



PANORAMA
ISSN: 1909-7433
ISSN: 2145-308X
ednorman@poligran.edu.co
Politécnico Grancolombiano
Colombia

La construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje

Alegre, Marcelo
Moreyra, Mara
Demuth, Patricia

La construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje
PANORAMA, vol. 17, núm. 32, 2023
Politécnico Grancolombiano

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343975993021>

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3697>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

La construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje

The construction of the evaluative judgment in the training of tutors for virtual learning environments

A construção do juízo avaliativo na formação de tutores para entornos virtuais de aprendizagem

Marcelo Alegre

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar

Mara Moreyra

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar

Patricia Demuth

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
patriciademuth@med.unne.edu.ar

PANORAMA, vol. 17, núm. 32, 2023

Politécnico Grancolombiano

Recepción: 08 Noviembre 2022

Aprobación: 14 Junio 2023

DOI: <https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3697>

Resumen: El artículo plantea los procesos de construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores virtuales. Se analiza una propuesta formativa de posgrado denominada “La formación del tutor para entornos virtuales” emitida por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Se pretende identificar y analizar el sistema de evaluación, abordando sus estructurantes fundamentales en actividades de aprendizaje, que propicien el desarrollo de la capacidad del sujeto para tomar decisiones sobre la calidad de su propio desempeño y de los otros. Los mismos se evidencian en las narrativas metacognitivas de los cursantes, a través de e-portfolios, que fueron recuperadas y abordadas desde el estudio de casos y el enfoque cualitativo e interpretativo. Se señala que, en la formación del tutor para entornos virtuales de aprendizaje es clave trabajar el desarrollo del juicio evaluativo, puesto que es este quien media, acompaña y evalúa los procesos de aprendizajes estudiantiles. Dichos procesos de evaluación requieren de la integración de juicios éticos, democráticos y vinculados al aprendizaje más que de la punición de errores.

Palabras clave: Juicio evaluativo, retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, entorno virtual de aprendizaje, tutores.

Abstract: The article discusses the processes of construction of evaluative judgment in the training of virtual tutors. It analyzes a postgraduate training proposal called "Tutor training for virtual environments" issued by the School of Medicine of the Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. The aim is to identify and analyze the evaluation system, addressing its fundamental structuring factors in learning activities, which promote the development of the subject's ability to make decisions on the quality of his/her own performance and that of others. These are evidenced in the metacognitive narratives of the trainees, through e-portfolios, which were recovered and approached from the case study and the qualitative and interpretative approach. It is pointed out that, in the training of the tutor for virtual learning environments, it is key to work on the development of evaluative judgment, since it is the tutor who mediates, accompanies, and evaluates the student learning processes. These evaluation processes require the integration of ethical, democratic, and learning-related judgments rather than the punishment of errors.

Resumo: O artigo discute os processos de construção de julgamento avaliativo no treinamento de tutores virtuais. Analisa-se uma proposta de treinamento de pós-graduação chamada "Treinamento de Tutores para ambientes virtuais" emitida pela Faculdade de Medicina da Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. O objetivo é identificar e analisar o sistema de avaliação, abordando seus fatores estruturantes fundamentais nas atividades de aprendizagem, que promovem o desenvolvimento da capacidade do sujeito de tomar decisões sobre a qualidade de seu próprio desempenho e o dos outros. Estas são evidenciadas nas narrativas metacognitivas dos estudantes, através de e-portfolios, que foram recuperadas e abordadas a partir do estudo de caso e da abordagem qualitativa e interpretativa. É destacado que, no treinamento do tutor para ambientes virtuais de aprendizagem, é fundamental trabalhar no desenvolvimento do julgamento avaliativo, já que é o tutor quem mede, acompanha e avalia os processos de aprendizagem dos alunos. Esses processos de avaliação exigem a integração de julgamentos éticos, democráticos e relacionados à aprendizagem, ao invés da punição de erros.

Palavras-chave: Julgamento avaliativo, feedback, auto-avaliação, co-avaliação, ambiente virtual de aprendizagem, tutores, Julgamento avaliativo, feedback, auto-avaliação, co-avaliação, ambiente virtual de aprendizagem, tutores .

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes en la formación del sujeto constituye un foco de confrontaciones permanentes (House, 1994), puesto que es una de las dimensiones de la práctica de enseñanza y aprendizaje más polémicas de la formación y, a su vez, con escasas transformaciones precisas y reales en la práctica misma. En el marco de la perspectiva de evaluación auténtica, las instancias de valoración de los aprendizajes suponen una nueva conceptualización y caracterización del proceso evaluativo (Ahumada, 2005). En este sentido, la construcción del juicio evaluativo en la formación de tutores para entornos virtuales de aprendizaje es clave, puesto que estos acompañan, median y potencian, a través de su rol, los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

