

# **UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC**

## **JEFATURA DE CENTRO DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN CON ESTUDIOS  
RECONOCIDOS OFICIALMENTE POR ACUERDO 20090621 CON FECHA 3-VI-2008  
DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**



## **MÓDULO 12. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN AMBIENTES VIRTUALES (27-1)**

### **ACTIVIDAD 2. LA EVALUACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES (PARTE 2)**

**ALUMNA: NANCY STEPHANY LÓPEZ GARCÍA**

**TUTOR VIRTUAL: DRA. MARÍA EDITH CASTAÑEDA SÁNCHEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO**

**2026**

## **La Evaluación Didáctica entre la Presencialidad y la Virtualidad: Reflexiones y Desafíos desde la Enseñanza de la Historia en Bachillerato**

Evaluar el aprendizaje en las ciencias sociales, y en particular en la asignatura de Historia a nivel bachillerato, representa un desafío pedagógico constante. La historia no consiste en la memorización pasiva de fechas, batallas o nombres aislados, sino en la formación del pensamiento crítico, el desarrollo de la conciencia histórica, la comprensión de la causalidad múltiple y el análisis riguroso de fuentes primarias y secundarias. A lo largo de mi trayectoria como docente de historia en la educación media superior, he presenciado cómo los escenarios educativos se transforman y exigen de nosotros una constante revisión de nuestras prácticas evaluativas. El paso o la convivencia entre el aula presencial y los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) no constituye una simple mudanza de soporte tecnológico o de infraestructura, sino una reconfiguración profunda e integral de la relación entre el docente, el estudiante, el conocimiento y las evidencias de aprendizaje. En este contexto, el presente ensayo analiza las diferencias sustanciales entre la evaluación presencial y la virtual, examina la adaptabilidad de las técnicas e instrumentos propuestos en la literatura especializada, particularmente en el monográfico de Castañeda Sánchez (2024), reflexiona sobre los desafíos, ventajas y limitaciones de ambos entornos y concluye con una propuesta de recomendaciones orientadas a garantizar una evaluación justa, auténtica y formadora.

Para comprender la naturaleza de esta transformación, es necesario responder en primer término a la interrogante sobre cuáles son las principales diferencias entre la evaluación en entornos presenciales y virtuales. En el aula presencial, la evaluación transcurre en un espacio-tiempo compartido donde la inmediatez de la interacción física desempeña un papel determinante. Como docente presencial, cuento con el recurso inestimable del lenguaje no verbal, el diálogo sincrónico instantáneo y el control directo sobre el contexto de ejecución de las tareas evaluativas. Por el contrario, la evaluación en entornos virtuales opera mediada por plataformas digitales y tecnologías de la información, desarrollándose predominantemente de forma asincrónica y en espacios geográficamente distantes (García Aretio, 2014). Esta distancia física desplaza el eje del control del docente hacia la autonomía del estudiante y modifica sustancialmente la vigilancia presencial por el seguimiento de huellas digitales de aprendizaje (tales como registros de actividad en plataforma, participaciones en foros y entregas de productos digitales). Mientras que en la presencialidad la evaluación ha tendido tradicionalmente hacia pruebas escritas individuales bajo supervisión directa para verificar la retención de contenidos, en la virtualidad la ausencia de control físico exige superar el paradigma cuantitativo-sumativo centrado en la memoria para migrar hacia una evaluación continua, cualitativa y formativa que valore el proceso de construcción del conocimiento (Delgado-García & Oliver-Cuenca, 2006).

Estas diferencias estructurales influyen de manera decisiva en la selección de las técnicas e instrumentos de evaluación. En el aula física de historia, un docente puede recurrir con frecuencia al cuestionamiento oral directo para detonar el debate sobre las causas de la Revolución Mexicana o aplicar un examen escrito estructurado con la certeza de que el alumnado responde individualmente y en tiempo real. Sin embargo, al trasladar estas dinámicas al entorno virtual, intentar duplicar exactamente el examen presencial mediante un cuestionario en línea de opción múltiple suele generar tensiones innecesarias, ansiedad por fallas técnicas y el riesgo permanente de la consulta deshonestas de fuentes externas. Como señala Quesada Castillo (2006), la virtualidad exige que la selección de técnicas e instrumentos trascienda la mera comprobación declarativa y se oriente a la comprobación del desempeño autónomo y la resolución de problemas en escenarios complejos. Así, la selección en entornos virtuales prioriza el análisis documental y la producción de evidencias complejas sobre las pruebas de lápiz y papel, privilegiando instrumentos estructurados de valoración cualitativa como las rúbricas analíticas, los portafolios digitales y las matrices de análisis que permiten ponderar el desarrollo gradual de competencias.

