

Evaluación formativa en contexto de pandemia: el caso de la aplicación E-valuados

Formative assessment in a pandemic context: The case of the application E-valuados

Laura Andrea BUSTAMANTE*
María Laura LESTA**
Milagros AGÜERO SEPULVEDA***

RESUMEN

El inicio de la pandemia por el virus COVID-19 provocó drásticos cambios en las distintas esferas de la vida social, así, las actividades de la vida cotidiana debieron ser adaptadas a nuevos formatos para poder ser llevadas adelante. Particularmente, la comunidad educativa realizó diferentes transformaciones entre las que se destaca la inclusión de tecnologías digitales, no sólo como medio de comunicación o soporte para dar clases, sino también como dispositivos para la evaluación, con el fin de promover el aprendizaje ubicuo. De esta manera surge la presente investigación de tipo exploratoria descriptiva con el propósito de relevar cuáles fueron las estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en este periodo y analizar la incorporación de la aplicación móvil E-valuados indagando en ella las percepciones y sensaciones del estudiante usuario, las diferentes modalidades de uso de la aplicación y las percepciones de las y los docentes. Para lo cual, mediante el criterio no probabilístico, se definió una muestra y se emplearon los siguientes instrumentos: un cuestionario administrado mediante la aplicación misma (E-valuados), 6 grupos focales realizados con docentes (tres de universidades privadas y tres de universidades públicas) y 2 grupos focales, con estudiantes usuarios de esas instituciones. Los resultados permitieron identificar alicientes y obstáculos en la implementación de evaluación formativa en general, y de esta aplicación en particular, así como también, invitarnos a reflexionar sobre nuestra formación docente acerca de la evaluación universitaria.

Palabras clave: educación superior; aprendizaje ubicuo; TIC; E-valuados; pandemia COVID-19.

ABSTRACT

The beginning of the pandemic caused by the COVID-19 virus unleashed drastic changes in the different spheres of social life. Consequently, daily activities had to be adapted to new formats in order to be completed. In particular, the educational community experienced

* Dra. en Ciencias Sociales (UBA), Mgter. en Ciencias Sociales (UNC), Lic. en Publicidad (UES21). Universidad Siglo 21. Contacto: lauraabus@gmail.com

** Doctoranda en Comunicación (UNC). Lic. en Comunicación (UNC). Universidad Siglo 21. Contacto: laulesta@gmail.com

*** Lic. en Psicología. Esp. en Psicología Clínica. Maestrando en Salud Mental. Universidad Siglo 21. Contacto: mili-aguero@hotmail.com

different transformations, among which the inclusion of digital technologies stands out, not only as a means of communication or support for teaching, but also as devices for evaluation, intended to promote a ubiquitous learning. This descriptive, exploratory study was produced with the purpose of surveying the evaluation strategies used by teachers during the pandemic period. It also sought to analyse the incorporation of the *E-valorados* mobile application in order to investigate the perceptions and reactions of students, the different modes of usage of the application and the perceptions of teachers. To this end, a sample was defined using the non-probabilistic criterion. The following instruments were used: a questionnaire administered through the application itself (*E-valorados*), 6 focus groups composed of teachers (three from private universities and three from public universities) and 2 focus groups composed of student users from these institutions. The results allowed us to identify incentives and obstacles in the implementation of formative assessment, particularly in the implementation of the mobile application. Finally, this study leaves us an invitation to reflect on our teacher training regarding university assessment.

Key words: higher education; ubiquitous learning; TIC; E-valued; COVID-19 pandemic.

Introducción

La educación tiene un valor fundamental ya que no solo se trata de trasmisión de conocimientos, también debe fomentar valores para formar individuos íntegros. Sin embargo, los escenarios educativos se han visto modificados bajo el contexto de pandemia. Como lo señala un informe de la UNESCO publicado en marzo de 2020 del total de estudiantes a nivel mundial el 89,4% de ellos interrumpieron su educación presencial por los efectos del COVID-19, de esa manera son 185 países, entre ellos Argentina, cuyas instituciones educativas de todos los niveles y tanto públicas o privadas se han visto afectadas por este fenómeno.

Esto provocó un cambio en todo el sistema educativo, principalmente en las instituciones educativas de nivel superior. Así lo demuestra un informe de la International Association of Universities (IAU citado en Marinoni *et al.*, 2020), en el cual se constató que en la mayoría de esas instituciones han sustituido la educación presencial por la educación en línea, de las cuales el 60% ha incrementado el uso de plataformas para facilitar el aprendizaje colaborativo en línea. Además, si bien el 90% de las instituciones analizadas en este informe manifiestan que es posible un impacto negativo, también señalan que este cambio implica múltiples desafíos, pedagógicos, de competencia y tecnológicos, los cuales se pueden convertir en una oportunidad para “proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos” (Marinoni *et al.*, 2020:11).