En la literatura científica sobre el juicio evaluativo se destacan los aportes iniciales de Sadler (1989), quien señala que es clave que el estudiante se entrene en el conocimiento evaluativo, es decir, además de entender los criterios de evaluación, es fundamental ejercitarse en la emisión de valoraciones a partir de los mismos. Esto propiciará una mayor comprensión sobre la retroalimentación que recibe sobre su desempeño, además de fomentar un rol estudiantil proactivo que les permitirá regular sus propios aprendizajes (Nicol y Macfarlane-Dick, 2007), y les ayudará a confiar más en sus propios juicios evaluativos para formarse como sujetos independientes y profesionales eficientes (Tai, 2017). Este último, retomando a Cowan (2010), señala que el juicio evaluativo se ha adoptado como una capacidad cognitiva de nivel superior en el sistema educativo superior y profesional, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Particularmente, el posicionamiento epistemológico de este trabajo coincide con las postulaciones de dicho autor, quien define al juicio evaluativo como la capacidad del sujeto para tomar decisiones sobre la calidad de su propio desempeño y de los otros. De esta manera, a partir del análisis de una experiencia pedagógica de formación de posgrado, se señalan algunos estructurantes que posibilitan el desarrollo del juicio evaluativo en la formación del tutor virtual, a través de actividades formativas y considerando al entorno virtual de Moodle como escenario de aprendizaje, otorgando significatividad formativa a los recursos idóneos a los fines propuestos.

Características generales de la propuesta formativa de tutores para entornos virtuales de aprendizaje

La propuesta formativa denominada “La formación del tutor para entornos virtuales” fue un curso de posgrado ofrecido por el Campus Virtual de Medicina, perteneciente a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional del Nordeste, desarrollado durante el segundo semestre del año académico 2020. Dicho curso surge como respuesta a la situación de pandemia (COVID-19), demandando una enseñanza remota de emergencia mediada por la virtualidad. En este escenario, el curso ofrecía una formación en la cual el tutor virtual podía reconocer las particularidades de la virtualidad como escenario

de la enseñanza y el aprendizaje, con sus diversas posibilidades de seguimiento y evaluación de proceso.

El curso de posgrado contó con un equipo conformado por una profesora responsable de los módulos, tres tutores y una responsable técnica. La propuesta estuvo estructurada mediante seis módulos y las clases contaron con encuentros sincrónicos mediante videoconferencias y actividades asincrónicas en el aula virtual, durante un período de seis semanas, con una carga horaria total de 60 horas.

A continuación, se grafica la estructura de la propuesta:

Módulo	1	2	3	4	5	6
Contenido	La formación del tutor para entornos virtuales	El tutor como mediador del aprendizaje 1ra parte	Diseño de una propuesta de tutoría virtual	El tutor como mediador del aprendizaje 2da parte	La evaluación y el plan de seguimiento	Evaluación del cursado
Clase sincrónica	1° Encuentro		2° Encuentro		3° Encuentro	
Actividades asincrónicas	Aula virtual	Aula virtual	Aula virtual	Aula virtual	Aula virtual	Aula virtual
Propuesta semanal	Habilitación de la primera semana del cursado.	Trabajo en grupo. Simulación de situaciones de tutor.	Reflexión sobre el aprendizaje en entorno virtual.	Trabajo en grupo. Atención a un caso simulado.	Acompañamiento tutorial. Elaboración del Plan de acción tutorial.	Actividades de evaluación del curso.

Tabla 1

Estructura de la propuesta formativa
elaboración propia (2022)

La matrícula fue de ochenta y siete cursantes inicialmente, y un total de setenta y cuatro cursantes pertenecientes a diferentes campos disciplinares y carreras dentro de la universidad, que aprobaron el curso. Cabe aclarar que, para un seguimiento personalizado, se dividió en grupos de aproximadamente treinta personas por tutor.

A continuación, se detalla en la tabla 2, el personal del curso y sus cantidades.

Personal del curso	Cantidades
Matrícula de cursantes inscritos	87 (ochenta y siete)
Matrícula de cursantes aprobados	74 (setenta y cuatro)
Profesora dictante	1 (una)
Profesores tutores	3 (tres)
Personal técnico	1 (una)

Tabla 2

Personal
del curso involucrado
elaboración propia (2022)

En el curso se pretendía que los cursantes inicialmente reconocieran las diferencias y semejanzas con el profesor presencial; de este modo, el futuro tutor virtual lograría comprender la utilización de los recursos y actividades que ofrece el entorno virtual de aprendizaje de la Facultad de Medicina para realizar tareas tutoriales. Dentro de la propuesta, los cursantes debían diseñar un plan de acción tutorial para el seguimiento y apoyo de una propuesta didáctica virtual, donde se podía evidenciar el desarrollo de las competencias que un tutor requiere para asumir el rol docente en espacios virtuales y facilitar el proceso de aprendizaje.

Los contenidos abordados en la propuesta formativa versaron sobre las características de los entornos virtuales de aprendizaje, las funciones del equipo docente y el perfil profesional del tutor. También se centró la atención en el conocimiento de actividades y recursos disponibles para la tutorización, con especial énfasis en el plan de acción para la tutoría virtual de un curso académico, su seguimiento y evaluación de la acción tutorial.

Sobre la evaluación y el plan de seguimiento en los entornos virtuales.

