

Aprobar o aprender, estrategias de evaluación

2024-07-17

Aprobar o aprender, estrategias de evaluación

Libro que muestra cómo emplear las TIC para lograr nuevos modos de comunicación con y entre los estudiantes y, sobre todo, para conseguir nuevas formas de aprendizaje; además, se centra en los procesos de evaluación por considerar que éstos estimulan y orientan los procesos de aprendizaje. Cada capítulo muestra un análisis teórico y algunos ejemplos prácticos del uso de: (1) blogs; (2) rúbricas; (3) e-portfolios; (4) Entornos de Aprendizaje Personal (PLEs); (5) trabajo colaborativo en red y (6) ciertos usos de los campus virtual.

Libro que muestra cómo emplear las TIC para lograr nuevos modos de comunicación con y entre los estudiantes y, sobre todo, para conseguir nuevas formas de aprendizaje; además, se centra en los procesos de evaluación por considerar que éstos estimulan y orientan los procesos de aprendizaje. Cada capítulo muestra un análisis teórico y algunos ejemplos prácticos del uso de: (1) blogs; (2) rúbricas; (3) e-portfolios; (4) Entornos de Aprendizaje Personal (PLEs); (5) trabajo colaborativo en red y (6) ciertos usos de los campus virtual.

APROBAR O APRENDER

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN LA SOCIEDAD RED

Descargue el libro completo haciendo [clic aquí](#) (PDF)

INTRODUCCIÓN: EVALUACIÓN AUTÉNTICA CON TECNOLOGÍA

Por Elena Cano

En los últimos años, en el campo educativo, hemos pasado de hablar de “nuevas tecnologías” a “tecnologías de la información y la comunicación” (TIC) y posteriormente a “tecnologías para el aprendizaje y la comunicación”.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/mitjans-aprobar-o-aprender.pdf> Estos cambios en el lenguaje no son de carácter ornamental, sino que obedecen a un modo de entender los artefactos y dispositivos tecnológicos: ya no se consideran nuevos, sino algo cotidiano y se entiende que son útiles en tanto que sirven para comunicarse y aprender como un recurso más, integrado en la vida diaria, aunque para los que no somos nativos digitales la adaptación a ellos resulte algo progresiva.

Pero, como es obvio, el uso de la tecnología per se no es necesariamente bueno si no se halla al servicio de un mayor aprendizaje y si no se continúa combinando con experiencias de educación presencial, de relación cara a cara entre iguales, de interacción con adultos, de observación y manipulación de objetos reales, etc. Por ello, la tecnología sólo nos sirve para ser más competentes si se pone al servicio de los objetivos educativos (y no si supeditamos estos a aquella).

Así pues, al referirnos a “evaluación con soporte tecnológico”, no aludiremos tan sólo al hecho de disponer de técnicas electrónicas que nos ayuden logísticamente a sistematizar las calificaciones o a facilitar la entrega y conservación de evidencias de trabajo, sino al hecho de dar un paso más y buscar cómo la tecnología puede cambiar los procesos de evaluación y, por ende, de aprendizaje, puesto que consideramos que la evaluación orienta los procesos de aprendizaje.

En este sentido, este libro pretende recoger experiencias que constituyan buenas prácticas de uso de los medios al servicio de la evaluación formativa y aborda cómo los recursos tecnológicos pueden favorecer otro modo de evaluación, especialmente

ligado a los escenarios que toman sentido en las enseñanzas universitarias situadas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Los diseños por competencias obligan a buscar fórmulas para que los estudiantes integren y apliquen saberes. Ello significa que aumenta el sentido que poseen los casos, los proyectos, las simulaciones, las prácticas, etc. y los espacios en los que los estudiantes piensen sobre las acciones que han desarrollado a modo de reflexión metacognitiva o autorreguladora. Y es en este sentido que nos preguntamos: ¿pueden las diversas herramientas tecnológicas favorecer este tipo de aprendizajes? Y, especialmente, ¿pueden ayudarnos a evaluarlas? ¿Puede la evaluación por competencias desarrollarse de modo más eficiente con la ayuda de soporte tecnológico? ¿Pueden los medios favorecer los procesos de autorregulación inherentes al desarrollo de competencias? A estas y a otras preguntas vamos a intentar dar respuesta a lo largo de estas páginas [1].

LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS

En la actualidad, los planes de estudio se diseñan desde un enfoque de aprendizaje por competencias. Esta lógica, que supera —o incorpora— los diseños por contenidos, se debe situar en un contexto de rápida creación, difusión y acceso a la información, y en un mundo globalizado. En este marco parece coherente trabajar para favorecer grandes capacidades que puedan recrearse, adaptarse y actualizarse a lo largo de la vida, más que limitarse a aprender ciertos conocimientos que pueden quedar obsoletos rápidamente. Por ello, el diseño por competencias intenta combinar el conocimiento conceptual con el aprendizaje de técnicas, destrezas y habilidades y con el planteamiento de ciertas actitudes para el desarrollo personal y profesional. Trabajar por competencias supone preguntarse la finalidad de los conocimientos que queremos que aprendan nuestros estudiantes (seleccionando los básicos). Supone también ofrecer experiencias de integración y aplicación de los conocimientos que se adquieren, para que no sólo se sepa sino que se sepa hacer y se sepa ser, para que se sepa resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones, dándoles una respuesta eficiente.

Todo ello, que, evidentemente, ya se venía haciendo, supone enfatizarlas metodologías activas, donde hay que buscar información, seleccionar la pertinente, convertirla en conocimiento y aplicarla, con criterio, para resolver problemas. No

obstante, mal entendido, este tipo de diseños podría llevarnos a un activismo “facilón”, a un conjunto de tareas puntuales, poco relevantes y significativas que no sólo no desarrollarían la competencia sino que expondrían al estudiante al peligro de no adquirir los conocimientos necesarios para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. De ahí la importancia de la selección de competencias sustantivas y de estrategias formativas, con soporte tecnológico, que contribuyan a su desarrollo.

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Los procesos de evaluación

La evaluación es un proceso de recogida y análisis de información con el fin de emitir juicios acerca de la progresión y la calidad del aprendizaje. Como proceso debe de planificarse, sistematizando las etapas o momentos en que se van a recoger las diversas evidencias y el modo en que se va a devolver la información sobre el proceso y sobre los resultados a los estudiantes.

La evaluación debe estar diseñada en relación con los objetivos o resultados de aprendizaje buscados (y estos ligados a las competencias de la titulación). Por lo tanto, no habrá estrategias evaluativas buenas ni malas —sí hay, en cambio, instrumentos rigurosos y bien elaborados o no—, sino coherentes o no con los propósitos que se persiguen.

Por otra parte, la evaluación también ha de ser coherente con la metodología. Si trabajamos por PBL, casos clínicos, problemas, etc., la evaluación debe reproducir las metodologías que se utilizan para promover el aprendizaje y no emplear arbitrariamente otros procedimientos. Del mismo modo, también debe estar vinculada al nivel de contenidos trabajado y responder a criterios relevantes y transparentes, que acerquen a los estudiantes a los objetivos fijados en la asignatura. Finalmente, es interesante diversificar los agentes que intervienen en la evaluación, de modo que los estudiantes participen y se pongan en práctica posibles estrategias de autoevaluación y de evaluación entre iguales.

Por todas las características que acabamos de atribuir a los procesos de evaluación, sin duda, contar con tecnologías flexibles, gestionadas por los estudiantes y al servicio del aprendizaje profundo será de gran ayuda.

La evaluación auténtica

Por todo lo señalado respecto a las competencias, en la formación inicial hay que trabajar para consolidar los aprendizajes básicos que van a permitir activar los saberes ahora y en el futuro y para desarrollar mecanismos de metacognición, que lleven a aprender a aprender.

En términos generales, podríamos considerar una buena práctica de evaluación aquella que es coherente con objetivos, contenidos y metodología, que es diversa (porque recoge información sobre contenidos variados y porque utiliza instrumentos diversos), que implica a diferentes agentes (incluyendo la autoevaluación y la evaluación entre iguales) y que da lugar a la autorregulación de los aprendizajes. Si nos referimos a la evaluación por competencias, debemos añadir, además, que una buena práctica será aquella que, por una parte, promueva que los estudiantes respondan a situaciones contextualizadas, resuelvan problemas, tomen decisiones, realicen proyectos reales y, por otra parte, facilite la reflexión sobre los procesos que han realizado.

Este tipo de evaluaciones se sitúan en lo que se ha denominado evaluación auténtica e indudablemente esta se halla ligada a la evaluación de competencias. Por su naturaleza, la competencia se demuestra en la práctica, al resolver de forma eficiente una situación problemática en un contexto determinado. Por ello, proporcionar oportunidades de aprendizaje que requieran integración y transferencia con simulaciones, prácticas y casos (situaciones de evaluación auténtica que reproducen la realidad laboral a la que, al finalizar sus estudios, se van a enfrentar los titulados) es ofrecer buenas experiencias de aprendizaje y de evaluación [2]. Y estas pueden venir asociadas al uso de diversos instrumentos que adquieren un valor añadido si se realizan con soporte tecnológico.

