FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Las estrategias de evaluación de los aprendizajes en cursos universitarios virtualizados durante la pandemia 2020

Autor:
Seoane, Cielo Maribel
Tutor:
Roig, Hebe ·

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Tecnología Educativa

Posgrado

FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SECRETARÍA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Las estrategias de evaluación de los aprendizajes en cursos universitarios virtualizados durante la pandemia 2020

Tesis para optar por el título de Magíster

Especialista Cielo Maribel Seoane

Directora: Dra. Hebe Roig

Julio 2023

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN 3

Planteamiento del problema 7

1.1 Escenario de descubrimiento. 7

1.2 Relevancia desde el campo de la Tecnología Educativa. 8

1.3 Sobre la focalización, objeto y cierre de campo. 10

1.4 Normativas y sugerencias para la evaluación durante el 2020. 10

CAPÍTULO 2 21

Marco teórico 21

2.1. Aproximaciones teóricas sobre evaluación. 21

2.1.1. Aproximación general a las definiciones clásicas de los modelos de evaluación 21

2.1.2. Estudios previos a la pandemia sobre mediación tecnológica en las prácticas de evaluación. 37

2.1.3. Producciones específicas sobre evaluación mediada por tecnologías en tiempos de pandemia. 41

2.2. Desarrollo de temas estratégicos y estructura para el análisis de datos. 46

2.2.1 Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación. 46

2.2.2 El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados. 49

2.2.3 Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia. Relatos y marcos epistemológicos posibles. 51

CAPÍTULO 3 55

METODOLOGÍA 55

3.1 Historia Natural de la investigación. 58

3.2 Trabajo de Campo y Estrategia para el análisis de datos. 60

3.3. Estructura para el análisis de datos. 61

CAPÍTULO 4 63

DESARROLLO 63

Análisis de Entrevista 1. 63

1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación. 64

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados. 68

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia...... 70

Análisis de Entrevista 2. 73

1.Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación. 73

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados...... 75

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia...... 77

Análisis de Entrevista 3. 78

1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación. 79

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados...... 80

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia...... 82

Análisis de Entrevista 4. 85

1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación. 86

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados...... 87

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia...... 89

CONCLUSIONES 91

BIBLIOGRAFÍA. 104

ANEXO I...... 112

ANEXO II. 114

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes durante la virtualización de emergencia por la pandemia COVID-19 en el año 2020, ha sido objeto de discusión en todos los niveles del sistema educativo formal argentino, considerando desde la comunidad docente hasta organismos de gestión e incluso instancias ministeriales.

Surgieron debates relacionados con el modo de calificar (usando escalas numéricas o conceptuales), con las estrategias y prácticas para diseñar un dispositivo de evaluación usando mediación tecnológica, la validez y confiabilidad de los productos presentados por el alumnado y los modos de verificar la identidad de la/el evaluado en cada nivel educativo, el conocimiento de las herramientas digitales y habilidades docentes de las tecnologías, entre otras cuestiones.

Esto ha dado cuenta de la cantidad de temas y problemas aún no saldados respecto a la cuestión de la evaluación en términos amplios, y que emergieron cuando las coordenadas de enseñanza, aprendizaje y evaluación se modificaron abruptamente por la necesaria mediación de las tecnologías en las prácticas educativas.

Aparecieron así una cantidad inmensa de charlas y jornadas virtuales que presentaban las perspectivas clásicas de evaluación, serie de encuentros en línea y webinar relacionados con herramientas digitales para la enseñanza y evaluación, artículos académicos que relataban decisiones y diseños de algunas instituciones particulares, entre otras experiencias.

A nivel Universitario Nacional se intentó unificar criterios desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a partir de un documento[1] general con sugerencias, respetando la autonomía y modelos institucionales de cada casa de altos estudios. Y en este sentido, las/los docentes

[1] RUEDA-CIN (2020) *Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19.* Argentina.

universitarios fueron analizando y apropiándose de aquellas recomendaciones sobre el desarrollo mismo de las prácticas, diseños y rediseños en cada asignatura.

La velocidad y vertiginosidad de la situación fue un factor que no permitió realizar un diagnóstico, programa y diseño previo para la virtualización de todo el sistema considerando los múltiples factores intervinientes. Dicha ausencia de saberes es un fundamento para iniciar este trabajo de investigación que apunta a explorar cuáles fueron las prácticas y estrategias de evaluación que efectivamente se implementaron durante la etapa de pandemia por covid-19 en el año 2020 dentro de las Universidades Públicas del país, prestando atención a la variedad de regulaciones que se podían encontrar comparativamente entre una y otra institución.

Buscamos brindar una mirada significativa sobre la cuestión a partir de la decisión estratégica de realizar un estudio de casos sobre dos carreras dedicadas específicamente a formar especialistas y profesionales de la educación en una Universidad Pública con una misma normativa regulatoria sobre la evaluación durante todo el 2020.

Entonces, algunas preguntas que emergieron de este panorama observado fueron las siguientes, aunque por supuesto no son las únicas posibles: ¿Cuáles han sido las estrategias que diseñaron e implementaron las/los docentes universitarios de Argentina durante el año 2020? ¿Han sido diferentes de otras estrategias de evaluación en contextos sin mediación tecnológica? ¿Qué dimensiones han tenido en cuenta los docentes para diseñar las estrategias de evaluación de los aprendizajes?

De forma puntual, la pregunta que hilvana todo el trabajo desde el planteo del problema, la construcción del marco teórico, paradigma metodológico, instrumentos de recolección de datos y categorías de análisis es la siguiente: ¿Cuáles fueron las estrategias de evaluación de los aprendizajes que pusieron en juego las/los docentes universitarios (diseñaron e implementaron) durante la pandemia 2020?

Finalmente se señala que esta tesis, que se presenta para cumplir con los requisitos finales para la obtención del título de Magister en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, tiene como objeto de estudio "Las estrategias de evaluación de los aprendizajes en cursos universitarios virtualizados durante la pandemia 2020", situándose en un enfoque cualitativo de investigación en Ciencias Sociales y Educación. Articula en su desarrollo de forma integral la dimensión epistemológica, metodológica y técnica (Sirvent, 2003).

El trabajo se compone de varios capítulos a saber:

El Capítulo 1 presenta el planteamiento del problema que contiene el escenario de descubrimiento, la relevancia del estudio para el Campo de la Tecnología Educativa, focalización y cierre de campo, incluyendo la normativa vigente en términos de evaluación en la Universidad seleccionada para la investigación, ya que representa parte de los cambios en la educación en el transcurso de la pandemia.

Por otra parte, el Marco teórico como Capítulo 2, donde se presentan en primer lugar aproximaciones teóricas generales sobre la evaluación (se incluyeron conceptualizaciones clásicas subdividiendo esta sección en definiciones y modelos clásicos, las lógicas de evaluación de los alumnos y la perspectiva de evaluación como diálogo y oportunidad de aprendizaje), un detalle de estudios previos sobre la mediación tecnológica en prácticas de evaluación y producciones específicas del tema durante la etapa de pandemia.

Luego se presenta una estructura que incluye temas estratégicos relacionados al objeto de estudio y pregunta central de esta investigación, cuyo desarrollo y explicación dará sentido a la estructura analítica para la información empírica. La organización gira en torno a tres temas clave: 1) Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización:

Entre la innovación y la réplica para la acreditación. 2) El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados. 3) . Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia.

En el capítulo 3 se desarrollará y explicará la estrategia metodológica empleada en este trabajo de investigación. Se trata de un estudio exploratorio y cualitativo ubicado temporalmente en una etapa de transformación de la práctica educativa en sus ejes de tiempo y espacio por una situación sanitaria contextual especial, incluyendo las prácticas de evaluación.

Luego en el capítulo 4, se presentan los análisis de las entrevistas realizadas, con datos empíricos para sostener los argumentos que se presentan, siempre en vinculación con los ejes conceptuales de este estudio y estructura analítica construida.

Finalmente se llega al capítulo de conclusiones donde se destacan los aspectos más relevantes del estudio.

Agradezco especialmente a mi familia, mis hijos y mi marido quienes constantemente me han apoyado para seguir este recorrido de estudio. A mi directora de tesis, la Dra. Hebe Roig quien con gran paciencia y pertinencia me ayudó a seguir caminando hacia la superación personal en este desafío de investigar. Su dedicación y profesionalismo me ha acompañado en cada etapa de trabajo, sus consejos y reflexiones. A mis colegas de la Universidad Nacional de Quilmes que entre los años 2020 y 2022 intercambiaron con quien escribe sus ideas y apreciaciones a lo largo de este camino emprendido.

CAPÍTULO 1

Planteamiento del problema

1.1 Escenario de descubrimiento.

Durante el 2020 las sociedades de todo el mundo se vieron interpeladas por una realidad sanitaria y epidemiológica que implicó la toma de decisiones singulares e intempestivas que afectaron material y simbólicamente todos los aspectos de la vida cotidiana contemporánea.

A las innumerables muertes a consecuencia de la enfermedad COVID-19 se le suma el desplome de la economía mundial y del sector financiero, el freno en la productividad de las naciones, los impactos sociales y políticos, otros de índole psicológico por los confinamientos obligatorios y un deterioro profundo de las condiciones de vida de los sectores más vulnerables.

El campo educativo en todos sus niveles formativos no fue ajeno a esta situación. A nivel global los gobiernos tomaron la decisión de virtualizar la enseñanza, recurriendo a la mediación de las tecnologías de la información y comunicación como estrategia central para sostener la continuidad pedagógica a distancia.

Este escenario sin precedentes para la humanidad en términos formativos ofrece un escenario especial para analizar cualquier aspecto de la educación que nos propongamos. Un escenario donde los tiempos, espacios y relaciones se han transformado, que ha interpelado tanto a investigadores de la educación como a toda la comunidad educativa en general y que nos invita a pensar sobre los sentidos más profundos de las prácticas y experiencias pedagógicas.

Así, el debate en torno a la evaluación mediada por las tecnologías tomó especial relevancia en todos los niveles del sistema educativo formal de Argentina y dentro de la comunidad educativa en general, ofreciendo una nueva oportunidad para discutir sentidos, estrategias, habilidades, objetivos, instrumentos, metodologías, entre otras cuestiones. La forma particular en la cual se

pudo compartir y dialogar en torno a la evaluación durante 2020 y 2021 fueron encuentros, jornadas y webinar todas en modalidad virtual y desde un enfoque principalmente teórico, donde han participado expertos y referentes nacionales e internacionales.

En el ámbito universitario, investigadores y docentes no fueron ajenos a esta nueva realidad, ya que las Universidades Públicas Nacionales y Privadas también se vieron obligadas a virtualizar sus cursadas presenciales de grado, posgrado y extensión de cada oferta académica. Las producciones académicas producidas por equipos de investigación y referentes universitarios durante la pandemia fueron principalmente estudios exploratorios y muy variados conceptualmente sin profundizar en las características, especificidades, dimensiones y tensiones de la práctica evaluativa concretamente.

1.2 Relevancia desde el campo de la Tecnología Educativa.

El campo de estudio de la Tecnología Educativa posee una riqueza única por la transdisciplinariedad que conforma al mismo. Esta área de conocimiento ha recibido a lo largo de su evolución histórica aportes de la Psicología Educacional, Teorías de la Comunicación, Didáctica y Currículum, Sociología de la educación, Semiótica y Lingüística, Multiculturalismo, Teorías de los sistemas, Enfoques articulados de Ciencia Tecnología y Sociedad. También toma aportes de la Psicología del Aprendizaje con la corriente conductista y con la corriente cognitiva, otros desarrollos del campo de la Comunicación Social sobre los medios de comunicación masiva y las interacciones sociales, aportes de la teoría general de los sistemas y del campo más amplio de las Ciencias de la Educación, como por ejemplo las teorías críticas y constructivistas de la educación, además de los desarrollos más contemporáneos del enfoque conectivista.

Contando con tal amplitud, se enriquece potencialmente el estudio de las estrategias de evaluación de los aprendizajes mediadas por las tecnologías en una realidad educativa

compleja, cambiante, y aún poco explorada. Aparece una variedad teórica significativa para indagar el objeto de estudio de la presente tesis.

Para este trabajo, el campo de la Tecnología Educativa ofrece la posibilidad de un abordaje dual, si nos ubicamos en la tradicional tensión entre una mirada restringida y clásica vs. una mirada amplia, compleja y holística de la evaluación. Desde el primer enfoque podemos retomar la cuestión de los artefactos, dispositivos, funcionalidades, características de los recursos, habilidades sobre su uso, plataformas, evolución del mundo digital, mientras que el segundo enfoque nos permite pensar en el entramado y variables intervinientes implicadas en cualquier experiencia educativa donde medien las tecnologías, sus potencialidades y limitaciones de modo integral.

Observar y analizar las particularidades de un contexto social y cultural concreto como es la educación universitaria y la evaluación, en un tiempo y espacio determinado y particular como lo fue en el año 2020, permite recuperar miradas significativas sobre la relación educación y tecnología en general, pero también desafiar esquemas mentales normalizados sobre cómo debería suceder la experiencia pedagógica mediada por tecnología.

Nuevos ambientes de enseñanza, escenarios distópicos en una sociedad en transformación van trazando nuevos mapas, en términos comunicacionales, económicos y políticos, subjetivos, formativos y tecnológicos, entre otros. Todo lo desarrollado académicamente por el campo de la Tecnología Educativa resulta de valor inconmensurable para zambullirse en el análisis de experiencias educativas durante la pandemia, prácticas históricamente nuevas para la educación formal, inesperadas respecto a la magnitud, totalidad y rapidez de su devenir.

Es por lo anterior que del análisis empírico de los casos seleccionados se espera construir alguna categoría que dé cuenta de la realidad emergente en las estrategias de evaluación mediadas tecnológicamente, sus consideraciones y dimensiones.

1.3 Sobre la focalización, objeto y cierre de campo.

Este estudio se pregunta por las estrategias de evaluación de los aprendizajes que pusieron en juego las/los docentes (diseñaron e implementaron) durante la pandemia en el año 2020 en los cursos universitarios virtualizados.

El Universo que se ha definido para esta tesis de finalización de Carrera de Maestría, son "las/los docentes universitarios de carreras presenciales que virtualizaron sus clases en 2020" y como recorte específico se centra en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

La muestra intencional incluyó inicialmente a tres docentes de la carrera de grado de Universidad Nacional de Quilmes del departamento de Ciencias Sociales, mientras que la muestra teórica se cerró sobre cuatro docentes del Departamento de Ciencias Sociales de la misma institución, dos de la Carrera de Licenciatura en Educación (materias completamente teóricas del ciclo superior) y otros dos de la Carrera de Profesorados (materia práctica profesional y una asignatura teórico-práctica).

La elección de las Carreras fue estratégica y significativa, como se mencionó anteriormente, considerando que mientras las/los docentes universitarios de las mismas estaban virtualizando sus clases, debían seguir educando a futuros educadores en y para un contexto disruptivo y que no se había proyectado en ningún momento anterior de la historia. La unidad de análisis son los docentes universitarios en términos generales.

1.4 Normativas y sugerencias para la evaluación durante el 2020.

En términos normativos y regulatorios específicos**,** el régimen de estudios de la Universidad Nacional de Quilmes RCS 201/18 es un documento unificado tanto para Carrera de modalidad

virtual como para las de modalidad virtual, que indica cómo se pueden aprobar y acreditar las asignaturas de las Carreras de Grado.

El mismo reglamento se mantuvo vigente durante la pandemia y en su capítulo II “Evaluación y acreditación” enuncia las particularidades relacionadas a esta temática. Menciona la forma de aprobar las cursadas, describe la instancia de exámenes libres y equivalencias, así como la manera de promocionar las cursadas.

Durante el año 2020, se siguió aplicando la RCS 201/18 (Régimen de estudios Unificado) sin modificaciones ni enmiendas. Como se señaló antes, es un documento que “unifica” en una sola resolución dos modalidades de enseñanza y aprendizaje, dando cuenta de una decisión política concreta para alinear criterios sobre las prácticas de evaluación en la institución, que antes estaban diferenciadas en dos reglamentos paralelos; cada uno con sus propias características. No obstante, aún aparecen cuestiones que demuestran prácticas de acreditación distintas y aún coexistentes.

En la modalidad presencial, el estudiante que no logra aprobar las instancias de evaluación planificadas durante la cursada, ni el coloquio integrador final, queda “Pendiente de Aprobación” lo cual le permite rendir la asignatura en una mesa de examen final e inmediatamente posterior al cierre de actas del cuatrimestre (en la cual se debe inscribir). Quienes estudian en la modalidad virtual no tienen dicha posibilidad. Es decir, deben aprobar la cursada en las instancias de evaluación parcial durante el período de clases correspondiente y cumplir con las actividades obligatorias que planifique la/el profesor. En caso de no hacerlo, se le registra ausente (si no registró participación ni resolvió las evaluaciones durante la cursada) o reprobado (si presentó alguna evaluación parcial y no alcanzó el mínimo puntaje de cuatro

Para la modalidad virtual no existe la figura de “pendiente de aprobación” (PA) ya que para acreditar una asignatura deben aprobar las instancias de evaluación de la cursada y luego un examen final presencial en los 24 meses posteriores al cierre de actas. En la modalidad presencial quienes cumplen con el porcentaje de asistencia a clases, actividades, e instancias de evaluación, pero no logran promocionar la cursada ni siquiera en el coloquio integrador final dentro de la duración de la cursada, pueden acceder a una instancia de evaluación inmediatamente posterior al cierre de actas con su docente, siempre y cuando le haya cargado como calificación “PA”. En este sentido no debe recursar la asignatura, sino que deberá presentarse a una examinación sobre los temas por los cuales no logró demostrar aprendizaje durante la cursada.

En el año 2020 con el inicio de la pandemia y virtualización de emergencia de la educación en Argentina, la UNQ además de mantener el mismo régimen de estudios para carrera de grado, elaboró un documento de sugerencias para la evaluación en este escenario complejo.

Dicha particularidad, nos permite al momento de analizar casos, tener un marco normativo claro y fijo, pero cuya puesta en práctica desde el ejercicio docente no sabemos si podría presentar variaciones.

Sobre las prácticas de evaluación en las cursadas presenciales, el artículo 9° del régimen de estudios, sostiene que: “Las instancias de evaluación parcial serán al menos 2 (dos) en cada asignatura y tendrán carácter obligatorio. Cada asignatura deberá incorporar al menos una instancia de recuperación” (p .3)

Si bien también se incorpora una tabla comparativa entre calificaciones numéricas y nominales, el sistema SIU Guaraní requiere la carga de calificaciones numéricas en una columna y en la siguiente automáticamente se carga la condición de asignatura “acreditada”. En este sentido la comunidad docente utiliza los criterios que figuran al principio del artículo noveno 9°:

a) Aprobado (de 4 a 10 puntos)

b) Reprobado (de 1 a 3 puntos)

c) Ausente

d) Pendiente de Aprobación (solo para la modalidad presencial)

Luego, en el artículo 11° del régimen de estudios vigente, se habla de los criterios de presencialidad y de promoción de las cursadas presenciales. Este punto ha sido especialmente debatido por la comunidad académica ya que la forma de presencialidad con la mediación tecnológica comenzaba a ser un factor crítico, ¿cómo se registraba esa presencialidad? ¿mediante qué recurso? ¿con qué criterio? ¿Era el encuentro y diálogo registrado por el docente, en espacialidades alternativas como las videoconferencias? ¿era la participación en las actividades semanales o solo en las evaluaciones diseñadas para la virtualidad? En caso de combinar criterios, ¿qué porcentaje era más válido? seguiremos con este tema cuando retomemos las sugerencias compartidas por la institución desde rectorado.

Retomando, el régimen de estudios, establece que para estudiantes de modalidad presencial la acreditación de una asignatura requiere de:

> “a. Una asistencia no inferior al 75% (setenta y cinco por ciento) en las clases presenciales y la obtención de un promedio mínimo de 7 (siete) puntos en las

instancias parciales de evaluación y un mínimo de 6 (seis) puntos en cada una de ellas; o,

b. Una asistencia no inferior al 75% (setenta y cinco por ciento) en las clases presenciales y la obtención de un mínimo de 4 (cuatro) puntos en cada instancia parcial de evaluación.” (p. 5)

Vemos que se ofrece cierta flexibilidad al docente para elegir entre el criterio “a” y el “b” para las evaluaciones.

Por otra parte, se incorpora una tabla comparativa entre calificaciones numéricas y nominales que no coinciden con la escala nominal de “condición” que presentan las actas en el sistema SIU Guaraní. Esto demuestra una tensión práctica entre las categorías del sistema informático y lo que describe el reglamento académico, así como una tensión no resuelta en la toma de decisiones que se aplican sobre los sistemas de gestión institucional.

Figura 1: tabla de calificaciones.

Escala numérica	Escala conceptual
1 (Reprobó)	Insuficiente
2 (Reprobó)	Insuficiente
3 (Reprobó)	Insuficiente
4 (Aprobó)	Suficiente
5 (Aprobó)	Suficiente
6 (Aprobó)	Bueno
7 (Aprobó)	Bueno
8 (Aprobó)	Distinguido
9 (Aprobó)	Distinguido
10 (Aprobó)	Sobresaliente

Nota: La imagen expresa la decisión de regular normativamente la interpretación conceptual de una escala numérica determinada para calificar los aprendizajes del alumnado de la Universidad. Tomado de *UNQ RCS.201/18 Régimen de estudios unificado, (p. 6)*. Universidad Nacional de Quilmes

Resaltamos en este punto que la tabla que equipara números con conceptos, no está reflejada en el sistema informático tal como figura en la imagen anterior.

No obstante, antes y durante la pandemia la comunidad docente se guió por los criterios que figuran al principio del artículo 9° para cargar las notas numéricas ya señaladas en las primeras páginas de este trabajo.

Retomando las sugerencias compartidas a la comunidad docente, para la evaluación durante el 2020, volcadas en un documento elaborado en conjunto entre la Secretaría de Educación Virtual, la Coordinación de Evaluación y la Secretaría Académica de ese momento de la Universidad Nacional de Quilmes, se presentan algunos detalles significativos a considerar.

Por un lado, la preocupación sobre cómo registrar el porcentaje de presencialidad queda sin mencionar en este documento, aunque sí se sostiene desde el opuesto a dicho concepto que "ausente" le corresponde a quien "no haya cumplido con las instancias de evaluación obligatorias planteadas por el docente de la asignatura, en el marco de la virtualización de las clases presenciales." (p. 5)

Pensando en el rediseño de estrategias de evaluación la Universidad Nacional de Quilmes (2020) sugiere, “comprender los procesos de evaluación como parte de una propuesta más amplia de enseñanza que guía el aprendizaje de los estudiantes” (p. 2).

En este sentido, resaltan la necesidad de mantener la coherencia entre el/los recursos digitales seleccionados para evaluar, las consignas y los contenidos disciplinares, la presencia de retroalimentaciones para orientar el aprendizaje en tanto proceso no lineal sino más bien con avances y retrocesos, aciertos y errores, espiralados y rizomáticos que para cada sujeto implican tiempos diferentes, aunque tengamos calendarios establecidos que respetar.

En dicho documento, también se recomienda a los docentes ser sumamente explícitos respecto a los criterios, tiempos e instancias de evaluación y devoluciones. Un planteo claro y público de estas cuestiones en el devenir de la vorágine de transformaciones educativas que estábamos atravesando permitirían claridad para todos los actores involucrados en la formación. Por eso recomiendan usar planes de trabajo u hojas de ruta, dispositivo ampliamente utilizado en la modalidad virtual a distancia de la institución, así como avisos de tutor semanales.

Si bien en el inicio del mencionado documento de sugerencias sobre evaluación elaborado por la Universidad UNQ, no se mencionan los posibles problemas de conectividad y acceso a recursos digitales por parte de las/los estudiantes, se hace una llamada de atención sobre estas cuestiones para readaptar las propuestas de evaluación. También se incluye la posibilidad de tener en las comisiones a personas con discapacidad, y la sugerencia de realizar adaptaciones pedagógicas, mejoras y adaptaciones respecto a las prácticas de evaluación, dependiendo de las particularidades del caso. Se suma a dicha recomendación la referencia a la “Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad” (UNQ, 2015). Además promueve explícitamente una mirada democrática de la práctica de evaluación que no está exenta de negociaciones entre las partes, acercándose a las líneas de análisis de Perrenoud

(2012) en su libro “Entre dos lógicas de evaluación de los alumnos. Una mirada sociológica y amplia de la cuestión.”

Por otra parte, en el documento de sugerencias para evaluar elaborado por la UNQ, no enumera recursos del campus o aplicaciones externas al mismo en un principio, lo cual se puede interpretar como una decisión que dependerá del diseño didáctico-pedagógico creado por la/el docente, aunque más adelante se enuncian algunas. Lo central, sería el consejo de mantener la coherencia entre los diferentes momentos de la enseñanza incluyendo la evaluación, y lo señalado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2020. El trabajo del CIN (2020) retoma el trabajo de Celman y Camilloni (2005) *ñ N o e x i s t e n f o r m a s d e e v absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto e v a l u a d o , a l o s s u j e t o s i n v o l u c r a d o s* así también *a l a* el documento de recomendaciones institucionales de la UNQ.

Luego, se vuelve relevante recuperar una de las preocupaciones compartidas en los primeros párrafos sobre cómo registrar la presencialidad en la etapa de pandemia. El porcentaje de presencialidad queda sin mencionar en este documento de recomendaciones, aunque sí se sostiene desde el opuesto a dicho concepto que “ausente” le corresponde a quien *ñ n o h a y a cumplido con las instancias de evaluación obligatorias planteadas por el docente de la a s i g n a t u r a , e n e l m a r c o d e l a v i r t u a l i z a c i · n*
El documento de sugerencias institucionales propone la participación y resolución de tareas de evaluación dentro de los entornos virtuales o virtualizados, pero no tensiona los conceptos sumativos y formativos de evaluación, ya que se propone una combinación de ambos estilos durante la pandemia.

Pensando en el rediseño de metodologías y estrategias de evaluación en el documento sugieren *ñ c o m p r e n d e r l o s p r o c e s o s d e e v a l u a c i · n c o m o enseñanza que guía el aprendizaje de los est u d i a* (pg. 2). En este sentido, resaltan la necesidad de mantener la coherencia entre el/los recursos digitales seleccionados para evaluar, las consignas y los contenidos disciplinares, la presencia de retroalimentaciones para orientar el aprendizaje en tanto proceso no lineal sino más bien con avances y retrocesos, aciertos y errores, espiralados y rizomáticos que para cada sujeto implican tiempos diferentes, aunque tengamos calendarios establecidos que respetar.

Además, promueve que las/los docentes sean sumamente explícitas/os respecto a los criterios, tiempos e instancias de evaluación y devoluciones. Un planteo claro y público de estas cuestiones en el devenir de la vorágine de transformaciones educativas que estábamos atravesando permitirían claridad para todos los actores involucrados en la formación. Por eso recomiendan usar planes de trabajo u hojas de ruta, dispositivo ampliamente utilizado en la modalidad virtual a distancia de la institución, así como avisos de tutor semanales.

Si bien no se mencionan al inicio los posibles problemas de conectividad y acceso a recursos digitales por parte de las/los estudiantes, en el documento se hace una llamada de atención literal sobre estas cuestiones para readaptar las propuestas de evaluación. Y también se señala la posibilidad de tener personas con discapacidad en las comisiones virtualizadas, quienes precisarían un tratamiento especial respecto a las prácticas de evaluación dependiendo de las particularidades del caso. A esta última cuestión, puede sumarse la "*Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad*" (2015).

