

## Artigo Original

# Prácticas de evaluación en tiempos de experiencias educativas de emergencia: de las dificultades a la planificación

*Assessment practices in times of emergency educational experiences: difficulties when planning*

Ione Aparecida Neto Rodrigues<sup>1</sup>, e Vanina Costa Dias<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo se basa en el entendimiento de que la evaluación del aprendizaje contribuye a identificar áreas de mejora en el aprendizaje, en contextos presenciales o digitales, y busca comprender cómo los docentes han evaluado el aprendizaje de los estudiantes en clases remotas desarrolladas durante la nueva pandemia de coronavirus. Se discutieron temas como: a) en la evaluación de aprendizajes desarrollados en un contexto digital y a distancia, solo la presencia de la tecnología por sí no es suficiente; b) cuando se trata del desarrollo de prácticas evaluativas en entornos digitales, siempre existe una preocupación por la seguridad, garantizando la confiabilidad y credibilidad de los resultados. La discusión presentada tiene como objeto de análisis las respuestas de profesores de un curso de psicología de una institución privada de Minas Gerais, obtenidas a través de un formulario electrónico enviado inmediatamente después de la primera etapa de pruebas con miras a mejorar el proceso

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Estudios de Lenguaje e Maestra en Educación Tecnológica por el CEFET-MG; Graduada en Pedagogía por la UEMG; Especialista de Educación en la SEE-MG; Coordinadora Pedagógica en la Facultad Ciencias de la Vida (MG). ionerodrigues0912@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Psicologia pela UFMG; Doutora em Psicologia pela PUC Minas; Maestra en Educación por la PUC Minas; psicóloga; profesora y coordinadora del curso de la Facultad de Ciencias de la Vida (MG).

de evaluación de los estudiantes en el primer semestre de 2020. Los datos revelaron que las dificultades encontradas fueron teórico-metodológicas en cuanto a la selección de métodos, técnicas, cronogramas, prevención de fraude y a la realización de una evaluación inclusiva capaz de cubrir criterios y objetivos que abarcan todas las necesidades educativas especiales. En todo caso, será necesario atender a la adecuación y pertinencia de los instrumentos de evaluación, considerar la recolecta y análisis de datos, el juicio, la toma de decisiones y a las informaciones de las partes interesadas.

**Palabras clave:** evaluación del aprendizaje; educación remota; pandemia.

## Abstract

This article was guided by the understanding that learning assessment contributes to identify areas for improvement in learning, whether in classroom or digital contexts, and sought to understand how teachers have assessed students learning in remote classes developed during the coronavirus pandemic. We discussed issues such as: a) in the evaluation of learning developed in digital and distance contexts, the presence of technology alone is not enough. b) when it comes to the development of evaluative practices in digital environments, there is always a concern for security, ensuring the reliability and credibility of the results. The discussion, which we briefly present, takes as an object of analysis the responses of teachers of a psychology course, from a private institution in MG, obtained through an electronic form released to all, right after the first stage of tests with a view to improving the evaluation process of students in the first semesters of 2020. The data revealed that the difficulties encountered were of a theoretical and methodological nature as regards the selection of methods, techniques, schedules, fraud prevention and carrying out an inclusive assessment capable of covering criteria and objectives that cover all special educational needs. In any case, it will be necessary to take into account the adequacy and relevance of the assessment instruments, consider the collection and analysis of data, judgment, decision making and information to interested parties.

**Keywords:** learning assessment; remote education; pandemic.

## I. Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) brasileñas, así como todos los demás sectores de la sociedad, se vieron fuertemente afectados, en 2020, por la pandemia del nuevo coronavirus. El estado de distancia social impuesto es una situación sin precedentes para la población de Brasil y del mundo. Circunstancias excepcionales exigen soluciones sin precedentes, especialmente cuando se trata de la salud y la vida de miles de personas. En este contexto, las IES comenzaron a buscar alternativas con el objetivo de reducir al máximo los efectos negativos.

Así, la educación superior, amparada por la Ordenanza N° 343 del Ministerio de Educación, autorizó, con carácter excepcional, la sustitución de las clases presenciales por clases en la modalidad a distancia y el consiguiente uso de la tecnología para la continuidad de las actividades presenciales en entornos virtuales de aprendizaje (BRASIL, 2020).