Si bien este último aspecto no es novedoso, ya que desde hace tiempo se trabaja para cambiar el paradigma tradicional de la educación, enfatizando el rol del estudiante como sujeto activo que incorpora y crea conocimiento a partir de la propia experiencia (Cope y Kalantzis, 2009), la situación de pandemia activó la discusión sobre el tema y aceleró la incorporación de herramientas tecnológicas. Principalmente el uso de las plataformas educativas y las aplicaciones con objetivos didácticos. Como señalan Arias Ortiz *et al.* (2020) las primeras, tienen diferentes utilidades y funciones, entre las que se destacan el acceso a contenidos, la facilitación de la comunicación docente-estudiantes-familias y la evaluación de cuáles. Las segundas, por lo general, incorporan también un carácter lúdico, que pretende motivar a las y los estudiantes a utilizarlas. Tal como plantea una de las principales investigadoras argentinas en tecnología educativa Litwin (2005), estos instrumentos deberían analizarse de acuerdo al uso que le dé cada docente, contemplando su doble carácter de herramienta y entorno, con múltiples funciones como organizar la información, ilustrar, mostrar y hasta motivar, entre otras. De acuerdo a este planteo, los docentes los incorporan con el objetivo de enriquecer

sus propuestas pedagógicas y en ellas, distingue tres tipos de usos que, para la investigadora, inscriben ese “ser usuario docente” cuando de tecnología educativa se trata:

- 1) como sistema clásico de información: el/la docente es proveedor y los y las estudiantes son consumidores, las tecnologías, en este caso, cumplen el rol de ser soporte de información actualizada.
- 2) como herramienta que expande las posibilidades áulicas: el/la docente utiliza las tecnologías para ampliar el alcance de sus clases, prepara y propone los usos, se los ofrece a los y las estudiantes.
- 3) como opción para la satisfacción de necesidades personalizadas en los estudiantes: el/la docente pone a disposición de sus estudiantes propuestas tecno-educativas para que las tomen de acuerdo a sus intereses, posibilidades y necesidades. Aquí el/la docente piensa a los estudiantes como sujetos de conocimiento y a las tecnologías como posibilitadoras del trabajo en grupo y la colaboración.

Este planteo, y los anteriores revisados, destacan el acento sobre la particularidad en el uso de estas herramientas, sus potencialidades y los modos de incorporación más usuales en las propuestas áulicas.

En este marco contextual que hemos descrito, la preocupación por la evaluación amerita un tratamiento diferencial. La posibilidad de evaluar a distancia y mediante tecnologías propone un interrogante sostenido, especialmente por los docentes que se encuentran frente a este nuevo desafío y por las instituciones que deben acreditar saberes. En este sentido, advertimos que las propuestas de evaluación que se proponen para la evaluación a distancia comparten un sesgo de desconfianza, por parte de los docentes, en cuanto a su posibilidad de ofrecer una calificación que dé cuenta objetivamente de los aprendizajes construidos por los estudiantes. En otras palabras, pareciera que existe gran dificultad para contar con instrumentos de evaluación sumativa. Esta dificultad saca a la luz al menos dos cuestiones relevantes: la carencia de innovación en cuanto a nuestros procedimientos de evaluación sumativa y la escasa presencia de estrategias de evaluación formativa en la educación universitaria.

En este contexto, la pregunta acerca de la evaluación de la educación a distancia sigue siendo una pregunta vigente. ¿Es posible evaluar a distancia? ¿Es posible evaluar virtualmente? A partir de este planteo surge nuestro interés específico en el caso E-valorados, una herramienta de autoevaluación para los estudiantes universitarios, que se enfoca en ofrecer seguimiento y tutoría al estudiante que lo utiliza. Mediante el uso de esta aplicación los/as docentes pueden crear cuestionarios para que sus estudiantes anticipen la experiencia evaluativa, y seguir en un tablero la trayectoria de uso (nivel de práctica, calificaciones, cantidad de veces que realiza el cuestionario, entre otros indicadores).

De esta manera, los objetivos propuestos fueron: a) Relevar diferentes estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en época de pandemia; b) Analizar el caso de la aplicación E-valorados; c) Indagar acerca de las percepciones y sensaciones del estudiante usuario; d) Relevar diferentes modalidades de uso de la aplicación y percepciones de las y los docentes.

En el presente artículo desarrollaremos los siguientes puntos: en primer lugar, nos referiremos al marco contextual en el cual se desarrolla esta investigación: el sistema universitario argentino y los estudiantes. Una vez hecho esto, conceptualizamos la noción de evaluación, haciendo hincapié en la necesidad de redefinirla habida cuenta de los paradigmas vigentes que asumen al estudiante como sujeto activo y partícipe de su proceso de aprendizaje. En este sentido, nos enfocaremos en lo que significa la evaluación formativa y cuáles son sus supuestos y metodologías adecuadas para llevarla a cabo. Más adelante, haremos referencia al lugar que adquiere la evaluación formativa en la educación a distancia para enfocarnos, de

manera ejemplificadora, en el uso de una herramienta tecnológica en particular: la aplicación E-valorados. Sobre la base de los datos obtenidos al analizar el uso de ésta, las percepciones de estudiantes y docentes, puntualizamos algunas categorías referidas a los alicientes y obstáculos en la implementación de evaluación formativa en general, y de esta aplicación en particular. El artículo nos invita a pensar, también, en nuestra formación docente acerca de la evaluación universitaria.

La universidad y las y los estudiantes

En nuestro país, la universidad ha sido considerada, históricamente, como una posibilidad real de movilidad social a partir del mérito propio. Tras la segunda guerra mundial, el incremento de los salarios reales posibilitó la integración de la clase obrera en la sociedad de consumo de masas, permeabilizando la estructura de clases. Este modelo estructural es lo que Castel (1997) llama sociedad salarial, caracterizada por la universalización del estado de bienestar y la prolongación y democratización de la escolarización académica, que garantiza la igualdad de oportunidades entre los jóvenes, haciendo creíble el ideal de meritocracia. El acceso a la universidad posibilitó que los hijos e hijas de obreros alcanzarán mejores posiciones que las de sus padres en la escala social, por lo cual la trayectoria juvenil se emancipa de su origen de clase para estar autodeterminada por el esfuerzo personal de cada joven.