Se trasluce así, junto a la descripción del párrafo anterior, una mirada democrática de la práctica evaluación que no está exenta de negociaciones entre las partes, acercándose a las líneas de análisis de Perrenoud (2012) en su libro "Entre dos lógicas de evaluación de los alumnos. Una mirada sociológica y amplia de la cuestión."

Sobre los recursos y herramientas digitales del entorno institucional, se enumeran o sugieren aplicaciones internas, pero también la búsqueda de otros softwares externos al mismo, dejando a decisión del docente dicha selección y del diseño didáctico-pedagógico que formule para las tareas de aprendizaje y evaluación.

No se hace alusión al tiempo que implica la tarea de búsqueda de recursos digitales, sobre todo si son desconocidos por la comunidad docente, pero a modo de ayuda, se describen algunas actividades de evaluación posibles de implementar y rediseños tentativos de las prácticas de evaluación en entornos virtualizados, a saber: videoconferencias con horarios programados para exposiciones y/o debates orales en grupos, trabajos escritos o en otros formatos que acompañan esas exposiciones, coloquios frecuentes de devolución con el/los docentes del curso para acordar las calificaciones en base a los criterios previamente publicados, proyectos o problemas de resolución colaborativa con carga en el aula del campus, autoevaluaciones, coevaluaciones y hetero-evaluaciones, portafolios digitales, bitácoras en audio o diarios de aprendizaje individuales o grupales, cuestionarios del campus y formularios externos programables con variedad de estilos de preguntas, foros de debate de hilo sencillo, de postas, de preguntas y respuestas, calificables en base a los criterios del recurso pero también del docente.

De forma más clara, al finalizar el documento de recomendaciones, se detalla que para cada evaluación cualquier docente debería especificar siempre tres cuestiones:

- ***ñ l a iqnalidad de a evaluación****: formativa / sumativa;*
- ***la temporalidad de la evaluación****: inicio / proceso / final;*
- ***los sujetos implicados en la evaluación****: autoevaluaciones / coevaluaciones / hetero-e v a l u a c i o n e s ò (p g . 9)*

CAPÍTULO 2

Marco teórico

2.1. Aproximaciones teóricas sobre evaluación.

Considerando la complejidad del concepto y de la práctica de evaluación, que es un tema que se viene estudiando desde hace muchos años en el campo de la educación y la multiplicidad de marcos explicativos existentes, se vuelve sumamente importante presentar en este trabajo las aproximaciones teóricas más relevantes para dar cuenta de esta realidad, y poder construir luego, al finalizar este apartado una definición pertinente para las preocupaciones que atañen a esta tesis.

2.1.1. Aproximación general a las definiciones clásicas de los modelos de evaluación.

La evaluación es una práctica compleja que puede ser aplicada en diferentes ámbitos en un sistema educativo, por lo que podemos encontrar evaluaciones institucionales, evaluaciones curriculares, otras evaluaciones sobre la calidad educativa y también evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes. Esta última no puede ser analizada y comprendida, sin retomar el vínculo estrecho que posee con las estrategias de enseñanza, dispositivos didácticos, instrumentos, y la dimensión más ética y moral del oficio docente. Evaluar implica la acción de decidir el valor de algo, expresando un juicio y ponderación en base a datos obtenidos mediante diferentes consignas o tareas del estudiante. A dicha acción que despliega el docente, subyacen sentidos y criterios éticos, políticos, pedagógicos y curriculares que deben ser claramente identificados para comprender qué es lo que verdaderamente se concibe como aprendizaje en un aula y qué se espera de los estudiantes. Para Anijovich (2012) “La evaluación de los aprendizajes resulta un proceso sumamente complejo en la medida que se trata de una

práctica social, anclada en un contexto que impacta de muchas maneras en los distintos actores involucrados…" (p. 15)

La literatura clásica del campo de las Ciencias de la Educación ofrece una importante variedad de modelos de evaluación y clasificaciones posibles que se describen a continuación, habiendo partido inicialmente del esquema que propone Álvarez Méndez (2012) quien luego critica a los mismos y propone enfatizar otros aspectos que serán mencionados al finalizar este apartado.

a) El concepto y los modelos de evaluación clásicos.

- Modelo tecnicista y racional de Ralph Tyler (1977). Tyler fue considerado el padre de la evaluación educacional y propuso un modelo que comparte los principios de la Psicología Conductista[2]. El aprendizaje se evidencia comparando los objetivos educacionales propuestos con los resultados observados mediante los patrones de comportamiento de los estudiantes. Para ello el currículum debe especificar las habilidades deseadas y el docente desempeñarse acorde a lo indicado en la planificación diseñada de forma sistemática. Los factores extra-escolares como por ejemplo, la redacción subjetiva, el análisis erróneo de datos, diferencias entre objetivos y resultados no identificados, errores estadísticos en el diseño, experiencias educativas por fuera de los objetivos, entre otros, no son considerados como variables que intervengan en la calificación y evaluación del alumno/a. Aquí la evaluación se centra exclusivamente en la observación de la respuesta conductual de la/el estudiante

- Modelo experimental y científico de E. Suchman (1967). Suchman propone diferenciar "evaluación" de "investigación evaluativa", entendiendo a la primera como el proceso de emitir

[2] Para ampliar se sugiere: a) Tyler, R (1986). *Principios básicos del currículo*. (5ta. ed.) Editorial Troquel. Buenos Aires. b) Skinner, B. (1974/1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

juicio de valor en base a datos objetivos, y a la segunda como la actividad aplicada para recopilar y analizar datos que permiten aumentar el valor de alguna actividad social utilizando el método científico tal como explican Stuffebleam y Shinkfield (1987). El principal objetivo de este modelo es identificar el éxito o fracaso de un programa comparando sus resultados con los objetivos que se había propuesto de forma sistemática y continua. También sostiene (entre otras cuestiones) que las prácticas deben atender a diferentes tipos de evaluación: evaluación previa de necesidades y metas, evaluación durante el proceso para identificar las actividades más útiles a los objetivos y evaluación final de resultados para determinar el éxito del programa. Pone énfasis en la obtención de datos numéricos y el rigor científico del método para obtenerlos. El aprendizaje es evaluado en términos de rendimiento académico de modo estadístico y no da lugar a interpretaciones que rocen la subjetividad.

- Modelo de evaluación desde el contexto y el enfoque mixto de Lee Cronbach (1963): En este modelo, la evaluación es entendida como proceso en la obtención de información útil dentro de un contexto particular, para tomar decisiones que mejoren la calidad del programa educativo y la organización, por un lado, y decisiones sobre la instrucción y los alumnos por otro lado. No obstante, la información debe ser obtenida de modo cuantitativo y estadístico y es útil cuando es clara (entendida por todos), oportuna (debe llegar cuando todos la precisan) y exacta (los distintos observadores deben verla de la misma manera), válida (debe incluir conceptos relacionados con la realidad) y amplia (proponer alternativas políticas). Lee Cronbach también señaló la función política de la evaluación considerando cierta flexibilidad y los intereses de la comunidad en la que se desarrolla en tanto debe contribuir a la comprensión del fenómeno en el que interviene. En este sentido la evaluación debe ser planificada en base a los siguientes criterios sintetizados en la sigla "UTO": Unidades (individuos o clases a evaluar),

Tratamiento (variable de ejecución y tratamiento de la práctica evaluativa) y Observación (procedimientos para la obtención de datos antes, durante y después de la práctica evaluativa).

- Modelo de Stufflebeam (1971, 1995 y 2002) orientado al perfeccionamiento, retoma la idea de evaluación para la toma de decisiones mediante la obtención de información útil, para crear un modelo holístico basado en cuatro dimensiones o etapas llamado "CIPP": Contexto, Input, Proceso y Producto. Estas dimensiones se correlacionan con diferentes tipos de decisiones a tomar: Decisiones de Programa, Decisiones de Planeación, Decisiones de Implementación, Decisiones de Relevamiento, todas ellas orientadas a un proceso de mejora.

- Modelo de evaluación comprensivo de Robert Stake (2004) centrado en el cliente: Robert Stake sostuvo que siempre es necesario combinar una evaluación basada en estándares y orientada a las mediciones con una evaluación comprensiva orientada a la experiencia, antes de emitir un juicio. Abarca Fernández (2009) señala que su modelo,

> *ñ b u s c a d a r r e s p u e s t a a l a s p r e g u n t a s b § s i*
> *lo tanto, los objetivos, los métodos, la recogida de datos y las informaciones del proceso evaluativo deben ser continuamente ajustados y adaptados con la utilización de procedimientos y métodos analíticos tanto cuantitativos como cualitativos. Busca el ajuste constante del programa al contexto donde se lleva a c a(þ. 1Θ)ò*

- Modelo de Scriven M (1967) orientado al consumidor. Este autor sostiene que la finalidad de la evaluación consiste en la mejora de un programa, producto o proceso mientras éste se está desarrollando. De forma muy clara también define conceptualmente tareas vinculadas a la

evaluación que consideraba hasta el momento estaban descriptas de modo insuficiente o confuso: metas de la evaluación y roles de la evaluación, estimación de logro, evaluación instrumental vs. evaluación consecuencial, evaluación comparativa y no comparativa, estudios de procesos, evaluación formativa y sumativa. Scriven luego profundiza en las nociones de evaluación formativa y sumativa. Al respecto Guerrero García y Serrato (2015) retomando a Scriven definen a la primera como,

> "*aquella que se realiza durante el desarrollo de un programa o producto, o durante el proceso que experimenta una persona, para ayudar a mejorarlo mientras se está llevando a cabo (...) puede ser realizada por un evaluador interno o externo, o bien* (p. 31) *por una combin*

y la segunda como,

> *ñaquella que se realiza despu®s de que el cursa una persona ha sido finalizado, y es útil para que una audiencia externa pueda obtener información respecto al logro conseguido o la eficacia del componente* (p. 32) *evaluado. ò*

La perspectiva sumativa habla de la importancia de la cuidadosa recopilación de la información para determinar sistemáticamente el mérito o valía de un objeto que está siendo enjuiciado. La herramienta o técnica elegida para obtener respuestas objetivas es determinante y en este sentido se requiere establecer rangos de respuestas posibles en términos de conductas observables. Exámenes, pruebas, se convierten en sinónimos para conseguir la "acreditación", la emisión de un "juicio de valor", la "puntuación" en base a estándares y el "mérito". Su función sería más técnica o centrada en los resultados y donde la enseñanza solamente es la acción de ejecutar, e importa sobre todo el "qué" aprende el estudiante.

Para finalizar, se retoman las reflexiones que hace Álvarez Méndez (2008) sobre todos estos modelos de forma crítica, y la propuesta de enfatizar sobre otros aspectos de la evaluación desde una visión amplia y formativa.

En este sentido, introduce las primeras distinciones teóricas entre el paradigma técnico-racional y el procesual-interpretativo. En cada uno el rol docente, la calidad de la enseñanza y el desarrollo del currículum adquieren importancia diferente.

En el capítulo uno de su trabajo, expone un cuadro comparativo entre lo que se puede concebir como evaluación alternativa y evaluación tradicional, cada una con su estilo de acción específico, aunque no significa que sea la única clasificación posible.

Figura 2: evaluación alternativa-evaluación tradicional.

EVALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONAUDAD PRÁCTICA *(Acción comunicativa)*	EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA *(Acción estratégica)*
Evaluación formativa.	Evaluación sumativa.
Evaluación interna.	Evaluación externa.
Evaluación referida a principios educativos.	Evaluación referida a criterios O criterial y evaluación referida a normas o normativa.
Evaluación horizontal.	Evaluación vertical.
Evaluación dinámica.	Evaluación puntual.
Evaluación procesual.	Evaluación terminal.
Evaluación participada.	Heteroevaluación.
Evaluación compartida.	Evaluación individual.
Evaluación continua.	Evaluación postactiva.
Autoevaluación, co-evaluación.	Evaluación hecha por el profesor.
Pruebas de ensayo, de elaboración y de aplicación.	Examen tradicional, pruebas Objetivas.
Preocupación por comprensión, por bondad.	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos).	Interés por la generalización (diseño experimental).
Subjetividad reconocida.	Objetividad como fin en sí misma.
Implicación/compromiso del profesor.	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad.
Evaluación del aprendizaje.	Medida del rendimiento escolar.
	(Continúa)

EVALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONAUDAD PRÁCTICA *(Acción comunicativa)*	EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA *(Acción estratégica)*
Credibilidad.	Fiabilidad.
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Centrado en el resultado o logro de objetivos.
Calidad/equidad.	Eficacia/eficiencia/rentabilidad.
Enseñanza dirigida a la comprensión.	Enseñanza dirigida al examen.
Lo más valioso se identifica por su interés formativo.	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa.
Corresponsabilidad y compromiso.	Neutralidad y distanciamiento.
Recogida de información por distintos medios.	El examen constituye la fuente exclusiva de información.
Explicitación de los criterios de evaluación. Evaluación integrada en tareas de aprendizaje.	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos. La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte.
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo del centro.	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterios de evaluación.	Aplicación de criterios no explicitados.
Actividad de conocimiento y de aprendizaje.	Acto de control y de sanción.
Ecuanimidad.	Imparcialidad.
Flexibilidad	Programación.
	(Continúa)

EVALUACIÓN ALTERNATIVA LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONAUDAD PRÁCTICA *(Acción comunicativa)*	EVALUACIÓN TRADICIONAL LA EVALUACIÓN DESDE LA RACIONALIDAD TÉCNICA *(Acción estratégica)*
Profesor investigador.	Profesor experto en conocimientos académicos.
Desarrollo profesional.	Instrumento administrativo del profesor.
Ejercicio ético.	Ejercicio técnico.
Orientada a la práctica.	Orientada por la programación al examen.
Honestidad.	Imparcialidad.
Guiada por los principios curriculares.	Orientada a los resultados.
Acción justa.	Acción neutra.
Valoración.	Medición.
Equitativo.	Elitista.
Subjetividad ejercida responsablemente.	Objetividad controlada técnicamente.
Interés ético.	Interés técnico.
Participación del alumno.	Intervención del profesor.
Atiende a la globalización de los contenidos.	Centra su atención en unidades discretas.
Comprensión.	Indicadores de conducta.

Nota: La tabla presenta un resumen muy claro de las dos perspectivas de evaluación y las acciones prácticas que implica. Tomado de *Álvarez Méndez, (2008) Evaluar para conocer, examinar para excluir*. *(pp. 20 - 22)* Morata, Madrid.

Por un lado, nos propone diferenciar entre las cuestiones metodológicas y los motivos más éticos de la práctica evaluativa, el para qué y porqué de la evaluación. La verdadera evaluación comienza cuando ponemos un corte a la evaluación como práctica lineal de examinación, medición, acreditación y certificaciones.

En tal sentido, sugiere diferenciar los recursos de los fines de la evaluación y nos invita a pensar la evaluación como una actividad de aprendizaje, donde el conocimiento se sigue construyendo y por medio de la cual se puede expresar el saber. Se aprende **de y con** la evaluación.

Otros aspectos que introduce tienen que ver con la evaluación formativa, el fracaso escolar y el desafío de correrse de la evaluación como verificación de capacidades innatas, para considerarla como una acción que habilita el acceso a la cultura y bienes sociales y en la cual interfieren variables culturales, institucionales, curriculares y socioeconómicas. En este sentido, retoma la diversidad y la heterogeneidad de criterios y valores según los entornos sociales, culturales en los que fueron elaborados los paradigmas explicativos de la evaluación educativa y su historicidad. No podemos utilizar los conceptos para hablar de evaluación, sin los marcos referenciales de su producción, incluso cuando se usan nociones "viejas" para hablar de procesos nuevos.

En términos globales, propone ciertas características de la evaluación de los aprendizajes en contextos educativos. Álvarez Méndez (2008) dice que la evaluación de los aprendizajes debería ser:

ǒ ñDemocr§tica (remite al tipo de partic

promueve a los sujetos-docentes y estudiantes- y los vínculos con otros componentes de la práctica)

ǒ Recurso de formaci·n y oportunidad de a

ǒ Negloycrtinsparente en los criterios que subyacen (permite corregir caminos y mejorar acciones; es distinto a *a clasificar y crear jerarquías de selección social)*

ǒ Siempre formativa, orientadora y motiva

ǒ Unjercicio de triangulación (las calificaciones deben articular *autoevaluación, el juicio experto del docente y la coevaluación)*

ǒ Ejercicio de responsabilidad de los suj

ǒ Tendiente a la orientaci·n ioyvalidado mprensi· *práctica)*

ǒ Unir calidad del aprendizaje con el *aprendizaje y evaluación como acciones necesariamente vinculadas en la* formac(pp. 13-17)ò

b) Entre dos lógicas de evaluación de los alumnos.

Philipe Perrenoud (2012) propone la existencia de dos lógicas de evaluación de los estudiantes que funcionan al mismo tiempo. Una evaluación a favor la fabricación de jerarquías de excelencia, la diferenciación y la certificación de conocimientos ante terceros y otra al servicio de los aprendizajes, la regulación e individualización de las intervenciones formativas para la consecución de los objetivos planteados. La descripción que brinda este autor de cada lógica desde el campo de la sociología de la evaluación ofrece herramientas teóricas integrales, para

analizar cualquier práctica de evaluación formativa y/o sumativa que se decida abordar incluso con mediación tecnológica.

Por ejemplo, la fabricación de jerarquías de excelencia, remite a decisiones de clasificación, comparación y selección de los estudiantes que realizan las/los docentes, y que son construidas mediante acuerdos y negociaciones a veces más y a veces menos explícitos. Estos acuerdos, en las prácticas de evaluación dentro de las instituciones educativas adquieren fuerza de ley, al ser sostenidos por la figura del docente. Generalmente están reflejados a través de "notas" o "calificaciones" que determinan el éxito o fracaso de un estudiante y certifican los conocimientos adquiridos ante terceros.

A su vez, Perrenoud (2012) señala que "cada disciplina y nivel educativo constituye un campo de excelencia particular, comprendiendo el dominio de conceptos, conocimientos, habilidades y valores que figuran en un programa" (p. 35). Cada institución presenta una clasificación según el grado de dominio que cada estudiante obtiene al interior de la disciplina traduciéndose en una escala numérica o códigos estandarizados que se obtienen mediante la evaluación.

En las Universidades podemos identificar claramente varios elementos que nos permiten analizar el grado de excelencia esperado, los cuales entran en juego al momento de definir criterios para las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Por un lado los textos normativos y prescriptivos como el régimen de estudios, el programa de la asignatura (del que se deducen de los contenidos de enseñanza) y por otra parte la propia definición e interpretación de excelencia académica del docente, además de una serie de decisiones técnicas que se traducen en un dispositivo de evaluación particular.

Sobre la evaluación formativa en su versión más pura, implicaría un cambio rotundo en las prácticas didácticas y los sistemas educativos en general ya que requiere de una intervención

pedagógica diferenciada y personalizada para regular los aprendizajes, individualizando los procesos hacia la consecución de los objetivos en cuestión. La evaluación en este caso se concibe al servicio de los aprendizajes. Representa la versión más fiel de la perspectiva democratizadora de la enseñanza, y de estrategias pedagógicas que luchan contra el fracaso escolar y las desigualdades educativas. Su especificidad necesita del trabajo activo del docente y tiempo y formación que a veces no disponen; en algunos casos inclusive sobrecarga la tarea de enseñar que habitualmente se ubica en una perspectiva prescriptiva, normalizadora y de producción de la excelencia.

Sin embargo, existe generalmente dentro de las aulas, prácticas de evaluación continua que pueden ser consideradas como formativas en tanto contribuyen a mejorar de los aprendizajes en desarrollo y la regulación de las acciones educativas. Desde un enfoque descriptivo, Perrenoud (2012) sostiene que la "práctica de evaluación continua y formativa también debería tener en cuenta las intenciones y representaciones de cada docente para poder clarificar los mecanismos de regulación directos de los aprendizajes y llevarlos a la práctica de forma eficaz sin olvidar los límites de la misma regulación formativa" (p. 106).

Esto inclusive se encuentra en modelos educativos mediados por las tecnologías y la cibernética. Esos límites son:

-Cuán formado y motivado está el docente en una organización coercitiva como la escuela.

-La cantidad, confiabilidad y pertinencia de los datos que recoge el docente.

-La rapidez, coherencia e imparcialidad con la que se analiza la información y se toman decisiones.

-La asimilación por parte del alumnado de las retroalimentaciones, preguntas y sugerencias recibidas del docente.

-La imperfección, complejidad afectiva y subjetividades de las personas involucradas en el acto de evaluación.

Incluso Perrenoud (2012) nos advierte que “no es lo mismo regular las tareas que regular los aprendizajes” (p. 110), aunque el control de las tareas ocupe una parte importante de la labor docente.

La regulación del aprendizaje conserva un sentido metafórico para referirse a la acción de optimizar la trayectoria de los estudiantes hacia un objetivo didáctico determinado. Y esta acción debe considerar la variabilidad de las adquisiciones de los estudiantes y los recursos a implementar para que cada uno recorra su propio camino hacia el objetivo planteado. Implica correrse de la postura de que todos distan de él en igual medida.

c) La evaluación como momento significativo, diálogo y oportunidad de aprendizaje.

Este apartado retoma las ideas de varios académicos que plantean las ideas de diálogo y evaluación como oportunidad y momento significativo de aprendizaje. Se desarrollarán los argumentos centrales de dichas ideas retomando a las/los autores referentes de las mismas (Lipsman, 2020; Fernández Sierra, 1994; Anijovich y Cappelletti, 2018; Santos Guerra, 1994; Camilloni, 2005; Celman, 2005), dejando abierta la posibilidad de considerar otros esquemas explicativos en futuros estudios del mismo tema.

Diseñar dispositivos de evaluación que promuevan prácticas significativas de aprendizaje para el estudiante no es tarea sencilla. La perspectiva formativa y procesual de la evaluación, recupera constantemente las percepciones que los profesores relatan al describir su propia

práctica de evaluación, lo cual es resaltado en el trabajo de Anijovich y Cappelletti (2018). En el trabajo de estas especialistas, se destaca la promoción constante de la necesidad de contextualizar y situar a la práctica evaluativa, para que tanto estudiantes como docentes puedan reflexionar de modo enriquecedor. Los primeros sobre su propio aprendizaje, los segundos como formadores y diseñadores de la enseñanza y la evaluación.

También sostienen que para las/los docentes diferenciar entre la función pedagógica y la acreditativa de la evaluación resulta complejo, pero que es posible salir de esta tensión diseñando clases, programas y proyectos desde un enfoque formativo; en este caso el dispositivo de evaluación debería consistir en una recopilación evidencias durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje usando soportes e instrumentos apropiados, y la aplicación de devoluciones por medio de rúbricas de forma constante para un acompañamiento significativo de los estudiantes. Con todo lo antes mencionado afirman que es posible planificar la evaluación.

Por otra parte, Santos Guerra (1994) plantea la evaluación como parte integrante de los proyectos y no como algo añadido al final de estos. Supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados.

Mientras se realiza el diálogo, se produce la comprensión y por lo tanto aprendizaje. El juicio de valor sobre el aprendizaje de los estudiantes se nutre y se basa en este ejercicio.

La práctica de evaluación no se cierra sobre sí misma, sino que pretende una mejora de los resultados. Además, sostiene que cualquier innovación que se presente en el dispositivo de evaluación (al igual que en el diseño e implementación de las prácticas educativas) puede ser valorada por los participantes y destinatarios del programa. Ellos mismos pueden valorar y preguntarse por la calidad de la evaluación.

En tanto, Fernández Sierra (1994) en términos teóricos propone retomar los tres intereses constitutivos de los saberes de Habermas para abordar el estudio de la práctica de evaluación en general:

-El interés técnico (la evaluación para *el control* del ambiente de aprendizaje y condiciones de enseñanza del currículum, y ubicado en una racionalidad por objetivos),
-El interés práctico (la evaluación orientada hacia, el deber hacia, *la comprensión* y la interacción plena entre la enseñanza y el diseño curricular, así como de los actores de la educación; enfoque hermenéutico de la evaluación),
-El interés emancipatorio y crítico (la evaluación es un proceso *reflexivo* sobre el propio proceso de aprendizaje y el currículum es práctica viva y mejorable durante la puesta en marcha).

Luego pone en relevancia algunas características de la evaluación en términos ideales, ya que la misma permite obtener información de todo el proceso educativo, desde la planificación, puesta en marcha y desarrollo curricular, valoración y comprobación de la estrategia didáctica.

Según el autor la evaluación debería ser: 1º. Holística e integradora, 2º. Contextualizada, 3º. Coherente en un doble sentido: epistemológicamente y en relación con el proyecto educativo que se evalúa, 4º. Eminentemente formativa, 5º. Surgir y expandirse a base de negociación y deliberación, o sea, discutida y acordada entre los promotores, evaluadores y evaluados, 6º. Potenciar la participación y el trabajo colegiado, 7º. Debe procurar ser comprensiva y motivadora, 8º. Debe ser enfocada desde la perspectiva naturalista y emplear, preferentemente, métodos cualitativos para la recogida y el análisis de los datos, 9º. Recoger los datos por múltiples métodos y de plurales fuentes, 10º. Regida por la ética, formal y sustancialmente.

Por otra parte, Camilloni (2005), nos recuerda que cualquier programa y dispositivo de evaluación debe ser analizado en su validez y confiabilidad, en cualquier modalidad educativa (al momento de este estudio, modalidad tradicional, virtual, semipresencial, articulada, virtualizada de emergencia). Cellman (2005) por su parte, sostiene que "no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubique" (p.43).

Entonces se vuelve significativo retomar los siguientes criterios, considerando que este trabajo se centra en un contexto donde la evaluación, ha emergido de modo contundente, desde la pregunta por la "validez" y "veracidad" de las prácticas e instrumentos implementados para la evaluación de los aprendizajes en la mediación tecnológica. Esto refuerza la idea de que la evaluación es un tema-problema que aún no está saldado en la agenda educativa, en la época que Camilloni y Cellman escribieron su trabajo como en la actualidad:

-*Criterio de Validez de construcción:* la metodología y los instrumentos de evaluación deben ser coherentes con las teorías didácticas y principios pedagógicos del proyecto educativo.

-*Criterio de Validez curricular:* la evaluación diseñada debe evaluar una muestra significativa de los contenidos prescriptos.

-*Criterio de Validez de convergencia:* el instrumento nuevo debe demostrar igual o mejor funcionamiento que el diseño que reemplaza u otros en funcionamiento con los cual puede ser comparado.

-*Criterio de Validez manifiesta:* el sentido pedagógico de la evaluación debe ser transparente y razonable ante los sujetos que son evaluados y la comunidad educativa en la que se desarrolla. Los criterios deben ser públicos y claros.

-*Criterio de Validez de significado*: remite a la forma en que los estudiantes experimentan la evaluación, en relación con la metodología y los contenidos, si la encuentran significativa y motivadora o como un obstáculo insalvable.

-*Criterio de Validez de retroacción*: impone una reflexión en torno a los efectos de la evaluación sobre la enseñanza, si deviene en modelo de lo que se debe enseñar y aprender, en reguladora de dichos procesos o en instrumento para la mejora y perfeccionamiento del proceso educativo.

-*Criterio de Confiabilidad*: la exactitud y sensibilidad para medir los resultados, la estabilidad y comparabilidad de los datos en diferentes instancias de evaluación, el grado de independencia del instrumento respecto al sujeto que lo implementa y en este sentido las condiciones de administración previstas y posibles, la longitud y duración de la prueba en términos de economía del tiempo involucrada en la evaluación.