Un plan de acción tutorial es una organización que articula un conjunto de acciones y procesos de orientación, apoyo y seguimiento a los estudiantes. Es un organizador de las decisiones docentes con relación a la dimensión académica, personal y profesional de los estudiantes. Como lo sostienen Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer (2004, p. 23) “el Plan de Acción Tutorial (PAT) es un documento de gestión institucional a medio – largo plazo, que explicita la organización de las tutorías de un centro o de una titulación”. Allí se consideran los tiempos de aprendizaje, los tipos de conocimientos que se quieren desarrollar, los recursos disponibles para el seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

Relacionando este plan con los recursos, las Tecnologías de la Información y Comunicación, cobran una especial importancia, ya que no solo facilitan la comunicación entre tutor y estudiante sin necesidad de estar en el mismo espacio y tiempo, sino que pueden aportar instrumentos de seguimiento y gestión. Como señala Bierema y Merriam (2002), también pueden sumar igualdad en el intercambio en la relación tutorial.

La evaluación aquí adquiere gran relevancia, ya que tanto el diseño, así como la práctica y los resultados que surjan del plan de acción tutorial, son objetos de seguimiento y necesariamente de evaluación, con el fin de corroborar el proceso planificado, para mejorar u optimizar lo programado (Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer, 2004).

Sin embargo, es menester comprender que la evaluación debe ser siempre un proceso dialógico, intersubjetivo y de negociación, donde se involucren todos los actores de manera activa en la construcción de los criterios, en los procesos evaluativos y en la selección de los instrumentos (Villaroel y Bruna, 2019). La evaluación debe invitar “a preguntarnos sobre las decisiones que tomamos en un proceso de enseñanza y que tienen que ver con las concepciones acerca de qué es enseñar, qué es aprender y cuál es la naturaleza

de los conocimientos que los estudiantes deben adquirir” (Camilloni, 1998, p.68).

Si se estructura la enseñanza desde la evaluación, como lo sostiene Litwin (2016), los estudiantes estudian lo que será evaluado, y de ese modo la evaluación se torna un dispositivo engañoso, donde los aprendizajes solo se limitan a los temas que serán evaluados y no a la oportunidad de generar un aprendizaje profundo

Las prácticas evaluativas pueden ser de distintos tipos, es decir, pueden ser diagnósticas (iniciales, intermedias o finales), y puede corresponder al estudiante y/o al docente; formativas, son las que permiten identificar y generar oportunidades de aprendizaje; y las sumativas (finales o de promoción), que son recapituladoras o de síntesis y que permiten certificar los saberes. (Martendal y Alegre, 2021, p.357)

Por lo expuesto, es importante, entonces, que la evaluación que se diseñe y se realice en el plan de acción tutorial responda a preguntas como: ¿Por qué evaluar? ¿Quién evalúa? ¿Qué se evalúa? ¿Cómo evaluar? y ¿en qué momento? (Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer, 2004).

Para que los cursantes de la propuesta formativa retomada en el presente artículo puedan comprender este proceso de evaluación, se propuso contextualizarlos mediante diversas situaciones, pero en particular se focalizó la atención en el desarrollo del juicio evaluativo, respondiendo al perfil del tutor para el cual se está formando.

De este modo, se dispuso como última actividad tres tipos de evaluaciones que se pusieron en juego, desde el rol tutorial: tres realizadas individualmente por ellos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), juntamente con una retroalimentación al final, en la que los tutores les hicieron devoluciones globales sobre el cursado.

Construcción del juicio evaluativo

Al reflexionar sobre las prácticas evaluativas auténticas es fundamental identificar a la evaluación como un componente en congruencia con los demás componentes didácticos-curriculares como parte del sistema didáctico. Es decir, que no es posible reducirla a un apéndice al final del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es el componente que pone en evidencia las perspectivas epistemológicas de enseñanza y el enfoque didáctico en el que se posiciona el docente y enmarca sus prácticas pedagógicas.

Se entiende que, en la construcción del juicio evaluativo, se acentúa en la evaluación “para” el aprendizaje, es decir que,

[...] se habla en términos estrictos de aprendizaje, entendiendo que todo el sentido y el valor que se pone “en juego” cuando se evalúan los aprendizajes están puestos en función de las posibilidades que permiten las evaluaciones para tomar decisiones, cambiar y mejorarla para generar aprendizaje. (Moreyra, Alegre y Demuth, 2021, p.419)

En este sentido, son las instancias evaluativas practicadas las que legitiman los aprendizajes que se pretende que los estudiantes construyan; es inconsistente pretender aprendizajes profundos a través de estrategias didácticas innovadoras si los criterios e

instrumentos de evaluación remiten a procesos fragmentados, de memorización y repetición de los conocimientos (Demuth, 2018).

Por ello, en este trabajo se entiende al juicio evaluativo como “[...] la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo de uno mismo y de los demás (Tai et al., 2017 citado en Lluch, Pons y Cano, 2019, p.4). De este modo, la evaluación explicita las capacidades para juzgar o valorar la calidad de lo evaluado, ya sea del propio proceso o del proceso del otro, durante y para el aprendizaje. “Esto implica no solo realizar prácticas de evaluación por pares o autoevaluación, sino también lograr una práctica reflexiva profunda y auténtica” (Lluch, Pons y Cano, 2019, p.4).