Ante el cambio, los estudiantes, escuelas, colegios y universidades necesitaron adecuar su rutina y clases a la nueva realidad, para no comprometer el cronograma escolar durante el período de aislamiento social. La principal medida adoptada por las IES con carácter de emergencia fueron las clases remotas, que se desarrollaban, en su mayoría, en el horario convencional de la clase presencial y eran impartidas por docentes mediante el uso de recursos tecnológicos virtuales.

Hubo un aumento exponencial en la práctica de clases remotas, mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Para Mattar (2020), la pandemia del Covid-19 agregó un capítulo esencial a la historia de las prácticas de educación a distancia (EaD). En poco tiempo, hubo cambios nunca predichos, que nunca podrían haber sucedido o que podrían haber tardado años o décadas en materializarse. Aretio (2020) declara:

*La Pandemia Covid-19 ha obligado a impulsar sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, o lo que es lo mismo, transitar hacia la educación a distancia digital. O, al menos, arbitrar provisionalmente determinadas estrategias docentes extraídas de los sistemas a distancia (ARETIO,*

2020, *on-line*).

Sin embargo, el movimiento más visible para reaccionar ante la pandemia fue la reproducción de lo que hacemos presencialmente: una carrera hacia las plataformas de conferencias web (Microsoft Teams y Zoom, por ejemplo) para “impartir clases” expositivas. Toda la rica teoría del aprendizaje en la educación a distancia, que nos enseña precisamente a no adoptar este modelo, fue simplemente ignorada (MATTAR, 2020).

Aun entendiendo que las actividades presenciales han sido sustituidas de forma urgente por clases remotas, el modelo utilizado es diferente al de la EaD, en la que el contenido suele ser, muchas veces, asincrónico, autoinstruccional y cuenta con la mediación de tutores.

Es importante enfatizar que pasar de la enseñanza presencial a la enseñanza remota no es un proceso fácil, es “un viaje con descubrimientos apasionantes y una ampliación de horizontes, pero también algunos obstáculos y riesgos que no siempre son fáciles de superar o evitar” (MOTA, 2020, *on-line*).

Para Aretio (2020), la educación remota de emergencia, por la situación derivada del Covid-19, fue un primer desafío para los profesores de las universidades presenciales, quienes lo enfrentaron y resolvieron con más o menos éxito. Sin embargo, en este escenario, la evaluación del aprendizaje *on-line* es un terreno inexplorado (ARETIO, 2020; GARCÍA-PEÑALVO *et al.* 2020). Esto genera incertidumbres, aprensiones y dificultades para su realización, porque los docentes acostumbrados a una práctica evaluativa centrada en pruebas, exámenes y pruebas escritas tienden a trasladar lo que hacen a algo muy similar en Internet. Aretio (2020) advierte que los exámenes se consideran una mala medida del aprendizaje de los estudiantes, ya que las evaluaciones enfatizan la reproducción del conocimiento y no el pensamiento crítico, ya que tienden a medir las habilidades de pensamiento de orden inferior de forma descontextualizada.

Desde este contexto, surge la pregunta: ¿cómo han evaluado los docentes de las IES que han adoptado clases a distancia el aprendizaje de

los estudiantes en esta modalidad? De manera empírica, buscamos, a través de un estudio de caso, comprender las dificultades que encuentran los docentes al evaluar el aprendizaje de los estudiantes del curso de Psicología en una facultad de la región central de Minas Gerais durante la transición de las clases presenciales a las clases remotas.

## 2. De La Medición A La Regulación Del Aprendizaje A Distancia

Haydt (2002) define que evaluar es como un acto de atribuir un juicio o valor a algo o alguien basado en una escala de valores. La evaluación determina el grado de consecución de los resultados del aprendizaje en relación con lo esperado, pero, sobre todo, ayuda a identificar áreas de mejora en el aprendizaje. Por tanto, “la evaluación no se da ni se producirá en un vacío conceptual, sino dimensionado por un modelo teórico del mundo y de la educación, traducido en práctica pedagógica” (LUCKESI, 2005, p. 28).

