maproad.

Adicionalmente, se realizó una experiencia de usuario con los y las docentes para evaluar la usabilidad del reservorio web. En esta etapa también se utilizó el Cuestionario SUS. El score fue de 84.16, ubicando al reservorio web en el percentil 96-100 con una calificación de A+, superando el límite aceptable.

Por último, se aspiró a indagar las opiniones docentes sobre el reservorio web. Las respuestas se obtuvieron sumando al Cuestionario SUS una sección de comentarios. Al categorizar cualitativamente las mismas, se ve que los y las docentes reconocen al recurso digital por su utilidad y el mismo despierta interés. En la misma línea resaltan la estructura clara del reservorio lo cual hace a su adecuada navegación, señalando que lo ven completo al ofrecer variedad de formas de evaluación y con un respaldo bibliográfico muy adecuado. Otra categoría que surge del análisis es la buena organización, la colorimetría, la presencia del menú secundario y la posibilidad de crecimiento. En esta instancia, los y las docentes también realizaron sugerencias. Se espera poder profundizar sobre las mismas a corto plazo a fin de sentar las bases de crecimiento del reservorio web. Algunas sugerencias han sido brindar plantillas en línea para los instrumentos de evaluación, publicar el recurso en la plataforma educativa y que se lleve adelante una difusión institucional (Figura 37).

Dentro de este último análisis, se desea enfatizar que el recurso digital tiene como misión brindar la oportunidad a docentes de indagar sobre distintas formas de evaluación en línea a fin de diversificar sus prácticas; y posee como visión ser un recurso digital abierto y compartido de co-creación de contenidos que promueve prácticas innovadoras en e-evaluación y la investigación en docencia en esta línea. La proyección del reservorio con interface web a mediano plazo es hacer un seguimiento de los y las docentes usuarios del recurso. Así también invitar a la participación colaborativa contando con publicaciones sobre experiencias educativas en evaluación. Otra proyección es a través de los talleres institucionales que se brindan regularmente sobre evaluación, lograr la difusión a distintas unidades académicas. Estas proyecciones, responden algunas de las sugerencias docentes antes mencionadas.

Se desea destacar que la creación de reservorio con interface web representa una oportunidad de acercar a través de un recurso digital de licencia Creative Commons de navegación intuitiva los marcos teóricos de la evaluación formativa y auténtica. Los contenidos publicados tienen bibliografía de autores referentes en educación y evaluación. El concepto que posee la plataforma sobre actualización, comunicación y adaptabilidad permite que las y los usuarios accedan a contenidos vigentes,

compartan comentarios, accedan al reservorio desde cualquier dispositivo conectado a internet y puedan trabajar off line al solicitar las guías de trabajo.

A través de la evaluación hay una convocatoria a que la misma represente oportunidades de aprendizaje teniendo una verdadera comprensión del vínculo del estudiantado con el conocimiento promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión (Cobo, 2016). La evaluación mediada por tecnologías es una responsabilidad de índole social, colectiva e institucional, es un desafío intelectual, emocional y social (Maggio, 2020). Una evaluación auténtica con realismo, que represente un desafío cognitivo, y con retroalimentación genuina que implique el autoconocimiento por parte del y la estudiante de cómo este aprende (Sánchez Mendiola, 2022). Dar oportunidad para generar y fortalecer competencias valiosas en la vida académica presente y ser profesionales estratégicos en el campo laboral (Gómez, 2012 como se citó en Rodríguez Martín, 2020). El futuro solicita personas que desarrollen e integren habilidades y participen constructivamente, que conozcan sobre analítica de datos, sintetizen hallazgos, apliquen lo aprendido, sean reflexivos críticos, con la capacidad de tomar decisiones argumentadas, que sepan comunicar, sean innovadores y creativos (Villarroel y Bruna, 2019). Se necesita una e-evaluación que favorezca espacios abiertos de aprendizaje empleando tecnologías con sentido pedagógico, cuya centralidad este en los y las estudiantes (Camilloni, 2009).

Respecto al recorrido realizado para concretar esta propuesta, optar por el análisis cualitativo ha sido un gran desafío. A su vez, el tiempo de recolección de datos se extendió y se buscaron distintos canales para enviar los cuestionarios y así recibir respuesta. Sería interesante lograr una muestra más grande en futuros estudios y considerar instrumentos alternativos como entrevistas en profundidad o grupos focales. En cuanto a la creación del recurso digital, seleccionar las fuentes para redactar las entradas ha tomado su tiempo. También diseñar el plan comunicacional e interactivo del reservorio junto a la participación colaborativa. Otro desafío ha sido seleccionar sobre qué errores de la validación de software trabajar excluyendo aquello que excedían los recursos presentes. Se sugiere la creación de comunidades de práctica en línea donde los y las docentes puedan intercambiar experiencias relacionadas con el uso del reservorio web, fomentando buenas prácticas al evaluar.

Algunos interrogantes que pueden impulsar futuras investigaciones son: ¿Cuáles son los factores asociados a la aceptación y uso del reservorio web por parte de los y las docentes? ¿Qué impacto tienen las formas de evaluación presentes en el reservorio web en los y las estudiantes; y cómo se puede realizar un seguimiento?, ¿Cuál es la visión e implementación de la Inteligencia artificial en los entornos digitales?, ¿Cuáles son sus potencialidades y oportunidades?, ¿Se podrían contemplar los desarrollos de las tecnologías hoy, en torno a la interactividad y expansión de mensajes en distintas plataformas y redes sociales, en pos de crear comunidades de aprendizaje?, ¿Cómo facilitar la co construcción de sentidos y productos que habiliten nuevas formas de pensar y reflexionar sobre las prácticas docentes desde otros nuevos paradigmas pedagógicos tecnológicos?

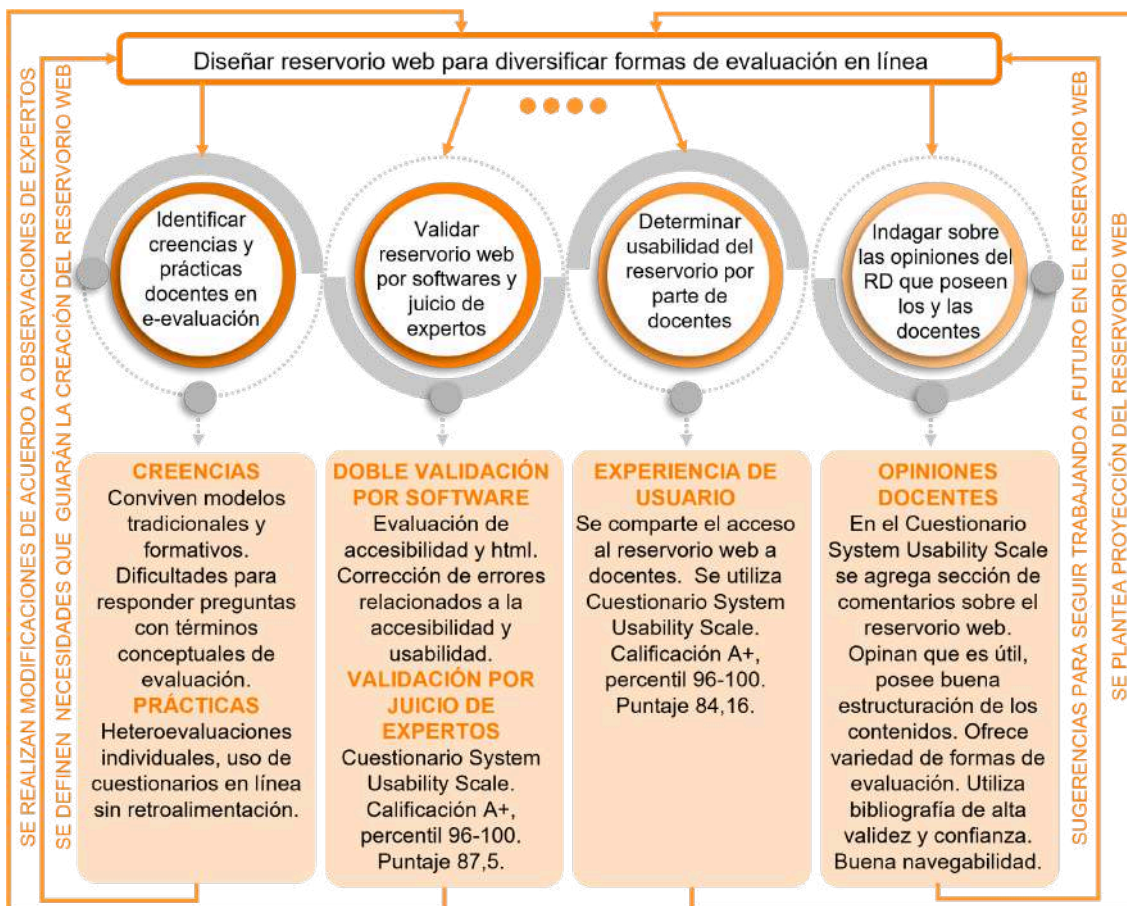
En síntesis, el reservorio web para diversificar las formas de evaluación en línea ha presentado un gran potencial demostrando ser una contribución de valor para los y las



docentes. En este contexto, toma fuerza un llamado a la reflexión y a la acción. Cuestionar y transformar cómo se evalúa en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Reflexionar cómo se utilizan las tecnologías, qué sucede con los currículums, qué estrategias predominan sobre otras y por qué, qué lugar ocupa la evaluación en el aprendizaje, qué importancia se le otorga al y la estudiante en sus procesos personales de crecimiento académico. Existe una responsabilidad de proponer nuevas formas de evaluación congruentes a un aprendizaje activo, significativo, colaborativo, en contexto, que favorezca la autonomía, autorregulación y la metacognición del y la estudiante (Hortigüela, Pérez Pueyo y González Calvo, 2019). Para ello, repensar el valor otorgado a las tecnologías que poseen un potencial transformador e innovador. De esto modo, se están promoviendo la creación de propuestas educativas y evaluativas con bases pedagógicas y didácticas que se encuentren en la misma línea del nuevo paradigma pedagógico-tecnológico (Forestelló, 2021).