Brown (2015) señala que para lograr una evaluación auténtica es necesario hacer uso de un enfoque proactivo al momento de planificar la evaluación, definiendo propósitos, enfoques, métodos, tiempos, acciones claras en torno a objetivos explícitos. Para ello, indica cinco interrogantes claves que pueden orientar el diseño de las instancias evaluativas: ¿A qué finalidad obedece la evaluación que se está realizando en este momento? ¿Qué está siendo evaluado? ¿Qué métodos y enfoques son más adecuados para la tarea? ¿Quién es el más indicado para evaluar? ¿Cuándo debería llevarse a cabo la evaluación?, y agrega un elemento más, la relevancia de la retroalimentación formativa a tiempo para mejorar los aprendizajes del estudiantado.

Por lo expuesto, se evidencia que la evaluación no puede reducirse a un carácter instrumental, sino más bien pensar el contexto, sus actores y la finalidad de su propia práctica. Esto permite entender que

El juicio evaluativo es una capacidad contextual específica —pues lo que constituye la calidad depende del contexto donde el juicio evaluativo se realiza— del ámbito de conocimiento, que se desarrolla cuando se planifica de forma intencionada, cuando el foco de la retroalimentación está en el proceso más que en la tarea y cuando los estudiantes se ven expuestos a diversas experiencias de aplicación de criterios. (Pons, Cano y Forés, 2020, p.105)

Estos aspectos de la evaluación deben contar con algunos estructurantes que posibiliten el desarrollo del juicio evaluativo; estos pueden ser:

a. Según el tipo de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y/o autoevaluación.

La heteroevaluación es el tipo de evaluación más instalada en la práctica evaluativa y está vinculada a las demandas de acreditación de saberes. Aquí la relación de poder, evaluador - evaluado, es asimétrica. Se puede entender a la heteroevaluación como un proceso de reflexión sobre otro sujeto, en diferente condición de formación que uno mismo, sobre un desempeño determinado para ponderar aspectos positivos y a mejorar, de acuerdo con lo realizado, el tiempo de lectura y tutoría brindada, el trabajo individual realizado, etc. En esta experiencia formativa, el tutor virtual tiene un rol de guía, por ello, el eje de la heteroevaluación se enfatiza en el seguimiento y acompañamiento en diferentes actividades durante el desarrollo de la propuesta.

Se evidencia esta postura, a modo de ejemplo, en la siguiente reflexión de un cursante, que aportó como parte de su actividad en la semana seis del curso, mediante el recurso “Entrega de tarea”:

“El curso es necesario que continúe en el tiempo para poder llegar a otros docentes, ya que el mismo cuenta con todos los aspectos para ser un curso de relevancia, permitiendo a los cursantes darse cuenta de las diferencias que existen entre un docente que imparte sus clases presenciales a un docente que debe asumir el rol de tutor al enseñar en la modalidad virtual de aprendizaje, para lo cual deberá aprender sobre las funciones que debe tener en el rol de tutor y aprender las ventajas que esta modalidad ofrece tanto para el dictado de clases sincrónicas, las diferentes actividades que podrían plantearse, el seguimiento y acompañamiento a los alumnos y las evaluaciones procesuales, además de saber utilizar los recursos y actividades que ofrece el aula virtual”. (N. R.)

Por su parte, la coevaluación es el tipo de evaluación entre pares, permite promover procesos de aprendizaje con el otro. Aquí la relación de poder, evaluador/evaluado, es simétrica y ambos sujetos cumplen los dos roles, el de evaluar y ser evaluado. Consiste en un proceso de reflexión sobre un par que esté en similar instancia de formación que uno. Esta “puede ser un paso intermedio entre la heteroevaluación y la autoevaluación” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.109).

En el curso, para promover esta práctica evaluativa, se optó por hacerlos agentes activos de la evaluación, mediante la evaluación de pares. La actividad consistía en realizar evaluaciones y devoluciones de sus planes de acciones tutoriales (elaboradas en la semana cinco del curso), mediante el recurso “Taller”, que propicia esta práctica evaluativa.

Se comparten dos ejemplos de sus devoluciones, a modo de evidencia:

“Si bien se presentan los 14 puntos solicitados de manera casi completa, hay algunas descripciones, sobre todo con respecto a los recursos y las actividades propuestas por semana, con algunas imprecisiones, por ejemplo, en las clases sincrónicas. Te sugiero para futuras presentaciones una mejor descripción de las mismas, por ejemplo, las clases sincrónicas serán conducidas por un tutor de la comisión la cual estará conformada por todos los alumnos (promedio del número total: 40 alumnos), se harán bajo la modalidad virtual por Zoom, Meet. Hacer una breve descripción de cómo se hará: por ejemplo, en este espacio se desarrollarán brevemente los contenidos, según la/s competencia/s enunciada/s y los objetivos de aprendizaje programados para esa semana, utilizando multimedia como recurso para dicha explicación, qué formato didáctico se utilizará para interaccionar con los estudiantes: video clase, cine debate, etc.”. (F.M.)