Desde la perspectiva de Romiszowski (2011), la educación sólo es verdadera cuando hay transformación, que requiere evaluación, un área de conocimiento de carácter transdisciplinario, sistémico y sistemático. La autora también aborda la importancia de la cultura de la evaluación y su base teórica para orientar el desarrollo de nuevas formas de evaluar en la EaD. También destaca el papel de los criterios/estándares de excelencia para guiar las diversas actividades de evaluación. En su opinión, la evaluación del aprendizaje se relaciona con la planificación enseñanza-aprendizaje, con un diseño instruccional, y refleja un concepto que se ha establecido en el mundo educativo: aquel en el que planificación y evaluación mantienen una relación coherente a favor de la calidad educativa (ROMISZOWSKI, 2011).

En esa misma dirección, Zapata (2020) afirma que la evaluación no debe verse como algo aislado, condicionado exclusivamente por variables limitadas a la situación o por otros factores recientes y directos. Para el autor, la evaluación, en todos sus aspectos, debe estar, en sus facetas y ejecuciones, integrada en la medida de lo posible en un proyecto instruccional amplio y detallado, definido como "un proceso

sistemático utilizado para desarrollar programas de educación y formación en forma continua y fiable" (ZAPATA, 2020, *on-line*).

Sin embargo, sobre todo, desde la perspectiva del diseño instruccional, la evaluación ofrece informaciones ricas y valiosas, con la contribución de la tecnología, para refinar a partir de una perspectiva macro y para personalizar el diseño de la acción formativa (ZAPATA, 2013). Los proyectos de diseño instruccional envuelven un ciclo continuo y una evaluación formativa que permite mejoras en el proceso de diseño del programa educacional, sin necesidad de conclusión.

En la concepción de Fernandes (2006), la evaluación formativa es un proceso sistemático y deliberado de recopilación de informaciones sobre lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer, y tiene como objetivo fundamental regular y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Así, la información obtenida debe ser utilizada de tal manera que los estudiantes comprendan el estado en el que se encuentran en un determinado marco de aprendizaje y desarrollen acciones que contribuyan al aprendizaje o superación de sus eventuales dificultades.

La evaluación del aprendizaje de carácter formativo se centra en la retroalimentación, "casi confundida con ella" (FERNANDES, 2006, p. 27). A la vista de Fernandes (2006), la evaluación se organiza deliberadamente en estrecha relación con un *feedback* inteligente, diversificado, bien distribuido, frecuente y de alta calidad con la función de activar los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes, regulando y controlando los procesos de aprendizaje, contribuyendo así a mejorar la motivación y autoestima de los estudiantes (FERNANDES, 2006).

Pensando en la evaluación del aprendizaje desarrollado en un contexto digital y a distancia, Zapata (2013) advierte que la presencia de la tecnología por sí sola no es suficiente, aunque se implementan estrategias, técnicas, modalidades y tipos de evaluación más innovadores a través de tecnologías digitales. Es necesario tener en cuenta la adecuación y pertinencia de los instrumentos de evaluación, considerar la recopilación y análisis de datos, el juicio, la toma de decisiones y las informaciones de las partes interesadas (ARETIO, 2020).

### 3. Educación A Distancia O Enseñanza Remota: Transposiciones Didácticas Para Entornos Digitales

Antes de la llegada de Covid-19, la EaD, en Brasil, estaba en su auge. En 2023, según la proyección de la Asociación Brasileña de Mantenedores de Educación Superior (ABMES), más estudiantes se inscribirán en cursos de la modalidad EaD que en cursos presenciales. El aumento de la búsqueda por EaD está en ascenso, como lo señala el Censo de Educación Superior realizado por el Inep/MEC. Según la investigación, en 2018, por primera vez en la serie histórica, hubo más vacantes ofrecidas a distancia (7,1 millones) que en los cursos presenciales (6,3 millones) (ABMES, 2020).

Desde el punto de vista de la normativa oficial, la EaD es la modalidad educativa en la que alumnos y docentes se encuentran separados, física o temporalmente, y, por tanto, es necesario el uso de medios y tecnologías de la información y comunicación. (TICs) (BRASIL, 2005).

Cabral y Pinto (2020) amplían este concepto al entender la EaD como todo y cualquier contexto de aprendizaje formal en el que los estudiantes, por diferentes razones, no coinciden físicamente en un mismo espacio, como un aula, para aprender. Para ellos, la ausencia física puede ser suplida por varios enfoques pedagógicos que se implementarán para que ocurra el proceso de aprendizaje.