La autorregulación

Por otra parte, se trata de tomar conciencia de los procesos seguidos para resolver cada tarea con el fin de consolidar los puntos fuertes y reorientar los procesos erróneos o incompletos, esto es, de aprender a aprender.

La autorregulación pasa por:

- apropiarse de los objetivos de su acción;
- estructurar tareas (anticipar y planificar operaciones);
- apropiarse de los criterios de evaluación de la tarea;
- aplicar informaciones, construir respuestas, etc.;
- gestionar el propio alumno los errores;
- y explicar el proceso realizado.

Como señalan Martín y Moreno (2007: 24), aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje y para organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, tanto individualmente como en grupo. Es decir, supone que los estudiantes se comprometan a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales anteriores con el fin de utilizar y aplicar el conocimiento y las habilidades en una variedad de contextos. Para ello se requieren capacidades cognitivas (manejo de habilidades básicas que permiten obtener y procesar nuevos conocimientos, como atención, selección de información, recuerdo, razonamiento); elementos afectivos (motivación, autoestima, emociones) y elementos sociales, puesto que aprender es una tarea colectiva, en interacción y comunicación, que implica interdependencia, colaboración y empatía. Todo ello se da junto con procesos de autorregulación, de reflexión o metacognición, es decir, de supervisión activa y orquestación de los procesos implicados en el aprendizaje en relación con los objetos o datos en los que se apoya: saber cómo aprendemos y cómo aprender. Entendemos la autorregulación como una estrategia prevista y planificada por el profesorado para que cada estudiante pueda adaptar las condiciones generales de una tarea a sus condiciones particulares. Por lo tanto, se debe de planificar (Coll et al., 2007). La mayoría de los estudiantes tienden a actuar directamente, sin planificar qué harán y cómo. Por ello, los esquemas, los mapas conceptuales, los portafolios o las e-rúbricas pueden ser buenos elementos para

sistematizar los pasos de un proceso y los resultados de este. Y, además de los instrumentos que se deban emplear, el profesorado debe planificar también los momentos para la recogida de la información y para la devolución al estudiante, puesto que la retroacción (el feed-back) tiene un papel esencial en este proceso.

La retroacción

La retroacción ha de permitir que cada aprendiz conozca sus fortalezas así como sus debilidades. Como indica Escudero (2010), debe servir para: confirmar lo que se conoce y se hace bien; adaptar y ajustar bien lo conocido; diagnosticar errores y carencias; corregir creencias previas o conocimientos incorrectos; añadir información a lo conocido y reestructurar esquemas y concepciones con nueva información.

Esta devolución ha de centrarse en la tarea (no en la persona) y debe ser de calidad, es decir, deberá informar no sólo de los errores sino de los motivos de dichos errores y tendrá que aportar alternativas o vías de solución para superarlos. Además, tiene que ser ágil. Para ello, puede ser: individual, con un comentario oral o escrito individualizado; colectiva en clase; entre iguales (revisar la actividad con compañeros) o contrastar ellos mismos con las “soluciones” y elaborar un informe. Para todo ello, la tecnología nos resulta de gran utilidad porque permite que la evaluación se realice a lo largo del proceso y sea verdaderamente continua porque permite devoluciones rápidas, individuales o colectivas, especialmente en sus dimensiones retroactiva y proactiva [3].

LA TECNOLOGÍA PARA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Como hemos indicado, se proponen tecnologías para el aprendizaje, integradas en el conjunto de los recursos disponibles de cada persona. El empleo de las tecnologías no sólo ha de facilitar logísticamente el proceso de evaluación, sino aportar algún tipo de valor añadido (contribuir a desarrollar la competencia digital, permitir aprendizajes diferentes a los que se realizarían con otro tipo de soportes, etc.). En este sentido, hay que repensar ya cuál es la aportación de la tecnología y hasta qué punto genera fatiga y hastío. Algunas voces hablan ya del de-teching o desintoxicación tecnológica, que propugna el “ayuno temporal” de tecnología para poder repensar, reiniciar, reconectar y reactivar el uso de la tecnología de forma equilibrada. Con relación a la docencia,

también hay que cuestionarse el uso de la tecnología.