**Figura 37**

*Diagrama de relación de los objetivos con los hallazgos de la investigación*





## 10. BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. (1ra ed., 6ta reimpression). Aique Grupo Editor.
- Barba Martín, R. A. y Hortigüela Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma: Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Barberà Gregori, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a distancia*, (50). <https://revistas.um.es/red/article/view/270811>
- Barberà Gregori, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 3(2), 94-99. <http://hdl.handle.net/11162/91318>
- Barrientos-Hernán, E. J. López Pastor, V. M. y Pérez Brunicardi, D. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en Educación Superior: Una revisión en bases de datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. ISSN-e 1989-0397
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los y las estudiantes a aprender. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Burbules, N. C. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Ediciones Granica S. A.
- Cabero Almenara, J. y Palacios Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Cabero Almenara, J. y Palacios Rodríguez, A. (2019). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». *Edmetíc*, 9(1), 213-234. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Cabero Almenara, J. (coord.) (2017). *La evaluación en la era digital*. Editorial Síntesis.
- Cabrera, N. y Fernández Ferrer, M. (2020). Claves para una evaluación en línea. En A. Sangrá (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online: Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. (pp. 63-79). Editorial UOC.
- Cano, E. (2019). Evaluación por competencias en la educación superior: Buenas prácticas ante los actuales retos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 5-8. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/11386>
- Cano, E. (ed.) (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. ISBN-10: 1475042582
- Cobo, C. (2016). Nuevas formas de evaluar: la innovación pendiente. En C. Cobo *La innovación pendiente: reflexiones (y provocaciones sobre educación, tecnologías y conocimiento)*. (pp. 105-145). Penguin Random House Grupo Editorial. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coicaud, S. (2011). Escenarios de innovación en la gestión de programas de educación universitaria a distancia: entre mitos, urgencias y desafíos. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia*, 8. 75-87.



- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170.
- Coral, A. L. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad. (5). 85.96.
- Díaz Levicoy, D. (2014). TIC en Educación Superior: Ventajas y desventajas. *Educación y tecnología*, (4), 44-50.
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (50). <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>
- Forestello, M. P. (2021). *Formación docente en la cultura contemporánea: lo conveniente, lo deseable, lo posible*. (1ra edición). Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1631-3
- García Aretio, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*. Librería UNED. ISBN: 978-84-362-5879-0
- Garriz, A. (2014). Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas. *Educación química*, 25(2), 88-92. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70529-4](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70529-4)
- González, A. H. y Martín, M. M. (2017). Educación superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. *Trayectorias universitarias*, 3(4), 3-11.
- Gros Salvat, B. y Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2>.
- Hamodi, C. López Pastor, V. M. y López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. ISSN 0185-2698.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). McGraw Hill Education.
- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y González Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2019). Una evaluación como aprendizaje. En A. Fernández e I. Fernández (eds.), *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, 175-196. Narcea Ediciones.
- ISO. (2018). ISO 9214-11:2018. Ergonomics of human-system interaction – Part 1: Usability: Definitions and concepts. <https://www.iso.org/standard/63500.html>
- Koehler, M. J., Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10(6), 9-23.
- Lamarra, N. F., & Centeno, C. P. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la Educación Superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Integración y Conocimiento*, 2(7), 29-51.



- Lipsman, M. (2014). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 215-222. ISSN 1989-0397
- Litwin, E. (2008). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1ra edición, 6ta reimpresión, pp. 11-34). Paidós.
- Maggio, M. (2020). La evaluación como proceso mediado por tecnologías. Subsecretaría de asuntos pedagógicos. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Martínez Reyes, N. R. (2013). Las creencias de los profesores universitarios sobre evaluación de aprendizaje. *Díálogos*, (12), 45-66. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i12.2193>
- Moreno Olivos, T. (2011). Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 130-144. ISSN 1696-4713
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue SRL.
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Pearson Educación.
- Rodríguez Martín, B. (coord.) (2020). *Docencia colaborativa universitaria: planificar, gestionar y evaluar con entornos virtuales de aprendizaje*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. [http://doi.org/10.18239/atenea\\_2020.22.00](http://doi.org/10.18239/atenea_2020.22.00)
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea SA.
- Sánchez Mendiola, M. y Martínez González, A. (eds.) (2022). *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos*. UNAM. ISBN 978-607-30-6076-9
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea SA.
- Secretaría de Políticas Universitarias. (2020). *Síntesis de información: Estadísticas universitarias 2019-2020*. <https://n9.cl/2ejil>
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica, en la educación superior*. UNSAM Edita. ISBN: 978-84-96571-80-8
- UNESCO. (2017). Evaluación del aprendizaje en la UNESCO. ED.2017/WS/52. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_spa)
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 11-25. <http://hdl.handle.net/11162/178925>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa editorial.
- Villarroel y Bruna, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? *Calidad en la Educación*, (50), 492-509. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>
- Zabalza Beraza, M. A. y Lodeiro Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>
- Zapata, M. (2010). Evaluación de competencias en entornos virtuales de aprendizaje y docencia universitaria. *Revista de educación a distancia*, (1). <https://revistas.um.es/red/article/view/243311>

## 11. ANEXOS

### Anexo A. Definición de variables del análisis cuantitativo

#### Definición de variables del análisis cuantitativo

Variable	Definición conceptual	Definición operacional
Años dedicados a la docencia	Lapso de tiempo en años desde el inicio a la fecha actual en el que el o la docente ha ejercido la docencia	Por pregunta abierta a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Hace cuántos años que se dedica a la docencia?
Nivel educativo de desempeño	Grado educativo donde el o la docente realiza su labor profesional de enseñar	Por pregunta cerrada a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿En qué nivel educativo se desempeña? Opciones: inicial, primario, secundario, terciario, universitario, posgrados, diplomaturas, cursos y actualizaciones.
Asignatura de carrera de grado donde es docente	Grupo de materias que enseña el o la docente perteneciente a una carrera de grado.	Por pregunta abierta a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. Si es docente de carrera universitaria de grado ¿En qué carrera/s y asignaturas (materia) se desempeña como docente? (Si es docente de diplomaturas, actualizaciones o cursos por favor pasar a la pregunta siguiente)
Temáticas de las capacitaciones virtuales	Conjunto de temas que pertenecen a una serie de actividades que diseña el o la docente para entornos digitales	Por pregunta abierta a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes del centro de capacitaciones de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. Si es docente de diplomaturas, actualizaciones o cursos virtuales de extensión u otra capacitación. ¿A qué temática pertenece la capacitación que dicta? (si es docente de carrera universitaria de grado, por favor pasar a la siguiente pregunta)
Capacitaciones realizadas sobre educación y tecnologías	Cursos, talleres, diplomaturas y actualizaciones que el o la docente cursa y acredita cuya temática ha sido educación y tecnologías	Por pregunta abierta a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Posee alguna capacitación en espacios virtuales de enseñanza? En caso de responder de manera positiva ¿Cuáles?
Temas de las capacitaciones en Educación y tecnologías	Asunto o unidades de contenido que el o la docente	



	<p>curso y acredita cuyo propósito ha sido educación y tecnologías</p>	
<p>Capacitaciones realizadas sobre enseñanza en entornos digitales</p>	<p>Cursos, talleres, diplomaturas y actualizaciones que el o la docente cursa y acredita cuya temática ha sido enseñanza en entornos digitales con el fin de habilitarlo en dicho campo</p>	<p>Por pregunta abierta a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Posee alguna capacitación en espacios virtuales de enseñanza? En caso de responder de manera positiva ¿Cuáles?</p>
<p>Temas de las capacitaciones sobre enseñanza en entornos digitales</p>	<p>Asunto o unidades de contenido que el o la docente cursa y acredita cuyo propósito ha sido enseñanza en entornos digitales</p>	
<p>Experiencia docente en entornos virtuales</p>	<p>Práctica prolongada de enseñanza en entornos virtuales educativos( Recorrido del docente en aulas virtuales que generó aprendizaje facilitando los cambios en su modo de enseñar</p>	<p>Por pregunta de escala semántica a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones, siendo 1 nada de experiencia y 5 mucha experiencia: ¿Tiene experiencia en enseñanza en entornos virtuales? 1 2 3 4 5</p>
<p>Percepción sobre el manejo de información y herramientas para crear evaluaciones en línea</p>	<p>Conjunto de valoraciones del o la docente acerca del empleo de información y herramientas para crear evaluaciones en línea</p>	<p>Por pregunta cerrada a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Cree que hoy cuenta con la información y herramientas necesarias para crear buenas evaluaciones en línea? Opciones: Lo creo totalmente, me he formado en enseñanza virtual, Parcialmente, muchas veces me encuentro con pocas alternativas a la hora de evaluar, No, necesitaría tener más información sobre la evaluación en línea y cómo llevarla a cabo</p>
<p>Tipo de evaluaciones empleadas</p>	<p>Forma de evaluaciones empleadas por el o la docente</p>	<p>Por pregunta cerrada a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de</p>