“En el PAT presentado se presentan y detallan todos los puntos solicitados, iniciando con la caracterización de la materia, objetivos, contenidos, recursos y actividades que se trabajarán con el acompañamiento tutorial del equipo docente. Respecto al sistema tutorial se han pensado instancias sincrónicas, asincrónicas, individuales y grupales, considerando una modalidad y evaluación ¡excelente trabajo! Como única sugerencia me parece que en la instancia de evaluación del plan tutorial sería bueno agregar un momento en el proceso en que los estudiantes evalúen la eficacia del sistema a utilizar, consultando sobre la conveniencia de los distintos tipos de tutorías y las modalidades, para ajustarlas en la marcha, si fuera necesario”. (R.P.)

En cuanto a la autoevaluación, es un proceso de metacognición, es decir, la evaluación sobre su propio proceso y de lo aprendido. No existe otro externo, sino que es el mismo sujeto quien se evalúa a sí mismo (Steiman, 2012). Esta práctica es un proceso de reflexión sobre sí mismo respecto de un desempeño determinado para ponderar aspectos positivos y a mejorar, de acuerdo con lo realizado, el tiempo de lectura y estudio brindado, y el trabajo individual y colaborativo.

En el curso, para abordar este tipo de evaluación, se solicitó como actividad final de la semana seis que realizaran una reflexión sobre sí mismos, pero redactando un texto en el que se escribían a ellos mismos como si fueran sus propios tutores, mediante el recurso “Texto en línea”. Se comparten algunas evidencias de lo escrito por los cursantes:

“X” voy a hacerte una devolución general de las semanas de cursado sobre tu participación en las actividades individuales del módulo, sobre tu rol en las actividades grupales y sobre la comprensión de los marcos teóricos que pude observar en tus escritos. En el aspecto individual, observé una participación responsable en los foros de consulta frente a dudas para avanzar con las indicaciones o por inconvenientes técnicos. En los foros grupales tu participación fue comprometida con las tareas colectivas y así mismo intentaste dar orientación en la realización de las tareas que demandaban seguir pautas claras. En la semana 5, donde la actividad grupal exigía un arduo trabajo colaborativo, pude leer un pedido tuyo de colaboración más activa al resto de tus compañeros de grupo, por lo cual estimo que estuviera faltando mayor participación de algunos. Sin embargo, todas las actividades grupales e individuales fueron entregadas en tiempo y forma. En este sentido, valoro que hayan podido sortear las dificultades y mantener un ambiente de respeto. Quizás para una próxima situación en el futuro, con unos compañeros de trabajo que no cumplieran con el desempeño necesario que asumen al tomar un curso, plantearlo a nosotros los tutores permitir que hagan mejores tareas similares o que el ambiente de intercambios sea fructífero para todos. Has demostrado autonomía para completar tus trabajos individuales. También observé que brindaste el punto de inicio para la redacción del PAT, eso es bueno ya que asumiste un rol activo en la toma de decisiones sobre el diseño del plan tutorial. Sobre el tiempo de lectura invertido considero que fue el adecuado y quedó en evidencia por los comentarios expresados en foros y por el resultado final de las producciones individuales/grupales. Finalmente, en la evaluación entre pares, pudimos evaluar el poder de la revisión que sirvió para afianzar los conceptos revisados a lo largo del curso y rever el proceso que conlleva la escritura. La evaluación a tu par designado fue bien fundada y ello también demuestra seriedad y compromiso en ese rol. Te deseo éxito en este camino de formación del docente tutor y que tus pasos en ello continúen”. (E.D.)

“Voy a hacerte una devolución general de las semanas de cursado sobre tu participación en las actividades individuales del módulo, sobre tu rol en las actividades grupales y sobre la comprensión de los marcos teóricos que pude observar en tus escritos. Según lo que pude ver de tu desempeño en las actividades individuales, considero que fue correcto, cumpliste con las actividades propuestas respetando los plazos y logrando incorporar los conceptos planteados. Espero logres hacerlos propios y sumarlos en el desarrollo de tu práctica docente de ahora en adelante, especialmente cuando desempeñes el rol de tutora. Con respecto a las actividades grupales, me parece oportuno mencionar que, en próximos cursos o jornadas, en las que debas desarrollar actividades grupales, es conveniente participes con más anterioridad, entiendo que debes tener muchas obligaciones, pero es solo una

sugerencia a modo de mantener siempre buenas relaciones. Espero que hayas disfrutado el curso. Será hasta la próxima”. (A.P.)

b. Según los instrumentos de evaluación

Cuando se evalúa se debe materializar las prácticas evaluativas, mediante instrumentos auxiliares que propician la información que se pretende someter a juicio. Estos instrumentos pueden ser variados, pero deben adecuarse a los objetivos de aprendizaje que se quiere evidenciar y a los criterios e indicadores que se plantean en la evaluación.

Es importante considerar qué dimensión del conocimiento interesa evaluar, lo cual acerca aún más al tipo de instrumentos que se puede seleccionar con relación a las evidencias que se quiere observar. A continuación, se diferencian tres dimensiones, que si bien se enuncian de maneras separadas, no necesariamente se fraccionan de ese modo en la realidad, por el contrario, pueden evaluarse de manera conjunta.