Es importante, en este punto, rescatar que utilizar un campus virtual como simple repositorio de material seleccionado acríticamente o limitar nuestra tarea de docentes a la preparación de unidades, módulos o dispositivos formativos en soporte virtual serían, posiblemente, ejemplos de un mal uso de la tecnología. Como indica Llovet (2011: 294):

Lo que ha sucedido, en suma, es que una serie de procesos antiguos de comunicación interpersonal, de selección de datos, de capacidad analítica y sintética y de redacción de las ideas consiguientes—procesos que contenían una inevitable carga de mediatización—se han transformado en procesos inmediatos sobre documentos indiscriminados, procesos en los cuales no hacen casi ningún papel ni una hipótesis de trabajo, ni la búsqueda propiamente dicha, ni la diferenciación de los materiales recopilados, ni la reflexión sobre estos materiales, ni la elaboración detenida de los resultados finales.

No olvidemos, pues, que lo más importante es la actividad que realiza el alumno, las habilidades cognitivas que va a desarrollar, y no perdamos de vista que, en educación superior, estas pasan por la comprensión analítica, la crítica sistemática, la evaluación documentada y argumentada, etc. Por lo tanto, no existen tecnologías buenas o malas en sí mismas sino coherentes o no con el objetivo pretendido y al servicio de finalidades propiamente universitarias. Del mismo modo, las diversas opciones disponibles en cada tipo de recurso tecnológico también deben adaptarse al contexto y a los resultados de aprendizaje que se persiguen. Por ejemplo, un foro virtual en el entorno de un campus cerrado nos puede ser útil si pretendemos un debate en el que todos participen y donde se pueda disponer de evidencias para calificar la aportación individual de cada uno. Si no, quizá sea mejor, en una universidad presencial, un debate cara a cara en el aula.

Un blog [4] individual con herramientas 2.0 nos puede ser útil si pretendemos, además de recoger las aportaciones personales, que constituya una herramienta de comunicación futura para el desarrollo profesional de un individuo. Si no, se pueden hacer blogs dentro de un campus. Además un blog puede ser colectivo, puede hacerse en inglés, puede servir para comentar casos jurídicos, para expresar vivencias en

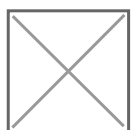
periodos de aprendizaje, etc., dependiendo del campo de conocimiento y de los objetivos. Una wiki [5] puede servirnos para hacer un glosario de la asignatura, para construir colectivamente una monografía o artículo, para hacer revisiones entre iguales, etc., siempre que lo que busquemos sea la escucha y la participación mediante la reacción reflexiva a las aportaciones externas (Leuf, Cunningham, 2001). Una webquest [6] puede ser muy útil para guiar un proceso de investigación si plantea buenas preguntas, si la documentación asociada es de calidad, si la tarea que solicita pasa por la creación de conocimiento, el desarrollo de competencias y el trabajo cooperativo, y, sobre todo, si posee posibilidades de transferencia a otros procesos. Finalmente, podríamos explotar las potencialidades de las redes sociales de modo que se produzcan canales de comunicación fluida entre iguales que busquen resolver problemas cooperativamente, como sugieren los PLE (Personal Learning Environments) trabajados por Adell y Castañeda (2010) o Castañeda y Soto (2010). Sus investigaciones revelan que, pese a que el cien por cien de las universidades españolas emplean campus virtual, existe un escaso impacto del uso de este sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Suelen seguir la modalidad “curso”, ser cerrados, necesitar permisos para la edición, etc. Frente a ello, contamos con la web 2.0 y las redes sociales, que permiten crear, mezclar, difundir, colaborar y descentralizar conocimientos. El futuro pasa por el PLE entendido como entramado que cada persona crea en la red y materializado en las herramientas que utiliza para crear su propio entorno de aprendizaje. En él se compactan herramientas de lectura, de reflexión, de relación, etc., y permite el desarrollo profesional y personal así como el aprendizaje a lo largo de la vida (Life Long Learning).

Deseamos rescatar los siete aspectos cruciales subyacentes en el enfoque de los PLE, recogidos por Adell y Castañeda de la obra de Schaffert y Hilzensauer (2008):

1. Papel del aprendiz activo (no mero consumidor).
2. Personalización del proceso.
3. Selección y filtrado personal de los contenidos disponibles.
4. Implicación social (colaboración personal y profesional para el aprendizaje).
5. Acceso a la información distribuida libremente bajo la propiedad/protección de datos (Creative Commons).