Para finalizar con este apartado, si bien la literatura clásica sienta las bases de los posteriores desarrollos teóricos, en este trabajo la perspectiva que identifica las dos lógicas de evaluación resulta significativa y constitutiva del marco teórico ya que entiende por evaluación a aquella práctica social y educativa que mediante diferentes estrategias didácticas y dispositivos pedagógicos emite una valoración sobre el aprendizaje de un estudiante. La evaluación puede ser diseñada previamente a la puesta en marcha del proceso formativo e implementada en

distintos momentos, de forma final, parcial, secuencial, o continua. Estas posibilidades hablan de una combinación compleja, pero posible tal como explican los estudios de Perrenoud (2012) en el contexto educativo, entre prácticas de evaluación cuantitativas que se aproximan a la racionalidad tecnicista y la fabricación de jerarquías de excelencia, y prácticas de evaluación cualitativas que tienen una mirada amplia e integral y de regulación de las tareas y aprendizajes.

2.1.2. Estudios previos a la pandemia sobre mediación tecnológica en las prácticas de evaluación.

Considerando que el Campo de la Tecnología Educativa (entre otros) venía analizando la mediación tecnológica en la formación desde años previos a la pandemia, se ha realizado una búsqueda de estudios académicos relevantes sobre la temática puntual de la evaluación y la relación tecnologías-evaluación.

De lo relevado en términos sustantivos y metodológicos, se retoma el trabajo de Rodríguez Conde (2005) que describe de forma amplia las dos perspectivas clásicas de evaluación (sumativa y formativa) plausibles de ser aplicadas estratégicamente con mediación tecnológica. Su escrito se centra en el nivel universitario del Espacio Europeo de Educación Superior, y hace un señalamiento respecto a un proceso de convergencia hacia la formación de calidad centrada en el uso eficaz de la evaluación. Recopila definiciones sobre el "uso de la informática en el proceso de evaluación de aprendizajes" que hacen las revistas especializadas en el tema, además de enumerar dimensiones, indicadores, estrategias e instrumentos mediadores de la evaluación.

Habla de "Computer-based assessment" para describir el uso del ordenador en alguna de las fases del proceso de evaluación. Por ejemplo, en la elaboración de pruebas objetivas con

programas ad hoc, al uso de lectora óptica para la informatización de datos, al uso de programas estadísticos o psicométricos para el análisis de las puntuaciones y valoración de fiabilidad y validez de la prueba, al informe que se emite a partir de la evaluación a través de internet (gestión de actas, visualización de expedientes, etc.), etc.

Por otro lado, habla de "Computer-assisted assessment" para referirse a la total automatización del proceso de evaluación del aprendizaje de los alumnos, en cuanto a las tareas que ha de realizar el profesor y a las respuestas que se les solicitan a las/los estudiantes.

Otro autor que escribió sobre la relación entre evaluación y tecnologías antes de la pandemia es Área Moreira M. (2009). Este académico establece una relación entre los dos conceptos desde una perspectiva crítica y reflexiva, tanto sobre los recursos digitales y sus clasificaciones posibles, como sobre la función elemental que éstos tienen al momento de diseñar la enseñanza y los dispositivos de evaluación en escenarios mediados; se ubica en la mirada del docente y el diseño de clases.

En 2020, Miriam Kap desde la Universidad Nacional de Mar del Plata, le realizó una entrevista a este académico, respecto a la evaluación en tiempos de pandemia. Área Moreira resaltó en la entrevista que la transformación de la educación en la etapa de pandemia fue una práctica comprometida en todos los niveles del sistema, pero dicha acción necesitaba una mirada atenta sobre las prácticas normalizadas que no podían reproducirse de manera igual en la virtualidad. Este ejercicio que el autor consideraba necesario, y emergente de la necesidad de adaptar las clases universitarias a la virtualidad, no fue tan claramente desarrollado durante la pandemia; sostiene que en general trasladaron las estrategias de enseñanza y evaluación habituales a escenarios de mediación tecnológica. Aunque resaltó en la entrevista que quienes ya se desempeñaban en la semipresencialidad o usando entornos virtuales pudieron dar sentidos y valoraciones diferentes a las prácticas virtualizadas. Lo que el especialista expresa en esta

entrevista resultará significativo para analizar los datos recopilados en la presente investigación.

García Aretio (2014) por su parte, aborda la evaluación desde un enfoque más institucional a nivel de programas y planificación. Entiende que la evaluación es una dimensión que debe estar presente en todos los momentos de la acción formativa mediada por las tecnologías. No obstante, construye un modelo (DDEM; Diseño, Desarrollo, Evaluación y Mejora) para planificar la enseñanza virtual y mediada, donde la fase de evaluación es un momento más. Tanto a nivel institucional como de clase/curso, podemos construir un plan ordenado, coherente, sistemático y secuencial de todos los factores y variables" con la intención de implementar "una acción formativa que se dirige al logro de unos objetivos que responden a una/s necesidad/es determinada/s en un escenario concreto. En el marco de este trabajo, nos permite pensar en la evaluación como objeto planificable y a la vez como acción transversal en el proceso de enseñar y aprender.

Elena Barberá (2016) señala que las prácticas conocidas y tradicionales de evaluación pueden ser encontradas también en entornos virtuales, pero se complejizan cuando intermedian las tecnologías y el mundo digital.

Estas son la evaluación automática (cuestionarios, bancos de preguntas, encuestas, etc.), la evaluación enciclopédica (monografías, ensayos individuales, etc.) y la evaluación colaborativa (resolución de problemas, casos, trabajos grupales, etc.).

Considerando el contexto anterior que Barberá expone y tanto los puntos débiles como fuertes de la formación en la virtualidad, propone pensar la práctica de evaluación de forma multidimensional e integral. En este sentido desarrolla cuatro dimensiones, que, si bien son descriptas secuencialmente, conforman un entramado especial: *evaluación del aprendizaje,*

evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje.

-La evaluación del aprendizaje, remite al aspecto más acreditativo y regulatorio de las instituciones sobre el saber. En este caso la evaluación funciona como práctica que emite un resultado, que permite saber si las/los estudiantes dominan un conjunto de saberes prescriptos.
-La evaluación para el aprendizaje, alude al diálogo que se entabla entre docente y estudiante respecto a una práctica de evaluación, donde aparecen retroalimentaciones e intercambios contextualizados del conocimiento. La evaluación supera la cuestión acreditativa y se posiciona como motor para seguir aprendiendo.
-La evaluación como aprendizaje, se centra en la reflexión de las/los estudiantes sobre los aspectos más significativos del proceso de aprendizaje. Exponer, clarificar y justificar de modo crítico y constructivo, todo aquello que se autopercibe como valioso y singular durante la práctica de evaluación, potencia la posibilidad de regular el propio aprendizaje.
-La evaluación desde el aprendizaje, tiene que ver con lo que se sabe previamente al acto educativo y a la práctica de evaluación, que es lo que nos permite conectarnos con y apropiarnos del conocimiento nuevo.

Finalmente parafraseando a Litwin (2009) y en articulación con las ideas de Perrenoud (2012), se puede señalar que, si bien las nuevas tecnologías de la información y comunicación, el internet y el mundo digital ofrecen posibilidades enriquecedoras para implementar la evaluación de modo innovador, con transparencia de criterios, debate e intercambio de ideas sobre el propio aprendizaje, diálogo entre los actores involucrados sobre las valoraciones, hay que reconocer la existencia de desafíos en el diseño de la evaluación, imprevistos en el desarrollo y la posibilidad de la emergencia de resistencias por su novedad. Esto último

considerando que el nivel superior tiene la tradición y tendencia de aplicar evaluaciones de estilo tradicional, sumativas y de jerarquización de la excelencia, que constrastaría con un estilo más cualitativo de diálogo y regulación de los aprendizajes.

2.1.3. Producciones específicas sobre evaluación mediada por tecnologías en tiempos de pandemia.

Respecto a ***la especificidad de evaluación de los aprendizajes mediados por tecnología en tiempos de pandemia en el Nivel de Educación Superior universitario,*** los antecedentes encontrados, dan cuenta de un abordaje exploratorio del tema durante el año 2020 y también teórico-conceptual. En términos sustantivos, se observa que los artículos producidos y publicados varían ampliamente dependiendo del aspecto en el cual se enfocan conceptualmente.

Por un lado, aparecen autores que retoman el trabajo de Elena Barberá de 2016 y reproducen sus argumentos y descripciones como enfoque apropiado para retomar en la etapa de pandemia. Un ejemplo es el trabajo de Iturrioz y Gonzalez (2020) que impulsa y recupera la importancia de las ideas de *multidimensionalidad y complejidad de la evaluación en la virtualidad*, contexto dentro del cual se encuadra la presente tesis.

También se encontraron artículos con descripciones clásicas relativas a la diferencia entre evaluación formativa y sumativa (Rueda, Vadillo y Sánchez Mendiola, 2020). En este caso, se centran en ubicar la práctica evaluativa como eje del aprendizaje, pero diferencia evaluación del aprendizaje, de evaluación para el aprendizaje, que son enfoques que vienen siendo analizados previo a la situación de emergencia sanitaria. En esta tesis y temporalidad del

estudio de caso resulta significativo retomar dicha dualidad conceptual, ya que la tensión entre evaluar para acreditar saberes y evaluar para el crecimiento cognitivo en etapa de pandemia fue una discusión fuertemente emergente. En un contexto complejo y diferente al tradicional dichas nociones cobran nuevo sentido y son objeto de reflexión constante desde preguntas básicas de la pedagogía y didáctica ¿para qué evaluar si aprendieron un contenido o práctica sabiendo si las estrategias y herramientas tradicionales no encajan en la lógica presente? ¿Qué evaluamos en etapa de pandemia y con qué criterios? ¿Será significativo diseñar dispositivos de evaluación y estrategias para impulsar aprendizajes?

Por otro lado, existen abordajes en torno a variables que intervienen en la práctica de evaluación en tiempos de pandemia. El estudio exploratorio de Fardoun, González-González, Collazos, y Yousef (2020) se focaliza en varias instituciones educativas de Iberoamérica y los planes de contingencia utilizados en los procesos de enseñanza aprendizaje y evaluación durante la emergencia sanitaria. Ellos lograron identificar que las mayores dificultades que encontraron las y los docentes para evaluar en dicha etapa tuvieron que ver con: las herramientas de comunicación, el desarrollo de contenidos sin los materiales habituales, la forma de seguimiento y control sobre las tareas de aprendizaje y el diseño de mecanismos de evaluación mediados por tecnologías. No incluye el estudio a las instituciones de Educación Superior este análisis, pero resulta significativo dentro del campo de los estudios sobre evaluación educativa durante la pandemia en la región.

Otro trabajo interesante, es el análisis de las opiniones docentes para determinar diferentes niveles de responsabilidad respecto a la evaluación mediada por tecnologías. Tujillo Saez, Fernández Navas, Segura Robles y Jiménez López (2020) usaron cuestionarios para realizar una investigación mixta y transversal de estilo exploratorio. El análisis de los datos recopilados

fue de corte cuantitativo y a partir de ellos crearon distintos escenarios institucionales de evaluación. Crearon también una escala de responsabilidades de las y los docentes y del equipo de administración de las escuelas sobre la promoción, acreditación y el desarrollo del curriculum.

En lo que refiere al nivel específico de Educación Superior en nuestro país, encontramos el texto de la Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina (RUEDA) de 2020 que ofrece una serie de sugerencias para diseñar los exámenes en las Universidad Nacionales en contexto de COVID-19 y los trabajos de Lipsman (2014 y 2020).

Sobre lo señalado por RUEDA (2020), dicha organización entiende la evaluación como proceso integral para la formación que no se debe aislar de los demás momentos de la práctica educativa. Habla también de la necesidad de articular estrategias, instrumentos digitales y momentos sincrónicos-asincrónicos en los diseños de evaluación, siendo que ningún programa o modelo es más válido que otro. Todo depende del contexto y objetivos pedagógicos, tanto para instancias parciales como finales; todas afirmaciones que recuperan las ideas de Camilloni, Celman y Litwin (2005).

En este sentido, dan ejemplos de evaluaciones, orales, escritas, y mixtas, el uso de videoconferencias como herramienta fundamental para las mesas de examen, y otras aplicaciones digitales complementarias (cuestionarios, wikis, foros, etc.)

Lipsman (2014) ofrece seis enfoques para pensar la evaluación mediada por las tecnologías en las Universidades que fueron retomadas en los webinars en los que fue invitada esta misma académica, durante la pandemia, dando cuenta de que es un tema complejo que se viene

estudiando desde hace varios años atrás. Los mismos se pueden sintetizar en los siguientes ítems:

1) La evaluación administrada por la tecnología y la eficiencia: En este caso las aplicaciones digitales agilizan el proceso de implementación de la evaluación, permitiendo eficiencia en las valoraciones y calificación que el sistema brinda automáticamente.

2) La evaluación objetiva y automatizada con tecnología: En este caso, las tecnologías funcionan por ensayo y error y las aplicaciones que se utilizan para implementar la evaluación son de estilo conductista. La evaluación desde este enfoque brinda poca información para conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes,

3) La evaluación como fuente para diseñar la clase: La práctica de evaluación es formativa y se presenta con estrategias de resolución de problemas, análisis de casos, debates, etc. Las tecnologías que median en este caso son aptas para este tipo de actividades y sirven para recuperar las fortalezas y debilidades de la enseñanza.

4) Lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología: Se centra en estrategias de coevaluación y publicación de las producciones para el análisis compartido de las mismas. Esto requiere de compromiso responsable y promueve la construcción de devoluciones conjuntas.

5) Transparentar los procesos cognitivos: Busca interpretar los procesos cognitivos de aprendizaje del estudiantado, cruzando y articulando las producciones de las tareas de evaluación que cada estudiante realiza mediante las tecnologías. Hay un diálogo constante con el tutor y reconstrucciones progresivas que el profesor ofrece a partir de los análisis que realiza.

6) Evaluación colaborativa. Aprovechando la potencialidad de internet y la convergencia e interoperabilidad de las aplicaciones de la web, este enfoque promueve actividades colaborativas y grupales, por ejemplo, con el uso de portafolios digitales, wikis y otros recursos.

En 2020, Lipsman avanza un poco más en sus análisis y propone pensar la evaluación en tiempos de reconfiguración de las prácticas evaluativas por el Covid-19, desde las siguientes categorías: *evaluación sorprendente, colaborativa, invisible, pública o externalizable, no misteriosa.*

Por otra parte, el trabajo de Auvieux, Bossolasco, Enrico, García, Guzmán, Hidalgo y Torres Auad (2020) proporciona un eje importante para reflexionar en torno a la evaluación de los aprendizajes en nivel superior que es la tríada, *calificación-acreditación-evaluación.*

Estos autores conciben a la evaluación como acción compleja en el oficio docente y en relación intrínseca con la enseñanza y el aprendizaje. Incorporan el enfoque formativo y necesidad de pensar la instancia de evaluación como oportunidad de aprendizaje y no solo para acreditar y calificar numéricamente. Estos argumentos son retomados de los trabajos de Litwin (2008) y de Anijovich y Cappelletti (2018).

En particular, las ideas de Anijovich y Cappelletti (2018) están centradas en la evaluación como un momento más de aprendizaje, la formatividad de las prácticas evaluativas y la autenticidad de las mismas, perspectivas que ha sido fuertemente retomada en 2020 en el marco de las estrategias de continuidad pedagógica. Este enfoque habla de la incorporación de dispositivos específicos como la retroalimentación constante, rúbricas personalizadas, consignas de evaluación significativas, evaluación genuina y auténtica, democrática y de calidad al mismo tiempo.

Citamos también el trabajo de Kap (2020) quien realizó una entrevista al especialista Manuel Área Moreira, el cual concibe la etapa de Covid-19 como impulsora de un cambio paradigmático para la educación en general. De este trabajo se retoman dos cuestiones. Por un

lado, anticipa ya en 2020 que las prácticas universitarias se perfilan en su inmensa mayoría dentro de las universidades de todo el mundo, una modalidad semipresencial o híbrida y online. Por otra parte, resalta la obsesión de los profesores universitarios por controlar los plagios y la copia durante los exámenes mediados por la tecnología e identifica que este problema devino del posicionamiento tradicional de evaluar para verificar. Sobre esto último sugiere que la metodología para evaluar en una infancia final debe ser modificada para poder obtener información significativa y valiosa sobre lo que un estudiante ha aprendido.

2.2. Desarrollo de temas estratégicos y estructura para el análisis de datos.

Según Sautú (2001 y 2003), de manera inductiva, el marco teórico se va consolidando a partir del estudio emergente; es decir que desde la realidad analizable (a partir de las entrevistas realizadas) y el problema de investigación, se van seleccionando y significando las categorías elaboradas vinculadas al objeto de estudio en cuestión.

Esta elección de temas teóricos vinculados a las preguntas básicas de la investigación, desde ya no agota otras posibilidades teóricas y analíticas, que retomen las prácticas de evaluación en la virtualidad como emergente en nuevos escenarios formativos para nivel superior universitario. A continuación, presentamos las primeras categorías de análisis de esta investigación.

2.2.1 Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación.

En Educación Superior y en tiempos de virtualización forzada por la pandemia COVID-19 la tensión entre replicar dispositivos de evaluación o rediseñarlos, ha emergido de modo contundente desde la pregunta por la "validez" y "veracidad" (Cabrera y Fernández-Ferrer, 2021) de las mismas.

Esa tensión descansaba en la necesidad de justificar cómo las prácticas de evaluación mediadas por tecnologías y los instrumentos elegidos (ya sean replicados o innovadores) garantizaban la calidad y excelencia académica de la enseñanza, así como una apropiación efectiva de los saberes por el alumnado, para poder acreditar un aprendizaje real y significativo ante los reglamentos institucionales.

Litwin (2009) señalaba que, si bien las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades enriquecedoras para una nueva clase de evaluación caracterizada por la transparencia, debate, intercambio y discusión de los actores involucrados, no obstante, no debemos desconocer los dilemas y los desafíos que su uso genera en las propuestas de evaluación.

Podemos encontrar el antecedente conceptual más relevante sobre el problema de la validez y confiabilidad de la evaluación en Camilloni (2005). Al momento de pensar en el rediseño y reinvención de la evaluación mediada por la tecnología en contexto de pandemia Covid-19 podemos preguntarnos al respecto a del nuevo dispositivo y práctica a implementar:

¿Es coherente la metodología y los instrumentos de evaluación con las teorías didácticas y principios pedagógicos del proyecto educativo? (validez de construcción)

El nuevo diseño, ¿aborda una muestra significativa de los contenidos prescriptos para el curso? (validez curricular)

¿Es igual o mejor funcionamiento que el diseño que reemplaza? (validez de convergencia)

¿El diseño es comprensible para nuestros estudiantes y comunidad educativa? ¿Los criterios de evaluación son claros y transparentes? (validez manifiesta)

La metodología incluida en el diseño de evaluación y su relación con los contenidos del curso, ¿representan un obstáculo o una experiencia significativa para el alumnado? (validez de significado)

¿Qué efecto genera ese nuevo diseño de evaluación sobre la enseñanza y el proceso formativo? ¿regula, mejora, enriquece…? (validez de retroacción)

¿Es exacto y sensible para medir resultados? ¿Presenta estabilidad para recuperar datos en diferentes momentos? ¿Cualquier sujeto podría administrar ese diseño de evaluación? ¿Cuáles son los tiempos e instrumentos involucrados? (Confiabilidad)

Por otra parte, resulta fundamental retomar las ideas de Álvarez Méndez (2008) para poder identificar que donde terminan las acciones de examinación, medición, acreditación y certificación tradicional, automáticas y lineales, es cuando comienza la verdadera evaluación educativa. Si bien la acreditación es en general una normativa de las instituciones para garantizar los aprendizajes de los estudiantes, nos invita a considerar que se aprende de y con la evaluación, cuando nos ponemos a reflexionar de forma crítica sobre ella.

Siguiendo estas ideas también es importante recuperar la diferenciación que realiza Perrenoud (2012) desde el campo de la sociología de la evaluación, sobre dos lógicas de evaluación de los alumnos en constante tensión y articulación. En este sentido sostiene que existen prácticas evaluativas que promueven la fabricación de jerarquías de excelencia y la certificación de conocimientos ante terceros y otras prácticas que están exclusivamente al servicio de los aprendizajes, la regulación e individualización de las intervenciones pedagógicas para la consecución de los objetivos planteados. A su vez, esta dualidad debe considerar las

particularidades y límites de la evaluación formativa en contextos mediados por las tecnologías, así como la distinción entre regular tareas y regular aprendizajes, conceptos que ya fueron descriptos en el capítulo anterior.

2.2.2 El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados.

Si retomamos a Scolari (2018) podemos interpretar la práctica escolar y evaluativa desde la idea de interfaz.

Una interfaz consiste en un dispositivo diseñado por sujetos con cierta intencionalidad de interacción entre el usuario y el mundo digital, y en ese sentido no son transparentes, aunque parezcan amigables. El Diccionario de la Oxford Academy describe interfaz cómo "una superficie entre dos porciones de materia o espacio que tienen un límite en común". Esas porciones de materia o espacio conforman un sistema específico en el que se intercambian datos y acciones, comunicación y experiencias.

Es más, a medida que cambia el contexto histórico, social, cultural y tecnológico, esa interfaz de interacción y comunicación (y de educación) se va transformando, no desaparece.

En un momento fueron las cartas entre maestros y discípulos, en otro momento fue la educación por correspondencia tutorada en papel o mediante otro recurso como el telefónico, en el sistema formal lo fue el aula física entre paredes visualmente y físicamente tangibles, luego se agregaron dispositivos audiovisuales para complementar la práctica educativa y otros recursos más contemporáneos (computadoras fijas, notebooks portátiles, proyectores, etc. dependiendo de las infraestructuras institucionales y políticas públicas que acompañaron.)

La virtualización de emergencia nos hizo migrar a interfaces completamente diferentes en relación a las que el sistema educativo tradicional nos tenía habituados (con todas las

innovaciones posibles que podemos encontrar) y a la que la mayoría del profesorado mundial estaba acostumbrado. Incluyendo las modalidades educativas universitarias a distancia.

En tiempos de pandemia la acción pedagógica se reconfiguró en ecosistemas mediados por las tecnologías. Las pantallas, recursos digitales, presentaciones interactivas, videoconferencias, se transformaron en el nuevo espacio para la formación. El aula se transformó y expandió en la red, aunque se buscaron espacios puntuales para contener o simular un aula tradicional en cada nivel educativo; así tenemos google classroom, plataformas educativas privadas, moodle, entre otros entornos. Por lo tanto, las discusiones emergentes respecto a las actividades de evaluación, criterios, instrumentos en nuevas interfaces, requieren no solo de una mirada superadora sino también el conocimiento de las especificidades de la práctica de evaluación en la virtualidad.

La definición de evaluación en términos generales y la especificidad de la misma en entornos virtuales que desarrolla Rodríguez Conde (2005), así como la clasificación de estrategias en contextos mediados por las tecnologías pueden resultar interesantes en este trabajo.

Define que la práctica de evaluación debe tener dos dimensiones siempre articuladas. Una que refiere a la recopilación de datos y evidencias del aprendizaje encuadrados en la normativa y la objetividad, y la otra que remite a criterios que permitan personalizar y mejorar los aprendizajes de forma constructiva.

Entonces el dispositivo de evaluación en entornos virtuales, instrumentos digitales y estrategia, va a depender de qué queremos evaluar y cómo utilizar la información que brinden.

- Estrategias: exámenes cerrados con respuestas objetivas, pruebas de respuesta abierta, tareas de evaluación prácticas (simulaciones, resolución de problemas), exámenes

orales, proyectos de investigación y estudio de casos, autoevaluación, portafolios, entre otros.

- Instrumentos digitales: herramientas de autor (producción de contenido en diferentes formatos), recursos para diálogo y debate (foros, chats, correos electrónicos, etc.), softwares en red para recopilar datos de exámenes cerrados, entre otros.

Específicamente para las evaluaciones mediadas por tecnologías y entornos virtuales señala que es fundamental implementar estrategias formativas, de autoevaluación y proceso además de cumplir con la acreditación y lo normativo. Promueve el uso de espacios y recursos digitales, para evaluar la participación real de las/los estudiantes en torno a temas y objetivos pedagógicos específicos. Señala como punto fundamental la clarificación por escrito y siempre disponible, de los criterios y las formas de evaluación desde el inicio de las clases. Además de lo anterior, es necesario planificar las interacciones entre actores-materiales-saberes en consonancia con el programa institucional que contiene el curso y la acción docente.

También señala la importancia de las retroalimentaciones en entornos virtuales, que en tiempos de pandemia han sido recomendadas constantemente. Anijovich (2012 y 2018), fortalece esta idea con sus trabajos escritos previos a la pandemia y webinars realizados durante todo el 2020, sobre el diseño y aplicación de rúbricas y retroalimentaciones formativas para el acompañamiento del alumnado.

2.2.3 Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia. Relatos y marcos epistemológicos posibles.

En este apartado retomamos las definiciones básicas de **Barberá (2006)** *para comprender* si los relatos de las entrevistas demuestran el reconocimiento de las particularidades de la

evaluación en contextos mediados por las tecnologías y alguna posible diferenciación con las prácticas previas a la virtualización de emergencia; en términos de mediación tecnológicas tendremos que identificar si los docentes reconocen entre las buenas prácticas evaluativas durante pandemia, algunas de los estilos que proponen esta autora: *evaluaciones automáticas, evaluaciones enciclopédicas y evaluaciones colaborativas*, todas ellas con sus interrogantes en términos de legitimidad de los instrumentos, contenidos y tiempos en los que se desarrolla, tal como se enunció en apartados anteriores.

De Lipsman (2020), las categorías que ha creado para comprender las estrategias de evaluación de los aprendizajes en escenarios mediados por las tecnologías, son sumamente pertinentes para esta investigación: *lo sorprendente, lo colaborativa, el carácter invisible, la potencialidad de ser pública o externalizable y no misteriosa*. Resaltamos que esta perspectiva permite una articulación coherente entre lógicas que comúnmente se conciben como irreconciliables, la lógica de evaluar para la acreditación y la de evaluar para el aprendizaje significativo; vemos aquí cómo los conceptos teóricos se van entramando, aunque intentemos clasificarlos dando cuenta de la importancia de aplicar un enfoque holístico e integral en esta investigación.

Volvemos a encontrar vínculos con las ideas de Perrenoud (2012) y de Anijovich (2012 y 2018) entre otros.

También la mirada de **Edith Litwin (2005),** nos invita a pensar *la evaluación como herramienta del conocimiento, de modo superador, mediante los siguientes criterios de análisis:*

- La práctica de evaluación está intrínsecamente vinculada con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y su despliegue formativo.
- La reflexión docente sobre la propia práctica como factor de innovación.
- El hecho de que la calidad de la evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, los sujetos y contexto y en este sentido no existen formas de evaluación absolutamente mejores que otras.
- El docente, centrado en comprender qué y cómo aprenden sus estudiantes, para dejar de evaluar el grado de captación de la enseñanza y comenzar a evaluar el aprendizaje real.
- La importancia del análisis y reflexión sobre los datos obtenidos de las evaluaciones y no del dato en sí mismo.
- El vínculo entre las reflexiones sobre los datos obtenidos, la propuesta de evaluación, y las decisiones de mejora.
- La necesidad de hacer introspección respecto a los procesos y estrategias de aprendizaje y construcción de conocimientos, por parte del estudiante y con acompañamiento del docente.
- Cómo y para qué se usa la información emergente de las evaluaciones, en términos de posibilidades y obstáculos que representa para la apropiación democrática de los saberes.

Esta perspectiva cualitativa e interpretativa, no desconoce las tres grandes líneas teóricas de la evaluación (la que analiza la construcción del concepto, sus continuidades y cambios, la que habla de las metodologías y tecnicismos de los instrumentos, y la que gira en torno a preguntas básicas como el qué, para qué y cómo de la evaluación) sino que propone cambiar el eje del debate.