Al analizar detalladamente si las técnicas e instrumentos sistematizados en el monográfico de Castañeda Sánchez (2024) se adaptan bien a un entorno virtual, se observa que la respuesta no es binaria, sino que depende directamente de la reingeniería didáctica que realice el profesorado. El monográfico organiza las técnicas en cuatro grandes categorías: observación, entrevista, cuestionamiento directo y análisis documental, asociando a cada uno de los instrumentos específicos como listas de cotejo, escalas de observación, registros anecdóticos, diarios de campo, guías de entrevista, cuestionarios, fichas de registro, exámenes orales, pruebas escritas, test de opción múltiple, matrices de análisis, rúbricas y portafolios de evidencias.

La técnica de la observación pasa en la virtualidad de ser directa e inmediata a ser mediada e indirecta. Mientras que en el aula presencial la observación directa permite captar el comportamiento y las actitudes de los alumnos durante una discusión en equipo en tiempo real, en el entorno virtual la observación se apoya en el registro diferido de interacciones en foros de debate o en grabaciones de sesiones sincrónicas (Barberà, 2006). Los instrumentos correspondientes, como las listas de cotejo y las escalas de observación, se adaptan extraordinariamente bien a los entornos virtuales cuando se utilizan para evaluar participaciones asincrónicas, entregas colaborativas en documentos compartidos o exposiciones grabadas en vídeo. Por su parte, el registro anecdótico y el diario de campo, aunque valiosos para la investigación-acción del docente, requieren mayor rigor en la virtualidad para documentar las trayectorias individuales a partir de las evidencias digitales.

En cuanto a la entrevista y sus instrumentos, guías de entrevista, cuestionarios y fichas de registro, su traslado al entorno virtual resulta sumamente enriquecedor cuando se aprovechan las herramientas de videoconferencia. En mi experiencia con adolescentes de bachillerato, la realización de breves entrevistas semiestructuradas sincrónicas o la solicitud de fichas de metacognición grabadas en audio permite explorar el razonamiento histórico de los estudiantes, sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje y sus capacidades de argumentación con un nivel de profundidad que supera con creces lo que un examen convencional puede registrar.

Respecto al cuestionamiento directo, el monográfico aborda tanto la modalidad oral como la escrita (exámenes orales, pruebas escritas, preguntas abiertas/cerradas y test de opción múltiple). En la virtualidad, el test de opción múltiple mediante sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) ofrece la innegable ventaja de la calificación automatizada y la retroalimentación inmediata, pero presenta limitaciones severas si solo se orienta a evaluar datos memorísticos que el estudiante puede buscar en la web en pocos segundos. Por ello, para que el cuestionamiento escrito en entornos virtuales sea efectivo, debe evolucionar hacia preguntas abiertas de respuesta elaborada, análisis de casos o exámenes a libro abierto donde lo evaluado sea la capacidad sintética y analítica del alumno. Asimismo, las rúbricas para la evaluación oral adquieren vital importancia en la virtualidad al momento de valorar defensas sincrónicas o podcasts históricos elaborados por los estudiantes.

Sin duda, es la técnica del análisis documental (o análisis de evidencias escritas) la que encuentra en el entorno virtual su hábitat más natural y potente. Documentos como ensayos históricos, reportes de investigación, diarios de aprendizaje y portafolios de evidencias se potencian al integrarse con recursos multimedia, hipertextos y fuentes primarias digitalizadas. Los instrumentos asociados a esta técnica, las matrices de análisis, las fichas de análisis y, sobre todo, las rúbricas analíticas y holísticas, son indispensables en la virtualidad porque brindan el andamiaje claro que sustituye a la presencia física del profesor. Como afirma Rosales Almendra (2020), la evaluación auténtica basada en portafolios y rúbricas en entornos virtuales transforma al estudiante de un sujeto pasivo a un actor activo y reflexivo de su propio proceso formativo.

A partir de este análisis, surge la pregunta central sobre qué características especiales debe tener un instrumento de evaluación para ser verdaderamente efectivo en un entorno virtual. En primer lugar, debe poseer una elevada claridad procedimental y transparencia en sus criterios. Dado que en la educación a distancia o virtual el estudiante trabaja con frecuencia de forma autónoma y asincrónica, no puede levantar la mano inmediatamente para resolver dudas sobre una consigna ambigua. Las rúbricas y listas de cotejo deben explicitar de manera inequívoca las

expectativas de desempeño, los niveles de logro y los indicadores observables antes de iniciar la tarea (Quesada Castillo, 2006). En segundo lugar, el instrumento debe promover la autenticidad y la contextualización del aprendizaje. En una asignatura como Historia, un instrumento efectivo no pregunta "en qué año ocurrió la Revolución Francesa", sino que solicita comparar mediante una matriz de análisis dos fuentes primarias divergentes sobre el periodo del Terror y fundamentar una postura crítica. Esta autenticidad neutraliza por sí misma la tentación del plagio y la deshonestidad académica. En tercer lugar, los instrumentos virtuales deben incorporar la dimensión formativa, permitiendo que la evaluación proporcione información útil para reorientar el aprendizaje en lugar de limitarse a asignar una cifra punitiva (Barberà, 2006). Finalmente, deben destacar por su accesibilidad, flexibilidad tecnológica y adaptabilidad a diversos dispositivos (teléfonos móviles, tabletas, computadoras), garantizando que ningún estudiante se vea perjudicado por limitaciones en el software o en la conectividad.