- Dimensión declarativa: esta dimensión convencionalmente se evalúa mediante cuestionarios escritos u orales, mayoritariamente los escritos son estructurados, con respuestas a elegir o preguntas abiertas tipo ensayo con respuestas a desarrollar, y los interrogatorios orales habitualmente se centran en preguntas abiertas a desarrollar por parte del estudiante. Los instrumentos auxiliares pueden ser: Preguntas de Opción Múltiple (POM); prueba escrita; prueba oral, etc. En la virtualidad se cuenta con los cuestionarios Moodle, los cuestionarios Google y las entregas de “Tarea” para los instrumentos escritos; y con las videoconferencias sincrónicas para los interrogatorios orales.
- Dimensión procedimental - intelectual: esta dimensión profundiza la evaluación en el dominio práctico o procedimental, teniendo como mecanismo principal la transferencia de los aprendizajes, puesto que “no solo estamos evaluando qué saben los alumnos, sino también qué saben hacer con lo que saben” (Ruiz, 2020, p.286). Los instrumentos auxiliares pueden ser: listas de cotejo o check list, escalas de apreciación o grilla de valoración y rúbricas o matriz de valoración.
- Dimensión afectiva - actitudinal: esta dimensión evalúa los valores y actitudes mediante diferentes estrategias (dilemas éticos, estudio de caso, etc.), que construyen un juicio informado sobre lo que pretendemos observar, siempre y cuando adquiera sentido con el tipo de aprendizaje esperado y con vínculo directo a la realidad y al contexto evaluado (Bolívar, 2002). Los instrumentos auxiliares pueden ser: portafolio, escala de actitudes, registro anecdótico, etc.

c. Según la retroalimentación

A lo largo del trayecto de las diferentes actividades, los tutores fueron desarrollando devoluciones de las actividades de los cursantes (semana uno, dos, tres y cuatro), mientras que los cursantes también

aprendieron y fueron desarrollando devoluciones de las producciones que co-evaluaron y que se autoevaluaron (semana cinco y seis). Esas devoluciones son retroalimentaciones que permiten reflexionar, analizar y validar diferentes aspectos que pueden ser observaciones de mejora efectivas para lograr el aprendizaje y que resultan relevantes en la virtualidad, ya que su presencia acompaña y guía los procesos que se espera lograr (Anijovich, 2019).

Las retroalimentaciones pueden reconocerse mediante tres tipos:

- formativas, que posibilitan la observación y reflexión sobre el aprendizaje. Aquí se debe considerar la recuperación de aspectos positivos de lo evaluado, lo negativo como oportunidad de aprendizaje y finalizar con un plan de acción de mejora sobre lo observado.
- negativas, permiten detener una conducta no deseada o agresiva, que no genera ninguna posibilidad y obstaculiza el aprendizaje. No son críticas destructivas, sino por el contrario son palabras e ideas que cuidan los sentimientos, que puede provocar esta actitud que se pretende detener.
- no formativas, estas prácticas de retroalimentación son las que se deben desterrar de las prácticas evaluativas. Son las que, mediante la corrección, solo logran identificar el error y calificar, sin mediar un proceso de reflexión con el evaluado, ni plan de mejora sobre lo evaluado.

En el curso se trabajó sobre este aspecto y la identificación de los tres tipos de retroalimentación. A modo de reflexiones sobre la misma, los cursantes han expuesto que:

“El feedback siempre enfatizaba los logros del grupo o del cursante de manera individual, fomentando la importancia del trabajo colaborativo, y en ocasiones incluía preguntas para reorientar la respuesta y volver a repensar en lo trabajado”. (M.T.)

“El curso es excelente, creo que podemos hacer la diferencia en la educación a través de las tutorías y nos enseñaron muchísimas estrategias que ignoraba por completo(...). Cada una de las actividades planteadas nos llevaron a aplicar los conocimientos teóricos a través de la práctica (tutorizando a alumnos), me gusta mucho esa metodología. Las evaluaciones que nos enseñaron a llevar a cabo (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación) y las retroalimentaciones principalmente me resultaron novedosas y útiles para llevarlas a cabo”. (P.G.)

De acuerdo con los autores Pons, Cano y Forés (2020), se reconoce la pertinencia en “El papel activo del estudiantado en los procesos de retroalimentación [que] es especialmente relevante en la sociedad de la información. En un contexto que se caracteriza por el cambio constante y la incertidumbre, las personas deben aprender a adaptarse a estas condiciones” (p.102).

MÉTODO

El presente trabajo es un estudio de corte cualitativo y de enfoque interpretativo sobre las narrativas de metacognición que realizaron los cursantes de la oferta de posgrado para la formación de tutores en entornos virtuales de aprendizaje. La información retomada fue registrada mediante el instrumento del e-portfolio.