6. Desarrollo de la autonomía pedagógica y organizativa en los procesos de aprendizaje.
7. Primacía de herramientas de software social débilmente acopladas seleccionadas por cada persona frente a las plataformas cerradas con contenidos seleccionados y aprobados por el profesorado.

En definitiva, **se trata de emplear las tecnologías de la información y la comunicación para nuevos modos de comunicación y para nuevas formas de aprendizaje, no para reproducir los esquemas tradicionales (un aula cerrada, un profesor que dirige, unos contenidos seleccionados por este, etc.)**. Para ello, disponemos de múltiples recursos en abierto que podremos seleccionar e integrar. Como indica el mapa de tendencias de Internet (Web Trends Map), cada uno puede establecer sus itinerarios, conexiones y “transbordos” para lograr explotar la utilidad de cada herramienta en función de sus preferencias, intereses y necesidades [7]. Una versión reducida es la que ofrece Gourtley (2010), a partir de las trece líneas del mapa del metro de Tokio y asociando las aplicaciones a su función principal:



En resumen, el acceso a la información, la circulación de esta sin fronteras, la capacidad de digitalizar un gran número de textos y artefactos, el incremento de la potencia de los ordenadores, la existencia de más personas capaces de comunicarse entre sí y de producir conocimientos y de colaborar entre ellas configuran un nuevo mundo de fuerzas económicas, sociales y, obviamente, un nuevo panorama educativo. Este es, sin duda, el reto más importante. Veamos qué podemos hacer al respecto en las páginas que siguen.

QUÉ PODEMOS ENCONTRAR EN ESTE LIBRO

Tomamos la paradoja formulada en los noventa por Santos Guerra [8] para titular el libro. La dicotomía formulada entre aprobar o aprender ha dado mucho juego (de hecho, actualmente llevan ese título algún blog particular e incluso un grupo de Facebook), pero sigue y seguirá sin resolverse en tanto que veamos que estos son procesos separados y no concibamos los procesos de evaluación como procesos de

aprendizaje, y no entendamos que **un buen sistema de evaluación es aquel del que el estudiante no puede escapar sin haber aprendido.**

El libro se estructura en varios capítulos, todos ellos organizados siguiendo una misma lógica: una primera parte de carácter más teórico, donde se ofrece un análisis amplio (en términos sociológicos y educativos) de la tecnología en cuestión, y una segunda parte más práctica, en la que se describe alguna investigación realizada y se comentan los resultados. Para facilitar la lectura se ha buscado un formato idéntico, fácilmente reconocible por el lector:

1. Contenido del capítulo, que se sugiere que se estructure en apartados (si se desea, de varios niveles) y que introduzca referencias a contenidos multimedia y enlaces varios. Puede organizarse, si se desea, del modo siguiente:

a) Marco teórico: importancia de esta herramienta, estudios teóricos previos que existan sobre esta, etc.

b) Posibilidades de esta herramienta: en qué escenarios puede usarse, para qué tipo de aprendizajes y qué tipo de estudios o experiencias se han llevado a cabo con ella. Posibilidad de otras herramientas similares: puntos de coincidencia y divergencia y análisis comparativo.

c) Descripción de una experiencia concreta (citando, si procede, el proyecto de investigación y/o de innovación docente del que emerge).

d) Análisis de los puntos fuertes y débiles de la experiencia. Qué cambiaríamos si la volviésemos a hacer.

e) Posibilidades de transferencia de esta práctica a otros entornos y hasta qué punto corrobora las experiencias y los estudios previos citados al inicio o muestra otro tipo de hallazgos. Comentario acerca de si herramientas similares podrían ayudar también, con otros matices, al aprendizaje y a la evaluación.

2. Cinco ideas principales, a modo de conclusión.

3. Cinco recursos disponibles en Internet.

4. Notas del capítulo con bibliografía comentada.

Tras este capítulo introductorio, en el **capítulo 1** se describe y analiza una experiencia centrada en el uso de **blogs** realizada en la Universidad de Barcelona. Mariona Grané comenta la importancia de los blogs no sólo como instrumentos para la descripción sino para la reflexión, la comunicación y el aprendizaje. Se describe la experiencia de una actividad formativa asociada además a un aplicativo diseñado para favorecer la evaluación de las competencias que el estudiante muestra en dichos blogs.

En el **capítulo 2**, Vicenç Benedito, Núria García e Ignasi Puigdemallívol hablan de las **rúbricas**, a partir de su experiencia vinculada a un proyecto de innovación docente. En primer lugar, conceptualizan este instrumento y justifican la relevancia de esta herramienta de evaluación desde varias perspectivas. A continuación, ofrecen una serie de recursos para su elaboración y muestran ampliamente los resultados de una experiencia en la que los estudiantes han elaborado sus rúbricas.