Según Dalle (2016) el acceso a la universidad pública activó tres resortes de movilidad social: a) el recorrido por instituciones educativas y la interacción social con personas que representan otros mundos simbólicos; b) la motivación de los padres para que sus hijas siguieran una carrera universitaria, y c) la conformación de una red de contactos que permitió acceder a ocupaciones profesionales. El autor analiza la situación de la primera generación de inmigrantes europeos, que eran trabajadores rurales u obreros no calificados en sus lugares de origen y que, al llegar al país, se insertaron en ocupaciones obreras calificadas y con el tiempo se convirtieron en parte de una pequeña burguesía urbana. Esto significó un incremento de las oportunidades de vida suyas y de sus hijos, quienes tuvieron mayores chances de alcanzar ocupaciones típicas de la clase media. El acceso de la población a la universidad pública se profundiza a partir de la creación en la década del '70 (durante el gobierno peronista) de 14 universidades. La creación de estas universidades públicas en el conurbano bonaerense facilitó el acceso a los estudios universitarios de quienes vivían en barrios de clase obrera y clase media baja, y supuso la apertura de canales de ascenso social para estas poblaciones (Dalle, 2016).

En ese momento la política universitaria estaba orientada hacia el planeamiento de los recursos humanos y el vínculo entre la universidad y el desarrollo local. Posteriormente, durante la década del 90, se crearon siete universidades nacionales, la mayoría de ellas en el conurbano bonaerense, lo que significó una expansión mayor aún del sistema universitario y del acceso al mismo.

Sin embargo, a partir de la globalización, la primacía del capital financiero, los flujos migratorios y la precariedad laboral, la sociedad post industrial se fragmentó constituyendo lo que Bauman (2003) denominó modernidad líquida. Los sujetos ya no estarían atados a su posición adscripta ni se autodeterminan en función de su mérito, sino que han quedado a merced de las fuerzas de mercado que el Estado ya no puede controlar. El rasgo sociológico más novedoso es la creciente saturación de los canales de movilidad ascendente, dada la masificación de los estudios universitarios, lo cual según Sennett (2006), habría propiciado el colapso de la meritocracia.

En este sentido, el caso de Argentina merece especial atención, ya que el Estado proporciona universalmente la educación primaria, secundaria, y la universidad es pública y gratuita. Kessler y Espinoza indican que, en las últimas décadas del siglo XX, los hijos de familias obreras habrían adquirido mayores calificaciones ocupacionales que sus antecesores, pero sin las recompensas salariales correspondientes al supuesto ascenso, al cual califican como “movilidad ascendente espuria” (Kessler y Espinoza, 2003:5).

Otra cuestión, que es necesario puntualizar, es que las características socioeconómicas de los estudiantes son altamente significativas para explicar las diferencias en sus rendimientos académicos (Torres Minoldo y Andrada, 2013; Coschiza *et al.*, 2016). En otras palabras, el origen social es un factor significativo en las principales condiciones que pesan en el mercado para definir los logros educativos, el tiempo de la vida dedicado a la educación, las capacitaciones a las que se accede, los activos sociales dados por las relaciones sociales del grupo de pertenencia (Torres Minoldo y Andrada, 2013). Existe una relación medible entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico, que da cuenta de las limitaciones de la universidad pública para superar cierto sesgo de selección. Aun así, y aunque se gestan al interior de ella procesos de “inclusión excluyente”, el ingreso irrestricto y la gratuidad la convierten en el modelo menos inequitativo y factor de incidencia en las trayectorias laborales (Ezcurra, 2013). Múltiples investigaciones demuestran que la situación laboral (el nivel de desocupación, la intensidad de la ocupación, la remuneración, la formalidad) se halla incidida por los logros educativos (Herrero *et al.*, 2014). Tal como afirma Dalle:

el ingreso a la universidad es un canal de ascenso social porque allí se adquieren las competencias y se otorgan las credenciales que habilitan el acceso a ocupaciones de tipo profesional, o directivas y gerenciales (...) también suele significar un mecanismo de ascenso social por la diversidad de los vínculos sociales que posibilita (Dalle, 2016:253).

En este punto los procesos evaluativos se resignifican, puesto que además de dar cuenta del aprendizaje del estudiante, y como parte de la experiencia de las y los estudiantes, inciden en su continuidad: el fracaso estudiantil es una de las variables implicadas en la deserción. La metodología para evaluar es, entonces, puesta bajo la lupa.

En el 2009, y también en el conurbano bonaerense, se crean 5 universidades nacionales más: las denominadas universidades del bicentenario. Su ideario se caracteriza por un fuerte mandato inclusivo (Freytes Frey, 2018), que se observa concretamente en la propuesta de reflexión sobre las prácticas universitarias tradicionales, en innovaciones en las estructuras institucionales, en el trabajo de acompañamiento a la trayectoria de estudiantes y en sus iniciativas de formación docente continua. Su creación actualiza la discusión acerca de la universidad como posibilidad real de movilidad social: por un lado, se enfatiza que implican el acceso a estudios superiores para una mayor cantidad de estudiantes como parte de las políticas de inclusión social en el sistema universitario y en el marco de un proyecto democrático popular (Accinelli y Macri, 2015); por otro lado, se critica la permanencia de la brecha social y la real oportunidad de permanecer y transitar con éxito los estudios universitarios. La ampliación del acceso a la educación universitaria se verifica en el incremento sostenido de la matrícula de ingresantes. Pero este ingreso es notable no sólo en la universidad pública, sino también en las instituciones del sector privado.