		capacitaciones. ¿Qué tipos de evaluaciones en línea emplea habitualmente? Puede marcar más de una opción. Opciones: diagnósticas, proceso, finales, individuales, colaborativas, coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación, otra. Se puede marcar más de una opción.
Formulación y comunicación de objetivos	El o la docente informa o no el propósito de la evaluación y manifiesta dicho propósito a estudiantes	Por pregunta dicotómica cerrada a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Formula objetivos de evaluación y los comunica a los estudiantes? Sí/No.
Instrumentos utilizados en las evaluaciones	Medio que utiliza el o la docente para evaluar	Por cuadrícula de doble entrada con respuesta dicotómica Sí/No a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. Las opciones son: exámenes de múltiple opción, foros de intercambio, plataformas de debate, ensayos en línea, diarios, juegos, portafolios, solución de problemas, estudio de casos, preguntas, proyectos, videos, mapa/red conceptual, ejercicios de metacognición.
Frecuencia de utilización de herramientas digitales	Cantidad de veces que el o la docente elige una herramienta digital en la capacitación.	Por cuadrícula de frecuencia “nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, siempre” a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. Las opciones son: muros colaborativos, cuestionarios en línea, plataformas de debate, tareas en línea, documentos compartidos, programas para hacer videos, para elaborar infografías, para crear sitios web o blog, para grabar podcast u audios.
Tipo de retroalimentación	Clase de retorno de información que se brinda sobre producciones parciales o finales de estudiantes	Por pregunta cerrada a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Cómo realiza la retroalimentación de las evaluaciones? Opciones: Breve devolución escrita, rúbricas, lista de cotejo.
Temporalidad de resolución de las evaluaciones	Cantidad de tiempo para encontrar solución a las evaluaciones	Por pregunta cerrada a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes de carreras de grado a distancia de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Las evaluaciones en línea se resuelven en forma temporal o atemporal? Opciones: Temporal: La evaluación comienza y termina en un plazo de tiempo preestablecido, por ej 2 horas y se les toma a todos a la vez, Atemporal: Se comparte el instrumento de evaluación y se indica un plazo para su resolución y entrega ej 24, 48 hs, 1 semana, etc. Se puede elegir más de una opción.

## Definición de categorías y subcategorías del análisis cualitativo

Categoría	Subcategoría	Definición conceptual
Evaluación formativa  <i>Tipo de evaluación que se centra en los procesos que se ponen en juego para el logro de los resultados de aprendizaje con la finalidad de detectar fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje de los alumnos.</i>	Motivación e implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje	Rol central del estudiante, quien desarrolla y explicita distintas formas de entender y hacer una actividad (Anijovich y González, 2012).
	Oportunidad para el desarrollo de capacidades y competencias de aprendizaje	Ocasión donde el docente y estudiantes, a través de actividades, se encuentran en un momento de transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje por el cual las capacidades pasan a generar competencias. Esto implica no sólo el trabajo con instrumentos o conocerlos, sino mediante distintos grados de implicación evidenciar que se es capaz de hacer con las herramientas al alcance y nuevas (Hortigüela, 2019).
	Ayuda a mejorar prácticas docentes	Identificación por parte de los y las docentes de los tipos de comprensión que los estudiantes demuestran a través de las actividades. A partir de ellos, se desarrollan acciones que promueven y guían aprendizajes (Anijovich y González, 2012).
	Aprendizaje autorregulado y autoevaluación	Proceso de construcción activa donde el y la estudiante generan, planifican y adaptan pensamientos, sentimientos y acciones; por el cual se inicia a concientizar el proceso de aprendizaje, las expectativas de logro, los criterios de evaluación, retroalimentaciones; se reconocen obstáculos y fortalezas (Lull, 2022; Anijovich y González, 2012).
	Diversidad de canales de feedback	La retroalimentación se hace más específica y oportuna en el tiempo, no solo de parte docente sino entre pares, y en que el y la estudiante reconoce de su proceso. (Hortigüela, 2019; Anijovich y González, 2012).

Categoría	Subcategoría	Definición
Momento de la evaluación  Lapso de tiempo donde acontece una actividad que es evaluada.	Continua	Momentos de la evaluación concebida en forma integrada como forma sustancial del currículum donde se arbitran una serie de actividades pertinentes complementarias de aprendizaje y consejos singularizados que debieran apuntar a la ganancia respecto a las competencias y objetivos no poseídos y previamente diseñadas para su logro. Orientación a evaluar no sólo conocimientos, sino habilidades, destrezas y actitudes (García Aretio, 2020).
	Final	Momento de evaluación en una única oportunidad donde se pretende medir hasta qué punto se alcanzan una serie de conocimientos y destrezas previamente planificados y pretendidos al final de la capacitación donde se debe superar un mínimo establecido. Orientación a comprobar conocimientos (García Aretio, 2020).

Categoría	Subcategoría	Definición
Formas de retroalimentación  Manera en cualquier agente del acto educativo brinda un retorno de información sobre una producción entregada de forma parcial o completa	Individualizada y brindando orientaciones	Proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas que colaboran a que el y la estudiante comprenda sus modos de aprender, valore sus procesos y resultados, autorregule su aprendizaje. Proceso particular a una persona.

Categoría	Subcategoría	Definición
Decisión de la calificación  <i>Determinaciones que se adoptan sobre el resultado del proceso de evaluación que refleja la cantidad del atributo que se está midiendo.</i>	Por asignación de puntos a la tarea	Procedimiento clásico donde se le otorga un valor a cada tarea. Por ejemplo si existen 5 tareas, se le asigna 2 puntos a cada una. Los criterios de acreditación determinan la obtención de 0, 1 o 2 puntos (Steiman, 2012).
	Por asignación de puntos a criterios	Procedimiento por el cual se le otorga un valor a cada criterio y se observa su cumplimiento a lo largo de todas las tareas (Steiman, 2012).
	Con uso de rúbricas	Utilización de una matriz con distintos criterios que poseen diferentes valores o niveles de cumplimiento, y donde cada criterio está claramente explícito para los y las estudiantes lo cual también logra mayor objetividad. Puede ser empleada para seguimientos, autoevaluación o coevaluación (Steiman, 2012).
	Contemplando los aspectos actitudinales	Consideración dentro de la calificación de la disposición del y la estudiante a actuar o pensar de determinada manera respecto a una situación o evento particular de acuerdo con valores, convicciones o intereses (Sánchez Mendiola, 2022).

Categoría	Subcategoría	Definición
TIC en la evaluación en línea  <i>Uso de la tecnología de la información como medio para evaluar cuantitativa y/o cualitativamente el aprendizaje de los estudiantes.</i>	Gestión del tiempo	Forma de llevar adelante la organización de tareas y asignar una duración a cada una en horas o minutos (RAE)
	Como facilitadora	Hacer posible la ejecución de algo o la consecución de un fin a través del uso de tecnologías en la evaluación en línea (RAE)
	Como debilidades	Carencia o limitación que se identifica en la utilización de tecnologías en la evaluación en línea (RAE)

Categoría	Subcategoría	Definición
Evaluación en entorno virtual  <i>Modalidad de enseñanza-aprendizaje desarrollada principalmente de forma remota, se realiza cuando estudiantes y profesores se encuentran separados por la distancia física y la tecnología es empleada como un puente para reducir esta barrera.</i>	Fortalezas	Beneficio que se otorga a la evaluación en entornos virtuales (RAE)
	Debilidades	Carencia o limitación que se identifica en la evaluación en entornos virtuales (RAE)

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Opinión docente sobre el reservorio web	Juicio o valoración que tienen los y las docentes sobre el reservorio web en el contexto de su práctica educativa.	Por pregunta abierta a través de cuestionario en línea administrado por correo electrónico a docentes del centro de capacitaciones de una universidad privada de la ciudad de Mar del Plata y capacitaciones virtuales de su centro de capacitaciones. ¿Cuál es su opinión como usuario del reservorio web como recurso digital de acompañamiento para diversificar las formas de evaluación en línea?