Según los autores, la evolución tecnológica ha permitido el desarrollo de la Educación *On-line*, una de las modalidades de la EaD, en la que el aprendizaje se entiende como un conjunto de experiencias de aprendizaje que pueden ocurrir de forma asincrónica o sincrónica (CABRAL; PINTO, 2020).

Como dijimos anteriormente, la pandemia de Covid-19 agregó un nuevo capítulo a la historia de las prácticas de la EaD cuando autorizó a las instituciones educativas a implementar, de manera excepcional, la sustitución de asignaturas presenciales en curso por clases que utilizan medios y tecnologías de la información y la comunicación (BRASIL,

2020), lo que se pasó a llamar clases remotas.

En este contexto, las clases remotas desarrolladas de manera de emergencia no se enmarcan como una modalidad de enseñanza que tenga un concepto didáctico-pedagógico estructurado de manera flexible, abarcando contenidos, actividades y un todo *design* adecuado a las características de las áreas del conocimiento, abarcando todo el proceso de evaluación de los estudiantes.

Básicamente, las clases y las actividades remotas se aplican transponiendo la educación presencial a las plataformas digitales. De acuerdo con la Ordenanza N° 343/2020 del MEC, es responsabilidad de las instituciones definir las asignaturas que pueden ser reemplazadas; la provisión de herramientas a los estudiantes que permitan el seguimiento de los contenidos ofrecidos, así como la realización de evaluaciones durante el período de vigencia de la normativa (BRASIL, 2020).

Es necesario tener en cuenta que la EaD se desarrolla en entornos digitales de aprendizaje que cuentan con elementos que se configuran como un contexto educativo diferente de la modalidad presencial, en la que se implementan procesos y estrategias pedagógicas que responden a las necesidades y circunstancias de los entornos que utilizan las tecnologías de la información y comunicación para apoyar el aprendizaje.

Estos entornos, denominados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), están compuestos por sistemas informáticos disponibles en Internet que permiten la disponibilidad de contenidos, posibilitando la colaboración y comunicación entre profesores y alumnos, incluyendo herramientas para actuación autónoma y auto monitoreada, ofreciendo recursos para el aprendizaje colectivo e individual. Además, permiten la integración de múltiples medios, lenguajes y recursos, presentando la información de forma organizada, proporcionando interacciones entre personas y objetos de conocimiento (ALMEIDA, 2003). Las herramientas virtuales que componen el EVA permiten publicar, interactuar y evaluar aprendizajes.

En cuanto al entorno en el que se desarrollan las clases remotas, el modelo de Community of Inquiry (COI), desarrollado por Randy

Garrison y Walter Archer<sup>3</sup>, puede aportar claridad para comprender la experiencia educativa en estos entornos. El modelo señala que la experiencia de aprendizaje se centra en tres elementos esenciales: la presencia cognitiva, la presencia social y la presencia de enseñanza.

Garrison y Andersen (2003) entienden la presencia social como la capacidad de los participantes para comunicarse y proyectarse como un ser real desde un punto de vista social y emocional. Esta presencia crea una sensación de seguridad, apoyo y afecto, garantizada al proporcionar un espacio para que los estudiantes se conozcan y se saluden *on-line*, hacer preguntas, hablar entre ellos (ANDERSON, 2020).

La presencia cognitiva está relacionada con la capacidad de los estudiantes para construir y confirmar significados a través de la reflexión y el discurso en una comunidad crítica de indagación. Es la presencia cognitiva la que asegura que el aprendizaje relevante se lleve a cabo en un entorno que apoya el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y complejo. La presencia cognitiva se define como un ciclo de investigación práctica, en el que los participantes pasan deliberadamente de la comprensión del problema en cuestión a su exploración, integración y aplicación.

Según Anderson (2020), la presencia cognitiva está garantizada cuando el docente motiva a los estudiantes, creando presentaciones dinámicas, planteando preguntas que estimulen respuestas, tanto de manera individual como en pequeños grupos, monitoreando interacciones para aclarar ideas equivocadas y desafiándolos a encontrar formas de crear conocimiento aplicado a partir de las informaciones recibidas en el aula (ANDERSON, 2020).