En este marco, los actores principales del proceso educativo (docentes y estudiantes) atraviesan la dificultad de la evaluación sobrellevando la tensión entre el objetivo de no perder calidad académica y la búsqueda de la motivación necesaria para que los estudiantes persistan en el sistema educativo. El estudiante, en principio, es un sujeto que se define por un hacer (estudiar) y por la pertenencia a una institución educativa. En este caso, se definen en primer lugar por su condición de pertenencia a un colectivo universitario. Hay algo que es propio a todos los estudiantes universitarios: el problema de aculturación al que se enfrentan al ingresar a la universidad, y que no siempre pueden atravesar. Sus condiciones de estudios particulares, el establecimiento de un tipo de relación con sus estudios, el planteamiento de ciertas finalidades profesionales, y sus intereses intelectuales y estrategias de construcción de las carreras son aspectos que caracterizan y distinguen a los estudiantes.

Aunque no es determinante, en general los estudiantes son jóvenes, por lo cual comparten un estilo de vida juvenil caracterizado por afinidades electivas y diversiones populares que no

son específicas ni exclusivas del medio estudiantil, sino que son propias de la dimensión de juventud. En relación a esto, vemos necesario caracterizar el concepto de juventud. Coincidimos con Saraví (2009) en que más allá de que se trata de una discusión profusa, que integra múltiples y cruzadas críticas entre diferentes definiciones, la realidad es que cotidianamente el concepto juventud es utilizado sin la complejidad con la que cuenta su teorización, y con cierta claridad con respecto a cuál es su referente empírico. Este autor plantea dos definiciones de juventud: juventud entendida como transición y juventud como experiencia. A partir de esta doble dimensión el autor afirma que se puede entender la juventud como una transición que se experimenta diferencialmente, lo cual habilita hablar de juventudes.

La juventud como experiencia hace referencia a que la transición a la adultez se experimenta diferencialmente y está sujeta a la desigualdad social. Esto implica en primer lugar que la juventud es un producto histórico y una construcción social condicionada por su posición estructural. En segundo lugar, el hecho de considerar el efecto de distintos contextos de interacción (familias diversas, escuelas diversas, barrios diversos, grupos de pares diversos) sobre la experiencia de vida, dicho de otra manera, sobre la construcción de biografías diversas y finalmente el reconocimiento del inter-juego entre estructura y agencia. Indica el autor que mientras algunos enfoques tienen a enfatizar el curso de vida como un proceso institucionalizado y estructuralmente determinado, mientras otros enfatizan la construcción biográfica, su intención es “alertar sobre la relevancia de la agencia de los individuos aun en condiciones estructuralmente muy limitantes” (Saraví, 2009:40).

Como indica Dubet (2005), el estudiante vive el encuentro de la juventud y de la universidad, encuentro que a veces es tan débil que los estudiantes sólo aparecen como jóvenes que van a la universidad algunos días a la semana, pero otras aparecen, al contrario, como “verdaderos estudiantes”, totalmente definidos por el tipo de estudios que hacen.

¿Cómo se resignifica esta idea de estudiante que tan pertinentemente define Dubet en época de aislamiento? No es viable considerar los procesos evaluativos sin tener en cuenta las características de la virtualidad, en el cual el estudiante ingresa a la plataforma como quien ingresa a la institución. O no lo hace.

En este marco pretendemos actualizar la discusión sobre el tema evaluación.

Algunas precisiones teóricas acerca del concepto de evaluación

En el siglo XIX se comienza a utilizar al examen para promover y calificar el desempeño estudiantil, esto provocó que los estudiantes se preocupan intensamente por el examen y perdieron paulatinamente el placer por el estudio. (Ameriso et al., 2014). En el siglo XX, la pedagogía deja de referirse al término “examen”, para reemplazarlo por “test” (como las pruebas de inteligencia y la medición del coeficiente intelectual). Los test son validados como instrumentos científicos y objetivos para determinar mediante la medición, factores psicológicos de los individuos, como la inteligencia, las aptitudes, los intereses y el aprendizaje. Como vemos, el origen de la evaluación se fundamenta en un interés por medir, de alguna manera, la conducta humana, en un período de auge del conductismo. Luego, a mediados del siglo XX, se habla de “evaluación”. La influencia de Tyler, dentro del marco positivista-conductista de su época, fue enorme en educación. Tyler es el máximo representante de esta corriente evaluativa. Su obra marca el origen de la evaluación sistemática en el campo educativo. Entiende la evaluación como un proceso sistemático, mediante el cual se determina hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados mediante la enseñanza. La “evaluación educacional” es la determinación del grado en el que los objetivos de un programa de enseñanza han sido logrados por los estudiantes (Foronda Torrico y Foronda Zubieta, 2007).

Posteriormente, en las décadas de los años sesenta y setenta se inició el desarrollo de nuevas perspectivas, modelos y metodologías de evaluación, así como de programas de formación

de evaluadores. En este período el foco de atención estaba en medir la efectividad. La corriente norteamericana menciona esta época como la era de la “Accountability”, de la rendición de cuentas marcando la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos establecidos, lo cual fue muy resistido (Popham, 1980).

Como consecuencia de estas concepciones, se amplió considerablemente el fenómeno de la evaluación educativa. El sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, pero también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo en un sentido amplio, profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, etc.), así como el propio producto educativo.