## Anexo B. Codificación de categorías de análisis cualitativo sobre creencias docentes

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Evaluación de calidad	Protagonismo del/la estudiante	D1: “Se debería evaluar el proceso del estudiante”, D6: “La consideración de cada estudiante como protagonista del proceso educativo”, D6: “que el centro de interés sea el estudiante”, D10: “es aquella que motiva al alumno, ayudándolo a darse cuenta cuánto ha crecido y lo útil que es ese crecimiento en el camino que falta por recorrer”, D18: “realizar un análisis propio sobre lo estudiado y obtener un aprendizaje a partir de la realidad”, D18: “Es decir, buscan plantear mejoras en su vida personal a partir de establecer objetivos pero solo verán sus posibilidades de cumplimiento una vez que vayan transitando el tiempo de acuerdo a lo planeado”, D31: “en la que ponga en juego un análisis personal que ningún otro caso-alumno pueda presentar”
	Desarrollo de competencias y habilidades	D1: “... proceso de aprendizaje para los estudiantes ya que integran y aplican todos los temas”, D3: “... permitir que el alumno exprese su propia individualidad y conocimiento de una forma aplicada, lógica e integrada”, D7: “Aplicación de los conceptos teóricos en la práctica.”, D9: “Evaluar capacidades, competencias, el saber hacer y no sólo el saber conceptos.”, D10: “Una evaluación de calidad, es aquella que le permite al alumno encontrar las respuestas, fruto del análisis y la deducción, de tal modo que en la evaluación, el alumno tenga la sensación de seguir creciendo.”, D11: “Generan reflexión y aplicación de los conceptos.”, D12: “Invitan a pensar y construir conocimiento.”, D13: “... seguimientos personalizados que evalúan procesos de adquisición de competencias específicas.”, D14: “Debería reflejar las competencias adquiridas por el alumno, tanto para el tutor como para el alumno.”, D15: “Que se puedan demostrar conocimientos aprendidos y criterio para aplicarlos.”, D16: “Pensamiento crítico.”, D17: “Una evaluación debe ser completa, integradora de todos los temas o unidades que conciernen a la cátedra, con un diseño que permita a los docentes corroborar si los alumnos cumplen o no con las competencias, tanto individuales como grupales, estipuladas por los docentes. Debe abarcar también los contenidos tanto prácticos como teóricos de una manera equilibrada de acuerdo a la prioridad de cada tema a tratar.”, D17: “... tener una noción del nivel de competencias que alcanzó o no el alumno, de su capacidad de análisis y comprensión de textos.”, D18: “Deben permitirle al alumno poner en práctica la teoría aprendida durante el cursado, encontrar ejemplos concretos en lo que puedan reflejar los conocimientos.”, D19: “... me interesa saber si el alumno ha entendido y cómo lo aplica”, D20: “Que el alumno pueda demostrar que adquirió las habilidades esperadas”, D23: “Promueve el pensamiento crítico, la asociación de conceptos y la aplicación teórico-práctica.”, D25: “La evaluación debe dar cuenta del desarrollo de las competencias y habilidades esperadas en cada alumno.”, D28: “Debe poder evaluar las actividades, habilidades y competencias logradas en la cursada. Para ser de alta calidad deben ser acorde a lo enseñado, con estrategias y niveles de análisis acordes, aplicadas, que permitan el análisis y el traslado de los conceptos a situaciones reales.”, D29: “... que esté enfocada en identificar qué niveles se logran de las competencias de la carrera de la asignatura.”, D30: “Debe responder a una estrategia de evaluación integral que esté focalizada en identificar qué niveles se logran de las competencias de la



		<p>carrera en la asignatura.”, D35: “Debe proponer una actividad que el alumno elabore propuestas aplicando conocimiento y habilidades.”, D32: “El alumno debe demostrar no solo conocimientos sino su aplicación práctica.”, D33: “Debe permitir al alumno desarrollar los conocimientos adquiridos durante la cursada”, D35: “Debe permitir asociar contenidos desarrollados previamente y poner en juego habilidades y capacidades.”, D36: “Aplicación de los contenidos teóricos a situaciones prácticas y de la vida profesional.”, D38: “Aplicación dinámica de conceptos, interpretación y comprensión.”, D39: “Debe pensarse en la evaluación formativa que comprende todas aquellas actividades diseñadas para motivar, para aumentar la comprensión...”, D40: “... ayuda a fijar algunos conceptos o procesos significativos de la asignatura.”, D43: “... hace falta un trabajo que requiera de conceptos claros para formular ideas y posturas del alumno que revelen su grado de lectura y estudio.”</p>
Práctica docente		<p>D4: “Las evaluaciones de alta calidad son personales y presenciales. En entornos virtuales es más complejo llevarla adelante ya que por una cuestión de practicidad son mediante tarea, formulario y escritas.”, D6: “... pensar la evaluación integrada al proceso de enseñanza, aprendizaje. Es decir, pensar en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo integrado y coherente.”, D6: “Y el rol del docente sea de acompañar, guiar, orientar, sostener el vínculo pedagógico y afectivo.”, D6: “Las actividades propuestas deben ser significativas, tener sentido, con una redacción clara, precisa, que evite confusiones y favorezca un adecuado desarrollo y resolución de las mismas.” D6: “Planificar la evaluación en el que sus componentes tengan sentido y coherencia, los objetivos que se quieren lograr, las capacidades que se quieren desarrollar, las actividades a resolver.”, D6: “Los criterios e instrumentos que se aplicarán al momento de la evaluación que sean dados a conocer a los participantes del proceso.”, D8: “Para que una evaluación sea de alta calidad, es muy importante tener en cuenta las herramientas digitales disponibles actualmente “conocimiento eficaz de plataforma Moodle, Zoom, Cuestionarios, ETC)”, D9: “... necesitamos profundizar las prácticas docentes y mejorar hábitos en estudiantes para alcanzar una educación de calidad.”, D10: “...los grupos no son homogéneos en su nivel de respuesta, por lo que resulta muy difícil lograr esto de la misma forma con todos los alumnos...(refiere a motivación y crecimiento del estudiante en su camino)”, D13: “variedad amplia de estrategias evaluativas.”, D14: “... se prioriza las pautas establecidas por las universidades.”, D21: “Manejo de herramientas informáticas, adaptación a nuevos desafíos como docente y didáctica.”, D22: “Claridad en las consignas, intencionalidad.”, D24: “Todo instrumento de evaluación debe estar articulado con las formas de enseñar y aprender. No puedo evaluar lo que no he trabajado con los estudiantes.”, D26: “Las evaluaciones que aplico en espacios de enseñanza que dependen de mí siempre trato de responder a la coherencia entre lo que se ofrece como actividad de aprendizaje, y la metodología de evaluación que se propone. Además es necesario promover un clima de confianza, hacer transparente los modos de evaluar, qué y cómo se va a valorar lo producido.”, D27: “Claridad de consigna, coherencia entre programa, contenido y evaluación.” D41: “Evaluación de alta calidad virtual: 1- Contexto institucional.2 estudiantes - 3 Perfil docente - 4- infraestructura tecnológica - 5-Aspectos pedagógicos; objetivos formativos materiales, recursos didácticos, actividades de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, estrategias de enseñanza y tutoría) 6- Ciclo de vida de un curso /programa virtual diseño desarrollo y evaluación de resultados. Hay que abarcar la evaluación desde el diagnóstico</p>



		<p>previo (el diagnóstico de necesidades y contexto) hasta la planificación (la evaluación de los elementos que constituyen el programa del curso: contenidos recursos didácticos, estrategias de evaluación, y proceso aplicativo (ajustar el curso para que cumpla sus propósitos). Debe existir agentes involucrados en procesos de enseñanza-aprendizaje (docentes y estudiantes), tutoría, acompañamiento e infraestructura tecnológica y evaluación de los resultados de la evaluación o autoevaluación. La evaluación de alta calidad debe ser Formativa o de aprendizaje. Mis evaluaciones cumplen parcialmente, en algunos casos falta la evaluación del diagnóstico previo y la Autoevaluación". D42: "Principalmente debe ser eficaz, fácil de aplicar y utilizar, debe resultar amena para los alumnos, y por sobre todo debe proporcionarnos datos certeros. Intento que mis evaluaciones sean así."</p>
Tipo de evaluación	Heteroevaluación	<p>D1: "... desarrollo de un producto desde la clase inicial a la final.", D2: "trabajos de investigación e integradores de conocimientos.", D5: "casos prácticos de aplicación en los cuales el alumno pueda resolver el problema planteado aplicando las herramientas aprendidas en la capacitación.", D5: "... planteo casos hipotéticos y ofrezco alternativas de solución para que el alumno elija o le pido que complete documentos/archivos que debe conocer, a partir de los datos brindados por el ejercicio.", D17: "...buscando que las dos evaluaciones tengan contenido interactivo (por ejemplo mostramos videos de 2 minutos y les pedimos a los alumnos en la consigna que desarrollen qué proceso industrial observan, de qué alimento, etc.) vinculando la práctica con la teoría. Al haber preguntas cerradas, otras de desarrollo y también de opción múltiple.", D19: "... verdaderos problemas que pueden resolverse aún a carpeta abierta.", D23: "... preguntas abiertas y cerradas.", D34: "... variedad de actividades que permitan la resolución de la evaluación final, trabajo integrador, examen final.", D39: "Empleo la presentación de mapas conceptuales en muchos casos.", D43: "cuestionarios."</p>
	Autoevaluación	<p>D2: "... autoevaluaciones con variedad de opciones y cierta complejidad en la resolución de las mismas.", D37: "...el alumno debe conocer de antemano los criterios de evaluación para realizar una autoevaluación previa a la entrega de la evaluación."</p>
Retroalimentación		<p>D6: "... permita una retroalimentación continua entre docente y estudiante.", D22: "retroalimentación", D24: "La principal característica en una evaluación de calidad está vinculada con evaluar enseñando, es decir que el estudiante en el proceso de evaluación también esté aprendiendo.", D34: "... instancia de aprendizaje (cada evaluación debería tener una devolución profunda de lo desarrollado. Se aplica en parte; cuando el grupo de alumnos es numeroso, es limitante.", D37: "Una evaluación de calidad debe ser objetiva, basada en una sana crítica para mostrar asuntos a mejorar y no para sancionar."</p>

