

# Buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales universitarios.

Autor:

Iturrioz, Mónica Graciela

Tutor:

Necuzzi, Constanza

2022

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

Posgrado

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS**  
**MAESTRIA EN TECNOLOGIA EDUCATIVA**  
Maestranda Mónica Graciela Iturrioz  
DNI 18065476

**TESIS DE MAESTRIA**  
**BUENAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN ENTORNOS VIRTUALES**  
**UNIVERSITARIOS**  
**Directora: Mg. Constanza Necuzzi**

**Comodoro Rivadavia, marzo 2022**

*A Edith Litwin, maestra mayor en nuestra pasión  
por la educación a distancia*

*A Constanza Necuzzi, por ponerme nuevamente en  
camino.*

## **INDICE**

<b>Notas introductorias</b> .....	4
<b>Cap. I. Proceso de construcción</b> .....	5
<b>Cap. II. Conceptos teóricos de referencia</b>	
1. Conceptos de base .....	2
2. La tesis en curso.....	49
<b>Cap. III. Notas metodológicas</b>	
1. Conceptos en torno a la investigación cualitativa.....	51
2. Conceptos en torno a la investigación didáctica .....	59
3. El diseño de investigación	
3.1. Definiciones de base .....	61
3.2. Muestra de investigación .....	61
3.3. Recolección de datos .....	61
3.4. Procesamiento y análisis de datos .....	62
3.5. Validación del estudio .....	62
<b>Cap. IV. La labor empírica</b>	
1. Recorrido exploratorio.....	63
2. El contexto que anida	
2.1. Discursos normativos.....	72
2.1.1. Marcos normativos que proyectan la educación a distancia .....	73
2.1.2. Marcos normativos para el distanciamiento obligatorio .....	75
2.2. La voz docente .....	80
2.3. El campus virtual universitario .....	87
2.4. Voces de actores institucionales claves	
2.4.1. Entrevista al administrador del campus virtual universitario.....	103
2.4.2. Entrevista a una autoridad de una Facultad que desarrolla el grado con modalidad a distancia .....	106
3. Asignaturas universitarias. Perspectiva y producciones.....	108
<b>Cap. V. Resultados y conclusiones</b>	
1. Rehaciendo el recorrido .....	146
2. Condiciones posibilitadoras de buenas prácticas evaluativas.....	147
3. Recurrencias y nuevas emergencias.....	156
4. Cierre y argumentos en la proyección .....	159
<b>Bibliografía</b> .....	160

## **NOTAS INTRODUCTORIAS**

Se expone, en el presente escrito, la tesis final de la carrera Maestría en Tecnología educativa, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La misma procura representar, en el ámbito personal, la consolidación de una larga trayectoria profesional construida en la educación a distancia universitaria. Y en lo institucional, la aportación de un estudio acerca de la evaluación virtual universitaria que pretende contribuir al campo a la vez que aportar argumentos para el desarrollo institucional de la educación a distancia en nuestra Universidad y desde allí, sin duda alguna a todo el sistema universitario que gestó propuestas educativas en la modalidad.

Se trata de un trabajo iniciado de manera previa a la situación de pandemia que condujo a una crisis sanitaria mundial que instaló la actividad humana en contextos digitales remotos, marco en el cual la educación universitaria se dictó en entornos virtuales, por lo que integra datos anteriores a la misma. También productos de los desarrollos docentes dados en tal crítico contexto, en torno a las tensiones y dilemas acerca del problema en estudio. Por esta nutrida emergencia de experiencias, testimonios y documentos, el material empírico expuesto resulta importante, diverso y abundante; ha sido aprovechado para el análisis del problema que trasunta esta tesis y a la vez puede representar material para futuros trabajos.

En su organización interna, el capítulo 1 contiene notas acerca del proceso de construcción de la tesis. También lo compone un conjunto de aportes al estado de la cuestión que han sido agrupados en temáticas emergentes, partiendo de conceptos globales acerca de la educación virtual, la evaluación didáctica y la evaluación en entornos virtuales. En el capítulo 2 se exponen conceptos que constituyen el marco teórico de la tesis. De igual modo que se ha procedido en el capítulo anterior, se han agrupado en tópicos bajo la orientación general a particular. Se trata de un entramado conceptual que ha permitido gestar aspectos de la labor empírica, dar marcos interpretativos a los datos, aunque nunca de modo definitivo dado el carácter espiralado que se ha pretendido asignar al trabajo.

En el capítulo 3 se ha expresado el conjunto de notas metodológicas consecuentes con el problema, los objetivos de investigación y las preguntas, expresadas en conceptos y en su representación en el diseño. En el capítulo 4 se presenta el material empírico, de carácter abundante y diverso por las razones antes expuestas, que integra datos exploratorios de inicio, análisis de voces docentes que referencian el contexto, el recorrido analítico del campus virtual de la Universidad, de documentación institucional y el análisis de testimonios y consignas de una muestra intencionada de docentes. El capítulo 5 integra lecturas analíticas y conclusiones globales, aproximaciones al problema de la tesis, proyecciones y algunas expectativas.

## CAPITULO I. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

### 1. Acerca de la presente tesis

La evaluación de los aprendizajes ha sido siempre, en la historia del sistema educativo, un tema intrincado. Como ya diremos a lo largo de este trabajo, esta práctica subsume y concentra un conjunto de aspectos que han girado más en torno a la tensión que a la construcción. Su presencia y desarrollo ha sido y es siempre un punto clave de la agenda educativa, y esta realidad no escapa a la evaluación en aulas universitarias. Tal como lo reportan las investigaciones, nos encontramos con procesos de lenta revisión, debates permanentes, experiencias e investigaciones de diverso tipo que procuran revisar lo convencional, construir mejores instrumentos, ser más justos<sup>1</sup> a la hora de calificar y todo otro acervo de aspectos con declaradas intenciones de mejora.

Esta intrincada práctica, la evaluación, cuando se inscribe en el campo del quehacer virtual, parece adquirir otros matices que pretendemos explorar en este trabajo. Nos preguntamos si su inscripción en plataformas digitales cambia su configuración, características, expectativas, modalidades de manera estructural o coyuntural. Si el uso de instrumentos diferentes y novedosos que ofrecen las plataformas digitales o que se exportan de otras, genera impacto que trasciende lo figurativo, si los criterios de evaluación integran otras referencias, si los y las profesoras asumen otros roles y si los y las estudiantes se comportan de otro modo. La pregunta es qué cambia y qué permanece con la inscripción de la evaluación universitaria en entornos virtuales, y cuáles serán sus consecuencias.

Este conjunto de inquietudes e interrogantes fueron siempre un punto de tensión por tratarse de la evaluación como antes decíamos. Sin embargo, en el tiempo actual de pandemia y distanciamiento obligatorio, la tensión se ha incrementado en cantidad y diversidad, en tanto que se ha producido una migración forzosa a la virtualidad por la momentánea desaparición de la presencialidad. En este marco, las inquietudes anteriores adquieren actualidad en tanto profesores y profesoras generan de manera compulsiva consignas evaluativas mediadas por herramientas digitales para ser practicadas en entornos virtuales.

El presente trabajo pretende abordar esas inquietudes merced al análisis de prácticas docentes universitarias, específicamente en el ejercicio de la evaluación en entornos virtuales, dirigida a conocer acerca del impacto efectivo del uso de lo virtual hacia cambios sustantivos en la ecología del aula. Interesa particularmente revisar la posible permanencia de ciertas

---

<sup>1</sup> El uso del género responde solamente a fines prácticos.

prácticas virtuales para la evaluación en asignaturas universitarias merced al análisis que los docentes expresen al respecto, más allá de la coyuntura actual. Y si ese atributo de permanencia será en la medida en que las prácticas evaluativas virtuales sean favorecedores de aprendizajes valiosos, genuinos y significativos. Aspiramos entonces a visualizar la valoración docente sobre prácticas evaluativas virtuales que habrán de permanecer en la medida en que sean consideradas “buenas prácticas”.

Importa consignar la contextualización del trabajo, en tanto que en la misma radica la historicidad que atañe a toda producción intelectual. Como antesala de la tesis, se realizó una suerte de labor exploratoria que consistió en diálogos extensos y provechosos en contenido con docentes universitarios/as que se iniciaron en el desafío de realizar experiencias de evaluación virtual. Sus resultados, que integrarán el corpus empírico, permitieron no solamente la escritura del presente diseño sino generar una antesala en la que se alojaron ciertas hipótesis de trabajo, que orientaron la construcción del estado del arte y la producción de instrumentos, de forma recursiva.

La pandemia y el distanciamiento obligatorio se encuentran entonces presentes en este contexto, con asignación de sentidos a todo el trabajo empírico, en tanto que mientras se producían labores inherentes al diseño definitivo de la tesis, irrumpió el virus COVID-19 con las consecuencias, entre otras, de la educación remota mediante en uso de entornos virtuales. Importa consignar este particular aspecto, en tanto que, por el enfoque metodológico cualitativo adoptado, tracciona sobre la investigación y la modela. No podría ser de otra manera si se quiere capturar la riqueza del objeto merced a lo recursivo.

### **Tema de investigación**

Prácticas evaluativas universitarias en entornos virtuales.

### **Problema de investigación**

Buenas practicas evaluativas en entornos virtuales en la universidad. Condiciones de posibilidad, reconfiguración de las prácticas de enseñanza e impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Preguntas de investigación**

Las que siguen son algunas de las preguntas que orientaron la investigación:

- ¿Bajo qué condiciones las prácticas evaluativas dispuestas en entornos virtuales se vuelven “buenas”?

- ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo de prácticas evaluativas virtuales en los estudios universitarios?
- ¿Qué características tienen las actividades evaluativas virtuales de estudios universitarios que podrían concebirse como “buenas prácticas”?
- ¿Qué transformaciones entraña en las prácticas docentes la evaluación virtual considerada promotora de aprendizajes?
- ¿Cómo se articulan las prácticas evaluativas virtuales en asignaturas universitarias con las trayectorias formativas de los docentes?
- ¿Qué discursos construyen los y las docentes para explicar la transferencia de saberes de una modalidad a otra y qué tensiones identifican?
- ¿En qué circunstancias las herramientas digitales en contextos de evaluación virtual favorecen buenas prácticas?
- ¿Qué posibilidades ofrecen los ambientes virtuales a partir de los cuáles se construyen buenas experiencias evaluativas?
- ¿Qué novedades reportan las prácticas evaluativas virtuales en los y las estudiantes universitarios cuyas trayectorias han sido en la modalidad presencial?
- ¿Cómo impactan en la organización pedagógica y administrativa de los tiempos y espacios las prácticas evaluativas virtuales en asignaturas universitarias respecto de la modalidad convencional?
- Las configuraciones novedosas de espacio y tiempo que acontecen en la modalidad virtual de evaluación, ¿favorecen mejores resultados evaluativos?
- Empezar evaluaciones virtuales en asignaturas universitarias, ¿requiere pensar conceptualizaciones didácticas diferentes?
- ¿Todos los contenidos de las asignaturas universitarias pueden ser evaluados mediante herramientas virtuales? ¿O solo algunos? En este caso, ¿cuáles y por qué?

## **Objetivos**

### **Generales**

- Conocer prácticas evaluativas virtuales de asignaturas universitarias generadoras de novedades y/o innovaciones en sus configuraciones didácticas.
- Describir condiciones y contextos de posibilidad de desarrollo de buenas prácticas evaluativas virtuales en asignaturas universitarias.

- Reconocer proyecciones de configuraciones nuevas en las asignaturas universitarias a partir de buenas prácticas evaluativas virtuales.

### **Específicos**

- Reconocer rasgos favorecedores de los entornos virtuales en la generación de buenas prácticas evaluativas.
- Definir criterios que caractericen buenas prácticas evaluativas universitarias.
- Efectuar aportes al ámbito de la configuración tecnológica de la plataforma universitaria en pos de favorecer contextos de buenas prácticas evaluativas.
- Describir características de un entorno virtual universitario en el que acontece la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de asignaturas de carreras de grado.
- Visualizar escenas que representen proyecciones de nuevas configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria a partir de buenas prácticas evaluativas virtuales.
- Reconocer hitos novedosos en las experiencias estudiantiles y en la organización institucional de tiempo y espacio dadas a partir de la evaluación virtual en la universidad.

## **2. Estado del arte**

Este espacio representa una oportunidad valiosa para registrar los aportes de investigaciones vinculadas a nuestro caso de estudio; lo es en la medida en que permite actualizar perspectivas, revisar el planteo del problema y realizar preguntas, entre otros. Se ubica en el capítulo I en virtud de su estrecha relación con la delimitación del problema en vistas del carácter recursivo del proceso de construcción de conocimientos. Para que adquiera esta potencialidad, es necesario el diálogo entre los trabajos a partir de sus preocupaciones comunes que hemos organizado en categorías.

### *- Novedades en la evaluación a partir de la virtualidad*

Zacatenco Cruz et al (2020) presentan una investigación por la que procuran conocer las prácticas de uso de Internet en estudiantes de nivel universitario, en particular respecto a las particularidades del género académico. Para ello, realizaron un estudio cuantitativo descriptivo en una muestra no probabilística de 813 participantes con un rango de edad de entre 18 y 24 años de edad, en una universidad pública del Estado de México, divididos en seis especialidades: Psicología, Derecho, Ingeniería en Computación, Informática Administrativa,

Contaduría y Administración. El instrumento empleado constó de dos (2) partes: un relevamiento demográfico y una encuesta, en la que se indagó acerca de posibles usos de Internet, como fuente de información, territorio, teléfono, juguete y herramienta. Se integraron además los promedios académicos obtenidos que fueron informados por los/as mismos/as estudiantes en la encuesta.

Los resultados indicaron que el mayor uso de Internet para búsqueda de información se daba entre los estudiantes de la carrera Ingeniería en Computación, mientras que en otras carreras, y sobre todo en estudiantes de primeros años, predomina el uso de redes sociales con fines recreativos, que son quienes observan promedios medios o bajos.

Los aportes de este estudio para el presente trabajo radican en la necesidad de pensar acerca de las relaciones entre el rendimiento y el uso de Internet en el género académico, en la medida en que ello genera un impacto significativo en los resultados de evaluación.

Zabalza Beraza y Enjo (2019) exponen una reflexión sobre la evaluación de competencias en la universidad enriquecida con experiencias reales, que se nutre de experiencias de investigación. La primera que describen se desarrolló en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de la República Dominicana que, tras la creación de su nuevo modelo educativo basado en el enfoque por competencias, se abocó al desafío de adecuar toda su oferta a la nueva perspectiva. Para ello, se realizó un estudio exploratorio a través de la realización de entrevistas en profundidad a profesores para conocer sus impresiones respecto al desarrollo de asignaturas por competencias y a la evaluación según las mismas.

Dado que las entrevistas se realizaron sobre la base de conceptos teóricos previos que sustentan esta investigación, se torna necesario enunciarlos. El primero considera que la evaluación forma parte del currículo universitario, que marca el camino que orienta a los estudiantes. El segundo indica la naturaleza bifronte de la evaluación universitaria, que supone implicar, además de su naturaleza formativa, la labor de acreditación que atañe a la evaluación. El tercero es la necesaria objetividad que supone expresada en criterios transparentes; el cuarto es que no se sitúa solo al final sino durante todo el proceso y el quinto que la evaluación es una competencia que los docentes universitarios debieran poseer. Importa también referir a lo que dicen en torno a las reglas de la evaluación por competencias, que son reconocer que las realidades no siempre son homogéneas y bien definidas y que constituyen espacios amplios y flexibles de dominio no solo conceptual sino también operativo y comportamental. Se indica también que la misma demanda algunas condiciones, entre las que se destaca la necesidad de trabajar en su componente ejecutivo que puede analizarse en el ajuste y precisión al desempeño,

su eficacia, la contextualización y la originalidad. También que requiere evidencias y por tanto su documentación permanente.

Luego de las entrevistas exploratorias, profesores de diferentes carreras de la Universidad implicada construyeron competencias para sus asignaturas y compartieron con otras para reconocer núcleos de competencias; de manera posterior a esta labor, se realizaron nuevas entrevistas. En los resultados, se ha destacado que es posible comprender los fundamentos del modelo cuando se realiza este trabajo concreto de escribirlas en un contexto de programa de asignatura. También se ha observado que trabajar con competencias supone hacerlo en grupos de estudiantes no superiores a cincuenta (50) y que las buenas calificaciones no pueden obtenerse sin apelar a buenos desempeños.

Como corolario del análisis, los autores entienden que es posible reconocer tres (3) cambios importantes en la evaluación universitaria cuando se realiza por competencias. El primero es que supone otro tipo de actividades como proyectos o portfolios, por sobre tareas más reproductivas de información. El segundo es que ayuda a concebir la tarea docente en torno al asesoramiento y a un estudiante con mayor autonomía y no necesariamente en el aula física de asignatura; y el tercero que promueve la realización de actividades grupales. Exponen también efectos posibles en la calidad de las calificaciones de los estudiantes como los que siguen:

- los estudiantes mejoran porque se ayudan entre sí;
- tienen más oportunidades de mejorar el proceso;
- la variedad de estrategias metodológicas ayudan a llegar a más estudiantes;
- las tareas prácticas son más motivadoras;
- la puntuación está dispersa en diversas actividades a lo largo de la asignatura;
- por efecto de lo anterior no se asocian tanto a ciertos momentos de dictado de la asignatura.

La segunda experiencia se realizó en torno al desarrollo de un dispositivo denominado Evaluación Clínica Objetiva Estructurada (ECOIE) en diversas Facultades universitarias de Medicina. En ella, los estudiantes recorrían diferentes estaciones en las cuales se les planteaban situaciones médicas diferentes con pacientes reales o con su documentación y se evaluaba sus desempeños mediante rúbricas que ponderaban la forma en que han afrontado la situación, si se han hecho las preguntas correctas a los pacientes, si se han comunicado con ellos de forma aceptable, entre otras. Como resultado, los autores indican que la intensa gestión académica y

administrativa de esta modalidad supone esfuerzos que no han podido ser masivamente desarrollados, aunque a la publicación de este trabajo avanzan lentamente en su procesamiento.

El valor de este trabajo para el presente estudio radica en reconocer la potencialidad del planteo de competencias para la mejora de las actividades de aprendizaje y evaluativas en relación a la formación específica de la carrera. Indica la importancia de las consignas de estudio para el pensamiento experto, desde la presencia de competencias reconocidas como su meta final.

Martinez Sarmiento y Gaeta Gonzalez (2019) estudiaron los efectos de la autorregulación del aprendizaje en la evaluación formativa, como factor esencial para alcanzar el éxito académico, ya que los estudiantes establecen los objetivos de aprendizaje, monitorizan, y controlan su rendimiento. Se trata de un proceso en el que se combinan aspectos personales y contextuales, que dispone de una amplia gama de estrategias que se agrupan en dimensiones cognitiva motivacional, de apoyo y contextual. La primera remite a las estrategias metacognitivas que los estudiantes usan para procesar la información en tareas de construcción de conocimiento mediante la planificación, control y revisión de las estrategias cognitivas; la segunda que involucra las metas de las actividades; la tercera que alude al control de recursos y la cuarta que apunta a la disposición de herramientas externas para lograr los aprendizajes. Los autores indican que un sitio que representa un lugar potente para este tipo de aprendizaje autorregulado son los entornos virtuales de aprendizaje, entre los que se destaca la plataforma Moodle, que es un sistema de aprendizaje de acceso gratuito que los profesores emplean para disponer los materiales de sus asignaturas y que se caracteriza por ser proclive al seguimiento a los estudiantes. Entre sus módulos se destacan los de tareas, consulta, foro, diario, cuestionario, recursos y encuesta, que evidencia la diversidad de opciones pedagógicas. No obstante su potencialidad y expansión, aún son escasas las intervenciones que incorporan estrategias didácticas mediante el diseño de situaciones mediadas para el aprendizaje autorregulado.

Ha sido el propósito de este trabajo comentar los resultados del desarrollo e implementación de un programa de acompañamiento que promoviera aprendizaje autorregulado haciendo uso de aquella plataforma. La población que participó en la actividad fue conformada por estudiantes colombianos inscriptos en el Programa de Finanzas y Comercio exterior de la Fundación Universitaria Empresarial de la Cámara de Comercio de Bogotá Uniempresarial, y tuvo lugar durante el curso académico 2014-2015. Dadas sus características, se optó para el diseño por un formato cuasiexperimental con dos grupos de estudiantes, uno experimental y otro de control. Ambos grupos recibieron la misma estrategia instruccional y la

diferencia estuvo en la participación del primero en el programa de acompañamiento virtual para el aprendizaje autorregulado en la plataforma indicada.

El programa de referencia trabajó con cuatro (4) estructuras básicas, a saber, taller para la construcción de aprendizajes autorregulados; guías, para el acceso al material didáctico; foros asincrónicos para el seguimiento del aprendizaje autorregulado y chats para revisión sincrónica del mismo. Para el acompañamiento, se planteó un taller enfocado en la promoción de estrategias de autorregulación mediante el proceso cíclico PHVA (planear, hacer, verificar y actuar). En las sesiones presenciales, los estudiantes de ambos grupos recibieron la estrategia instruccional tradicional de acuerdo con la normativa de la institución, es decir, entrega de materiales y guías del curso, actividades de aprendizaje y valorativas. El grupo experimental desarrolló además el trabajo autónomo a través del taller antes indicado desarrollado en la plataforma Moodle. Los estudiantes debían participar en los foros asincrónicos en tres (3) ocasiones por unidad temática, intervención ponderada para la evaluación final de la asignatura y que consistía en realizar aportes sobre los contenidos además de expresar la forma de estudio. Con el fin de resolver dudas y generar preguntas de reflexión para apoyar la mejora de la autorregulación, el docente revisaba los comentarios y apoyaba a los estudiantes.

Los resultados indicaron que el grupo que participó en el programa experimental obtuvo en el postest diferencias significativas en la mayoría de las variables de estudio, así como también una diferencia importante en el rendimiento académico. Por tanto, mostraron la eficacia del programa de acompañamiento, ya que mejoró en general el aprendizaje autorregulado, con impacto directo en los resultados de aprendizaje, establecimiento de metas, automonitoreo y planificación de estrategias de trabajo. También se observaron diferencias sustantivas en cuanto al aspecto motivacional de las metas, y con ello mayor compromiso en su formación.

Por último, los autores destacaron que los rasgos y posibilidades de la plataforma virtual en la que se desarrolló el estudio contribuyó de modo positivo en tal experiencia.

- *La evaluación formativa y la evaluación auténtica*

Barrientos Hernán, Lopez Pastor y Perez Brunicardi (2020) han realizado una investigación del estado de la cuestión de la literatura internacional sobre dos temas de alta relevancia en los espacios institucionales europeos de educación superior, a saber, la evaluación formativa y la evaluación auténtica. Para ello, han realizado una búsqueda de artículos publicados en revistas electrónicas en tres (3) bases de datos y generado una categorización tendiente a organizar los datos y comunicar los resultados.

Respecto de la evaluación auténtica, el elemento común a todas las acepciones relevadas es que las tareas evaluativas deben aproximarse lo más posible al contexto real en el que se aplicarán las competencias propuestas en las mismas. Por tanto, son los estudiantes más experimentados quienes las prefieren de modo destacado. De igual modo, hay una estrecha relación entre esta concepción de evaluación auténtica y el uso y dominio de tecnologías digitales, que en algunos casos no necesita aprenderse de manera previa sino que se hace al usarlas ante problemas reales. También hay correlación con el uso de instrumentos como los portafolios y las rúbricas, porque ambos posibilitan mejor retroalimentación, rasgo identitario de la evaluación formativa. En ellos, se obtienen mejores resultados cuando la evaluación no es solo realizada por el docente sino por los estudiantes entre sí. Respecto de la evaluación formativa, sus rasgos son la promoción del aprendizaje a través del tipo de tareas que propone, en tanto que implica a los estudiantes e integra condiciones y momentos adecuados para la retroalimentación.

Astirraga Echeverría, Mongelos García y Carrera Farran (2020) presentan la revisión de experiencias curriculares universitarias en las que se ha procurado trabajar en un enfoque centrado en los resultados de aprendizaje, y por tanto, en la evaluación. Para ello, adhieren a conceptos acerca de la misma que se discuten en el marco del Espacio Europeo de la Educación superior, que recrea el concepto de evaluación auténtica. Esta concepción supone que la evaluación ha de estar orientada a la acción en diversidad de contextos reales, respaldarse en evidencias relevantes que surjan de la práctica profesional, implicar toma de decisiones y representar verdaderamente el esfuerzo y el rendimiento de los estudiantes. Estos rasgos de la evaluación auténtica recrean también a la evaluación formativa.

Para la realización de la experiencia, se tomaron las carreras de grado de Educación infantil y Educación primaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universitat de Leida, España, de los que resultó una muestra de 190 alumnos entre los años 2018 y 2019. El trabajo empírico consistió en presentar a los alumnos materiales de estudio organizados en módulos en los que se articulaban los objetivos, las propuestas de trabajo y las tareas de evaluación con sus criterios, con un lenguaje muy concreto. La presencia de tutores por alumno complementaba la experiencia.

Dada la cercanía de tal experiencia, los resultados académicos no han sido expuestos pero sí se han documentado las dificultades, que interesa rescatar. Entre ellas, la más notoria es la que se vincula a la producción relacionada de objetivos, tareas de aprendizaje y criterios de evaluación, en tanto que se trata de una labor que requiere mucha dedicación de tiempo y sobre

todo una visión distinta respecto de la evaluación, que la sitúa en el diseño y desarrollo curricular y no como una concreción finalista de logros.

El presente es un trabajo provechoso para los objetivos de este estudio, no solamente porque recrea conceptos potentes acerca de la teoría de la evaluación en el ámbito universitario, sino porque presenta una experiencia concreta en la que se reconocen aciertos y dificultades.

Con el objetivo de comprender la perspectiva del estudiante respecto del valor de la retroalimentación en el aprendizaje, Larraguibel, Remesa y Rochera (2018) realizaron una investigación en la que parten de las tres dimensiones que la componen que son la direccionalidad, el efecto y la iteración (Nicol, 2015). La primera se vincula con el uso que el estudiante le asigna a la retroalimentación del profesor, a su sentido retroactivo o proactivo. En cuanto al efecto, es posible reconocer los tipos cognitivo y motivacional, el primero en el movimiento hacia la construcción de la tarea final y el segundo en el valor intrínseco de los comentarios del profesor, tanto críticos como de elogio. La tercera alude a la necesaria planificación de un feedback recursivo y continuado dentro del propio programa evaluativo.

Para la labor empírica, se trabajó con dos cursos (2) de la carrera de maestro de educación primaria de la Universidad de Barcelona; acompañaron asimismo dos (2) docentes, uno en cada curso con amplia experiencia en el uso de feedback como instrumento de evaluación formativa. Se adoptó el método de estudio de caso con el argumento de que permite realizar exploraciones más profundas y detalladas sobre contextos particulares. La tarea que debían resolver los estudiantes era la elaboración de un texto de análisis crítico de textos referidos a la educación primaria. En cuanto a los docentes, el docente de grupo A planificó un programa evaluativo con feedback reiterado en dos entregas de los estudiantes, de manera virtual y solo a petición del alumno sobre un borrador avanzado. El docente del grupo B planificó un programa evaluativo con feedback también reiterado pero que incluía sesiones de clase con presentación de feedback colectivo y oral, además de posibles sesiones tutoriales añadidas, grupales o individuales, a pedido de los estudiantes.

Los resultados indicaron diferencias en ambos grupos en cuanto a preferencias de valoración. En el grupo A, donde se ofreció solo feedback virtual, la dimensión iteración resultó ser la más valorada; en cambio en el grupo B fue direccionalidad reactiva. Importa recordar que la dimensión iteración se relaciona con la transferencia de aprendizajes a nuevas situaciones de parte del estudiante mediante orientaciones sostenidas en un período de tiempo. La dimensión direccionalidad retroactiva es la que le permite visualizar errores, corregirlos y enjuiciar su propia tarea, para mejorarla y fortalecerse. Los estudiantes del grupo B que

recibieron ambas modalidades en cuatro (4) oportunidades ponderaron esa dimensión como la más útil para ejecutar la tarea, valorando las intervenciones docentes.

Yuste, Alonso y Blázquez (2012) investigaron acerca de la evaluación de los aprendizajes a través de aulas virtuales. Para la contextualización del planteo parafrasean resultados de otras en las que se indica que la evaluación en contextos de aprendizaje en línea incluye características distintivas respecto de la presencial.

La investigación presenta un análisis de una propuesta evaluativa inscrita en una carrera de Especialización en educación secundaria de una universidad europea dirigida a profesores universitarios interesados en trabajar en ese nivel educativo. La misma se integraba de diversos soportes y actividades propios de la coevaluación y la autoevaluación, con instancias de seguimiento tutorial permanente durante el cursado. Incluía -en aras de dar “fiabilidad”- la realización de una videoconferencia colectiva que permitía la interacción virtual entre las personas conectadas. Para recoger las opiniones de los cursantes, se realizó un cuestionario y varias sesiones de focus group.

Las conclusiones a las que se ha arribado son diversas. En primer término, los investigadores destacan la realización de exámenes finales para los cursantes que vivían en localidades alejadas a la Universidad, lo que representa significar que el uso de la tecnología no debe ser solo un “maquillaje” o de sustitución de recursos convencionales por digitales sino de acceso efectivo a la Universidad. En cuanto a las marcas de la virtualidad para la evaluación, los cursantes y docentes han destacado que la misma alienta el uso de actividades asociadas al ejercicio del pensamiento que coadyuvan hacia mejores resultados en la instancia final sumativa; y valoraron, como condiciones de posibilidad para mejores producciones, el acompañamiento tutorial en el cursado y complementación del recurso sincrónico videoconferencia en torno a la “legitimidad” de esta práctica evaluativa.

Como aporte a la presente investigación, este trabajo deja dos notas importantes a la hora de pensar la labor de exploración de las opiniones docentes: la primera, la casi necesaria incorporación de la instancia sincrónica en la evaluación, y la segunda la importancia de la integración de los tutores designados por grupos pequeños que ayuden a que los estudiantes accedan a la instancia sumativa final en mejores condiciones de preparación, como consecuencia de un proceso de estudio permanente.

Abellan y Ginovart Gisbert (2012) analizaron el uso del recurso cuestionario de la plataforma Moodle para evaluaciones virtuales universitarias y su relación con la mejora en las calificaciones. El trabajo de campo fue realizado con estudiantes de los dos primeros años de carreras de Ingeniería de la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España. Se

dispusieron diferentes modalidades de evaluación entre las que se encontraba el cuestionario para comparar los resultados obtenidos entre sí.

En las conclusiones, las autoras exponen que el cuestionario Moodle es una herramienta valiosa en comparación con las convencionales a partir de las calificaciones superiores obtenidas por los estudiantes, y que su valor residió en la presencia permanente de retroalimentación que fomenta la autorregulación.

La riqueza de este estudio para la presente tesis se encuentra en la mirada del uso del cuestionario a partir de las valoraciones que los docentes le otorgan y las singulares condiciones que generan para su mejor aprovechamiento. Importa también destacar que este estudio alimenta la mirada política que se discute en el denominado “Espacio Europeo de Educación Superior”, en el que adquiere un valor singular la retroalimentación como un recurso hacia la autorregulación y su vinculación con la formación en competencias en la universidad. Contexto en el que pareciera que el uso de recursos virtuales contribuye notoriamente a esta perspectiva.

Sánchez Vera, Prendes Espinosa y Fernández Breis (2013) se preguntan acerca de los aportes de las TIC a la evaluación educativa, inquietud ante la cual indican posibilidades tales como la evaluación automática con feedback inmediato, aunque observan que supone falta de personalización de las respuestas. Sin embargo, en la universidad se puede observar una tendencia en lo que respecta a la evaluación hacia modelos tradicionales, como exámenes vigilados, tareas escritas, etc., a lo que se suma la falta de sistemas para el feedback. Proponen entonces una herramienta que consideran provechosa llamada “web semántica”, que es un modelo semántico que contiene conceptos y sus relaciones dentro de un dominio que ofrece información al estudiante acerca de su producción cuando resuelve consignas evaluativas abiertas en entornos virtuales. Así, a las preguntas de las pruebas se les asocian puntuaciones cuantitativas y anotaciones que contienen la información sobre cada pregunta. La herramienta analiza la similitud entre las respuestas dadas por el estudiante y la correcta.

Para evidenciar la potencialidad de esta herramienta en la corrección de exámenes con preguntas abiertas, realizaron una investigación en una asignatura de la carrera de Lic. en Pedagogía de la Universidad de Murcia, cuyo objetivo específico fue conocer la validez del programa respecto de las similitudes entre las correcciones del programa y la manual humana. Se realizó sobre una muestra de veintiséis (26) estudiantes a quienes se aplicó una prueba con uso de la herramienta y un cuestionario para conocer su valoración.

En los resultados se observó que el 45,5% de los estudiantes consideraron a esta herramienta bastante satisfactoria, el 36,4% algo satisfactoria mientras que el 13,6% la consideró poco satisfactoria. Entre sus argumentos han considerado el valor de expresarse ante

preguntas abiertas y hacerlo en la red, mientras que otros han señalado que este tipo de pruebas posibilita la copia.

En otro estudio en el que se destaca el valor agregado de las herramientas virtuales para favorecer la retroalimentación en el aprendizaje, Fernandez Ferrer y Cano (2019) revisaron el valor del uso de las redes sociales -en particular Twitter- para el estudio, en cuanto a que: a) están basadas en el uso de Internet; b) se construyen sobre la base de los fundamentos ideológicos y tecnológicos de la web 2.0 y c) permiten la creación y el intercambio del contenido generado por el usuario. A la vez que se preguntan si realmente usamos las tecnologías para las mismas tareas convencionales o aprovechamos su potencial formativo para los objetivos de aprendizaje. En torno a este valor, la evaluación formativa se define como aquella que contribuye al aprendizaje para lo cual es necesario su carácter continuo y basado en la denominada retroacción tendiente a favorecer la autorregulación en la formación. Esta visión concibe a la evaluación para el aprendizaje por sobre la significación convencional de la evaluación del aprendizaje, partiendo de la base de considerar a la capacidad de autorregulación como una competencia profesional.

La experiencia descrita se llevó a cabo en varias asignaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona en las que se invitó a diseñar actividades de aprendizaje y evaluación continua usando la red social Twitter para publicar opiniones acerca de las producciones de los estudiantes acompañadas de enlaces. La evaluación fue llevada adelante por pares a quienes los profesores dotaron de criterios para su realización. De manera particular, se recogieron los resultados en la asignatura Organización y Gestión de Instituciones educativas de la carrera Pedagogía de tal Universidad. El valor asignado a la experiencia estuvo principalmente en el impacto de la retroacción de los pares hacia la realización de tareas futuras, en las que se esperaba el uso de los comentarios y devoluciones.

En relación al uso de Twitter, los estudiantes elaboraron una media de 5,46 twits por tema cada dos o tres semanas aproximadamente. A medida que se avanzaba en la asignatura y que los estudiantes recibían retroacción por parte de sus compañeros, esta media de twits por tema incrementaba, como también los enlaces asociados a cada twit con comentarios en cuanto a su pertinencia.

Los autores concluyeron en que el aumento en la participación responde no solo al uso de la red social sino también por la retroacción realizada a tiempo que se ofrece a los estudiantes.

- *El acceso al estudio a través de tecnologías digitales*

Rojas et al (2016) exponen los resultados de una investigación centrada en el impacto que tuvo el acceso abierto a recursos audiovisuales de parte de estudiantes de la carrera Medicina de una universidad privada de Monterrey, Nueva León, México. Como antesala de la descripción, se indica que en esta Carrera se concebía tradicionalmente la enseñanza de los conocimientos a través de exposiciones docentes sin demasiada implicancia de los estudiantes. A través de este trabajo, se procuró favorecer una mayor participación en la medida en que tuvieran el acceso directo a los recursos audiovisuales utilizados en el contexto del Laboratorio de Patología, para la realización de simulaciones clínicas. Con el fin de conocer sus percepciones, se desarrolló una encuesta cuyos resultados indicaron un importante grado de aprobación no solo por el atractivo visual del soporte electrónico, la mejor ampliación y focalización de las imágenes en cuanto a su ampliación y focalización sino por su acceso y manipulación directa.

Este trabajo no refiere de manera precisa a la evaluación virtual; sin embargo, reconocemos su valor en términos de las implicancias del uso de tecnologías digitales en torno a un aspecto sensible que es el acceso no solo de docentes sino también estudiantes a recursos convencionalmente disponibles solo para docentes, en particular en la carrera de Medicina.

- *Problemas en la evaluación universitaria*

En un valioso trabajo, Alvarez Valdivia (2008) ha relevado el estado de la investigación sobre la evaluación en las universidades, mediante una revisión de artículos publicados en última década en revistas reconocidas del campo. De la misma, resulta una amplia referencia a las diferencias entre la evaluación tradicional y calificación cuantitativa y la concepción formativa, con críticas hacia la primera y defensa de la segunda. También un cuestionamiento al predominio de consignas con baja funcionalidad en cuanto el futuro ejercicio profesional y el uso de pruebas cerradas sin espacio para construcciones elaboradas, por sobre instrumentos flexibles propios de la denominada evaluación alternativa centrados en el campo profesional, como proyectos, portafolios, en contextos de trabajo en grupo mediados por TIC.

Como conclusión del estudio, el autor refiere a la necesidad de mejora de la evaluación, en tanto lo requieren las nuevas demandas de la formación universitaria y en cuanto que se ha demostrado la notoria influencia que alcanza el tipo de evaluación sobre el rendimiento de los estudiantes.