Como resultado de estas nuevas necesidades de la evaluación, se inicia durante esta época un período de reflexión y de ensayos teóricos con ánimo de clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. Estas reflexiones teóricas enriquecerán decisivamente el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. Lo cual, en conjunto con la expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dará lugar al nacimiento de esa nueva modalidad de investigación aplicada que hoy denominamos investigación evaluativa.

Los postulados de Cronbach (1963) dan sustento a lo que hoy comprendemos como evaluación formativa, y que insiste en asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones. En este planteo, el autor sostiene que la evaluación que se usa para mejorar un programa mientras éste se está aplicando, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido. Mientras que Scriven (1967, citado en Negrete Vargas y González Fernández, 2013) realiza una distinción terminológica que amplía enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarifica el quehacer evaluativo. Por ejemplo, distingue entre la evaluación como actividad metodológica, lo que el autor llama meta de la evaluación, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Y señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de evaluación formativa para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término de evaluación sumativa para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

Con continuidad el abordaje constructivista y cognitivista invita a privilegiar modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos de aprendizaje y no sólo en los rendimientos de los alumnos y las correcciones. Los enfoques constructivistas orientan diferentes estrategias de evaluación: privilegian el papel activo del alumno como creador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del conocimiento. Desde esta perspectiva, la evaluación debe estar orientada a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento. La evaluación se entiende como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento.

Hoy, presenciamos un cambio sustancial en la manera de entender la formación universitaria, debido al acelerado cambio de los conocimientos, el acceso y la manera en cómo fluye y, en consecuencia, la provisionalidad de los saberes. Según Irigoyen, Jiménez y Acuña (2011), las nuevas necesidades educativas apuntan hacia el abandono de la concepción de los saberes como entidades estáticas y reproducibles (y por ende abandonar la idea de transmisión de saberes) y hacia la reflexión respecto de la difusión generalizada del conocimiento y la disponibilidad de este (lo cual implica considerar las limitaciones referidas a la adquisición y operación de la tecnología informática, la capacidad de acceso, tratamiento y asimilación del saber).

Frente a esta realidad, y a la contingencia que la pandemia ocasionó, es necesario actualizar nuestra discusión sobre las concepciones que tenemos acerca de la evaluación y revisar las estrategias que ponemos en práctica para evaluar. Aunque la evaluación formativa se presenta como la alternativa lógica al posicionarnos pedagógicamente desde el constructivismo, en ocasiones su puesta en práctica resulta dificultosa. Sin embargo, el

contexto actual parece darle un lugar necesario en el proceso de enseñanza aprendizaje mediado por tecnologías.

La evaluación formativa y el uso de herramientas tecno-educativas

Anijovich y Capelletti (2017) afirman que la evaluación formativa constituye una oportunidad para que los estudiantes puedan poner a prueba sus conocimientos y para que puedan conocer sus fortalezas y debilidades. También puede ser entendida, como propone Brown (2015), como un medio para ayudar a los estudiantes a aprender. Las clases virtuales en este contexto se han nutrido de diferentes recursos y es posible encontrar diferentes experiencias que dan cuenta de ello. Como la relatada por Castro, Paz y Cela (2020) quienes de su experiencia en la universidad pública de nuestro país han utilizado aplicaciones para evaluar y monitorear el aprendizaje de sus estudiantes. A partir de la aplicación de una encuesta, los autores distinguieron que los estudiantes aprendían principalmente a partir de lo lúdico: el 91% de los estudiantes encuestados encontraron que este tipo de propuestas resulta dinámicas y útiles, incluso el 89% señaló que los juegos de rol y material interactivo fue de gran ayuda para adquirir el conocimiento teórico. Un estudio a nivel regional, llevado adelante por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reveló que durante el 2020 (primer año de pandemia por COVID-19), los docentes recurrieron a la evaluación formativa como una estrategia para resolver la saturación experimentada por ellos al intentar atender a todos sus estudiantes. Los docentes encuestados en este estudio manifestaron valorar a la evaluación formativa como una opción atractiva para monitorear y retroalimentar los aprendizajes, en un contexto donde la evaluación tradicional se complejiza y demuestra sus limitaciones; así mismo, destacaron la importancia de las TIC como posibilitadoras de estas experiencias (LLECE-UNESCO, 2020). A raíz de estas lecturas, podemos afirmar que muchas aplicaciones tecnológicas cobran utilidad en la virtual con el propósito de evaluar, como es el caso de la aplicación E-valorados. En nuestro trabajo de investigación nos propusimos, en una primera etapa, indagar diferentes estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en época de pandemia. Específicamente, haciendo foco en la aplicación E-valorados, decidimos analizar cuáles eran los principales usos que le daban docentes y estudiantes a dicha aplicación. De tal manera, resultó necesario enmarcar teóricamente lo que se entiende por una herramienta tecno-educativa.

Asumimos que la tecnología ha creado múltiples herramientas para sortear (sino reemplazar) lo que no está en la presencialidad. Sumando además grandes ventajas, tales como el hecho de poder acortar distancias y tiempos en un marco de lo que el pedagogo Nicholas Burbules (2014) bautizó como “aprendizaje ubicuo” al definir el fenómeno de la experiencia de aprendizaje más allá del espacio áulico: como producto de la combinación de la portabilidad de los dispositivos y la expansión de la conexión inalámbrica el aprendizaje sucede en cualquier lugar y momento. Para este autor se puede aprender en cualquier momento y lugar mediante un sistema de flujo de actividades y de relaciones diarias en los cuales los recursos tecnológicos cobran importancia. Se trata de entender que los sujetos “aprendemos cualquier cosa, en cualquier momento y en cualquier lugar utilizando tecnologías e infraestructuras de informática ubicua” (Sakamura y Koshiznka, 2005:4). Por esta razón, desde hace alrededor de 20 años, se fomenta la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Vacchieri, 2013).