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Momento de la evaluación	Diagnóstica	<i>Sin respuestas coincidentes.</i>
	De Proceso	<p data-bbox="562 304 692 395">Tendencia a lo tradicional</p> <p data-bbox="562 858 692 949">Tendencia a lo formativo</p> <p data-bbox="714 261 2076 440">D5: “Al finalizar cada módulo de temas propuesto”, D9: “Evaluaciones parciales al finalizar cada etapa del curso y una evaluación final.”, D10: “Evaluaciones Parciales al finalizar cada etapa del curso, y una evaluación final”, D40: “4 evaluaciones parciales durante el cursado y 1 examen final.”, D41: “2 TP Choice y un TP final a desarrollar.” D14: “Evaluación parcial cuatrimestral y final anual.”, D17: “Hay dos exámenes: uno en la mitad de la cursada y el segundo al finalizar”, D30: “Durante la cursada y el final, 3 momentos.”, D33: “Semanalmente y posteriormente un examen final”, D34: “Cada semana.”, D38: “Culminada la primer y segunda mitad de los contenidos.”</p> <p data-bbox="714 448 2076 1358">D1: “Desde la primera a la última clase.”, D2: “Durante el desarrollo de la unidad o módulo con algún tipo de tarea. Al término de cada unidad con una autoevaluación. Al finalizar la cursada con un trabajo integrador de conocimientos.”, D3: “ De forma continua, a lo largo de la cursada, y luego sumativamente en 3 o 4 momentos de la cursada coincidentes con un número de contenidos teóricos trabajados en el aula que deberán ser aplicados conjuntamente y sumativamente para realizar algún trabajo práctico.”, D6: “Evalúo el curso durante todo su proceso de desarrollo, en sus diferentes módulos, espacios virtuales y actividades.” D9: “En todas las unidades y al finalizar una general.”, D11: “Durante todo el proceso.”, D12: “Durante todo el dictado.”, D13: “De manera continua a lo largo de la cursada (que es anula) y en instancias de evaluación parcial (sumativas) que son 3, y luego de aprobar cursada (examen final, individual, oral y presencial, a excepción del periodo de virtualidad obligada por pandemia). Aclaración: soy docente de asignaturas presenciales que utiliza la virtualidad para el acceso a todo el material de la asignatura, y para rendir los parciales que son virtuales. También soy docente de una diplomatura totalmente virtual, de reciente creación, que tiene una instancia de evaluación poco variada y basada en participación en foro y en entrega escrita de un proyecto final”, D16: “En todas las clases.”, D18: “En todo momento en actividades de análisis, foro y actividad final.” D18: “En todo momento en actividades de análisis, foro y actividad final”, D19: “Con cuestionarios abiertos durante la cursada y con 2 TP de resolución obligatorios.”, D22: “Permanentemente.”, D21: “Continuamente.”, D20: “Permanente.”, D23: “ A lo largo de todo el curso. Se inicia con tps obligatorios y se finaliza con parcial.”, D24: “En cada cierre de tema enseñado.”, D25: “En todo momento.”, D26: “Todo el tiempo.”, D27: “En todo momento, ya que para mí la evaluación va más allá de un examen que califique de manera cuantitativa, evalúo con la participación, la evolución entre actividades.”, D28: “Evaluación de proceso y sumativa.”, D29: “Siempre, la clave no es llenar de instrumentos el aula sin sentido.”, D31: “En todo momento, la evaluación es un proceso permanente.”, D32: “Continuo”, D35: “tres evaluaciones integradoras, trabajos prácticos, actividades que motiven la reflexión, actividades interdisciplinarias.”, D36: “durante toda la cursada.”, D37: “Al finalizar cada unidad temática.”, D39: “Al considerar la evaluación como un proceso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje solicitamos en la cátedra trabajos prácticos integradores y mapas conceptuales en grupo lo que nos permite ver la integración de los saberes, estamos suprimiendo los tradicionales parciales de preguntas y respuestas.”, D41: “Durante todo el curso en el posgrado, mediante las tareas que desarrollan, la participación en foros y durante la interacción virtual durante las clases sincrónicas.”, D42: “Luego de cada unidad se hace una evaluación sobre ese tema particular, y al final del curso una evaluación integradora de todos ellos.” D43: “A lo largo de la cursada.”, D8,33: “Semanalmente y posteriormente un examen final.”, D34: “Cada semana.”</p>
	Final	D4: “Al final de la materia.”, D7: “Al finalizar. Además autoevaluaciones.”, D15: “Final del curso.”

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Habilidades (según Marzano y Kendall)	Conocimiento Recuerdo	D2: "... que sepa definir en forma concisa...", D13: "Incorporación y uso de terminología específica de la disciplina en la construcción del lenguaje escrito y oral, alcance de logros de tipo conceptual, procedimental, comunicacional y éticos.", D27: "vocabulario", D39: "Recuerdo de información." D40: "La capacidad de razonar y de expresar adecuadamente (en forma oral y en forma escrita) los contenidos aprehendidos por el alumno."
	Comprensión	D1: "Integración y relación de contenidos.", D2: "... amplio y acabado desarrollo del tema o consigna.", D8: "Si comprendieron los mínimos contenidos dictados en clase.", D11: "Comprensión", D15: "Resultados positivos. Integración de distintos elementos de forma correcta.", D17: "... reconocer un equipo ... se le pide al alumno que reconozca las malas prácticas de manipulación de alimentos o de equipos en una imagen y cuál sería la medida correctiva que llevaría a cabo y por qué.", D21: "Comprensibilidad de conceptos.", D22: "La Argumentación/Justificación es un indicador fundamental, a mi parecer, en cuanto a la comprensión de "asuntos matemáticos" (mi disciplina)", D30: "Comprensión.", D31: "Búsqueda de información, interpretación de textos ... correcta redacción y presentación...", D33: "... explicar con las palabras propias del alumno los conocimientos adquiridos.", D35: "Describir.", D28: "Definición.", D28: "... identificación..."
	Análisis	D1: "Integración y relación de contenidos.", D12: "La relación de contenidos.", D16: "Capacidad de relacionar tópicos ... opinar, interpretar...", D16: "... capacidad del alumno de analizar los textos o el enunciado, de desarrollar un texto, de armar o diseñar un diagrama de flujo de proceso...", D25: "... relación de conceptos teóricos y práctica." D28: "Correlación, análisis, comparación ...", D31: "...análisis conceptual...", D35: "Analizar."
	Aplicación	D3: "La concreción de los objetivos propuestos en la actividad, la forma de aplicar la teoría a una práctica concreta, el soporte utilizado para justificar las acciones tomadas.", D5: "Evaluaciones parciales y trabajos prácticos de aplicación.", D7: "Actitud proactiva e investigativa.", D8: "... ejecución de trabajos prácticos disponibles en forma periódica.", D11: "... posibilidad de resolución de problemas.", D12: "La relación de contenidos.", D16: "... hipotetizar... contrastar...", D18: "... resolución de trabajos intermedios y por supuesto en la redacción del trabajo final tanto de producción personal como análisis de casos.", D23: "La adecuada aplicación teórico-práctica fundamentalmente en las preguntas de producción individual, en parciales y trabajos prácticos.", D32: "... capacidad para resolver problemas en situaciones de riesgo.", D35: "Inferir.", D36: "Habilidades resolutorias.", D42: "... logren aplicar de manera práctica los contenidos enseñados."
	Sistema de Metacognición	D25: "...reflexión, creatividad." D31: "... originalidad en las propuestas solicitadas."
	Sistema de Conciencia del Ser	D39: "... establecimiento de objetivos ...", D39: "... autodirección ...", D39: "... autogestión y autoevaluación.", D43: "La creatividad..."
	Sin categoría	D4: "Depende de la materia.", D6: "Indicadores, por ejemplo: Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos de una propuesta educativa y establecer sus alcances, en función del aprendizaje de los estudiantes. Planificar, producir y utilizar una variedad de recursos y tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de descubrir el conocimiento."

		<p><i>Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual y grupal. Diseñar e implementar actividades que incluyan la enseñanza explícita de las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.” D9: “Dominio de plataformas virtuales. Propondría como indicadores los de la taxonomía de Bloom.” D10: “Al alumno le devuelvo una Nota Numérica, pero internamente utilizo Rubricas, para indicar la respuesta del alumno a los conocimientos transmitidos.” D14: “Indicadores cuantitativos.” D19: “Es cualitativo y cuantitativo y me permite evaluar el proceso en distintos parciales y TP. Evalúo el proceso y finalmente el aprendizaje final.”, D20: “Depende de los objetivos que se planteen en el proceso de enseñanza aprendizaje.”, D24: “Trabajo con rubricas en donde se incluyen indicadores tales como: altamente satisfactorio, muy satisfactorio, satisfactorio, poco satisfactorio, nada satisfactorio.”,D26: “Para cualquier tipo de evaluación me parece pertinente tener presente el alineamiento constructivo. Si con habilidades se refiere a uso de recursos para el diseño de propuestas a distancia, es importante tener conocimiento de los recursos de Moodle para implementar diferentes propuestas de ejercicios para una evaluación.”, D29: “En cuanto a docente, que haga un diseño instruccional orientador, motivador y propositivo para el desarrollo de competencias, con seguimiento permanente.”, D34: “Flexibilidad, redactar consignas, redactar criterios.”, D37: “Interpretación de la consigna por parte del alumno y tiempo para pensar antes de contestar. Conocimiento del público objetivo por parte del docente para ajustar debidamente la evaluación, especialmente en casos de asistentes que no están acostumbrados a ser evaluados.”, D38: “Reversión en la forma de indagar sobre los distintos temas.” D41: “Planificación , manejo de herramientas tecnológicas, tener en claro los objetivos de evaluación y los contenidos a evaluar, interacción docente - alumno, comunicación permanente.”</i></p>
--	--	---