Esta muestra permite analizarla desde la metodología de estudio de casos (Stake, 2007), como estrategia de indagación, mediante las narrativas que construyeron en cada hito del e-portfolio, para el análisis y la interpretación de lo relevado. Los casos se constituyeron por cada cursante de la oferta de posgrado, siendo un total de 74 (setenta y cuatro) cursantes aprobados por sobre el total de 87 (ochenta y siete) estudiantes matriculados en el aula virtual, que cursaron el trayecto de formación.

El instrumento de recogida de datos fue el e-portfolio; aquí los estudiantes anotaron y/o registraron de manera estructurada diferentes situaciones (tareas, clases, trabajos grupales, situaciones vividas con sus profesores o compañeros, entre otros); una vez anotadas reflexionaban sobre qué aprendieron de ellas, qué les faltaría aprender y de qué forma harían para resolver ese problema de aprendizaje (Demuth et al., 2019). Este se constituía mediante hitos que permitían la construcción parcial de las narrativas, pero en continua elaboración hasta el final del curso.

El proceso de análisis consistió en la sistematización de las narrativas, triangulando las instancias parciales de las narrativas registradas en los hitos, correspondiente con las categorías seleccionadas de los estructurantes que constituyen a la construcción del juicio evaluativo (tipo de evaluación, instrumentos y tipo de retroalimentación).

RESULTADOS

Recuperar estas experiencias de (hetero, co y auto) evaluación, como así también la retroalimentación en cada actividad transversal en cada instancia evaluativa, en este curso sobre formación de tutores virtuales, permite dar cuenta de cómo se va construyendo el juicio evaluativo mediante estas prácticas, que potencian la participación de los estudiantes desde un rol más activo para aprender sobre estos procesos de evaluaciones.

La formación del juicio evaluativo es una condición esencial para la contribución entre iguales al desarrollo de la práctica evaluativa y a la autorregulación del alumnado. Los estudiantes deben ser formados con la finalidad de la evaluación, es decir, en cómo utilizar los criterios de evaluación para valorar la tarea de un igual, cómo proveer retroalimentación, entre otros aspectos relacionados, puesto que el juicio evaluativo parece estar estrechamente vinculado a la capacidad de autorregulación (Nicol, Thompson y Breslin, 2014, citados en Pons, Cano y Forés, 2020, p.108).

En este sentido, el rol activo del estudiante es clave para sus procesos de aprendizaje, por lo que requiere del planteo de tareas auténticas que demande del estudiante el desarrollo permanente de habilidades de pensamiento de orden inferior y superior (recordar,

comprender, aplicar, analizar, evaluar, crear) en términos de Churches (2009). Si creemos que dichos aprendizajes son construidos por estos, asumimos que los procesos y resultados de la evaluación le son propios (Kaliniuk, Demuth y Di Bernardo, 2021).

Podemos evidenciar, entonces, como principales resultados, que para la construcción del juicio evaluativo es pertinente recuperar los estructurantes del sistema de evaluación, que organice y regule dicha práctica. Estos estructurantes son:

- Según tipo de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y/o autoevaluación
 - Según tipos de instrumentos: (POM, lista de cotejo, escala de valoración, rúbrica, etc.) y dimensión a evaluar (declarativa, procedimental y afectiva/actitudinal).
Según criterios e indicadores
 - Según modalidad: individual / grupal.
 - Según los momentos: diagnóstica, formativa, sumativa.

La retroalimentación debe estar presente de manera transversal a toda la práctica evaluativa, dependiendo su finalidad (formativa o negativa), evitando la no formativa. Esta construcción del juicio evaluativo además debe estar pensada en el entorno a desarrollarse; en esta oportunidad, el entorno se centra en la virtualidad, permitiendo que los estructurantes y las propuestas evaluativas se adecuen a una “plasticidad” propia del entorno, sin dejar de pensar actividades auténticas que permitan el desarrollo y puesta en acto de las decisiones en torno a lo que se pretende evaluar.

Se resalta que, de esta experiencia, los tutores en formación para los entornos virtuales de aprendizaje adecuen los estructurantes de la evaluación en un plan de acción tutorial, que permita la programación de la propuesta, evitando los procesos espontáneos en la virtualidad, garantizando la organización de las acciones y procesos de orientación, apoyo y seguimiento a los estudiantes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Tal como se ha mencionado desde el inicio del presente artículo, las acciones y/o actividades del curso de posgrado han transitado aspectos sobre el rol del tutor para la mediación del aprendizaje en el entorno virtual, el diseño de una propuesta de acciones tutoriales, y la evaluación auténtica para la virtualidad.

Siguiendo entonces los aportes de Pons, Cano y Forés (2020), la propuesta de formación de tutores para entornos virtuales ha propiciado comprender que la construcción del juicio evaluativo es una capacidad que se sitúa en un contexto específico del ámbito del conocimiento, que debe planificarse de manera intencional para su desarrollo, centrándose en la retroalimentación, en el proceso más que

en el resultado y en cómo los y las estudiantes se sienten expuestos en la aplicación de diversas experiencias en torno a los criterios con los que son evaluados.

Por ello, el curso se planificó mediante acciones que vinculaban al futuro tutor en instancias de planificación de las propuestas para los entornos virtuales de aprendizaje y la construcción del juicio evaluativo mediante los estructurantes necesarios para garantizar prácticas evaluativas auténticas y su correspondiente retroalimentación.