En este sentido, es necesario reconocer lo propio de estas herramientas digitales. Burbules (2014) afirma, acerca de la posibilidad del aprendizaje ubicuo impulsado por estas tecnologías, lo siguiente:

En una época en que las personas pueden llevar Internet en sus bolsillos, la enseñanza y el aprendizaje deben considerarse. El aumento del uso de dispositivos de mano y portátiles, junto con las redes inalámbricas presentes por todos lados, significa que las

oportunidades de aprendizaje estructuradas están convirtiéndose en un asunto “en cualquier momento y en cualquier lugar”. Hablamos de este cambio en términos de ubicuidad: la brecha tradicional entre contextos formales e informales de aprendizaje está desmoronándose. Los cambios tecnológicos y sociales, culturales e institucionales hacen que el aprendizaje sea una posibilidad continua (Burbules, 2014:1).

Burbules (2014) describe el aprendizaje posible a partir de la tecnología aplicada a la educación, refiriendo a las siguientes características:

Portabilidad: los dispositivos más utilizados por los jóvenes son los que se llevan con uno, los llamados *de vestir* (como los relojes inteligentes, los celulares). Al poder llevarlos consigo, a todos lados, los aparatos permiten conectarse, dan la ilusión de estar accesible y con acceso todo el tiempo. La idea de accesibilidad se convierte en una expectativa social: a este fenómeno se lo llama “portabilidad”. Los hábitos de comunicación se han modificado y también lo han hecho las prácticas educativas.

Interconexión: las posibilidades tecnológicas permiten hoy la conexión de las personas entre sí para la resolución de cualquier problema de conocimiento. Esta interconexión abre la posibilidad de sumar las capacidades y lograr una inteligencia colectiva.

Inmersión: el aprendizaje ubicuo supone una idea de educación que supera las tradicionales dicotomías trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado, las cuales son hoy difíciles de sostener. “Las actividades de aprendizaje de inmersión se integran completamente al flujo de aplicaciones de conocimiento cotidianas, donde no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación” (Burbules, 2014:4).

Flujo continuo: la ubicuidad temporal rompe los límites horarios del aula tradicional, con un nuevo calendario que el usuario va organizando de acuerdo a su propio ritmo, incrementando la sensación de fácil disponibilidad, conveniencia y flujo continuo de aprendizaje.

Esta forma de entender la educación exige un grado mayor de autonomía, recuperando y fortaleciendo la noción del estudiante como sujeto activo. Por ello, nos invita a reubicar el foco de la evaluación: de entenderla como instrumento que le es útil a la institución para elevar un juicio sobre los méritos o sobre el “rendimiento” de sus estudiantes, pasamos a comprenderla como una herramienta para que docente y alumno se entiendan, se acompañen y se fortalezcan en la búsqueda de alcanzar objetivos establecidos previamente. Particularmente en la educación universitaria, resulta necesario evaluar, además cierto dominio de información (conceptos, principios, teorías, datos), otras áreas de aprendizaje que se consideran fundamentales en la formación de un graduado o graduada. En otras palabras, la capacidad que el estudiante pueda tener para pensar, actuar y crear desde aquello que sabe, su competencia en organizarse para “saber más” y, también la capacidad de ser consciente de “aquello que no sabe”. En relación con este último punto consideramos que la autoevaluación es sumamente importante. Y la autoevaluación también debe ser enseñada.

Metodología

De manera coherente con las preguntas planteadas en la introducción, nos hemos propuesto como objetivos: a) relevar diferentes estrategias de evaluación utilizadas por los docentes en época de pandemia; b) analizar el caso de la aplicación E-valorados; c) indagar acerca de las percepciones y sensaciones del estudiante usuario; d) relevar diferentes modalidades de uso de la aplicación y percepciones de las y los docentes.

E-valorados es una aplicación mediante la cual las y los docentes pueden crear cuestionarios para que sus estudiantes anticipen la experiencia evaluativa, y seguir en un tablero la trayectoria de uso (nivel de práctica, calificaciones, cantidad de veces que realiza el cuestionario, entre otros indicadores).

Planteamos la investigación como un análisis de caso, tomando como población a los usuarios docentes y estudiantes de la aplicación E-valorados. Utilizamos un criterio de muestreo intencional que, según Vieytes (2004), no sigue el criterio del azar o la probabilidad para seleccionar a cada sujeto de la muestra ni para determinar el tamaño de esta, sino que busca cumplir los propósitos y objetivos de la investigación. Aquí, la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia, reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002).

Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario aplicado mediante la aplicación misma; 6 grupos focales realizados a docentes (tres de Universidad Privada y tres de Universidad Pública) y 2 grupos focales realizados a estudiantes usuarios.

Realizamos el análisis del material obtenido, inicialmente, en función de dos dimensiones: la emocional (sensaciones, percepciones, afectos que despierta la evaluación, por una parte, y el uso de la aplicación por otra) y la didáctica (referida al uso que hacen las y los docentes de la aplicación, momentos de uso, utilidad encontrada).