La presencia de enseñanza se entiende como el diseño, facilitación y orientación de procesos cognitivos y sociales con el objetivo de lograr resultados de aprendizaje personalmente significativos y relevantes desde el punto de vista educativo. Constituye lo que hace el profesor

---

<sup>3</sup> La teoría, metodología e instrumentos de la estructura de la Comunidad de Investigación (CoI) se desarrollaron durante un proyecto financiado por una investigación canadiense en Ciencias Sociales y Humanidades, titulado "Un estudio de las características y cualidades de la conferencia informática basada en texto para actividades educativas", que fue de 1997 a 2001. <http://coi.athabascau.ca/>

para crear una comunidad de indagación que incluye presencia tanto cognitiva como social (GARRISON; ANDERSEN, 2003).

Preguntar, interrogar, indagar, cuestionar, investigar, averiguar son acciones fundamentales para un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz. En las clases *on-line*, es importante que el maestro planifique a través de la presencia de enseñanza *on-line*, publicación de fechas y tareas de aprendizaje. Aunque muchos cursos tienen una ejecución asincrónica, una excelente manera de comenzar a enseñar y fomentar la presencia social en un curso de emergencia es con una clase en tiempo real, utilizando herramientas de videoconferencia. Como mínimo, el profesor debe grabar un video explicando cómo continuará el curso en un futuro próximo (ANDERSEN, 2020).

## 4. Evaluación Del Aprendizaje Y Fiabilidad

Cuando se trata del desarrollo de prácticas evaluativas en entornos digitales, siempre existe una preocupación por la seguridad, garantizando la confiabilidad y credibilidad de los resultados. Es importante recordar que, en Brasil, la evaluación del aprendizaje en la EaD surge bajo cierta desconfianza. El decreto n° 5.622, del 19 de diciembre de 2005 regula el art. 80 de la LDB 9.394/96 y prescribe que la evaluación del desempeño debe realizarse mediante el cumplimiento de las actividades programadas y que los exámenes deben ser presenciales. La exigencia de momentos presenciales es uno de los puntos más controvertidos del decreto, ya que prescribe que los resultados de las evaluaciones realizadas presencialmente deben prevalecer sobre las evaluaciones realizadas a distancia. El artículo 4° establece:

*Art. 4° La evaluación del desempeño del estudiante con fines de promoción, conclusión de estudios y obtención de diplomas o certificados se realizará en el proceso, mediante: I - cumplimiento de las actividades programadas; y II - realización de exámenes presenciales. § 1° Los exámenes mencionados en el ítem II serán elaborados por la institución educativa acreditada, de acuerdo con los procedimientos y criterios definidos en el proyecto pedagógico del*

*curso o programa. § 2º Los resultados de los exámenes mencionados en el punto II prevalecerán sobre los demás resultados obtenidos en cualquier otra forma de evaluación a distancia. (BRASIL, 2005, on-line).*

Para que el diploma de un curso de grado impartido en la modalidad a distancia sea legitimado por la sociedad, la evaluación pasa a tener un papel central, convirtiéndose en parte fundamental para garantizar la calidad de los cursos ofrecidos. Además, está fuertemente influenciado por modelos evaluativos de educación presencial tradicional, llamados exámenes. El supuesto es que debe haber mucha deshonestidad en los exámenes y pruebas en la EaD, ya que el estudiante está lejos del examinador y cree que está en la naturaleza de la evaluación "copiar" o utilizar otros recursos ilegales para aprobar la asignatura (LITTO, 2010).

Para Luckesi (2011), Fernandes (2006) y Hoffmann (2006), esta concepción corresponde a un enfoque tradicional de la educación<sup>4</sup> lo que reduce la evaluación de los aprendizajes sólo al acto puntual de asignar calificaciones o conceptos para clasificar y seleccionar a los estudiantes. Es un modelo centrado en el profesor, reconocido como poseedor del conocimiento. Queda al alumno asumir el papel de receptor pasivo de la información que se le proporciona, para que sea asimilada y reproducida. Ésta se entiende en la pedagogía de Freire como educación bancaria, es decir, que transforma la conciencia del alumno en un pensamiento mecánico y le hace sentir la realidad social como si fuera algo externo a él y no tuviera nada que le afectara. En este enfoque, la educación "es pura formación, es pura transferencia de contenidos, es casi adiestramiento, es puro ejercicio de adaptación al mundo" (FREIRE, 2000, p. 101). Freire (2000) establece una distinción en los enfoques: la educación bancaria pretende hacer una división entre "los que saben y los que no saben, entre los oprimidos y los opresores", en