En el **capítulo 3**, se describe un buen ejemplo de los **ePortafolios**. Los portafolios tanto académicos como profesionales, entendidos como colecciones de trabajos de una persona, posibilitan la acreditación de las competencias que se poseen. En este caso, Manuel Cebrián muestra cómo los entornos tecnológicos permiten la recolección, integración y vinculación de diversos archivos para exhibir el avance y el alcance de los aprendizajes, y la evaluación de estos por parte de diversos agentes.

En el **capítulo 4**, Linda Castañeda nos acerca a las posibilidades educativas de las **redes sociales**. En el marco 2.0, cada uno, en definitiva, construye su **PLE**, y ordena sus estrategias para disponer de herramientas para acceder a la información, para transformarla y para relacionarse con otras personas con las que aprende. Ello redunda, sin duda, en el desarrollo de competencias. La autora justifica este punto de vista y lo ilustra además con los datos de una experiencia realizada en el estudio de Educación Social en Murcia, a partir del uso de una de las redes sociales.

En el **capítulo 5**, Jordi Sancho analiza el **trabajo colaborativo** en red. El estudio de las interacciones entre las personas que cooperan en entornos virtuales permite

comprender los papeles que cada uno desempeña en el trabajo cooperativo y el tipo de relaciones que se establecen, con lo que se pueden extraer propuestas para la dinamización de equipos en red por parte del profesorado.

Finalmente, en el **capítulo 6**, se habla de los **campus virtuales** y de sus posibilidades. Jaume Fabregat hace un recorrido de las posibilidades de los entornos virtuales, mostrando también sus limitaciones y riesgos. Hace hincapié especialmente en la importancia de ofrecer escenarios y oportunidades para un aprendizaje integral, esto es, imbuido de una dimensión ética. Explora las posibilidades de BBB y cómo la aplicación de las diversas herramientas de dicha plataforma conduce a aprendizajes de distinto contenido curricular, de modo que permite comprender hechos y conceptos pero también desarrollar destrezas y habilidades y avanzar en la adquisición de actitudes asociadas a una buena ejecución como profesional y como ciudadano.

Con todo ello, se pretende ofrecer un recopilatorio de prácticas del empleo de las tecnologías para la evaluación de diversos tipos de aprendizajes en el ámbito de la educación superior. No sólo los contenidos que aborda cada autor son diversos sino que también lo son sus estilos. Creemos que recogemos, así, la variedad de intereses, enfoques y aproximaciones a la tecnología al servicio del aprendizaje, respetando los campos de conocimiento, las universidades, las experiencias y las visiones de cómo esta nos puede ayudar.

CINCO IDEAS CLAVE DE ESTE CAPÍTULO

1. La evaluación con el soporte de la tecnología permite mejorar no sólo el proceso de calificación sino de aprendizaje.
2. Las wikis, los blogs así como las interacciones en redes sociales permiten construir aprendizaje colaborativo, con el que llegara soluciones más elaboradas, con procedimientos cooperativos e integrando los recursos disponibles en red.
3. Las plataformas institucionales deben combinarse con software abierto y/o deben integrar herramientas 2.0 para facilitar el libre acceso de todos a lo largo de la vida. Por ello, cada vez más las plataformas son más abiertas e interoperables.
4. El soporte tecnológico debe ayudar a todo el proceso de evaluación (rigor instrumental, transparencia de criterios, frecuencia en la recogida de datos,

gestión y almacenaje de los datos, participación de diversos agentes, sistematicidad de las devoluciones o feed-back).

5. La evaluación para el aprendizaje requiere de un cambio cultural que lleve a verla como oportunidad de aprendizaje, que lleve a compartir el poder de los procesos evaluativos con los implicados y que enfatice los procesos de reflexión sobre el proceso seguido para realizar una tarea.