Resultados

En cuanto al primer objetivo que nos planteamos, identificamos que la contingencia que representó la pandemia indujo a casi la totalidad de docentes a encontrarse con alguna forma de virtualidad. En la mayoría de los casos, dicha tecnología se trató de las plataformas educativas propias de cada institución. En la misma se realizaban carga de contenidos, comunicaciones formales, y evaluaciones. Entre estos docentes, algunos utilizaron la aplicación E-valorados a partir de una decisión institucional, por lo tanto, no fue una opción su uso. Mientras que, un porcentaje de estos docentes realizó una búsqueda activa y voluntaria de otras herramientas que le sirvieran para ejercitar, evaluar y motivar a sus estudiantes.

Este último grupo nos permitió describir un perfil de docentes “buscadores”. En el caso de los usuarios de E-valorados, los que consideramos “buscadores”, refieren a la evaluación como parte del trabajo cotidiano del aula. En tal caso una herramienta que “juega” a evaluar, le permite al docente utilizarla para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar decisiones didácticas.

Asimismo, refieren al impacto en la interacción docente-alumno, pudiendo, a partir de la información en tiempo real que ofrece el tablero de seguimiento, realizar una devolución inmediata.

Los docentes usuarios de la aplicación dicen buscar, a partir de su uso, generar en los estudiantes el hábito de la autoevaluación, posicionándose como actores responsables de su propio aprendizaje:

“Durante la clase les comento a los estudiantes que está disponible un cuestionario de E-valorados para que participen y en la siguiente semana se realiza la retroalimentación a partir de los resultados obtenidos” (Docente UNLP)

Específicamente, destacan que la situación de aislamiento los llevó a buscar estrategias de acercamiento al estudiante. Por lo tanto, su valoración de la herramienta se relaciona fundamentalmente con la posibilidad de retroalimentación y de encuentro con sus estudiantes en la virtualidad.

Observamos, en definitiva, que este grupo hace uso en su práctica de las estrategias y de los supuestos teóricos de la evaluación formativa.

El otro grupo, aquél en el cual no se realizó una búsqueda voluntaria, sino para los cuales se definió verticalmente su uso, se notó cierta resistencia a la incorporación de herramientas tecnológicas. Resistencia ligada al agotamiento y a la no percepción de su necesidad.

Asimismo, resultó evidente la desconfianza generada hacia el cuestionario de múltiple opción como medio efectivo para la evaluación (ya sea de corte formativa o sumativa). Podríamos pensar en una relación implícita de la noción de evaluación con la de vigilancia.

Existe de manera generalizada en este grupo el supuesto de que el cuestionario múltiple opción sólo es útil para revelar un conocimiento superficial, y evaluar los objetivos de describir e identificar. Los cuestionarios generados por este grupo están contruidos sobre la base de preguntas referidas literalmente al contenido, y no incluyen consignas situacionales, que pongan al estudiante en contexto para poder evaluar transferencia de contenidos. Por lo tanto, no resulta posible para este grupo concebir la estrategia de la implementación de E-valorados como elemento disparador de discusiones, como forma de autoevaluación, es decir, como evaluación formativa.

En cuanto a las y los estudiantes, construimos la encuesta sobre la base de la escala de Likert, que metodológicamente permite medir actitudes. Se solicitó la selección del nivel de acuerdo/desacuerdo con una serie de afirmaciones, cada una dando cuenta de algún indicador relacionado al impacto emocional de la herramienta.

Las afirmaciones tales como “la app me sirve para sentirme más seguro” “Necesito revisar lo que sé permanentemente” “Si uso la app me va mejor en los parciales” “Usar la app hace que me sienta más enganchado con las materias” fueron las que contaron con mayor grado de acuerdo. Podemos afirmar que, en el plano emocional, la aplicación ha tenido una función de contención y anticipación, posibilitando la disminución de la ansiedad en los exámenes; entendiéndose que esta última es una de las principales problemáticas presente en los estudiantes universitario e incluso se relaciona con otras dificultades como la procrastinación y el manejo de sus emociones, así los constataron numerosos estudios como el de Furlán, Piamontesi, Heredia y Rosas Sánchez (2015).

Conclusiones

Hemos pretendido en este trabajo aproximarnos a la realidad que atraviesan los docentes en el marco de esta pandemia, y el desafío que resulta específicamente la evaluación a distancia. Ha resultado interesante poder identificar alicientes y obstáculos en el uso de las tecnologías. Entendemos que, a pesar de la voluntad manifiesta por incorporar las tecnologías, tanto en la educación presencial como la virtual, existe una serie de nociones y supuestos sostenidos por docentes (y quizás también por estudiantes, aunque no hemos llegado aún a contrastarlo), que dificultan la incorporación de esta. La necesidad imperiosa de resolver situaciones que se presentaron en este marco aceleró procesos y de manera imperiosa llevó a docente y estudiantes a vivir nuevas experiencias.

Resta por continuar preguntándonos al menos acerca de dos interrogantes: ¿qué percepciones hay acerca de la necesidad de uso de tecnologías? Habitualmente el uso de tecnología educativa se identifica con un aspiracional deseable, mientras que cualquier innovación es muy poco viable si no es posible identificar con claridad su ventaja o necesidad. La segunda pregunta que no deja de escribirse es acerca de la formación específica que tenemos las y los docentes acerca de la evaluación. ¿Comprendemos los supuestos y estrategias de la evaluación formativa? ¿Percibimos su valor? Y si así lo hacemos... ¿Nos resulta posible llevarla a la práctica?