En un trabajo que aporta al problema en cuestión, Borgobello et al (2018) revisaron el uso de las TIC en asignaturas de la carrera Lic. en Psicología de una universidad argentina; la

misma se ha contextualizado en otros estudios que refieren al escaso uso para la enseñanza o de uno solamente centrado en el depósito de documentos para el estudio.

Para el desarrollo de este estudio, se realizó una encuesta autoadministrada a una muestra de 450 docentes. Los resultados permitieron reconocer tres (3) grupos de perfiles docentes: el primero, compuesto por un 43% de docentes que no usan ningún recurso virtual; el segundo, de un 36% de docentes que han tenido alguna experiencia con cursados virtuales que además conocen y critican algunos aspectos de la plataforma virtual de la Universidad, y utilizan Facebook y otros entornos virtuales; y el tercero de un 13% que combina plataformas virtuales y la aplicación Whats App. Un dato llamativo para el análisis futuro es que las respuestas fueron predominantemente dadas por los profesores responsables, más avanzados en edad respecto de los auxiliares, de los que se esperaría mayor protagonismo por ser en general considerados “nativos digitales”. En las conclusiones, las autoras se expresan acerca de la escasas prácticas virtuales en el grado universitario y el predominio de la acepción instrumental para referirse a las mismas.

En otro trabajo Rainoter (2014) pretendió estudiar las potencialidades de los entornos virtuales en el ámbito universitario en relación a una concepción formativa de la evaluación. Para ello, realizó un estudio de veinte (20) aulas virtuales de dos (2) carreras de una universidad argentina con el objeto de estudiar sus prácticas evaluativas en esta modalidad. La unidad de análisis fue el uso de herramientas, en tanto se concibe que ellas expresan concepciones acerca del aprendizaje. Del análisis se han obtenido algunos resultados parciales tales como la escasa mención a criterios y modalidades de evaluación y el escueto uso de herramientas del campus virtual institucional o de un entorno externo, en especial para tareas evaluativas virtuales.

En cuanto la interacción en los foros, el 95% de las asignaturas los emplean, pero con un nivel de respuesta muy limitado de parte de los estudiantes, que aumenta para las wikis aunque en un nivel mínimo. En relación a las calificaciones, se observa un importante registro pero escaso acompañamiento de observaciones. La autora agrega que resulta entendible por la sobrecarga de alumnos por cada docente, que asciende a cuarenta (40); este dato motivó la realización de una encuesta a los docentes de las aulas estudiadas con el objetivo de conocer sus trayectorias laborales y formativas en relación a la educación a distancia. La autora concluye en un reconocimiento del poco aprovechamiento y falta de adecuación de las herramientas virtuales a las necesidades formativas y desconocimiento de las potencialidades del entorno para la evaluación.

Los resultados globales del estudio evidenciaron que existen dificultades en la consolidación de la modalidad virtual en el contexto de la universidad en la que se realizó el

estudio. La autora considera que incide la tradición academicista acerca de la evaluación y considera que trabajar en su mejora supone abordar la misma desde sus concepciones ideológicas.

Moreno Olivos (2009) expone los resultados de un trabajo de investigación realizada en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México, mediante la que pretendió conocer las prácticas evaluativas en la carrera de Derecho. Para ello, realizó un trabajo etnográfico en seis (6) asignaturas de la carrera mencionada, que incluyó observaciones de clases, entrevistas a los profesores, grupos de discusión con estudiantes y análisis de documentos (planes y programas de los profesores).

En los resultados, el autor expone aspectos y críticas de los modos de desarrollarse la evaluación, en los que predomina el examen escrito como instrumento destacado, un escaso tiempo para la resolución de la prueba, un clima adverso de tensión previa al examen y escasa transparencia -a juicio del autor- respecto de los contenidos y criterios de evaluación. Tensión que se plantea también para el tiempo posterior al examen, cuando los estudiantes reclaman por las calificaciones. Concluye que este escenario que evidencia prácticas evaluativas convencionales con rasgos autoritarios, se replica en la enseñanza.

- *Buenas prácticas evaluativas*

Lopez (2011) procura reconocer buenas prácticas evaluativas en asignaturas de la Facultad de Psicología de una universidad argentina. Para ello, parte de definir las como aquellas que producen conocimiento acerca de progresos y dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

De los resultados, reconoció prácticas a las que define como “buenas” siempre que sean:

1. favorecedoras de la comprensión de los contenidos;
2. generadoras de prácticas procesuales continuas integradas al currículum;
3. con integración de prácticas participativas y compartidas.

Para la primera, identifica aquellas en las que se promueve la aplicación de los saberes teóricos a la vida práctica, en tanto suponen pensar, analizar y argumentar las decisiones tomadas como así también ponerse en contacto con el campo profesional futuro. En ellas, asume un lugar central la metodología de estudio de casos, no solo porque supone lo anterior sino también conlleva el desarrollo de actitudes analíticas que adquieren mayor valor en contextos de trabajo en grupo. Para la segunda, entiende que debe haber continuidad curricular y temporal en cuanto a la coherencia en el tipo de consignas para el aprendizaje y la evaluación desde el inicio hasta el final. Para la tercera, son aquellas en las que los estudiantes sienten motivación, y juega un papel fundamental la posibilidad de visibilizar sus aciertos y errores, que en términos

de instrumentos se ve facilitado a través de las evaluaciones orales, con mayor intercambio y cooperación. La autora agrega que un punto crucial es que el estudiante perciba la funcionalidad de los aprendizajes, esto es, que efectivamente sirvan en su futuro profesional, lo que además supone situar otros contextos externos a las aulas universitarias para aprender, como pasantías y residencias.

Area Moreira et al (2010) exponen una investigación en la que revisan 117 aulas virtuales de carreras de grado de la Universidad de La laguna que se dictan bajo la modalidad blendend learning o semipresencial, para reconocer buenas prácticas de enseñanza virtual en la misma, en el período 2005-2007. Para este análisis, se han tomado criterios de calidad pedagógica y organizativa que se expresaron en las dimensiones informativa, comunicativa y experiencial (contenidos y recursos de información ofrecidos, actividades planteadas al alumnado, recursos de comunicación incorporados, organización didáctica y estructura del aula virtual, evaluación del aprendizaje, aspectos de diseño gráfico y el modelo pedagógico implícito, incluidos en un instrumento de evaluación). Como resultado del estudio, reconocieron seis (6) aulas virtuales, sobre las que describen analíticamente sus características, punto de referencia de buenas prácticas de enseñanza virtual.

El valor de este trabajo radica en la definición precisa de dimensiones que permiten asignar el valor de “buena práctica” a una experiencia, que lo es cuando combina equilibradamente recursos audiovisuales con texto, integra diversas y numerosas instancias de comunicación con los estudiantes y favorece su actividad y práctica permanente.

Valencia Arias y otros (2018) exponen acerca de la escasez de investigaciones en el campo de los estudios sobre tecnología educativa respecto al uso de tecnología móvil (m-learning) en el aula. En el marco de esa inquietud, presentan un estudio mediante el cual procuraron investigar acerca de las percepciones docentes respecto de su uso en clase, para lo cual realizaron una indagación descriptiva cualitativa con una muestra no probabilística de profesores con un nivel maestría y que hubiesen impartido al medos dos (2) cursos en plataforma virtual. Los datos obtenidos fueron agrupados en tres (3) categorías:

- conocimiento de uso de las herramientas;
- actitudes y habilidades, las primeras referidas al rechazo o aceptación de la misma y a las competencias cognitivas para su uso;
- retos, oportunidades y dificultades de uso para la enseñanza.

En la primera, se registró un conocimiento generalizado del uso de las herramientas, y en el caso de aquellos profesores que no las conocen tanto, disposición a hacerlo. En la segunda, los profesores manifestaron acuerdo respecto de la incorporación de tecnologías móviles

aunque también demanda de formación para sí y los estudiantes en habilidades duras y blandas del campo de conocimiento. Para la tercera, los profesores aseveraron la necesidad de adopción de estas tecnologías en el mundo académico para acercarse a los jóvenes universitarios, aunque a la vez marcaron peligros posibles como la distracción.

En las conclusiones, los autores expresan la importancia de incorporación de la tecnología móvil para el estudio en las aulas universitarias, sobre todo por su extendido uso de parte de los jóvenes, quienes además cuentan con sobrados conocimientos al respecto. Y reclaman la mejora de la accesibilidad y la formación, como soportes necesarios para su uso.

Area Moreira et al (2010) analizaron rasgos de aulas virtuales universitarias a las que consideran representativas de “buenas prácticas”. Para esta revisión, identificaron tres modos de uso de recursos virtuales, a saber, el modelo e-learning, en el que el aula virtual es un anexo de la actividad docente tradicional destinada a transmitir información sin alterar la agenda convencional de clases; el modelo b-learning en el que el aula virtual no solo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial sino también un espacio en el que se generan actividades para el aprendizaje, y el modelo de docencia a distancia, en el que el aula virtual es el único espacio educativo, por lo que requiere un cuidado especial en la elaboración de los materiales de estudio, la generación asidua de interacciones dentro del aula y una sólida organización y gestión institucionales.

Para la delimitación de buenas prácticas en la docencia virtual, los autores exponen una investigación realizada en la Universidad de La laguna cuyo objetivo fue identificar aulas virtuales que fueran referencias de buenas prácticas. Para ello seleccionaron seis (6) de diferentes campos científicos y asignaturas que fueron revisadas mediante un instrumento específico basado en las dimensiones información del aula, contenidos y recursos de información, actividades de aprendizaje, recursos de comunicación, organización didáctica, evaluación, aspectos gráficos y modelo pedagógico.

De los resultados obtenidos, se definieron tres criterios para asignar el carácter de “buena práctica” a un aula virtual universitaria, a saber, la existencia de recursos de tipo informativo destinados a facilitar el acceso al conocimiento mediante diferentes formatos, herramientas para la comunicación que apunten a mantener un importante flujo comunicativo y actividades para el aprendizaje experiencial. Los autores manifiestan la necesidad de efectuar nuevas investigaciones que permitan precisar el análisis realizado y estudiar la calidad de aulas virtuales universitarias definidas como buenas prácticas.

- *Las innovaciones en la metodología que incluyen a la evaluación virtual*

En otro trabajo, Cano García (2008) analiza el escenario de novedades respecto a la incorporación de innovaciones en las prácticas evaluativas en la educación superior que se producen en el contexto de acuerdos político-educativos en el Espacio europeo de educación superior. Para la revisión se recorrieron treinta y uno (31) actas de jornadas y congresos de las que se extrajeron más de seiscientas (600) innovaciones producidas entre los años 2011 y 2015.

En la revisión efectuada, se observó mayor cantidad de innovaciones en el ingreso universitario respecto de cursos avanzados, en que los estudiantes expresan cierto rechazo a las prácticas innovadoras -como el uso de portafolios- y mayor aceptación a las formas más tradicionales, dato que genera preocupación si se tiene en cuenta la necesidad de trabajar en la formación de competencias para la autoevaluación y la coevaluación que se asocian justamente a las innovaciones. Este escenario se relaciona también con cierta falta de práctica en la realización sistemática de innovaciones lo que produce una cierta falta de institucionalización.

Los resultados indicaron, en primer lugar, que la menor cantidad de innovaciones se producen en el campo de conocimiento humanístico, que podría explicarse por la presencia de la palabra competencias, resistida en el campo por su vinculación a una visión instrumental. En segundo lugar se demostró que la mayor cantidad radica en los cursos de ingreso a las carreras. En tercero, se ha constatado que las innovaciones en evaluación pasan más por los cambios en los instrumentos preferentemente en instancias intermedias del cursado, pero no en aquellas en que se obtienen resultados finales. Importa recuperar estas contribuciones, en tanto que la generación de innovaciones en la metodología impacte en la evaluación virtual.

- *La potencialidad de los instrumentos de evaluación*

En otro trabajo, Guerra Marín et al (2013) realizaron una revisión documental de los estudios sobre evaluación virtual publicados entre los años 2000 y 2010. Para la finalidad propuesta se revisaron 179 estudios que, sometidos a ciertos criterios de inclusión, dejaron 57. Las revisiones fueron realizadas según las formas, temporalidades y procesos que generan las prácticas evaluativas virtuales.

De los resultados obtenidos los autores reconocieron los múltiples aportes que la evaluación virtual ha generado en la educación superior respecto de favorecer una didáctica activa, entre otras cosas, por la diversidad de herramientas que provee a los docentes a la hora de decidir los instrumentos de evaluación.

A nuestro juicio, este estudio arroja un dato no menor, que es la preocupación por las formas de evaluar y su coherencia y continuidad respecto de la enseñanza y el aprendizaje,

lo que requiere adoptar a la hora de evaluar los mismos instrumentos que en la enseñanza. Nos preguntamos si esa continuidad que se marca como altamente beneficiosa se debe al uso de idénticos instrumentos, desde lo cual podría indicarse que la herramienta impacta decisivamente en las decisiones didácticas.

### **3.El curso de la tesis**

Como consecuencia del recorrido realizado en las investigaciones expuestas, es posible concluir que existe una creciente preocupación en el ámbito universitario por la revisión y mejora de la evaluación de los aprendizajes, toda vez que la misma aspira a ocupar un lugar potente para la formación. Motivo por el cual las revisiones de estudios en este ámbito y en los eventos académicos indican un predominio de producciones vinculadas a la evaluación formativa y auténtica. En estas preocupaciones emerge la evaluación virtual como una herramienta consustanciada con la mejora, por los valores agregados expuestos.

Además de reconocer este estado de la cuestión, este recorrido ha permitido consolidar la relevancia del problema planteado para la tesis.

## **CAPITULO II. CONCEPTOS TEÓRICOS DE REFERENCIA**

Emprender la pregunta acerca de qué cambia y qué permanece con la inscripción de la evaluación universitaria en entornos virtuales, y entre aquellas, las buenas prácticas, nos conduce a buscar diversas contribuciones teóricas que dialoguen entre sí en diferentes escalas acerca de lo que cambia y lo que permanece en la vida social, en el aprendizaje, en el conocimiento y en otros planos a partir de las tecnologías. En pos de reconocer algunos de ellos, entramarlos hacia nuestro objeto de estudio y configurar un trayecto hacia el trabajo empírico, se han delimitado algunos conceptos teóricos, agrupados en campos posibles de interpelación de los datos.

### **1. Conceptos de base**

#### *- Cambios y permanencias socioculturales*

En un trabajo de gran fuerza en torno al problema de los cambios socioculturales y las tecnologías digitales, Castells (2003) visualiza el cambio social desde la tecnología. El autor recorre dos condiciones para este escenario; la primera es el papel garante del Estado para el acceso masivo frente al capitalismo que desde los 80 procura acelerar el desarrollo de la tecnología informacional en pos de intereses comerciales. La segunda sería el advenimiento de una nueva estructura social concebida como un lugar de relaciones de experiencias, producción y poder con una identidad propia. Castells afirma que esta nueva estructura sería la emergencia de aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de información en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. Así, no se trata tan solo de nuevos procedimientos para aplicar, sino procesos a desarrollar en el marco de una estrecha relación entre la producción y la creación de cultura en la que la mente humana sea una fuerza productiva directa y no solo un componente decisivo de un sistema de producción. Por lo que la expansión de la tecnología a escala planetaria no es tanto un problema de cuantificación de acceso sino de emergencia de un sujeto social creador y productor, su nueva identidad. Como tal, será entonces una nueva revolución en la historia de la humanidad en escala planetaria.

Se trata por tanto de nuevas creaciones, producto de la inscripción de relaciones y objetos en los entornos digitales. Como lo indica Manovich (2006) cuando analiza los cambios que han sufridos los medios después que fueron softwarizados, en tanto que no han sido superficiales sino que han dotado a los usuarios de interfaces para la edición. Un ejemplo relevante sería el cambio en un libro por su traducción digital, que lo convierte en otro libro. La

novedad es entonces la democratización en el desarrollo del software con un nuevo sujeto social creador, lo que aleja el abordaje de la pregunta acerca del cambio de los determinismos tecnológicos. En palabras de Jenkins (2008), se trata de la interacción de cerebros de consumidores y productores a la vez, en los trazos que se dejan en la red merced a la “inteligencia colectiva” (Levy, 2004, en Jenkins) en la que se ve en cómo armamos colectivamente una pieza en función de las habilidades de cada uno; creación colectiva de significados que representa el origen de cambios en las prácticas.

Levy (op cit), acerca de la inteligencia colectiva, expresa que su lugar genuino es el ciberespacio, donde se entrecruzan los sistemas expertos, las plataformas colaborativas, las aplicaciones infinitas y las comunicaciones electrónicas de todo orden. Ahora bien, el análisis de lo que allí sucede no ha de restringirse a las valoraciones de los inventores de máquinas, sino a la experiencia humana, su devenir y construcción de subjetividades de individuos y grupos, verdadero sitio en que surgen nuevos escenarios. En el arte, por ejemplo, se borran las diferencias entre productor y receptor, enunciación e interpretación, por lo que el mismo se presenta como una semiosis abierta, en la que intersectan elementos nuevos que aportan los sujetos en libre interpretación, y que asume nada más y nada menos que el mérito de intercomunicar generaciones. El autor considera que la definición de este espacio cibercultural es un trabajo de los técnicos y de los humanistas, nada más lejano a evitar una cultura muerta y una técnica neutra.

Para Jenkins, desde la perspectiva de la convergencia, los contenidos que antes eran puestos en un único medio, ahora están en diversos a la vez, lo que impacta especialmente en la cultura popular. Importa rescatar la polémica que este autor tuvo con Nicholas Negroponte cuando éste afirmó que los nuevos medios desplazarían a los vigentes. Jenkins, de modo contrario, dice que en realidad varían las tecnologías de distribución. En tal sentido, podríamos decir que lo que antes fue un grabador para registro de entrevistas ahora es una aplicación de celular, un diskette luego fue un disco compacto, un pendrive y ahora la nube, unas transparencias en un proyector son ahora una aplicación para producción de imágenes.

Hay convergencia, por tanto, en los dispositivos que se reúnen en uno solo y de cerebros de los consumidores que a la vez que escriben un texto, miran los correos electrónicos o bajan un contenido de la red. Esta convergencia supone que las empresas mediáticas redefinan sus estrategias, ya que antes el público era pasivo y ahora activo, antes aislado y ahora conectado, antes estable y ahora migrante, antes silencioso y ahora ruidoso. Así, el cambio mediático actual está reafirmando el derecho de la gente a contribuir activamente a su cultura desde una visión de inteligencia colectiva en contraposición al modelo de expertos centrado en una comunidad

específica. En la cultura de la convergencia, todos son participantes. Tanto es así que en los próximos años o décadas, los medios deberán preocuparse por habilitar cada vez más espacios para la participación de los consumidores, como puede verse, por ejemplo, en los grandes periódicos que en su versión digital habilitan espacios para opinar sobre las noticias.

Una idea potente que importa desarrollar en torno a la emergencia de cambios culturales es la de alfabetización digital en tanto entendemos que la misma representa una práctica social poderosa si recorremos su lugar en la vida humana; hitos claves como la divulgación de la letra escrita con la invención de la imprenta, el uso extendido de la computadora para procesar textos, el acceso al alfabeto en el contexto escolar, el dominio de los códigos para ejercer como estudiante en la universidad, entre otras acepciones, evidencian que la alfabetización representa una ventana de acceso a nuevas experiencias y ámbitos. Area Moreira (2012) la define como el espacio del que se espera la formación de los ciudadanos no solo en el empleo eficiente de herramientas sino en sus usos emancipadores. Agrega, a nuestro juicio, dos accesos para pensar lo último, que es el concepto de multialfabetismos para referir a la implicación integral y profunda de las personas en el uso de las herramientas, y su inscripción en la escuela. Entendemos que el concepto de multialfabetismos expresa un lugar de cambios profundos en las personas por el uso de la tecnología digital en la alfabetización en la medida en que atañe a varias dimensiones, entre ellas las dimensiones cognitiva (habilidades de procesamiento de la información en la construcción en conocimiento), comunicativa (el valor de compartir con otros mediante lenguajes tecnológicos), ética (reconocimiento del cuidado de las personas, la sociedad, las instituciones en torno al uso no regulado de las herramientas tecnológicas), emocional (equilibrio de sentimientos y emociones frente sobre todo a las redes sociales) e instrumental (dominio técnico de las herramientas). El segundo acceso está en la inscripción del problema del dominio efectivo en la escuela, que aborde el problema de la extrañeza ante las herramientas que impide la genuina democratización de los conocimientos. En la misma línea de análisis, Jenkins (op cit) afirma que no podría decirse que alguien está alfabetizado con los medios sino puede intervenir sobre ellos.

Cobo (2019) invita a pensar en el uso irreflexivo de las tecnologías digitales en los tiempos actuales y llama a plantear escenarios de “alfabetismo digital crítico”. El autor analiza las paradojas que se generan cuando los intereses comerciales representados en la inteligencia artificial se apoderan de las decisiones personales y deja de ejercerse la propia cognición. Su correlato, la cultura “smarthpone zombie”, conlleva la pérdida de libertad, autonomía, interacción humana, capacidad de elección y toma de decisiones, disponibilidad de criterios para elegir, que padecemos en el marco de la creciente sobreexposición a las pantallas. Es ésta

la verdadera brecha digital entre quienes pueden elegir y quienes no. Brecha digital también entre jóvenes y personas de mayor edad que por efecto de la longevidad extienden su ejercicio laboral y se ven obligados a depender de los primeros para comprender el uso de las herramientas, con todas las tensiones que ello conlleva en la construcción de la autoridad. Brecha digital que se expresa en torno al dominio de los datos, entre quienes consumen y quienes producen, entre quienes entregan datos personales en forma gratuita y quienes los usan con intereses comerciales, entre quienes pueden pagar para proteger su privacidad y quienes no, y entre los gobiernos y las empresas tecnológicas que cuentan con las herramientas para obtener datos que ellos necesitan. Provechoso y exhaustivo análisis en torno al problema de las brechas, que seguramente tendrá otras aristas.

Cobo recupera el espacio del “alfabetismo digital crítico” en la dirección de formar ciudadanía a través de la apropiación de competencias no técnicas sino cognitivas e intelectuales que nos permitan elegir. Para ello, hay que centrarse en las ciencias humanas en pos del desarrollo de un pensamiento reflexivo y analítico, que lejos de enfrentarse con las ciencias y disciplinas de la inteligencia artificial, se unan a ellas en un trabajo colaborativo y más amplio que la mera instrumentación, y que reclamen a los gobiernos la necesidad de regular e instalar el tema en la agenda ciudadana, a través de la educación formal e informal.

Buckingham (2008) también analiza el problema de la “brecha digital” entre el uso de la tecnología que hacen niños y jóvenes en la escuela y en la vida cotidiana, y expresa que no se trata de importar lo último en dispositivos que resulten “amigables” para ellos dado que la escuela conserva su propia identidad como institución social, sino de emplearlos de manera consciente y reflexiva. Han de concebirse como formas culturales nuevas, que emergen con fuerza propia y configuran nuevos modos de comunicarse, de procesar información, de aprender. Expresa: “...En lugar de restringirnos a añadir la alfabetización digital al menú curricular o a escindir las TIC en una asignatura independiente, necesitamos una reconceptualización mucho más general de qué queremos decir con alfabetización en un mundo cada vez más dominado por los medios electrónicos. La intención no es en modo alguno sugerir que la alfabetización verbal haya dejado de ser importante o que los libros deban descartarse, sino que el currículo ya no puede limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, que esté definida exclusivamente en términos de la imprenta como medio...”. En tal sentido, el autor se refiere a la alfabetización mediática más que digital a la que define desde un punto de vista funcional, como un conjunto de habilidades y destrezas al servicio del acceso a la información en internet no solo técnicas sino que permitan discriminar su grado de confiabilidad. En su propia acepción, Buckingham considera que son cuatro los aspectos que

deben estar presentes en la alfabetización en medios, a saber, representaciones sobre los sesgos que un autor imprime al material que dispone en internet; lenguaje, que alude a la retórica singular de la comunicación interactiva; producción para conocer las fuentes e intencionalidades del marketing publicitario y perfiles del público al que se dirigen los mensajes.

Al revisar el recorrido realizado, resulta necesario echar una mirada reflexiva; al hacerlo, observamos en las voces expuestas el reconocimiento de un **espacio cultural nuevo que representa el lugar de lo que cambia. Un sitio que en su extensa historia social expresa tal emergencia es la educación.**

Chartier (2014) se pregunta justamente qué cambia y qué no con las tecnologías, y para abordar el problema se pregunta por las promesas y las brechas, la primeras respecto del acceso y las segundas en cuanto a su dominio. Respecto del uso de tecnología en la escuela dice que los niños disfrutan de los productos que ofrece en el aula, por ejemplo, los recursos audiovisuales, lo que pareciera indicar que hay cambios. Ahora bien, ello no quita la necesaria presencia de un adulto que signifique junto a ellos lo que se narra en un cuento. En el caso de la lectura, se evidencia que cambia el escenario del aula y la experiencia cognitiva de los niños pero no cambia la necesaria mediación de la maestra para enseñar. Y respecto del uso de videojuegos en la biblioteca, han cambiado su escenario ya que atrae jóvenes, pero no cambia el rol asesor del bibliotecario. Chartier dice entonces que todo cambia, pero no el rol mediador del enseñante. Sin embargo, en él también hubo cambio, ya que tuvo que aprender para enseñar y no perder su lugar. Este es el cambio que no es el cambio.

El juego de palabras expuesto representa un sitio muy interesante porque de algún modo expresa la dialéctica inscrita en todo cambio cultural, en cuanto a la emergencia de una nueva síntesis resultante de la crisis. La autora agrega que la lectura cambia, porque ya no es solo texto sino imagen y sonido, las relaciones sociales en el aula también porque a partir de la pizarra digital la maestra muestra y los niños corrigen. **¿Cambia la cognición? Sí, pero no la lentitud de la construcción del saber, que es bien distinto al procesamiento de información**

Cobo (2016), acerca de la pregunta, propone reinventarla o invertir su sentido. Su preocupación es que se piense que el uso de herramientas digitales en la escuela sea el ámbito de la inteligencia artificial de manera predominante, no solo porque el riesgo es el incremento de la automatización sino porque perdemos de vista el verdadero foco de atención.

En el ámbito educativo, el problema de la sobreabundancia de información a la que es posible acceder no es un asunto en sí, sino en los modos de consumo que genera por sobre la creación, con un notorio aumento de la automatización. Cobo expresa que la verdadera novedad

de la inteligencia artificial no es la generación de programas que sustituyan algunos trabajos mecánicos, sino la creación de máquinas que además de sustituir, se corrijan a sí mismas y generen otras máquinas. Máquinas que crean máquinas, factible por la creciente automatización de habilidades propiamente humanas. Por eso, la vía de abordaje al problema del sobreconsumo, además de sostener y defender que “menos es más”, es la creación de formatos novedosos en base a la tecnología digital, cuyas habilidades implicadas no sean aquellos que la inteligencia artificial podría sustituir. Para el caso de la escritura por ejemplo, muchas tareas de edición pueden ser corregidas por el programa, pero nunca la intención comunicativa. Por eso, se impone la necesidad de reinventar la pregunta, que sea cómo poner al servicio las herramientas digitales para crear nuevos conocimientos. Para ello no alcanza con la integración masiva de computadoras en las aulas, sino articular en la vida cotidiana de las escuelas diversos elementos organizacionales como la profesionalización de los educadores, la descentralización en la toma de decisiones, el reconocimiento de habilidades y valores localmente relevantes, el desarrollo de destrezas transdisciplinarias, la redefinición del papel de la evaluación y la administración de tiempos y espacios escolares, entre otros. Todo ello sintetizado en un único tópico que es la **redefinición de las condiciones contextuales hacia maneras diferentes de construir conocimiento.**

Para lo anterior, el autor propone considerar la trilogía contenido-contenedor-contexto. El contenido que representa la materia prima curricular, que ante la sobrexistencia y consumo de información ha de representar más bien una ruta para el aprendizaje. El contenedor que es el soporte que almacena, transporta, intercambia y hace posible el acceso a los diferentes contenidos; en este punto se trata no tan solo de los dispositivos sino de los programas y las plataformas, definidos como los recursos dinámicos puestos al servicio de la creación. Y el contexto como el conjunto de circunstancias físicas y simbólicas que favorezca una determinada forma de enseñar y aprender y la configuración de un ecosistema de creación y coconstrucción como objetivos de partida. Cobo remite entonces a pensar en el conocimiento y en la cognición.

- *Cambios en la cognición*

El abordaje de este complejo problema supone recrear, al decir de Olson (1989), la relación entre estructuras de la mente y “tecnologías del intelecto” (Goody, 1977, en Olson) o dicho en términos del autor, acerca de la creciente incidencia de la tecnología informática en la modificación del intelecto. Considera que prácticamente todas las modalidades de competencia humana son un producto conjunto de los recursos de la mente y de las potencialidades de estas tecnologías; y define que la computadora podría modificar las funciones mentales de dos

maneras distintas: alterando la base de conocimientos de la persona y las operaciones aplicables a la misma. En lo que respecta a la primera, Olson considera que si bien las computadoras no interpretan mensajes, tienen la potencialidad de decodificarlos y requerir depuraciones, por ejemplo, en las expresiones escritas, por lo que resulta muy importante la generación de software cada vez más inteligentes para acompañar la producción humana en tal sentido. En cuanto a la segunda, expresa que los ordenadores expanden la planificación de la acción mucho más allá de lo que cualquier mente sería capaz mediante sus diferentes programas. Entendemos que esta virtud se encuentra en la posibilidad de expandir las magnitudes de la mente en tanto que la computadora se convierte en reservorio de todo aquello que la mente no podría alojar por razones biológicas. De esta perspectiva resulta la consideración de varios autores respecto al conocimiento alojado no solo en ella sino en recursos externos en los que se inscribe el registro humano.

En orden a lo expuesto, la persona pasa de ser solista a la persona más el entorno, o dicho de otra manera, la “persona más” o con “inteligencia distribuida” (Salomon, Perkins y Globerson, 2001) para referir al efecto con y de las tecnologías del procesamiento de información; el primero se presenta en el entorno mediante recursos físicos y sociales y el segundo es el residuo alojado en el pensamiento, como producto de tal efecto.

El autor analiza cuatro procesos que forman parte del conocimiento humano desde la perspectiva de la “persona más” (con tecnología), a saber, el conocimiento, la representación, la recuperación y la construcción en la actuación de un profesional del campo de la Ingeniería. En el primero, el ingeniero “solista” aporta a la tarea un repertorio técnico de información proveniente de su memoria, aunque también integra datos dispuestos en planos, reglamentaciones y otros estudios técnicos; en el segundo, además de sus propias representaciones mentales, usa textos, tablas y fórmulas matemáticas como también programas computacionales; en el tercero emplea tablas de contenido e índices presentes en libros e información en internet acerca de otros trabajos profesionales, y en el cuarto usa tecnología computacional, papel y lápiz, instrumental técnico de medición, entre otros. Y además de todos estos insumos físicos, el ingeniero forma parte de un equipo del que emergen prácticas colaborativas.

El autor se refiere, desde este marco de análisis, a la cesión de la función ejecutiva al entorno físico en lugar de apoderarse de ella como habitualmente hace la escuela. Eso significa que la resolución muchas actividades de aprendizaje podrían apoyarse en los recursos del entorno provisorios de apoyo hasta el momento en que puedan prescindir de ellos en virtud de haber alcanzado las competencias buscadas.

En un trabajo referido al uso de las tecnologías, Lion (2005; 2006) reconoce el doble sentido de las herramientas en su faz material y relacional, en el sentido que asignó Vygotski en el contexto de su teoría, lugar desde el cual las denomina tecnoconocimiento. Un sentido profundo, por cierto, en tanto que remite a una relación de mutua implicación entre el sujeto y la tecnología, que sufre mutaciones a partir de su uso por parte del sujeto, y que éste lo haga en función de su apropiación. Para la autora, la construcción del conocimiento en entornos tecnológicos es constitucionalmente diferente de otros modos de hacerlo, fundamentalmente de la adquisición pasiva de información; retoma a Bruner cuando afirma que la mente es como una caja de herramientas que provee a nuestra mente de otras capacidades ante demandas cognitivas y problemas a resolver.

Desde los conceptos aludidos, Lion analiza una experiencia de enseñanza de contenidos de la asignatura Farmacología de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires en la que se utilizaron simuladores que permitían que los estudiantes observen el comportamiento animal, que a diferencia de los videos, permitían su intervención efectiva y mantenían un criterio ético por el uso de simuladores digitales por sobre el sacrificio de la vida animal. Lion afirma que la introducción de esta herramienta tecnológica en la enseñanza comporta un conjunto de acciones que importa estudiar y que se expresan en ayudas y orientaciones que los docentes producen para andamiar su uso. No es, por tanto, una sustitución de un medio por otro (simulador por animal en vivo) sino un rearmado del escenario didáctico con nuevos requerimientos. Es relevante acentuar este aspecto en torno de los temores extendidos acerca de la sustitución de labores docentes por herramientas tecnológicas.

En términos del aprendizaje, la autora agrega que en esta experiencia, la actividad de los alumnos, lejos de observar solamente, se dirigió a manipular variables en los problemas a resolver cuyos resultados luego interpretaron desde categorías teóricas del campo. Lo que no está exento de problemas de comprensión, que hace que los docentes intervengan activamente en el apoyo permanente al aprendizaje. La autora concluye el análisis de tal práctica desde categorías didácticas de la nueva agenda del campo, aunque considera que se generarán preguntas respecto del uso del simulador en la enseñanza que demandarán la emergencia de nuevas.

Define Lion que “.. mente y medios tecnológicos no son dos entidades sin relación” y refiere a la emergencia de nuevas estéticas en los procesos perceptivos que, lejos de ser tan solo icónicos, son culturales en tanto hacen que surjan nuevas producciones de sentido que representan verdaderos desafíos para la Didáctica. Como referencia de esta nueva producción

de sentidos, sitúa el caso del hipertexto, que en tanto rompe con una forma canónica de ubicar secuencialmente las lecturas, genera una red de conexiones que alejan a veces del eje central de contenido que el docente quiere enfatizar y que es altamente potente cuando es construido por un experto justamente porque transparenta esta forma. Esta riqueza de lo hipertextual alcanza efectos potentes en los estudiantes en tanto que evidencia diversas dimensiones que puede tener un tema a la vez que visualiza el carácter conversacional entre los conocimientos. La autora agrega que, para el caso de la evaluación de los aprendizajes, valora los efectos de las respuestas rápidas de los resultados merced al uso de tecnología informática, lo que suscita y favorece prácticas metacognitivas.

El concepto de apropiación, como podemos observar en los conceptos expuestos, representa un emblema de esta relación bidireccional entre la mente y la tecnología. Morales (2018) la define como el movimiento que un sujeto individual o colectivo realiza para apoderarse, legítima o ilegítimamente, de un/unos recurso/s que ha definido como valiosos para sí, sea por la funcionalidad directa que esos recursos poseen o por el poder que su posesión y uso le reportan. En un nivel individual, esos recursos pueden ser aquellos implicados en la propia vida del sujeto (identidad, subjetividad, relaciones sociales, sexualidad) o aquellos disponibles en su entorno, como la naturaleza y el espacio, los objetos, las tecnologías, los recursos económicos, el conocimiento y la información. Ahora bien, en torno a la criticidad del concepto, la apropiación individual supone un proceso de reflexividad en relación al reconocimiento de ser sujetos de poder y deseo. Reflexividad que puede o no ser consciente, pero que es condición y al mismo tiempo resultado de ese movimiento de apropiación.

En la misma línea de análisis, Lopez (2018) respecto de las relaciones entre tecnología y sujeto, recupera conceptos del enfoque sociohistórico ruso para afirmar que no resulta posible asir la esencia de lo humano separado del influjo de la técnica. A lo largo de toda la historia, ambas formas, lo humano y lo técnico, establecen entre sí una relación hermenéutica, de mutua transformación e interpretación. Pensar a la tecnología como algo exterior a la naturaleza humana es entenderla como una actividad por fuera de su acción, y es precisamente el humano el principal hacedor de la técnica, la cual, posteriormente, al fundirse con él en interacciones permanentes, lo transforma y reconfigura. Es el hombre, por tanto, el único ser que continuamente produce modificaciones en su entorno, es decir, amplía la posibilidad de lo técnico, y en el mismo proceso se ve afectado por aquellas estructuras que él mismo produce.

La actividad es un elemento central en esta manera de entender la apropiación, entendida como la intervención sobre los objetos y fenómenos objetivos del mundo de la que emergen nuevos sentidos. Sin embargo, es preciso comprender esta vinculación en su dimensión

dialéctica: el objeto se ve transformado por la acción subjetiva, al mismo tiempo que esa actividad convierte su resultado objetivo en nuevas estructuras cognitivas (Leontiev, 1983).

Desde los conceptos expresados, es dable reconocer **la mutua implicancia y la emergencia de nuevos estados cognitivos merced al uso de tecnología informática**. Nos reservamos el **carácter dialéctico para el sentido tecnología-hombre en el concepto de apropiación, que hará que sea siempre el agente, por sobre toda sospecha de la sustitución humana por la inteligencia artificial**. Desde esta definición y hacia nuestra pregunta de tesis, nos preguntaremos sobre los efectos de esta compleja relación en los resultados de aprendizaje que se expresan en la evaluación virtual.