Entonces, una “buena práctica de evaluación en tiempos de pandemia” y en entornos mediados por las tecnologías, debería ser aquella que según el relato de la/el docente presente de modo articulado y coherente las siguientes dimensiones: consigna a resolver, la estrategia didáctica y objetivos de aprendizaje, el instrumento/herramienta digital y los datos que emite tras su aplicación, las posibilidades de interacción del entorno, las características del grupo de estudiantes, las retroalimentaciones y la posibilidad de que la evaluación sea una instancia más de aprendizaje transparente en el proceso formativo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

Respecto al modo elegido de hacer ciencia, se selecciona la lógica cualitativa y un tipo de investigación exploratoria utilizando la estrategia de Estudio de Caso de carácter instrumental. Según las ideas de Stake (1999), las entrevistas en profundidad que se realizaron a cuatro docentes de misma institución y campo disciplinar, lo cual permitirá comprender, describir e interpretar, cuáles fueron las estrategias de evaluación de los aprendizajes que se pusieron en juego (diseñaron e implementaron) durante la pandemia 2020. Todos los docentes entrevistados dictan clases en la Licenciatura en Educación (plan de estudios vigente RCS 4445-15) y en el Ciclo Superior de los cuatro Profesorados; el de Educación, el de Comunicación Social, el de Ciencias Sociales y el de Historia (RCS.446-15; RCS.448-15; RCS.447-15; RCS.584-17).

En este sentido, la muestra final, se ha seleccionado en base a la experiencia subjetiva del investigador, posibilidad de entrada al campo y comprensión del contexto en el cual se desarrolla el estudio. En una primera instancia de bajada al terreno se identificó que la selección de casos de diferentes instituciones y carreras no permitirían la comprensión de la complejidad del objeto de estudio en sus múltiples dimensiones y particularidad (lo cual se describe en la Historia Natural de la investigación). Un diseño colectivo de casos entre Universidades iría en desmedro de la representatividad posible y pretendida para comprender las estrategias de evaluación diseñadas e implementadas en 2020, ya que cada institución desde su autonomía implementó regulaciones diferentes para enmarcar esta práctica, así como cada disciplina posee sus propias particularidades didácticas que han entrado en juego al momento de virtualizar las asignaturas.

Entonces, para poder responder a los objetivos de este trabajo, lograr interpretar el acontecimiento definido en el lapso temporal del año 2020, y considerando que no se puede observar directamente el objeto de estudio, se decidió recurrir a la interpretación progresiva de los datos obtenidos en cuatro entrevistas en profundidad, realizadas a docentes universitarios de la UNQ, en términos de informantes en el más literal sentido de la palabra y centrándose en un campo disciplinar específico (Ciencias de la Educación) como caso, que por las particularidades de la organización institucional incluye las siguientes carreras a saber, Licenciatura en Educación y Profesorados de Educación, de Ciencias Sociales, de Comunicación Social y de Historia.

Vale aclarar que se tiene en cuenta, las posibles "desventajas" (Taylor y Bodagan,1996) de tener como fuente de datos únicamente el discurso o enunciados verbales y queda abierta la posibilidad de complementar las interpretaciones con la observación de aulas virtuales y programas. Esto último se utilizará para hacer una comparación entre la metodología de evaluación presentada en el programa pre pandemia y el relato de las prácticas de evaluación durante el 2020.

También se intenta en este punto aclarar la importancia de explicitar cuál es el interés contextual, político e ideológico del caso elegido para la investigación (Stake, 1999). El caso elegido representa una singularidad única en este trabajo, ya que las/los docentes entrevistadas/os son quienes se encontraban enseñando y evaluando con mediación tecnológica a futuros formadores, además de que la muestra está conformada tanto por docentes con gran experiencia y trayectoria en la docencia universitaria presencial y en la modalidad virtual, y otros dos solo con experiencia en entornos presenciales. A su vez, las asignaturas que dictan estos docentes entrevistados son dos de carácter teórico y dos de carácter teórico práctico.

La muestra intencional y teórica definida, en la Universidad Nacional de Quilmes, también se justifica en que posee un régimen de estudios unificado para modalidad presencial y virtual y en que ha mantenido la misma estrategia normativa de evaluación y acreditación para los dos cuatrimestres del 2020 en carreras de grado presenciales virtualizadas por la emergencia sanitaria. Reglamentos que ya fueron descriptos anteriormente.

Cabe destacar que tal como señalan Taylor, S.J., Bogdan, R (1996) las entrevistas en profundidad también permiten "reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (pg. 5 Cap. IV). Este plan de tesis también está abierto a nuevas entrevistas en términos de "conversaciones profesionales, con un propósito y un diseño orientados a la investigación social" (Valle, pg. 41), que retomen temas o relaciones inesperadas o imprevistas que puedan emerger.

Finalmente, se señala que para lograr ilustrar de forma clara las interpretaciones de las entrevistas, se construyó una estructura para el análisis empírico, con indicadores conceptuales relacionados al marco teórico, sin dejar de considerar la posibilidad de la construcción de nuevas categorías o metáforas que iluminen la comprensión del caso. Se incluye el cuadro en el cuerpo del trabajo con el objetivo de que el lector acceda a una mejor interpretación de los argumentos presentados. Las entrevistas desgrabadas están adjuntadas en sección de Anexos.

Así mismo, con el objetivo de indagar continuidades y rupturas, así como emergentes de esta etapa se agregó el apartado de metodología de evaluación de los programas correspondientes a

las asignaturas de las personas entrevistadas y que son previos a la pandemia. La intención comparativa viene de la mano de una de las preguntas iniciales de este trabajo, si las prácticas de evaluación implementadas durante la etapa de pandemia en cursos universitarios fueron diferentes de otras estrategias de evaluación en contextos sin mediación tecnológica. Además de la búsqueda del dato empírico mediante la entrevista y relato en relación a esta inquietud, se agrega la comparación con los documentos mencionados.

3.1 Historia Natural de la investigación.

Durante el seminario XII de la Carrera de Maestría en Tecnología Educativa en 2020 y bajo la premisa de pensar qué me gustaría investigar dí los primeros pasos en el diseño del plan de tesis. Tenía tres opciones posibles entre las cuales se encontraba el tema de la evaluación mediada en educación superior de forma muy general.

Luego de un trabajo intenso para definir el problema, tema y objeto de investigación, encuentros sincrónicos y asincrónicos de trabajo, redacté una primera tríada para ver si la misma tenía pertinencia tanto en términos disciplinares como de investigación, con acompañamiento del cuerpo docente de la Carrera.

A partir de ello, el desarrollo de la primera dimensión de la investigación para el diseño del plan de tesis ha sido sumamente productivo e interesante y potente en términos de la riqueza conceptual existente, en torno a la evaluación en términos genéricos en comparación con la poca exploración de casos de estrategias de evaluación de los aprendizajes en cursos universitarios virtualizados durante la pandemia 2020 en el nivel universitario. Así, realicé una primera bajada al terreno con tres entrevistas a docentes universitarios de distintas instituciones, mediante una entrevista semiestructurada, siendo que he tenido fácilmente acceso y predisposición para colaborar en esta investigación y sumado a ello una de las participantes

me facilitó el contacto de dos docentes más tanto del sistema público como privado del país. Esto me ha entusiasmado mucho para continuar, aunque luego hubo un cambio en la muestra.

Siguiendo con la descripción anterior, noté algunos problemas en el instrumento “entrevista” y en el recorte realizado para la primera muestra. Algo de las preguntas creadas no terminaba de convencerme, eran muy estructuradas y cuando obtuve las primeras respuestas noté que eran sumamente directivas, es decir que no se ajustaban a un estilo cualitativo que permitiera recuperar la riqueza del relato del docente en torno a las estrategias de evaluación; además de eso se encontraron muchas diferencias respecto al marco regulatorio e institucional que contextualizada el ejercicio profesional de las/los entrevistados que pertenecían a universidades diferentes.

Por lo tanto, para elaborar el Plan de Tesis se reformularon las preguntas de la entrevista y se reconstruyó la muestra con acompañamiento de mi querida directora de Tesis la Dra. Hebe Roig a quien agradezco enormemente cada observación, sugerencia e interpelación para poder llegar a esta instancia final. Sus aportes fueron fundamentales y sumamente enriquecedores tanto académicamente como profesionalmente. Entonces la muestra se modificó y se centró en la Universidad Nacional de Quilmes, seleccionando dos docentes de carreras del campo educativo con experiencia variada.

Luego de presentar y aprobar el Plan y con tiempo para observar de forma retrospectiva lo desarrollado hasta el momento, decidí profundizar, ampliar y mejorar el marco teórico para dar solidez al posterior análisis de datos cualitativo.

En este sentido de constante diálogo entre las diferentes fases de una investigación y considerando la lógica propia de un diseño de tipo exploratorio de estudio de caso, se reconstruyeron las preguntas para que retomaran los temas de investigación de forma amplia, siempre alrededor del objeto de estudio planteado.

Esto fue de mucha utilidad para ordenar metodológicamente la investigación, así como la etapa de análisis de datos, y la posterior elaboración de conclusiones.

La etapa de análisis de datos fue ardua y revisada en varias oportunidades desde una estructura elaborada en coherencia con el marco conceptual. Además de ello, se consideró significativo agregar dos entrevistas más para enriquecer los análisis, así como para brindar mayor consistencia a los resultados emergentes.

3.2 Trabajo de Campo y Estrategia para el análisis de datos.

Durante fines de 2020 y principios de 2021 se comenzó a consultar con directores/as de carrera qué docentes podían participar del estudio con la potencialidad y facilidad de que quién escribe es parte del plantel docente de la misma Universidad de donde se seleccionarán los casos. Esto aceleró y agilizó el proceso de entrada, selección y búsqueda.

En términos metodológicos no hubo inconvenientes con la puerta de entrada para realizar el estudio e investigación, solicitando los permisos a las autoridades pertinentes y el consentimiento de grabación de las entrevistas realizadas, guardando anonimato del nombre y apellido específico del docente.

Para analizar los datos se tomaron los temas teóricos estratégicos desarrollados en el punto 2.2 de este trabajo, que contienen contenidos conceptuales fundamentales para esta etapa.

En ese sentido se crea una estructura para analizar la información recopilada de las entrevistas, que contiene tema, autor de referencia y los conceptos e ideas teóricas centrales a partir de las cuales pudieron ser analizados los relatos de cada docente entrevistado/a.

En la sección de desarrollo de este trabajo de investigación se ordenan los análisis a partir de esta estructura recuperando las recurrencias y también cuestiones emergentes del discurso.

Vale destacar en esta sección que las entrevistas fueron diseñadas de modo abierto y para realizarse en profundidad, por lo tanto, las preguntas que se detallan en el anexo I son una guía flexible para obtener un diálogo rico y potente para analizar posteriormente, en coherencia con la estrategia metodológica elegida para este trabajo. Las preguntas retoman los temas centrales del marco teórico.

3.3. Estructura para el análisis de datos.

Se presenta a continuación la estructura diseñada para analizar los datos de las entrevistas realizadas a las/los docentes de la Universidad Nacional de Quilmes en el marco de esta tesis de investigación.

Figura 3: Estructura para el análisis de datos.

TEMAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN	AUTOR/A DE REFERENCIA	CONCEPTOS-IDEAS DEL MARCO TEÓRICO
1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación.	Camilloni.	Validez y confiabilidad de estrategias e instrumentos.
	Álvarez Méndez.	Evaluación como oportunidad e indicios. Importancia de la examinación y/o acreditación. Idea de evaluación verdadera. Lugar de lo normativo.
	Perrenoud.	Evidencias sobre las lógicas de evaluación. Particularidades y límites de la evaluación formativa en contextos mediados por las tecnologías, así como la distinción entre regular tareas y regular aprendizajes.
2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados.	Scolari.	Reconfiguración de las prácticas por nuevas interfaces.
	Rodriguez Conde.	Dispositivos e instrumentos para la evaluación mediada. Estilos de actividades de evaluación.
	Anijovich.	Feedback y rúbricas como parte de las estrategias y una buena evaluación en tiempos de pandemia. Estrategias sumativa y formativa.
3. Los contenidos disciplinares y la idea de una “buena práctica de evaluación” en pandemia.	Elena Barberá	Evaluaciones automáticas, evaluaciones enciclopédicas y evaluaciones colaborativas.
	Lipsman	carácter sorprendente, colaborativa, invisible, pública o externalizable, no misteriosa de las prácticas de evaluación.

	Rodriguez Conde	Características de la evaluación en la virtualidad.
	Litwin.	- Si el Docente expone de forma explícita la relación intrínseca de la evaluación con otros momentos educativos. -Si demostró autorreflexión de las prácticas de evaluación, para la mejora. -Si reconoce la evaluación como elemento valioso para formar a los Estudiantes en contextos reales y verosímiles tanto académica como profesionalmente a futuro. -Si promueve la introspección (autoevaluación) de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

Nota: Elaboración propia.

Tal como se observa en el cuadro, se agrupó en cada eje temático sobre las prácticas de evaluación mediadas por las tecnologías, los/las autores/as referentes y a continuación las ideas y conceptos centrales, a modo de indicadores para poder identificar recurrencia u originalidad de la/s respuesta/s.

CAPÍTULO 4

DESARROLLO

En este capítulo se presentará el análisis de las entrevistas realizadas. Primero describiendo con el mayor detalle posible los antecedentes y experiencia de la/el docente entrevistado/a, cantidad de estudiantes, momento del plan de estudio en el cual se encuentra la asignatura que dicta, cuál es la asignatura en cuestión, aunque siempre reservando los datos personales de quienes han participado. Se detalla también la aplicación digital usada para desgrabar las entrevistas.

Por otra parte, se describen las características del alumnado de cada asignatura en cuestión, sus características generales.

Los análisis de las entrevistas se presentan cronológicamente; de forma secuencial y ordenadas temporalmente. La entrevista uno es la primera que se ha realizado y así consecutivamente. Las fechas de realización de cada entrevista se pueden encontrar en el anexo correspondiente pero también se mencionan en el inicio de cada análisis para contextualizar al lector.

El desarrollo de cada análisis va a retomar los datos empíricos recopilados en cada entrevista, los que se consideraron más significativos para justificar cada argumento. Además se articulan con los temas centrales estructurados en la sección metodológica de este estudio.

Análisis de Entrevista 1.

La primera docente entrevistada tiene a cargo dos asignaturas teóricas en el plan de estudios vigente de la Licenciatura en Educación presencial, que son obligatorias para las/los estudiantes de esta carrera, así como para las/los estudiantes de los tres Profesorados existentes al momento de esta investigación. La cantidad de estudiantes suele ser siempre de entre 45 y 50 estudiantes por comisión. La composición de los grupos es heterogénea en términos de trayectoria universitaria, ya que una parte se encuentra en el último tramo del recorrido formativo por el caso de la Licenciatura y por el caso de los Profesorados universitarios de la UNQ son

estudiantes que promedian la carrera. La mayoría del estudiantado tiene formación docente previa en distintas áreas curriculares de nivel inicial, primario y medio. No así en nivel superior, terciario o universitario.

La entrevistada fue seleccionada en términos de la trayectoria profesional que posee en el ejercicio de la docencia universitaria, dentro de la UNQ y en otras instituciones de Educación Superior, su experiencia en la modalidad virtual en grado y posgrado, así como en áreas de gestión.

La entrevista ha sido realizada focalizando en la materia teórica que dicta en la modalidad presencial, que fue virtualizada durante la pandemia "Teorías del currículum", asignatura que pertenece al núcleo básico obligatorio del Ciclo Superior de la Licenciatura en Educación y es compartida con los cuatro Profesorados.

1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación.

A partir de lo relatado por el primer docente entrevistada el 7 de mayo de 2021 vía videoconferencia zoom, la cual ha sido grabada con autorización previa y desgrabada rigurosamente mediante la aplicación digital en línea "https://otter.ai/", se desprenden las siguientes interpretaciones:

Desde una mirada sociológica sobre las prácticas de evaluación, durante la pandemia emergió la importancia de **valorar todo el proceso** de enseñanza y de aprendizaje no como ejercicio pedagógico innovador sino por **el posicionamiento profesional que la docente posee y sostiene:**

ñ l o t r a d i c i o n a l n o m e g u s t a , c r e o q u e n o s i
universitarios y siempre estoy c a m b i a n d o e s t r a t e g i a s ò

Ante la pregunta por el **“motivo” de ese posicionamiento,** aparecieron en el relato algunos problemas propios del contexto de pandemia: la conectividad, accesibilidad, y adaptación de las consignas a la mediación tecnológica.

ñHubo una gran cantidad de pr·rrogas que me pid
siquiera PC o celular para cursar, o cr®

A ello se sumó el poco tiempo para analizar los recursos y plataformas. La docente dijo respecto a los instrumentos y aplicaciones usadas en su curso virtualizado considerando que se utilizó el campus Moodle existente:

ñera lo que hab²a (...) me anim® sin dudar
innovar para evaluar, eso s²ò

Frente a todo este panorama la docente destacó entonces, el “seguimiento de la tarea”, que en términos de Perrenoud P. (2012) se podría acercar a la idea de “regulación de las tareas” de aprendizaje.

ñla virtualizaci·n fue a nadie (...) en los zooms, para hacer y no se
preguntas al azar y ver si todos estaban prestando atención por ejemplo (...) Fue importante
hacer un seguimiento durante toda la cu

Explícitamente los **límites** para la evaluación durante la pandemia fueron vinculados con cuestiones técnicas-tecnológicas; considerando incluso los conocimientos, habilidades adquiridas, la experiencia y trayectoria en la virtualidad de la misma docente y la reconocida infraestructura de la Universidad que ya tenía varios años de funcionamiento, de mejora y actualización en palabras de la docente entrevistada

“*era usar lo que había, o por fuera de (...) se rediseñaron tiempos y medios*”

ñ t e n g o e x p e r i e n c i a e n l a s c u e s investigación v i r t u a
s o b r e e s t e t e m a , p e r o a n t e e l 2 0 2 0 n e c e s i t ®

Por otra parte, la impronta de examinación y acreditación en términos estrictos como los planteados por Álvarez Méndez (2008), **el poner "notas" y "calificar"**, fue algo complejo en tanto que la mediación tecnológica favoreció el diálogo académico para la negociación de las cualificaciones y acreditación.

ñ l a i n t e r p e l a c i · n d e l o s e s t u d i a n t e s

Perrenoud (2012) nos habla en su texto de la negociación de las notas entre familias y docentes y cómo varían los criterios según la flexibilidad pedagógica y curricular del educador. En este caso y en nivel superior la apertura fue posible gracias a la estrategia didáctica elegida por la docente. Ella reconoció que:

ñ L a v o z d e s u s a l u m n o s h a t e n i d o l u g a r e n l
coevaluación, en dos jornadas obligatorias de devolución sobre los trabajos finales
r e a l i z a d o s e n u n a c u r s a d a . ñ

La idea de acreditación como **proceso dialógico** y plausible de ser negociado aparece como emergente destacado en el contexto turbulento de la pandemia, observando los casos complejos o problemáticos y en medio de reglamentaciones que si bien han sido claras en la institución dan cuenta de la apertura a cierto margen de acción y decisión por parte de las/los docentes, en términos de prácticas.

No obstante, cabe destacar, que en este primer relato analizado **no se mencionó explícitamente ni el régimen de estudio, ni las normativas de acreditación formal, ni a las recomendaciones de evaluación sugeridas institucionalmente para cursos presenciales virtualizados**. Esto resulta relevante en términos **interpelación a lo "no dicho"** ¿por qué no se menciona? ¿porque lo regulatorio siempre fue claro incluso durante esta etapa de virtualización de emergencia? en tal caso ¿fue así para todos o solo para esta docente? Son nuevas preguntas que emergen de lo analizado.

En términos de validez y confiabilidad, y habiendo pasado un cuatrimestre de virtualización de emergencia al momento de esta entrevista, la docente sostuvo que replicar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje tradicionales en la virtualidad no sirve y no sirvió en aquel momento; aunque fue la primera acción intuitiva que realizaron la mayoría de los docentes de Nivel Superior, al menos desde lo conocido por esta docente entrevistada. Aparece la noción de réplica de las prácticas entre diferentes modalidades en el relato, aunque señaló no haberlo realizado en su planificación y puesta en marcha:

ñel estilo de evaluaci·n que us®, lo aprend²
años atrás cuando era estudiante en esta misma universidad, con un docente de Historia de la Educación (...)resalto, digo, la dificultad y el desafío como motivantes para el alumno, y no pensar en la notaò.

Sin embargo, considera que los cambios de las prácticas y estrategias didácticas en cualquiera de los momentos educativos siempre es "válido" y destacó la potencialidad de aprovechar el momento.

ñLos presenciales no eligieron la virtualid
que implementábamos, y fue momento de aprovechar todas sus ventajas para desestructurar lo tradicionalò

Volviendo a Álvarez Méndez (2008) y Perrenoud (2012) la docente en su relato no habla de "evaluación como oportunidad de aprendizaje" pero sí de *ñ e v a l u a c i · n*Dijo*v l e r d a d e r* siguiente:

> *Si académicamente se argumenta con solidez un argumento, aunque ideológica y disciplinarmente la docente no esté de acuerdo, la respuesta brindada por el estudiante es ñ a p r o b a d a ò .*

Es decir que **se examina lo que el estudiante aprende efectivamente, tanto desde lo disciplinar como desde los requerimientos de la actividad planteada y la calidad de la articulación que logran las/los estudiantes entre los contenidos, los objetivos de la tarea y la producción presentada.**

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados.

A lo largo de la entrevista, la docente dedicó gran parte del tiempo a la descripción de los dispositivos de evaluación implementados en la cursada virtualizada, actividades finales o parciales de evaluación.

El foco fue puesto en la regulación de los tiempos de las actividades de evaluación y en otros casos, en la selección del medio digital para poder desarrollar las mismas. La estrategia tendió a lo formativo y a la evaluación como proceso transversal durante toda la cursada. Cuando se le preguntó cuál fue/ fueron el/los momento/s más importante/s en términos de evaluación, respondió lo siguiente:

> *ñ T o d o , d e f i n i t i v a m e n t e t o d o e l p r*

Algunas actividades representativas para analizar las prácticas de evaluación e instrumentos seleccionados por la docente, son las siguientes:

ñ *E l e g ² m a n d a r l a s c WhatsApp, y pedirlas respuestas en un g r u p o d margen de tiempo similar al usado en la presencialidad y luego les decía con quienes c o n f o r m a r ² a n g r u p o ; e x t e n d ² e l t i e m p o p*

ñ *A p u n t ® a l o f o r m a t i v o d e s d e h e r r a m i e n t a s l ¼ línea, en los zooms, p a r a h a c e r p r e g u n t a s a l a z*

ñ *i m p l e m coevaluación,lenados jornadas obligatorias de devolución sobre los trabajos finales realizados en una cursada (..) si no podían elaborar un comentario al compañero, o decían cualquier cosa, al que le bajaba la calificación era a quien emitía esa opinión y no al d u e ¶ o d e l t r a b a j o ò*

Lo anterior da cuenta de, estrategias colaborativas, lúdicas y de debate, coevaluación y la creación de consignas desafiantes para la profesión del futuro Licenciado/a en Educación y/o Profesor/a del área que fuera. Esto último fue mantenido según la docente tanto en la presencialidad como en la virtualización de emergencia. Las modificaciones en la estrategia vinieron de la mano de la mediación de nuevas tecnologías y entornos para la formación, y en ese sentido señala lo antes citado "*t u v e q u e i n n o .v a r p a r a e v a l u a r ò*

Es decir que **la interfaz digital, para la presencialidad virtualizada, representó la necesidad de rediseñar estrategias de evaluación incluso para aquellos docentes con experiencia y trayectoria en la modalidad virtual de educación en Nivel Superior Universitario.**

Sobre los **recursos digitales** específicos implementados, se mencionaron algunas internas al campus institucional y otras externas con consonancia con la idea de "buscar por fuera de…" enunciado anteriormente en este análisis: *Aula virtual del campus, Foros, Videoconferencias,*

Audios cargados en el aula, Grupos de WhatsApp, Podcasts integrados al campus, Kahoot, entre otros.

No se habló específicamente de **"feedback" o "retroalimentaciones"** en los términos que Anijovich (2012) plantea, pero de lo relatado se desprende un acompañamiento del docente en todo momento. Necesariamente las devoluciones deben estar presentes para orientar el aprendizaje de las/los estudiantes, sobre todo si retomamos el posicionamiento de la docente respecto a que "evalúa durante todo el proceso educativo" y que "no existe un momento más importante que otro para las prácticas de evaluación" en las materias que tiene a cargo.

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia.

La idea de "buena práctica de evaluación" en esta primera entrevista, se reconstruye a partir del relato de la promovido por las preguntas abiertas que se confeccionaron y acudiendo al marco teórico elaborado para esta investigación.

Ya se mencionó en apartados anteriores el posicionamiento formativo de la docente, la centralidad otorgada al seguimiento del aprendizaje y las prácticas de evaluación como proceso y no como un momento específico y separado de todo el desarrollo educativo, lo cual nos da un marco epistemológico claro. En este sentido hay consonancia con las ideas de Rodríguez Conde (2005) sobre la evaluación en la virtualidad.

Del conjunto de categorías enumeradas por Lipsman (2020) en este relato emerge el concepto de estrategias colaborativas para la evaluación, aunque no se extendió en relación a los criterios implementados, excepto sobre la rigurosidad de las devoluciones que realizaron entre pares y

que las mismas serían puestas en común. En este sentido aparece la idea de **evaluación "pública"**, plausible de ser mostrada y analizada por todas/os los miembros de la comisión.

Lo situado y verosímil cobró especial sentido en este punto. Fueron evaluaciones desafiantes, transparentes y colaborativas:

ñ L a n e c e s i d a d g r a d u a d o s q u e p u d i e r a n s i t u a r s e e n c o n t e x t o s de trabajo reales y por eso conformé grupos de modo aleatorio tanto en presencial como en la v i r t u a l i z a c i · n ò

ñ r e a l i c ® u n a e v a l u a c i · n d e l e s t i l o r o l p l a y i un actor (docente, directivo, estudiante familia, inspector, etc..), y debían discutir su postura e n r e l a c i · n a l c u r r ² c u l u m , r e t o m a n d o t

En términos de "buenas prácticas" de evaluación, si bien la definición depende de múltiples variables, podemos retomar lo enunciado en el apartado 2.2.3 para sostener que en relato de la entrevistada se mantiene una constante *coherencia entre el estilo didáctico, enfoque pedagógico, objetivos y herramientas digitales elegidas para evaluar.*

La docente destaca que *ñ l a s p l a n i f i c a c i o n e s* y en este sentido se identifica un diseño atento de las interacciones entre actores-materiales-saberes a pesar de la emergencia y rapidez del proceso de virtualización de la educación durante 2020. Por ejemplo, respecto a las actividades de evaluación colaborativas y entre pares señaló que: *d e b e n s e r c*

ñ N o s e t r a b a j a s i e m p r e c o n q u i e n u n

Y desde esa reflexión sostiene la metodología de agrupamiento aleatorio para la coevaluación; en la presencialidad a medida que terminaban la primera parte de la actividad se debían reunir con quien había salido antes, mientras que en la virtualidad usó la mediación tecnológica para las comunicaciones y agrupamientos dando más tiempo para esta etapa.

Desde las ideas de Litwin (2008; 2009) relevante destacar que la misma docente señaló la importancia que reviste la reflexión e innovación sobre las propias prácticas profesionales incluyendo la práctica de evaluación, en cualquier momento histórico y no solo durante la pandemia. Es consciente de ello y lo puede expresar claramente.

A lo largo del relato, destaca que la "*desnaturalización* de las anquilosadas y el impulso dado por la pandemia para *desestructurar* de sus hábitos más tradicionales en beneficio de la formación de los futuros graduados. Usa el verbo en presente *bene*, lo cual alude a una afirmación y argumento que podría traspasar la etapa misma de virtualización de emergencia.