---

<sup>4</sup> Según Saviani (2005), la denominación "pedagogía tradicional" se introdujo a finales del siglo XIX con el advenimiento del movimiento renovador, que, para marcar la novedad de las propuestas que comenzaron a publicarse, clasificó la concepción previamente dominante como "tradicional". Así, la expresión "concepción tradicional" subsume corrientes pedagógicas que se han formulado desde la Antigüedad, teniendo en común una visión filosófica esencialista del hombre y una visión pedagógica centrada en el educador (profesor), el adulto, el intelecto, sobre los contenidos cognitivos transmitidos del profesor a los estudiantes, en la asignatura, en la memorización.

contraposición, la educación liberadora, “se basa precisamente en la relación dialéctico-dialéctica entre educador y educando: ambos aprenden juntos” (FREIRE, 2000, p. 69).

## 5. Metodología

Buscando dar respuesta a la pregunta que orientó este estudio, adoptamos como metodología, en relación con la naturaleza, un estudio de caso, pues, con los resultados, buscamos abordar la evaluación de aprendizajes en clases remotas desarrolladas en un curso de Psicología de una facultad privada en la región central de Minas Gerais. Los datos fueron generados en marzo de 2020, durante el período de clases remotas desarrollado como medida para combatir la pandemia Covid-19, con el fin de servir como referencia para analizar prácticas evaluativas o como fuente para futuras investigaciones en esta área. El tema se abordó de forma cualitativa, porque se preocupa por comprender las prácticas evaluativas en contextos digitales, no por los resultados y productos o números. Desde el punto de vista de sus objetivos, se adoptó la investigación descriptiva, ya que se realizó una descripción del concepto de evaluación del aprendizaje, de la EaD y clases remotas. Finalmente, con respecto a los procedimientos técnicos, se caracterizó como bibliográfico, y los datos se analizaron mediante análisis de contenido.(BARDIN, 2007).

Los datos se obtuvieron mediante un formulario electrónico enviado a todos los profesores del curso de Psicología inmediatamente después de la realización de la primera etapa de pruebas con el fin de mejorar el proceso de evaluación de los estudiantes.

El cuestionario se envió a 60 profesores, de los cuales se consideraron 56 respuestas. Se excluyeron cuatro respuestas porque el contenido no se refería a prácticas evaluativas. Se preguntó: "¿Qué tipo de evaluación se utiliza y qué dificultades se encuentran para percibir el nivel de aprendizaje de los estudiantes en las evaluaciones remotas?"

Como categoría para analizar el contenido de las respuestas, se utilizaron los criterios adoptados por la Universidad Técnica de Delft, uno

de los centros de educación superior más importantes de los Países Bajos, para adaptar la evaluación presencial a la educación a distancia: Validez - la evaluación debe cubrir los objetivos de aprendizaje; Fiabilidad - las instrucciones de las tareas y/o preguntas deben ser claras para los estudiantes; Viabilidad - se refiere a los plazos y fechas de evaluación de otras asignaturas; Transparencia - se deben proporcionar claramente los criterios de evaluación y el nivel de detalle que se espera en las pruebas y tareas; Inclusión - la evaluación debe ser lo más inclusiva posible, proporcionando instrucciones y criterios de clasificación de una manera que sea entendida por todos los estudiantes; Privacidad y protección de datos - las herramientas utilizadas deben cumplir con las normas y regulaciones de protección de datos; Prevención de fraude - se refiere a la verificación de la identidad del estudiante.

Luego del análisis de respuestas, fueron divididas en cuatro categorías descritas anteriormente, como describiremos a continuación.

## 6. Discusión De Resultados

Las mayores dificultades encontradas están relacionadas con los métodos y técnicas de evaluación escrita (32%) e inclusión, entendida aquí como ayuda a estudiantes con dificultades de aprendizaje (30%).