Para concluir este punto de nuestro análisis, nos preguntamos acerca del aprendizaje ubicuo, en tanto que pareciera representar un emblema de cambios cognitivos. Burbules (2014) lo define como “estar en cualquier lugar” y distingue diversos sentidos, de los que tomaremos aquellos que resultan clarificadores respecto del cambio cognitivo. Uno de ellos es el reconocimiento de su potencialidad en tanto posibilita no restringirse a la espacialidad física, pero también la exposición de la intimidad en el ámbito público. Otro es el de la vigencia “inteligencia extensible,” en dos sentidos relacionados: tecnológicamente hablando, el conocimiento, la memoria y el poder de procesamiento de cada persona se ven mejorados al tener dispositivos constantemente disponibles que pueden suplementar y apoyar lo que somos capaces de hacer en nuestro cerebro; socialmente hablando, las personas se encuentran en contacto constante con otras que pueden saber o hacer cosas que no podemos abarcar en soledad. Otro sentido es la generación de nuevos escenarios en que las nuevas tecnologías desdibujan las divisiones hasta ahora definidas entre las actividades o ámbitos de la vida que tradicionalmente hemos visualizado como separadas, como trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado. Y uno muy valioso es la ubicuidad en un sentido temporal, esto es, la dimensión “en cualquier momento” que suscita un sentido de tiempo desplazado y una cierta personalización de los calendarios. Esto produce diferentes expectativas y prácticas que cambian la relación personal y subjetiva que tenemos con el concepto de tiempo: intentar ajustar los tiempos de las actividades a los hábitos y preferencias propias. Estos ritmos nuevos y variados sugieren, al mismo tiempo, una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje: fácil disponibilidad y conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar” y “salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado. Otro sentido temporal de ubicuidad se relaciona con la idea de “aprendizaje permanente”.

Los sentidos aludidos del aprendizaje ubicuo son notablemente potentes; nada podría quedar como está ante tanta irrupción. Veamos otras voces, en torno también a la cognición, en su inscripción en los aprendizajes escolares.

- *Aprendizajes con cambios*

En tanto la cognición humana se ve ampliada y enriquecida por las tecnologías informáticas, el aprendizaje escolar procura redefinirse, al calor de una concepción antes expuesta que es la experiencia de creación de conocimientos por sobre el consumo como única forma de concebirlo. En tal sentido, Fullan (2014) alude a la emergencia de aprendizajes en profundidad a partir de los usos de las tecnologías en la educación. Y ello acontece fundamentalmente porque el acceso digital ocurre dentro y fuera de la escuela, porque se ha invertido el lugar del docente respecto de ser la única fuente de conocimientos y se gestan posibilidades de emprender tareas reales en un mundo también real por fuera de las fronteras físicas de la escuela (Burbules, en Gvartz y Necuzzi, 2011). La consecuencia esperada es la creación de conocimiento por sobre la reproducción, lo que es posible en tanto que la tecnología ha liberado potencial humano. En este marco la enseñanza deja de focalizarse en los contenidos y lo hace en el proceso de aprendizaje, lo que a su vez requiere pensar en estudiantes autónomos para la resolución creativa de problemas. Fulan considera que si la tecnología no significa cambios en los modelos pedagógicos, no habrá tenido éxito y se convertirá solo en objeto de entretenimiento. Las investigaciones indican que el éxito en cuanto al uso de la tecnología radica en su uso potente para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, crear conocimiento, aunque las miles de aplicaciones educativas hayan sido pensadas para consumir conocimiento.

De hecho, en el plano estrictamente instrumental, el concepto “Web 2.0” ha sido acuñado para aludir al usuario en el centro, como productor y no solo como consumidor. Tiene como característica el empleo de aplicaciones abiertas para permitir la interacción entre usuarios para la producción de conocimientos en un marco de construcción colaborativa y con aprendizaje de competencias digitales. Un claro ejemplo de esta tendencia es el PLE (entorno de aprendizaje personalizado), que es un sistema que ayuda a los estudiantes a tomar el control de su propio aprendizaje, que supone un cambio cualitativo en el modelo formativo, ya que el énfasis de la responsabilidad del aprendizaje está en las manos de quien quiere aprender. El estudiante no se limita a consumir la información distribuida a través de un único entorno donde se presenta el material de estudio, sino que además gestiona la información, crea vínculos y conexiones significativas para sus propias necesidades. Otra referencia de esta nueva concepción es la apertura de las plataformas (Moodle, por ejemplo) hacia herramientas externas

y uso de dispositivos móviles. También lo son la ampliación del mundo real a través de objetos virtuales que expanden la información del mismo mediante la realidad aumentada, y el ambiente artificial en el que a través de imágenes y sonidos, acontecen las experiencias inmersivas por las que el sujeto se zambulle operando sobre el mismo propio de la realidad virtual. En todas estas referencias, hay aprendizaje entendido como creación de conocimiento, experiencial, concreto, con implicaciones cognitivas, sensoriales, sociales. Aprende quien hace, y reflexiona sobre lo que aprende.

Hablando de los sujetos y su constitución, Gardner y Davis (2014) indican tres ámbitos de la vida humana en que la tecnología digital ha producido cambios, que son la identidad, la identidad y la imaginación en relación al uso de las aplicaciones digitales, que marcan un tiempo nuevo en la evolución de la tecnología en la actividad humana, del mismo modo en que Marshall Mac Luhan, a mediados del siglo XX, consideró que el uso de medios electrónicos modificó la relación del hombre con el mundo, sobre todo a partir de la expansión mundial simultánea de la información a partir de la televisión; y que el primer Apple Macintosh apareció a principios de 1980 con la primera computadora personal que evolución hacia la versión digital.

Como es de esperar, la pregunta de Gardner es si seremos los humanos quienes controlamos la tecnología o ella a nosotros, si generarán una nueva manera de ser y de vincularse análoga al modo automatizado e impersonal de la tecnología o si será solo un medio nuevo o un nuevo capítulo de posibilidades psicológicas humanas. En torno a estas preguntas que atañen a la esfera psicológica, reconocen dos grandes modos de comportarse frente a su uso, que es el de usarlas para la vida cotidiana y liberar la creatividad propiamente humana o derivarla completamente a ella, renunciando a preguntar, pensar, crear, con tendencia a generar tan solo una repetición inconsciente de movimientos regulares dirigidos por otros o el despliegue flexible de actividades independientes. Dicen los autores que, en consecuencia, habrá dos tipos de aplicaciones: las que dictan a un sujeto dispuesto a obedecer o las que invitan a crear frente a un sujeto activo e independiente y podemos acabar con una identidad fuerte y potente o prefabricada.

En cuanto a la generación, Gardner y Davis hablan de una generación app por su mayor posibilidad para analizar el impacto cognitivo, y postulan diferentes rasgos de lo que llaman una identidad prefabricada, pulida, orientada hacia la exterioridad más que a la interioridad, que se soporta en un esfuerzo calculado por maximizar el valor personal, con rasgos estéticos exageradamente cuidados ayudados por medios digitales que ofrecen a la juventud el tiempo y las herramientas para confeccionarse identidades atractivas y un público que los aplaude. Hay

un esfuerzo por cuantificar las aprobaciones sociales provenientes de las redes, que impacta negativamente en la construcción de una identidad personal. Una identidad exteriorizada que pierde la intimidad, la reflexión personal, la mirada hacia sí mismo. Se observa asimismo una marcada tendencia hacia el individualismo, correlacionada con actitudes egocentristas y narcisistas, lo que no significa fortaleza sino justamente un yo interno debilitado, que se percibe en estas identidades, privada de un control interno y sometida a uno externo, que se asocia con el temor al fracaso que se origina en la protección que genera la pantalla, con predominio del decir por sobre el hacer y que se expresa en la inseguridad y la ansiedad que se evidencian cuando hay exposición directa

En cuanto al comportamiento de estudiantes universitarios frente a profesores, el interés acerca del rendimiento académico es pragmático, centrado en los resultados y en el uso de los programas a disponer para garantizarlos. Respecto de las relaciones interpersonales, pareciera que el uso de las tecnologías anima a decir cosas que no circularían en la relación cara a cara aunque generan un contorno de mayor intimidad y protección en el contacto a través de aplicaciones de redes sociales. En cuanto a la creatividad y la imaginación, los autores indican que el uso de medios digitales interrumpe el proceso cognitivo que lleva a cabo el pensamiento creativo. Las personas generamos ideas nuevas cuando reflexionamos sobre el mundo que nos rodea. Reflexionar exige atención y tiempo, lo que la multitarea no permite, con aparente efecto de esta falta de reflexión y pensamiento tiene sobre la acción creativa.

Como corolario del análisis, Gardner y Davis sintetizan los modos en que la visión app del mundo modela; en cuanto a la identidad con una presión para mostrarnos como personas impresionantes y deseables; en cuanto a la intimidad, aunque aumenta la exposición también lo hace sobre la posibilidad de generar relaciones profundas; y acerca de la creatividad, las tecnologías digitales ofrecen un enorme potencial para la innovación, siempre que se conciben como un recurso para explorar y construir.

Una pregunta muy sugestiva a la hora de evaluar los efectos de la revolución digital es cuánto y qué aspectos de la vida humana queremos automatizar y qué y cuánto reservar para la exploración y construcción humana; esto último será lo que requiera nuestra atención y allí encontraremos los límites de su uso. Y una reflexión asociada a lo anterior para la docencia es la de visualizar que un estudiante que ha crecido en un mundo app, se impacienta cuando las conversaciones no parecen tener un objetivo concreto o cuando se cree que todo el conocimiento puede plasmarse en algoritmos, lo que anuncia dificultades para el estudio de ciencias como Literatura, Filosofía o Historia.

Para cerrar este apartado acerca del aprendizaje, importa integrar en torno suyo un aspecto que lo constituye, que es la inclusión. Cobo (2011, en Gvirtz y Necuzzi) refiere al aprendizaje invisible, que es aquel que para la escuela no está en la currícula formal pero que tiene igualmente suma importancia, y que en este caso refiere a los efectos del uso de las tecnologías digitales. Si bien no se trata de los clásicos aprendizajes escolares, el dominio de las herramientas comporta un aprendizaje valioso, invisible porque no tiene pleno reconocimiento en el ámbito escolar, y aún no fue puesto en el lugar de la inclusión. Tampoco ocupan un lugar en la currícula formal las imágenes, videos, cuentos, etc que circulan en las redes sociales y que son usados en analogía con contenidos escolares, generan mucha motivación y muestran un costado cálido y cercano del conocimiento rompiendo así esa pared infalible en torno al origen del saber. Ciertamente son escenas donde el aprendizaje coadyuva a la inclusión en tanto son esos contenidos los que constituyen el aprendizaje invisible, fuente legítima de aprendizajes reales.

En torno a la inclusión, Jenkins (2011, en Gvirtz y Necuzzi) describe un proyecto donde el aprendizaje participativo representa el enclave para pensar la alfabetización en nuevas tecnologías, para lo que propone extender la ecología del aprendizaje en la integración de las experiencias informales de los jóvenes con la tecnología y la disposición de materiales auténticos, esto es, que tengan vigencia y valor real en su vida más allá de propósitos puramente instructivos. Necuzzi (2011) considera que el programa Conectar igualdad ha representado un recurso pensado justamente en el sentido de la inclusión social más que para fines pedagógicos.

- *¿Cambia la Universidad?*

En torno a las demandas de la formación universitaria y las tecnologías digitales, Bates (2017) analiza la necesidad, en los tiempos actuales, de propender a la formación de trabajadores del conocimiento, en tanto considera que en las universidades se forma a los futuros graduados en competencias propias del campo disciplinario pero no en las que se vinculan al trabajo con el conocimiento. Y considera que la presencia fuerte de la tecnología en las aulas universitarias coadyuva en esta búsqueda.

Para su análisis, retoma la célebre expresión de Marshal Mc Luhan “el medio es el mensaje”, desde la cual apunta a la fuerza del método de enseñanza, sobre todo en cuanto a su potencialidad para representar el conocimiento de maneras diferentes a las clásicas. Su tesis es entonces que la tecnología en la enseñanza universitaria amplía, diversifica, extiende a otros medios y ámbitos el conocimiento clásicamente impartido, por ejemplo en las clases magistrales. En este panorama que avisa, plantea una nueva estructura de clase universitaria

en la que el acceso al conocimiento sea mediante plataformas, y que ella sea un lugar para las interacciones entre pares y con el docente, para lo que esboza referencias de la calidad de las interacciones y criterios relevantes para la adecuación cognitiva de los medios, como por ejemplo el cuidado particular de las imágenes en cuanto a la señalización la contigüidad espacial y temporal, la segmentación, entre otras. El aula invertida y el aprendizaje híbrido serían entonces referencias claras de esta visión.

Otro sesgo metodológico importante en la presencia de las tecnologías digitales es el aprendizaje experiencial, que inevitablemente viene consigo; los entornos actualmente posibilitan innumerables experiencias posibles, como también opciones metodológicas alternativas como seminarios o pasantías. También la presencia tecnológica gesta escenarios de prácticas en comunidad que son un producto derivado de los formatos que ella genera.

En fin, para Bates el uso de tecnologías digitales en clases universitarias se inscribe en el método, “a lo Mc Luhan”, lugar desde donde dispara cambios sustantivos, en tanto suscita escenarios genuinos de trabajo con el conocimiento.

Lion, Mansur y Lombardo (2015) analizan la posibilidad de re-concebir la educación a distancia en términos del concepto “educación híbrida” tomando para ello los aportes de García Canclini (2000) que los define como procesos socioculturales en los que las estructuras que existían en forma separada se combinan para generar nuevas en un escenario de hibridación que requiere reconcebir estructuras curriculares convencionales, la organización de los espacios y tiempos educativos en las instituciones físicas, hasta ahora claramente delimitadas; en estas nuevas definiciones se reconceptualiza también la educación a distancia. La hibridación acontece como una consecuencia directa de la integración de tecnología en las propuestas educativas, que permite articular y converger elementos virtuales y presenciales en la enseñanza. El movimiento es bidireccional, en la medida en que la nueva idiosincrasia juvenil que puebla las aulas la requiere. La causa es la hibridación y la consecuencia es la hibridación.

En este marco, entra también la consideración acerca de los nuevos modos de pensar, sentir, percibir y autodefinirse de las generaciones actuales, que Serres (en Lion, 2015) define como una nueva manera de vivir, de ser y conocer, un “mundo mundial”, un “mundo humano” esencialmente diferente, que obliga a reinventar. Frente a ellos, los aprendizajes no se circunscriben a unos espacios concretos como las aulas ni a unos contenidos estandarizados en los diseños curriculares. De manera diferente, la movilidad que ofrecen hoy los dispositivos de mano y el modo en que se utilizan influyen en el aprendizaje y en la forma en que el alumno interactúa con el contenido. En otro trabajo, Lion (2012) dice que se trata de pensar en red, en un contexto de hiperconexión.

En la misma línea de análisis, Maggio (2013) aduce que la creación de nuevas experiencias educativas basadas en el uso de recursos digitales no se subsume al mero uso de plataformas tecnológicas a la expansión de los cursos rápidos y sin contexto. El cambio no acontece por novedades en los entornos tecnológicos sino por cambios profundos en las formas culturales, para los que deja “claves” para convertir a la educación a distancia en el motor de la creación pedagógica en la educación superior; nos interesa rescatar algunas por su referencia concreta y específica a los escenarios de clase. Una clave es intersubjetividad en línea, que no es lo mismo que foros o tutorías grupales; otra clave es preservar y mostrar la presencia encarnada del docente como ser humano en el intercambio digital; otra es el cuestionamiento a las plataformas inflexibles y una esencial es la reconcepción de la investigación evaluativa que rompa con la lógica diseño-evaluación para pasar a ser una voz referente de permanentes interpelaciones.

Para el entorno universitario que revisamos, Litwin (2008) decía, en el marco de su interés por la generación de nuevas prácticas de enseñanza por el uso de tecnologías digitales, que en este debate, finalmente, el problema sigue siendo el docente y su propuesta de enseñanza, y si las preguntas que sugiere el uso de nuevas tecnologías lo llevan a adquirir conocimiento didáctico nuevo. Así, por ejemplo, un profesor que enseña metodología de investigación vería enriquecida su propuesta por el diverso y creciente acceso a estudios a la hora de construir el estado del arte mediante Internet. O para los estudiantes, cuando usan tecnología que les permite escribir y reescribir sus trabajos. En definitiva, se trata de ver no el cambio estructural sino si dejan “residuo cognitivo”, y de ver que estas contribuciones no tienen valor en sí mismo, sino en torno a fines sociopolíticos e históricos que las trascienden. En tal sentido, dice Litwin “entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones”.

En el recorrido realizado hasta aquí, hemos reportado diferentes voces que suman aportes y reflexiones en torno al problema de los cambios socioculturales, pedagógicos y cognitivos que entraña la presencia cotidiana de las tecnologías digitales. Como cierre parcial, hacemos notar la importante cantidad de evidencias en torno a su relevante impronta, en particular, en los proyectos educativos universitarios, aunque, a la hora de avanzar el análisis, hemos inscripto conceptos de referentes de una línea de pensamiento a la que converge esta tesis, que distingue el valor de uso de las tecnologías digitales en clase con importante impacto, **aunque recién profundo cuando el docente observa, decide, dirige, orienta su inscripción**

**de manera voluntaria, criteriosa, pertinente a su campo. Es allí donde creemos posible hablar de “buenas prácticas”, tópico al que nos dirigimos a continuación.**

- *Cambios y buenas prácticas*

Maggio (2012) expresa sus preocupaciones en torno a las reconcepciones que suscita la tecnología digital en la enseñanza desde la perspectiva de la inclusión, en torno a la cual distingue dos modos: efectiva y genuina. La primera remite a aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías se produce por razones que no son las propias motivaciones del docente. Indica que se trata de situaciones artificiales en las que el uso en clase se produce porque hay un observador externo, que podría ser un directivo expectante de empleo real de los dispositivos novedosos en la escuela o las autoridades de un determinado programa que necesitan ratificar los beneficios de sus decisiones. Mientras que la inclusión genuina está en aquellos docentes que justifican su presencia en las prácticas de enseñanza en tanto que representa un valor destacado, que asume diferentes formas y que se trata de una decisión personal, estudiada y argumentada.

Dos sentidos, epistemológico y cognitivo, pueden reconocerse en la inclusión genuina. El primero vinculado al lugar que la tecnología ocupa de manera constitutiva en sus disciplinas, que conduce a visualizarla como parte legítima y, por tanto de presencia obligada, del campo disciplinar. No hacerlo sería negar la identidad epistémica del mismo, y por tanto, el docente lo hace como si fuera un movimiento que forma parte de un nuevo tiempo pero al que pertenece sin duda alguna. El segundo, tan genuino como el primero, alude a las formas de construir el conocimiento que niños y jóvenes de hoy tienen a partir del uso voluntario y placentero que hacen de las tecnologías. Por lo que negar la tecnología en el aprendizaje escolar es casi un abatimiento de sus modos cotidianos, un inútil combate.

Alrededor de los conceptos expuestos, delimita algunos escenarios que interesa recrear por su fuerte inscripción en los entornos cotidianos en los que emerge la tecnología. Al primero lo denomina incipiente, que pone a la vista los modestos usos que hacen los docentes, aunque con fuerte convicción. Al segundo lo llama enriquecido, donde la inclusión produce formas complejas, con fuerte implicancia, uso de habilidades tecnológicas específicas y un delimitado compromiso con las demandas epistemológicas del campo disciplinar. Al tercero lo define como paradoja, en el que se plasman diversas contradicciones típicas, algunas flagrantes como tener computadoras en la escuela pero no dejar usarlas o no contar con electricidad o conectividad para hacerlo. Y al cuarto dramático, que remite al uso perverso, cuando su uso

sofisticado o sencillo jerarquiza a las escuelas, se impone solo en su versión técnica y no pedagógica, o cuando hay negación absoluta de su vigencia.

**Adoptamos, con Maggio (op cit) las acepciones de inclusión genuina y escenario enriquecido en la definición de buena práctica; la primera lo es siempre que el docente aduzca con fuerza razones fundadas y por propia voluntad para hacerlo y el segundo en tanto que enriquece y amplía el conocimiento disciplinar, criterio que en el quehacer universitario es constitutivo.** Significados que para Fernstermacher y Solís, (en Cols y Basabe, 2007) se expresan en la doble acepción de la “buena enseñanza”, que puede definirse desde un punto de vista moral, es decir, si las acciones empleadas para la transmisión son éticamente justificables y a la vez inspiradoras de buenas acciones, o desde un punto de vista epistemológico esto es, si el conocimiento a transmitir es racionalmente justificable.

Zabalza Beraza (2012) contextualiza la emergencia del interés por las buenas prácticas en el énfasis dado a lo local situacional, a la hora de valorar la enseñanza, por sobre el concepto de calidad universal y prescriptiva. Resulta complejo definir rasgos distintivos de una buena práctica ya que hacerlo sería quizá caer en el mismo defecto que le da origen al término de acuerdo a lo anterior. Un rasgo que debe estar presente en una práctica para que sea considerada “buena” es que funcione, es decir que preste la labor para la cual fue pensada. Otro rasgo central es su estructura, esto es, que las tareas que la componen funcionen adecuadamente entre sí. Otro es **si tal práctica pone su peso en la mejora de las condiciones de los sujetos más que en los resultados, sobre todo cuando la idea de práctica se visualiza como praxis, en su sentido ético y orientado a mejorar la calidad de vida de las personas.**

Sobre esta base, el autor recomienda abordar el estudio de buenas prácticas desde cinco (5) expresiones en la vida de las instituciones educativas:

- la normativa aplicable, que permita reconocer el deber ser de lo que estudia;
- los recursos de que dispone.
- las respuestas actualizadas, diversas y variadas que el currículum y el sistema realiza en consideración a las demandas de mejora de los estudiantes;
- la formación y capacitación de los profesionales que actúan en la situación o institución;
- las vinculaciones externas con las instituciones y lazos cooperativos. Para el caso de la Universidad, sus relaciones con el entorno social y cultural.

Durán Rodríguez y Estay-Niculcar (2016) definen rasgos de buenas práctica educativas a partir de los aportes de Chickering y Gamson (1987), que proponen principios como la promoción de las relaciones entre docentes y alumnos; el desarrollo de dinámicas de

cooperación entre los alumnos; la aplicación de técnicas activas para el aprendizaje; la generación de procesos de retroalimentación; el énfasis en el tiempo de dedicación a las tareas; la comunicación de expectativas altas de aprendizaje y el respeto a la diversidad en las formas de aprendizaje.

Coffield y Edward (2009) plantean las siguientes dimensiones: primero, el contexto, que representa las peculiaridades organizativas de una propuesta para la enseñanza y el aprendizaje, el conocimiento en sus relaciones con los valores, la práctica y las capacidades, el currículo, la metodología, la evaluación, la gestión y el aprendizaje docente.

En cuanto a las buenas prácticas en educación en entornos virtuales, Onrubia (2005) propone dos criterios que son la **promoción de la actividad constructiva del/la alumno/a y la actividad conjunta entre docente y estudiante**. Para ello, parte de conceptos que provienen de una visión socioconstructivista respecto del aprendizaje, como ajuste de la ayuda y andamiaje, el primero para referir a la graduación de las intervenciones docentes para acompañar al/la estudiante, y el segundo para indicar el carácter de sostén que las mismas representan. En este sentido, remite a los desarrollos teóricos que han definido este concepto, provenientes de las concepciones sociohistóricas.

- *Acerca de la evaluación y su inscripción en la virtualidad*

Roig y Lipsman (2015) reseñan los invaluable aportes de Edith Litwin al estudio de la evaluación didáctica. Extraemos de este análisis el valor agregado al concepto de buena enseñanza que Edith nos legó. Para las autoras, **el doble sentido de este concepto –moral y epistemológico- está en los espacios que docentes memorables dejaron en sus clases para comprensiones profundas a través de narrativas** de clase basadas en sus investigaciones. Por ejemplo, cuando procura ampliar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes incluyendo noticias de último momento que destacan la vigencia analítica del campo disciplinar, o cuando expande el saber del mismo a manifestaciones de la cultura universal, o expande la riqueza de un tema mostrando nuevos recorridos. Estos aportes dejaron enormes legados, entre los que se destaca uno que es la férrea voluntad de hacer de la buena enseñanza un camino para gestar también buenas prácticas evaluativas.

Respecto de la evaluación en entornos virtuales, y en línea con el posicionamiento dado hasta ese lugar respecto de la tecnología en la enseñanza, aquella no se reduce meros posicionamientos técnicos sino a novedades distintivas en aspectos pedagógicos. Lipsman (2014) desarrolla algunas acerca del uso de las tecnologías en la evaluación. Expresa que las herramientas tecnológicas pueden emplearse para que los estudiantes evidencien los

aprendizajes logrados en una asignatura o para valorar el estilo de dictado de una cátedra, a través de una encuesta o cuestionario. En este caso, la tecnología se emplea como un medio eficaz para sistematizar las respuestas. O de otro modo, pueden servir para reconocer los procesos cognitivos de los estudiantes, en relación a las respuestas que daría un docente o experto, formato en el cual las herramientas tecnológicas se usan para compartir material audiovisual y respuestas de alumnos a consignas relacionadas. También pueden proponerse actividades evaluativas colaborativas en redes sociales o portafolios electrónicos, caso en el cual las propuestas impactan de manera significativa en las propuestas de enseñanza.

En la valoración general de las experiencias estudiadas, la autora expresa que **la integración de recursos virtuales en la evaluación trasciende la intención de modernizar y se dirige hacia la generación de configuraciones novedosas en las cátedras**, por ejemplo, cuando hacen que los profesores que trabajan en soledad visualizan que pueden invitar a expertos a sus clases o publicar los trabajos de sus alumnos, que en definitiva representa ver cómo la evaluación mediante recursos virtuales puede enriquecer la propuesta pedagógica. **Dicho de otro modo, cambia la práctica evaluativa por la impronta que gesta el uso de la tecnología cuando el docente busca en ella la representación de su búsqueda del cambio.**

Así como nos preguntamos con Maggio si la educación a distancia colabora en reconcebir la educación superior, **nos preocupa en esta tesis si la evaluación virtual realiza contribuciones a la mejora de la evaluación de los aprendizajes y si con ello deviene en “buena práctica” por los rasgos que adquiere.** Al respecto, Barberá (2006) revisa diferentes significados acerca de la evaluación, algunos de los cuales provienen de estudios realizados en torno a la evaluación virtual y que, por integrar nuevas acepciones, la enriquece ampliamente. Destaca primero la evaluación *del* aprendizaje, aquella que indica la competencia de los estudiantes para desempeñarse en un ámbito determinado. Concibe también la evaluación *para* el aprendizaje, toda vez que genera retroalimentación y colabora en su mejora mediante una ayuda y respuesta ajustada, coherente y contextualizada. Incluye también la acepción de la evaluación *como* aprendizaje cuando alude a la posibilidad de reflexionar sobre el mismo, y la evaluación *desde* el aprendizaje para aludir al papel de los saberes previos como punto de partida para el mismo. De igual modo, refiere a los aportes que genera la evaluación automatizada, ya que la tecnología contiene bancos de datos relacionados que proveen una corrección inmediata, muy importante para docentes y estudiantes por su efecto retroalimentador aunque requiere de interacciones que complementen el análisis de los resultados. También indica que la evaluación virtual insta a que la producción de los estudiantes se apoye en el acceso a diversas y numerosas fuentes de información de manera rápida y

relativamente cómoda, aunque con riesgos concomitantes. De igual modo, invita a la evaluación colaborativa en base a labores compartidas entre estudiantes. Esperamos reportar, mediante esta tesis, otras improntas.

**La concepción de evaluación para el aprendizaje es la evaluación formativa.** Dice Moreno Olivos (2017), en línea con lo anterior, que cuando la evaluación se convierte en una experiencia de ese tenor, más que servir para verificar el nivel de conocimientos, fortalece en los estudiantes la confianza para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, a la vez que proporciona retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros. Así concebida, la evaluación es formativa en tanto que sirve también para adecuar la enseñanza a las necesidades de aprendizaje. El autor comenta que la evaluación opera como una señal que indica a los estudiantes lo que es más importantes de aprender. **Por eso, no debe entenderse solo como un medio sino como un fin en sí misma toda vez que tracciona hacia mejores aprendizajes.** Se trata de una nueva imagen, en que se concibe como una experiencia de aprendizaje en sí misma, como un proceso continuo en el que los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir nuevos saberes, de consolidar conocimientos pero sobre todo la proyección de aprender como una actitud constante. la idea de que la evidencia de los logros del estudiante es obtenida e interpretada y conduce a una acción que resulta en mejores aprendizajes que aquellos que hubieran tenido lugar en la ausencia de tal evidencia.

Dice Williams (en Anijovich, 2010) que una de las más poderosas metáforas que subyacen a la evaluación formativa es la idea de la retroalimentación, desarrollada originalmente en el campo de los sistemas inteligentes, y cuyo rasgo es que la información generada sobre un sistema debe tener un efecto sobre éste. La distancia o brecha entre el nivel actual y el de referencia es considerada como retroalimentación solo cuando es usada para alterar esa distancia. Por eso, el rasgo más importante de la evaluación formativa es que la retroalimentación es efectiva cuando focaliza su atención prospectivamente más que retrospectivamente, tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. Si la evaluación provee información adicional que identifica la naturaleza precisa de las dificultades de los estudiantes, entonces es también diagnóstica. Agrega algunas claves para esta acepción que son clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje y criterios de logro; diseñar discusiones de clase efectivas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje; proveer retroalimentación a los estudiantes y promover a los pares como recursos para la enseñanza

La evaluación, por tanto, es una práctica que requiere significaciones distintivas. Palou de Maté y Weirisma (2012) definen que evaluar implica reconocer el proceso que ha realizando un estudiante, atendiendo a los factores que a través del tiempo han jugado a la hora de ser

evaluado. Por esta acepción, integran dos sentidos claramente delimitados, que son proporcionar datos acerca de cómo comprenden los alumnos y cómo son sus conocimientos a la vista del docente. Indican también la importancia de delimitar criterios de evaluación; estos recursos tan importantes se sustentan en lo que en el ámbito jurídico se llaman “normas de verdad” que son puntos de partida de quienes juzgan la “verdad” o “falsedad” de los hechos, de lo que puede inferirse su valor en torno a que una decisión sea justa e injusta. Agregan que la discusión no puede ser una cuestión de forma y que su contenido puede remitirse a “desempeños de comprensión” o a conceptos estructurantes de la disciplina, siendo recomendable que el docente registre datos empíricos para afirmar que un estudiante se ha apropiado de los conocimientos en la cotidianeidad del aula y no de modo artificioso.

En el marco de pensar la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender, la evaluación auténtica adquiere un valor especial, en tanto que propone basar las tareas evaluativas en contextos reales de ejercicio de las competencias profesionales, en carreras universitarias. Brown (2015) demarca esta relación intrínseca cuando dice que si la evaluación sería un vehículo importante para el aprendizaje, entonces tiene que ser auténtica; es decir que las actividades, el contexto y el alcance de cualquier tarea deben estar alineados con escenarios realistas similares a los que los estudiantes se encontrarán al egresar de sus estudios. Lo será, en relación con los aportes de Palou de Maté y Weirisma, si se ajusta de forma relevante a los criterios, que además se basarán en el ser y en el hacer. Para ello ha de basarse en la especificación de resultados de aprendizaje significativos y concretos según competencias a desarrollar, es decir, una evaluación ajustada a propósitos. Además, vincula esta acepción a la evaluación formativa respecto del valor de la retroalimentación, que para el autor deberá ser inmediata de modo tal que los estudiantes puedan visualizar sus progresos y dificultades e intervenir sobre ellos de manera directa. Una retroalimentación que además instruya a los estudiantes a sacar provecho de la misma, considerando que en los contextos laborales la misma se autoadministra, a diferencia de lo que ocurre durante los estudios, en que es externa. Indica tres condiciones que han de reunir estas devoluciones para que sean eficaces, a saber, necesitan realizarse de forma planificada y no aleatoria, apoyarse en ejemplos de referencia que permitan corregir dificultades y acompañarse de argumentos verbales para explicar y ampliar lo hecho y lo que se hará, y participar en conversaciones con profesores y otros estudiantes al respecto. La riqueza de este trabajo para la presente tesis es grande si consideramos que la tecnología en el aprendizaje universitario entraña el dominio competente de instrumentos y aplicaciones, y ello debe ser evaluado mediante evaluación auténtica, con los consiguientes beneficios para experiencias totalmente diferentes para los estudiantes.

Acerca de la evaluación formativa Cano García (2016) realiza una sistematización valiosa de sus principios e implicancias en base a los aportes de la AAHE (American Association for Higher Education) y la ARG (Assessment Reform Group). Importa recrearla por su alto grado de precisión para la evaluación universitaria.

Por estar diseñada en relación a los resultados de aprendizaje buscados (y éstos ligados a las competencias finales de la titulación) supone partir de mapas de competencias del perfil de egresado y sugerir resultados de aprendizaje de las diversas asignaturas vinculados a los mismos; por ser una actividad de impronta relevante supone pensarla de manera específica; por tratarse una actividad continuada, se requiere una evaluación multi-etapas y con diversidad de instrumentos; por basarse en criterios, es necesaria su explicitación; por estar centrada en el aprendizaje, requiere documentar el recorrido realizado por los estudiantes; por definir el carácter centras de los aprendizajes se necesita proponer experiencias de autoevaluación y de evaluación entre iguales de modo recurrente; por ponderar fuertemente la retroalimentación, compromete a informar permanentemente los progresos en la adquisición de aprendizajes y competencias y promover estrategias de mejora.

La autora analiza también el concepto “feedforward” (Siemens, 2005), que proviene de la crítica al “feedback” entendido como mecanismo automático y usualmente unidireccional; aquel en cambio, ligado al conectivismo, subraya la importancia de la construcción de redes, la interacción y la colaboración como base del aprendizaje y ligado al diálogo, al intercambio y a las conexiones múltiples. Supone un proceso que sugiere utilizar la retroalimentación para la mejora del desempeño o del aprendizaje en ocasiones futuras. El feedforward es un feedback espiral (que cierre el círculo del aprendizaje con su aplicación en futuras tareas) en el que el estudiante tiene un papel activo por su carácter autorregulador.

Carless (2016), acerca del feedback, trae una perspectiva bien interesante que importa rescatar que atañe a los aspectos emocionales que conlleva. Dice que el mismo implica procesos dialógicos que generan buen clima de aula porque despiertan confianza y estima mutua; estos aspectos relacionales y comunicaciones son decisivos porque permiten ver la preocupación docente por los estudiantes, lo que realimenta de manera muy positiva. Agrega que intermedia con fuerza la confianza del estudiante en el docente cada vez que advierte que lo hace de buena fe, a diferencia de cuando visualiza una forma amenazante, inaccesible o dogmática. Carless describe cinco formas en las que los procesos de feedback pueden operar de manera dialógica, a saber, ciclos integrados de orientación y feedback; feedback entre iguales; mediado por tecnología; interno y escrito por el profesor. Respecto de los primeros, advierte que uno de los principales problemas que los estudiantes perciben es que, a menudo, llega demasiado tarde

para poder utilizarlo de modo pertinente, por lo que es oportuno hacerlo dentro de la programación regular del curso mediante actividades orientadoras, explicación exhaustiva de los criterios de evaluación, pistas acerca de el abordaje de las tareas. En cuanto al feedback entre iguales, el autor asevera que el intercambio entre pares supone implicaciones cognitivas superiores ya que quien evalúa a otro emplea criterios, reconoce dificultades y recomienda formas de superarlos, por eso es altamente provechoso en términos cognitivos. Respecto del feedback mediado por la tecnología, el mismo se ve facilitado por la innumerable cantidad de instrumentos digitales existentes que el docente mediará para ponerlos en contexto. El autor destaca el valor de las devoluciones mediante audios o videos del docente, ya que se acerca al diálogo y por tanto favorece ampliamente las relaciones. En cuanto al feedback interno, se trata de aquel por el cual los estudiantes son capaces de realizar una autosupervisión eficaz. El desarrollo de la capacidad de los estudiantes para supervisarse a sí mismos es congruente con uno de los objetivos principales de los procesos de feedback que es promover la mejora de su capacidad de autoevaluación de su propio trabajo. El autor deja variantes interesantes, como por ejemplo que los estudiantes indiquen en sus trabajos los aspectos en los que les gustaría recibir feedback, no solo por su valor funcional sino porque los conduce a pensar en su trabajo y a relacionar evaluación y la calificación obtenida. En demasiadas ocasiones, el feedback se basa en lo que el docente pretende, en lugar de en las necesidades e intereses de los estudiantes. Otra variante en el mismo sentido sería que los estudiantes incluyan un resumen sobre cómo han abordado los comentarios anteriores que han recibido en la actual tarea. De esta manera, se promueve que los estudiantes construyan un sentido acumulativo del feedback en el que están participando y que indiquen la forma en que actúan los comentarios. En cuanto al feedback escrito por el profesor, su potencialidad radica en la experiencia dialógica que representa, ya que se trata de su propia expresión en la apreciación de la producción.

Como puede apreciar en este desarrollo, la autoevaluación, sustento de la autorregulación tiene un lugar destacado en la evaluación formativa y, como señala Anijovich (op cit) no es en absoluto aleatoria; la autora dice es necesario que haya estándares para esta experiencia, lo que no significa que se pierda de vista el contexto.