Consideramos que son preguntas que pueden seguir orientando nuestra investigación y nuestras reflexiones, con el objetivo de que los procesos de evaluación realmente sean parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ACCINELLI, Adriana y MACRI, Alejandra (2015). "La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales", en *Revista Argentina de Educación Superior*, (11), 94-117.

AMERISO, Claudia; BENÍTEZ, Elida; GAGLIARDINI, Graciela; MACERATESI, Georgina; MEDINA, Mayra y RAFFO, Adriana (2014). *Evaluación del aprendizaje en la educación superior universitaria*. Decimonovenas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística. Celebrado el 27 y 28 de noviembre. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.

ANIJOVICH, Rebeca y CAPELLETTI, Graciela (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

ARIAS ORTIZ, Elena; BRECHNER, Miguel; PÉREZ ALFARO, Marcelo y VÁSQUEZ, Madiery (2020). *Hablemos de Política Educativa: América Latina y el Caribe. De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Washington D.C., Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.

BROWN, Sally (2015). "La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender" en *RELIEVE*, vol. 21, nº 2, 1-10.

BURBULES, Nicholas (2014). "El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos", en *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, Nº 1, 131-135.

CASTEL, Robert (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

CASTRO, Marisa; PAZ, Mariela y CELA, Eliana (2020). "Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina", en *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1271.

CELMAN, Susana (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?", en DE CAMILLONI, Alicia; CELMAN, Susana; LITWIN, Edith y PALOU DE MATÉ, María del Carmen (et. al.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35-66, Buenos Aires: Paidós.

COPE, Bill y KALANTZIS, Mary (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning, pedagogies. *An International Journal*, 4, 164-195.

COSCHIZA, Carlos; FERNÁNDEZ, Juan; REDCOZUB, Guillermo; NIEVAS, Marcelo y RUIZ, Haraví (2016). Características Socioeconómicas y Rendimiento Académico. El Caso de una Universidad Argentina. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14 (3), 51-76.

CRONBACH, J. L. (1963). "Course improvement through evaluation", *Teachers College Record* 64, may, 672-86.

DALLE, Pablo (2016). *Movilidad social desde las clases populares Un estudio sociológico en el Área Metropolitana de Buenos Aires (1960-2013)*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

DUBET, Francois (2005). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm> (01/09/21)

EZCURRA, Ana (2016). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

FREYTES FREY, Ada (2018). El ingreso en dos universidades del Bicentenario: dispositivos institucionales para la inclusión y experiencias estudiantiles", en ROCA, Alejandro y SCHNEIDER, Cecilia (Comp.) *El legado reformista en las nuevas universidades del*

conurbano: inclusión, democracia, conocimiento, 139-163. Avellaneda, Argentina: UNDAV-EDUNPAZ.

FORONDA TORRICO, J. y FORONDA ZUBIETA, C. (2007) La evaluación en el proceso de aprendizaje perspectivas, núm. 19, enero-junio, pp. 15-30 Universidad Católica Boliviana San Pablo Cochabamba, Bolivia.

FURLÁN, Luis, PIEMONTESE, Sebastián, HEREDIA, Daniel y SÁNCHEZ ROSAS, Javier (2015). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios: Correlatos y Tratamiento. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 2(1), 37-53.

HERRERO, Verónica, ESCANÉS, Gabriel, MERLINO, Aldo y AYLLÓN, Silvia (2014). Deserción en los estudios superiores: efecto del abandono en la situación laboral. Trabajo presentado en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata.

IRIGOYEN, Juan, JIMÉNEZ, Miriam y ACUÑA, Karla (2011). "Competencias y educación superior", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 243-266.

LLECE-UNESCO (2020). Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Santiago de Chile: UNESCO.

KESSLER, Gabriel y ESPINOZA, Vicente (2003) *Movilidad social y trayectorias ocupacionales en Argentina: rupturas y algunas paradojas del caso de Buenos Aires*, CEPAL.

LITWIN, Edith (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

MARINONI, Giorgio; VAN'T LAND, Hilligje y JENSEN, Trine (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World IAU Global Survey Report*. France: International Association of Universities (IAU)-UNESCO.

NEGRETE VARGA, María y GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Celia (2013). "La evaluación como concepto y práctica compleja. Estudio de caso", en *XVIII Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática*, México. Recuperado de: <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xviii/docs/8.14.pdf> (01/09/21)

PATTON, Michael (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

POPHAM, W. James (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, España: Anaya.

SAKAMURA, K. y KOSHIZUKA, N. (2005). Ubiquitous computing technologies for ubiquitous learning. En: *IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'05)* (pp. 11-20). IEEE.

SARAVÍ, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México, México: CIESAS.

SENNETT, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

TORRES MINOLDO, María y ANDRADA, Marcos (2013). "Herencia social y logros educativos en Argentina ¿Meritocracia o herencia social?", en *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 421-442. Recuperado de: https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42087 (01/09/21)

UNESCO (2020). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques> (01/09/21)

VACCHIERI, Ariana (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF.

VIEYTES, Rut (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Cita sugerida: BUSTAMANTE, Laura Andrea; LESTA María Laura y AGÜERO SEPULVEDA, Milagros (2021). "Evaluación formativa en contexto de pandemia: el caso de la aplicación "E-valuados" en *Revista Argonautas*, Vol. 11, Nº 17, 50-63. San Luis: Departamento de Educación y Formación Docente, Universidad Nacional de San Luis.



<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/>

Recibido: 4 de octubre de 2021

Aceptado: 16 de noviembre de 2021