CINCO RECURSOS RELACIONADOS DISPONIBLES EN INTERNET

1. El Joint Information Systems Committee asesora a las universidades británicas sobre el uso innovador de las tecnologías digitales, ofreciendo acceso a los recursos electrónicos, diseñando nuevos entornos de aprendizaje, asesorando sobre el e-learning, etc. Buscando por el tópico Assessment se ven los diversos proyectos en curso que sobre el tema tiene esa organización.
<https://www.jisc.ac.uk/>
2. Teach with technology, chek-list, escalas, rúbricas. <http://www.4teachers.org/> tiene como objetivo ayudar a integrar la tecnología en las aulas ofreciendo herramientas y recursos en línea gratuitos. Este sitio ayuda a los educadores a encontrar y crear lecciones, pruebas cortas, rúbricas y calendarios para la clase que son fáciles de usar.
3. [EvalCOMIX](#) es una herramienta destinada a la e-evaluación, integrable en los Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS), como Moodle o LAMS. Posee check-list, escalas, rúbricas, etc., que permiten autoevaluarse y evaluar el trabajo entre iguales.
4. ABC es un conjunto de herramientas para todos los aspectos de la creación, captura, marcado, control y administración de pruebas. Permite que el profesorado se centre en la valoración de las tareas, en tanto que facilita mecánicamente las tareas rutinarias. Se puede aplicar para la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en contextos y momentos diversos.
5. El [Instituto de Tecnologías Educativas](#) del Ministerio de Educación de España posee una colección de materiales que, pese a estar referidos a la escolaridad básica, pueden ser ilustrativos para el profesorado universitario.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

- Adell Segura, J., Castañeda Quintero, L. (2010). “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, en R. Roig et al. (ed.), Claves para la investigación en innovación y calidad educativas.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Intelectualidad en las aulas. Roma TRE Università degli studi. Marfil. El artículo resulta revelador de las limitaciones que suele tener el uso de las tecnologías por parte de las instituciones universitarias. Frente a este uso cerrado se refiere a los beneficios de los PLE y a su impacto sobre el desarrollo personal y profesional.

- Cano, E. (Coord.) (2011). Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior. Laertes. Barcelona.

El libro recoge cinco experiencias de universidades catalanas que destacan por haber realizado una buena práctica de evaluación por competencias. Se dan casos de simulaciones, de portafolios de titulación, de trabajo de casos, etc., todo ello tras una reflexión sobre las capacidades que se deben alcanzar y las actividades formativas que pueden contribuir a desarrollarlas.

- Grané, M. y Wilhem, C. (ed.) (2009). Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar. Laertes. Barcelona.

El libro habla de la importancia de las herramientas abiertas bajo la idea de que, si bien hasta ahora era preciso aprender para poder participar, actualmente es necesario participar para poder aprender. Desde esta dimensión de intercambio, difusión y construcción colectiva del conocimiento actual, se presentan algunas claves culturales y educativas, así como las tendencias tecnológicas y las visiones sociales de este cambio.

- Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Morata. Madrid.

Se trata de un documento de gran interés en el campo de la evaluación. Comenta diversos tipos de pruebas y cómo el diseño de estas orienta el tipo de aprendizajes; habla de los beneficios y los inconvenientes de la explicitación de los criterios de evaluación y de las diversas finalidades de los procesos evaluativos.

REFERENCIAS

- Castañeda, L. y Soto, J. (2010). "[Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way](#)", Digital Education Review,18, págs. 9-25. (visitado el 8 de marzo de 2011).
- Leuf, B. y Cunningham, W. (2001). The Wiki Way: Quick collaboration on the web. Addison Wesley. Boston.
- Llovet, J. (2011). Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats. Galàxia Gutenberg. Barcelona.
- Escudero, T. (2010). Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria. ICE de la Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Gourtley, B. M. (2010). "Lliçons des de primera línia", en I. Tubella y B. Gros, Capgirant la univesitat. Accions per al futur proper, págs. 81-119. UOC. Barcelona.
- Martínez, A. y Hermosilla, J. M. (2011). "El blog como herramienta didáctica en el EEES", en Pixel Bit, Revista de Medios y Educación, 38, págs. 165-175.
- Ning, H. K. y Downing, K. (2010). "The impact of supplemental instruction on learning competence and academic performance". Studies in Higher Education, 35: 8, págs. 921-939.

NOTAS:

[1] Este documento se ha publicado con la ayuda del proyecto "Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos", con referencia SEJ2007-65786/EDUC de I+D de la Subdirección

General de Proyectos de Investigación (Ministerio de Ciencia e Innovación)

[2] En este sentido, hay que destacar la aportación de Díaz Barriga, quien se ha referido en numerosas ocasiones a la evaluación auténtica:

Díaz Barriga, F. (2005). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill. México.

Díaz Barriga, F. (2004). "Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje", *Perspectiva Educacional*, 43, págs. 51-62.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2).

<http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). McGraw Hill. México.