Para concluir, repasemos voces acerca de los instrumentos, considerando su carácter constitutivo en los resultados de aprendizaje. Cobo (op cit) desde su visión del aprendizaje invisible y una nueva ecología del aprendizaje ya expuesta, invita a crear y adoptar instrumentos de seguimiento y evaluación que nos ayuden a comprender con mayor profundidad aquellos aprendizajes que conectan lo escolar con otros entornos, en tanto que el aprendizaje se produce a lo largo de la vida, acontece en varios contextos y supone competencias transversales para la

apropiación continua de saberes. Por lo que resulta sustantivo explorar nuevos mecanismos de evaluación que vayan en sincronía con estas transformaciones. **Si la red es el entorno, el desafío es reconocer la progresión de diversas expresiones de conocimientos en múltiples contextos de aprendizaje, lo que requiere no solamente nuevas formas de evaluación sino también nuevas tipologías de indicadores** que refieran a logros y rendimientos de diferentes ámbitos del conocimiento, mediante mecanismos para construir criterios más ubicuos y longitudinales. En este punto, los instrumentos de evaluación enriquecidos con tecnologías digitales resultan centrales. Cobo retoma a Lai y Viering que afirman que esas experiencias de aprendizaje activo se evalúan mediante metodologías híbridas centradas en tareas basadas en el mundo real. Y define algunos vectores para pensar en la evaluación desde lo antedicho, en los que sugiere que, en lugar de valorar lo que se mide, es conveniente medir lo que se valora en referencia a la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación que reconozcan los aprendizajes más allá de los contextos tradicionales. Invita a reconocer, ponderar y promover un mosaico de habilidades no cognitivas extracurriculares como la perseverancia, la responsabilidad y la cooperación a las que llama competencias no cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Dice también que más que el tiempo en clases, lo que cuenta es cómo se aplica lo aprendido en el aprendizaje basado en competencias, lo que supone crear nuevos y mejores instrumentos como pasaportes de habilidades, credenciales basadas en competencias, reconocimiento entre pares, insignias digitales, instrumentos versátiles capaces de reconocer y hacer visibles los aprendizajes informales y no formales. Para ello, es necesario modificar los enfoques tradicionales de evaluación de la validez, la fiabilidad y la imparcialidad para abordar formatos más complejos. Las evaluaciones basadas en contextos digitales no solo ofrecen distintas maneras de hacer preguntas o plantear problemas sino que también pueden producir ideas o datos que no están disponibles en una única puntuación. También considera que no todo lo que cuenta es contable ni todo lo que es contable cuenta, en el sentido que las analíticas de aprendizaje se pueden concebir como la medición, recopilación y análisis de datos sobre los estudiantes, sus contextos y las interacciones que generan, ya que su objetivo es ampliar nuestra comprensión del aprendizaje, ofrecer informaciones relevantes para optimizar los entornos y visualizar actividades realizadas por los estudiantes que generan mejores aprendizajes.

## **2. La tesis en curso**

Como se decía anteriormente, en todo estudio que se precie de recursivo, todo proceso de categorización, aún siendo teórico, representa un nuevo paso al recorte empírico. Con los

desarrollos expuestos, ha sido entonces volver a las claves que han dado origen a esta tesis y redibujar su trayectoria.

Decíamos originalmente que la evaluación, cuando se inscribe en el campo del quehacer virtual, parece adquirir otros matices que pretendemos explorar en este trabajo. Nos preocupa e inquieta saber si su inscripción en plataformas digitales cambia su configuración, características, expectativas, modalidades de manera estructural o coyuntural, si la práctica evaluativa virtual genera nuevos y mejores instrumentos y claros y transparentes criterios, si da curso a la retroalimentación que caracteriza a la evaluación formativa, si los estudiantes transitan experiencias diferentes. Y si todo ello deviene en “buenas prácticas”.

Los autores consultados y nuestra interpelación personal conducen a reconocer nuevas potencialidades y promesas, a visualizar escenarios posibles, a proyectar itinerarios reales. Aunque en ello, el agente docente en su escenario es el artífice, concepto definitorio que conduce a lo que sigue: las voces docentes, sus contextos y prácticas.

### **CAPÍTULO III. NOTAS METODOLÓGICAS**

En este apartado se explicitarán conceptos teóricos en que se sustentaron las elecciones metodológicas y su respectivo diseño.

#### **1. Conceptos en torno a la investigación cualitativa**

La investigación cualitativa asume características definidas que la convierten, más que en un método, en una visión integral acerca de esta labor. Su rasgo central es que exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos, tanto en los aspectos conceptuales como en la constitución de la muestra. Su finalidad última, como todo proceso de investigación, es la construcción de conocimiento a través de la elaboración conceptual. Para ello, y por su modo de concebir este proceso, se requiere captar la complejidad del objeto de manera profunda y observar procesos y relaciones entre los actores y sus condiciones de vida. Estas concepciones, en el trabajo empírico, se expresan de diversas maneras, como la diversidad de fuentes que permitan la saturación teórica, la importancia del registro, la disposición abierta a enriquecer una y otra vez los datos y la actitud interrogativa. Lopez Noguero (2002) describe a este tipo de investigación a través de los siguientes rasgos:

- la posición del investigador que valida sus lecturas interpretativas desde una subjetividad disciplinada, que requiere autoconciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo;
- la generación de hipótesis por sobre la puesta a prueba de teorías preexistentes;
- su condición holística con énfasis en el estudio de procesos;
- su naturaleza recursiva.

Gallart (1992) indica que el investigador cualitativo entra al campo munido de un problema y una aproximación conceptual que le indica categorías de personas con las que espera trabajar o un muestreo teórico de situaciones, pero lo más importante es que tenga la suficiente flexibilidad como para integrar fuentes nuevas en virtud de las novedades del contexto.

La investigación cualitativa se llama así porque refiere a "cualidades", es decir a la descripción de características y relaciones entre características del objeto de estudio. Valles (2007) revisa diferentes acepciones acerca de sus fundamentos; expresa que en la perspectiva que traza Hamilton (en Valles, 2007) la génesis de la investigación cualitativa se remonta a la aparición de las ideas kantianas en la escena de una filosofía dominada por el cartesianismo, en la que el pensamiento filosófico de Kant supuso una ruptura con el racionalismo cartesiano y una apuesta por un modelo de racionalidad humana en el que

adquieren relevancia la comprensión y la interpretación. Otro evento importante que sitúa Valles en la puesta en escena de la investigación cualitativa fue el estudio de Engels “La condición de la clase obrera”, publicado en Inglaterra en 1845, obra en la que aparecieron relaciones directas entre las Ciencias sociales y la emancipación social. Otro lugar distintivo en estos orígenes fue la obra de Dilthey por su énfasis en la distinción entre las Ciencias de la naturaleza y las Ciencias del espíritu o Humanas, en las que se incluyó la conciencia que solo es posible conocer mediante la comprensión, noción que se contrapone al concepto cartesiano explicación. Esta revisión del pensamiento clásico se acompañó de la expansión del pensamiento neokantiano de la mano de J. Habermas que renovó la preocupación de Kant por la libertad y la emancipación social, y con ello, gestó un nuevo sustento para el desarrollo de la investigación cualitativa.

Valles recupera la cronología histórica de Denzin y Lincoln en distintas fases, que fueron la etnografía clásica de Malinowsky que instauró la necesidad de estudiar historias de vida y con ello refirió a un enfoque interpretativo, el período modernista que procuró formalizar los métodos cualitativos concebidos como rigurosos (Glaser y Strauss, 1967; Bogdan y Taylor, 1975) seguido por la fase de los denominados “géneros desdibujados”, en la que los límites entre las Ciencias sociales y Humanidades se borraron, que hizo que los investigadores buscaron en la semiótica o en la hermenéutica nuevas teorías y métodos de análisis. Surgieron así el postestructuralismo de Barthes, el neomarxismo de Althusser y el descriptivismo micro y macro de Geertz. En términos epistemológicos, Valles sitúa el constructivismo y el interpretativismo como dos recursos conceptuales de sustento de la investigación cualitativa. El primero subraya el perspectivismo y el relativismo de todo conocimiento respecto de la realidad social y sostiene que la verdad se construye como producto de discursos sociales. Integra la filosofía constructivista de Nelson Goodman, el constructivismo radical de Von Glasersfeld y el construccionismo social de los Gergen; también el feminismo, el paradigma constructivista de Guba y Lincoln y el constructivismo de Eisner. En su conjunto, estos pensadores se centraron no en la actividad mental individual sino en la generación colectiva de sentidos mediante el lenguaje y la interacción social; intervino en esta acepción la influencia de la sociología de Schutz y Berger y Luckman.

La investigación cualitativa es para Denzin y Lincoln (en Vasilachis, 1994) multimetódica, naturalista e interpretativa. Mediante ella, los investigadores indagan en situaciones naturales intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. Para Mason (en Vasilachis, 1996) la investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios y señala tres

elementos comunes: está fundada en una posición filosófica interpretativa, apela a métodos de generación de datos sensibles y flexibles al contexto social en el que se producen y se sostiene en métodos que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Flick (en Vasilachis, 1998) por su parte, define rasgos que son la adecuación de los métodos y teorías, su interés intrínseco por el origen de los resultados que obtiene, en el material empírico, el valor de la perspectiva de los participantes, la reflexividad del investigador y la variedad de enfoques. Es considerada una manera de pensar más que una variedad de métodos y técnicas que privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales. Se interesa en particular por la forma en que el mundo es comprendido, experimentado y producido, por el contexto, los relatos y el conocimiento y busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente. Intenta comprender, haciendo significativo el caso individual en el contexto de la teoría.

Para Eissner (1998) lo cualitativo está en dos sentidos, que son la habilidad de experimentar un estado particular de los hechos y obtención del sentido, y en su representación. Toda indagación empírica se refiere a las cualidades. Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia. La experiencia es detectar cualidades, depende de ellas y toda indagación empírica está allí enraizada. El mundo empírico es cualitativo pero además implica la representación. Lo que seamos capaces de representar depende de dos factores: la forma de hacerlo y las herramientas de que disponemos.

Los estudios cualitativos tienden a estar enfocados, no se limitan solamente a los lugares en los que las personas interactúan, sino que también incluyen el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas. El estudio cualitativo no es manipulativo, es decir, tiende a estudiar situaciones y objetos intactos. Coloca al yo como instrumento, que hace que los investigadores deban observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y conjunto de intenciones. Su carácter es interpretativo, ya que trata de cuestiones de significado, que dependen de las herramientas conceptuales que se utilicen. La percepción del mundo está influida por la capacitación, el punto de vista, el enfoque, el lenguaje y la estructura. El ojo no es una parte del cerebro, sino que es una parte de la tradición. La mente mediatiza el mundo y por eso, la propia percepción es un hecho cognitivo. Los esquemas que usamos se pueden considerar estructuras de apropiación que definen los contornos de nuestra percepción y comprensión del mundo. Lo que podemos saber acerca del mundo es siempre el resultado de una indagación y está mediado por la mente. Las etiquetas y teorías, dice Bruner, están entre las más útiles “tecnologías de la mente” y proporcionan una forma de ver y no ver, por lo que las cosas no siempre son lo que parecen ser. Para entender los

significados encubiertos o implícitos en una situación se debe penetrar la superficie, buscar lo que Geertz denomina la descripción densa, la interpretación. Interpretar es situar en un contexto, exponer, develar, explicar.

Sirvent y Rigal (2014), a la hora de expresar las formas concretas de expresar la investigación cualitativa, plantean la existencia de “modos de operar”, que los denominan verificativo, de generación conceptual y participativo. En orden a la elección metodológica que se pretende fundamentar para el presente estudio, se retoma la caracterización del segundo.

En el modo “generación conceptual”, el hecho social es concebido como una estructura de significados que se nutre y construye en las interacciones sociales productoras de sentido. El investigador busca realizar una aproximación comprensiva de los hechos que investiga desde su singularidad.

El nombre “generación” se debe a que se espera de la actividad investigativa la construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión del hecho social en términos de los significados atribuidos por los actores a los fenómenos. Los resultados esperados son esquemas que den cuenta de su complejidad, que pueden ser empleados para analizar nuevos casos mediante la transferencia pero no la generalización. Se caracteriza por una lógica que enfatiza los procesos de raciocinio inductivo de abstracción creciente, orientado a la identificación de categorías a partir de información empírica y la “brújula” de un encuadre teórico, conducentes a una aproximación comprensiva de hechos singulares en su peculiaridad e inserción socio-histórica. Se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico.

El investigador se sumerge en el trabajo en terreno y construye en un movimiento en espiral -de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria- sus categorías y proposiciones teóricas. A través de la revisión de casos semejantes y diferentes se busca desarrollar un esquema conceptual, una teoría comprensiva de los datos y el fenómeno, profundizando en la singularidad de los casos. En este esquema, la función de la teoría es orientar la búsqueda en terreno del investigador de la evidencia empírica que apoye la emergencia de nuevas preguntas y conceptos que den cuenta de los significados que los actores atribuyen a hechos de su entorno cotidiano. La muestra es una selección de pocos casos según criterios teóricos fundamentados y el análisis de la información empírica supone un movimiento en espiral de ida y vuelta, de la teoría a la empiria y viceversa, que demanda la combinación continua de obtención y análisis de información. Se basa en registros detallados donde también se describe la implicación del investigador frente a la realidad y supone el interjuego constante entre la teoría pre-existente y

la construcción de nuevas categorías emergentes. Los resultados son esquemas conceptuales que buscan tener “fertilidad teórica” para interpretar otras realidades.

Como representación cabal de una tradición hermenéutica, este modo de emprender la investigación social se basa en la inducción, que conduce, a partir de la empiria, a la teoría a través de sucesivos niveles de abstracción. Y en la comprensión y subjetividad del investigador en su pensamiento contemplativo, por lo que los autores hablan de una doble hermenéutica, esto es, la interpretación del investigador y de los actores en su asignación de significados.

El proceso seguido en este modo de concebir la investigación incluye la formulación del problema desde preguntas de investigación, la focalización del objeto y problema, la construcción de un marco teórico, la selección de la muestra según criterios teóricos fundamentados, el trabajo en terreno, la producción de registros y la generación de nuevas categorías mediante la abstracción. Este recorrido se expresa en dos momentos, que son el diseño y el proceso, con una significación especial al primero, ya que implica la toma de decisiones sobre:

- la génesis de la investigación, que comporta la identificación de la situación problemática en el marco del contexto de descubrimiento, que incluye el reconocimiento de factores sociohistóricos que actúan como facilitadores e inhibidores del objeto. En la misma resulta importante distinguir cuestiones que al investigador le preocupan o asombran y que surgen de la propia experiencia, como también otros elementos que la componen, como actores, aspectos contradictorios, diferentes puntos de vista, semejanzas y diferencias con otras situaciones, tiempo y espacio, orígenes;
- la focalización de problema, a través del paso de la situación problemática al objeto problema, que supone centrarse en un foco específico pero sin perder el contexto;
- la formulación de objetivos;
- la obtención de estudios que funcionen como antecedentes para el estado de la cuestión, en cuanto al objeto problema y a lo metodológico;
- el enmarcamiento conceptual;
- la explicitación de la relevancia académica y social del problema que se pretende estudiar.

Litwin (2008) sitúa estos conceptos definitorios en la investigación didáctica mediante el camino de la observación, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula en condiciones naturales mediante entrevistas abiertas, semiestructuradas o en profundidad a profesores y estudiantes, orientadas a describir e interpretar los fenómenos educativos e interesadas por los significados de las acciones desde la perspectiva de los actores. De sus

resultados se elaboran categorías explicativas partiendo de los datos, que se centran en las particularidades de los sujetos y se asientan en sus recurrencias y persistencias. En el caso de la investigación didáctica, con clara intención de teorizar, se trata de estudiar las maneras en que docentes y estudiantes crean y construyen formas de trabajo y reglas sociales en una descripción o reconstrucción analítica de los escenarios y grupos. Se describen, interpretan y explican los fenómenos del aula, se construyen desde la evidencia de manera holística en condiciones naturales y contextualizan desde una perspectiva interpretativa.

En el marco de los elementos que constituyeron el escenario inicial de esta tesis, **adoptamos el modo de generación conceptual como expresión de un enfoque cualitativo. Estudiar significaciones docentes acerca de la evaluación virtual en sus prácticas de enseñanza universitaria requería recorrer de manera minuciosa sus relatos acerca de sus preocupaciones, preguntas y formas de resolver los problemas que se presentaban así como las propuestas presentes en las aulas virtuales en torno a la evaluación de los aprendizajes.** Distinguir la existencia de contextos y condiciones que han operado en la construcción de sus apreciaciones y valoraciones suponía realizar lecturas profundas de materiales, entornos, documentos, orientaciones que proporcionen explicaciones que asignen sentido a sus actuaciones. Procurar la producción teórica en torno a la evaluación virtual en el contexto de la enseñanza universitaria entrañaba reconocer rasgos particulares para avanzar hacia la delimitación de rasgos y atributos que pudieran construir un acervo teórico para el campo de la tecnología educativa. Hacer investigación didáctica requería -en términos de Litwin- recuperar los saberes de los actores e invitarlos a reconstruir escenarios y contextos que asignen sentido a sus propuestas y soluciones a sus problemas. Por estas razones centrales, nuestro trabajo adoptó el enfoque de generación conceptual, con las notas antes expuestas, que se materializó en la teoría fundamentada como forma metodológica.

Hernandez Carrera (2014) define a la teoría fundamentada como el método de análisis representativo de un enfoque cualitativo. Glasser y Strauss (1967) y Corbin (2002) la definen como teoría derivada de datos recopilados y analizados de forma sistemática por medio de un proceso de investigación, constituida por conceptos fundamentados en aquellos. Algunos rasgos del mismo son la adopción de un tipo de muestreo teórico, esto es, que el tamaño de la muestra se establece a través del proceso de investigación, que no se define con criterios de representatividad sino por la relevancia de los casos y criterios prácticos que no se alejan de la lógica de la investigación. Otro es el de saturación teórica, que acontece cuando ya no se integran mas sujetos para la obtención de datos empíricos o éstos ya no se interpelan ante la

suficiencia del análisis. Su tarea central es la codificación, que representa la labor de organización del material empírico hacia la categorización teórica.

La técnica específica de la teoría fundamentada es el método comparativo constante, que consiste en la recogida, codificación y análisis de datos de forma sistemática y sucesiva merced a la comparación constante de similitudes y diferencias de incidentes identificados en los datos con el objetivo de descubrir patrones regulares de comportamiento. Un “incidente” es la porción de contenido que el investigador separa por aparecer en él uno de los temas o palabra clave que se considera trascendente. Su esencia es la permanente integración de nuevos datos en una categorización que se enriquece y cambia cada vez que se produce la comparación. Son hechos o datos que se transforman en conocimientos en la medida en que se convierten primero en categorías y luego conceptos hasta constituirse en teoría fundamentada. Se trata, por tanto, de un proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y que contrasta la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla. La labor central de este método, para dar curso efectivo a este modo de producir, es la lectura repetida y detallada de los registros y la clasificación de las características detectadas siguiendo orientaciones teóricas.

Los momentos de la comparación constante son:

1. codificación abierta, que supone:
  - lectura atenta del material empírico y reconocimiento de incidentes o fragmentos de sentido a partir de su recurrencia según la mirada del investigador;
  - asignación de nombres, etiquetas o categorías mediante el proceso comparativo hasta que todos los incidentes han sido categorizados;
  - sistematización de cada categoría mediante el fichaje, en el que se transcriben todos los incidentes integrados en las mismas,
  - comparación de los incidentes en las fichas y búsqueda de elementos comunes y diferentes;
  - escritura de pequeñas memorias teóricas sobre las categorías.
2. codificación axial, que integra:
  - recuperación de las categorías salientes en torno a las preguntas de investigación, enriquecimiento con nuevos pasajes del material empírico mediante un nuevo proceso comparativo; establecimiento de relaciones entre las categorías y distinción de subcategorías.
3. codificación selectiva, que implica seleccionar una categoría central en torno a la que se organizan, integran y agrupan el resto de categorías. Es una explicación en la que el investigador enjuicia el fenómeno central como si fuese un caso. Se ofrece una

panorámica general del mismo cuyo resultado debería ser una categoría central sobre la cual se desarrollan, de nuevo, sus rasgos y dimensiones y que se nutre de las demás categorías, utilizando las partes y relaciones de la codificación (Sarlé, Rodríguez Saens y De Angelis, 2005; Hernández Carrera, 2014).

La comparación implica el análisis minucioso de cada caso, tanto de los que tienen características comunes como los diferentes en aras de elaborar tipologías que permitan la elaboración de hipótesis conceptuales sobre cada grupo de casos en sus categorías; a su vez, el análisis de semejanzas permite crear tipos ideales que actúan como categorías conceptuales. Este proceso recursivo que va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla, es intrínseca al análisis cualitativo.

Para este estudio, la comparación constante fueron empleada para el análisis de los materiales empíricos seleccionados, a saber, **casos de estudio expresados en explicaciones docentes acerca de sus prácticas evaluativas en entornos virtuales y consignas dispuestas en sus aulas**, que posibilitaron encontrar sentidos acerca de la evaluación universitaria en entornos virtuales. El análisis de la información empírica, de forma consistente con el enfoque adoptado, lejos de ser lineal supuso un movimiento en espiral de ida y vuelta, de la teoría a la empiria y viceversa, a modo de interjuego constante entre categorías “derivadas” de la teoría pre-existente y la construcción de nuevas categorías emergentes.

En su conjunto, las decisiones metodológicas expuestas respondieron a la necesidad de hacer consistente la actividad reflexiva para transformarla en teoría, apelando a recaudos que otorguen validez y confiabilidad a los datos o conceptos. Litwin (op cit) atribuye a estos recaudos la precaución de la validación metodológica mediante diferentes métodos, instrumentos y fuentes. Como dice la autora, se trata de encontrar resultados similares aún cuando se apliquen técnicas e instrumentos diversos. Para Sirvent y Rigal (op cit) la validez se expresa en la seriedad y rigurosidad en la construcción categorial como también en su fertilidad teórica. Por lo cual resulta muy importante el reconocimiento del contexto de descubrimiento que es el lugar donde el investigador expresa la importancia de su estudio y posteriormente de sus hallazgos. También desde la saturación y la historia natural de la investigación.

Para la presente tesis, la validación metodológica ha sido atendida desde diversos recursos propios de su historia natural, que a continuación se explicitarán.

## 2. Conceptos en torno a la investigación didáctica

Por abordar esta tesis un problema en torno a la enseñanza, inscribimos la labor metodológica en el campo de la investigación didáctica. Un aspecto definitorio de la misma es su carácter ecológico, que significa la necesidad de estudiar la problemática en ambientes naturales, atender especialmente la interacción y las reciprocidades entre las personas en el aula, en tanto medio social y culturalmente organizado, estudiar en detalle cada caso concreto para desarrollar un modelo lo más completo posible de la situación y los contextos en que está inmersa (Shulman, 1998; en Wittrock). Otro rasgo que importa traer, que resulta sustantivo para la presente tesis, tanto en definiciones teóricas como metodológicas, es el concepto de “buena enseñanza” para definir la investigación didáctica. Al respecto, Fernstermacher (1998, en Wittrock) analiza primeramente el concepto de enseñanza para mostrar referir a la “buena”. El autor indica que en todo acto de enseñanza están involucradas dos personas, que están implicadas de algún modo y quien está en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir aquello a la otra. Por lo cual hay una persona que posee cierto contenido C que trata de transmitirlo y una R que inicialmente carece de C. De modo que P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C. Ahora bien, esta descripción no sirve para mirar si la enseñanza es buena, sino si una actividad es o no enseñanza. Expresa el autor que algunos podrían argumentar que, para que se esté enseñando, R debe adquirir lo que P enseña. Es decir, que no puede haber enseñanza sin aprendizaje. Sin embargo, aunque exista una conexión muy estrecha entre enseñanza y aprendizaje no significa que por haber enseñanza, haya aprendizaje; en otras palabras, la relación es ontológica y no causal. Esta discusión de la dependencia ontológica pretende ser el fundamento de la idea de que el aprendizaje es un resultado del estudiante, no un efecto que se sigue de la enseñanza como causa. La tarea de enseñar consiste en permitir la acción de estudiar, en enseñar cómo aprender.

Ahora bien, ¿qué es lo que se considera buena enseñanza? La palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. En el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes, que son quienes nos señalan direcciones que son buenos lugares a los que dirigirse, ayudan a determinar si hemos perdido de vista el motivo de nuestros afanes, otorgan a las tareas cotidianas de enseñar y aprender ese significado mayor y más humano. En el sentido epistemológico es preguntarse si lo que se enseña es racionalmente justificable y vale la pena que el estudiante lo conozca, crea y entienda.

Las contribuciones de este pensador invitan a pensar en la investigación didáctica orientada a reconocer “buenas enseñanzas”, en tanto que, retomando a Fernstermacher, no se trata de dar por hecho de que el aprendizaje se produce como consecuencia de la enseñanza sino que acontece cuando hay fuerza moral y epistemológica.

En esta línea de trabajo, Litwin (1998) ha producido un muy potente acervo de conocimientos didácticos acerca de la enseñanza universitaria, que le ha posibilitado reconocer clases destacadas que ha denominado “configuraciones”, concepto situado en el marco de la nueva agenda de la Didáctica. Junto a la comunicación de los resultados específicos dados merced a la investigación, ha dejado reflexiones valiosas acerca de la producción del conocimiento merced a la modalidad de generación teórica de manera recursiva, construyendo conclusiones provisionarias que se enriquecían con nuevos datos. Así, la autora relata una secuencia muy ilustrativa y emblemática que consistió en partir de estudios para construir unas primeras dimensiones de análisis, realizar una labor exploratoria con estudiantes para la creación de la muestra intencionada, observar clases junto al desarrollo de entrevista a los profesores, a los que volvió una vez sistematizados los registros y producidas algunas conclusiones con fines de validación. También incluyó el estudio de los temas de clase y sucesivos espacios de debate con su propio equipo de investigadores para revisar los datos y gestar acciones recursivamente.

Finalmente, Eissner (op cit) expresa que la investigación educativa no busca un asidero en la realidad. Dice “la cuestión gira en torno a lo que cuenta como evidencia. Quienes proclaman que la única manera “real” de saber algo es mediante los experimentos deben necesariamente restringir su concepto de conocimiento a aquellas cosas para las que hay evidencia experimental. Si necesitamos la evidencia experimental para justificar lo que hacemos en las escuelas, tendríamos que cerrar nuestras escuelas mañana”.

De las acepciones expuestas acerca de la investigación didáctica, hemos adoptado nutrientes precisos. La hemos practicado en el estudio de prácticas evaluativas virtuales en la enseñanza universitaria en sus nichos naturales, en este caso, con recorridos de los entornos propios de la enseñanza virtual: el campus digital, al que hemos caracterizado en su carácter de sitio natural y contexto que anida, y las voces docentes acerca de sus asignaturas y consignas evaluativas. La hemos invocado en su preocupación por reconocer significados y comprenderlos a la luz de las evidencias colectadas. Hemos apelado a ella para estudiar “buenas” prácticas evaluativas virtuales, en las que la adjetivación indicada se ha basado en la fuerza moral y epistemológica tan claramente descritas por Fernstermacher. De estos análisis,

futuros estudios podrían detectar configuraciones evaluativas que en torno a una nueva agenda, dejen sus aportes.

### **3. El diseño de investigación**

#### **3.1. Definiciones de base**

Desde la concepción cualitativa, la adopción metodológica ha sido la teoría fundamentada, expresada en el método de la comparación constante. El recorrido empírico se ha iniciado por una labor de investigación exploratoria representada en un ámbito conversacional con cinco (5) docentes universitarios docentes de asignaturas universitarias con quienes se ha conversado acerca de sus prácticas de enseñanza y propuestas evaluativas en entornos virtuales.

#### **3.2. Muestra de investigación**

De manera convergente con el enfoque cualitativo, se ha realizado una muestra intencionada, de la que se ha obtenido un conjunto de veinte (20) asignaturas universitarias de diversas carreras y facultades de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, representada en las voces de sus docentes y sus producciones expresadas en consignas evaluativas que disponen en sus aulas virtuales.

#### **3.3. Recolección de datos**

Han sido los que siguen:

- estudio del contexto en que se inscribió el trabajo empírico: discursos normativos y docentes que se gestaron en el tiempo de su realización;
- estudio analítico del campus virtual universitario, en tanto contexto de base;
- entrevistas a referentes de gestión de proyectos educativos en entornos virtuales de la Universidad: al administrador del campus virtual universitario y a una autoridad de una Facultad en la que se desarrollan carreras con modalidad a distancia;
- estudio de asignaturas: veinte (20) asignaturas universitarias expresadas en conversaciones docentes y consignas evaluativas dispuestas en las respectivas aulas virtuales.

### **3.4. Procesamiento y análisis de datos**

Han sido los propios de la comparación constante, expresados en los tres (3) tipos de codificación hasta alcanzar categorías de alto nivel de generalización y vuelta con ellas al problema de investigación que dio origen a la tesis.

### **3.5. Validación del estudio**

Situamos la validación en los siguientes criterios ante el material empírico y en la labor de interpretación:

- en la triangulación metodológica, que se expresa en el entrecruzamiento de diferentes fuentes de datos. En el caso presente, se han combinado entrevistas a docentes, autoridades y gestores, con contenido empírico dispuesto en las aulas virtuales que amplifican las visiones de los actores implicados;
- en la comparación constante, que se representó en la revisión sucesiva de cada caso, que posibilitaba nuevas miradas al caso siguiente y de modo consecuente en la saturación teórica; en el recorrido recursivo de los datos dado a través de las sucesivas codificaciones propias de la comparación;
- en la lectura del material empírico en clave contextual y concebido como una totalidad en sí misma, que condujo a interpretar cada dato en vistas al conjunto de elementos que lo constituyen (asignatura, conjetura docente, campus virtual, visión de autoridades, normativa de regulación);
- en la doble hermenéutica producto del enfoque cualitativo, esto es, la interpretación del investigador y de los actores en su asignación de significados.

## **CAPITULO IV. LA LABOR EMPIRICA**

### **1. Recorrido exploratorio**

La construcción empírica se inició con una indagación exploratoria que consistió en un intercambio conversacional con docentes universitarios en el contexto de un taller docente que integró una actividad formativa general realizada en la Universidad. Su sistematización ha posibilitado delimitar recortes iniciales, que han orientado el estudio teórico, la búsqueda de investigaciones y la generación de preguntas para las entrevistas docentes.

Su sistematización ha resultado en lo que sigue.

*En una pregunta que indagaba acerca de las percepciones acerca de los procesos cognitivos en el estudio a través de herramientas virtuales, surgieron las siguientes ideas:*

- el uso de herramientas virtuales en el estudio favorece el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo en situaciones en que los estudiantes no pueden encontrarse. Por lo que la acepción “colaborativo” tienen diversos valores, ya que en esas producciones no solo se ilustran colaborativamente todas las ideas sino que se superan problemas de asistencia física a un sitio de parte de personas que se encuentran geográficamente alejadas, un valor ponderado tradicionalmente en la modalidad de estudio a distancia;
- la participación equitativa y comprometida que antes mencionábamos requiere de una organización acordada para llevar adelante la tarea, lo que también representa un valor en el estudio universitario, en tanto que supone compaginar tiempos, tareas, materiales y herramientas, lo que es formativo en sí mismo;
- conlleva la expansión y la diversificación cognitivas, dado que su ejercicio en un entorno virtual trae el uso de otras. Así, algunos docentes se sorprenden por el uso de aplicaciones digitales provechosas que los estudiantes conocen (sobre todo para su uso en el celular) y que ellos ignoraban;
- favorece el incremento de atención ante la información, si ésta cuenta con color, sonidos o efectos especiales. La lectura, no obstante, es una labor ardua, para la cual no todos los estudiantes están preparados, sobre todo si es en base al uso de hipertexto;
- se visualiza un mayor interés, inclusive una especie de ansiedad cuando se indica que se subirá el material; se ingresa asiduamente al aula el día en que se indica y preguntan si no está disponible;

- los materiales de estudios se visualizan más ordenados respecto de la disposición impresa en una fotocopidora. El efecto visual es muy potente para la distinción de la secuencia que deben seguir los estudiantes más allá de las orientaciones que proporcione el docente;
- el reconocimiento de errores propios, al resolver las actividades, es una posibilidad cierta y muy superior respecto de los registros impresos, por ejemplo, en la resolución de errores en ejercicios matemáticos;
- las interacciones son más veloces y efímeras;
- favorece el acceso a las páginas oficiales de información, lo que en otra época era muy complicado. Y esta ganancia no es menor para una asignatura acerca de la salud pública;
- se incrementan las preguntas sobre los temas;
- es dificultoso para los estudiantes el uso de consignas de estudio cuando se dan mediante el aula virtual.

*En una invitación en que se solicitaba la formulación de preguntas acerca de la enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, las expresiones fueron diversas y comunes a la vez. La presentación que sigue resulta un agrupamiento que se ha basado en criterios de recurrencia y novedad:*

1. ¿Qué herramientas puedo usar para acompañarlos, motivarlos y sostener a los alumnos en el primer año de sus carreras, en una asignatura tan difícil como Análisis Matemático?
2. ¿Cómo incentivar la participación de los estudiantes en la virtualidad?
3. ¿Cómo ayudar a desarrollar hábitos de estudio en la virtualidad? Me pregunto si respetarán los tiempos, velocidad de lectura indicados, tomándose el tiempo necesario para la reflexión y la re lectura.
4. ¿Qué instrumentos puedo brindarles desde la virtualidad para que juzguen su aprendizaje? ¿Son las autoevaluaciones que incorporo en el aula virtual una medida del aprendizaje del alumno? ¿Puedo incorporar ese puntaje ponderado como una porción de la calificación final del alumno? ¿Son las autoevaluaciones virtuales asíncronas útiles para que el alumno valore su propio aprendizaje? ¿Le dejan claro al alumno cuáles son los temas que debe revisar o repasar? ¿Alcanza este instrumento para evaluar la destreza matemática del alumno? ¿Tienen el nivel de complejidad adecuado? ¿Contribuyen a la formación del alumno?.

5. Al realizar la indicación pedagógica del tiempo de estudio, ¿estoy respetando en los videos y material creado para la cátedra, los tiempos de capacidad de comprensión de los alumnos? ¿Es suficiente el tiempo propuesto para cada actividad? ¿Estoy diferenciando el tiempo necesario para preguntas en las que necesitan realizar cálculos parciales sencillos?
6. El uso de ventanas emergentes en el aula virtual, ¿contribuye a la distracción de los alumnos? He comprobado que los ayuda a permanecer más tiempo en el aula virtual y a visualizar mejor los otros recursos con que cuentan.
7. ¿Cómo incorporar la tecnología en la propuesta de enseñanza de manera que pueda potenciar el aprendizaje presencial? ¿Cómo implementar un aula virtual que funcione en concordancia al espacio presencial, capaz de complementarlo y mejorarlo a través de su inclusión?
8. ¿Cómo medir y evaluar el aporte resultante por el uso de la tecnología a la presencialidad?
9. ¿Cómo aprovechar la experiencia cotidiana del estudiante para incrementar su aprendizaje formal? ¿Cómo lograr que ese protagonista virtual en entornos de socialización informales transfiera esa postura al ámbito de la educación formal presencial?
10. ¿Cómo motivar a un estudiante de postura pasiva en clases presenciales hacia una postura activa en el entorno virtual?
11. ¿Cuánto necesito aprender para no sub-aprovechar el entorno virtual de la cátedra? ¿Cuántas y cuáles capacidades nuevas debo desarrollar para obtener el conocimiento? ¿Cuál debería ser la formación mínima para el acompañamiento adecuado a los estudiantes que transitan el entorno virtual?
12. Cuando recomiendo libros me pregunto: ¿existe la biblioteca global? ¿Cuál es la lógica que atraviesa su organización?

*Y en particular, las preguntas surgidas en torno a la evaluación virtual han sido las que siguen:*

1. ¿En qué aspectos de la evaluación virtual debemos los docentes hacer hincapié para saber que estamos haciendo lo correcto?
2. ¿La creatividad del docente y el conocimiento son suficientes para elaborar un instrumento de evaluación?

3. ¿Cómo llegaremos los docentes a desterrar en la cultura evaluativa universitaria la necesidad de demostrar el poder ante el alumno?
4. ¿Qué herramientas o estrategias de evaluación serían las más recomendadas en la modalidad virtual?
5. ¿El uso de la virtualidad en la educación universitaria impactan en la calidad de la evaluación?
6. La evaluación virtual ¿debería ir acompañada de comentarios desde el alumno también?
7. ¿Qué lugar asignar a la evaluación virtual en carreras presenciales que usan entornos virtuales?
8. ¿Cómo aprovechar las herramientas y recursos que brinda la virtualidad sobre el estado de conocimiento de nuestros estudiantes para una evaluación continua?
9. Para no caer en la excesiva preocupación por el fraude, ¿qué prácticas evaluativas podrían poner en evidencia la comprensión conceptual de mis estudiantes? ¿Cómo construir consignas que eviten la copia?
10. La evaluación virtual, ¿supone necesariamente una flexibilización de los tiempos? ¿No perjudica a los estudiantes, sobre todo a los ingresantes?
11. ¿Es “bueno” presentar al alumno una diversidad de actividades de evaluación virtual? ¿Lo ayuda a perder el “miedo” a la misma? ¿Lo ayuda a atravesarla y no sentirse tensionado en ese momento?
12. ¿Hasta qué punto se puede evaluar virtualmente en Matemática? ¿Puede prescindirse de la escritura matemática del alumno, de la destreza de la escritura manual, de las temidas demostraciones? ¿Es posible prescindir de numerosos cálculos numéricos y reflejar la comprensión de los contenidos? ¿Es posible evaluar la competencia en la resolución de problemas matemáticos?
13. ¿Contribuye la evaluación a una formación integral basada en competencias?
14. ¿Tienen los estudiantes la sensación de que fueron evaluados correctamente? ¿O les parece que hubieran aprobado con mayor nota en una evaluación tradicional?
15. Los estudiantes, ¿creen que se les evalúa temas que no se han dictado, cuando se les solicita relaciones con temas de otras asignaturas?
16. ¿Cómo hacer con la retroalimentación en una cátedra con más de 450 estudiantes y un cronograma de temas para todas las comisiones? Es evidente que se requiere una conversación puertas adentro, pero ¿es posible? El número de estudiantes, ¿condiciona las posibilidades de la evaluación virtual?