Finalmente, la docente destaca que logró identificar que tanto las estrategias como instrumentos implementados en sus cursos pudieron ser replicados en otros espacios, lo cual contó de modo alegre y con entusiasmo. Esto da cuenta de cierta percepción de que su tarea fue exitosa; no apunta su enseñanza a la repetición y la réplica sino a que cada estudiante pueda adaptar lo aprendido en contextos profesionales específicos, considerando que la mayor parte del alumnado de las carreras que conforman las comisiones ya son docentes en ejercicio:

"Y también tradujeron lo aprendido en otros me han contado mis propios estudi

Análisis de Entrevista 2.

La segunda docente entrevistada tiene a cargo las "Prácticas y residencia docente" presenciales de los cuatro Profesorados de la UNQ vigentes al momento de esta investigación. La entrevista fue realizada el 22 de mayo de 2021.

La trayectoria profesional que posee la docente es breve comparativamente con la primera docente seleccionada y la cuarta. No posee la misma cantidad de capacitaciones y experiencia relacionada con las tecnologías como mediadoras de la enseñanza. Tampoco tiene experiencia previa a la pandemia en el dictado de materias en modalidad virtual.

Las comisiones son de aproximadamente 30 estudiantes, todos pertenecientes a las Carreras de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes que promedian la mitad o el tramo final del recorrido formativo.

1.Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación.

A partir de lo relatado por la segunda docente entrevistada, el 22 de mayo de 2021 vía videoconferencia zoom, grabada con autorización previa y desgrabada con la misma aplicación digital mencionada anteriormente se lograron identificar las siguientes cuestiones.

En primer lugar, se destaca que la docente no habla de una réplica de estrategias de evaluación con ciertos cambios, sino de un rediseño completo hacía una práctica de evaluación constante, con aumento progresivo de dificultad en las actividades.

"*t o d o e l e q u i p o d e p r o f e s o r e s d e p r § c t i c a s*

"*desde la primera instancia de actividades, luego el trabajo práctico, se fue aumentando la dificultad y a medida que sumaban conocimientos bibliográficos y de experiencia, fuimos perfeccionando...no, n o , l a p a l a b r a e s m e j o r § n d o*

En relación al **concepto de "nota o calificación"** en consonancia con las ideas de Álvarez Méndez (2008), la docente no menciona las mismas en ningún momento de la entrevista, pero sí la **palabra "corrección"**. Por ejemplo:

ñ l a s c o r r e c c i o n e s d e l o s t r a b a j o s , l a s c o l g s
retroalimentación del campus, entonces ellos ya tenían o leían antes algo para charlar y
c o m p a r t i r e n c l a s e ò

Esto nos da un indicio de que se posicionó en un enfoque de **regulación de las tareas** (Perrenoud, 2012) complementado por retroalimentaciones constantes del equipo docente para "corregir" los trabajos. Aquí vemos la tensión que Perrenoud (2012) señalaba entre **regular tareas y regular el aprendizaje.**

ñ p a s § b a m o s a l a i n s t a n c i a d e e v a l u a c i · n p o r
q u i e n e s e v a l u a b a ò

Seguido a la descripción que hace la docente sobre el modo de hacer las devoluciones, plantea la importancia de la *ñ c o m u n i c y a c l i o s n ò ñ* que entablaron con mediación tecnológica con sus estudiantes. Se resalta este punto, ya que la docente señaló que la cuestión comunicacional, fue fundamental para conocer qué iban comprendiendo las/los estudiantes en relación a esas correcciones de tareas, es decir que, de la mano de las "correcciones" aparece una estrategia comunicacional en el espacio de videoconferencias sincrónicas para orientar y regular los aprendizajes; "*microclases*" las llamó la docente.

En **términos de validez y confiabilidad de la evaluación rediseñada** (Camilloni, 2005), esas *ñ m i c r o c l a s e s ò* cobraron especial sentido en la virtualidad, aunque fuera una estrategia previamente usada en la presencialidad. Como dispositivo de evaluación y seguimiento, ahora mediado por las tecnologías, demostró ser sumamente enriquecedor en el contexto de pandemia; funcionó como andamiaje fundamental para mantener la continuidad en la cursada,

y para la interacción didáctica respecto a los contenidos de la asignatura, así como para los ejercicios de reflexión sobre las prácticas realizadas.

ñpensando en el uso de las TIC con los est
bibliografía que es amplia para las prácticas, en presencial lo que siempre hacíamos eran
microclases donde ellos presentaban cada tema, pero ahora con el cambio del 2020
deb²amos idear esas mi fue al principio desafiante por toda la virtua
novedad implicada, pensar cómo para plantear esa microclase, si desde zoom, o no, y la
verdad encontramos una riqueza excepcional en el proceso.ò

Podríamos señalar en términos teóricos que aparece subyacente a la implementación de ese dispositivo, validez de convergencia (demostró igual o mejor funcionamiento que el diseño que reemplaza) y validez de construcción y curricular (es coherente con los principios pedagógicos del proyecto-curso, y permitió evaluar de modo significativo los contenidos del programa).

Otro de los dispositivos de evaluación utilizados fue el portafolio, en esta etapa, en formato digital, que debía finalizar con la producción de un audiovisual. Si bien en tiempos previos a la pandemia se les pedía un trabajo final en formato abierto que fuera representativo de los volcado en el portafolio, durante 2020 fue pedido en soporte digital promoviendo el “video”, aunque también con cierta flexibilidad en términos de soporte:

ñAhora s² fue ñvideoò. Pero siempre cada uno
estaba abierto a lo que ellos propus

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados.

A pesar de que el grupo de estudiantes con el que trabajaron durante la pandemia en esta asignatura estaba acostumbrado a interactuar con interfaces digitales, no existía el mismo dominio y confianza en términos educativos y en el contexto de la virtualización de emergencia.

Por lo tanto, el criterio tomado por la docente entrevistada en relación a los **dispositivos e instrumentos a implementar**, fue utilizar **lo más conocido y amigable** *(zoom, soportes audiovisuales, foros, mail, portafolio digital)*. En principio el **campus virtual**, que, si bien ya tenía años de funcionamiento en las carreras de modalidad completamente a distancia, las/los estudiantes presenciales en su mayoría tenían el primer encuentro. Entonces, había que familiarizarse con el nuevo entorno. En este sentido al preguntarle por los "obstáculos" posibles que hayan identificado, no se focalizó en los recursos o entorno virtual sino en la cuestión curricular y disciplinar; señaló que:

ñ n o e n c o n t r a m o s g r a n d e s p r o b l e m a s a l e v a l u
puntuales con algún estudiante específico que le faltaba formación en contexto de prácticas y
al no tener contenido dominado tampoco debíamos supl i r e s a d i f i c u l t a d

En referencia a lo digital solo señaló algún corte de luz eventual y el cuidado durante el acercamiento a menores de edad mediante las tecnologías durante las prácticas en nivel medio; resaltó el cuidado de la imagen de los/las menores

En términos de **estrategia didáctica-pedagógica,** las actividades descriptas anteriormente son coherentes con el **enfoque formativo y procesual de evaluación que señaló explícitamente la entrevistada.** Las microclases y el portafolio digital, la producción final como cierre, los intercambios reflexivos y acciones acompañadas en todo momento desde el rol docente.
Se menciona además el uso de devoluciones públicas de las tareas presentadas, para mejorar el desempeño de las/los estudiantes a medida que avanzaba la cursada. Luego de las microclases…

ñ v e n ² a t o d o u n p r o c e s o d e r e t r o a l i m e n t a c i ·
p r o f e s o r a s d e l a m a t e r i a c o m o p u n t

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia.

En el relato analizado, podemos identificar que no hubo **"misterios"** (Lipsman, 2020) en las evaluaciones. Todo era **claro y compartido, público** para el grupo. Tampoco hubo evaluaciones enciclopédicas ni tradicionales (Barberá, 2016).

Se puede destacar que la docente percibe una "buena práctica de evaluación" en la mediación tecnológica si analizamos las reflexiones finales de la entrevista y cuando se le pregunta si todo fue evaluable en su cursada durante el 2020:

ñ n o t ® m u d o d e l a s d e l o s e s t u d i a n t e s, aunque fue al principio desafiante por toda la n o v e d a d i m p l i c a d a (. . .) l a v e r d a d e n c o n t

ñ l o s r e l a t o s d e e x p e r i e n c i a s . . . a l l ² v o l c a r
microclases, cómo vivieron después las evaluaciones de los pares y ese proceso reflexivo, qué les pasó con todas esas modificaciones del 2020, cómo los valoran y valoraron ellos, fue u n p r o c e s o s ¼ p e r r i c o ò

Su percepción concuerda con los criterios de Litwin (2005 y 2008) y de Rodríguez Conde (2005) para pensar en la buena práctica de las/los docentes en general, en contextos virtuales y mediados por tecnologías.

Por un lado, reconoció de forma explícita a la práctica de evaluación como elemento valioso para formar a las/los estudiantes en contextos verosímiles y como proceso continuo, demostró la autorreflexión sobre las propias prácticas de evaluación sobre todo para la mejora, promovió la autoevaluación en el alumnado sobre el propio aprendizaje.

ñ l a e v a l u a c i ·n con docentes formadores y así también con pares para llegar a la autoevaluación, que era nuestro objetivo; llegar a formar docentes reflexivos, para eso fuimos paso a paso trabajando en el proceso con los conocimientos para que esto se d e s a r r o l l e ò

Las estrategias e interacciones didácticas diseñadas e implementadas dan cuenta de una perspectiva colaborativa, constructivista, procesual que es coherente tanto con los objetivos expresados y el modo de evaluar. La práctica evaluativa se mezcla e invisibiliza clase a clase, y está intrínsecamente vinculada en todos los momentos del trayecto formativo. Ponen al estudiante como eje del aprendizaje.

Análisis de Entrevista 3.

La tercera docente entrevistada dicta una asignatura teórico-práctica y compartida entre las Carreras de Profesorados y la Licenciatura en Educación. Pertenece al núcleo de materias electivas para ambos planes de estudio.

Fue realizada en noviembre de 2022 vía zoom con autorización de la docente para registrar la misma y la desgrabación fue realizada mediante el recurso digital mencionado en el primer análisis.

En este caso se trata de una docente contemporánea a las anteriores, con amplia experiencia en la docencia universitaria y en la institución, tiene un recorrido formativo integral en pedagogía y amplio conocimiento del área disciplinar de incumbencia, el campo de la Educación a Distancia y virtualidad.

Las comisiones se componen generalmente por 35 inscriptos como máximo, pero en 2020 pasó a tener más de 50 participantes, con heterogeneidad respecto a la instancia de la carrera en la que se encuentran (las/los estudiantes de Profesorados en general están en la mitad de la carrera; las/los estudiantes de Licenciatura en general se encuentran terminando la carrera). La mayor parte de la matrícula de esta materia tiene formación docente previa en distintas áreas curriculares de nivel inicial, primario y medio; no así en nivel superior terciario o universitario.

1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación.

En este caso, resulta significativo ya que, si bien la docente propuso una planificación y evaluación formativa y continua, encontró dificultades para realizar el seguimiento del aprendizaje por la falta de participación del alumnado (aunque no se preguntó en la entrevista por el porcentaje de participación/no-participación aproximado en la cursada). Mencionó además que se ajustó a la normativa, cuando introduce en el relato, las dos instancias de evaluación parcial implementadas:

ñla evaluaci·n fue progresiva y continua con la vor§gine del cuatrimestre (...) no todos

ñla idea era hacer un seguimiento personaliz
fue difícil (...) tomé dos evaluaciones parciales obligatorias, para cumplir con el régimen de estudios ò

Señala como fundamental el enfoque de proceso en las prácticas de evaluación y en la enseñanza en la virtualidad, pero evidenció ciertas limitaciones para poder llevarlo adelante en términos de conectividad, eventualidades técnicas y problemas de salud del alumnado. También introduce la idea de que parte de la dificultad durante el 2020 radicó especialmente en la falta de costumbre del alumnado en el uso de las herramientas digitales y plataforma institucional virtual, por ejemplo.

ñMuchos no ten²an experiencia en ese entor
relacionados a la conectividad o problemas sobre ese tema, bajas o abandonos por la misma enfermedad Covid, ellos os que se abri la para los (é) y
presenciales, los recursos internos, posibilidades, el desafío en este punto creo que fue más para los estudiantes. ò

Si retomamos el trabajo de Álvarez Méndez (2008) encontramos una tensión. La virtualización total de las prácticas ha sido una innovación para esta cursada en términos de rediseño de las clases, actividades y momentos, pero se trató de mantener la lógica de la presencialidad en

términos de cantidad de encuentros (aunque hubo cierta modificación en la modalidad, dos clases semanales pero una sincrónica y otra asincrónica).

Las actividades planificadas e implementadas demuestran cierta réplica ya que previo a la pandemia también debían ser resueltas con mediación tecnológica, para ejemplificar y brindar verosimilitud al estudiantado, respecto a los temas curriculares. No obstante, se modificaron las consignas y aplicaciones. Hubo evaluaciones parciales sumativas para la acreditación y al mismo tiempo seguimiento formativo de las tareas y el aprendizaje.

En términos de las dos lógicas de evaluación descriptas por Perrenoud (2012), aparecen ambas en el relato del docente intentando buscar un equilibrio en medio del contexto complejo que se estaba transitando.

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados.

Cuando se pregunta por los instrumentos o recursos que se usaron para evaluar se mencionaron varios, sobre todo los del campus moodle aunque se incursionó como novedad en el trabajo en redes sociales y aplicaciones externas para realizar actividades formativas y de seguimiento:

ñbueno, los del campus, los m§s usados fuero el recurso tarea en una actividad. Wiki y glosarios no (...) Las redes sociales fueron usadas y fuelo m§s atractivo para los estudi

ñse me ocurri· drivedelExcel para que conformen los grupos ellos mismos, muchos enlaces a recursos exter

En términos estrictos la innovación vino de la mano de la mediación del campus en su totalidad y del uso de los medios externos para las prácticas de evaluación parcial.

Retomando a Scolari (2017) y la idea de **interfaz** de enseñanza, se utilizaron los recursos del campus institucional de manera frecuente y otros externos adicionales incluyendo el zoom para mantener la sincronicidad de la presencialidad, configurando un entorno especial para la educación.

Como dispositivo de evaluación, en términos de Rodríguez Conde (2005) hubo un choque entre instrumento y estrategia sumativa usada para el 1er parcial, *ñel cuestionario de Moodleò*, bajo la pretensión de mantener y replicar la instancia tradicional de la evaluación presencial de dos horas, y los instrumentos y estrategias formativas como *ñel trabajo grupal y semanales o quincenalesò* implementados.

Algo para destacar respecto a los dispositivos de evaluación diseñados e implementados, es la mención del reclamo de una estudiante respecto a un corte de luz experimentado durante la primera evaluación con el cuestionario del campus.

ñla evaluación no puede ser un momento aisla y diálogo. Esto fue muy fuerte cuando pasó el primer parcial, fue evidente que no conocían la herramienta cuestionario, el día del parcial algunos tuvieron corte de luz, había que resolver esos casos en particular (...) la nota, apareció como problema en una estudiante que no pudo resolver el cuestionario por ese temaò

No obstante, la docente realiza de modo explícito una reflexión respecto a esta situación, señalando que pudo resolver el reclamo mediante el diálogo y la negociación respecto a la nota e instrumento implementado sobre el cual ya habían ejercitado usos y funcionalidades.

ñen ese cuestionario eran respuestas muy a proceso, si copiaban y pegaban tar

Además, evidencia diferencias considerables respecto a la segunda evaluación parcial, grupal y colaborativa que se implementó:

ñpero en el 2do parcial que integraron todos
creo que ah² s², se vieron produccio

En esta última actividad de evaluación se solicitó una presentación escrita y un audiovisual.

En relación a esto señaló la docente que:

ñla evaluaci·n implic· integrar estrategias
todos los componentes de forma teórica para justificar lo que escribían. Y les pedí una exposición oral, grabada en audio o en video (...) eso motivó mucho en las últimas semanas.
Quer²an ver lo que hab²an lograd l

Respecto a **las retroalimentaciones s**i bien se indica que fueron aplicadas y fue muy positiva su utilización, no explica la docente el medio, formato ni frecuencia de las devoluciones.

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia.

El relato en la tercera entrevista se da cuenta de que la evaluación en tanto práctica, puede tener imprevistos y ser objeto de mejora, manteniendo el diálogo abierto y la negociación.

En este caso la **confiabilidad** (Camilloni, 2005) de la evaluación estaba siendo cuestionada por una estudiante de forma directa, y se abrió el diálogo para conversar sobre la situación y el recurso.

ñpermit² la libre expresi·n de la estudiant
reclamo me llegó primero por mail y le indiqué que más allá de la calificación (que estaba aprobada igualmente con nota intermedia, un 7) lo interprete como un proceso. Todo esto por escrito. Luego en un zoom, compartió con el resto su disconformidad con esa devolución y les propuse al resto que opiné al respectoò

Se comparó con instancias presenciales pero la calificación numérica se mantuvo ya que estaba aprobada la instancia.

ñAlgo llamativo de esa situaci·n fue que co
con un momento de ñcursada normalò presenci Que, si a mí como profe se
me cortaba la luz al momento del examen, era como si me retrasaba en llegar al aula, ¿y qué pasaba entonces? busc§bamos respuestas entre t

La estudiante en cuestión no abandonó la cursada, aunque fue sumamente crítica de la estrategia implementada para la primera evaluación parcial en el contexto de pandemia y dificultades de conexión.

Aquí se evidencia una tensión entre la **acreditación, el recurso utilizado y la estrategia de innovación**; podemos interpelar esta situación con la siguiente pregunta: ¿El uso del cuestionario como estrategia fue percibida como una evaluación verdadera (Álvarez Méndez, 2008)?

La segunda evaluación parcial fue planificada de modo colaborativo y grupal y con instancias de seguimiento y devoluciones intermedias del aprendizaje y producción que se estaba construyendo. Tendió a lo formativo. Las producciones finales fueron muy variadas y reconoce el docente que fue por la combinación de la flexibilidad en términos de elección del recurso audiovisual que se permitía usar a los estudiantes para la entrega del trabajo.

En la tensión entre implementar una evaluación enciclopédica y automática (como puede ser un cuestionario del primer parcial) y una evaluación colaborativa (la evaluación grupal, como segundo parcial obligatorio que la docente implementa en el curso durante 2020) aparecen:

El interés técnico. El cuestionario en el aula virtual, desde la automatización que representa para la evaluación, ***controla*** el ambiente de aprendizaje y las condiciones de enseñanza. Se puede interpretar, que en la planificación y ejercicio del docente subyace como primera medida una racionalidad eficientista, representada desde el recurso.

El interés práctico y hermenéutico que emerge con el diálogo a partir de un reclamo recibido posteriormente a la primera evaluación parcial obligatoria. La evaluación orientada hacia ***la comprensión*** y la interacción plena no podía darse en este contexto mediante el cuestionario. Los recursos y actividades formativas implementadas en foros, debates por zoom, entre otras, no coinciden con esta estrategia fuertemente cuestionada.

El interés emancipatorio y crítico, se logra antes y posteriormente a la evaluación con el cuestionario; es decir durante el proceso de enseñanza formativo y con las devoluciones frecuentes ante las actividades planificadas. La ***reflexión*** sobre el propio proceso de aprendizaje se evidencia en la producción grupal y la práctica viva del currículum. Esto último es destacado con otras palabras por la profesora en las respuestas iniciales de la entrevista, señalando que la materia que dictó y sobre la que relata trata de temáticas justamente vinculadas a la virtualización de un curso.

Por otra parte, hubo evaluación colaborativa e invisible (Lipsman, 2020) en la segunda parte del cuatrimestre, cuyo resultado fue la producción escrita y audiovisual compartida al final de la cursada, la cual fue bien recibida por el alumnado.

Siguiendo a Litwin (2005) y la idea de buenas prácticas de evaluación, la docente entrevistada demuestra haber reflexionado sobre la marcha en relación a su propia labor. Reflexión para la mejora. Si bien no es explícita totalmente, reconoce a la evaluación como elemento valioso para formar a los estudiantes en contextos verosímiles tanto académica como profesionalmente a futuro. Estaba dictando una asignatura en la virtualidad que tiene por objetivo enseñar las complejidades y particularidades mismas de esta cuestión.

Análisis de Entrevista 4.

La cuarta entrevista fue realizada durante diciembre de 2022, a la docente a cargo de la asignatura "Administración y gestión de las instituciones educativas", que es de carácter teórica y forma parte del núcleo obligatorio y ciclo superior de la Licenciatura en Educación y los cuatro Profesorados.

La docente posee amplia trayectoria en la institución, así como formación y capacitación tanto en pedagogía, docencia universitaria y virtualidad. Tiene experiencia en el dictado de materias en ambas modalidades, así como en áreas de gestión.

Aproximadamente las comisiones se componen de entre 40 y 45 estudiantes que promedian los trayectos formativos e incluso muchos están en el tramo final del recorrido académico. La composición es heterogénea, aunque la mayoría tiene formación previa docente en terciarios para el ejercicio profesional en nivel inicial, medio y primario (no así en nivel superior terciario o universitario).

Se solicitó autorización para grabar la entrevista realizada vía zoom en diciembre de 2022 y la desgrabación se realizó mediante la misma aplicación digital que en el caso de las entrevistas anteriores.

1. Las prácticas de evaluación desde una mirada sociológica durante la virtualización: Entre la innovación y la réplica para la acreditación.

Desde un enfoque sociológico, podemos decir que esta docente aplicó estrategias formativas y colaborativas durante todo el proceso de enseñanza y la evaluación. La acreditación viene dada naturalmente y como consecuencia de un proceso de aprendizaje acompañado y construido en conjunto con diferentes instrumentos, aunque manteniendo siempre el mismo estilo.

ñusaba evaluaciones peri·dicas de tipo forma
a los dos trabajos prácticos o parciales, sino que iba haciendo otras pequeñas en actividades
(. . .) todo eso sumaba para la evaluac

La innovación estuvo dada no solo por la mediación de la tecnología en el encuentro pedagógico (que de forma estructural mantiene la frecuencia de dos encuentros por semana como en la presencialidad), sino también por el estilo pedagógico de sus clases. Señaló que utilizó "*clases invertidas*" y ante esto comentó:

ñEllos esperaban que la videoconferencia fue
que son las que mayormente abundan. En los ámbitos universitarios, donde el especialista,
que es el profe de la materia, se para y hab

En este sentido la validez y confiabilidad de las prácticas de evaluación, son de carácter interno. Hay una validez de significado y de retroacción (Camilloni, 2005) en tanto las actividades de evaluación descriptas en la entrevista mantienen coherencia con los objetivos y estilo didáctico, y también motivaron el aprendizaje. El primer ejemplo de evaluación que brindó la docente durante la entrevista fue el siguiente:

ñelegir² a una actividad de trabajo grupal, uno tenía diferentes temáticas para trabajar (...) en una exposición oral con la utilización de herramientas tecnológicas (...) Además de digamos, de la de la exposición del tema, lo interesante era que estos proponían actividades para el resto de sus compañeros. Y utilizaban a su vez otros recursos tecnológicos que elegían, por ejemplo, en este caso usaron el Mentimeterò

Además, realizó autoevaluaciones y coevaluaciones, que señaló de mucha utilidad para el aprendizaje. Esto da cuenta de actividades de evaluación para el seguimiento y regulación de los aprendizajes.

ñLos alumnos visualizar lo que habían realizado, toda vez que fuera necesario para lograr mayor comprensión para volver sobre el tema, para relacionarlo con otro. ¡¡Y servía!! (...) lo más importante era que ellos mismos se daban cuenta de cómo sus compañeros habían comprendido la temática, las ideas, los conceptos principales que ellos habían presentadoò

Ante la pregunta por el factor que impulsó la innovación o rediseño de sus clases, luego de que describiera las actividades, respondió centrada en los recursos digitales que *ñlos recursos digitales y la virtualizaci·n fueron impulsoò*

2. El diseño de actividades de evaluación mediadas por las Tecnologías. Los dispositivos implementados.

Respecto a los dispositivos implementados para evaluar a través de las interfaces tecnológicas, en todo el relato se sostiene el uso de instrumentos y enfoques didácticos cercanos a lo colaborativo y formativo: Foros, encuentros sincrónicos vía zoom de debate y discusión, mentimeter, hangout, trabajos grupales semanales, evaluaciones parciales también grupales y coevaluaciones, retroalimentaciones entre pares, entre otras.

Todo lo mencionado se ajusta al estilo colaborativo que Elena Barberá (2006) describe respecto a las prácticas de evaluación mediadas por tecnologías. Y los recursos utilizados van en el mismo sentido (Rodríguez Conde, 2005).

Los obstáculos fueron identificados en términos de conectividad para estudiantes y para ella desde su rol docente, así como la inexperiencia del alumnado respecto a las funcionalidades de los softwares de videoconferencias:

> *ñestaban los que tenía las conexiones más c*
> *además yo estaba viviendo en una zona del gran Buenos Aires, donde la conexión no era*
> *buena. Ese fue uno de los obstáculo*

También se expresó la aplicación de devoluciones regulares de las actividades, lo cual se encuadra en una metodología de evaluación para la mejora de los aprendizajes. Señaló la docente entrevistada, que usó también registros propios para controlar que estas devoluciones se hayan realizado efectivamente desde su rol.

> *ñyo siempre les daba una devolución, aunque*
> *fueran estas exposiciones orales, también se las mandaba por el correo de la sala donde*
> *resalta, valoraba, los aspectos positivos que había tenido; también les hacía algunas*
> *sugerencias en donde veía que había elemen*

Fueron retroalimentaciones para la mejora durante el proceso formativo en consonancia con las propuestas de Anijovich (2018) para las prácticas de evaluación como oportunidad de aprendizaje.

3. Los contenidos disciplinares y la idea de una "buena práctica de evaluación" en pandemia.

Si analizamos la totalidad de la entrevista, se evidencia que no se implementaron evaluaciones enciclopédicas ni automáticas (Barberá, 2016). En todo momento se describieron prácticas colaborativas, grupales, consignas reflexivas y de construcción, acorde a las perspectivas de Litwin (2005) y de Rodríguez Conde (2005) sobre los estilos de actividades e instrumentos digitales más apropiados para la virtualidad.

Promovió la introspección en el alumnado, la reflexión y análisis colaborativo de los aprendizajes usando coevaluaciones, autoevaluaciones y consignas que requieren dichas acciones para ser resueltas. Fue explícita al reconocer la importancia de la práctica evaluativa durante todo el proceso formativo, así como el de las retroalimentaciones para la mejora. La planificación fue una hipótesis de trabajo, perfectible.

ñ L a s b a s e s p e d a g · g i c a s d e e s t o s t i p o s d e e v
evaluación formativa, que es la que brinda retroalimentación. Le sirve al estudiante para ver cuánto ha comprendido y cuánto aprendido y poder ampliarlo, reforzar e ideas que
c o n s i d e r e n e c e s a r i a s ò

Como interesante y dato que no apareció en otras entrevistas se destaca que, en la última respuesta, la docente remarca la importancia de recurrir a los resultados de las encuestas cuatrimestrales para conocer la opinión del estudiantado, en relación a la percepción de su grupo en torno a las prácticas y consignas de evaluación, dispositivos, entre otras cuestiones.

No hubo sorpresas para el alumnado, en las prácticas de evaluación. Solo al inicio de las clases se presentó cierta dificultad por ser estudiantes acostumbrados a la clásica exposición tradicional magistral del profesor/a universitario/a, según lo expuesto por la docente

entrevistada cuando explica su enfoque general de enseñanza “las clases invertidas” donde el protagonismo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo adquiere el/la mismo/a estudiante.