Categoría	Subcategoría		Texto codificado
<p><b>Tipo de calificación</b></p>	<p>Cuantitativa</p>	<p>Por asignación de puntos a la tarea</p>	<p>D1: “Por la sumatoria de todas sus notas.”, D2: “Mediante un porcentaje de las propuestas evaluativas.”, D4: “En función del puntaje por cada consigna.”, D5: “Le asigno un valor a cada contenido evaluado según el grado de importancia.”, D7: “Considerando el trabajo como un todo, ajuste a la consigna.”, D13: “Sobre la base de puntajes preestablecidos por cada actividad de evaluación, y un componente cualitativo que se transforma en cuantitativo para contribuir al resultado final numérico de la evaluación.”, D14: “Asignando un valor a cada respuesta.”, D15: “Forma cerrada.”, D16: “Por puntuación de consignas.”, D19: “Es automática en algunos problemas y de corrección manual en otros para revisar atentamente el desarrollo.”, D23: “Está establecido en el programa. Depende de la materia, hay cantidad de tps que se deben aprobar y nota mínima en el parcial, por ejemplo.”, D28: “La asignación de puntaje y peso se establece al definir el examen.”, D29: “Ponderando actividades que anticipadamente se ofrecen al estudiante y cada actividad vinculada con cierta competencia.”, D33: “Por cantidad de respuestas correctas en los Múltiple Choice. Y en los finales escritos corrigiendo cada pregunta y luego realizando una visión general del desempeño del alumno.”, D36: “Los que son numéricos están prefijados. Sino utilizo Aprobado/Desaprobado, si está o no acorde a lo requerido.”, D40: “Intento darle la mayor objetividad: 10 preguntas de un valor de 1 punto cada una, en las de opciones múltiples, pongo</p>

			<i>10 opciones, de las cuales sólo 5 son correctas y cada correcta vale 0.20 pts.; en la de desarrollo, según el nivel de precisión, suelo asignar 1 pto., 0.75 pts., 0.50 pts., 0.25 pts., o 0 pto."</i>
		Por asignación de puntos a criterios preestablecidos	<i>D3: "A través de criterios de evaluación y al hacer una valoración global de los producido por el alumno.", D18: "Una vez realizada la lectura del trabajo final y sus objetivos, se realiza una evaluación sobre los aspectos que debía cumplir en comparación con lo cumplido, colocando un porcentaje de acuerdo a lo expresado en el desarrollo del trabajo.", D21: "Se establecen las pautas al inicio de la cursada.", D27: "En base a si cumple con requisitos de entrega, que lo realizado sea coherente con la consigna y con detalles marcados en actividades anteriores.", D30: "Según indicadores y criterios previamente pensados.", D31: "Tomando en cuenta el cumplimiento de una serie de criterios que presento en la planificación.", D34: "De acuerdo a los criterios se otorga puntaje, por lo general, el mismo para cada paso de la resolución.", D35: "Considerando la totalidad de aspectos indicados previamente.", D38: "En base a estándares de incorporación de contenidos y su debida comprensión.", D42: "Mayormente, en base a la aplicación de contenidos, la forma de redacción, el vocabulario técnico y el desempeño durante toda la cursada.", D43: "En base a parámetros fijos previos."</i>
	Cualitativa	Por rúbrica	<i>D6: "En función del puntaje asignado al instrumento diseñado para evaluar como por ejemplo una rúbrica, una lista de cotejo.", D9,10: "Según la rúbrica de evaluación.", D20: "Con una tabla de ponderación y una rúbrica.", D24: "Por % de resolución para objetivar el instrumento.", D25: "Utilizo rúbricas con las competencias a evaluar en cada actividad.", D32: "ponderando con el uso de rúbricas.", D37: "Según la rúbrica de evaluación previamente definida.", D39: "Cada actividad cuenta con una guía de clase donde figura una rúbrica de forma anticipada para guiar al estudiante en los requisitos que debe considerar.", D41: "En Medicina de acuerdo a rúbrica de evaluación."</i>
		Por indicadores actitudinales	<i>D8: "Teniendo en cuenta varios aspectos del estudiante. A modo de ejemplo: participación, puntualidad, interés demostrado, conocimiento, fundamentos en las consignas entre otras consignas.", D11: "Prefiero frases a números.", D12: "Integral, ponderando la evaluación más participación.", D17: "La calificación final del alumno se basa en las notas de los dos exámenes teniendo en cuenta también la asistencia a las diferentes clases virtuales que es obligatoria.", D31: "... en participar veo si el alumno/a se mostró comprometido y se esforzó por participar, interactuar, asistir."</i>
Sin categoría		<i>D22: "Teniendo en cuenta el desarrollo completo del curso." D26: "Fue definida por el profesor titular.",</i>	



Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Evaluación en Entornos Virtuales	Fortalezas	<p>D1: "Pienso en una evaluación de proceso desde la primer clase a la última.", D2: "Las características son multidisciplinares, asincrónicas, asequibles y democráticas.", D6: "Al pensar en evaluación, los entornos virtuales tienen características que les permiten gestionar informaciones, contenidos, recursos y espacios que permanecen continuamente almacenados y a disposición de los participantes." D6: "... disponen de herramientas en línea que permiten en cada módulo diseño de cuestionarios y/o formularios de evaluación que pueden ser empleados en cada módulo de un curso.", D7: "Facilitadora en horarios, comodidad para el alumno.", D11: "Autoevaluación, no de memoria, de elaboración y aplicación.", D16: "Agilidad, mayor objetividad.", D20: "Desarrollo y aplicación.", D21: "Fiabilidad.", D24: "La autogestión del estudiante para su resolución.", D27: "Facilidad, rápida corrección.", D5: "Tiene la principal característica de ser más específica, con evaluación de puntos concretos y respuestas puntuales. A su vez ofrece la comodidad de la realización en los tiempos que dispone el alumno. También ofrece la comodidad de un ambiente propio, ya sea su casa o una oficina.", D9: "Tiempo, agilidad, resultados al instante, retroalimentación inmediata.", D13: "La asignación al azar de las preguntas de evaluación, lo que hace a esta instancia sumamente personalizada (ningún estudiante tiene la misma secuencia de preguntas), flexibilidad horaria (el docente puede habilitar una gran franja horaria para su realización), y la libertad de coordinadas (cada estudiante realiza la evaluación desde el lugar que prefiera).", D22: "Tiempos (apertura y cierre), cantidad de intentos, formatos de entrega (documentos de textos, imágenes, videos, audios, etc.).", D19: "Problemas de respuestas múltiples, de desarrollo con envío de archivo adjunto, etc.", D23: "Formulario que combina preguntas abiertas y cerradas, aleatorias, suele estar abierta por un período, sin supervisión por zoom". D26: "Permite enriquecer propuestas en tanto se pueden linkear diferentes recursos.", D29: "Accesibilidad. Permite el tracking del estudiante, configurable por competencias, informa a todos de avances y propone desafíos dentro del aula en los tiempos (dentro de ciertos parámetros académicos de cursada) que el alumno puede regular.", D30: "dinámica", D33: "Es una forma amigable de relacionarse con el contenido.", D34: "En un entorno virtual se pueden desarrollar diferentes tipos de evaluaciones tanto individuales como grupales o colaborativas... Los entornos virtuales ofrecen recursos para valorar diferentes habilidades podemos encontrar variedad de recursos flexibles, dinámicos.", D35: "Justamente ha motivado la creatividad del equipo de la cátedra.", D36: "continua, de acompañamiento.", D39: "Permite y agiliza la ponderación de cada alumno en particular, cosa que en la presencialidad no se tiene mucho en cuenta, se tiene una ponderación general y no se tiene en cuenta el proceso.", D41: "Diversidad de pruebas, dinámicas, interactivas, favorecen el aprendizaje de los estudiantes.", D41: "Diversas, con distintos objetivos.", D42: "Creo que los entornos virtuales nos ofrecen ser más creativos a la hora de evaluar y salir del típico parcial 4/5 preguntas escritas. Nos da la posibilidad de expandirnos en cuanto a lo que ofrecemos como propuesta evaluativa."</p>
	Debilidades	<p>D3: "Debe proponer trabajos originales que presupongan la aplicación sumativa de los conocimientos. (En pruebas del tipo más "estructuradas", la posibilidad de "copiar" es muy alta, de ahí que a mí parecer no son efectivas en entornos virtuales)", D4: "Escrita.", D8: "Básicamente similares a la educación presencial.", D10: "Dado que el alumno tiene acceso a todo el material, es necesario que sea bien elaborada, que lo obligue a pensar cada respuesta.", D13: "Debe proponer trabajos originales que presupongan la aplicación sumativa de los conocimientos (en pruebas del tipo más estructuradas, la posibilidad de copiar es muy alta, de ahí que, a mi parecer, no son efectivas en entornos virtuales.", D14: "No es necesario el contacto presencial con el alumno.", D5: "Ofrece también los imponderables de las fallas tecnológicas o de prestación del servicio de internet.", "Básicamente similares a la educación presencial.", D12: "Estructurada.", D15: "Difícil de controlar.", D25: "Apunta a lo mismo que en entornos presenciales. Lo que cambian son los medios.", D28: "Aleatoria,</p>