El tutor en formación debe abocarse a la programación de la propuesta, el monitoreo de las actividades y a las instancias de retroalimentación, ya que su rol esencial es el de agente activo en los entornos virtuales, regulado por los principios de autonomía, autoevaluación y autorregulación como capacidades esenciales para su práctica.

Por lo expuesto, consideramos que el recorrido realizado de los cursantes del postgrado para ser tutores de entornos virtuales ha posibilitado evidenciar los procesos necesarios que deben realizarse para la construcción del juicio evaluativo, que

[...] debe ser un fin en sí mismo, y, por lo tanto, debe planificarse a lo largo de los estudios, de modo que al inicio de la etapa educativa se deben plantear propuestas concretas, con criterios explícitos, de manera que al final [...], los estudiantes puedan valorar las producciones propias y ajenas sin tener que someterse a ningún formulario o plantilla (Pons, Cano y Forés, 2020, p.112).

En este sentido, se adhiere a las palabras de Gonfiantini (2020, p.67), ya que “más importante que evaluar y que evaluar bien es saber al servicio de qué personas y de qué valores se pone la evaluación. Porque la evaluación es más un proceso ético que una actividad técnica”, es así como la propuesta de formación analizada dio cuenta del interés por el desarrollo del juicio evaluativo, juicio principalmente ético, democrático y vinculado a los procesos de aprendizaje, más que por el dominio de determinados instrumentos desde un punto de vista técnico. Juicio que recupera el diagnóstico permanente, el diálogo, la comprensión de lo que ocurre en la formación e intenta alejarse de la discriminación, la comparación innecesaria y la punición de los errores. Evaluar, desde esta perspectiva y solo desde esta perspectiva, es aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, A. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, (45),11-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Retroalimentación formativa*. Santiago de Chile: SUMMA. Recuperado de: https://panorama.oeci.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bierema, L., y Merriam, S. (2002). E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process. *Innovative Higher Education*, 26(3).
- Bolívar, A. (2002). La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas. En: Castillo, S. (coord.) *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación / Prentice - Hall.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2),1-10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91643847007>
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En: Camilloni, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka: Universidad Icesi, Colombia. Recuperado de: <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Cowan, J. (2010). Desarrollar la capacidad de emitir juicios valorativos. *Enseñanza en Educación Superior*, 15(3), 323–334. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13562510903560036>
- Demuth, P. (2018). *Editorial Revista de la Facultad de Medicina de la UNNE*, 38(2).
- Demuth, P. (Comp.) Fernández, M., Yarros, B., Navarro, V., Sánchez, E., y Alegre, M. (2019). *La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción*. Secundaria Federal 2030 - Documento Jurisdiccional Orientador N° 5. Dirección de Nivel Secundario. Ministerio de Educación. Corrientes.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Revista Contextos Educativos*, 6(7). Universidad Autónoma de Barcelona.

- Gonfiantini, V. (2020). Metaevaluación: hacia una propuesta de construcción compleja. Análisis desde la recursión y el diálogo. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5), 65-78.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Kalinuik, A., Demuth, P., y Di Bernando, J. (2021). Evaluación para el aprendizaje y la mejora de la propuesta educativa: principios que guían la práctica docente. En: Demuth, P., Fernandez, G. (2021) *Innovación y Virtualidad en la Formación Universitaria en Ciencias de La Salud*. 1° ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Médica Panamericana. ISBN: 978-950-06-9659-3.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lluch, L., Pons, L., y Cano, E. (2019). La formación del juicio evaluativo como elemento básico de la competencia de aprender a aprender: El impacto de los criterios de evaluación. En Murillo, F.J. y Martínez Garrido, C. (Eds.) (2019) *Actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Volumen III. Diagnóstico y Evaluación Educativa. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). ISBN: 978-84-09-12411-4. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/148282>
- Martendal, F., y Alegre, M. (2021). Pensar nuevas estrategias evaluativas en las prácticas profesionales de la carrera de Archivología. *Revista Meta: Avaliação*, 13(39), 346-369. Recuperado de: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3031/pdf>
- Moreyra, M., Alegre, M., y Demuth, P. (2021). Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 414-422. Recuperado de: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1526/1207>
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buenas prácticas de retroalimentación. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. Recuperado de: [10.1080/03075070600572090](https://doi.org/10.1080/03075070600572090)
- Pons, L., Cano, E., y Forés, A. (2020). Fortalecimiento del juicio evaluativo con el apoyo de la tecnología en la sociedad del conocimiento. En: Gómez, O. Y. A. y Ostos Ortiz, O. L. (Eds.) (2020). *Innovación educativa y gestión del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Ediciones USTA. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/25977>
- Sadler, D. (1989). Evaluación formativa y diseño de sistemas instruccionales. *Ciencias de la instrucción*, 18(2), pp.119-144. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Stake. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D. (2018). Desarrollar el juicio evaluativo: permitir a los estudiantes tomar decisiones sobre la calidad del trabajo. *Higher Education*, 76, 467–481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509.