17. ¿Puede el whats app ser una herramienta potable para la evaluación continua?. Este año creé un grupo con mi comisión con más de 100 participantes y hay mucha interacción educativa. He detectado dificultades que no esperaba de los “millennials”.
18. ¿Cómo poner en valor la evolución de cada estudiante a pesar de no alcanzar los requisitos mínimos que se esperan según los criterios de cada asignatura?
19. Controlando el ingreso o no a cada una de las actividades virtuales propuestas, ¿es posible tener un indicativo del proceso del estudiante?
20. ¿Es suficiente pedir una presentación oral del trabajo grupal para determinar si fue o no parejo el trabajo de los integrantes del grupo? Realizar preguntas puntuales individuales sobre los resultados del trabajo al terminar la presentación grupal¿contribuye a detectar cómo fueron sus desempeños individuales en el grupo?
21. ¿Cómo evaluar la discusión que se da entre pares dada con el fin de resolver las actividades planteadas?
22. ¿Es suficiente pedirle al alumno que escriba cómo realizó el proceso para llegar a la conclusión obtenida?
23. En Matemática adquiere mucho énfasis el dominio del lenguaje matemático, además de los conocimientos en sí; por tanto, cuando se trata de evaluación, importa mucho trabajar con producciones diarias. ¿Es conveniente solicitar diariamente la producción del estudiante para su evaluación, según aquel argumento? ¿Cuál es la periodicidad adecuada para estas entregas?

*En una invitación a reconocer escenas acerca de la enseñanza, se invitaba a relatar acerca de cambios en sus prácticas a partir de la tecnología. Los relatos fueron los siguientes:*

1. Sin llegar a tener aula virtual, el uso de redes sociales como Facebook posibilitó generar un grupo cerrado en el que se entablaron comunicaciones con los estudiantes, privadas o comunes, se dispusieron enlaces a sitios de interés de la asignatura y otros materiales didácticos. Estas novedades condujeron a tener una dinámica distinta en clase, ya que el posteo sobre actividades previas a la misma de parte de los estudiantes posibilitaba tener una instancia previa de intercambio, vinculaba la clase a la información actualizada de Internet y animaba a los estudiantes a querer aprender sobre el uso del sitio y otras herramientas digitales. La docente expresa que aún no teniendo aula virtual en la plataforma digital de la Universidad, podía igualmente visualizar grandes cambios mediante el uso de tal sitio virtual para la enseñanza.

2. La explicación de un tema a partir de la proyección de un video genera una apropiación casi instantánea de un contenido y en ocasiones resulta superadora de la explicación docente.
3. Una docente de una asignatura del campo matemático no enunció explícitamente los cambios visualizados, pero expuso imágenes del aula virtual respectiva, en la que se observaba una cuantiosa integración de herramientas del campus propias del cálculo y de la representación gráfica; también se apreciaba el uso de cuestionarios de la plataforma como recursos para la autoevaluación.
4. La integración del aula virtual a la enseñanza de la asignatura posibilitaba disponer en ella todo el material de estudio, tanto que algunas discusiones o debates se desarrollaron allí de manera exclusiva.
5. En una actividad evaluativa virtual, una docente empleó la herramienta Padlet para la construcción de un muro. De manera previa a la realización de la actividad, explicó el recurso e incluyó un criterio de evaluación que decía “Dominio técnico de la herramienta tecnológica empleada”. También incorporó en la consigna una invitación a revisar los muros de compañeros, elegir uno y comentarlo, aunque no hizo referencia a un parámetro de evaluación al respecto.
6. En otra actividad evaluativa virtual, una docente solicitó la producción de un mapa conceptual a los estudiantes mediante la herramienta Popplet, que debía contemplar no solamente los conceptos de la asignatura sino enriquecerse con otros externos a ella. En sus criterios de evaluación resaltó los siguientes “Reconocimiento de los distintos niveles de significación de los conceptos matemáticos involucrados. Ideas unificadoras, interrelaciones, expansión a ramas de la matemática y otras” y “Argumentación de las articulaciones mencionadas”.

*En otra actividad en la que se invitó a relatar y explicar un suceso o acontecimiento en el que considere que haya sucedido una práctica evaluativa arbitraria, preferentemente en experiencias universitarias, se compartieron los relatos que siguen:*

1. Una docente que usa habitualmente la red social Twitter para el debate entre estudiantes sobre temas críticos que asumen tratamientos interesantes en su asignatura, relató que incluyó una actividad de ese tipo acompañada de la leyenda “actividad con participación evaluada”. Agregó que cuando promedió las notas parciales para la calificación final, calificó tal participación, lo que generó reclamo de un estudiante en virtud de que esta ponderación no había sido mencionada en el programa junto a los criterios de

aprobación y acreditación. La docente comentó que dejó sin efecto la nota polémica, aunque no explicó las razones por las que consideró que esta situación expone una práctica arbitraria.

2. Otra docente compartió la experiencia relatada por una estudiante, acontecida en una asignatura diferente a la suya. La situación consistió en la desaprobación a la misma de parte de una docente por haber cometido un error en un signo en el contexto de un cálculo matemático, lo que originó la desaprobación de toda la prueba evaluativa en la que el error indicado fue el único. El argumento que la docente utilizó para esta decisión es que, aún siendo un único error, el mismo era muy significativo para el campo de conocimiento. Tal experiencia provocó en la estudiante un estado de desánimo que la llevó a considerar la posibilidad de cambiar de carrera dado que esta desaprobación había sido sucesiva. La docente que relató el hecho consideró que en tal práctica emergen experiencias personales pasadas respecto de la evaluación que se expresan y actualizan en aquellos docentes que generan prácticas de estas características; y allí su arbitrariedad.
3. Un relato se centró en el problema de la administración del tiempo en las evaluaciones presenciales. Según el mismo, en el contexto de la realización de un examen parcial, dos estudiantes, observando una distracción de los profesores por la que omitieron indicar que el tiempo permitido había concluido, usaron veinte (20) minutos adicionales. Los docentes se propusieron sancionar esta conducta con descenso en el puntaje final aplicado al momento de corregir, lo cual no fue posible en virtud de que omitieron separar los trabajos de estos estudiantes. El docente que relató percibió que hubo arbitrariedad en tanto que contaron con más tiempo que sus pares para resolver los problemas y usa el calificativo “injusto” para valorar la situación.

*En otro momento de intercambio en que se invitó a compartir criterios de evaluación y los datos o información en que se basaban para construir los mismos, se presentaron los análisis siguientes:*

1. Una docente de una asignatura del campo matemático, expuso dos criterios de evaluación, uno centrado en la precisión en el cálculo y otro en la integración de justificaciones en las respuestas. Acerca del primero, indicó que la información atendida para observar la precisión es el conjunto de errores en los cálculos, que a su juicio expresa una falencia que se arrastra desde el año 2015, ocasión en que se dejó sin efecto el examen de ingreso a las universidades nacionales. Según su análisis, el problema es

muy grave para el ejercicio de una profesión que requiere precisión. En cuanto al criterio que pondera las justificaciones de las respuestas, los datos que consideraba son los comentarios agregados a los resultados, que en más de una ocasión dejaban entrever vacíos profundos en la conceptualización.

2. Otra docente expuso los criterios “repensar el mundo, desde el entendimiento, la comprensión y la revalorización de su identidad personal y como miembro de un grupo social que vive y actúa en un medio determinado” y “conocer e identificar que su práctica profesional está vinculada con la historicidad, la cultura, la práctica social, el vínculo con la sociedad, la integridad y diversidad educativa-cultural de un mundo con problemas sociales-culturales y territoriales”. Para el primero, los datos se obtenían de una instancia de discusión grupal acerca de un tema en el que se requerían acuerdos interpersonales y valoración y respeto por las opiniones ajenas; para el segundo el reconocimiento de la relación entre los rasgos que asumen las prácticas profesionales y sus contextos históricos.
3. Otra docente expuso el criterio de evaluación “Identifica conceptos, los jerarquiza y establece relaciones entre los mismos”. Los datos fueron producciones escritas, debates en clase y realización de trabajos prácticos.

*En una consulta referida a la autoevaluación, se asignaron los siguientes valores en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura:*

1. Una docente de una carrera de Ingeniería comentó que en una ocasión presentó una autoevaluación de carácter optativa a los estudiantes de manera previa al cursado para obtener información diagnóstica que luego se emplearía en el tiempo inicial de cursado. Sin embargo, la mayoría no la resolvió. En otra ocasión, luego de actualizarla, se ofreció con el mismo carácter para repaso previo al examen parcial con entrega de las correcciones antes de su realización, y obtuvo una respuesta masiva.
2. Otra docente de asignatura de la misma carrera informó que ofrece autoevaluaciones previas al examen parcial, cuya primera resolución se revisa en clase, para ser resuelta en una segunda instancia ya con asignación de calificación.
3. Otro docente de una asignatura humanística expuso que emplea autoevaluaciones al inicio de la cursada como primera calificación, cuando observa que el grupo de estudiantes “está muy estructurado”; esta modalidad le permite generar una mayor implicación en el estudio de la asignatura.

4. Respecto del uso de cuestionarios administrados como referencia de autoevaluación con calificación, una docente brindó el siguiente ejemplo de pregunta:

Desde la perspectiva del autor (Wright Mills, sobre el texto que refiere al concepto “imaginación sociológica” el desempleo debe ser analizado:	Marque la opción correcta
Teniendo en cuenta las instituciones económicas y políticas de un país	
Considerando la situación particular de cada individuo	
Dando cuenta de la historia familiar de cada individuo	

*En cuanto a la evaluación virtual universitaria, expusieron los conceptos que siguen:*

1. Un docente señaló que la misma lleva implícito un valor positivo que es su foco en la valoración de los conocimientos adquiridos sin tener en cuenta todo lo que influye en un estudiante cuando va a ser evaluado, como miedos, nervios, inseguridades, inhibiciones personales. Sin embargo, hay habilidades profesionales que solo pueden adquirirse en forma presencial, como es el caso de algunas materias de la carrera de Ingeniería forestal, como diferenciar un huerto de un rodal semillero con solo verlo o entrar en distintos tipos de bosque y observar cómo interactúan entre sí los seres vivos con los factores abióticos; o para el caso de Biología, en la que resultan sustantivas las habilidades de interpretación y examinación del material mediante el uso de microscopios ópticos y lupas estereoscópicas.
2. En la misma línea, una docente del campo humanístico indicó que la evaluación virtual conlleva un movimiento de masivas y permanentes entregas de trabajos escritos pero con pérdida de los espacios de intercambio oral acerca de los mismos. Anotó también su preocupación acerca del uso de foros para tareas evaluativas, en tanto que genera en los estudiantes una única preocupación, que es la de exponer su visión sin leer las anteriores, perdiendo por tanto la dinámica de debate para el que habrá sido pensado.
3. Otro docente hizo referencia a los problemas de conectividad que tienen los estudiantes para la realización de evaluaciones virtuales, lo que genera diferencias en sus posibilidades de estudio. Esta realidad ha hecho que adopte la modalidad de evaluaciones asincrónicas en más de una ocasión para que los estudiantes que no tienen condiciones adecuadas puedan realizarlas en sus momentos oportunos. Sobre este mismo asunto, alguien se preguntó si aquellas deben ser más complejas en virtud de esta modalidad y dejó la inquietud respecto de ciertos abusos de parte de los estudiantes, que informan problemas de conectividad para contar con evaluaciones asincrónicas. Y otro

docente agregó que no acuerda con contemplar los problemas de conectividad, en virtud de que no representa un criterio de evaluación de los conocimientos de la asignatura.

5. Una docente manifestó que concibe que cada año las consignas evaluativas deben modificarse en virtud de las diferencias grupales respecto del estudio. De este hecho, derivó de este criterio la idea de que la copia entre estudiantes de diferentes cohortes no representa un problema y que una forma de evitarla es incrementar la complejidad. También añadió que, dado que la evaluación virtual asincrónica no es suficiente para obtener las evidencias pretendidas, pueden completarse con coloquios virtuales o presenciales..
6. Un docente se preguntaba si las evaluaciones virtuales sincrónicas orales podrían servir para revertir el bajo nivel de participación en las videoconferencias.
7. Otro docente argumentó acerca de la importancia de generar trabajos colaborativos en la evaluación virtual, en virtud además de que se trata de un requerimiento del quehacer profesional futuro; aunque señaló la imposibilidad de poder verificar la participación igualitaria de cada estudiante en este tipo de producciones.
8. Otros docentes se preguntaron cómo observar en las evaluaciones virtuales la apropiación de los contenidos; de qué modo hacerlas más dinámicas; mediante qué criterios saber si son representativas de los conocimientos enseñados; cómo evitar el estrés de los estudiantes ante ellas cuando no se dan condiciones durante el cursado que favorezcan un progreso continuo en el aprendizaje.
9. Un docente afirmó que la evaluación virtual tiene la virtud de que permite observar con mayor detenimiento los problemas de escritura de los estudiantes.
10. Una docente aseveró que el problema no es en sí la evaluación virtual sino la falta de preparación para ella, dado que los profesores y estudiantes tienen toda su trayectoria en experiencias presenciales.
11. Otra docente indicó que en la enseñanza virtual se recortan contenidos pero no en la evaluación.

## **2. El contexto que anida**

### **2.1. Discursos normativos**

En el presente apartado, se referencian y analizan marcos normativos que enmarcan la evaluación en entornos virtuales en las unidades académicas de la UNPSJB. Para su análisis, han sido agrupadas en dos categorías; por un lado, aquellos dictados como consecuencia de la

proyección de la opción pedagógica educación a distancia en la Universidad y dentro suyo, expresiones referidas a la evaluación virtual. Son regulaciones normativas preexistentes a la Res. ME 104/20, que en el marco de la pandemia mundial producto del virus Covid19 indicó a las universidades la educación remota para todas sus actividades y que fueran dictadas como consecuencia de tal contexto emergente.

Se incluyen resoluciones y ordenanzas que rigen para toda la institución y en especial para algunas unidades académicas. Se integra además un documento de la RUEDA (Red Universitaria de Educación a distancia) en tanto que se trata de una organización asesora del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) en temas de la educación a distancia y por tanto, con incidencia en las opiniones de las autoridades universitarias respecto a la misma.

### **2.1.1. Marcos normativos institucionales que proyectan la educación a distancia**

#### *- Ordenanza Consejo Superior 174*

Por la RESFC-2019-251-APN-CONEAU#MECCYT, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ha confirmado la validación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNPSJB, que fuera presentado para su evaluación en el marco de la RM 264/17, que establece que toda institución de nivel superior que desee acreditar carreras en la opción pedagógica a distancia deberá validar su sistema institucional. Ello requirió de un marco reglamentario que centralice y regule el desarrollo de la opción pedagógica y que asegure la calidad de sus propuestas educativas en la misma; este marco es la Ordenanza Consejo Superior 174. Este marco reglamentario describe y establece los diferentes recursos -tanto pedagógicos como tecnológicos- para la opción pedagógica, entre los que se integran elementos normativos acerca de la evaluación en entornos virtuales. Los artículos 40, 41, 42 y 43 indican que “Respecto de la evaluación y acreditación de los estudiantes, y en consonancia con el resguardo de la igualdad y calidad que sustenta la norma, la definición de aspectos reglamentarios como los requisitos para acreditar el examen de una unidad curricular, no varía respecto de la forma presencial. Y por lo cual es deseable que las consignas evaluativas propendan hacia aprendizajes que den cuenta de la apropiación de contenidos, basado en la producción creativa, novedosa, reflexiva y singular”. Asimismo, recomienda la combinación de producciones escritas con intercambios orales a través de recursos interactivos, lo que posibilita combinar actividades de tipo sincrónico con actividades de tipo asincrónico siempre en el marco de las disponibilidades y condiciones de los estudiantes y de los docentes. No obstante, en cualquier caso resulta expresa la necesidad de que los

profesores hagan conocer a los estudiantes el tipo de instrumentos de evaluación y los criterios de evaluación que emplearán.

De estas definiciones importa rescatar la jerarquía pedagógica de las prácticas evaluativas en entornos virtuales, cuya calidad ha de sostenerse con el mismo empeño que en la evaluación presencial. Por lo que de ella, se han derivado diversas acciones de capacitación y documentos institucionales que han procurado compartir esta concepción con los/as docentes, en aras de resguardar la producción de consignas, criterios, propuestas que mantengan la epistemología de las disciplinas a la vez que dialoguen con las restricciones y ampliaciones del entorno.

- *Res. CDFHCS 473/14*

Este acto resolutivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales ha generado un marco específico para la actividad docente en la educación a distancia. Entre sus fundamentos indica que la docencia, a la vez que comparte rasgos de actividad con el ejercicio presencial, requiere de algunas delimitaciones singulares para la opción pedagógica a distancia. Genera, por tanto, una regulación laboral específica para la labor docente en ella, en especial en lo atinente a la producción de materiales de estudio para las aulas virtuales de las asignaturas consistente en la asignación de categoría y dedicación docente por un tiempo determinado para tal finalidad. Argumenta esta proyección con conceptos que apuntan a distinguir la necesidad de la producción específica que lejos de reducirse a la disposición de textos digitalizados en el entorno virtual, requiere de la realización de tareas propias del diseño didáctico, con lo que ello implica.

Entendemos que este marco normativo habrá representado un hito importante en la jerarquización de la modalidad, sustentada en el resguardo de la producción didáctica de los materiales de estudio para las aulas virtuales a través de condiciones laborales específicas, en una concepción que equilibra criterios compartidos con la presencialidad a la vez que específicos. No es menor esta enunciación, si consideramos que se trata de un doble esfera de resguardo académico de la modalidad, en términos de considerarla a la par de las vanguardias presenciales, a la vez que munida de condiciones que favorezcan la producción de insumos acordes a su identidad.

- *Res. CDFHCS 02/17*

Esta norma autoriza a la realización de exámenes finales virtuales en las carreras con modalidad a distancia en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. En sus fundamentos,

expone que resulta de una iniciativa presentada por una carrera con modalidad a distancia de larga trayectoria en la Facultad, que desarrollaba toda su actividad en forma remota, con excepción de los exámenes finales administrados presencialmente. Por lo que se ha nutrido de fundamentos teóricos dirigidos a sostener no solamente la coherencia entre la enseñanza, aprendizaje y evaluación en cuanto a la modalidad sino a interpelar creencias respecto de posibles riesgos de copia o adulteración de identidad personal. Por estos conceptos, sobre todo, ha significado un hito importante en la proyección y progresión de la opción pedagógica en la Facultad y Universidad.

- *Res. CDFHCS 325/15*

Este marco normativo prescribe un criterio de evaluación de antecedentes docentes para aquellos postulantes a dictar una asignatura de carrera con modalidad a distancia en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, consistente en la inclusión de previsiones o criterios referidos a la producción de materiales de estudio para el aula virtual de la asignatura. Su importancia radica en la institucionalización efectiva de esta actividad en el perfil docente para el dictado de una carrera con la modalidad.

- *Res. CDFHCS 380/16*

Esta norma de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales presenta un modelo de encuesta estudiantil de evaluación de las cátedras, prevista en el marco del Régimen de carrera académica de la Universidad. Dada su especificidad, integra ítems de evaluación referidos al material de estudio dispuesto en las aulas virtuales, a la realización y resultados de los encuentros tutoriales virtuales o presenciales, de la comunicación institucional, entre otros. Su valor se encuentra en el reconocimiento expreso de los aspectos singulares de la modalidad en la perspectiva estudiantil como también la inscripción de la misma de manera efectiva en una reglamentación institucional de jerarquía para la institución.

### **2.1.2. Marcos normativos para el distanciamiento obligatorio**

- *Documento “Sugerencias para los exámenes finales y parciales a distancia en las universidades nacionales en el contexto del COVID-19”. RUEDA.*

Este Documento incluye consideraciones conceptuales acerca de la evaluación en entornos virtuales como también numerosas propuestas acerca de su implementación y medidas

para la confiabilidad. De su exhaustiva exposición, se recrean algunas menciones conceptuales, tales como la importancia de dar a conocer los criterios de evaluación, los alcances de las consignas y los medios tecnológicos empleados. También sugiere dar a conocer cuáles serán los mecanismos que se instrumentarán para la acreditación de los aprendizajes para aquellos estudiantes que no hayan transitado en forma regular el cursado virtual propuesto. Recomienda tener en cuenta que para los procesos educativos desarrollados a distancia las evaluaciones parciales y finales pueden adoptar tanto instancias orales (exposición, discusiones, presentaciones, defensas, etc), como escritas (de respuestas larga o breve, objetivas sencillas o complejas, trabajos extensos, estudios de casos, pruebas de ejecución, etc.). Y agrega una expresión de cierre que dice “No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertenencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en que se ubiquen (Celman, 1998)”.

No reconocemos en su interior indicaciones diferenciadas para la evaluación en entornos virtuales; de modo contrario, se vale conceptos conocidos en la presencialidad, que para la virtualidad se reiteran con igual jerarquía.

- *Res. R9 128/20 (Resolución rectoral UNPSJB)*

En esta norma se definieron pautas para la realización de exámenes finales de la asignaturas con modalidad virtual, en tiempos de distanciamiento obligatorio por efecto de la pandemia del virus Covid19. De ella se extraen expresiones que remiten a aspectos de interés inherentes a esta tesis; la primera es que recomienda la elección de plataformas virtuales según se trate de la consigna evaluativa, siendo apropiada el uso de videollamadas para exámenes orales y un aula del campus en caso de tratarse de un examen escrito; la segunda es que sugiere que “tanto para las evaluaciones sincrónicas como asincrónicas es aconsejable realizar una instancia preparatoria con la debida anticipación a la conformación de la mesa examinadora para la que se podrá utilizar un sitio dentro del aula virtual solamente al examen o una sala en la plataforma de videoconferencia. En esta instancia se recomienda explicitar previamente los criterios de evaluación que establezcan los docentes responsables, la metodología que se utilizará en el examen o el tipo de producción que deberá presentar el estudiante y otros elementos que anticipen cómo será el proceso. Es importante que esta información sea también remitida al resto del tribunal examinador”.

Es posible apreciar en lo expuesto recomendaciones pedagógicas propias de cualquier instancia de evaluación presencial, en la que se eligen formatos de realización según se trate de

la producción esperada de parte del estudiante, se explicitan criterios de evaluación y se desarrollan instancias preparatorias, centradas en la consulta. En cambio, predominan sugerencias respecto de la conectividad, la compaginación de cronogramas, la administración de las calificaciones, la accesibilidad técnica, entre otras.

- *Res. CDFI 232/20*

En este acto resolutivo se incluyen referencias generales al dictado virtual de las asignaturas de carreras en el contexto del distanciamiento obligatorio. Acerca de la evaluación en entornos virtuales, indica en su art. 5 “Reconocer las instancias de examen parcial que instrumenten la modalidad virtual, sea que formen parte o no del requerimiento para acceder a la regularidad del cursado de las asignaturas de las carreras de pregrado y grado presenciales que se dictan durante el presente ciclo lectivo. Los mecanismos para llevar adelante estas instancias podrán ser establecidos por cada asignatura conforme a sus características; y en su art. 6 “sugerir a los equipos de cátedra que dada la excepcionalidad que tendrá todo el ciclo lectivo 2020, se prioricen los contenidos mínimos y la realización de parciales integradores en la virtualidad como en la presencialidad”.

Podría derivarse de la misma la generación de condiciones singulares para un contexto diferente (priorización de contenidos mínimos de las asignaturas y exámenes integradores). Esta excepcionalidad genera entonces atenciones específicas, aunque provisorias, que refieren básicamente a diferir la expectativa por rendimientos académicos propios de la presencialidad en los estudiantes en situaciones de alta dificultad por la conectividad o situaciones personales diversas impuestas por la crisis sanitaria. En cambio, no se especifican referencias pedagógicas particulares que ameriten pensar de manera diferente la evaluación virtual.

- *Res. DFCNyCS 67/20 y Res. DFCNyCS 183/20*

Por la primera norma, situada como dictado excepcional para tiempos de distanciamiento, se autoriza a la toma de exámenes finales por modalidad virtual en formato sincrónico y asincrónico a los estudiantes que adeuden hasta tres (3) asignaturas; por la segunda, se suspende transitoriamente la exigencia de aprobación de dos (2) exámenes parciales en las asignaturas indicada por el Reglamento académico de la Facultad.

Estos marcos normativos para esta unidad académica generan condiciones excepcionales para la evaluación virtual, producto del contexto y apuntan a prevenir situaciones críticas en que podrían encontrarse los/as estudiantes y no refieren. Otras resoluciones completan esta tendencia aunque solamente referidas a aspectos administrativos inherentes a los tiempos, actas de exámenes, comunicaciones institucionales, entre otros.

- *Res. FCE 069/20*

Por este acto resolutivo, se autoriza un marco de excepcionalidad para la toma de exámenes finales en esta unidad académica en el contexto de la crisis sanitaria que generó distanciamiento obligatorio. En el mismo puede apreciarse un énfasis exclusivo al resguardo de aspectos administrativos inherentes a las comunicaciones, tramitación de documentación y regulación de los tiempos. Puede observarse también una referencia importante al control riguroso, expresado en la previsión de situaciones en las que podrían generarse situaciones confusas respecto de la identidad del examinado, la presencia de terceros, el uso de recursos no pertinentes al momento, entre otros. Se destaca que se sitúa la situación examinadora en un aula virtual de la plataforma de uso habitual para el cursado de asignaturas en la que acontece todo el evento, que se comunica previamente al examen a las partes interesadas.

De los elementos expuestos, se destaca un predominio fuerte de aspectos técnicos administrativos con especial énfasis en el control y un formato de disposición que aportaría estabilidad a la situación novedosa, expresada en el uso del entorno convencional para el cursado.

- *Res. CDFHCS 102/20*

En esta norma se definieron conceptos y pautas para el desarrollo de la evaluación en contextos de enseñanza virtual en la unidad académica de referencia, en tiempos de distanciamiento obligatorio por efecto de la pandemia del virus Covid19. En su parte resolutive expresa textualmente:

“Art. 1) Establecer que, mientras perduren las limitaciones sanitarias y de circulación y el estado de excepcionalidad que atraviesa nuestro país en virtud del COVID 19, los exámenes parciales no tendrán carácter eliminatorio. Los mismos serán de carácter evaluativo pero no calificativo.

Art. 2) Recomendar a todos los Equipos de cátedra de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales el diseño de una propuesta evaluativa integral, consignando claramente que no resulta necesario calificar a los estudiantes cursantes de materias anuales y del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020, aunque resulta imprescindible evaluar y retroalimentar formativamente los procesos en curso.

Art. 3) Establecer que durante el ciclo lectivo 2020 todos los estudiantes que hayan estado inscriptos en las asignaturas anuales y del primer cuatrimestre, obtendrán el concepto de las mismas cuando hayan podido registrar actividades o comunicación con las cátedras, considerando el docente las actuaciones académicas del estudiante como un insumo previo a la acreditación final. Se implementarán instancias de acompañamiento de trayectorias

formativas de parte de los equipos de cátedra para aquellos estudiantes que no hubieren tenido condiciones de acceso regular a la cursada.

Art 4) Garantizar que los y las estudiantes que hayan podido sostener un proceso educativo acorde a los criterios de promoción puedan obtener la misma”.

De su apreciación, podríamos indicar que esta norma prescribe elementos que resulta necesario analizar:

- en la evaluación virtual no habrá calificaciones;
- las valoraciones obtenidas en los exámenes parciales no serán eliminatorias;
- existe la posibilidad de acceder a la condición regular de una asignatura a través de dos opciones pedagógicas que son la realización de actividades académicas o la comunicación con el docente;
- es necesario generar acompañamiento a las trayectorias para estudiantes sin posibilidades de acceso regular a la cursada.

En el campo del debate didáctico acerca de la evaluación, la calificación no es un problema per se, sino sus usos no transparentes o desviados de la valoración que se supone debe generar. Además, los sistemas informáticos que registran la situación académica de los estudiantes, se encuentran programados de manera preexistente para el volcado de calificaciones, criterio que correlaciona los resultados académicos con las posibilidades de acceder a becas, ayudantías o pasantías. Camilloni (2015) reflexiona acerca de la fuerte responsabilidad de educadores y autoridades universitarias a la hora de calificar, considerando su vinculación directa con la acreditación profesional mediante el otorgamiento de un título, por lo que no puede soslayarse sin más esta presencia institucional sin alterar estructuralmente el sistema vigente. Para el caso de la evaluación en entornos virtuales entendemos que no resulta necesario variar esta condición para facilitar el acceso, dado que no es el entorno el factor que pone en riesgo a los resultados, sino la no generación de condiciones de acceso y la pertinencia de las propuestas evaluativas al mismo. Sería esperable por tanto, la emergencia de esta condición y no la alteración compulsiva de una norma del sistema de modo fragmentado. En el mismo sentido, resulta también contradictoria la imposibilidad de impedir resultados eliminatorios, no solo porque el Reglamento de estudiantes de la Facultad prevé instancias recuperatorias diversas sino porque la respuesta a esta posibilidad en el contexto de emergencia y educación remota, ha de construirse mediante la generación de acompañamiento a las trayectorias. Esta normativa prevé también que la condición para acceder a la promoción sin examen final de una asignatura es la obtención de seis (6) puntos. Siendo que la misma no ha

sido suspendida, representa un mensaje contradictorio para la instrumentación de la misma porque desdice lo anterior.

El acceso al concepto merced a la opción comunicación con el docente homologa este acto con el cumplimiento de tareas que supuestamente hacen al proceso formativo de un campo de estudio, consideración ante la cual docentes muy preocupados interpretaron que con comunicarse con el docente bastaba para asignar el concepto de la asignatura. En términos de la evaluación en entornos virtuales, el criterio de validez de las tareas evaluativas persiste para la virtualidad como para la presencialidad, por lo que no debieran soslayarse los parámetros que las cátedras disponen para valorar los aprendizajes. En todo caso, en vistas a las restricciones y ampliaciones de la herramienta, configurarlos.

## **2.2. La voz docente**

En este apartado se disponen fragmentos de voces docentes que exponen experiencias vividas en situación de enseñanza remota por el distanciamiento social producto de la pandemia del Covid19. Para su mejor visualización y análisis, han sido agrupados según similaridad temática. Los comentarios, cuyas versiones originales se han dispuesto con sus respectivas referencias en la sección Anexos, fueron ordenados en aspectos tales como redacción y puntuación a fin de favorecer su mejor lectura.

### **Acerca de preguntas en torno a la evaluación**

- me parece más importante el trabajo que hagan en los prácticos que lo que pueden hacer en el parcial;
- ¿entonces no podés poner una nota? ¿cómo das el concepto a un alumno?
- una nota da muchos elementos, claro, no solo con los parciales de siempre;
- ese es un gran planteo: el cambio en la estructura. Que no sea solo el cambio en la coyuntura;
- también podemos ver el mejoramiento continuo del trabajo que envía el estudiante;
- ¿casos clínicos por ejemplo?
- ¿se puede establecer cuantitativamente en función de la cantidad de devoluciones?
- pero también en muchas ocasiones es imperioso resolver en tiempos pautados, pienso en estudiantes que enfrentarán licitaciones, por ejemplo (en referencia la flexibilidad de los tiempos);

- yo creo que exigir esos tiempos ayuda al estudiante a tomar un ritmo, más allá de que se califique, en nuestro caso sino entregan en tiempo y forma pierden la posibilidad de reentregar su trabajo para ser corregido;
- cuando hacés esta retroalimentación con varias entregas, ¿cómo vas contemplando las diferentes fechas cuando es solo para aquellos que requieren el ajuste del trabajo en la devolución?
- hay que dejar abierta la posibilidad de que coexistan, presencia y distancia, y ahí habrá que ajustar muchas cosas...
- y un parcial ¿se puede diseñar que se arme automáticamente diferente para cada estudiante?;
- recién leí la última resolución en cuanto a evaluación. Quedé medio descolocado. En cuanto a los exámenes parciales que no serán eliminatorios no calificativos. Aún no tenía pensado tomar examen parcial. La semana próxima harán un trabajo práctico. ¿Esos trabajos tampoco se les pueden colocar nota?;
- estoy con una crisis pedagógica je je. Ahora que empezamos a evaluar (virtualmente) y queremos hacerles un cuestionario tipo parcial en la charla surgen ítems como ¿cuántas preguntas? Es malo (antipedagógico) poner demasiadas? el fantasma de que si pones V o F o multiple choice son más sencillas, entonces ¿tenés que darles mas preguntas?. ¿Cuanto tiempo das para x número de preguntas? Además nosotros tenemos parte práctica para lo cual usamos mucho la foto o videos (yo en la teoría);
- hice un examen escrito en el campus y quiero calificarlo como aprobado/desaprobado (sin nota numérica), pero cree una nueva la escala, la quise poner como opción en el examen y no pude. Finalmente cambie a la opción no calificar y avise a los desaprobados por mensajería. ¿Podré ponerlo para el próximo examen? Y otra consulta: los estudiantes no pueden ver los comentarios que realice del examen (utilice la opción de calificación manual) ¿Qué tengo que hacer para que los vean?

### **Acerca de valores agregados**

- en lo que llevamos de trabajo en común en esta cursada se dio una circunstancia que me gusta mucho: tres de los cursantes han compartido materiales que tenían algún tipo de relación con los contenidos que venimos desarrollando. Quiero recuperar esos aportes, que aunque son muy diferentes entre sí, tienen algún grado de vinculación, pero más que nada valorando el gesto de pensar en compartir materiales (un artículo que trajo de la memoria, otro que leyó el Lit. Latinoamericana, un video, un audio de un podcast

sobre el amor cortés. Estuve revisando el aula y no sé bien como presentar esos materiales y dejar abierta la posibilidad de seguir agregando más aportes. Ahí viene mi inquietud ¿podría usar un padlet?;

### **Acerca de contextos personales y laborales poco favorables**

- Un mensaje de alta distribución en las redes sociales decía: “De docente a docente... Aflojemos con la tarea virtual. No le sumemos al estrés del encierro la locura de resolver guías y trabajos prácticos y un largo etc. Las redes están saturadas. Los chicos piden ayuda a padres que no saben, no pueden o no quieren a la situación del día a día agregarle una más. La compu se tilda. La compu la usa mamá o papá o el hermano/a mayor. Las consignas suelen necesitar una explicación que en ausencia del docente se traslada al familiar más cercano o a otro compañero vía whats app, lo que suele oscurecer en vez de aclarar. Colega, tu área no es la única. Lo que ya se mandó que sirva para dos semanas más. Por una cuarentena lo más saludable física, emocional y espiritualmente posible”;
- debo dejarle esta computadora a las 19 hs a uno de mis hijos. Y desde mi celu no puedo ingresar a estas plataformas. Mi realidad es que tengo 3 hijos escolarizados y en casa hay dos computadoras, así que estoy bastante limitada logísticamente y de tiempos para trabajar más cómodamente la virtualidad;
- desde las autoridades plantean que no se pierdan estudiantes, pero nosotros como docentes no podemos hacer malabares si no nos dan marcos normativos... sino tenemos condiciones laborales dignas;
- como docentes estamos obligados a mantener la virtualidad... y las autoridades no logran darnos los marcos necesarios; dos meses llevamos de clases y no sabemos si podemos tomar parciales aún... hay que presionar a las autoridades así como nos presionan y obligan a laburar en este contexto,
- los alumnos no quieren el Jitsi porque se corta mucho, pero una videoconferencia se lleva 1 Gb... y es bastante importante como costo;
- un tema importante es que si tenemos plataforma virtual, se destinen recursos para un equipo que asista en las técnicas de edición y demás. No podemos hacer TODO. Pero además, que te permita estar on line con los estudiantes. Responder a nuestra realidad... Esta emergencia puso en la agenda este tema. Si la decisión formal fue “clases virtuales” la Facultad debe garantizar lo básico. Sino, siempre estamos en la emergencia frente a la emergencia. Y la idea es estar preparados. (...) por lo que si la Facultad paga la

suscripción a Screen Matic, o Zoom para empresas o Skype para empresas podríamos dar clases virtuales con un número importante de inscriptos;

- en una carta a las autoridades, consejeras directivas docentes de una Facultad de Universidad, expresaban “como consejeras, utilizamos este medio para expresar nuestra preocupación y la de muchxs compañerxs ante la situación que atravesamos como comunidad a partir del aislamiento preventivo y obligatorio. Nos preocupa especialmente la circulación de un conjunto de comunicaciones confusas y por diversas vías que lejos de llevar tranquilidad provocan incertidumbre en docentes y estudiantes sobre temas que son sensibles, fundamentalmente el inicio de las clases y la realización de clases virtuales en un contexto que ya nos genera incertidumbre. Consideramos que una situación excepcional y dinámica como la que atravesamos exige respuestas concretas y claras de las autoridades de la Facultad. (...). Al mismo tiempo, advertimos que el envío de información para el uso de aulas virtuales no fue acompañado de una política clara respecto de su uso, razón por la cual se tiende a confundir respecto de su función. Por ello, consideramos que asumir que “daremos clases” en un aula virtual es un error, más bien en este contexto tiende a convertirse en un espacio de trabajo paliativo y como tal, deben ser pensadas y asumidas por toda la comunidad (...). Por último, destacamos que esta semana de aislamiento ya ha generado angustia, ansiedad e incertidumbre, que impactan negativamente en las posibilidades de asumir la concentración que las actividades demandan, y que en el diseño de aulas virtuales y su desarrollo no se ha contemplado la realidad personal, laboral y familiar de docentes y estudiantes que limitan el acceso “normal” a las aulas virtuales y sus actividades (...);
- el gremio docente universitario decía:



“Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 01 de abril de 2020.-

Sra. Presidenta del  
Consejo Interuniversitario Nacional  
Prof. María Delfina VEIRAVÉ

SU DESPACHO

CC: Secretaría de Políticas Universitarias/Ministerio de Educación de la Nación.