		<p>acotada, incertidumbre.” D31: “Participación sostenida, no sirve de nada que un alumno envíe todos los trabajos al final si no siguió un curso o materia.”, D37: “Anónima, insegura, frustrante para el alumno cuando no puede consultar, siempre queda la sensación de que no sé si realmente estoy evaluando al alumno. Acepto la evaluación asincrónica porque no hay otra opción, y tengo que recurrir a charlas motivacionales para que los asistentes entiendan el beneficio de elaborar ellos mismos las respuestas.”, D38: “Difícil.”, D39: “El intercambio con toda la comisión (agota) pero son otras reglas de juego.” D17: “La evaluación en entornos virtuales exige una capacitación constante por parte del docente, una actualización también constante de los tipos de evaluación, de las consignas y de la forma de evaluar...”.</p>
	Sin categoría	<p>D18: “La evaluación debe ser clara, precisa, justificada de acuerdo al contenido dado en el curso, y que permita conocer y contar con la información sobre si aprobó o desaprobó, comprendiendo el porqué del porcentaje obtenido. Deben ser acordes a las temáticas dadas, si son conocimientos más duros, una evaluación de preguntas y respuestas sería útil pero si son de habilidades blandas, casos de análisis podrían colaborar mejor en el proceso de aprendizaje”, D32: “Deben permitir la regulación y la autorregulación del aprendizaje.”, D40: “Escaneo de exámenes escritos; corrección de exámenes en pdf; utilización de recursos de Moodle (cuestionarios, foros, etc.); y uso de medios audiovisuales (Zoom o Meet).”.</p>

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
Retroalimentación	Modalidad	Individual D2: “Comunicaciones individuales por mensajería.”, D3: “... sesiones individuales con el alumno.”, D10: “Contacto personal con el alumno.”, D11: “... de forma individual.”, D12: “Personalizada, con sugerencias.”, D13: “Mediante devoluciones individuales.”, D15: “...devolución de tp.”, D27: “... devoluciones personalizadas.”, D33: “En forma diferida al concluir cada cuestionario.”, D36: “En las asignaturas son personalizadas, en las preguntas abiertas.”, D39: “Todos los trabajos tienen su devolución individual en el aula y por mensajería.” D40: “En los exámenes asincrónicos, en la misma evaluación; en los exámenes escritos, en el mismo texto escaneado.”
		Grupal D13: “... mensajes generales en foro...”, D13: “... grupos de WhatsApp ...”, D15: “Una clase post parcial...” D34: “...devoluciones genéricas...”, D35: “En encuentros sincrónicos ... por grupos de telefonía celular.”, D41: “...grupales por foros, por teléfono (WhatsApp).”, D43: “...retroalimentación general...”
	Canales y medios	Videoconferencias D17: “...mail como así también por Zoom.”, D6,8,20,21,22,26,28,39: “VC (videoconferencia)...”, D1,17,23,24: “Zoom”, D35: “En encuentros sincrónicos...”.
		Foros D1: “... foros...”, D5: “... Mediante foros...”, D1: “...mensajes generales en foro...”, D22,40: “... a través de foros...”, D2,36: “...en los foros de participación.”, D5,6,8,22,26: “foros”, D28,32: “...foros de consulta.” D23: “Están abiertos foros de consulta por si hay dudas en las correcciones.”
		Telefonía celular D35: “... por grupos de telefonía celular...”, D41: “... por teléfono (WhatsApp).”
		Mail D28: “... y mail.” D5,17,32,35: “... por mail.”

		Mensajería	D2: "...comunicaciones individuales por mensajería...", D8: "Utilizo también mensajería privada", D5,9: "...mensajería privada...", D13: "...mediante mensajería interna del aula virtual...", D17: "por mensaje directo...", D39: "...mensajería."
		Audios	D22: "...audios..."
	Tipo de retroalimentación	Diálogo	D38: "Posterior al examen mediante diálogo con los alumnos."
		Intercambio	D6: "Mediante espacios de intercambio como foros...", D15: "Una clase pos parcial y devolución del trabajo práctico.", D23: "Están abiertos foros de consultas por si hay dudas en las correcciones.", D24: "Con encuentro por Zoom. Hay que responder todas las preguntas.", D25: "... una puesta en común.", D28: "... los estudiantes poseen foros de consultas, mensajería y mail para preguntar aspectos que no comprenden de la evaluación.", D31: "En algunos casos envían el trabajo, lo corrijo y lo vuelven a enviar.", D32: "Consultas, mail, foro de consultas." D35: "En encuentros sincrónicos por programas de videollamadas.", D39: "Fomentamos la participación de los estudiantes en la discusión en línea durante el curso...", D41: "Por comunicación virtual ... a través de los foros...", D43: "Los foros se responden..."
		Devolución comentada	D2: "La retroalimentación es realizada a través de comentarios en cada calificación.", D3: "... feedback descriptivos (escritos u orales)...", D4: "Por escrito.", D7: "Por medio de observaciones y comentarios.", D8: "Con respuestas breves...", D10: "... mediante textos que reflejen su evolución, puntos a destacar...", D12: "Personalizada, con sugerencias.", D16: "...explicación...", D18: "La retroalimentación se da en la devolución de actividades de foro y en la nota final, se realiza la puntuación y comentarios sobre aspectos a mejorar si existiesen de acuerdo al trabajo presentado.", D23: "...comentario de retroalimentación...", D25: "Hago un comentario de cada evaluación...", D33: "En forma diferida al concluir cada cuestionario.", D36: "Siempre con un mensaje de aliento al alumno, motivándolo a seguir aprendiendo ... con respeto y dignidad hacia su persona.", D41: "... explicaciones de los trabajos presentados...", D42: "...comentarios explicativos..." D8: "...en los trabajos prácticos señalando las cuestiones que pueden y deben corregirse...", D14: "...revisión del examen.", D23: "Archivos de retroalimentación". D40: "En los exámenes asincrónicos, en la misma evaluación; en los exámenes escritos, en el mismo texto escaneado."
		Corrección del error	D1: "...correcciones en las entregas.", D19: "Están en las respuestas de los problemas al finalizar la evaluación.", D26: "Se realiza principalmente en la instancia de corrección de los trabajos prácticos...", D37: "...marcando observaciones (de falencias o errores)...", D41: "... con las correcciones..."
		Con rúbricas	D3: "A través de rúbricas...", D6: "... puede contener por ejemplo, una rúbrica con los criterios e indicadores preestablecidos.", D9: "A través de rúbricas...", D29: "... con guías de evaluación y/o rúbricas (co construidas con estudiantes) para actividades más complejas (por encima del nivel de comprensión.", D30,31: "Rúbricas.", D34: "En

			ocasiones a través de rúbricas.”, D43: “Cuando puedo utilizar rúbricas, eso minimiza y ordena la retroalimentación.”
--	--	--	--

Categoría	Subcategoría	Texto codificado
TIC en evaluación	Facilitadora	<p>D1: “... nos permiten evaluar una gran cantidad de estudiantes en menor tiempo.”, D2: “... considero que las TIC facilitan la evaluación, porque la instantaneidad de la respuesta y la facilidad en métodos de corrección y todo lo relacionado con un sistema de gestión amigable para el cursante y el docente.”, D3: “Agiliza el proceso de entregas y devoluciones, permite una comunicación docente/alumno más fluida...”, D4: “... las TIC ayudan a tener instancias de evaluación.”, D5: “... brindan al alumno varias respuestas posibles a una misma pregunta, y esto fortalece el proceso de comprensión del tema.” D6: “Considero que las TIC si facilitan la evaluación, porque posibilitan como en el caso de los campus virtuales, que las actividades propuestas se puedan desarrollar con independencia del tiempo y el espacio físico, lo que permite tanto a docentes y estudiantes en cierto modo mayores posibilidades de gestionar su agenda.”, D8: “Facilitan la evaluación dado que de alguna forma, y casi en tiempo real, permite determinar la existencia de errores en el proceso de comunicación.”, D9: “Porque son herramientas pensadas para agilizar tiempos y evidenciar logros.”, D10: “Agilizan los procesos de corrección...”, D11: “Es una herramienta que brinda posibilidades de expresión.”, D12: “Es una herramienta, la favorece cuando se utiliza como parte del aprendizaje de quienes participan.” D13: “Sí, particularmente en las instancias de calificación de las actividades... contribuye a la calificación “automática” de una parte importante de la evaluación (especialmente en las de respuesta unívoca, en las que se puede “setear” o asignar puntaje de acuerdo con lo predeterminado en la plataforma.” D14: “Permite automatizar procesos.”, D16: “Mayor fidelidad y rapidez.”, D17: “Es un recurso que en nuestro caso nos ayuda mucho a que los alumnos conozcan nuevas tecnologías o equipos o procesos que de otra manera no podrían conocer. El detalle que se da en las clases virtuales sobre estos temas es mucho mayor que en las clases presenciales.”, D18: “Considero que permiten y facilitan el aprendizaje y evaluación.”, D19: “Permite agilizar y mejorar el aprendizaje.”, D21: “Es la base de la nueva educación.”, D22: “Las TIC ofrecen muchas herramientas para gestionar la evaluación, tanto para armar la evaluación como para gestionar los resultados.” D23: “En especial en el caso de formularios con preguntas cerradas de opción múltiple.”, D24: “Son un buen complemento.”, D25: “Las TIC posibilitan la enseñanza en entornos virtuales. La evaluación es una parte.”, D26: “Ofrecen diversidad de opciones de actividades, todo dependerá de cómo el docente haga uso de ellas.”, D27: “...facilita correcciones, devoluciones e interacción.”, D29: “... la clave es pedagógica y las herramientas seleccionadas apropiadamente con criterios claros, hacen que ellas (las TIC) faciliten el proceso de evaluación pues da acceso a todos sin importar el tiempo y el lugar, dentro de una plataforma.”, D30: “... ya que contamos con varios instrumentos que posibilitan la comprensión y evaluación, por ejemplo mapa mental digital.” D31: “En parte sí, dado que los modos digitales hacen que las retroalimentaciones sean dinámicas.”, D33: “Permiten realizar evaluaciones periódicas sin la necesidad de realizar un examen profundo de desarrollo en el transcurso de la cursada.” D34: “En la caso de rúbricas en Moodle, es simple y ágil.” D35: “Las TIC favorecen el desarrollo de las actividades, favorecen una retroalimentación ágil.”, D36: “Sí, la agilizan; especialmente en la corrección de preguntas cerradas (verdadero/falso, opción múltiple).” D37: “En cierta medida sí la facilitan porque promueve el análisis de los datos desde otra perspectiva (análisis por pregunta por ejemplo).”, D39: “Ahorro de tiempo en cuanto a desarrollo y distribución ya que las evaluaciones pueden ser creadas mediante herramientas de software</p>