En este sentido se observan varias de las categorías analíticas de la evaluación con mediación tecnológicas descriptas por Lipsman (2020), algunas ya mencionadas en el análisis realizado. Podemos agregar en este punto, la transparencia de criterios y estrategias, la posibilidad de mostrar las producciones y el compromiso cognitivo-curricular implicado en las devoluciones o reflexiones que requerían realizar los grupos entre sí (si el estudiantado no leía y analizaba la bibliografía, podía ser complejo responder a las consignas grupales).

CONCLUSIONES

Comenzaremos este apartado retomando la pregunta central del trabajo: ***¿Cuáles fueron las estrategias de evaluación de los aprendizajes que se pusieron en juego (diseñaron e implementaron) durante la pandemia en el 2020?*** para señalar que a lo largo de las entrevistas y análisis realizados logramos obtener algunas respuestas específicas.

A lo largo de los relatos subyace el intento explícito en algunos casos, en otros no tanto, de **replicar las prácticas de evaluación como primera acción.** Las docentes reconocieron luego de iniciar la experiencia en entornos virtuales durante el 2020, la necesidad de **reformulación** de actividades y evaluaciones por especificidades de la mediación tecnológica y digital. Los tiempos y espacios alternativos para el encuentro y la interacción, promovieron de modo contundente un acercamiento al estilo formativo y la regulación del aprendizaje. Por ejemplo, por lo primero se puede mencionar a la docente de prácticas profesionales que iban realizando las microclases, el portafolios con clases mediante videoconferencias y en parejas o grupos para debatir y dialogar sobre las estrategias de la residencia docente. Por lo segundo el caso de la última docente entrevistada quién resaltó las correcciones intermedias, valoraciones y devoluciones para mejorar las producciones en la materia ya fueran exposiciones orales o escritas.

Si bien los análisis indican que las docentes ya tenían experiencia en estas prácticas didáctico-pedagógicas, la etapa de virtualización forzada por pandemia en 2020 permitió comprobar la importancia y significatividad de las mismas en el contexto universitario en todo el proceso educativo incluyendo las prácticas de evaluación.

La única estrategia de evaluación que se encontró en esta investigación y que resultó algo alejada de un enfoque formativo y procesual, podría ser el caso de la evaluación parcial con el cuestionario. Aunque hubo instancias previas de trabajo con este instrumento y un posterior diálogo con el alumnado respecto a la dinámica y acciones implicadas en el uso de un cuestionario para evaluación, es una herramienta y estrategia cercana a lo sumativo. Si bien en esa misma entrevista (la tercera) se mencionan actividades de seguimiento continuo y retroalimentaciones, evaluar mediante cuestionario en una materia social, en una carrera de campo de las Ciencias Sociales y Educación, no fue bien recibida por el alumnado según lo expresado por la docente.

Por otra parte, **los rediseños relatados por las entrevistadas tienen un eje contundente en la formación de estudiantes para contextos y situaciones verosímiles.** Las actividades descriptas tanto en términos de planificación como en la implementación, fueron colaborativas, imperó la reflexión y coevaluación, la transparencia en el diálogo entre docentes y alumnas/os. No podía haber aprendizaje en estos nuevos escenarios virtualizados y asignaturas, sin un desarrollo didáctico sostenido en actividades potencialmente reales en un presente y futuro cambiante.

Lo normativamente escrito y aprobado por la institución (las dos evaluaciones parciales obligatorias mencionadas en el régimen de estudios, y las recomendaciones de la institución para evaluar en 2020) **no parecieron ser un obstáculo** en las cursadas analizadas que impidiera reformular o sostener un enfoque pedagógico significativo, procesual y de diálogo. Cada una de las actividades y dispositivos de evaluación en 2020 recopilados de las entrevistas, no hacen mención directa al reglamento y acreditación. C**oexistió** la normativa aprobada previa a la pandemia respecto a la evaluación de asignaturas de grado, con un enfoque sugerido de diálogo, comprensión y mejora, y las “notas” o “calificaciones” se desprendían del proceso y el

seguimiento, la regulación de las tareas. **El ancla y la tracción aparecieron en otro aspecto, que se retomará en los párrafos siguientes, y se relaciona con la interfaz institucional Moodle y las herramientas de ese entorno.**

De los análisis realizados, se puede afirmar que las docentes entrevistadas formadoras de futuros/as licenciados/as y profesores/as universitarios, consideraron poco valioso que las/los mismos aprendieran mediante evaluaciones enciclopédicas, sumativas o automáticas. Por ejemplo, no hubo consignas que preguntar por lo que dijo un autor sobre un concepto, una teoría particular, consignas de múltiple choice, o de calificación numérica sin dialogar sobre las mismas. Hubo coevaluaciones y debate en torno a los aprendizajes logrados.

En cambio, tendieron a la construcción de consignas que pudieran ser respondidas de modo progresivo en el contexto de virtualización de emergencia, lo que nos lleva a afirmar que **dicho escenario para la educación, fue fértil para fortalecer a la evaluación como un momento más de aprendizaje.** Las instituciones y equipos de docentes se vieron interpeladas/os a rediseñar su práctica pedagógica y evaluativa, poniendo en marcha prácticas del enfoque formativo.

En términos de dispositivos de evaluación, el problema fundamental no fue la tecnología sino la lógica del "examen" y su arraigo en el ámbito universitario; tanto desde el rol docente como desde el rol del alumnado. En la última entrevista, la docente explicó que el alumnado demostraba esta percepción de la evaluación, y lo destacó como uno de los obstáculos iniciales y más importantes para el desarrollo de sus clases (que eran de estilo invertido). En consonancia con lo anterior, la tercera entrevista, describió que la elección del instrumento cuestionario y para simular un examen tradicional, fue un problema en sí mismo.

Las producciones podían ser mostradas públicamente al grupo de alumnos, incluso fueron objeto de coevaluación y reflexión entre pares tal como se ejemplifica en los análisis realizados

Otra cuestión a destacar es que las nuevas variables temporales, espaciales y de interacción para el campo educativo durante 2020, impulsaron a las docentes entrevistadas abordar **la evaluación como objeto planificable en una nueva realidad.**

Si consideramos que las docentes entrevistadas se formaron en el campo de las Ciencias de la Educación y poseen conocimiento sobre la importancia y complejidad de las prácticas de evaluación, fue el cambio de entorno educativo el que generó mayor visibilidad y relevancia a dicha práctica como aspecto a revisar, repensar, reformular, de modo individual pero también de forma conjunta con colegas de mayor experiencia.

Podemos fortalecer lo anteriormente mencionado si retomamos la sección de evaluación de los programas aprobados por el Consejo Superior de la Universidad previos a la pandemia y comparándolos con el relato de las entrevistadas; aparece claramente la reformulación de las estrategias de evaluación naturalizadas por tradición y por reglamento. A continuación, se presentan los ejemplos:

Por la entrevista 1 sobre la materia “Teorías del Currículum” el último programa aprobado previo a la pandemia fue del año 2017; en el 2020 se debía presentar la actualización del mismo por reglamento. Describe el dispositivo, diferenciando los instrumentos de la práctica de evaluación (en términos de participación en las actividades obligatorias, examen y trabajo parcial domiciliario) de lo exigido por el reglamento en términos de acreditación.

La entrevista realizada por esta asignatura demuestra que en tiempos de pandemia y mediación tecnológica prima el valor de las actividades de seguimiento de los aprendizajes por sobre los "exámenes" reglamentarios.

Figura 4: Fragmento "evaluación" del programa aprobado de Teorías del Currículum en 2017.

Evaluación: Se realiza a través de tres instrumentos:

- el registro de la participación activa de los estudiantes en las clases, realizando las tareas de análisis que vayan proponiéndoseles, con integración de la bibliografía asignada;
- un examen parcial –teórico, presencial, individual y obligatorio- que abarca la bibliografía de la unidad 1 y que se realiza durante la sexta clase del cursado;
- un trabajo práctico –domiciliario, individual y obligatorio– de análisis del diseño curricular elegido y del material curricular asociado que comienza a desarrollarse en la clase 5 y que se entrega en la anteúltima semana de clases.

Según pauta el *Régimen de Estudio* aprobado por la Universidad Nacional de Quilmes según Resolución (CS) 04/08: "La aprobación de las materias, bajo el régimen de regularidad, requerirá una asistencia no inferior al 75 % en las clases presenciales previstas para cada asignatura, y a) la obtención de un promedio mínimo de 7 puntos en las instancias parciales de evaluación y de un mínimo de 6 puntos en cada una de ellas o, b) la obtención de un mínimo de 4 puntos en cada instancia parcial de evaluación y examen integrador, el que será obligatorio en estos casos. Este examen se tomará dentro de los plazos del curso." (Artículo 9).

Nota: El documento se encuentra publicado en un repositorio institucional abierto, administrado por la misma institución. http://sociales.unq.edu.ar/programas

En la entrevista 2, que se corresponde a la materia de Práctica y residencia docente, la situación del programa aprobado es similar al caso anterior. Data del 2016, siendo que en 2020 se presentó actualizado por reglamento con las estrategias descriptas en la entrevista. El que es previo a la pandemia demuestra una diferencia sustancial con respecto a lo desarrollado durante la virtualización de emergencia.

Figura 5: Fragmento “evaluación” del programa aprobado de Práctica y residencia docente en 2016.

Evaluación:

Las instancias de evaluación estarán centradas en la entrega de trabajos prácticos, y la presentación del trabajo de síntesis, de análisis de la propia práctica y un Relato de Experiencia realizada durante el ciclo, que serán socializados en un coloquio final. Es requisito para rendir el coloquio final haber aprobado los trabajos prácticos y las evaluaciones parciales producto de las instancias de prácticas consideradas y desarrolladas en las instituciones educativas en ambos cuatrimestres.

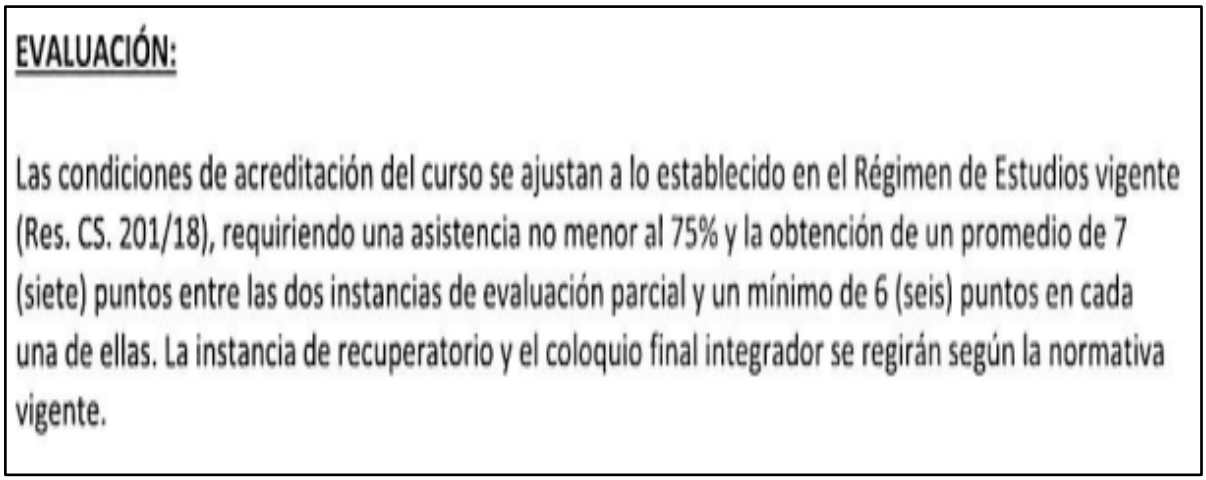
La aprobación de la cursada resultará de la calificación obtenida a partir del promedio de los trabajos prácticos, la valoración de las prácticas áulicas y de la aprobación de la presentación de informes finales y su defensa en coloquio. De acuerdo a la Res. 04/08, deberán contar con una calificación no menor a 4 (cuatro) puntos en cada una de estas instancias. Aquellos alumnos que no alcancen el promedio mínimo de 7 (siete) puntos en las instancias parciales, deberán presentarse a un coloquio de integración de los temas abordados en el curso al final del mismo.

En cuanto a la asistencia, no debe ser inferior al 75% de las clases previstas en el taller. Las prácticas institucionales serán cumplimentadas en su totalidad, un 100%, de acuerdo a lo pautado en el Reglamento de Prácticas.

Nota: El documento se encuentra publicado en un repositorio institucional abierto, administrado por la misma institución. http://sociales.unq.edu.ar/programas

Por la tercera entrevista realizada, el programa aprobado de Educación a Distancia, data del 2019, pero fue presentado por una docente nueva y no se corresponde a la entrevistada. No obstante, puede ser útil para realizar una comparación efectiva entre lo escrito previo a la pandemia como dispositivo de evaluación y la información recopilada en la entrevista.

Figura 6: Fragmento “evaluación” del programa aprobado de Educación a distancia, del año 2019. Pertenece a una docente distinta a la entrevistada.



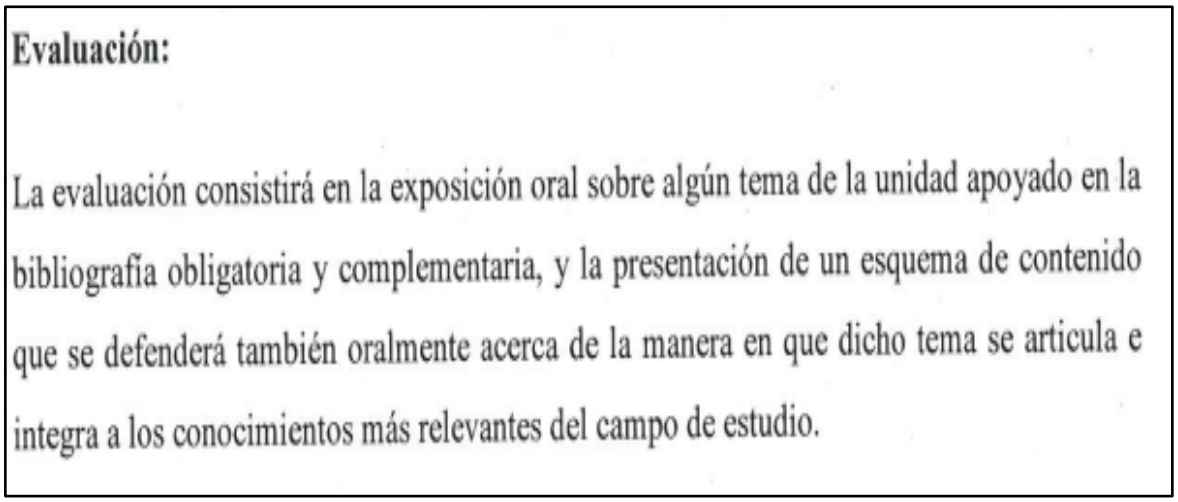
EVALUACIÓN:

Las condiciones de acreditación del curso se ajustan a lo establecido en el Régimen de Estudios vigente (Res. CS. 201/18), requiriendo una asistencia no menor al 75% y la obtención de un promedio de 7 (siete) puntos entre las dos instancias de evaluación parcial y un mínimo de 6 (seis) puntos en cada una de ellas. La instancia de recuperatorio y el coloquio final integrador se regirán según la normativa vigente.

Nota: El documento se encuentra publicado en un repositorio institucional abierto, administrado por la misma institución. http://sociales.unq.edu.ar/programas

Respecto al programa aprobado correspondiente a la docente y asignatura de la cuarta entrevista, Administración y gestión de las instituciones escolares, el mismo es del año 2016 y de una docente distinta a la entrevistada, como en el tercer caso. Es sumamente escueto en su descripción y presenta una diferencia sustancial con lo explicado por la misma docente.

Figura 7: Fragmento “evaluación” del programa aprobado de Administración y gestión de las instituciones escolares



Evaluación:

La evaluación consistirá en la exposición oral sobre algún tema de la unidad apoyado en la bibliografía obligatoria y complementaria, y la presentación de un esquema de contenido que se defenderá también oralmente acerca de la manera en que dicho tema se articula e integra a los conocimientos más relevantes del campo de estudio.

Nota: El documento se encuentra publicado en un repositorio institucional abierto, administrado por la misma institución. http://sociales.unq.edu.ar/programas

Además, si nos focalizamos en las descripciones de actividades que se recopilaron en las entrevistas, el entorno del campus institucional impulsó a las docentes a incorporar en las prácticas y diseños didácticos recursos externos al campus institucional. La interfaz para la enseñanza y el aprendizaje no permitía en su totalidad el desarrollo de prácticas de estilo formativo enriquecedor. Recordemos que la noción de "interfaz" refiere al espacio de interacción en el cual se desarrolla la acción pedagógica, en momentos previos a la pandemia fue el aula física, durante la pandemia del 2020 fueron los entornos mediados por tecnologías, que en el caso estudiado está representado por la plataforma Moodle principalmente.

Por experiencia previa y formación académica de las docentes las docentes pudieron detectar que no brindaba las herramientas apropiadas para las actividades diseñadas (por ejemplo, el caso del portafolio digital, la grabación de audiovisuales, los recursos para actividades lúdicas).

Podemos aquí retomar a Litwin (2008 y 2009) cuando señala el tiempo y esfuerzo que implica para los actores de la educación (docente y alumnos principalmente) adaptarse a las funcionalidades y usos de las aplicaciones y dispositivos digitales, sobre todo en un contexto de emergencia y de cierta desorientación para el alumnado como se relató en la segunda entrevista. En este sentido fue oportuno el diagnóstico inicial realizado por la segunda docente entrevistada en relación estas cuestiones. Habla de prácticas y planificaciones atentas a las necesidades y particularidades del grupo de estudiantes, así como de las especificidades del contexto en sentido amplio. Es destacable en este sentido, el reconocimiento que hace la segunda entrevistada en términos de haber recurrido a aplicaciones mediadoras versátiles y

fáciles de usar para las/los estudiantes. En términos generales aparecen estas ideas como recurrentes en las entrevistas.

Entonces, se vuelve relevante destacar la mención de las nociones de ***ñdesnaturaliz*** ***ñdesestructurarò, ñsituar la pr*** **§. Son palabras** ***de eva*** **dichas por las mismas entrevistadas.** La irrupción de lo virtual en la formación de futuros formadores/as, permitió pensar en escenarios futuros alternativos, cambiantes y articulados, en los que la reflexión y trabajo en equipo sería la clave del éxito en la nueva normalidad. Volvemos a resaltar estas nociones mencionadas en párrafos anteriores con otras palabras.

Respecto a qué interpretar por una **“buena práctica de evaluación durante la pandemia”** a partir de las entrevistas y análisis, se destaca que no se hizo referencia a los lineamientos institucionales, ni explícitamente ni con ejemplos. **Todas las prácticas de evaluación relatadas fueron expresadas como de creación y diseño propio de cada profesor/a sin vincularlas a lo acreditativo, sino al sentido y valor pedagógico de las mismas.** Las prácticas de evaluación relatadas, instrumentos y diseños, siempre estuvieron vinculadas a los objetivos pretendidos, contenidos y estrategias didácticas que cada docente planificó e implementó durante la pandemia.

Algo interesante que también emerge, es que el régimen de estudios que fue aprobado antes de la etapa de virtualización de emergencia, presenta una la tabla comparativa de calificaciones numéricas y conceptuales (figura 1) pero que en el sistema informático no refleja; en las actas digitales los conceptos son completamente diferentes a lo reglamentado, existe “aprobado-reprobado-ausente”. No son los mismos conceptos que figuran en el régimen de estudios vigente y no se hace referencia a ello en las entrevistas. Lo no dicho, también refuerza el valor

de lo que sí fue expresado, el valor de las prácticas de evaluación para un aprendizaje verdadero.

Respecto a ***otra de las preguntas iniciales de este trabajo, si las estrategias implementadas durante la pandemia fueron diferentes de otras estrategias de evaluación en contextos sin mediación tecnológica,*** podemos sostener que hubo **una expulsión imprevista desde el campus institucional Moodle hacia los recursos y aplicaciones existentes en internet.** Y la justificación viene relacionada a la necesidad de usar interfaces amigables, motivadoras para el alumnado, flexibles y funcionales a los diseños de evaluación pensados por las entrevistadas.

De los relatos se desprende literalmente cuales fueron las herramientas externas a Moodle más usadas y efectivas para el desarrollo de las cursadas y evaluaciones. El ancla estaba en los recursos y herramientas digitales ofrecidas por la institución, donde se debían formalizar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; pero hubo una **tracción real y explícita hacia el afuera. Los mayores problemas no estuvieron relacionados con la didáctica y pedagogía sino con la interfaz institucional Moodle,** otras dificultades como la conectividad general a la red y al campus virtual, cortes de luz como factor eventual, y la enfermedad en varias oportunidades. Quienes venían de la presencialidad plena, señalaron el desconocimiento de las funcionalidades de los recursos digitales propios de campus Moodle (sobre todo al inicio de la virtualización de emergencia), quienes ya conocían los recursos del campus **manifestaron una migración hacia softwares del ecosistema digital en internet donde encontraron mayor libertad digital para evaluar**; aunque dicha realidad se tensione con la posibilidad de control y registro institucional de las experiencias formativas en Moodle.

Para finalizar, mientras el fenómeno de la pandemia, en el campo educativo universitario **promovía buscar más allá de lo ofrecido en las aulas virtuales institucionales, al mismo tiempo nos acercó a prácticas situadas y verosímiles en términos de evaluación.**

En todos los casos analizados aparecen aspectos que antes del 2020 no podían ser siquiera imaginados, aunque las estrategias didácticas elegidas para la formación en este año ya fueran conocidas, entre ellas la necesidad de trabajo en equipo y la solidaridad entre pares más activamente. Esto da cuenta de la importancia de crear comunidades de aprendizaje entre las/los profesores, entre las/los estudiantes en cualquier institución educativa, sobre todo en etapas sociales complejas como el 2020. La relevancia de compartir las ideas, planificaciones y los diseños para la mejora y la reflexión aparecen en escena como aspecto significativo. Experiencias y anécdotas, algunas graciosas, otras preocupantes, algunas atractivas, otras que generaron frustraciones.

Retomo para cerrar este trabajo por un lado la noción metáforas trabajadas durante cada uno de los seminarios de la carrera. Scolari (2007) decía de las "metáforas" que "las mismas funcionan como agentes modeladores de la percepción y la interpretación" (pg.2).

A lo largo de las entrevistas se intentó preguntar por el qué, el cómo y el porqué de las prácticas de evaluación y eventualmente del cambio o rediseño de ellas, la recuperación de los supuestos subyacentes a la intervención efectiva, preguntas básicas de la pedagogía, pero también del pensamiento de diseño (Eguren, 2018). En este sentido en los relatos y análisis aparecen los núcleos duros de la educación (currículum, evaluación, tiempo, espacio y vínculos) como objeto de mejora, descripciones de lo que funcionó bien y es valorado, el relato de la creación

de intervenciones en ambientes de consenso, apertura y reflexión; formas de ver el mundo en contextos de incertidumbre.

Entonces el poema de Ítaca entra en escena. El viaje de Ulises (Cavafis, 1999) habla de lo perdido y aprendido. A la vuelta del viaje, con el retorno a la presencialidad podemos ver en retrospectiva aspectos que en el momento se iban transitando con los saberes y experiencias que se poseían por la urgencia de la situación y contexto.

ñ ĉ ctta tte brindó tan hermoso viaje.

Sin ella no habrías emprendido el camino.

Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.

Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,

e n t e n d e r § s y a q u ® s i g n i f i c a n l a s

Emerge un común denominador, el relato de experiencias imperfectas pero perfectibles, en un devenir que se fue acercando a la construcción de vínculos cercanos y la reflexión, en ambientes de aprendizaje positivos mediados por las tecnologías y diseños de evaluación para contextos verosímiles. La práctica de evaluación es un proceso constante y transversal a toda la acción pedagógica y una construcción conjunta donde el aprendizaje autónomo e independiente cobran especial valor.

Lo transitado resultó en un *ñ c a m i n o p a r a p r o m o v e r l a s h a b i l i*
creativa e innovadora y cultivar el deseo por aprender y enseñar que transforme a la

organización educativa en espacio emocionalmente significativo e intelectualmente desafiante" (Pinto; 2019).

En el marco de esta tesis, reformularía esta idea diciendo que fue un momento oportuno, aunque difícil, para transformar las prácticas educativas y de evaluación de las asignaturas universitarias analizadas, en un momento y espacio significativo e intelectualmente desafiante.

BIBLIOGRAFÍA.

Abarca Fernández R (2009*) Propuesta para evaluar aprendizajes virtuales*. En línea, https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/268492/mod_resource/content/1/PROPUESTA%20PARA%20LA%20EVALUACION%20EN%20UN%20AVA.pdf

Álvarez Méndez, J.M (2008) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Capítulos 1 y 2. Morata, Madrid.

Álvarez Méndez, J.M (2012) Didáctica, currículo y evaluación. Editorial Miño y Dávila. Bs.As. Argentina.

Anijovich, R. Cappelletti, G. (2018). La evaluación como oportunidad. 1er edición. Bs.As. Paidós.

Anijovich, R (comp.). (2012). La evaluación significativa. Bs. As.: Paidós. SAICF. (1era. Reimpresión).

Auvieux, N; Bossolasco, M.L; Enrico, R; García, F; Guzmán, M.F; Hidalgo, M.F; Torres Auad, L; (2020) "Recomendaciones para los procesos de evaluación en entornos virtuales", Universidad Nacional de Tucumán.

Barberá E (2012) Evaluación. Elena Barbera. Congreso Conectar Igualdad, Conferencia: "Actividades de enseñanza y evaluación con TIC para construir conocimiento". https://www.youtube.com/watch?v=xpuyce9Qv1w&feature=emb_logo

Barberá E (2016) Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 50. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/50/4. En línea, http://www.um.es/ead/red/50/barbera.pdf

Cabrera N; Fernández-Ferrer M, (2021) Decálogo para la mejora de la docencia on line. Ed. UOC.

Camilloni, A. (2005). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. en Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. Palou de Maté, M. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (5ta ed. pp. 67-92) Paidós. Bs.As.

Canal Wikimedia Argentina. (5 de mayo 2020) 13° Webinar - ¿De qué hablamos cuando hablamos de evaluación en tiempos de distancia social? Marilina Lipsman (Archivo de video) YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=R6CM9G3ueXw

Cavafis. (1999) Antología poética. Ítaca- Alianza Editorial, Madrid. Edición y traducción, Pedro Bádenas de la Peña.

Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? en Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. Palou de Maté, M. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (5ta ed. pp. 35-66) Paidós. Bs.As.

Coll, C. (coord.) (1995). La evaluación de los aprendizajes en las prácticas evaluativas escolares. Proyecto de Investigación Ministerio de Educación y Ciencia. PB.

Lee Cronbach (1963) Course Improvement through evaluation.

División de Salud y Discapacidad (2015) Guía de buenas prácticas para la atención de personas con discapacidad. UNQ.UVQ

Eguren I. (2018) Teoría del Cambio. Una brújula para orientarte en el cambio. Política y Planificación Social. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. En línea,

http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/190/2019/07/Retolaza-Eguren-2018-Teor%C3%ADa-de-Cambio.pdf

Fardoun, H., González-González, C. S., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020), Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. Ediciones Universidad de Salamanca. Education in the Knowledge Society, 21, 17. doi:10.14201/eks.2343. https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2091/1/23537-79772-1-SM.pdf

Fernández Sierra, J. (1994): Evaluación del Currículum, perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En: Angulo Rasco, J. y Nieves Blanco (Coord.): Teoría y desarrollo del currículum, Aljibe, Málaga. pp. 297- 312

Fullan, M (2003) "La complejidad del proceso del cambio" en Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa. Madrid España. Ed. Akal.