De nuestra mayor consideración:

En nombre y representación de la Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios - CONADU HISTÓRICA -, entidad de segundo grado con Personería Gremial MTEySS N° 1755 que nuclea a veintiséis sindicatos Docentes del sector Universitario y Preuniversitario, nos dirigimos a Ud. a efectos de transmitir nuestra preocupación por las medidas académicas adoptadas en la mayoría de las Universidades

Nacionales en el marco de la emergencia sanitaria nacional declarada por la pandemia del coronavirus, y que podrían redundar en un perjuicio a elementales derechos laborales de la Docencia.

Estamos asistiendo a una situación de crisis única e inesperada en todos los frentes, que ha obligado al gobierno nacional a adoptar medidas preventivas para restringir los efectos de contagio de la pandemia mundial que azota por el COVID-19, y que amerita la toma de conciencia por parte de toda la población, obviamente con la angustia que supone la incertidumbre por la evolución de los acontecimientos. Medidas que valoramos y acompañamos, entendiendo que la prioridad es la Salud de toda la ciudadanía y que corresponde sumar todos los esfuerzos responsables y solidarios en pos de dicho cometido. En este sentido, consideramos que la Salud y la Educación públicas, así como el Sistema Científico-Tecnológico, cumplen roles fundamentales y realizan aportes muy significativos.

En este contexto, y a la luz de las medidas que se vienen adoptando en las Universidades Nacionales en base a la Disposición del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 104/2020, que contempla la implementación transitoria de modalidades de enseñanza a través de campus virtuales, medios de comunicación o cualquier otro entorno virtual de que dispongan), les hacemos llegar las siguientes consideraciones:

1. Toda modificación y adecuación de las tareas de enseñanza que son inherentes a las funciones y obligaciones docentes normadas en nuestro Convenio Colectivo de Trabajo (según Dec. 1470/98), deben ser objeto de tratamiento PARITARIO tanto a nivel nacional como en cada una de las Universidades Nacionales. La adopción de modalidades de enseñanza virtual transitorias en las asignaturas presenciales en el contexto de la actual emergencia no es ajena a esta exigencia. En la mayoría de los casos esto no se ha respetado. En virtud de ello reclamamos ante el CIN - en tanto representación empleadora - que se arbitren los medios para la constitución de las Comisiones Negociadoras de Nivel Particular (Artículo 70 del CCT), para el tratamiento de esta situación, la Comisión de Seguimiento e Interpretación del CCT, como así la constitución - con plena participación de los gremios Docentes - de los Comités de Crisis Epidemiológica en cada una de las Universidades Nacionales que permitan llegar a los consensos imprescindibles para el abordaje de la crisis.

2. La adopción de modalidades virtuales deben ser de carácter excepcional y transitorio como soporte y preparación para la reanudación de los cursados presenciales, una vez superadas las condiciones que obligan al aislamiento preventivo. Por lo tanto deben estar centradas principalmente en mantener la vinculación con las y los estudiantes con acciones de apoyo pedagógico, bibliografía, orientación en los estudios, actividades pedagógicas y eventualmente la implementación de clases virtuales si los medios lo permiten y están dadas las condiciones en el equipo docente y estudiantes cursantes de abordarlas. Las condiciones de aislamiento generalizadas tanto en las familias de las y los docentes como del estudiantado, someten a situaciones de tensión familiar y personales muy fuertes. Mantener el vínculo con el estudiantado y poder abordar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser una contribución muy valiosa para sobrellevar la situación de las familias sometidas al aislamiento. Bajo ningún punto de vista deben agravar o complicar aún más esa situación. Las consecuencias económico-sociales de la pandemia son y serán muy graves y profundas en el conjunto del pueblo argentino, y por lo tanto en lo inmediato son inevitables los retrasos, alteraciones y modificaciones del proceso de enseñanza, y deberán mitigarse fundamentalmente con las adecuaciones del calendario académico necesarias y la adopción de estrategias de enseñanza excepcionales en la posterior etapa de retorno a la modalidad presencial.

3. Realizar un traspaso automático de los cursados durante todo el cuatrimestre a la modalidad virtual sin considerar las especificidades disciplinares y las condiciones y medios para llevarlos adelante - tanto de docentes como de estudiantes - puede convertirse en un mecanismo de exclusión de los estudios y degradación de calidad de la enseñanza.

4. Los y las docentes que están a cargo de menores y/o adultos mayores conviviendo en el aislamiento, así como quienes integran los grupos de riesgo, se deben exceptuar de las actividades laborales desde el hogar mientras dure esta situación excepcional. En función de ello, reclamamos que se otorguen en el ámbito universitario y preuniversitario las Licencias previstas en la Resolución N° 207/2020 del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Sin entrar en consideraciones sobre la calidad del proceso educativo en modalidad virtual o remota - que de ninguna manera desconocemos y valoramos como una de las herramientas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje - es nuestra responsabilidad advertir que este nuevo escenario puede conllevar a la vulneración de derechos laborales de la docencia involucrada, en especial para quienes poseen menores dedicaciones y categorías y muy particularmente para quienes integren grupos vulnerables de riesgo ante la pandemia y que padezcan enfermedades anteriores, o quienes estén a cargo de grupos familiares (menores o ancianos) y cuyas tareas de cuidado requieran de especial dedicación.

5. Tampoco es la misma situación la de aquellas Universidades estructuradas sobre cátedras o departamentos con equipos conformados, que otras con severas carencias de personal que muchas veces se sostienen con una persona o dos. Ni hablar en las grandes Universidades, donde hay una considerable cantidad de docentes con situaciones de contratación precaria (contratos a término, designaciones ad-honorem, etc.). Ni aquellas Universidades donde la dispersión geográfica de sus facultades, con diferentes calendarios académicos y realidades regionales, hace que la implementación de la virtualidad sea muy dispar en el aspecto socio-económico. Como asimismo no pueden desconocerse las asimetrías existentes en función de la cantidad de alumnos por comisiones.

6. Las medidas de suspensión de clases y de aislamiento obligatorio dispuestas por el Poder Ejecutivo Nacional, ponen en evidencia las asimetrías del Sistema Universitario en cuanto a la posibilidad de brindar en igualdad de condiciones los bienes y servicios esenciales: equipamiento, soportes tecnológicos, capacitación del personal docente, que garanticen un desarrollo adecuado de tareas con el escaso margen de tiempo que supone la contingencia actual. Ratificamos nuestro reclamo de Capacitación Docente en Servicio, no puede ni debe ser a cualquier hora y en cualquier condición, sino dentro de los horarios que cada dedicación establece. Asimismo, la provisión de equipamiento e infraestructura resulta indispensable tanto para docentes como para estudiantes, cuestión que al no estar relevada en muchas Universidades Nacionales, solamente profundizarían las desigualdades y brechas socio-económicas existentes.

7. Una situación muy singular se presenta en los niveles preuniversitarios, donde la educación es obligatoria y la edad de las alumnas y alumnos oscila entre los 3 y 18 años. Allí la virtualidad no necesariamente garantiza el derecho a la educación, pudiendo incluso incrementar y hasta consolidar las desigualdades. La inaccesibilidad material a los entornos virtuales es muchas veces un hecho. Las personas adultas a cargo de esa población estudiantil con seguridad además deben atender otras necesidades que demanda este nuevo estado de aislamiento social producto de la pandemia. Esas personas quizás no pueden acompañar el proceso de aprendizaje virtual generando angustia en esos “alumnos-hijos”. Por otro lado, también es particular para el personal docente. Recuérdese que la planta

docente preuniversitaria es altamente feminizada, abarca franjas etarias más jóvenes y en general también con hijes a su cargo en edad escolar; cuestión que suma a la triple jornada laboral (docente-madre-cuidados), profundizando situaciones de stress adicionales a las propias que la cuarentena genera. Temas de esta índole también deben ser abordados en paritarias particulares, respetando las licencias para los casos que corresponda, según las disposiciones emanadas del Poder Ejecutivo Nacional en el marco de la emergencia sanitaria. No renunciamos a ser garantes del derecho a la educación, pero con total seguridad decimos: la escuela en presencia es irremplazable. Es la única que permite la transmisión del capital cultural a través del vínculo pedagógico, que se construye, sin ningún lugar a dudas, en presencia. Este estado social genera mucha angustia; y si la escuela en lugar de acompañar presiona, creemos, que no sirve.

8. Hay que resaltar además, que en materia de derechos laborales, el salario constituye un aspecto esencial. Y nuestro sector viene de sufrir recientemente una disminución en nuestros ingresos como producto del incumplimiento del pago en el mes de marzo de la cláusula gatillo acordada en la Paritaria 2019, y de la imposición en su reemplazo de incrementos salariales claramente por debajo de la inflación hasta julio del 2020. Cuestión ésta que nuestra Federación claramente denunció y rechazó, por cuanto generó un malestar profundo en la Docencia Universitaria y Preuniversitaria, y que sigue siendo una demanda pendiente.

Por todo lo expuesto - y al tiempo que comunicamos que mantenemos a nuestros órganos deliberativos y resolutivos en sesión permanente - reiteramos el reclamo de inmediata constitución de las Paritarias del Nivel Particular (en modo virtual ó presencial, según indiquen las Disposiciones emanadas del Poder Ejecutivo Nacional) en todas las Universidades Nacionales, así como en el Nivel General para el abordaje de todas las situaciones previstas en la coyuntura.

Finalmente, manifestamos que la Universidad Pública Argentina más que nunca debe estar al servicio del Pueblo ante esta situación de emergencia que afecta a nuestro país y al mundo, que debemos garantizar como prioridad la vida de las y los argentinos, contemplar las distintas realidades familiares que se producen en docentes y estudiantes. Asimismo - y en función de las asimetrías y desigualdades que mencionamos, más otras tantas que podrían agregarse - entendemos que forzar a docentes y estudiantes a una continuidad de calendario académico trasladando mecánicamente el cursado del cuatrimestre a la modalidad virtual sin contemplar las condiciones sociales y psicológicas de los distintos actores involucrados, justamente podría constituirse en un negacionismo de la situación de emergencia y grave crisis del país, incrementando así la brecha de desigualdad, incertidumbre y complejidad, en la que ya estamos inmersos.

Saludamos a Ud. atentamente”

- en el segundo cuatrimestre yo soy la responsable de la materia y no se cómo voy a hacer...!;
- Buenas tardes (...) Le comento que completé como 3 x este formulario, pero para tener un aula a mi nombre no me deja avanzar. ¿Qué debo hacer? Gracias;
- intenté armar el aula virtual pero no puedo acceder porque me salta un cartel de peligro. Desconozco porqué pero no me deja acceder al formulario. Se los cuento para que

puedan ayudarme brindándome información o derivando con quien pueda ayudarme. Gracias;

- los alumnxs ya subieron archivos con borradores de sus trabajos prácticos al aula virtual. Para enviarles correcciones o sugerencias para que avancen en la elaboración y para que podamos fácilmente hacer ese intercambio, pensamos en descargar los archivos al drive de la cátedra y abrirlos como documentos en Google. Entonces podemos señalar algo sobre el texto escrito del alumno y compartírselo para que lo siga elaborando. Pero nos preguntamos si hay otro método más simple y directo de intercambiar sobre el borrador del trabajo escrito. De intercambiar con el alumno me refiero”;
- no se cómo resolver este tema. Resulta que les dimos como actividad 3 la resolución de una wiki colaborativa (...) El tema es que no me aparece entre las actividades a calificar, en el listado de ellas. ¿Hay manera de editarlo y sumarlo yo a ese listado? Esto me pasa por innovar!

Y para el cierre, una publicación de red social emblemática del momento:



### 2.3. El campus virtual universitario

Cole (2001) dice que el contexto es aquello que lo rodea al sujeto y describe diferentes círculos concéntricos con diferentes niveles, como capas de contexto. Agrega que el origen del término es “contexere”, que significa entrelazar y que cuando se piensa en el contexto de esta

manera no se puede reducir solamente a aquello que lo rodea. El contexto es una relación cualitativa entre un mínimo de dos entidades analíticas que son dos momentos en un único proceso, por eso los límites entre la tarea y el contexto son ambiguos y dinámicos. Un contexto representa entonces un proceso de enlazamiento, un acto en y con su entorno. Dado que en esta acepción, la mente trabaja por medio de artefactos, no puede estar limitada sin restricciones por la cabeza o incluso por el cuerpo, sino distribuida en los artefactos que están entrelazados y que entrelazan acciones humanas individuales. Por ello, importa ver las herramientas por medio de las cuales se interactúa con el mundo, las metas y otras restricciones sobre la acción.

Según el enfoque expuesto, la combinación de metas, herramientas y entorno constituye simultáneamente el contexto de la conducta y las maneras en que se puede decir que los procesos cognitivos se relacionan con el contexto. Así, el contexto es mucho más que lo que rodea; de modo diferente, constituye. Compartimos esta acepción para cualquier práctica humana, que en el estudio presente supone observar la evaluación virtual enmarcada, restringida o ampliada en orden a la relación y tensión con el contexto que aloja. Para el caso que nos ocupa, se trata de la plataforma Moodle en que se desarrolla la actividad virtual en la institución.

#### - *La plataforma*

Moodle es la plataforma que la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco utiliza para el desarrollo de la actividad virtual en sus diferentes ámbitos institucionales<sup>2</sup>, a saber, enseñanza en grado y posgrado, extensión, investigación. Es, para el presente trabajo, el contexto donde se anida la labor educativa que se analiza. Y por el conjunto de implicancias que supone reconocer la tarea en contexto según antes se decía, es que se describen sus distintas características, posibilidades, limitaciones, proyecciones.

Moodle es un sistema de gestión de aprendizaje, conocido como LMS por sus siglas en inglés. Es un software libre que permite que los usuarios puedan ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorarlo, por lo que la adjetivación de libertad se vincula no solo al libre acceso sino a las amplias posibilidades de edición. Cualquier persona u organización es libre de usarlo en cualquier tipo de sistema informático para cualquier tipo de trabajo y finalidad. En esta posibilidad, lo que importa es el propósito del usuario, no del programador, por eso es usado y preferido por instituciones educativas, en especial universitarias.

Esta plataforma puede emplearse para cursos online y off line, ya que permite descargar los recursos que allí se disponen, administrar actividades y realizar evaluaciones. Posibilita realizar encuestas a estudiantes, generar estadísticas para ver resultados, observar su desempeño

---

<sup>2</sup> Versión 3.8.2 al momento actual

frente a las tareas, con sus movimientos en el aula e interacciones sincrónicas y asincrónicas. Sus características son su gran simplicidad, versatilidad por la posibilidad de integrar herramientas externas, y variedad. Existen algunos debates acerca de su atractivo estético, pero puede configurarse en diversos aspectos mediante los llamados pluggins y merced a su condición “open source”. Puede usarse en cualquier dispositivo y navegador.

El aula creada se presenta al docente con un diseño preformado que integra secciones denominadas temas y un foro de avisos generales, que representa el punto de partida para empezar a trabajar. Cuando el docente ingresa al aula virtual, cuenta con un primer nivel de producción propia que se llama “edición de ajustes”. De las opciones que presenta importa reconocer la de asignar un determinado formato al aula entre las que se brindan que son: “en pestañas”, “de actividad única”, “de formato social”, “de temas” y “semanal”. Se presentan aquí dos tareas que entendemos esenciales para todo dictado de asignatura, que son la selección y organización de contenidos al interior del programa, que, como es sabido, actúan de manera directa hacia la formación del futuro profesional y generan cogniciones particulares. Por la complejidad que representa, no será abordado aquí de manera analítica, sino solamente con el fin de vincularlo a las configuraciones del aula virtual en los formatos disponibles en la plataforma.

El formato de temas representa la estructura clásica del aula virtual que la plataforma asigna por defecto. Posibilita visualizar una selección de contenidos no basada en la jerarquía, ya que se exponen de manera idéntica y se relaciona de manera directa con una organización basada en conceptos estructurantes de la asignatura. Asimismo, ofrece dos opciones que generan diferentes cogniciones. La primera denominada “una sección por página” y la segunda “muestra todas las secciones en una página”. Entendemos que una elección u otra genera concentración o distribución; la primera una relación estrecha entre la unidad o tema que se está dictando y todo lo que ella incluye, que hace que el estudiante se posicione espacialmente en la actualidad del dictado y lo haga en el aula. Conlleva, por tanto, una mejor distribución y organización, también en términos de evitar el cansancio visual o la desorganización en la búsqueda. Mientras que la segunda expone el contenido general de la materia y sus diversos recursos de actividades de manera simultánea.

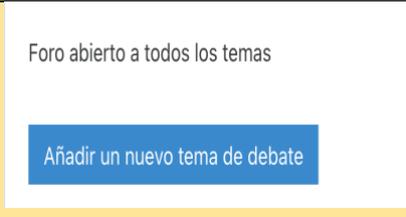
El formato en pestañas posibilita una mayor visualización cuando se trata de asignaturas con muchas unidades temáticas o ante la posibilidad de organizar el dictado según periodizaciones. El criterio de selección de contenidos es el de profundización de temas y sus relaciones entre sí, con lo cual favorece la organización en ejes temáticos o secuencias

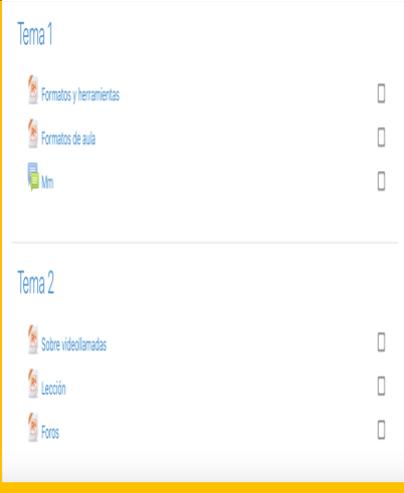
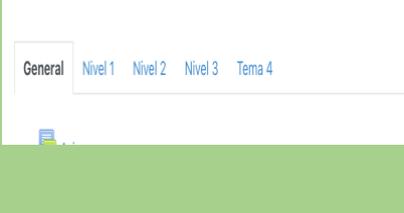
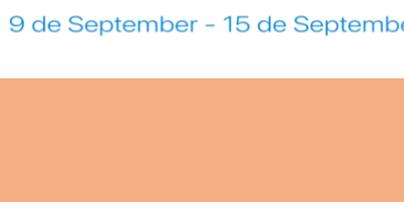
didácticas que animan a abordar un contenido en diversas ocasiones con más de una perspectiva de análisis.

Por su parte, el formato por semanas se acomoda mejor a la decisión de periodizar la enseñanza y el aprendizaje. Para el caso, el campus dispone períodos por defecto, aunque pueden editarse, lo que representa un recurso muy potente en tanto que da lugar a las categorías conceptuales que decida el docente. El formato social se expresa mediante foros de discusión, con posibilidad de incluir recursos y actividades dentro suyo. A nuestro juicio, resulta una estructura muy interesante cuando el programa de la asignatura se presenta a través de problemas a resolver, para lo cual resulta posible agregar materiales de diverso tipo en torno a orientar la discusión. Es un formato que de algún modo desafía los cánones tradicionales de dictado universitario y genera en el estudiante una visión funcional de la formación como así también un compromiso con las finalidades formativas y la actualización respecto de los escenarios reales.

Por su parte, el formato de actividad única se vincula a una modalidad muy focalizada, y se asocia a los recursos y actividades que ofrece la plataforma. Se presta de manera directa a un dictado rápido y preciso de un tema o contenido al interior de una carrera de grado o posgrado, que sea común a todas las asignaturas.

En términos gráficos, se expresa como sigue:

<i>Formato de aula</i>	<i>Cogniciones</i>	<i>Gráfica</i>	<i>Organización de contenidos</i>	<i>Selección de contenidos</i>
<b>Formato social</b>	<b>Motivación y capacitación</b>		<b>Problemas</b>	<b>Visión funcional y actualización</b>

<b>Formato de temas</b>	<b>concentración</b>		<b>Extensión</b>	<b>Igual jerarquía</b>
<b>Formato en pestañas</b>	<b>Distribución</b>		<b>Conceptos estructurantes</b>	<b>Profundidad</b>
<b>Formato por semanas</b>	<b>Proceso</b>		<b>Ejes temáticos o secuencias didácticas</b>	<b>Periodización</b>

Otras configuraciones que pueden hacerse en el “Area personal” se alojan en la pestaña “Preferencias”, que posibilita la mejora gráfica del aula, la señalización y con ello la organización. También incluye la posibilidad de contar con un repositorio propio, mediante la integración de archivos privados. De igual modo, habilita a que el docente decida si quiere mostrar o no el libro de calificaciones e informes de actividad, lo que a nuestro juicio se relaciona con la transparencia del acto evaluativo. Esta funcionalidad incluye también la “Finalización de la actividad”, que sirve para que el estudiante marque el cumplimiento de las actividades lo que supone un valor agregado para la administración de sus tiempos de estudio. El docente no visualiza este registro pero sí puede sugerirle que lo use como recurso para la autoevaluación.

En este módulo es posible también disponer filtros para visualizar la actividad más vista, relevante a la hora de ponderar la programación didáctica de tareas, en términos de los aprendizajes y la evaluación. También integra una mensajería para contactos más personalizados y una sección de registro, que permite monitorear el desempeño de los

estudiantes.

Nombre ^ / Apellido(s)	Dirección de correo	Roles	Grupos	Ultimo acceso al curso	Estatus
[Redacted]	[Redacted]	Estudiante	No hay grupos	18 horas 4 minutos	Activo
[Redacted]	[Redacted]	Estudiante	No hay grupos	2 días 20 horas	Activo
[Redacted]	[Redacted]	Estudiante	No hay grupos	3 horas 4 minutos	Activo
[Redacted]	[Redacted]	Estudiante	No hay grupos	2 días 8 horas	Activo
[Redacted]	[Redacted]	Estudiante	No hay grupos	8 horas 39 minutos	Activo
[Redacted]	[Redacted]	Estudiante	No hay	13 horas 33 minutos	Activo

Filtros  
Configuración Calificaciones  
Copia de seguridad  
Restaurar  
Importar  
Reiniciar  
Papelera de reciclaje

Informes

- Desglose de Competencias
- Registros**
- Registros activos
- Actividad del curso
- Participación en el curso
- Finalización de la actividad

Insignias

- Gestionar insignias
- Añadir una nueva insignia

Banco de preguntas      Preguntas

[Redacted]

Página Principal / Cursos / FACULTADES / [Redacted] / Sede Trelew / [Redacted]

Avisos

Guía para el estudio de la Teoría de [Redacted]

Guía de Teoría

Desarrollo de [Redacted]

- Editar ajustes
- Activar edición
- Finalización del curso
- Filtros
- Configuración Calificaciones
- Copia de seguridad
- Restaurar
- Importar
- Reiniciar
- Papelera de reciclaje
- Aún más...**

En el centro del aula virtual, se encuentra el cuerpo principal, en el que se disponen los materiales en diferentes formatos según lo antes analizado. En la sección “Participantes” se aloja la información de todas las personas que se encuentran matriculadas en el aula, como también la conformación de los grupos, para tareas, foros y cuestionarios, cuya labor es atribuida al docente. Cuenta con la opción de formar agrupamientos que acontece, por ejemplo, cuando docente indica la agrupación de pequeños grupos. La edición es también para definir roles.

La tramitación del aula se realiza mediante la función “Activar edición”. Es la más importante del campus porque posibilita la integración de los recursos y actividades que la plataforma ofrece al docente; es entonces su lugar pleno de creación. De ellos se tomarán aquellos que a nuestro juicio son de uso frecuente según el registro que deviene del diálogo con profesores y la visibilización de sus aulas virtuales.

- *Foro de discusión*

Es un recurso pensado para el intercambio, como su nombre lo indica. Adopta diferentes formatos que son los que siguen:

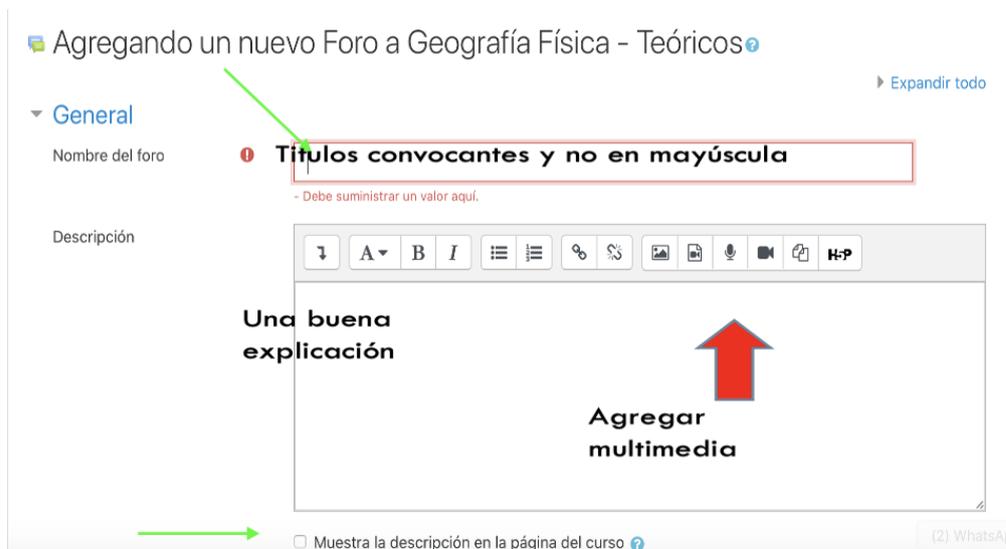
- cada persona plantea un tema, que posibilita que tanto docentes como estudiantes dispongan temas para el debate;
- debate sencillo, que apunta a suscitar una discusión a partir de un tema o problema planteado por el docente;
- formato de blog, que genera una vista no jerárquica de las opiniones de cada participante;
- foro de preguntas y respuestas, que obliga a responder preguntas como condición para leer lo anterior;
- foro para uso general, que como su nombre lo indica, se destina más que a la discusión, a la divulgación de información de parte de la cátedra.

Sus posibilidades son importantes según se expresa en lo que sigue:

TIPO DE FORO	POSIBILIDADES
Cada persona plantea un tema: el estudiante puede añadir tema	Mayor iniciativa – Reconocimiento de problemas
Debate sencillo: discusión entre sí a partir de un dilema	Intercambio
Formato de blog: disposición horizontal y a la vista de las intervenciones	Mayor reconocimiento y visibilización gráfica
Foro de uso general	Por defecto. Indicado para avisos de asignatura ( <b>notificaciones</b> )
Foro preguntas y respuestas	Insta a participar

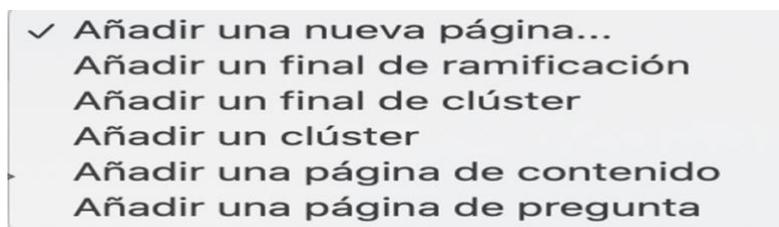
Como puede observarse, representa un recurso potente en términos de la diversidad de formatos y sus relaciones con intenciones pedagógicas. Favorece el desarrollo de la escritura, permite el intercambio de opiniones a partir de problemas o dilemas, que representa para el aprendizaje universitario un aspecto central en torno a la formación profesional. Ofrece la posibilidad de generar instancias evaluativas de manera expresa. Sus posibilidades de edición son amplias, como puede observarse, ya que contiene diversos sitios en los que pueden comunicarse intenciones, criterios, consignas, y resulta posible también decidir su visualización directa en el cuerpo central del aula, para ponderar su contenido. También permite conformar grupos e indicar la finalización de actividad

Como instrumento evaluativo, invita a dejarlo abierto, con espacio de edición para fijar consignas y/o criterios o asignarle una escala de calificación preexistente o creada por el docente.

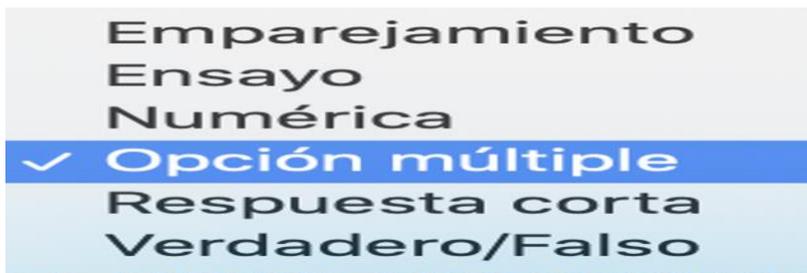


### - *Lección*

Es un recurso que procura simular el dictado de clases, cuando éstas se caracterizan por la combinación de audio y video, imágenes, texto junto a tareas de aprendizaje que se derivan de manera directa de tal secuencia. Posibilita la edición mediante la generación de páginas en secuencia (hacia adelante y hacia atrás) y para integrar contenido o tareas (preguntas cerradas o ensayos entre otros). El carácter de intercalado de ambos aspectos hace que el estudiante construya una visión integrada y articulada entre la naturaleza del recurso que se dispone (audio, video, imágenes o texto) y el tipo de consigna, como también colabora en iniciar y concluir la tarea sin interrupciones. Genera una amplia posibilidad de opciones para diferentes tipos de clase y hasta el armado de una unidad entera de un programa, con articulación interna entre clase, actividades de consolidación, evaluaciones, foros, etc, como puede observarse en la imagen que sigue:



De igual modo, permite el desarrollo de tareas evaluativas con opciones de respuesta cerradas y abiertas como se muestra a continuación.



También posibilita asignar calificaciones a las tareas de aprendizaje, que se conocen de manera inmediata al terminar la actividad, con posibilidades de ponderar cada una de ellas, lo que representa un punto importante para la evaluación por su carácter altamente formativo

- *Big Blue Button*

Se encuentra alojada en el campus como recurso pero también puede traerse como una extensión de Moodle; es una herramienta que sirve para trabajar en grupos reducidos o masivos. Por estar incluida en el campus, no consume datos si se ingresa desde allí, dado que se procesa desde el dominio edu.ar. Su funcionalidad es que complementa el dictado de una clase de aproximadamente doscientas (200) personas, y lo que nos importa más es que favorece interacciones en clase entre docentes y estudiantes y éstos entre sí.

En el recorrido para usar esta aplicación, se observa que permite asignar un nombre a la clase y hacer un comentario sobre su contenido. En los ajustes incluye la notificación a estudiantes, la designación de roles entre los usuarios del aula, la programación del inicio y cierre de la clase. Durante su dictado puede realizarse una encuesta de opinión sobre el tema que se desee, lo que permite analizar la implicancia de los estudiantes, generar un pequeño relevamiento sobre el tema que se esté dictando, observar la comprensión. Posibilita compartir presentaciones gráficas, textos en pdf o word y material audiovisual, disponer de una pizarra digital con diferentes animaciones que invita a realizar intervenciones interactivas tanto de parte de docentes como estudiantes y contar con un bloc de notas como forma de promover la generación de apuntes de forma colaborativa o para que el docente sistematice los aportes de clase. Este material es valioso por resultar un registro en vivo de lo acontecido en clase, que luego puede presentarse como material de estudio. Emula entonces la toma de apuntes. Finalmente, la aplicación admite la generación simultánea de varias salas para la realización de tareas grupales durante la clase a las que el docente puede ingresar para acompañar en lo que se requiera.

A nuestro juicio, resulta ser una herramienta dinámica, dúctil, favorecedora de la diversificación de recursos didácticos por sobre todo, y con gran apertura para interacciones.

- *Etiquetas*

Sirven para enriquecer gráficamente el aula mediante texto imágenes. Apuntan a jerarquizar información a través de su visibilización expresa en el aula.

- *Taller*

Es un recurso que, como su nombre lo indica, invita al hacer, a la experiencia. Se caracteriza por ello, por dar un gran protagonismo al estudiante, que se expresa en las modalidades evaluativas que incluye, que son la evaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Para su uso, el docente debe dar contenido a cada una de las fases que se incluyen en un taller, hasta el momento en que asigna esa labor a un estudiante para que evalúe a otro, lo que es debidamente ponderado a través de un puntaje. Este aspecto resulta ampliamente valioso, si consideramos el conjunto de aspectos que se ponen en juego en la evaluación a un par y por tanto, requiere su valoración.

The image shows the 'Ajustes de calificación' (Grading Settings) interface in Moodle. It contains several configuration options with corresponding input fields and dropdown menus. Annotations with red arrows point to specific elements:

- A yellow callout box points to the 'Rúbrica' dropdown menu, containing the text: "La máxima calificación que se puede dar a un par".
- Two red arrows point to the 'Calificación por el envío' dropdown menu, which is set to '80' and 'Sin categorizar'.
- A red arrow points to the 'Calificación de la evaluación' dropdown menu, which is set to '20' and 'Sin categorizar'.
- A red callout box points to the 'Calificación de la evaluación' dropdown menu, containing the text: "Que obtenga un puntaje por ser evaluado".

Como todas las herramientas disponibles en Moodle, se dejan lugares editables. Entendemos que en el caso del taller, la gran cantidad de este tipo de sitios en cada fase se vincula a la necesaria presencia de orientaciones que el docente ha de proporcionar a los estudiantes.

- *Wiki*

Esta herramienta persigue la producción compartida de interacciones. Parte de una consigna docente que los estudiantes editan para colaborar en la misma. Por su configuración técnica, la consigna suele expresarse en una expresión corta, que puede ser una palabra o frase de pocas palabras, dispuestas para editarse, frente a las que pueden agregarse imágenes, texto o video. Genera una opción para imprimir porque del aporte de todos resulta una interesante producción con abundantes contribuciones. Dado su formato colaborativo, puede emplearse

como una herramienta para valorar este rasgo en el desempeño de los estudiantes, de allí la disponibilidad de diferentes opciones para la conformación de los grupos.

▼ **Ajustes comunes del módulo**

Disponibilidad ? Ocultar a los estudiantes

Número ID ?

Modo de grupo ?  No hay grupos  
 Grupos separados  
 Grupos visibles

acceso por grupo/agrupamiento

▼ **Página nueva**

Título nuevo de la página ! Acerca del aprendizaje

Formato ?

Formato HTML !

Formato Creole !

Formato NWIKI !

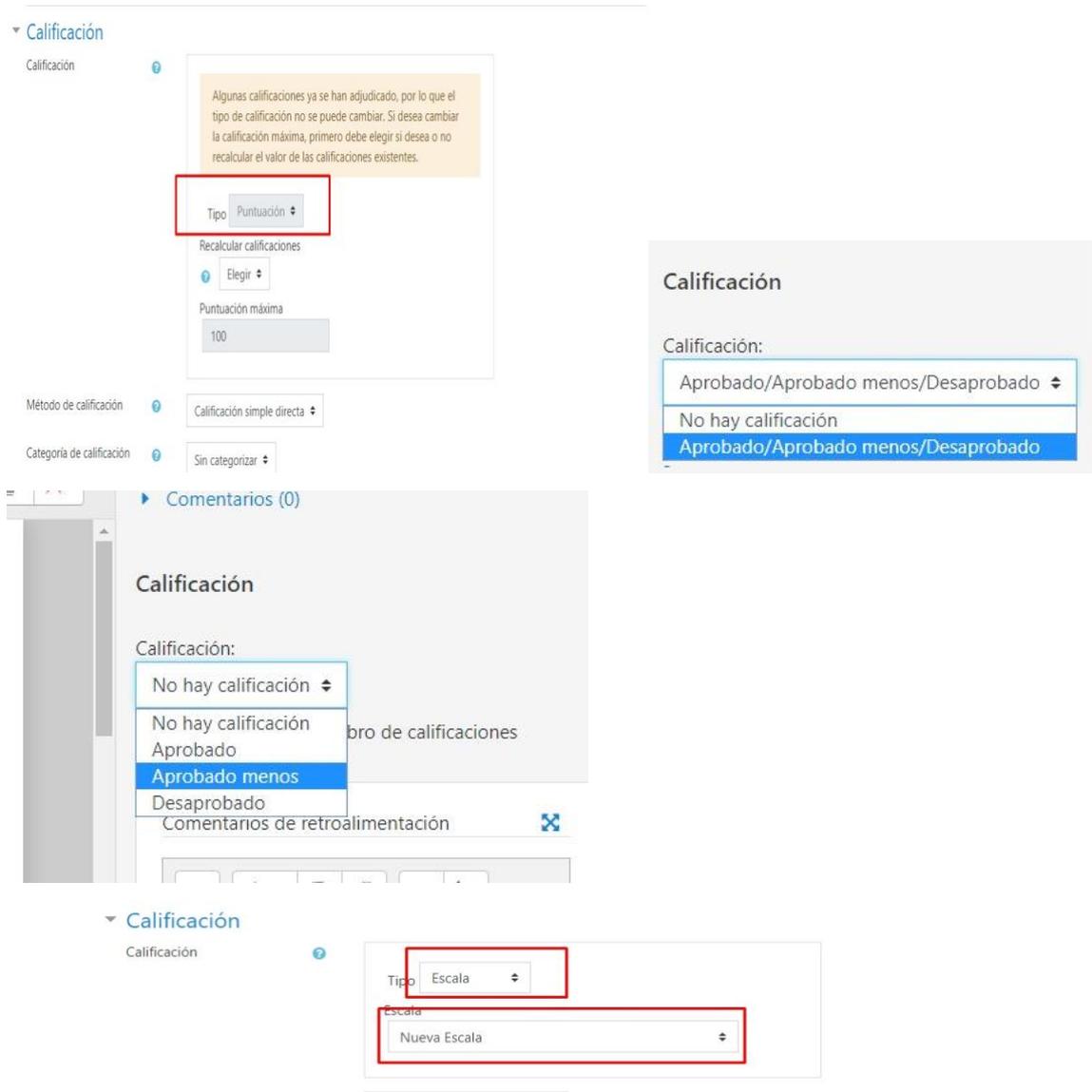
Grupo **acá distribuyo cada página para cada grupo (ver la que sigue)** Todos los participantes

**Crear Página**

### *Tarea, escalas y calificaciones*

Es un sitio destinado a la entrega de producciones de parte del estudiante, en general mediante archivos. Cuenta con registro de disponibilidad, con un sitio para la retroalimentación con archivos adjuntos o comentarios sueltos. Pueden editarse la calificación y fecha de entrega, configurarse para entrega individual o grupal y evaluarse mediante las escalas dadas por defecto o una nueva creada por el docente, Incluye diferentes métodos de calificación, entre las que se destacan la calificación simple directa y la rúbrica.