		<i>y adaptadas y reusadas según se necesite, y luego ser distribuidas y recolectadas a través de la Web.”, D40: “Sí, por supuesto, pues agilizan las evaluaciones, en tiempo y en precisión; y le otorgan al alumno mayor certeza también.”, D41: “Nos permite realizar evaluaciones interactivas y automatizadas que ahorran tiempo y nos brindan informes generales e individuales de los estudiantes. Esto ayuda a nuestra práctica docente.”, D42: “... nos dan nuevos recursos y herramientas para evaluar que, si nos adaptamos correctamente, pueden ser de mucha utilidad.”</i>
	Obstáculo	<i>D3: “...hay muchas otras cosas que se pueden hacer sin recurrir a TIC.”, D4: “... no tan completa como una evaluación presencial.”, D7: “En ocasiones son necesarias las evaluaciones y el aprendizaje vivencial.” D10: “...obligan al docente a ser creativo a la hora de generar las consignas, para que el alumno se vea obligado a pensar, a buscar las respuestas en los conocimientos adquiridos.” D15: “No.”, D20: “Es necesario pero no suficiente.”, D24: “... no utilizaría el concepto de facilitar. No es sencillo pensar y armar el instrumento.”, D28: “... pero es imposible aplicar algunas metodologías con grupos grandes y es muy difícil aplicar evaluación de proceso.” D32: “... no son suficientes.”, D37: “...en la virtualidad asincrónica (como son la mayoría de mis evaluaciones) no percibo la “cara” del alumno, y me pierdo de observar cuanto es que aprendió realmente, dado que el lenguaje corporal es muy importante en el momento de la evaluación pues el alumno dice mucho con sus expresiones faciales y corporales (PNL).” D38: “no.” D42: “No sé si la facilitan...”, D43: “Sólo en los cuestionarios.”</i>

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Texto codificado</b>
<b>Propósito de la Evaluación (según Bloom)</b>	Recordar	<i>D4: “Chequear que se han alcanzado los conocimientos mínimos.”, D13: “... adquisición de contenidos específicos y de conocimiento integral.”, D14: “... ver el grado de conocimiento del alumno.”, D15: “Afirmar los conceptos.”, D16: “Confirmar adquisición de conocimientos.”, D17: “... que el alumno conozca los procesos industriales básicos que abarcan a los principales grupos de alimentos como así también que el alumno pueda reconocer ... diagramas de flujo de dichos procesos.”, D37: “Medir el grado de adquisición de conocimientos.”, D38: “... incorporación de contenidos.”, D40: “Ponderar la incorporación de los contenidos fundamentales de la asignatura y la capacidad de expresión (oral o escrita) de los mismos.” D26: “...una manera de que el estudiante acredite sus saberes”</i>
	Comprender	<i>D3: “Que el alumno pueda ver que los contenidos estudiados se relacionan entre sí y forma parte de un todo...”, D5: “Motivar a la lectura y comprensión de los temas enseñados.”, D8: “Que el alumno comprenda los contenidos básicos de cada tema abordado.”, D22: “Comprobar el nivel de comprensión y avance acerca de los contenidos por parte de las/los estudiantes.”, D23: “Comprensión de contenidos...”, D25: “Dar cuenta de lo que el alumno comprende de la asignatura que dicto y su relación con la práctica profesional.”, D30: “Ir viendo el progreso de comprensión de los alumnos”, D38: “Certificación de la comprensión...”, D42: “... observar el grado de captación de los contenidos de los alumnos.”</i>
	Aplicar	<i>D3: “... se debe tener en cuenta a la hora de aplicar dichos conceptos a casos prácticos”, D12: “ Aplicación de contenidos y ampliación de conocimientos propios y grupales”, D23: “... aplicación práctica de los mismos.”, D27: “El propósito fundamental es la aplicación de los contenidos vistos en la teoría.”, D28: “... aplicación ...”, D39: “Verificar el sustento teórico en la aplicación de situaciones reales dentro de sus ámbitos de trabajo.”</i>
	Analizar	<i>D31: “Conocer cómo apropian contenidos y desarrollan competencias de análisis los estudiantes.”, D34: “Identificar la teoría en casos cotidianos de la profesión docente.”</i>



	Evaluar	<i>Sin respuestas coincidentes.</i>
	Crear	<i>D7: “Seguimiento del propio aprendizaje. Creatividad y desarrollo.”, D17: “Diseñar un diagrama de flujo de dichos procesos.” D39: “... para efectuar una propuesta de mejora.”</i>
	Sin categoría	<i>D1: “Aplicar a las competencias del curso.”, D2: “Los propósitos de las evaluaciones son la consolidación de la estructura principal de todos los conocimientos incorporados.”, D6: “Acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y apreciar sus logros y adquisiciones. Mediante la retroalimentación revisar y ajustar estrategias de enseñanza, la planificación, e incluso las mismas estrategias de evaluación.”, D9: “Reafirmar saberes aprendidos, sirve para los alumnos y para los docentes. La evaluación es una instancia de aprendizaje más.”, D10: “Los propósitos para las Evaluaciones Parciales, son generar bases sólidas para los conocimientos que vienen. Y la Evaluación Final, es poder ensamblar todos los conocimientos adquiridos.”, D11: “Que adquieran las competencias.”, D12: “Realizar un seguimiento de la adquisición de contenidos específicos y de conocimiento integral.”, D18: “Que a pesar de no tener un contacto personal y presencial, el alumno sienta que existe un seguimiento y asesoramiento con el fin de comprender si aprende o no en el curso.”, D19: “Revisar el trayecto de cada alumno y si es satisfactorio puede acceder al examen final.”, D20: “Depende los objetivos que se planteen.”, D21: “Tener un efectivo seguimiento.”, D24: “Revisar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Autoevaluar el modelo de enseñanza.”, D26: “Ir reconociendo el proceso de aprendizaje del estudiante, una oportunidad para la retroalimentación y acompañamiento...”, D29: “Verificar el desarrollo de competencias contributivas a las de la carrera.”, D32: “Que el alumno adquiera la habilidades necesarias para su desarrollo profesional.”, D33: “Proponer al alumno una guía acerca del ritmo de lectura de la materia.”, D35: “Actúan de termómetros para que los estudiantes identifiquen si existen debilidades en su formación y es necesario trabajar en ello.”, D36: “Seguimiento módulo a módulo.”, D42: “De las evaluaciones de cada unidad, es mayormente un seguimiento. En el caso de la evaluación final, el propósito es observar el grado de captación de los contenidos por parte de los alumnos.”</i>



## **Anexo C. Observaciones de los EVEA**

[Observación EVEA\\_01](#)

[Observación EVEA\\_02](#)

[Observación EVEA\\_03](#)

[Observación EVEA\\_04](#)

[Observación EVEA\\_05](#)

[Observación EVEA\\_06](#)

[Observación EVEA\\_07](#)

[Observación EVEA\\_08](#)

[Observación EVEA\\_09](#)

[Observación EVEA\\_10](#)

[Observación EVEA\\_11](#)

[Observación EVEA\\_12](#)

[Observación EVEA\\_13](#)

[Observación EVEA\\_14](#)

[Observación EVEA\\_15](#)

[Observación EVEA\\_16](#)

## **Anexo D. Ejemplo de Guía de Trabajo**

Las Guías de Trabajo se encuentran en formato PDF y los usuarios del recurso digital pueden solicitarlas vía formulario a través del reservorio para trabajar sin necesidad de estar conectados a internet. Las guías contienen los contenidos publicados y orientaciones de planificación, diseño e implementación de cada propuesta que integra tecnologías en evaluación. [Accede a ejemplo Guía de trabajo haciendo clic aquí.](#)