García Aretio, L. (2014): Planificación de instituciones y programas de educación a distancia. Contextos Universitarios Mediados,

Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L. (1967) The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Chicago.: Aldine

Guerrero García M., Serrato S. (2015) "Michael Scriven. Evaluación formativa". Revista RED, México.

Iturrioz G, González I. (2020) Evaluar en la virtualidad. Signos Universitarios. pg133 a 144.

Jiménez Cano (2009), "¿Cómo funciona el pensamiento de diseño?" En http://www.jimenezcano.com/PDF/ PD2pensamientointydedis.pdf

Kap, M (2020) La educación a distancia es digital" Entrevista al Dr. Manuel Área Moreira. Boletín SIED. N.º 2- ISSN 2684-0189. Universidad Nacional de Mar del Plata, En línea,https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/43/62

Lipsman, M (2014) El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 215-222. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3127/3325

Lipsman, M (2020) El desafío de la evaluación en tiempos de distancia social. EAD. UNCA, https://www.youtube.com/watch?v=r90IppRqsrI

Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza. en Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. Palou de Maté, M. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (5ta ed. pp. 11-34) Paidós. Bs.As.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Ed. Paidos. Bs.As.

Litwin, E (comp) (2009) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu. Bs.As.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza; los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires. Paidós.

Moore, M.G. y Kearsley, G. (1996). Distance Education: A system view. Belmont, Wadsworth Publishing Company.

Perrenoud, P (2012) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Editorial Colihue. Argentina.

Pinto, L. (2019) Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Documento básico. XIV Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.

Poloniato, A. (1994). “Agotamiento del paradigma interdisciplinar de la Tecnología Educativa. Búsqueda de nuevas síntesis.” en Ponencias del Seminario Internacional de Tecnología Educativa. México. D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Rodríguez Conde, J (2005) Aplicación de las TIC a la evaluación de los alumnos universitarios. Univ. de Salamanca. Revisa USAL. Teorías de la Educación, número 06, en línea, https://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm

RUEDA-CIN (2020) Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19. Argentina.

Rueda M, Vadillo G, Sánchez Mendiola N; (2020), Evaluación del aprendizaje durante la pandemia: ¿podemos encontrarle el círculo a la cuadratura? CODEIC UNAM https://www.youtube.com/watch?v=5e-Q6abq-tI&feature=emb_rel_pause

Sancho Gil, J. (2009). La Tecnología Educativa en un mundo tecnologizado. En, De Pablos Pons, J. (2009) Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. (pp. 45-67) Ediciones Aljibe S.L. Málaga.

Santos Guerra, M. A. (1994) La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En: Santos Guerra, M. A. (1994) Aportes para el Trabajo Docente. Selección Bibliográfica "Evaluación Educativa" Cuadernos de Trabajo AGMER. Entre Ríos.

Sampieri Roberto Hernández. (2000) Metodología de la investigación social. México: Mc Graw-Hill. México.

Sarlé, P. (2003). “La historia natural en la investigación cualitativa”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, XI (21), 25-30.

Sautu, Ruth (2001): “Capítulo 8: Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”. En: Wainerman; Sautu R (2001), La trastienda de la Investigación, Ediciones Lumiere, Buenos Aires, pp. 227-243

Sautu R (2003) Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación, Lumiere, Buenos Aires.

Scolari, C (2007) Interfaces. Cinco leyes. Universitat de Vic.

Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. En Perspectives on Curriculum, Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. n°1). Chicago. Rand McNally.

Sirvent, M.T. (2003) La Investigación Social y El Compromiso Del Investigador; Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Sirvent, M. T. (2005). El proceso de investigar. Bs As. Facultad de Filosofía y Letras.

Stake, R (1999) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata

Stake, R (2004) Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares, (Standards-Based and Responsive Evaluation)

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). Bases de la investigación científica. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Stufflebeam, D. (2002) "Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica". -Ed. Pidos Ibérica, S.A. http://www.cop.es/delegaci/palmas/biblio/person/person30.pdf

Stuffelbeam, D. Shinhfield, A. (1995) Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona. Ed. Paidós. Temas de educación.

Taylor, S.J., Bogdan, R (1996) Introducción a los métodos cualitativos de investigación.

Tujillo Saez F, Fernandez Navas M, Segura Robles A, Jiménez López M; (2020) Escenarios para la evaluación en el contexto de la pandemia por la covid-19: La opinión del profesorado. Santillana Lab.

Tyler, R (1986). Principios básicos del currículo. (5ta. ed.) Editorial Troquel. Bs As.

Kap, M (2020) "La educación a distancia es digital" Entrevista al Dr. Manuel Área Moreira. Boletín SIED. Nº 2 -diciembre 2020- ISSN 2684-0189, https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/43/62

UNQ (2015) Plan de Estudios. Carrera de Profesorado de Comunicación Social. Universidad Nacional de Quilmes. RCS.448-15.

UNQ (2015) Plan de Estudios. Carrera de Profesorado de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. RCS.447-15.

UNQ (2015) Plan de Estudios. Carrera de Profesorado de Educación. Universidad Nacional de Quilmes. RCS.446-15.

UNQ (2017) Plan de Estudios. Carrera de Profesorado de Historia. Universidad Nacional de Quilmes. RCS.584-17.

UNQ (2018) Régimen de Estudios para los/las estudiantes regulares de las carreras de pregrado y grado de la Universidad Nacional de Quilmes. RCS.201/18.

UNQ (2020) Recomendaciones de evaluación para cursos virtualizados en UNQ. Secretaría de Educación Virtual. Coordinación de Evaluación.

Valle M (2002) Entrevistas cualitativas, Centro de Investigaciones Sociales, Colección "Cuadernos Metodológicos N°32"

Vygotsky, L. (1987) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México, Grijalbo.

ANEXO I.

Instrumentos de recolección de datos

-ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD.

PREGUNTAS ORIENTADORAS ELABORADAS, SEGÚN LOS EJES TEMÁTICOS QUE RESPONDEN AL OBJETO DE ESTUDIO.

Indicar por favor la etapa de la carrera en la que se dicta la asignatura. (inicio-medio-tramo final) para poder comenzar la entrevista centrada en las estrategias de evaluación diseñadas e implementadas durante la pandemia covid-19.

1.Lo primero a preguntarte es, si podrías contarme o relatar algún ejemplo de evaluación implementado en 2020.

2. ¿Qué es lo que considerarías como aspecto central de todo ese ejemplo de evaluación que has relatado? O de uno de los que hayas relatado. (O, en otras palabras. ¿Qué es lo que realmente te importó en la evaluación del año pasado?)

3. ¿Qué supuestos subyacen en el diseño de evaluación que has relatado? ¿Podes identificar alguno? doy ejemplos...lo pedagógico, lo teórico, los saberes, otra cosa que se te ocurra...

4. Sobre los instrumentos o recursos, aplicaciones, etc. ¿cuáles usaste en tus evaluaciones 2020?

5.. ¿Pudiste evaluar todo el contenido de tu materia en medio de la complejidad de la virtualización del 2020?

6. ¿Cómo describirías a una "buena evaluación" durante la pandemia? ¿o cuáles serían sus características?

7. Y en ese sentido que vos señalaste antes ¿tu forma de evaluar, fue exitosa o mala, relativamente buena, etc.…?

8. ¿Diste lugar a la opinión de tus alumnos sobre los resultados de la evaluación y sus notas, bien sean parciales o finales? ¿por qué? ¿Dialogaste sobre las calificaciones con tu grupo de alumnos, o te acercaste más estrictamente a lo que impone el régimen de estudios?

8.b. ¿Algún ejemplo que puedas darme de lo anterior? (solo si es que no lo dijo antes)

9. Intuyo que hubo diferentes calificaciones, en tal caso... ¿esas diferencias las pudiste asociar con algún aspecto del alumnado, de los recursos, otra cuestión...?

10. En base al ejemplo o relato de experiencia que me diste al principio... ¿Cuáles fueron los momentos más importantes en términos de evaluación?

11. Retomo…Sobre los recursos digitales y la virtualización: ¿fueron impulso para innovar o obstaculizaron la evaluación y la enseñanza?

12. Rápido y sin pensarlo mucho…. ¿Cuáles fueron las dificultades a las que te enfrentaste al evaluar en el 2020? si es que las hubo.

13. ¿La mediación tecnológica modificó tus estrategias de evaluación? / ¿La mediación tecnológica en tus estrategias de evaluación modificaron lo que venías haciendo anteriormente? ¿resultó fuente de innovación de estrategias, o te perjudicó en algún sentido?

14. ¿Consideras que tus alumnos aprendieron en el 2020? ¿Todo el contenido pudo ser evaluado?

15. Y si te pusieras en el rol de estudiante… ¿te gustaría haber sido evaluado de la forma que me fuiste contando en esta entrevista?

16. Algo que quieras agregar…?

ANEXO II.

Desgrabación de entrevistas a docentes.

ENTREVISTA 1

Instrumento: Entrevista abierta en profundidad

Fecha 7-5-2021

Hs. 10.30 AM

Observador/es: uno

Material de registro: grabación vía zoom, 41.32 minutos

DOCENTE 1: Dicta 2 materias obligatorias y 1 electiva en el tramo del ciclo superior de la Lic. en Educación donde se inscriben estudiantes de Licenciatura que ya son docentes en ejercicio y también de los 3 Profesorados en el caso de la electiva.

Se aclara que la entrevista se realizó sobre la materia teórica y obligatoria "Teorías del currículum", aunque la docente se haya explayado sobre las demás.

La docente tiene experiencia en la modalidad presencial y virtual de la institución.

OBSERVABLE	COMENTARIO

1. Lo primero que te voy a preguntar es si podrías contarme o relatar algún ejemplo de evaluación implementado en 2020? Me gusta innovar siempre en la evaluación cuando hay presencialidad, porque lo tradicional no me gusta, creo que no sirve para la formación actual de estudiantes universitarios y siempre estoy cambiando estrategias. Doy 2 materias obligatorias y una electiva. En la presencialidad una evaluación implementada era hacer un multiple choice que abarcaba 20 minutos y a medida que finalizaba un estudiante salía del salón y debía conformar grupo con el compañero que había terminado inmediatamente después que él/ella, y luego realizar una consigna grupal en lo que restaba de las 2 hs de clase. Esto porque considero que ningún egresado de esta carrera trabajaría a futuro con sus amigos sino con quién le toque en el camino. Pasar esa estrategia a la virtualidad en el 1er período 2020 fue muy difícil sobre todo por la rapidez que requirió readaptar las clases y que el campus a usar no tenía muchos recursos, o no hubo tiempo para explorarlos. Elegí mandar las consignas por un grupo de whatsapp, y pedir las respuestas en un margen de tiempo similar al usado en la presencialidad y luego les decía con quienes conformarían grupo; extendí el tiempo para realizar la parte grupal. Hubo una gran cantidad de prórrogas que me pidieron. En el 2do cuatrimestre cambié al cuestionario en moodle respetando el mismo tiempo que usaba en la presencialidad, y repliqué la 2da parte de la evaluación también con diferente temporalidad, otorgando más plazo para resolver esa consigna grupal. En la otra materia que dicto realicé una evaluación del estilo rol playing, donde cada miembro del grupo representaba un actor (docente, directivo, estudiante familia, inspector, etc..), y debían discutir su postura en relación al currículum, retomando todo lo visto teóricamente. En la 3er materia realicé “microevaluaciones”. Una consistió en crear instrumentos que les permitieran medir o encontrar respuestas de aspectos específicos que estaba sucediendo durante la pandemia en cualquier nivel educativo. Se crearon 2 bibliotecas virtuales, un museo virtual, investigaron cómo impactó la virtualización en hijos de docentes; recuerdo mucho esas producciones. Y otra instancia consistió en generar propuestas de clase que garantizaran la premisa de “interculturalidad” que la ley educativa prescribe y nadie aplica. De forma comparativa en presencial convocaba a dos representantes de comunidades originarias al aula para contar sus experiencias en lo escolar y también lo que hice en la virtualidad pero compartiendo dos discursos escritos, artículo o entrevista y nota escrita de los mismos sujetos.	DESCRIBE LA EXPERIENCIA DE TODO EL 2020.

2.¿Qué es lo que considerarías como aspecto central de todo ese ejemplo de evaluación que has relatado? O de uno de los que hayas relatado: La importancia de “traer la voz de” otros actores al aula. La necesidad de formar futuros graduados que se pudieran situar en contextos de trabajo reales y por eso conformé grupos de modo aleatorio tanto en presencial como en la virtualización. Aunque repetí las estrategias de evaluación de la presencialidad, tuve que repensar el diseño y la lógica de evaluar constantemente, en la virtualización que fue intempestiva y no se la esperaba nadie. Se rediseñaron tiempos y medios.	
3. ¿Qué supuestos subyacen en el diseño de evaluación que has relatado? **¿Podes identificar alguno?** -Los contextos extra áulicos, la importancia de trabajar con eso desde las clases . -Darle respuestas al graduado en términos de que conozca el campo disciplinar y teórico, pero también lo externo, sino quedamos sesgados... -Las planificaciones, deben ser coherentes, en términos de que nos podemos creer constructivistas al redactar una planificación, pero al ejercer la docencia hacemos otra cosa totalmente opuesta y conductista, por ejemplo. -Articular teoría y campo, y lo puede hacer desde el abordaje de los otros, desde sus posicionamientos subjetivos en contextos, o experiencias de enseñanza situadas. Me puede no gustar un posicionamiento, pero si está bien argumentado y sostenido en contexto y en la teoría lo valida, desde mi rol docente los apruebo.	lo institucional y reglamento no aparece en el discurso
4.Sobre los instrumentos o recursos, aplicaciones, etc. ¿cuáles usaste en tus evaluaciones 2020? -En primer lugar, tengo experiencia en las cuestiones virtuales y formó parte de grupos de investigación sobre este tema, pero ante el 2020 necesité rediseñar y resignificar los instrumentos TIC. -Todo fue muy confuso y difícil de implementar en la “emergencia” -Para los presenciales “virtualizados”, “era lo que había”, campus moodle con lo que tenía y me animé sin dudar a buscar en la red, “por fuera de”. -Tuve que innovar para evaluar, eso sí. -Apuné a lo formativo desde herramientas lúdicas, una aplicación de rueda de preguntas en línea, en los zoom, para hacer preguntas al azar y ver si todos estaban prestando atención por ejemplo. -Fue importante hacer un seguimiento durante toda la cursada de los estudiantes. (en el 1er cuatrimestre hubo estudiantes que no tenían siquiera Pc o celular para cursar, o crédito por ej para conectarse)	

5. ¿Pudiste evaluar el contenido de tu materia en medio de la complejidad de la virtualizacion? ¿todo pudo ser evaluable en 2020? -En una materia pude ver más temas y autores inclusive que en la presencialidad, porque implementé estrategias didácticas diferentes a las que venía usando y desde la evaluación pude tocar todos los temas -En la otra materia reconozco que le faltó desarrollar temas porque hay cierta resistencia del alumnado en general, porque se reveen autores de base que ya los vieron en otras materias. Ahí reconozco que es una tarea pendiente en la que debo trabajar.	
6. ¿Cómo describirías a una "buena evaluación" durante la pandemia?¿o cuáles serían sus características?	NO LA HICE salteada. seguí con la 7
7.Y en ese sentido que vos señalaste antes ¿tu forma de evaluar, fue exitosa o mala, relativamente buena, etc...? - y considero que se hizo lo mejor que se pudo.	
8. ¿QUÉ LUGAR DISTE A LA OPINIÓN DE TUS ALUMNOS SOBRE SUS CALIFICACIONES? ¿negociaste más allá de lo que impone el régimen de estudios? -La voz de sus alumnos ha tenido lugar en las evaluaciones y notas cuando implementé la coevaluación, en dos jornadas obligatorias de devolución sobre los trabajos finales realizados en una cursada. El requisito era que, si no podían elaborar un comentario al compañero, o decían cualquier cosa, al que le bajaba la calificación era a quien emitía esa opinión y no al dueño del trabajo. -Usé foros para realizar esta misma actividad de coevaluación en otro cuatrimestre. -Pero poner "notas" en 2020 fue complejo, aunque más rico que en años previos, ya que el "chupamedismo" de la presencialidad en la virtualización se desdibujó por la distancia entre los actores docente y estudiante; igualmente siempre me gusta focalizar en el lazo y la comunicación de la relación pedagógica.	
	NO LA HICE

9.Intuyo que hubo diferentes calificaciones, en tal caso... ¿esas diferencias las pudiste asociar con algún aspecto del alumnado, de los recursos, otra cuestión...?	
10.En base al ejemplo o relato de experiencia que me diste al principio... ¿Cuáles fueron los momentos más importantes en términos de evaluación? -Todo, definitivamente todo el proceso-	
11. Retomo…Sobre los recursos digitales y la virtualización: ¿fueron impulso para innovar o obstaculizaron la evaluación y la enseñanza?	no la hice, lo responde antes en la 4
12. Rápido y sin pensarlo mucho…. ¿Cuáles fueron las dificultades a las que te enfrentaste al evaluar en el 2020? -Sin dudas la conectividad, que impactó en el diseño del instrumento de evaluación. Una alumna por ejemplo se podía conectar 1 vez por semana con pocos créditos o datos móviles y mala conexión. Por lo cual necesité elaborar otras estrategias via whatsapp, audios, podcasts,... -Realice clases espejos, pero acá teníamos lo que había, y se notaba en el campus que había muchos recursos faltantes. -Los Egos docentes también ...me costó mucho intervenir en discusiones donde los estudiantes docentes creían saber más desde la experiencia que otros compañeros. Esta cuestión desde la virtualidad fue difícil de trabajar, porque los recursos discursivos y gestuales o chistes que podía hacer en la presencialidad (como docente para disuadir las discusiones o potenciales problemas en el diálogo) no podía replicarlos en la virtualidad. -Los presenciales no eligieron la virtualidad, esto desnaturalizó toda la práctica educativa que implementábamos, y fue momento de aprovechar todas sus ventajas para desestructurar lo tradicional, lo que no sirve para formar futuros Lic. en ed.	
13. ¿La mediación tecnológica en tus estrategias de evaluación modificaron lo que venías haciendo anteriormente? ¿resultó fuente de innovación de estrategias, o te perjudicó en algún sentido?	NO LA HICE, se respondió antes sola sin hacer la pregunta.

14. ¿tus alumnos aprendieron en el 2020? -¡¡¡Si aprendieron, y sí dimos clases en el 2020!! en las universidades. Aunque nuestros alumnos no hayan elegido esta modalidad virtualizada. -Y también tradujeron lo aprendido en otros espacios profesionales personales, es algo que me han contado mis propios estudiantes.	
15. ¡¡Va la pregunta del cierre, prepárate!! Si te pusieras en el rol de estudiante…. ¿te gustaría haber sido evaluada, así como me relataste en esta entrevista? -Sii. El modelo o estilo de evaluación que usé, lo aprendí siendo evaluada de forma similar hace más de 20 años atrás cuando era estudiante en esta misma universidad, con un docente de Historia de la Educación. -Me centro en el cómo llevar adelante el aprendizaje y ahí mecho con la estrategia de evaluación .... Me encontraba en instancia de evaluación final y cada compañero iba pasado y sacaba una pregunta de una bolsita que tenía el profesor y debía responder y luego salir del salón. Yo veía desde afuera la picardía de algunos que sacaban un papel y lo volvían a tirar a la bolsa. ¡¡¡¡Cuando entré, me toca justamente ese papel que todos volvían a tirar y la pregunta era "cómo era la educación en el período Carolingio"!!!! Hasta ahora me acuerdo de la pregunta porque obviamente no la sabía y la situación que contextualizaba, el tirar de vuelta ese papel a la bolsa…. El error, eso resalto, digo, la dificultad y el desafío como motivantes para el alumno, y no pensar en la nota. Obviamente me saqué una muy buena nota, aunque no respondí eso…" **16. Algo que quieras agregar?** NO LA HICE-	cuenta una experiencia propia en su juventud como estudiante

ENTREVISTA 2

Instrumento: Entrevista abierta en profundidad

Fecha 22-5-2021

Hs. 11:00 AM

Observador/es: uno

Material de registro: grabación vía zoom, 24.41 minutos

DOCENTE 2: Dicta la materia Práctica y Residencia Docente donde se inscriben estudiantes de las tres carreras de Profesorado de la modalidad presencial de la institución.

La docente tiene experiencia solo en la modalidad presencial dando clases.

OBSERVABLE	COMENTARIO
1. ¿Podrías contarme o relatar algún ejemplo de evaluación implementado en 2020? Soy profesora de práctica de la enseñanza y residencia docente de la carrera de Profesorado en la UNQ. En el 2020 con la virtualidad se cambió la forma de evaluar que generalmente veníamos trabajando y todo el equipo de profesores de prácticas pensó la evaluación como proceso. Desde la 1er instancia de actividades, luego el trabajo práctico, se fue aumentando la dificultad y a medida que sumaban conocimientos bibliográficos y de experiencia, fuimos perfeccionando ...no no la palabra es mejorándolo. En principio fueron TP de bibliografía específica que debían analizar para luego trabajar con relatos de experiencias, planificación de clases…. Y en todo eso la evaluación iba a ser primero con docentes formadores y así también con pares para llegar a la autoevaluación, que era nuestro objetivo; llegar a formar docentes reflexivos, para eso fuimos paso a paso trabajando en el proceso con los conocimientos para que esto se desarrolle. Las prácticas se dividen en tres etapas, principalmente en dos, una en escuela secundaria y otra en superior. La primera parte usamos portafolios en nivel medio y luego pasamos a superior y generaron un portafolio más amplio que contenga todo, para evaluar luego, todo el proceso de las prácticas con un coloquio que finalizara con una producción AV que refleje los experimentado en las prácticas. Eso es lo que trabajamos en general.	
2. ¿Qué es lo que realmente te importó en la evaluación del año pasado? Poder llegar a lo reflexivo en los estudiantes, que cada estudiante pueda identificar sus Fortalezas y debilidades y esto se logró no solo trabajando con los docentes formadores sino también con sus pares, en el 2020. Cuando trabajaron con secundaria y era el 1er año complicado de pandemia para estudiantes de ese nivel, lo primero fue pensar cómo capturar y motivar a esos alumnos. Entonces había que pensar en estrategias y recursos nuevos para los chicos que ya tenían incorporadas las tecnologías, pensar en qué cosas podrían entretener a los alumnos durante 40 minutos, que no sea solo zoom. Ya que cada escuela varía su forma de relacionarse con las TIC, íbamos analizando caso por caso esa relación del docente con la misma institución y en este sentido eso marcó un contexto situado con el colegio para garantizar el derecho a la educación en todos los alumnos.	

3. ¿Qué supuestos subyacen a tu diseño de evaluación que has relatado, podés identificarlos, podés contarme alguno?	NO LA HICE, está claro en las respuestas anteriores, la articulación entre lo práctico y teórico.
4.¿Qué instrumentos o recursos, aplicaciones, etc. usaste en tus evaluaciones 2020 algunos ya me comentaste…?	Salteada, creo que nombraron varios recursos y aplicaciones.
5. ¿Pudiste evaluar todo el contenido de tu materia en medio de la complejidad de la virtualización? Sí, en principio lo principal fue poder desarrollar un proceso inicial para llegar a superior, que pudiera ser evaluable y llegamos a cumplirlo ampliamente. Y pensando en el uso de las TIC con los estudiantes de la cátedra y en función de la bibliografía que es amplia para las prácticas, en presencial lo que siempre hacíamos eran microclases donde ellos presentaban cada tema, pero ahora con el cambio del 2020 debíamos idear esas microclases en la virtualidad. Entonces en pareja pedagógica debían hacer esas presentaciones y los estudiantes trabajaron un montón. Como profesora noté mucho agrado desde los Estudiantes, aunque fue al principio desafiante por toda la novedad implicada, pensar cómo para plantear esa microclase, si desde zoom, o no, y la verdad encontramos una riqueza excepcional en el proceso. Y desde esa microclase pasábamos a la instancia de evaluación por otra pareja pedagógica de alumnos, eran ellos quienes evaluaban y luego ampliamos a todos los estudiantes de la clase de prácticas. Y ahí venía todo un proceso de retroalimentación que finalizaba con una devolución de las profesoras de la materia como punto final, pero fue muy rico.	

Además, los relatos de experiencias...allí volcaron todo lo que transitaron para elaborar las microclases, cómo vivieron después las evaluaciones de los pares y ese proceso reflexivo, qué les pasó con todas esas modificaciones del 2020, cómo los valoran y valoraron ellos, fue un proceso super rico	
6. ¿Cómo describirías a una "buena evaluación" durante la pandemia?¿o cuáles serían sus características?	NO LA HICE , seguí con la 7.
7.Y en ese sentido que vos señalaste antes ¿tu forma de evaluar, fue exitosa o mala, relativamente buena, etc...? -Creo que fue bastante buena por las devoluciones que tuvimos al final de la cursada. Me escribieron con comentarios muy buenos en general de la cursada.	
8. QUÉ LUGAR DISTE A LA OPINIÓN DE TUS ALUMNOS SOBRE SUS Evaluaciones, me contaste bastante al respecto, pero ¿fue lo mismo para vos corregir, poner nota; ellos pudieron tener lugar en ese punto en el marco del régimen de estudios? Los comentarios fueron siempre positivos y en la instancia final también notamos que como resultado estaban agradecidos de haber podido desarrollar las prácticas de esta manera, que virtualmente pudieran visitar las instituciones, entrevistar directores, hacer prácticas en nivel superior dentro de la Unq. Sobre las correcciones de los trabajos , las colgábamos antes de nuestras clases en el espacio de retroalimentación del campus, entonces ellos ya tenían o leían antes algo para charlar y compartir en clase. Y la comunicación con los estudiantes estuvo todo el tiempo y no solo entre estudiantes y docente sino también con los partes y se enriquecían constantemente, de las idas y vueltas, estuvo genial desde mi perspectiva.	
10.Sobre las calificaciones…	NO LA HICE. salteada.
11.En base al ejemplo o relato de experiencia que me diste al principio... ¿Cuáles fueron los momentos más importantes en términos de evaluación?	NO LA HICE, se responde antes

12. ¿Cómo usaste los resultados de tus evaluaciones? Algo me constante al principio, ¿en todos los casos fueron acompañando los casos para mejorar el proceso? Fue como te conté. Hacíamos un análisis de las fortalezas y debilidades de cada estudiante, las dificultades que tenían las íbamos resolviendo caso a caso, para que el resultado sea el mejor posible.	respondió algo en la 2da preg.
13. Rápido y sin pensarlo mucho…. ¿Cuáles fueron las dificultades a las que te enfrentaste al evaluar en el 2020? aunque por lo relatado parece que el proceso se fue dando de modo ideal, pero igual te pregunto si encontraron alguna dificultad específica… Sinceramente no encontramos grandes problemas al evaluar. Tal vez sí algunas dificultades puntuales con algún estudiante específico que le faltaba formación en contexto de prácticas y al no tener contenido dominado tampoco debíamos suplir esa dificultad. O alguno en particular que tuvo dificultad para acercarse por medio de la virtualidad a los estudiantes de nivel medio, considerando que hay que tener mucho cuidado con su imagen porque son menores de edad y resaltabamos mucho que había que protegerlos en ese sentido, no tomar fotos, no grabarlos, siempre pidiendo permiso a las autoridades, cuidamos mucho ese espacio, y eso fue muy cansador para estar corroborando.	
14. a. Entonces la mediación tecnológica modificó las prácticas de enseñanza y de evaluación en estos sentidos que mencionaste y pudieron resolverlo con varias estrategias… Si si, siempre en contacto, siempre en comunicación directa, charlando y dialogando todo el tiempo, aunque protegiendo desde ya la imagen del menor en buen sentido, por la mediación tecnología que había, y nosotros dándole seriedad al proceso. **14. b. Y esa mediación tecnológica les permitió desnaturalizar lo que venían haciendo pre 2020, a ustedes como docentes?** Si si, hay un antes y un después que se ve en los relatos de experiencias de los estudiantes que cuentan cómo fueron viviendo el acompañamiento. Me hacía acordar a las cartas de Freire donde está marcando todo, todo el tiempo, y con mucho miedo/temor en estos contextos y los nervios que les causaba las posibilidades de imprevistos en relación a las tecnologías, por ejemplo, ante un corte de luz…, pero son casos muy eventuales.	