En cuanto a las calificaciones, se encuentran situadas en un lugar específico; esta función permite visualizar las obtenidas por cada estudiante y a la vez las grupales. Permite exportar para guardar todos los ítems. Mediante la configuración, se puede ponderar diferente, aunque luego el sistema y se puede agregar algún otro elemento con su calificación, como una wiki por ejemplo.



- *Consultas*

Es una herramienta que sirve para conocer las opiniones de los estudiantes sobre un determinado tema. Se caracteriza por ser de uso sencillo y rápido lo que favorece el rápido acceso a la información obtenida. Puede usarse también para hacer un testeo breve de la comprensión de un tema. Cuenta con editor para agregar explicaciones y opciones para su visualización.

Expandir todo

**General**

Título de la consulta ! Modalidad de evaluación para el dictado de clases

Descripción

Sitio para agregar el título

Permite mejorar la estética

Muestra la descripción en la página del curso

Modo de visualización de las opciones

Mostrar horizontalmente  
 Mostrar verticalmente

Depende de la cantidad de opciones

Ruta: p

Importa conocer tu opinión acerca de las modalidades usadas para las clases hasta el momento actual.

Tiene un potente efecto retroalimentador.

**Resultados**

Publicar resultados

Mostrar los resultados al estudiante después de su respuesta

- *Glosario*

Es una herramienta para trabajar definiciones, tanto para el docente como para el estudiante. Una vez creado, el docente asigna nombre y descripción y añade entradas, lo que consiste en agregar el concepto en el nombre y la definición en el cuadro. Contempla la posibilidad de asignar calificaciones, por lo que puede emplearse para evaluar mediante promedio, calificación mínima o máxima o suma de calificaciones. Posibilita agregar archivos (imágenes o enlaces a materiales audiovisuales).

Cuenta con diferentes apariencias que generan experiencias de conceptualización diferentes, tal como puede apreciarse:

Apariencias y usos			
SIMPLE ESTILO DICCIONARIO	LISTA DE ENTRADAS/ENCICLOPEDIA	COMPLETO C/S AUTOR	PREGUNTAS Y RESPUESTAS
Definiciones simples con pocas entradas. Bloc de apuntes	Listado exhaustivo de definiciones	Articulaciones de participaciones	Posibilidades de repaso y con uso evaluativo

- *Cuestionarios*

Es un recurso destinado a finalidades evaluativas cuya diagramación sigue los pasos empleados para todos. En la temporalización se establece una fecha de apertura y de cierre aunque con un tiempo preciso para su realización. Esta amplitud temporal a la vez que restringida a un período, hace que el estudiante cuente con un tiempo limitado para su resolución, a la vez que ingresar al mismo en el momento en que él disponga. Al finalizar, contempla las opciones de envío automático, contar con un período de gracia para enviar el cuestionario aunque no para responder a más preguntas o envío previo a la finalización. De esta diagramación preexistente, se desprende la importancia que asume la previa información al estudiante de modo que pueda administrar el tiempo de modo conveniente.

La herramienta dispone para el docente la posibilidad de integrar uno o varios intentos, lo que se vincula con la oportunidad de verificar en el momento los errores y volver a realizar. Y la calificación se puede asignar a la calificación más alta, al promedio de calificaciones, al primer intento o último intento. Entendemos que el primer y último intento tienen los sesgos del apuro, del agotamiento y que la calificación más alta representa una referencia casi ficticia; en cambio el promedio siempre representa una buena conjugación.

En cuanto al esquema, da la posibilidad de abrir una página nueva en cada pregunta o disponer todas en una misma página, lo que a nuestro juicio se vincula al efecto visual que produce. El método de navegación puede ser libre o secuencial, en el que el primero permite ir y venir mientras que el segundo supone seguir la secuencia indicada. Respecto del comportamiento de las preguntas, da las opciones de disponerlas o no al azar y diferida o inmediata; la primera tiene que ver con entrega de la respuesta de forma inmediata a que se contesta cada pregunta, que puede ser tanto la respuesta correcta como la puntuación. Si se elige la opción diferida se activan otras que son inmediatamente después de cada intento, más tarde

cuando el cuestionario está aún abierto o después de cerrar el cuestionario. Estos elementos se vinculan nada más y nada menos que a la retroalimentación en la que el desafío mayor es que los estudiantes no se queden en la calificación y dejen de ver comentarios. Una opción es complementar con momentos conversacionales para discutir las respuestas.

A la hora de agregar las preguntas del cuestionario, aparecen tres opciones que son agregar una nueva pregunta, una del banco de preguntas (disponible en el cuestionario) o una pregunta aleatoria. Desde la segunda opción, las preguntas se pueden reutilizar, categorizar; también se puede crear categorías en cada pregunta y generar cuestionarios dinámicos evitando la repetición. Las opciones de nuevas preguntas son varias y podrían agruparse en las de tipo multiple choice, de respuesta corta y de elaboración de un ensayo.

Cuando el cuestionario ha sido completado, el docente puede visualizar el informe de la producción de cada estudiante para calificar si es que no ha sido realizada mediante automatización. Puede editarse para extender el plazo durante su ejecución, para todos o para un estudiante en particular.

Como corolario de este apartado, es posible afirmar la imposibilidad de establecer nítidas fronteras entre las herramientas descritas respecto de servir a la enseñanza o a la evaluación. Tal como decíamos con Vygotski, en otro sitio de esta tesis, lo que marca su lugar y destino es aquello que el ser humano le atribuye. En este caso, el docente y su intencionalidad.

#### **2.4. Voces de actores institucionales claves**

Se realizaron entrevistas a dos informantes claves. Uno fue el administrador de campus virtual de la Universidad, en virtud de la actividad docente se inscribe en ese sitio y por tanto es menester reconocerlo; y porque importa recuperar sus apreciaciones respecto de las herramientas que ofrece el mismo para el desarrollo de consignas evaluativas para dictados virtuales. El otro referente fue una autoridad universitaria de una unidad académica donde se desarrollan carrera de grado con modalidad a distancia, porque interesa conocer un caso y examinarlo lo más analíticamente posible; y porque estudiar la evaluación desde una perspectiva política supone reconocer los contextos en sus diversas expresiones.

Los datos obtenidos se presentan bajo las tres formas de registro. El análisis realizado en la tercera columna nos permitió reconocer aspectos subyacentes de los datos empíricos e intercalar valoraciones enlazadas con otras previas, producto de la comparación constante. Así, por ejemplo, del estudio analítico del campus se realizó la revisión de tal entrevista.

### 2.4.1. Entrevista al administrador del campus virtual de la UNPSJB

Registro	Comentario	Análisis
<p><b>I:</b> Bueno, la primera pregunta es porqué nuestro campus empieza así, es decir, si es una característica de Moodle que impide que haya alguna presentación. Que antes la tenía y que quizá por el cambio, ya no está.</p> <p><b>E:</b> sí, es por la actualización.</p> <p><b>I:</b> iría junto a la otra pregunta, que es si se puede mejorar la estática, porque no deja de ser una inquietud el cambiarle los colores, ponerle el logo de la Universidad, por ejemplo.</p> <p><b>E:</b> No se puede por el hecho de que se maneja a través de una plantilla que ya está predeterminada. Se pueden modificar por ahí algunos colores o detalles, pero no mucho más. Que no tenga presentación supongo que es porque desde la navegación de la página de la Universidad decidieron no ponerle ningún color.</p> <p><b>I:</b> Ah, ¿viene de la versión anterior de Moodle?.</p> <p><b>E:</b> No. Viene de la navegación de la Universidad. El usuario comúnmente, si no tiene el link del campus, entra a la web de la Universidad, a la página de la Universidad y va directamente desde ahí, por eso es que no tiene una presentación.</p> <p><b>I:</b> Pero el trámite o la posibilidad de cambiarle la estética, no es que dependa de vos...</p>	<p>Insistencia de mi parte en la necesidad de cambiar la estética en la portada del campus de la Universidad. Cierta incomodidad del entrevistado por la insistencia y porque quizá quiera hacerlo pero no es algo que dependa de él.</p>	<p>La demora en la mejora de la portada del campus virtual en su aspecto estético es un problema para el desarrollo de la educación virtual en la Universidad. Por la importancia que tiene la estética en la modalidad, que no es solo una cuestión formal o perceptiva sino que tiene argumentos pedagógico-didácticos</p>

<p><b>E:</b> No es algo que pueda modificar. No puedo entrar. Sigo siendo un usuario pero con más permiso. El sector que modificaría sería Redes. Son quienes manejan las actualizaciones.</p> <p><b>I:</b> Ah, son quienes manejan la estética entonces. Pero la estética, ¿depende de lo que ellos quieran o esa plantilla viene prefigurada en la versión que tenemos?.</p> <p><b>E:</b> Me parece que se puede cambiar sin importar la versión.</p>		
<p><b>I:</b> Respecto de algunas herramientas para evaluación, si yo quiero evaluar algún curso mío a través de la modalidad virtual, cuál de estas herramientas que están en el campus me aconsejarías para que la evaluación sea totalmente virtual?</p> <p><b>E:</b> Formalmente son cuestionario y tarea. Luego también el foro en caso que las respuestas puedan durar un tiempo. La tarea define una fecha con una actividad. Sirve para un trabajo práctico porque determinas la actividad, y cuando la tienen la envían. El cuestionario tiene un cierto tiempo para las consignas, se parece más a un examen presencial.</p>	<p>Me sonó fuerte la palabra “formalmente” porque parece ser que para instancias evaluativas no tan claves debe ser un instrumento consistente como un cuestionario, mientras que para otras “no tan decisivas” podrían apelarse a otras.</p> <p>Me llama también la atención cuando afirma que el cuestionario puede reemplazar a una toma presencial solo cuando se usa bien. Pero no refiriéndose a criterios pedagógicos, sino de resguardo de otro tipo más cercano al control.</p>	<p>La evaluación virtual requiere uso de instrumentos con la misma legitimidad que para la educación presencial.</p> <p>Hay que revisar el problema del control en la evaluación virtual universitaria.</p>
<p><b>E:</b> Con Adriana (integrante equipo de la Dirección de educación a distancia: pedagoga). Ella tenía ayudas para la versión anterior y yo las adapto para la de ahora y nos basamos en pedidos de los</p>	<p>Expreso mi apreciación por este juicio, porque la tarea técnica sobre el campus se realiza con la opinión de una pedagoga.</p>	<p>Las decisiones didácticas han de imperar a la hora de organizar en todas sus dimensiones el campus virtual. Lejos está de tratarse de una tarea solo de informáticos.</p>

<p>profesores, cuando son dudas recurrentes.  <b>I:</b> Hay alguna duda recurrente?.</p>		
<p><b>I:</b> Estuve viendo que hay un artículo de la resolución actual del campus virtual de la Universidad que dice que el campus va generando estadística acerca de su uso. Accedés a esa estadística?  <b>E:</b> Suelen llegarme correos, me avisa la cantidad de aulas que hay sin ningún detalle. Solo la cantidad.</p>	<p>Expreso una cierta desazón por su respuesta porque considero que es importante estudiar el desarrollo de la virtualidad en la Universidad de manera sistemática.</p>	<p>Estudiar las prácticas docentes virtuales en la Universidad compromete apelar a datos cuantitativos, por ejemplo, el incremento en cantidad de aulas y sus distribuciones entre las unidades académicas, por ejemplo.</p>
<p><b>E:</b> Me gusta mucho la wiki y el glosario porque tiene participación de los alumnos. Pero no son usadas. La wiki la usan solo 2 o 3 profesores en toda la Universidad y es muy buena para</p>	<p>Me genera atención que después de varios años de iniciada la experiencia de enseñanza virtual en la Universidad falte enfatizar la innovación en el uso de herramientas.</p>	<p>Las herramientas virtuales que generan mayor esfuerzo y práctica de parte de los profesores no son las más usadas</p>
<p><b>E:</b> Pero por más que tengan buen nivel pedagógico, el hecho que pase por Secretaría académica de cada Facultad lo único que tienen que hacer es ver si pertenece ese aula a ellos o a sus carreras. No tanto que tenga trabajo pedagógico. Hay un poco de desorden que viene del formulario para que quede bien distribuído el conjunto de aulas. El formulario no está bien hecho y muy desactualizado, tiene categorías que no tienen que ver con lo que se hace ahora, quizá no tenía el campus la ingerencia antes que ahora.  Además, muchos no saben amar el aula porque no sabe ni poner un pdf.  Hay poco manejo de la computadora en sí. A pesar que trabajan con ello. Y eso</p>	<p>Me genera preocupación este comentario porque en verdad lo que debe pesar debe ser la intervención pedagógica a la hora de observar el diseño de las aulas virtuales universitarias</p>	<p>Así como en la enseñanza presencial se aprueban los programas de los profesores, en educación a distancia es necesario observar el diseño de las aulas virtuales. Y sobre todo hacerlo con criterio pedagógico y no solo la formalidad de constatar que el profesor pertenezca o no a una Facultad.</p>

supone una explicación general nos excede. Si alguien va yo explico, pero hacer tutoriales de eso no tiene que ver con el campus.		
---	--	--

#### 2.4.2. Entrevista a autoridad de una Facultad que desarrolla el grado con modalidad a distancia

Registro	Comentario	Análisis
<p><b>E:</b> Sí, sí. En el proyecto está previsto que hay dos tutorías por cada materia. En la primera la Universidad va al pueblo y en la segunda los estudiantes vienen a la Universidad. Pero eso no se cumplió del todo, porque es engorroso para la gente, aunque el criterio es muy bueno porque supone que los estudiantes se impliquen en la vida universitaria.</p> <p><b>I:</b> Porque extensión áulica?</p> <p><b>E:</b> Es el nombre que le da el SIU Guaraní, y permite tener los estudiantes cargados en las sedes centrales</p>	<p>Me genera sorpresa que no pueda constituirse una denominación particular dada por las particularidades de la modalidad y no por las demandas de un sistema.</p>	<p>La educación a distancia requiere de su propia normativa aún en los sistemas informáticos.</p>
<p><b>I:</b> El origen de todo esto, decías que es producto de un relevamiento y una lectura entre líneas. ¿Que es lo que vieron? Porque podría haber sido una carrera más ligada a lo productivo, por ejemplo.</p> <p><b>E:</b> El relevamiento que se hace es un relevamiento con fuentes múltiples, o sea, se habla no solo con la gente sino con funcionarios, se habla de la historia de la región por eso (nombra un profesor) es un compañero muy importante por su lectura como historiador. Entonces, a partir de</p>	<p>Me genera adhesión este criterio, porque no se trata de dar una respuesta con postura lineal, sino de interpretar la voz de la gente en función de múltiples fuentes</p>	<p>La interpretación de la demanda de carrera a distancia se vale de múltiples fuentes como se hace en carreras presenciales, Este criterio contribuye a consolidar la calidad de la modalidad.</p>

<p>fuentes múltiples entendimos que la Universidad tiene que tener un rol dinamizador en nuestros pueblos.</p>		
<p><b>E:</b> Son profesores y no tutores. Ya la Facultad no tiene profesor y tutor. Eso es de un tiempo en que se diferenciaba que se instaló cuando se firmó convenio con la UBA y quedó eso que uno escribe y otro implementa. Ahora hay un único profesor que escribe y enseña, no separa. Y no tiene que ver con lo presupuestario sino con el criterio de la función.</p>	<p>Interesante argumentación. Me remite a otros tiempos en que se pensaba de otra manera la docencia a distancia</p>	<p>La calidad en la educación a distancia debe ser resguardada desde muchos lugares. En este caso, desde la jerarquía del profesor de la modalidad.</p>
<p><b>I:</b> Cómo abordaron las actividades practicas o vivenciales?. Porque yo cursé una carrera a distancia y esa parte fue mal organizada. <b>E:</b> Bueno, eso va más allá del dictado de carrera a distancia. Porque se puede conveniar con las localidades para que disponga formas y recursos para que los estudiantes hagan sus prácticas, buscar también algún recurso humano para que acompañe a un estudiante. Hay que compartir esas necesidades con la Municipalidad. Y la Universidad es la universidad. Y pululan muchas universidades privadas y vemos que a los intendentes no les importante en cambio viene la universidad y suenan los clarinetes.</p>	<p>Suscita interés por esta respuesta creativa</p>	<p>La organización de instancias prácticas o empíricas en carreras a distancia requiere trabajo colaborativo con otros actores y también cuidar criterios de calidad en términos de contribuir a su consolidación.</p>
<p><b>I:</b> Cómo abordaron las actividades practicas o vivenciales?. Porque yo cursé una carrera a distancia</p>	<p>Me genera mucha alegría que se reconozca el interés que genera la universidad</p>	<p>La educación a distancia, lejos de ser solo una modalidad, es una propuesta política que pone</p>

<p>y esa parte fue mal organizada.</p> <p><b>E:</b> Bueno, eso va más allá del dictado de carrera a distancia. Porque se puede convenir con las localidades para que disponga formas y recursos para que los estudiantes hagan sus prácticas, buscar también algún recurso humano para que acompañe a un estudiante. Hay que compartir esas necesidades con la Municipalidad. Y la Universidad es la universidad.</p>	<p>en los pueblos a través de la educación a distancia</p>	<p>la educación universitaria al alcance de sectores que convencionalmente no pueden hacerlo.</p>
---	--	---

### 3. Asignaturas universitarias: perspectivas y producciones

En este apartado se presentan las asignaturas universitarias, representadas por las opiniones de sus docentes acerca de la evaluación virtual y sus prácticas expresadas en consignas evaluativas de su autoría. Se expone cada asignatura como un caso abierto, en tanto su estudio se somete a la sucesión de la comparación constante, con sus respectivas valoraciones.

#### Asignatura 1

La docente indicó que no cree en las evaluaciones tradicionales si solo plantean las opciones verdadero o falso, aunque sí en las combinaciones de distintos tipos que permiten incluir la evaluación de conceptos teóricos complejos específicos para que el estudiante obtenga la promoción de la asignatura. Prefiere entonces los cuestionarios múltiple choice con diferentes tipos de preguntas que permitan obtener abundante y variada información y una imagen más integral del rendimiento académico. Parece un argumento muy potente en la medida en que combina la relación del instrumento con lo que quiere evaluar, con criterios pedagógicos y prácticos. Agregó que el cuestionario de tipo múltiple choice es muy útil en el caso de clases masivas porque puede hacerse seguimiento al analizar los temas en que se registraron errores y poder reforzar ese conocimiento con algún otro complemento teórico u otra instancia de práctica. También se puede pensar en la ampliación mediante alguna entrevista oral. Valoramos esta multiplicidad de aportes, aunque no aparece la importancia de contemplar diversos criterios en virtud de que se evalúan diversos tipos de conocimientos.

La docente añadió que todos los contenidos de su asignatura pueden ser evaluados mediante propuestas virtuales, aunque en el área de Matemática hay dificultades. Cuando se quiere usar múltiple choice no siempre se puede reconocer en los aprendizajes el habitual arrastre de errores, lo que hace necesario incorporar ejemplos de desarrollos matemáticos donde deban encontrar el error, muy útil para afianzar reglas de derivación o verificar si son correctos o no. Esto lleva mucho tiempo de ejecución y hay muchos docentes que no están preparados para trabajar con herramientas digitales que trabajen lenguaje matemático. Por su parte, los estudiantes tampoco conocen ni están familiarizados con el uso de fórmulas matemáticas en forma digital, por eso es que también se hace difícil evaluar. También aparece el inconveniente de la falta de herramientas tecnológicas que tienen tanto el docente como los estudiantes, como por ejemplo las pizarras electrónicas aunque el problema persistiría porque aquellos las desconocen y no hay tiempo de enseñarles. Entendemos que este problema se vincula con el carácter inclusivo en el acceso a las tecnologías digitales para el estudio, tanto en los estudiantes que no se encuentran familiarizados con las convencionales herramientas de estudios universitarios como en los docentes que necesitan condiciones adecuadas para la enseñanza.

Acercas de la falta de dominio de las herramientas de parte de los estudiantes, la docente indicó que aún cursando tercer año, faltan conocimientos técnicos al respecto, a pesar de usar el celular para la vida cotidiana de manera notoria. A modo de ejemplo, desconocen el uso de planillas de cálculo tan necesarias para el estudio de los contenidos del campo. Agregó que tan solo un 10% conoce el uso de ese recurso. Observamos con sorpresa esta situación, en tanto se trata de estudiantes que nacieron en tiempos de despliegue explosivo de aplicaciones y dispositivos digitales. Cobo (op cit) recorre este problema cuando invita de modo recurrente a crear y adoptar instrumentos de seguimiento y evaluación que ayuden a comprender con mayor profundidad aquellos aprendizajes que ocurren en contextos que trascienden lo escolar o bien que conectan lo escolar con otros entornos. Sobre todo, desde la visión del aprendizaje invisible, de aprendizajes que ocurren en contextos que trascienden lo escolar o bien que conectan lo escolar con otros entornos y desde una visión que contempla una nueva ecología del aprendizaje. La docente reflexionó acerca del carácter inclusivo que se espera del uso de las tecnologías virtuales en el estudio universitario, y consideró que si bien la brecha es amplia aún, se observan nítidos acercamientos. Así, por ejemplo, los estudiantes leen textos digitales, siguen las rutas de aprendizaje mediante enlaces, se conectan al saber mediante videos.

En la asignatura Estadística hay mas contenidos factibles de evaluarse porque es mas amena que la primera. En ella se emplean software especializados que se enseñan y aprenden sin inconvenientes, aunque surgen dificultades cuando los estudiantes emplean los celulares

para abrirlos, porque no siempre muestra la misma configuración que una computadora. Representa un aspecto que necesariamente debe revisarse en virtud de dos aspectos, a saber, las jóvenes generaciones navegan las aplicaciones mediante el celular (aprendizaje ubicuo) lo que trasunta el problema de la inclusión entendida como un problema sociocultural. Por otro lado, los instrumentos de evaluación nunca han de convertirse en un obstáculo funcional ni cognitivo en sí mismo. La docente consideró que para esta asignatura se apunta a una evaluación más integral, que incluya no tanto el contenido técnico sino la revisión de investigaciones en las que se comprometen conocimientos estadísticos. En este caso, el uso de Internet para dar curso efectivo a estas inquietudes representa un recurso ineludible. Visualizamos que se trata de una perspectiva valiosa que evidencia el impacto del uso de las tecnologías digitales en la mejora de las prácticas evaluativas.

La docente agregó que en la asignatura Matemática trabaja con autoevaluaciones, que resultan muy útiles toda vez que se acompañan de múltiples envíos, hasta que el estudiante logra encontrar la respuesta precisa y con ello, autonomía. Se trata de un signo que evidencia la mejora que genera la autoevaluación en un sistema digital no solo en cuanto al dominio del contenido sino a un valor agregado, en este caso, la autonomía. La docente informó que desde el momento en que han iniciado el uso del aula virtual como apoyo, se notó una mejora importante en las calificaciones del primer parcial. Comentó también que algunos docentes no usan la plataforma virtual porque suscita muchas inquietudes en los estudiantes que ellos no pueden atender. Se trata de un problema técnico o logístico que no debiera conducir al abandono de tal recurso.

Ante la consulta respecto del uso de la tecnología virtual en el ejercicio docente, opinó que la plataforma Moodle resulta un repositorio versátil, que permite agregar pantallas, instalaciones, archivos zipeados de un programa estadístico específico. Creemos que se trata de una iniciativa valiosa, en tanto que el campus aloja no solo según sus propios recursos sino que abre la posibilidad de disponer otros, a criterio del docente.

En cuanto a las consignas evaluativas, puede observarse en el aula numerosa presencia de cuestionarios, que confirma la información proporcionada por la docente. También una importante vigencia de trabajos prácticos y solamente un examen parcial; para aquellos, la herramienta tarea del campus virtual ha sido la empleada, que como se ha descrito en la revisión del campus virtual universitario, resulta útil por la simplicidad y la posibilidad de efectuar devoluciones de manera ágil y visible. De igual modo, se observa que existe en el aula una notoria cantidad de ejercicios en videos, enriquecidos con notas y pequeños textos con las reglas matemáticas. Esta presencia confirma lo indicado por la docente respecto del valor de

esta instancia para la mejora de los resultados, que a diferencia de modalidades convencionales, en este caso queda de forma estable para el estudio. Se trata casos en que la herramienta mejora la práctica.

Respecto de la consigna que se revisa, se transcribe una a continuación:

Dada la matriz: (fórmula matriz), donde  $m$  es un parámetro real, determinar el rango de la matriz  $A$  según los distintos valores de  $M$ . Analizar el siguiente sistema según los valores de los parámetros  $a$  y  $b$ .

Se trata de una consigna que se vale de recursos gráficos que se encuentran visualmente accesibles para la resolución del problema, rasgo facilitado por el entorno virtual, que se caracteriza por disponer de importante espacio en blanco. Por otro lado, evidencia el criterio docente expuesto en la entrevista respecto de la necesidad de combinar problemas con cuestionarios a la hora de evaluar, donde los primeros representan la posibilidad de evidenciar errores, no distinguibles siempre en los segundos.

## **Asignatura 2**

La docente inició su análisis considerando que aún se encuentra pendiente la diferencia en el debate y en la visión de los alumnos entre la evaluación, la calificación y la acreditación, como también cierta falta de claridad de que la evaluación es una parte del proceso de enseñanza y no un proceso que se aplica al terminar el aprendizaje. En todos los casos la evaluación se entiende como un proceso de valoración de la apropiación de saberes que también aporta información para redefinir rasgos de la tarea docente; aún cuando sea cuantitativa, la evaluación sirve para tomar decisiones pedagógicas. En este sentido debería pensarse qué elementos o datos pone a disposición la evaluación tradicional mediante el uso de instrumentos convencionales, si solo brinda información sobre los procesos de aprendizaje o señala algo de la forma en que los docentes median en ese proceso; o que suscite la revisión de sus prácticas de enseñanza y con ello, la evaluación. No siempre se advierte cómo un estudiante aprende, por lo que consideró que los instrumentos de evaluación deben responder a ciertas preguntas en torno a su validez para recabar información.

Añadió que privilegia la evaluación formativa, a la que definió como un proceso que requiere la mediación docente para el desarrollo de hábitos y capacidades para que los estudiantes, interpelados por su autonomía, puedan desarrollar competencias para la autorregulación. En la evaluación convencional, el estudiante transmite información y a veces se le devuelve información sin pautas orientadoras acerca de cómo replantear sus procesos de aprendizaje. Pero cuando la retroalimentación es dialógica, es importante que esa devolución le sirva para hacer algo con ella. Nos parece que esta opinión conecta con el valor asignado a

la evaluación formativa, en cuanto a su poder retroalimentador, conceptualizado en otra parte de esta tesis.

En un tramo de la conversación, la docente se preguntó acerca de la desigualdad en la virtualidad, respecto del acceso. Y consideró que era necesario preguntarse cómo podemos evaluar ante el supuesto corrimiento del diálogo que se plantea como apariencia en la virtualidad, en contextos de crisis; ¿qué características debieran tener los instrumentos?, ¿qué evidencias debieran revelarnos?, ¿qué nuevas nociones acerca de las prácticas debiéramos contemplar?, ¿qué evaluaciones requiere el contexto de virtualización de la enseñanza? ¿de qué manera colaborar en el fortalecimiento del entorno de aprendizaje desde la evaluación? La docente abordó una perspectiva de doble cara respecto a la evaluación virtual: la primera, con plena vigencia del contexto, centrada en la imperiosa necesidad de preguntarse por la ella a partir de hacerlo sobre la enseñanza, lo que remite al contexto; y la segunda enfocada en la mejora del entorno a partir de la evaluación. Se trata de un criterio valioso, que a la mejora del aprendizaje le agrega la del entorno, desde la genuina convicción de hacer accesible el estudio.

Desde este marco, visualizó cambios significativos en sus propuesta didáctica global, entre los que ocupa un lugar destacado el paso de la evaluación presencial a la virtual con otro tipo de mediación docente. Antepuso el criterio del resguardo de la calidad educativa que a su juicio no significa una pérdida sino una asignación diferenciada de rasgos. Concebimos que pensar criterios para la enseñanza virtual significa ponderar habilidades que se dieron a partir de ella, y desde allí la mejora de la propuesta didáctica. Respecto de la calidad, no la pierde por el hecho de ser virtual ya que la misma está en la propuesta pedagógica más allá de la virtualidad o presencialidad. Para nuestra docente, esos rasgos de calidad en la virtualidad suponen incorporar la autorregulación de los aprendizajes, asignar un sentido formativo a las actividades evaluativas y repasar los aspectos psicosociales de los grupos. Estarían también a su juicio en la criticidad de las tecnologías digitales y en el codiseño con los estudiantes de las propuestas evaluativas.

La docente especificó información en referencia a la modalidad que emplea para la evaluación virtual; se trata de trabajos escritos acompañados de un coloquio, todas de carácter acreditable, en tanto se adecuan al contexto de educación remota producto del distanciamiento obligatorio. Nos parece que la idea de hacer numerosas actividades de acreditables por sobre un clásico examen parcial, es una forma muy adecuada de hacer evaluación formativa porque forma en sí, aunque es necesario reconocerlas como tal e inscribirlas en criterios de evaluación para que sea una acción transparente.

La consigna evaluativa dice lo que sigue:

“Selección y planteamiento de una pregunta guía que debe ser abierta para indicar sobre el contenido que han de investigar y estrategias que pondrán en marcha: en nuestro caso fue *¿qué eje temático les gustaría profundizar de los disponibles?* Además en esta instancia resulta necesario poder acceder a un mínimo de conocimiento que permita luego formular problemas particulares individualmente.

o Formación de equipos con diversidad de perfiles: *uds ya los tienen constituidos*

o Definición del producto u objetivo. *En nuestro caso, esta definición se organizarán en 3 instancias, dos grupales y una individual. la primera: de sistematización conceptual, la segunda: diseño de secuencia didáctica, la tercera: (individual): ensayo*

o Planificación y organización del trabajo, presentación del plan

o Investigación autónoma para contrastar, analizar la información, discutir y llegar a acuerdos para seleccionar.

o Análisis y síntesis

o Elaboración del producto

o Coloquio”

Se trata de una actividad evaluativa que podría definirse como evaluación auténtica, porque propone tareas que resultan provechosas en cuanto al ejercicio profesional futuro, formativa que se expresaría en un coloquio, con amplia cobertura de aprendizajes esperados y por ende con amplia acreditación. En este sentido, la consigna confirma la aseveración docente. Pareciera indicar asimismo que conjuga un conjunto de habilidades intelectuales que podrían resultar de la experiencia educativa virtual y que convergen en la producción evaluativa.

### **Asignatura 3**

La docente se definió como una inmigrante digital, por lo que reconoce dificultades para poder pensar e incorporar en la marcha la enseñanza con la modalidad virtual y por ende también la evaluación. Expuso su rechazo a la demonización de ciertos instrumentos de evaluación o de sus propósitos y la necesidad de conocer las virtudes, potencialidades y problemas que representan cada uno de ellos. Definió que en realidad el problema es que el análisis de la evaluación ha sido relegado, y nos encontramos hoy ante los desafíos de la evaluación virtual intentando acomodar los formatos tradicionales a los virtuales. A la vez que, como ello podría no funcionar, el desafío será buscar propuestas más originales. Este análisis es muy valioso de parte de esta docente, porque reconoce la potencialidad del instrumento (entorno virtual) y del contexto como factores que traccionan hacia una mejor propuesta didáctica. La docente postuló la autoevaluación y coevaluación como pilares fundamentales de la inscripción de la evaluación en plataformas digitales, en tanto que generan sentidos colaborativos y solidarios. Nos preguntamos acerca de las razones que explican que esta docente visualice ante la crisis esta rica posibilidad, en la que claramente el instrumento

tracciona hacia la práctica. Quizá, como conceptualiza Wertsch (op cit) respecto de la acción mediada, se da en esta circunstancia la tensión efectiva entre sujeto e instrumento.

Un aspecto expuesto que quizá confirma lo anterior es la distinción de un aspecto novedoso para la docente que son las relaciones cooperativas y solidarias entre pares en el contexto de la virtualidad. Al valorarlo, corresponde ponderarlo en los resultados evaluativos. Compartimos ampliamente esta acepción en tanto, como se ha dicho en otra parte de esta tesis, ello representa un valor intrínseco de la educación virtual. Por lo demás, expresa otra evidencia de la fuerza del instrumento poniendo en tensión una práctica humana.

En ese recorrido por algunas potencialidades ahora descubiertas, la docente apuntó a la autoevaluación, como también a la comunicación más personalizada y continua que se da en los grupos de chat mediante aplicaciones. Consideró que la experiencia de enseñanza y aprendizaje virtual “destapa la olla” de la evaluación y echa por tierra prácticas que desde antaño, todos queríamos revisar. A nuestro juicio, se trata de una objetivación de valores puestos en la virtualidad que convalida nuestros análisis.

La docente se preguntó acerca de los contenidos evaluables. Opinó que no todo puede ser evaluable en la virtualidad, aunque en realidad el problema no es aquella o la presencialidad, sino la distinción de que no todo es evaluable. Se trata de un problema didáctico que trasciende a tal pregunta. Como dijo la docente, esta cuestión remite a volver a las raíces. Hacerlo es poner en el mismo grado la preocupación por temas de la evaluación, más allá de que sea presencial o virtual.

Se preguntó entonces qué recortes hacer para dar cuenta de una situación diferente y definió que estamos una oportunidad valiosa de recortar o seleccionar contenidos. En esa selección, ocupa un lugar muy importante la autoevaluación. Nos parece un reconocimiento de inigualable valor, considerando que se trata de una asignatura del último año de carrera, y por tanto la autonomía resulta un componente clave de un desempeño futuro. Visualizó también que en la virtualidad pueden intercambiarse preguntas con mayor comodidad, que si bien no puede bien definir las razones, lo ha sentido así. Lo entendemos como un campo de nuevas mediaciones que resultan de prácticas virtuales y que es necesario deslindar.

Decía “Por eso vuelvo a la idea de no sé ni me preocupa tanto lo que van a evaluar porque entiendo que nunca puedo evaluar todo, pero no quiero perderme no evaluar aquello que sí debo evaluar desde lo formativo.... Salta a la vista los vínculos, los efectos no previstos, tengo redes de sostén porque los chicos van mas allá de eso, me ayudan a compartir la pantalla, a una mejor interacción, no se preocupe, podemos ir por este lado”. Claramente, estamos ante efectos de la herramienta, que han de ser evaluados.

Discriminó también efectos de atemporalidad, de diversificación y flexibilización, espera del tiempo de producción, del lugar de reflexión, en otros colegas que son claros impactos. Visualiza diversificación curricular. Observó que hay riesgos también que es el uso poco claro del tiempo, que entendemos representa un complejo aspecto del proceso, tal como ha graficado Onrubia (op cit) en sus referencias al aprendizaje ubicuo.

La consigna evaluativa objeto de análisis dice:

Elegir uno de los siguientes recursos:

- Entrevista a Pablo Pineda
- Película “La teoría del todo”. Stephen Hopkins.
- Castiblanco, I. (2006) ¿Quién es el otro?

Establecer relaciones con los aportes bibliográficos trabajados, que ud. considere oportunos.

Su apertura condice con sus afirmaciones respecto de la apertura, la diversificación y la flexibilidad. Abre un abanico de posibilidades que la evaluación formativa acompaña y que es congruente con el perfil de los estudiantes, ante una próxima graduación.

#### **Asignatura 4**

La docente indicó que con respecto a la evaluación convencional, cree que es necesario tomar contacto con los contenidos. A veces es necesario el contacto con una evaluación clásica, por los contenidos que necesariamente deben evidenciarse. El manejo de la bibliografía es muy importante en las cátedras y si bien en la evaluación virtual por medio del campus y las clases virtuales ayudan a un mayor seguimiento, se necesita más contacto y apoyo a los estudiantes. Definió que todos los contenidos, por lo menos de su campo de conocimiento, pueden ser enseñados y evaluados de manera virtual y que propicia la realización de trabajos de análisis, reflexión, de los contenidos, con uso de instrumentos como mapas conceptuales y relaciones de contenidos. Estamos ante una muy buena referencia de mejora de las prácticas aunque carece de mención acerca de los criterios de evaluación consecuentes. Señaló que ha planificado modalidades evaluativas no tan distintas a otras ocasiones, en virtud de que ha cubierto las implicancias de la virtualidad de otra manera, aunque proyectó la realización de devoluciones pequeñas y continuas dada la necesidad de realimentar. En este análisis se visualiza que se mantiene la intencionalidad pedagógica a partir de mantener las mismas características de la evaluación más allá de que se trate de una modalidad virtual o presencial. Es decir que la herramienta -virtualidad- se pone al servicio de la intención. Mientras que cuando dice que por la herramienta hace falta más acompañamiento representa un ejemplo de las adecuaciones que conlleva la herramienta.