Es importante resaltar que las tecnologías digitales nos permiten trabajar con variedad de herramientas y técnicas, sin embargo, para diseñar un sistema de evaluación en contextos digitales, no existen soluciones globalmente válidas, sino que corresponde a los profesores transformar en digital su manera de evaluación presencial, teniendo en cuenta el contexto y la realidad de los estudiantes y de la institución y sabiendo que ninguna de las herramientas tecnológicas ofrece una solución para todos los casos. No es posible simplemente trasponer la evaluación presencial del entorno físico al entorno digital si no se hubiera planificado de esta manera antes (CORRELL *et al.* 2020).

En los testimonios dados por los profesores, estas dificultades son claras:

*Una parte considerable de los alumnos no participa en las clases a través del InSala, lo que acaba dificultando el proceso de seguimiento del aprendizaje y la evolución individual. Propongo diferentes actividades, como podcasts, estudios autónomos y videos, como una forma de llevar la interacción no solo a las clases por el InSala, sino sobre todo a los momentos en los que los alumnos estudiarán solos (también es una forma de incentivo, para hacer que el aprendizaje más agradable y emocionante, especialmente para aquellos que no participan en las clases en directo) (profesor de Filosofía)*

*La mayor dificultad para esta percepción se debe al menor seguimiento individual que puedo hacer, el cual, en persona, pude medir más de cerca y dialogar con las estrategias conjuntas (Docente de Psicología del Desarrollo).*

Es necesario pensar en un diseño metodológico adecuado para el uso de herramientas tecnológicas, con el objetivo de satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes. La evaluación en contextos digitales debe diversificar instrumentos, medios y momentos, para verificar la trayectoria formativa de los estudiantes y lo que queda por recorrer.

En cuanto a la categoría de prevención del fraude recurrente, en el 19% del contenido de las respuestas, el Guía de recomendaciones para la evaluación online en universidades públicas de Castilla y León (CORRELL et al., 2020) recomienda que, en general, en los exámenes y pruebas escritas, sincrónicas o asincrónicas, se eviten preguntas que requieran respuestas memorizadas o buscables en internet, siendo sustituidas por preguntas de reflexión que evalúen comprensión, discriminación o evaluación o que requieran la aplicación de algún tipo de proceso cognitivo, por ejemplo, hacerles realizar algún trabajo previo antes de emitir una respuesta (CORRELL et al., 2020).

Esta categoría es clara en la declaración de una profesora de Psicología del Aprendizaje:

*La clase es pequeña y, en las clases presenciales, los alumnos fueron participativos. A pesar de esto, noté dificultades en la interacción en clase, reporté dificultades para conectarme a internet, lo que influye en la calidad de la señal que reciben e impacta en la interacción. Me di cuenta de que la evaluación se "realizaba de manera colectiva" y cada uno escribía con sus propias palabras, esto resultó en calificaciones muy cercanas. En las clases remotas, trato de hacer preguntas para promover el diálogo e identificar cuánto han absorbido del contenido, y sigo preguntándome qué tan válido es el resultado de la evaluación.*

En cuanto a la categoría de viabilidad, es decir, la viabilidad de la evaluación planificada, con una recurrencia del 19% de los encuestados, se observa que las cuestiones de fechas, plazos y condiciones técnicas del entorno digital pueden ser un estorbo para los profesores. Aunque estén acostumbrados a cumplir con los plazos previstos previamente en los planes de estudio y la docencia para las clases presenciales, la transición a clases remotas mostró que las condiciones para el uso de los recursos del entorno virtual aún no se han incorporado del todo en la práctica de este grupo de profesores.

## 7. Consideraciones Finales

Ante los datos analizados en el apartado anterior, consideramos que la evaluación de aprendizajes tiene la función de apoyar la toma de decisiones sobre la continuidad y mejora del proceso docente, lo que implica un proceso continuo de reflexión sobre la práctica diaria, ya sea en contextos presenciales o digitales.

Las dificultades encontradas por los profesores participantes en este estudio se revelaron de carácter teórico-metodológico en cuanto a la selección de métodos, técnicas, cronogramas, prevención de fraude y la realización de una evaluación inclusiva capaz de cubrir criterios y objetivos que abarquen todas las necesidades educativas especiales. A lo sumo, será necesario tener en cuenta la adecuación y pertinencia de los instrumentos de evaluación, considerar la recopilación y análisis de

datos, el juicio, la toma de decisiones y a las informaciones de las partes interesadas (ARETIO, 2020).