Al reflexionar críticamente sobre los desafíos, ventajas y limitaciones que enfrenta la evaluación en entornos virtuales en comparación con la presencial, se revelan claroscuros significativos. Entre las ventajas de la evaluación virtual destacan la riqueza y diversidad del registro digital, que permite conservar evidencias longitudinales del progreso estudiantil; la flexibilidad espacio-temporal, que favorece la autogestión de los ritmos de aprendizaje; y la posibilidad de ofrecer retroalimentación personalizada mediante audio, comentarios interactivos o plataformas automatizadas. No obstante, las limitaciones y desafíos son igualmente profundos. La brecha digital y la inequidad en el acceso a infraestructura tecnológica constituyen un obstáculo ético de primera magnitud que puede convertir la evaluación en un factor de exclusión social. Asimismo, la falta de contacto humano directo puede conducir a un sentimiento de aislamiento en el bachiller, mientras que para el docente la revisión detallada de evidencias digitales estructuradas (como portafolios o ensayos) implica una carga de trabajo sumamente exigente en términos de tiempo. En la evaluación presencial, por el contrario, aunque existe un menor grado de digitalización de evidencias y una mayor dependencia del examen impreso memorístico, prevalece la calidez del vínculo pedagógico directo, el control equitativo del entorno de evaluación y la inmediatez en la aclaración de dudas.

Para superar estas limitaciones y responder a las exigencias de una educación inclusiva y de calidad en la sociedad digital, propongo las siguientes recomendaciones para evaluar de manera justa y efectiva en un entorno virtual:

- Transitar hacia un modelo de evaluación continua y predominantemente formativa, donde la evaluación sumativa sea el resultado natural de un proceso de acompañamiento constante y no un evento punitivo aislado (Delgado-García & Oliver-Cuenca, 2006).

- Diversificar la triangulación de técnicas e instrumentos: combinar pruebas objetivas automatizadas para conceptos básicos con portafolios digitales, foros de debate normados mediante rúbricas y ensayos de análisis histórico (Rosales Almendra, 2020).
- Fomentar la autoevaluación y la coevaluación entre pares utilizando listas de cotejo y guías claras, lo que fortalece la autorregulación metacognitiva de los estudiantes de bachillerato (García Aretio, 2014; Quesada Castillo, 2006).
- Diseñar actividades de evaluación auténtica y situada que exijan el pensamiento histórico crítico, la creación original y la aplicación práctica, reduciendo así la preocupación por el fraude académico o la suplantación de identidad (Barberà, 2006).
- Humanizar la evaluación virtual mediante una retroalimentación empática, oportuna y detallada que reconozca los logros del estudiante y le señale caminos concretos de mejora profesional y académica.

En conclusión, evaluar en la virtualidad no consiste en trasladar sin cambios las rutinas del aula presencial a una pantalla, sino en comprender que las tecnologías aplicadas a la educación abren posibilidades inéditas para democratizar y enriquecer la valoración del aprendizaje. Tanto el entorno presencial como el virtual poseen fortalezas que pueden ser potenciadas mediante una planificación rigurosa de las técnicas e instrumentos de evaluación. Como docentes de bachillerato, nuestro compromiso pedagógico radica en elegir con intencionalidad cada herramienta, sea una rúbrica de ensayo, un test en línea o un portafolio de evidencias, para asegurar que la evaluación se mantenga como un acto ético, justo y eminentemente humano, orientado a potenciar la autonomía y el pensamiento crítico de las futuras generaciones.

## Fuentes de consulta

- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (M6), 1-13. <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>
- Castañeda Sánchez, M. E. (2024). *Técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes*. Monográfico. Maestría en Tecnologías Aplicadas a la Educación.
- Delgado García, A. M., & Oliver Cuello, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 0. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=78030103>
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Editorial Síntesis.
- Quesada Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *RED. Revista de Educación a Distancia*, (M6), 1-15. <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>
- Rosales Almendra, M. P. (2020). Evaluación de aprendizajes en entornos virtuales. *Revista Educación Superior*, 19(30), 127-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9026042>