[3] El feedback puede ser interactivo (el estudiante se adapta constantemente en función de sus interacciones con el profesor y los compañeros durante la actividad cotidiana en el aula); retroactivo (el estudiante, después de una prueba, intenta superar las dificultades que ha visto que tenía para hacerla) o proactivo (el profesor se anticipa a las preconcepciones erróneas según su experiencia previa y planifica la enseñanza para que no se den).

[4] Algunos documentos de interés sobre el uso de los blogs pueden hallarse en:

Dellepiane, P. A. (2011). "Blogs en Educación Superior. Una Experiencia en Medios Informáticos", *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, Nº 20.

<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/324295>

Farmer, B., Yue, A. y Brooks, C. (2008). "Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study", *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 2008, 24(2), págs. 123-136.

Jiménez Hidalgo, S., Salvador Bruna, J. (2007). "Evaluación formal de blogs con contenidos académicos y de investigación en el área de Documentación". *EPISCP*, 16,

págs. 114-122.

Kamel Boulos, M., Maramba, I., Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: a new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. <http://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/1472-6920-6-41>

Ladyshevsky, R. y Gardner, P. (2008). "Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical field work", Australasian Journal of Educational Technology (AJET), 2008, 24(3), págs. 241-257.

Leibrandt, I. (2006). "El weblog, un nuevo género de la cultura popular digital", Culturas Populares. Revista Electrónica, 3, pág. 18.

[5] Con relación a las wikis, especialmente interesante resulta el número monográfico de la Red-u sobre wikis. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M10/>

[6] Véase <http://www.webquest.org/>, el Portal Webquest Bernie Dodge. Aunque la mayoría de las webquest no están referidas a la enseñanza universitaria, se pueden adaptar algunos ejemplos. Otras buenas direcciones referidas a webquest son:

- <https://sites.google.com/site/webquestcathome/>
- <http://www.edutic.ua.es/>

[7] En el Web Trend Map se hace una analogía con un mapa de metro, donde las "estaciones" corresponden a sitios web y las "líneas" a funciones. Incluye los doscientos sitios web más populares de Internet situados esquemáticamente por categoría, proximidad, popularidad y otros criterios. Servicios similares comparten las mismas líneas de color, y la iconografía detallada que se puede ver en las versiones ampliadas informa de otros detalles curiosos. Pueden consultarse las versiones cuarta y quinta en <https://ia.net/topics/web-trend-map-3-get-it/>

[8] En diversas obras, Miguel Ángel Santos alude a dicha paradoja pero aparece de modo especialmente relevante en: Santos Guerra, M. A. (1999). "20 paradojas en la evaluación de la evaluación del alumnado en la Universidad española", Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796478>

Descargue el libro completo haciendo [clic aquí](http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/mitjans-aprobar-o-aprender.pdf) (PDF)

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/mitjans-aprobar-o-aprender.pdf>

ÍNDICE

Prólogo

Por Antonio Bartolomé

Capítulo 0 - Introducción: Evaluación auténtica con tecnología

Por Elena Cano

Capítulo 1 - Weblogs, la acción reflexiva

Por Mariona Grané

Capítulo 2 - Rúbricas, más que un instrumento de evaluación

Por Ignasi Puigdemívol, Núria García Aguilar y Vicenç Benedito

Capítulo 3 - Los ePortafolios en educación superior: investigación de su impacto y casos de uso.

Por Manuel Cebrián de la Serna

Capítulo 4 - Las Redes Sociales como entornos naturales para el desarrollo de competencias. Aprender enredados

Por Linda Castañeda

Capítulo 5 - La evaluación de proyectos colaborativos a gran escala basados en wikis mediante el análisis de redes sociales

Por Jordi Sancho

Capítulo 6 - Campus virtual y plataformas

Por Jaume Fabregat

CRÉDITOS:

Reproducción del capítulo 0 del libro “Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red” correspondiente a la colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona. Barcelona.

****Se debe citar:**

Cano, Elena (editora) (2012). Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red.**

Este libro se publica en línea bajo Licencia Creative Commons 3.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/> También está disponible bajo demanda en versión impresa en Amazon.com. Se pueden consultar las ideas clave de cada capítulo en: <http://www.aprobaroaprender.net/>

Algunos derechos reservados: Elena Cano; Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona Collecció Transmedia XXI, vol. 4, abril 2012.

Esta colección se ha puesto en marcha con el apoyo de varias instituciones. Entre ellas una ayuda de la Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació para grupos de investigación correspondiente al periodo 2011-2012.

Publicación de este documento en EDUTEKA: Diciembre 16 de 2016.

Última modificación de este documento: Julio 17 de 2024.