15. a. **¿tus alumnos han aprendido en el 2020? ¿En qué sentido?** Bueno uno puede ver los aprendizajes desde la 1er planificación y la primera acción en la escuela media, y lo que fue el resultado final. Cuando te dicen "ahora pienso lo que hice la primera vez".... y te agradecen ahí se advierte el aprendizaje y terminamos de verlo en el video que presentaron al final donde expresaron todo el recorrido vivido en un formato distinto. **15. b. ¿Esa estrategia del video fue nueva para el 2020 o antes también la aplicaban?** Antes también estaba la propuesta pero podía variar el formato , a un afiche u otro tipo de expresión oral. Ahora sí fue "video". Pero siempre cada uno trae una mochila de conocimientos previos y estaba abierto a lo que ellos propusieran (en formato).	
16. Pregunta final…. Si te pusieras en el rol de estudiante…. ¿te gustaría haber sido evaluado de la forma en que vos evaluaste a tus alumnos en 2020? Algunas cuestiones me parecieron divertidas y creo que si me divirtió a mi a ellos también, además siempre trato de plantear cosas nuevas que les dé gusto hacer, y si es así, el resultado final va a ser bueno. Yo como estudiante, sí me hubiese gustado ser evaluada así. **17. ¿Algo que quieras agregar?** NO LA HICE.	

ENTREVISTA 3

Instrumento: Entrevista abierta en profundidad

Fecha 1.11.2022

Hs. 10:00 AM

Observador/es: uno

Material de registro: grabación vía zoom, 30 minutos

DOCENTE 3: Dicta 1 materia electiva en el tramo del ciclo superior de la Lic. en Educación donde se inscriben estudiantes que ya son docentes en ejercicio y también estudiantes de los 3 Profesorados. La asignatura es "Educación a Distancia" y es de carácter teórico-práctica. La docente tiene experiencia en la modalidad presencial y virtual de la institución.

OBSERVABLE	COMENTARIO
1.Lo primero a preguntarte es, si podrías contarme o relatar algún ejemplo de evaluación implementado en 2020 Si, el 2020 fue un año excepcional, en todo sentido, en la vida cotidiana y en el área educativa también. En mi caso dictó la materia desde 2018 de forma presencial y en 2019 comenzó a dictarse semipresencial que implicaba una clase virtual y una presencial por semana. En 2020 la virtualización implicó un desafío enorme porque tenía que trasladar o plasmar los temas que teóricamente se plasman en el programa de mi materia. Era "educación a distancia" y tenía que dictarla a distancia… Entonces, mantuve el diseño de que una clase fuera asincrónica, ese día cargaba un escrito, video o audio para presentar el tema de la semana y una actividad con los recursos del campus en general (en algunos casos usé aplicaciones externas) y los viernes era el encuentro sincrónico vía zoom. No grababa todas las clases, solo la de repaso y cierre, que esa sí quedaba publicada luego con un enlace en el aula virtual. Y la evaluación fue progresiva y continua con las actividades semanales, aunque creo que en la vorágine del cuatrimestre y la locura social, la preocupación de todos por la salud, no sabíamos qué iba a pasar con toda la situación, no todos cumplieron con el total de las tareas planificadas. La idea era hacer un seguimiento personalizado de cada uno, cada una a la distancia, pero fue difícil. Aparte de esto, tomé dos evaluaciones parciales obligatorias, para cumplir con el régimen de estudios. Para el 1ero propuse un cuestionario de 2hs en el aula, el día del encuentro sincrónico vía zoom, que no dio muy buenos resultados, aunque hicimos ejercitación en semanas anteriores. No conocían el recurso lo cual dificultó la resolución de las consignas en algunos casos. La intención era asemejar la instancia a una evaluación presencial lo más que se pudiera… . Para la 2da evaluación parcial, propuse un trabajo grupal, con entregas progresivas y seguimiento vía google docs. Ahí hubo otra dinámica e interés. Noté más tranquilidad en el grupo de estudiantes, más interacción entre ellos por lo que me contaban y conmigo también por mail, en el zoom por ejemplo… Además, la consigna les proponía el desafío de analizar sus propias prácticas y planificaciones en virtualización de emergencia, debían aplicar todo lo estudiado para sostener o modificar una clase o unidad didáctica de sus propias materias en las que estaban trabajando como docentes. Eso les encantó… y les sirvió también. En este caso mantuve la estrategia, en el 2do parcial, la misma estrategia que usaba en la presencialidad, que fuera grupal, colaborativa, pero con herramientas digitales el google drive, foros, mail por ejemplo…los tiempos también, tuve que dar más tiempo que antes para que puedas resolver la evaluación.	DESCRIBE LA EXPERIENCIA en general

2. ¿Qué es lo que considerarías como central de ese ejemplo de evaluación me contaste? -Y el rediseño no es fácil, hay que hacer una autocrítica y pensar en el destinatario, el contexto que estaba atravesado el grupo de estudiantes era similar al que estabamos pasando nosotros en la universidad. A diferencia que, en mi caso, dicto una materia con contenidos que podía ayudar en esta situación de emergencia, es más, explotó la cantidad de estudiantes, de tener 35 o 40 pasé a tener 52 por ejemplo. -Otra cuestión es lo formativo, planificar y luego poner en marcha tareas formativas implican tiempo para el docente. Es muchísimo más enriquecedor para el estudiantado sobre todo cuando se plantean en forma de desafíos. -Por otra parte, las herramientas digitales y las del campus. Muchos no tenían experiencia en ese entorno, otros sí. En mi caso recibí mensajes relacionados a la conectividad o problemas sobre ese tema, bajas o abandonos por la misma enfermedad Covid, ellos o familiares… -AHH! y que la evaluación no puede ser un momento aislado de la enseñanza, y se requiere negociación y diálogo. Esto fue muy fuerte cuando pasó el 1er parcial, fue evidente que no conocían la herramienta cuestionario, el día del parcial algunos tuvieron corte de luz, había que resolver esos casos en particular. La nota, apareció como problema en una estudiante que no pudo resolver el cuestionario por ese tema.	
3. ¿Qué supuestos pensas que hay en tu diseño de evaluación? ¿podes identificarlos y contarme alguno? doy ejemplos...lo pedagógico, lo teórico, los saberes, otra cosa que se te ocurra… -Y había que respetar las instancias de evaluación que exige el régimen de estudios, pero sin instancias de actividades formativas, continuas y colaborativas era muy difícil lograr un aprendizaje significativo.	el reglamento aparece en el discurso, lo formativo, estrategias colaborativas
4. ¿Qué instrumentos o recursos, aplicaciones, etc. usaste en tus evaluaciones 2020? algunos ya me comentaste… Si, bueno, los del campus, los más usados fueron el foro y el cuestionario. También se usó el recurso tarea en una actividad. Wiki y glosarios no. Las redes sociales fueron usadas y fue lo mas atractivo para los estudiantes. Fue un desafío tanto de habilidades como académicamente, porque al publicar reflexiones en redes, debían ser muy cuidadosos y atentos en las argumentaciones. Se me ocurrió enlazar un google drive de excel para que conformen los grupos ellos mismos, muchos enlaces a recursos externos también, tableros padlet.	Variedad de recursos.

Trabajo también en la modalidad virtual y en ese sentido ya conocía el campus que se abría para los presenciales, los recursos internos, posibilidades, el desafío en este punto creo que fue más para los estudiantes… No me animé al whatsapp, sé que muchos usaron grupos de whatsapp pero no lo implementé ese año.	
5. ¿Pudiste evaluar todo el contenido de tu materia en medio de la complejidad de la virtualización? -Yo dicto la asignatura en el 1er cuatrimestre, o sea, me agarró la virtualización de emergencia apenas empezaba todo… -Para ser honesta creo que estuvo floja la primer parte de la materia, en ese cuestionario eran respuestas muy automáticas, enciclopédicas, no pude ver el proceso, si copiaban y pegaban tampoco… Pero en el 2do parcial que integraron todos los temas de forma práctica, situada y concreta creo que ahí si, se vieron producciones muy buenas. Además la evaluación implicó integrar estrategias trabajadas a lo largo de la cursada, retomar todos los componentes de forma teórica para justificar lo que escribían. Y les pedí una exposición oral, grabada en audio o en video,.... ahí me olvidé de ponerles un límite de tiempo, habían producciones audiovisuales de 15 minutos y en otros casos de 45 minutos, pero muy buenas en todos los casos. Pudieron ver entre ellos también lo elaborado, eso motivó mucho en las últimas semanas. Querían ver lo que habían logrado los demás.	
6. ¿Cómo describirías a una "buena evaluación" durante la pandemia? ¿o cuáles serían sus características? -Debería ser formativa definitivamente. Aunque debíamos respetar las evaluaciones parciales, el promedio, la instancia de coloquio integrado en el caso que fuera requerido antes de que termine la cursada… bueno en fin… una buena práctica de evaluación al menos en mi materia y durante la pandemia debería ser diseñada desde lo formativo.	
7.Y en ese sentido que vos señalaste antes ¿tu forma de evaluar, fue exitosa o mala, relativamente buena, etc...?	NO LA HICE
8. evaluar, corregir y poner notas …. Algo mencionaste sobre eso al principio, qué pasó con la estudiante que reclamó la nota en la instancia del cuestionario. ¿qué lugar le diste a su palabra…? -Y ahí permití la libre expresión de la estudiante y consulté al resto que opinaba…ya que el reclamo me llegó primero por mail y le indiqué que más allá de la calificación (que estaba aprobada igualmente con nota intermedia, un 7) lo interprete como un proceso. Todo esto por escrito. Luego en un zoom, compartió con el resto su desconformidad con esa devolución y les propuse al resto que opine al respecto.	

No hubo mucha intervención, pero les recordé que 2 da instancia parcial sería integral, grupal y de otro estilo (aunque ya lo tenía planificado así y publicado en el programa) -Algo llamativo de esa situación fue que comparaban lo que le había pasado a esta chica, con un momento de "cursada normal" presencial quiero decir. Que si a mi como profe se me cortaba la luz al momento del examen, era como si me retrasaba en llegar al aula, y qué pasaba entonces? buscábamos respuestas entre todos… Luego era repreguntar y entonces…qué pasaba si ellos llegaban tarde, o tenían un problema y se tenían que retirar del aula presencial, ¿era como un corte de luz? Hubo un buen debate luego de eso… pensamos mucho entre todos todas… -Hubo lugar a la opinión del alumnado, diálogo y negociación, desde mi punto de vista, aunque la clasificación quedó como estaba, ¡era un aprobado!	
9. ¿Crees que las mismas calificaciones, se obtuvieron por las mismas razones, aunque fueran alumnos diferentes en cualidades académicas y carácter social?	NO LA HICE
10.En base al ejemplo que me diste al principio... ¿Cuáles fueron los momentos más importantes en términos de evaluación? -Creo que todo, el seguimiento constante y devolución de cada actividad. Las retroalimentaciones que realizaba por los recursos del aula a veces, y en otros casos en los encuentros sincrónicos por zoom. -Planificar antes y tener voluntad para revisar sobre la marcha también es importante.	
11. Retomo…Sobre los recursos digitales y la virtualización: ¿fueron impulso para innovar u obstaculizaron la evaluación y la enseñanza?	No la hice.
12. Rápido y sin pensarlo mucho…. ¿Cuáles fueron las dificultades más relevantes al evaluar en el 2020? si es que consideras que hubo alguna -Los tiempos para resolver cada actividad… a veces no alcanzaba una semana para realizar las tareas formativas. Eso generó un estrés en el alumnado porque no podían cumplir con las actividades y se sentían frustrados… tal vez ahí hubo un punto que trabó un poco a los estudiantes. -Los recursos que no sabían usar. Dí por sentado en esa primera experiencia que eran intuitivos y que iban a poder manejarse sin problemas. Y les faltaban habilidades, desde la velocidad de tipeo, la forma de usar los recursos del campus, los externos también… -Los abandonos por enfermedad, aunque traté de mantener contacto por mail con estos alumnos, algunos igualmente abandonaron.	

13.a. ¿La mediación tecnológica en tus estrategias de evaluación, resultó fuente de innovación o crees que te perjudicó en algún sentido? -Fue un desafío en todo sentido, no eran estudiantes puramente virtuales, no estaban acostumbrados a estudiar con mediación tecnológica, eso se notó. Y de mi parte siento que sí me impulsó a rediseñar las estrategias. En la presencialidad plena las actividades las vamos intercalando, a veces son virtuales, a veces las realizamos en el encuentro presencial… Acá era todo virtual y mediado, eso implicaba pensar muy bien cómo, con qué herramientas digitales, si era suficiente lo que había o no…analizar los problemas que aparecían… **13.b. Entonces, ¿usaste los resultados de tus evaluaciones, para mejorar la enseñanza y regular los aprendizajes?** Si si, desde ya, tanto 2020 como después. Un ejemplo fue lo que me pasó con el cuestionario. Fueron muy útiles las actividades semanales para acompañar los aprendizajes, más allá de las notas numéricas. Esto también hizo pensar en cómo estaba enseñando…	
14. ¿Aprendieron tus estudiantes en el 2020? ¿en qué sentido? - Si eso sí. Fue una experiencia compartida. Los contenidos pudieron ser trabajados en profundidad y de forma integral. Se vio al finalizar el curso con los trabajos grupales, la calidad de los escritos y en otros casos, lo que faltaba en el escrito pudo expresarse en el producto audiovisual que acompañó. - Y durante la cursada se notó un crecimiento de cada estudiante, en las actividades que iban presentando, aunque no fue al 100%.	
15. Bueno, para cerrar …. ¿te gustaría haber sido evaluado de la misma manera que en 2020? - Creo que sí. Me hubiese gustado conocer qué estaban haciendo el resto de los docentes de la carrera. Tal vez compartir los diseños o experiencias en reuniones virtuales podría haber ayudado, eso faltó. Nos llegaron documentos y orientaciones, pero fue medio solitario el trabajo en esta etapa. Nos ayudamos entre los que nos conocíamos… - Y de parte de los estudiantes recibí muy buenas devoluciones al finalizar la cursada. Por mail y de modo individual me escribieron algunos muy satisfechos con la cursada.	

16. Algo que quieras agregar?? No no, creo que te conté todo. Fue un desafío en todo sentido, eso seguro.	

ENTREVISTA 4

Instrumento: Entrevista abierta en profundidad

Fecha 6.12.2022

Hs. 16.30 hs

Observador/es: uno

Material de registro: grabación vía zoom, 35 minutos

DOCENTE 4: Dicta 1 materia Teórica en Licenciatura. La asignatura es "Administración y Gestión de las instituciones educativas" se dictó en el 2do cuatrimestre 2020 y se pueden inscribir estudiantes de los tres profesorados también.

La docente entrevistada tiene experiencia en la enseñanza en modalidad virtual y en modalidad presencial.

OBSERVABLE	COMENTARIO
1. ¿Me podrías relatar un ejemplo de evaluación implementada en 2020? Qué asignatura es y cuando la dictaste La materia que dictaba se llama administración y gestión de las instituciones educativas, era presencial y virtual. Por la actividad que me preguntabas…elegiría una actividad de trabajo grupal, en el cual cada grupo en particular, o sea, cada uno tenía diferentes temáticas para trabajar. En este caso te cuento la del grupo que trabajó el desarrollo de paradigmas contestatarios al enfoque técnico, razón por la que trabajaba con las ideas y los conceptos de la administración y gestión, que se referían al paradigma interpretativo simbólico y crítico, en una exposición oral con la utilización de herramientas tecnológicas. Las podían seleccionar, es decir, algunos usaban imágenes, otros dos videos en	DESCRIBE LA EXPERIENCIA DEL 2do CUATRIMESTRE 2020

power point. Bueno, en este caso se usaron un PowerPoint como base para esa, digamos, exposición, que se realizó a través de (como todas las clases virtualizadas), a través de una videoconferencia. Además de digamos, de la de la exposición del tema, lo interesante era que estos proponían actividades para el resto de sus compañeros. Y utilizaban a su vez otros recursos tecnológicos que elegían, por ejemplo, en este caso usaron el Meintimeter. Eh. Y eso hacía que se generará trabajo en los inter grupos restantes en la clase. Eso lo realizaban por medio de los celulares, cada grupo tenía whatsapp para comunicarse entre ellos y desarrollar la actividad que se proponía; eran las actividades cortas. Siempre con consignas muy concisas. Y después este un integrante de cada grupo, iba hablando sus respuestas en el Mentimeter o directamente, sino en el chat, en el chat grupal. Bien, cuando se hacía la socialización de esas respuestas se les pedía mostrar cámara, digamos que participaran ahí en la videoconferencia y audio.	
2. ¿Existe algún aspecto central en este ejemplo de evaluación que has relatado? Algo que consideres fundamental, ¿qué sería? El aspecto central o aspectos centrales en era que quedaban subidas en el aula, Los alumnos podían visualizar lo que habían realizado, toda vez que fuera necesario para lograr mayor comprensión para volver sobre el tema, para relacionarlo con otro. ¡¡Y servía!! Fundamentalmente para evaluar no sólo al grupo que exponía, ósea para una hetero evaluación; lo más importante era que ellos mismos se daban cuenta de cómo sus compañeros habían comprendido la temática, las ideas, los conceptos principales que ellos habían presentado. Es decir, que les servía a ellos mismas como una autoevaluación. Y este también servía en la interacción que ellos le brindaban… las respuestas que ofrecían como coevaluación de pares, digamos, no mediante esta es la resolución de esas actividades.	
3. ¿Podrías identificar algún supuesto pedagógico o disciplinar que sostenga tu diseño de evaluación, o lo armaste sobre la marcha? Las bases pedagógicas de estos tipos de evaluación están dadas, por lo que se considera evaluación formativa, que es la que brinda retroalimentación. Le sirve al estudiante para ver cuánto ha comprendido y cuánto aprendido y poder ampliarlo, reforzar e ideas que considere necesarias. Y también este. Le sirve al profe para ver cómo va encaminado el curso, Cómo va desarrollándose la idea de este plan de trabajo que él armó primero, no de esa hipótesis de enseñanza. Em… que más…. bueno a la evaluación. Esta es así participativa. Los estudiantes participan en su misma evaluación, como te decía antes. Autoevaluación y también participan en la evaluación de sus pares. Sea como coevaluación se sienten sujetos participativos comprometidos en su	

proceso de aprendizaje.	
4**. Sobre los recursos digitales… ¿cuál implementaste? ¿Hubo alguna razón específica? … además de estar dictando en un entorno virtual por la emergencia sanitaria.** Bueno, mayormente el aula con sus espacios para publicar. Traté de que el curso pudiera avanzar en una metodología de similar a la clase invertida, como tenía dos espacios semanales, digamos, ¿no? Entonces en una subía, bibliografía y alguna guía de preguntas o alguna actividad para realizar, por ejemplo, que viviera en alguna conferencia con algunas preguntas para responder orientadoras, era algo para que ellos pudieran realizar de manera autónoma y vinieran con una lectura previa a la clase siguiente que se desarrollaba mediante una videoconferencia. Y, bueno, ahí fuimos cambiando de plataformas por las dificultades que ofrecían en cuanto a que eran libres, no eran pagadas en un principio, entonces había restricciones de la duración de tiempo, también debido a la cantidad de participantes, porque eran 52, creó los estudiantes en la sala. Así que bueno, pasamos por algunas de las más conocidas hasta que nos quedamos en una de creo que era una de las de mitin, pero paga. Una de las estudiantes era subdirector en una institución y tenía esa posibilidad y me la ofreció y la utilizamos. Bueno, además de esto, utilizamos el chat de la videoconferencia. Teníamos un grupo de whatsapp, que siempre funcionaba como en paralelo a la clase, donde también ahí se volcaban inquietudes y se iban respondiendo entre ellos mismos porque no había administrador o también intervenía. Después use para evaluación otro tipo de actividades y de recursos como la tarea que ofrece el aula virtual.	.
5. ¿Pudiste evaluar todo el contenido de tu materia en medio de la **complejidad de la virtualización**? sí pude evaluar el contenido de la materia, aunque se virtualizó, por lo que decía antes. Cómo usaba evaluaciones periódicas de tipo formativa, ósea este enfoque no solamente apuntaba a los dos trabajos prácticos o parciales, sino que iba haciendo otras pequeñas en actividades. Y también todo eso sumaba para la evaluación final de la materia, que era promocional como en todas las presenciales. Hubo también esta necesidad de utilizar en la instancia de evaluación integradora	

para un grupo de estudiantes.	
6. ¿Consideras que tu forma de evaluación fue exitosa, regular, otra…? A mí me gusta esa forma de evaluar, me parece que es exitosa. Me parece que los motiva y que genera compromiso con el con el aprendizaje. En los estudiantes con el aprendizaje autónomo, no de los estudiantes.	
7 ¿Recibiste algún reclamo de tus estudiantes por las notas? ¿Qué lugar ofreciste a la opinión de tus alumnos sobre esta cuestión? ¿Sí tuve reclamos de los estudiantes por las calificaciones, eh…? Esto se hizo ahí todo en videoconferencias, como discusiones abiertas. Y este en estas discusiones siempre explicaba cómo en las evaluaciones había criterios para cumplir. Y esto se adelantaba, me basaba en ellos y yo siempre les daba una devolución, aunque como retroalimentación, digamos, aunque fueran estas exposiciones orales, también se las mandaba por el correo de la sala donde resalta, valoraba, los aspectos positivos que había tenido; también les hacía algunas sugerencias en donde veía que había elementos o aspectos que podrían mejorarse. Y bueno, ahí también les enviaba la calificación y bueno, ellos más que reclamar por las calificaciones, a veces era como que necesitaban explicaciones de por qué había considerado una cosa y otras no. Explicaba entonces qué cosas había considerado para armar esa respuesta donde no habían obtenido la calificación que ellos esperaban. También les expliqué que la nota de la cursada no era sólo la nota de los trabajos obligatorios de los parciales, sino que se valoraban las evaluaciones formativas, todo el desarrollo de la cursada. ***En cuanto al lugar,*** sí, por supuesto que les di el lugar para que hicieran esos reclamos. Esos cuestionamientos, esas justificaciones, que sí los tome en cuenta. Un ejemplo, un grupo que había tenido una cursada excelente y cuestionaban por qué en un trabajo práctico escrito no habían sacado la nota que ellos estaban acostumbrados al nivel que estaban acostumbrados ya que había sido calificado con un 6. Bueno, yo les dije que se iba a tomar en cuenta todos los trabajos que realizaron durante la cursada, para tener la calificación final de ellas. Bueno, fue una calificación muy buena, no me acuerdo si fue un 9, fue un 10.	
8. Intuyo que hubo diferentes calificaciones… en tal caso… ¿esas diferencias las pudiste asociar con algún aspecto del alumnado, de los recursos, otra cuestión…? Sí hubo diferentes calificaciones dentro del grupo, también no es que todo el grupo destacó la misma calificación, ya que había tareas y actividades a desarrollar de manera individual.	

Pues sí, por supuesto que tuvieron que ver con eh, por ejemplo, por darte algún ejemplo con la calidad de la exposición de los contenidos en con la apropiación clara de algunas ideas y conceptos de autores para justificar sus propias opiniones. También tuve en cuenta los recursos tecnológicos que habían utilizado en la claridad, en la escritura del poder de síntesis. Y La participación no sólo como en las clases que les tocaba a ellos actuar como expositores, por ejemplo, en sus trabajos escritos, sino también la participación en las actividades que proponían sus compañeros, o sea el resto de los grupos en las retroalimentaciones que eran informales y orales que brindaban esas clases. Y también durante. Las clases, por ejemplo, donde yo estaba desarrollando algún tema o algún power, también los interrogantes que formulaban, las respuestas, los ejemplos, las experiencias que ellos aportaban.	
9.Rápido y sin pensarlo mucho…. ¿cuáles fueron las dificultades más relevantes a las que te enfrentaste al evaluar en el 2020? si es que las hubo!! ya te dije una parte que se relacionaba con la vídeo conferencia y la utilización de las videoconferencias gratis, ya que todavía en la Universidad no estaba instalado el zoom, por ejemplo, teníamos sólo dos. YO el MeeT y como eran muchos estudiantes. Eliminando el mismo recurso, estaban los que tenían las conexiones más débiles e incluso me eliminaban a mí sin saber, además yo estaba viviendo en una zona del gran buenos. Aires, donde la conexión no era buena. Esa fue una de los obstáculos principales. El otro obstáculo que también fue fundamental es que, como también te dije, trataba de utilizar una metodología de clase invertida y los estudiantes no estaban acostumbrados a estudiar, con autonomía y compromiso personal. Ellos esperaban que la videoconferencia fuera como una repetición de una clase expositiva que son las que mayormente abundan: En los ámbitos universitarios, donde el especialista, que es el profe de la materia, se para y habla sobre el tema y ellos escuchan y toman nota. Eso les resultó un poco duro … y que bueno tenían que leer para poder realizar las actividades en la clase que era por videoconferencia y si no lo habían hecho, bueno, yo rescataba las páginas dónde estaban los conceptos principales que quería que hubieran leído para poder realizar las actividades y les daba el espacio, les daba el tiempo ahí; 10 o 15 minutos para que pudieran leerlo y debatirlo en el pequeño grupo a través del whatsapp y después realizar la actividad solicitada.	
10.Sobre los recursos digitales y la virtualización: ¿fueron impulso para innovar u obstaculizaron la evaluación y la enseñanza? ¡¡¡Absolutamente!!! los recursos digitales y la virtualización fueron impulso para la innovación. Y ellos mismos, los estudiantes lo manifestaban porque decían que trasladaban las experiencias de uso de estos recursos y herramientas a sus propios cursos, ya que la mayoría eran profesores de todos los niveles de inicial primario del secundario,	

de terciario y hasta algunos que también daban alguna Universidad. Y bueno, los había agarrado la emergencia de la virtualización, entonces utilizaban lo que hacíamos en el curso para sus propios cursos. También traían algunas ideas de innovación que ellos habían usado en sus cursos para usar en nuestra clase. Una de ellas, por ejemplo, fue el juego este hangout.	
11. ¿Aprendieron tus alumnos en el 2020? te hubiese gustado ser evaluada de **esta manera… poniéndote en el lugar de ellos…** Definitivamente sí aprendieron. Y además bueno la retroalimentación que me dieron sobre el curso…. Habían aprendido conceptos de la administración y gestión, no sólo en forma teórica, sino que lo pudieron poner en juego con situaciones de las prácticas y experiencias de las prácticas de ellos. Las Abuelas pudieron usar herramientas que no habían usado en otras materias teóricas, como las entrevistas a directivos de las instituciones. Así que creo totalmente que sí. Y por supuesto que me hubiera gustado ser evaluada de esa manera, pero bueno, yo estudié mi carrera hace muchos años. Y tuve mayormente evaluaciones acreditativas o de resultados. No formativas, salvo una que me acuerdo y que me abrió como la puerta para estudiar este tipo de evaluación formativa, que fue cuando hice el profesorado de inglés allá por los 2000, en donde la profesora de lengua inglesa.	