Sin embargo, se debe resistir la tentación de evaluar todo: es importante seleccionar sólo lo que es realmente relevante y significativo para evaluar (TU, 2020). Para ello, es necesario un diseño educativo en el que se debe brindar la evaluación de los aprendizajes, con el fin de verificar el logro de los objetivos propuestos, además de recopilar informaciones suficientes para, por un lado, orientar a los alumnos en la consolidación de su aprendizaje y, por otro lado, con el objetivo de mejorar la propia acción formativa, introduciendo las correcciones e innovaciones necesarias para su realización. Por tanto, será necesario evaluar el aprendizaje, la participación y la comunicación del alumno a lo largo de este proceso, así como todos los diseños del recorrido formativo (ARETIO, 2020).

## Referências

ABMES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **O número de calouros em cursos superiores a distância vai superar o de presenciais já no ano que vem. 2020.** Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3817/o-numero-de-calouros-em-cursos-superiores-a-distancia-vai-superar-o-de-presenciais-ja-no-ano-que-vem>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, 2003.

ANDERSON, T. **Educação a distância de emergência**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-de-emerg%C3%Aancia-terry-anderson>. Acesso em: 3 jul. 2020.

ARETIO, L. G. Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning? **RIED**, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 23, n. 1, p. 9-28, 2020. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/>

view/25495. Acesso em: 30 jun. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-24856437>. Acesso em: 25 jun. 2020.

CABRAL, P.; PINTO, C. T. **Reconhecer os contextos e cenários possíveis de EaD**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia>. Acesso em: 2 jul. 2020.

CORELL, A. *et al.* **Guia de recomendações para a avaliação online nas Universidades Públicas de Castela e Leão**, 2020. Versão 1.1. Disponível em: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2013/1/20200501%20-%20Recomendaciones%20evaluacio%CC%81n%20online%20para%20las%20Universidades%20Pu%CC%81blicas%20de%20Castilla%20y%20Leo%CC%81n%20V1.1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FARELL, O. **Out of intense complexities, intense simplicities emerge.**: Assessment and the pivot online, 2020. Disponível em: <https://>

eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/out-of-intense-complexities-intense-simplicities-emerge-assessment-and-the-pivot-online. Acesso em: 26 jun. 2020.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 19, n. 2, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA-PEÑALVO, F. J. **Avaliação online: a tempestade perfeita**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/evaluaci%C3%B3n-online-la-tormenta-perfecta>. Acesso em: 26 jun. 2020.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Uma teoria da investigação crítica na educação a distância on-line. **Manual de Educação a Distância**, v. 1, 2003.

HAYDT, R. C. **Funções, modalidades e propósitos da avaliação**. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção: da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. *In: Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C. **Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, J. **O que estamos aprendendo sobre educação a distância durante a pandemia do Covid-19**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/o-que-estamos-aprendendo-sobre-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-durante-a-pandemia-do-covid-19> Acesso em: 26 jun. 2020.

MOTA, J. **A pedagogia no ensino online**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/a-pedagogia-no-ensino-online>. Acesso em: 15 de jul. 2020.

ROMISZOWSKI, H. P. Referenciais de qualidade no design instruccional. **Revista ABED**, v. 9, 2011.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117120356002.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

TU, D. **How to make your assessment remote**, 2020. Disponível em: <https://brightspace-support.tudelft.nl/remote-assessment>. Acesso em: 9 jul. 2020.

ZAPATA, M. R. **La evaluación en la Universidad con la suspensión de las actividades en el aula (III): El caso del curso "Diseño instruccional" de la Universidad de Alcalá**, 2020. Disponível em: <https://eagoraead.wixsite.com/ensinaradistancia/post/la-evaluaci%C3%B3n-en-la-universidad-con-la-suspensi%C3%B3n-de-las-actividades-en-el-aula-iii>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZAPATA, M. R. **MOOC's, uma visão crítica e uma alternativa complementar: A individualização da aprendizagem e da ajuda pedagógica**, 2013. Disponível em <http://eprints.rclis.org/18658/>. Acesso em: 20 jul. 2020.