Respecto a la experiencia educativa virtual entre sí, señaló la imperiosa necesidad de trabajar sobre el contacto humano visto que se trata de una asignatura de primer año; en tal

aspecto, ha ocupado un lugar muy importante la interacción a través de los grupos de whats app para que los estudiantes planteen dudas y otras necesidades. Pensamos si esas integraciones novedosas no habrán de permanecer en el retorno a la presencialidad, con lo que estaríamos ante una nueva evidencia de la mejora sobre las prácticas. También agregó la proyección de cambios que espera realizar en su programa de asignatura, en virtud de que se trata de que los aprendizajes tecnológicos han de ser concebidos como conocimientos propios de la profesión. Observamos el valor de este análisis en tanto que un ejercicio profesional de la carrera en que se inscribe esta asignatura es el asesoramiento en tecnología educativa.

La docente no proporcionó una consigna evaluativa específica, sino el encuadre evaluativo planteado para el contexto de la educación virtual. Recreemos algunas definiciones que lo perfilan:

“ El diseño de los capítulos integra lecturas y actividades que progresivamente permitan a los estudiantes: desnaturalizar las miradas que traen construidas, interrogar los textos y problematizar su contenido, poner en dialogo sus saberes con los que se proponen desde la interrogación y la búsqueda, recuperar que un tema no se agota en una lectura, sino que en el proceso se van incorporando nuevos elementos al análisis o articular los desarrollos anteriores desde los actuales Al interior de cada capítulo la guía orientadora recupera en su organización una presentación que articula los contenidos desarrollados en la precedente y anticipa los desarrollos propios desde los aportes bibliográficos y actividades que propone a la par de vincular a los estudiantes con aportaciones de otros autores. Se situarán en cada capítulo las actividades a desarrollar con la bibliografía obligatoria y orientaciones específicas que acompañarán la presentación de la bibliografía ampliatoria. Asimismo, se integran referencias vinculadas a los autores estudiados atendiendo a la contextualización de su producción. Las actividades proponen la utilización de diversos recursos tales como imágenes, el análisis de casos utilizando películas o videos, espacios de lectura, la selección y el desarrollo de distintos recursos multimediales, para vincularlos a la construcción de producciones individuales y grupales en torno a los principales conceptos, temáticas y problemáticas desarrolladas a lo largo del año en la asignatura”

Visualizamos una transparente continuidad entre las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Observamos una escasa variación entre la propuesta presencial y las acotaciones para la evaluación virtual. Se trata de un caso donde aparece con claridad que las intenciones, convicciones y conceptos profundos de un docente no cambian con un instrumento, porque representan el foco central de la labor educativa.

### **Asignatura 5**

La docente referenció su propia experiencia como estudiante universitaria respecto de su preferencia por los parciales domiciliarios porque otorgaban la posibilidad de escribir explayarse, desplegar la creatividad, hacer entrevistas, producir material audiovisual. Y también de su no preferencia por los exámenes tipo múltiple choice donde debía contestar cincuenta preguntas de las que no obtuvo conocimientos valiosos. Pensamos en que el problema

en este tipo de experiencias no es el instrumento en sí sino el uso que se hace del mismo; podría haber cuestionarios cuyas preguntas sean muy potentes también.

Respecto de la evaluación virtual, la profesora expresó que no visualiza grandes dificultades porque se trata de una asignatura donde prima la producción intelectual que, por ubicarse en el último año de la carrera, invita a ella y con gran despliegue del desempeño autónomo. Definió que todos los contenidos de su asignatura pueden ser evaluados en entornos virtuales justamente por las características epistemológicas de los conocimientos y el lugar de la asignatura. Aunque consideró que es una oportunidad para el recorte bibliográfico, observación que ha sido construida al visualizar la disposición numerosa de textos en el aula virtual. Claramente, estamos ante un residuo cognitivo de la educación virtual. Ese recorte no ha de tratarse tan solo de la quita de textos, sino de un armado diferente que se distancie de la clásica disposición de archivos y se exprese en un enriquecimiento de medios y formas, a partir de las posibilidades del entorno. Afirma que esta iniciativa es tan objetivamente existencial que hasta reclama el desarrollo de una Didáctica específica de la virtualidad. También implica un perfil diferente para los estudiantes, sobre los que espera mayor autoevaluación por sobre la clásica búsqueda aprobatoria de sus trabajos. Estamos ante varios residuos cognitivos. Expresó “la virtualidad fue un baldazo de agua fría que te despierta. Esto de la reflexión en la acción, la rutina, la vorágine te lleva a rutinizar, en cambio esto te despierta. Siento como cuando alguien de arte empieza a crear, a reutilizar cosas, como esas recetas de cocina. Me parece que esto nos despertó un montón de sentidos, me dan ganas de escribir”. La dimensión motivacional, tan valiosa para la docencia, se ve implicada en esta expresión.

También visualizó cambios estructurales en la asignatura, en tanto la virtualidad obliga a repensar lo anterior. Una parte de una consigna de su asignatura es la que sigue:

“En la carrera .... siempre se asocia a Paulo Freire como un Pedagogo a imitar, un referente imprescindible, pero ¿Qué características lo ubican en ese lugar?, ¿qué se transmite en la carrera sobre sus aportes?. Rescatar y señalarlos haciendo una profunda reflexión...  
En función de la siguiente afirmación de P.F, explica la contradicción opresores-oprimidos, su superación, incluye la educación bancaria como instrumento de opresión, los supuestos de la concepción problematizadora y liberadora de la educación.  
“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”  
Explica el siguiente supuesto considerando el papel del educador y el educando, intenta recuperar aspectos de tu propia formación como futuro ..... Los retos futuros como los obstáculos y contradicciones del Sistema Educativo  
“Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”

## Asignatura 6

La docente recorrió en su análisis experiencias anteriores, en virtud de que ha dictado otras asignaturas en plataformas digitales. Reseñó un elemento común de varios escenarios, que es el desconocimiento de los estudiantes de la plataforma y su funcionamiento, en virtud de que se trataba de un repositorio que no terminaba de integrarse en la vida cotidiana de la presencialidad. Sin embargo, en la experiencia actual es definido como un recurso protagonista de la formación, por lo cual las prácticas evaluativas se encuentran más soportadas en esa trayectoria.

En referencia al uso de recursos virtuales para el dictado de la asignatura, la docente evidenció su preocupación por deficientes condiciones de conectividad para los estudiantes. Nuestro comentario al respecto es que las objeciones y tensiones no debieran asignarse a este factor ya que no es un problema de recurso pedagógico sino de acceso material. Pero sí es un problema atendible la tradición de la asignatura y la carrera en la evaluación oral, motivo por el cual el riesgo de la infraestructura se enaltece aún más. Consideramos que lo importante de este análisis es tener claridad sobre estos aspectos, en este caso acerca de la ponderación de lo que es central en una disciplina o campo de conocimiento o de prácticas; y desde ese lugar interpelar al recurso y no a la inversa.

El foco de su análisis se depositó en el dominio efectivo de la tecnología virtual para la educación y en la atención al campus virtual como el lugar por excelencia para dictar la asignatura por sobre el uso de otras como las redes sociales. Desde esta mirada cuestionó el uso de la aplicación Whats app como herramienta para la comunicación dado que se trata de un componente extremadamente invasivo. Pensamos que es relativo este aspecto, porque depende de la configuración que se le asigne y requiere encuadre, lo que podría representar otro valor agregado de la educación virtual. Respecto de la evaluación, opinó que es necesario buscar alternativas para que las prácticas evaluativas sean mejores en vistas a la inconveniencia de usar las mismas que en la presencialidad, ya que una cosa es escribir a mano durante dos horas a diez preguntas y otra cosa es emprender las respuestas a cinco preguntas en el campus virtual que supone tipeo rápido que no todos los estudiantes practican. Nos parece que son aportes muy oportunos y que, además de contextualizar el contenido a la herramienta, habla de una preocupación humana destacada en el docente por las condiciones en que se encuentran los estudiantes.

En otro orden de cosas, la docente especificó que una asignatura muy específica de su campo de conocimiento se puede desarrollar sin dificultades en el campus porque tiene mucho contenido teórico y los aspectos vinculados con las cuestiones técnicas y operativas pueden abordarse desde experiencias, reflexiones u otros recursos. Se trata además de una asignatura

de duración anual que permite contar con tiempo suficiente. La propuesta de evaluar mediante resolución de problemas y estudio de casos se ajusta en sus intenciones y orientaciones a la modalidad virtual, para el primer cuatrimestre. Respecto de la salida de campo, requiere una configuración excepcional aunque roza el aspecto logístico sin que se observen cambios en el tipo de producciones escritas que se espera de las mismas. Nuevamente, en ambas acepciones encontramos la dialéctica intención docente-requerimientos del instrumento, que se enfrentan de modo diverso en cada decisión didáctica. Respecto de otras asignaturas, nuevamente impera la lógica disciplinar en su adecuación a la virtualidad, ya que requiere que se trate de contenidos ágiles, no de tanta demasiada densidad conceptual o peso técnico de los archivos.

Indicó también que se vio obligada a realizar cambios que sirvieron para repensar contenidos, bibliografía, estrategias nuevas, tiempos y entregas, en algún caso realizar recortes de temas y bibliografía; como dice Camilloni (op cit) se trata de lo imprescindible, lo necesario y lo conveniente. Ha sido necesario alternar con nuevas estrategias para evitar el aburrimiento; en algunos casos se usó la clase explicativa y en otros casos fichas teóricas con comentarios sobre los artículos, con algunas pistas para completar la lectura que hacen que no sea necesario generar clases con demasiada frecuencia. Acerca de los instrumentos de evaluación, indicó que son los mismos se usan en la presencialidad, por ejemplo, entrega de informes, trabajos prácticos que suelen ser instancias de evaluación en las que cruzan reflexión con producción.

En síntesis, se visualizaron propuestas de cambios en la perspectiva de esta profesora. Otros que completan los anteriores podría ser que se disponen los recursos de estudio en un único sitio, que es el aula. No es menor este aspecto, si reconocemos el valor que tiene la adecuada administración del tiempo para los estudiantes como también el acceso.

La consigna expone lo que sigue:

Criterios de evaluación:

- Contenido pertinente.
- Uso correcto de la bibliografía y fuentes (según normas APA)
- Claridad en las ideas expuestas
- Orden y progresión en el desarrollo de ideas.

En no más de 5 páginas, fuente Times New Roman 12, interlineado sencillo, reseñar (no resumir) un libro del tema de tesis o de interés vinculado al ... Exposición ante los compañeros y durante el examen: fecha y hora a definir. Vincular la reseña con las distintas unidades y temas del programa, sintetizando en un mapa conceptual. Exponer ante los compañeros.

- Para la elección del texto a trabajar, tener en cuenta que sea producto de una investigación, para abordar metodológicamente.
- La reseña llevará primero los datos bibliográficos de trabajo, el número de páginas
- A la derecha el nombre del autor o autora de la reseña.

- La reseña debe ser ‘objetiva’ y cortés (evitar cualquier referencia personal con respecto al autor/a y frases petulantes o demasiadas moderadas)
- Pequeña biografía del autor, en no más de 3 renglones
- Dar cuenta de los objetivos que tiene el autor con la obra, el marco teórico en que se sostiene para su argumento, el estado de la cuestión trabajado.

Se trata de una consigna que convalida las consideraciones de la docente entrevistada en cuanto a la libertad que reporta la consigna, amplia, abierta y que invita a la producción. Ahora bien, aparece una falencia importante, que es la ausencia de habilidades de pensamiento superior en la evaluación.

### **Asignatura 7**

La docente hizo notar que ha sido una práctica habitual de la cátedra evaluar del modo que podríamos señalar como convencional en ocasión de los exámenes parciales, de modo de ajustarse a los contenidos que incluye la materia y a la necesaria interacción entre los contenidos teóricos y el abordaje de los textos literarios. Teniendo en cuenta el contexto, la misma ha cambiado aunque no en sus fundamentos sino al formato parcial domiciliario, mediante un cuestionario en el que cada estudiante pudiera responder con consignas tendientes a la elaboración de respuestas a preguntas reflexivas y de desarrollo. Se espera también complementar esta forma con un coloquio oral virtual para ambos parciales. Consideró que todos los contenidos de la asignatura pueden enseñarse y evaluarse en entornos virtuales, que le ha supuesto generar videos explicativos, presentaciones en power point, aula virtual en Moodle, reuniones virtuales en Jitsi, videos en vivo en salas de Facebook, sitios en los que se pretende abordar y explicar los contenidos teóricos, pero también reparar en la metodología, es decir en la práctica sobre los textos literarios.

Argumentó también que importa a la cátedra apuntar hacia la denominada alfabetización digital desde el primer año de los estudios universitarios, teniendo en cuenta que se trata de la tendencia en curso. Apuntó también a que la metodología de análisis literario supone el análisis crítico de las obras, por eso en una primera parte se enfoca en la delimitación de la obra y el discurso para pasar luego al abordaje de distintos conceptos de literatura y cuestiones metodológicas. Algunas obras requieren un tratamiento diferente en contextos de enseñanza virtual por lo que se combinan explicaciones escritas, gráficas y orales asincrónicas; el desafío subyacente es sentir la emocionalidad que conlleva la lectura literaria que es uno de los objetivos de primer año, en la virtualidad. En la confirmación de esta pretensión, visualizamos el criterio de la adecuación metodológica que genera la enseñanza en estos entornos para dar curso a las demandas epistemológicas. Se trata de un aspecto sensible del campo de la Didáctica, en particular del método, que rige para cualquier entorno de enseñanza.

En esta misma línea, el tratamiento de un texto crítico por su extensión y complejidad ha sido dispuesto en un foro de discusión, que permitió no solo intercambiar puntos de visto

sino también recorrer los conocimientos previos tienen los estudiantes. Ha descartado el uso del cuestionario porque el mismo no posibilita la disposición de preguntas de desarrollo. Una nota para dejar aquí es que esta herramienta permite este tipo de actividades, con lo cual subyace una concepción clásica del mismo en los docentes que habría que revisar. También apreció, como casos anteriores, el valor de las comunicaciones rápidas y su posible disposición en futuros momentos de dictado de la asignatura.

La consigna evaluativa expuesta es la que sigue:

Elaborar un texto argumentativo en el que se discutan algunas de las cuestiones relativas a:

\*El canon literario

\*El canon de la escuela secundaria

\*El canon y el género (...)

Criterios de evaluación:

\*Conocimiento del tema

\*Apropiación crítica de los materiales de consulta propuestos

\*Desarrollo coherente y cohesivo de un texto argumentativo.

Importa agregar que la misma viene sucedida de una extensa y variada combinación de recursos gráficos, escritos y orales dispuestos como instancias de repaso, consolidación y animación, lo que condice con la descripción docente. Respecto de la consigna, es posible apreciar también consistencia con las concepciones expuestas. Apuntamos que a pesar de la preocupación por la alfabetización digital, no se expresa en los criterios de evaluación la ponderación de los aprendizajes que de ella se esperan.

### **Asignatura 8**

La docente manifestó que la evaluación basada en el uso de multiple choice está perimida si lo que se pretende es la transformación de la universidad en un ámbito en el cual se pretenda pensamiento crítico. De modo diferente, sí importa la evaluación de conceptos, que compromete a la búsqueda constante de herramientas con nuevas posibilidades de aprendizaje. Para ello desarrolla exámenes parciales domiciliarios en los que el estudiante tiene, de acuerdo a la complejidad de las unidades, tiempo para su resolución. Se proponen algunas preguntas conceptuales en las que priman la puesta en común, el análisis de problemas en los que se involucra lo conceptual, la capacidad analítica, el pensamiento crítico, la justificación de sus

propias respuestas. Y en esto no solo se gana en aprendizajes sino en seguridad porque el estudiante argumenta, sobre todo atendiendo a que se trata de una asignatura de primer año y que para su matriz epistemológica no hay buenas o malas respuestas.

En esta modalidad de examen, los estudiantes cuentan con suficiente tiempo para pensar una buena respuesta, consultar la bibliografía, pensar bien las respuestas. Apuntó la docente que visualiza falta de actualización docente respecto a la evaluación de los aprendizajes en la universidad, siendo que la existencia de las nuevas tecnologías digitales genera otro escenario. Aunque a su juicio la tendencia general es a conservar en lugar de transformar por lo cual en la mayoría de los casos se generan expresiones de buena voluntad pero luego no se concretan, lo que explica que haya menos innovaciones respecto a la evaluación. Y en este espíritu conservador (nota textual de la profesora) la implementación de la educación virtual se convierte en un problema en tanto la voluntad de aprendizaje es de los docentes y no de los estudiantes. Opinó que la educación virtual será más bien una oportunidad política para la revisión global de las concepciones conservadoras que visualiza. Valoramos en este discurso la apreciación respecto de la irrupción sociocultural del uso de las tecnologías digitales; emerge un elemento ya vigente en otros relatos docentes en el que no habrá grandes modificaciones en la evaluación virtual de los contenidos de la asignatura en virtud de que la epistemología de la misma ya impone modalidades evaluativas como las descriptas, proclives por otro lado a los entornos virtuales.

La docente manifestó que todos los contenidos de la asignatura pueden evaluarse mediante tecnologías virtuales en tanto que uno de los objetivos de la asignatura es que los estudiantes puedan identificar autores y conceptos, construir un lenguaje propio del campo de conocimiento para hacer análisis crítico de situaciones de la realidad, que requiere el uso del pensamiento lateral, una perspectiva crítica de desnaturalización y de posibilidad de análisis sociológico en la medida en que se sostenga una cursada continuada. Tal posibilidad supone abordar cuestiones profundas acerca de la evaluación, pero antes de la enseñanza y el aprendizaje, ya que no se trata de disponer archivos en un entorno sino de gestar formatos diferentes.

Su consigna es la siguiente:

Criterios de evaluación (...)

- a) La comprensión de las lecturas propuestas como lectura obligatoria
- b) El uso y tratamiento conceptual adecuado según los autores
- c) La producción de un escrito comprensible
- d) La ortografía.

Conteste V o F. Reformule las afirmaciones que resulten falsas.

(...)

A continuación, se presentan los tipos de comensalidad y los conceptos a partir de los cuales se construyen (...)

Ubique los conceptos, teniendo en cuenta el desarrollo de .... En un breve texto, justifique el resultado de la posición general de los mismos. Para ello, debe apoyarse en la lectura de la bibliografía de la Unidad IV.

La misma confirma la preocupación docente por evaluar habilidades intelectuales propias del campo de conocimiento, aunque no atiende otros aprendizajes complementarios propios de la enseñanza virtual; entendemos su importancia tratándose de un aula en la que se despliegan contenidos en diversos formatos que la hacen atractiva.

### **Asignatura 9**

La docente reveló que ha sido reciente su incursión en aulas virtuales en una plataforma digital y que se práctica se ha desarrollado en redes sociales, no solo porque no disponía de aquella sino porque las redes se vinculan a la disciplina, en la que el valor de la imagen es notorio como también la circulación de información sobre eventos del campo de conocimiento. Tal uso fue destinado también al intercambio, dado que el formato de la red social empleada como aula sirve a estos efectos mediante el posteo; apuntó al respecto que de todos modos no se visualizaba intercambio provechoso aún siendo el posteo una tarea conducente al mismo. Apuntamos aquí que el medio y su formato no garantiza per se el aprendizaje buscado; de manera diferente, la labor humana de disponer contenido a su voluntad e intención es lo que surca el camino. La docente relató que ha tenido algún malentendido con los estudiantes porque se evaluó este tipo de intercambio (poco productivo en tanto no se retomaba la opinión de otro estudiante) y se sancionó la demora en la disposición de los posteos. Algunos expresaron que preferían no intervenir por el carácter público de los comentarios, aún tratándose de un grupo cerrado. Apuntamos, como se expresó en otra parte de esta tesis, con Mc Luhan, que el medio es el mensaje, en términos de lo acontecido en este relato. No quiere decir que todo sea el medio, sino el impacto importante de la configuración gráfica del entorno sobre la actuación de los estudiantes.

En otro tramo del análisis, la profesora agregó que por la epistemología de su disciplina, le parece muy valioso el dominio de ciertas aplicaciones, en tanto que se vinculan con las competencias formativas. Por ejemplo, una que visualiza de una manera atractiva la periodización histórica. Parece un aspecto valioso el que ha indicado, convergente con el valor agregado de la formación en competencias apuntado por otras voces. No obstante, ello no se aprecia como tal en los criterios de evaluación, aunque en sus explicaciones, notamos una recurrente preocupación por los formatos didácticos en contexto de virtualidad. Así por ejemplo, expresó que “se trata de saber para qué queremos usarlo para que no sea tampoco un

cúmulo de lugares donde hacer click y que los pibes no sepan adonde disparar”. La docente agregó que se encuentra transportando su material de estudio a un aula virtual aunque no visualiza demasiados cambios. Importa destacar esta acepción, a pesar de que en su análisis la configuración del medio ha sido destacado; sin embargo, emerge aquí que lo estable es el conjunto de intenciones formativas y que puede variar y “hackear” el campus con variedad de recursos. Expresaba “como ellos no ingresan asiduamente al campus, uso facebook para las publicaciones que tienen que ver con avisos. Es una red social muy usada, aunque en este momento esta franja se ha corrido a Instagram así que tendré que mudarme”. Como en otros casos, el uso de la aplicación de mensajería instantánea ha colaborado en interacciones frecuentes; la docente agregó como elemento novedoso que esta interacción previa genera un mejor estado previo a los encuentros sincrónicos. En su relato, reveló diversas combinaciones de recursos empleadas para el dictado, lo que permite observar la huella cognitiva que dejará en la formación, aunque no de modo explícito.

Su consigna es la que sigue:

“Las actividades propuestas tienen el objeto de integrar y ejemplificar conceptos de las diferentes unidades de la cátedra a través de la elaboración de informes, reflexiones y presentación de casos que el alumno expondrá en forma escrita y oral.

Actividades:

1) En base a la lectura del texto 1 de la bibliografía: a) Realice una actualización de dicho informe b) Reflexione sobre ¿Qué sucede en Argentina respecto al tema expuesto en el informe? y elabore su propio informe a nivel nacional.

2) En base a la lectura del texto 2 de la bibliografía: a) Mencione los miembros del Comité de Crisis Mundial para el Turismo. b) Indique los principios base y principales ámbitos de las recomendaciones que tienen por objeto prestar apoyo a los gobiernos, al sector privado y a la comunidad internacional para salir adelante en una emergencia social y económica COVID-19. c) Dado que las recomendaciones tienen por objetivo guiar la actuación política para mitigar el impacto de la crisis y acelerar la recuperación a través del turismo, busque alguna política nacional, provincial o local que ejemplifique alguna de las recomendaciones sugeridas dentro de los 3 ámbitos mencionados. Tenga en cuenta que deberá describir brevemente la política, sus objetivos, organismo/s intervinientes y estado actual de la misma”

Tal consigna revela las intenciones docentes antes expresadas, sobre en todo del alto valor que asume la consulta a internet para el acceso a información actualizada; por lo que las competencias mencionadas, que a la vista de esta consigna integran también el reconocimiento de sitios especializados del campo de conocimiento, alcanzan un valor importante que no se han expresado en los criterios de evaluación.

### **Asignatura 10**

Respecto a las evaluaciones convencionales, la docente consideró que efectivamente son un obstáculo para el desarrollo de evaluaciones virtuales, referenciando la clásica escena de estudiar, rendir (escrito u oral) y esperar la calificación. La misma ha demostrado ser una

forma aceptable de cotejar el aprendizaje de los alumnos y si la enseñanza impartida por los docentes ha logrado llegar a ellos. Acerca de la evaluación virtual, consideró que representa todo un desafío sobre todo por el problema de la copia, ya que a su juicio “no hay forma de verificar que no consulten los materiales o apuntes al momento de responder las consignas, o si les preguntan por mensajería a sus compañeros. Me ha funcionado confeccionar preguntas reflexivas, o verdadero o falso, múltiple opción, que lleven al alumno a pensar su respuesta. Es vital utilizar metáforas y parafrasear el contenido de la bibliografía, así los alumnos no usan el comando de búsqueda de palabras clave para encontrar la respuesta y copiar y pegar en el cuestionario”. Nos parece altamente valioso este juicio que si bien asocia el tipo de propuesta evaluativa -atractiva- al problema de la copia, impacta en la mejora de la evaluación. La docente agregó otros componentes que ha reconocido como importantes que son producto de la inscripción de las consignas en entornos virtuales, como por ejemplo, calcular acertadamente el tiempo, que las preguntas se desplieguen de a una, que solo se pueda completar una vez.

En su alocución, añadió las condiciones de aprobación de la asignatura, que incluyen la calificación numérica respectiva, la existencia de un examen final individual, la aprobación de los trabajos prácticos y los requisitos para rendir en calidad de libre; la exigencia de realización de un ejercicio de investigación de manera previa al examen final regular. Añadió que se ha dejado de lado la asistencia a los encuentros sincrónicos de la asignatura a fin de no perjudicar a estudiantes con problemas de conectividad, y que aprecia de manera notoria el esfuerzo por preguntar, realizar intervenciones oportunas y participar de actividades, por lo que se registra el aporte de cada alumno para considerarlo como un concepto favorable para cuando se presente a la instancia final.

La profesora evaluó que ninguna de estas iniciativas es privativa de la evaluación presencial sino que todas las instancias pueden realizarse virtualmente. Agregó que percibe que tal experiencia reclama hábitos y rutinas de estudio, sobre todo en las producciones grupales en que se generan muchas dificultades. Esta apreciación parece muy valiosa porque reconoce valores agregados de la educación virtual que hemos registrado en otro apartado. Agregó que es menester en este contexto reforzar fuertemente el seguimiento de los procesos, para lo cual se requiere mantener en alto el diálogo cotidiano mediante diversas formas y la autoevaluación. Para lo primero, las condiciones de las cátedras docentes no ayudan porque se trata de grupos numerosos de estudiantes; para lo segunda, el campus virtual ofrece cuestionarios que resultan herramientas valiosas de autoevaluación que generan mejores condiciones para los exámenes parciales. Manifestó que importa mirar en la evaluación la disciplina de trabajo, la colaboración con los equipos de trabajo y la disposición a la tarea. No acuerda con el uso de aplicaciones

para interacciones rápidas en virtud de que se trata de estudiantes universitarios que deben apelar a los recursos de comunicaciones diferidas. Y que sin duda alguna las competencias que los estudiantes adquieran merced al aprendizaje en la virtualidad han de ser incorporadas al programa de contenidos.

Su consigna expone lo siguiente:

“Actividades:

1. Simular una escena de un lugar del hecho y/o delimito. Incorporar en la escena detalles como indicios de diferente naturaleza ya sean muestras biológicas en soportes transportables, evidencias digitales, muestras de alimentos, otras muestras.
2. Seguir los pasos de la metodología de la investigación científica del delito.
3. Realizar la fijación primaria.
4. Labrar las actas que correspondan y tener en cuenta los requisitos mínimos de la misma.
5. Confeccionar croquis del lugar del hecho o escena del delito.
6. Realizar la inspección ocular utilizando algunos de los métodos que resulte conveniente según el escenario de que se trate (...)
7. Confeccionar croquis del delito (...)

Las restantes actividades siguen la lógica de la investigación pericial. Podemos apreciar que cada paso concluye en registros, de lo que se desprende que culmina en producciones escritas que claramente pueden disponerse mediante medios virtuales. Apuntamos que la administración del tiempo de producción es una variable que se distingue en esta propuesta evaluativa; ello representa un aspecto crítico que ha sido reseñado por otros docentes.

### **Asignatura 11**

La profesora realizó una crítica a las formas individuales de evaluar y argumentó a favor de las grupales; indicó que las mismas dan la oportunidad de no individualizar tanto los procesos. Antepuso que en caso de proponer evaluaciones convencionales se requiere de consignas de mucha claridad; entendemos que la claridad es un rasgo que han de alcanzar todas las consignas evaluativas más allá de su carácter. Agregó que en los primeros años es muy importante evitar las evaluaciones convencionales porque hay resultados que generan mucha frustración y abogó a favor de evaluaciones más frecuentes, basadas en lecturas y con mayor énfasis en los señalamientos; esta lógica, a su vez, impacta sobre las formas de impartir las clases. En cuanto a los instrumentos, indicó que no representan un problema per se sino por el uso, a veces abusivo, que hacen los docentes de ellos.

Subrayó que las prácticas convencionales de la evaluación (sobre todo cuestionarios múltiple choice) no son incompatibles con la educación virtual; ninguno de ellos lo es, y tampoco debe ser demonizado el cuestionario sin fundamentos. Por otro lado, a la hora de

pensar instrumentos más novedosos, se impone la realidad cotidiana que es la de asignaturas con un solo profesor adjunto y más de ochenta (80) estudiantes.

La docente estimó que todos los contenidos pueden ser enseñados mediante prácticas virtuales, aunque con algunas condiciones tales como la cantidad de estudiantes por aula virtual en caso de tratarse de pruebas sincrónicas y la adaptación de los contenidos al momento de la formación. Requiere también que se suplanten las clásicas conferencias magistrales por videos que permitan desarrollar exposiciones, reservando encuentros dialógicos para mantener interacciones. Esto posibilita economía de las palabras, siempre que exista apoyo bibliográfico y guías de preguntas o trabajos prácticos, que sirvan para mostrar el lugar al que se dirige el docente con esos materiales. Acerca de los exámenes parciales, propuso que las preguntas provengan de los trabajos prácticos.

Expuso, asimismo, sus dificultades y preocupaciones. Decía “A mí me es difícil con absoluta sinceridad hacer un diagnóstico de si ellos están pudiendo avanzar, si están interesados en el dictado de la materia. Tengo un alto porcentaje de estudiantes que participan tanto en la vista de los videos, y en la realización de las tareas de cierre de unidades. Quizá sí se animan a presentar más porque la cosa es mucho más anónima y no está personificada en una identidad, esa persona no tiene cara”. Entendemos que no estamos ante obstáculos dispuestos por la herramienta en sí, concepto bastante extendido, sino de circunstancias del contexto, de procesos socioculturales a los que debemos asignar tiempo de comprensión profunda. Si los estudiantes miran los videos y repasan los materiales del aula virtual, están presentes; la mejora de nuestras propuestas didácticas seguramente ayudará a adentrarse gradualmente con un mayor grado de exposición.

Afirmó que no comprendía el carácter de la norma regulatoria acerca de la evaluación y la acreditación en la excepcionalidad del distanciamiento producto de la pandemia. Las reglas que ha antepuesto no son claras, compartidas, colectivas. Expresó “que cada quien haga lo que quiera es arbitrario”. Compartimos su punto de vista, en tanto que regular normativamente para incluir no significa desnaturalizar la evaluación y su función institucional (Camilloni, op cit).

La consigna que se analiza se expresa en algunos ítems de un cuestionario con la opción múltiple choice:

Desde la perspectiva dramaturgica, Goffman intenta hacer observable lo que sucede en:

- a) Las interacciones de gran escala de la macrosociología
- b) No busca captar la interacción social, sino las representaciones sociales.
- c) Las interacciones cara a cara, cuando hay personas en presencia de otras.

Para Goffman, la interacción social puede definirse en sentido estricto como:

- a) Aquellas relaciones que se dan entre los seres humanos y las cosas materiales. Como las tareas domésticas.

- b) Aquella que se da en situación no exclusivamente sociales, es decir, no hace falta de la interacción cara a cara para que haya interacción social.
- c) Aquella que se da exclusivamente en las situaciones sociales, es decir, en las que dos o más individuos se hallan en presencia de sus respuestas físicas respectivas.

Para Bordieu, los habitus son:

- a) Principios generadores de prácticas unificadas y homogéneas, pero también son esquemas únicos de comportamiento.
- b) Principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división. Aficiones diferentes.
- c) Son principios generadores de prácticas únicas e irrepetibles, que tienden a clasificar al ser humano y hacer de su identidad algo reificado.

Las opciones presentadas generan suficiente distancia entre sí, según explicó la profesora, lo que posibilita definir los conceptos con claridad y con rasgos excluyentes. Tratándose de un primer año, el carácter excluyente es muy significativo, en tanto se trata de establecer distinciones de categorías y su inclusión conceptual, enfoques, corrientes, métodos que entran en debate. A posteriori, la formación mostrará relaciones e interacciones conceptuales, sobre la base de la consistencia inicialmente lograda. Estos rasgos observados confirman las acepciones docentes acerca del uso del instrumento en cuestión.

## **Asignatura 12**

La docente consideró que fue todo un desafío pensar cómo suplir la posibilidad de hacer evaluaciones a través de la virtualidad, ya que en más de una ocasión ha preferido el examen parcial presencial y no domiciliario y pensar en suplirlo, requiere todo un replanteo del cómo hacer. No obstante, advirtió de manera anticipada la centralidad de la retroalimentación proveniente de los trabajos prácticos, lo cual de algún modo marca su mirada reflexiva sobre el problema.

Ante la inquietud respecto de la posibilidad de evaluar todos los contenidos de su asignatura mediante prácticas virtuales, consideró que no creía que no pueda hacerlo, porque administra el tiempo de un modo reflexivo que posibilita realizar seguimiento de los procesos, aunque a la vez observó que le faltan respuestas gestuales. De todos modos, reconoció que de las consignas que disponga en los trabajos prácticos podrá obtener la información que necesita. Sumamos a esa consideración la importancia de integrar preguntas de tipo metacognitivas, que posibiliten evaluar el desempeño y regular el comportamiento hacia adelante.

La profesora aclaró que ha creado dos grupos de whats app con los estudiantes, uno en que solo interviene ella y otro para intercambios. Relató que este recurso permite compartir materiales de estudio cuando algún estudiante no puede acceder al aula virtual por falta de

recursos, y que en una ocasión detuvo la clase sincrónica para felicitar a los estudiantes por los intercambios en el chat. Visualizamos que se trata de valores agregados de la virtualidad que en este caso se expresa en el incremento de contextos favorecedores de interacción. Referenció con recurrencia el resguardo del tiempo, procurando que tal recurso sirva para consolidar estructuras de base; aseguró que en caso de que ello suceda, el estudiante cuenta con estructuras para el análisis de obras de mayor complejidad. Resnick (1999) analiza la importancia de su formación para reconocer elementos aunque no se hallen a la vista, como un rasgo del pensamiento de tipo superior. Ejemplificó su trabajo con una presentación en power point de una obra literaria en los siguientes términos:

“en la primera captura ves letras con colores distintos, que son las letras de la rima que pretende mostrar la rima sonante, es decir que hay solamente una coincidencia en las vocales, por eso las mostré con colores distintos y justamente es el criterio para la separación en tirada del Cantar. El Cantar no se separa en estrofas como puede ser en un texto lírico sino que los criterios para el cambio en tiradas puede ser la unidad temática o el cambio en la rima sonante. Justamente agarré la tirada porque en estos ejemplos se ve que la unidad temática no es un criterio demasiado fuerte, porque en todas esas tiradas se está relatando casi el mismo suceso, o por lo menos una continuación en los hechos. Pero en cambio en la rima se fragmenta en tiradas distintas. Y sigo así, ya voy por diapositiva 21, copio los versos y explico cuestiones que hacen al vocabulario, los recursos y cuestiones. Me falta hacer lo mismo con la métrica para poder repasar como se miden los versos, y también me permitirá mostrar como la versión del castellano moderno está muy intervenida por las editoriales, porque mientras la versión en castellano antiguo muestra una bien clara métrica irregular, la versión en el castellano moderno, no muestra lo mismo”.

A pesar de la extensión de la cita, entendemos que resulta emblemática respecto de la enorme labor de producción gráfica para facilitar la comprensión. Un impacto claro del uso de los recursos virtuales en su práctica que seguramente se replicarán en la evaluación.

La profesora compartió además sus dilemas respecto del trabajo en grupos, en términos del aprovechamiento de parte de quienes no trabajan hacia quienes lo hacen. Nuestra consideración fue que el trabajo individual resulta ser una herramienta productiva también, toda vez que apunta a poner en juego la idiosincrasia personal. Por lo demás, las decisiones son siempre del docente y sus criterios didácticos. Juzgó que no es necesario solicitar tantos trabajos para realizar seguimiento, y en más de una ocasión, puede realizarse a través del tipo de preguntas que los estudiantes realizan en actividades sincrónicas. Consideramos que la virtualidad favorece preguntas y respuestas de mayor elaboración por el carácter diferido que otorga tiempo para tal elaboración. También manifestó su preocupación por la falta de atención a la propiedad intelectual dado que muchos estudiantes no citan la autoría de origen.

Comentamos que no se trata de un problema atribuido a la virtualidad, que se trata del tipo de consigna que invite a elaborar más que copiar y que en caso de transcribir ideas de otros sin citas, se trata de mostrar códigos propios de la vida académica más que sancionar.

Finalmente, la docente expresó su malestar con la constitución de la cátedra, en tanto que es unipersonal. Entonces, aún cuando desee proyectar los valores agregados del dictado virtual, depende de contar con condiciones favorables. Compartimos este análisis, que no admite buenas prácticas sin el resguardo de condiciones contextuales, como afirmaba una autoridad gestora de carreras con modalidad a distancia de una unidad académica.

Expuso un trabajo práctico del que adoptamos un recorte, por su extensión.

### **Criterios de evaluación:**

✧ Reflexión acerca de las características propias de la literatura medieval española en el periodo comprendido en el siglo XII.

✧ Lectura, comprensión y relación de los distintos textos literarios trabajados en clase.

Es posible considerar que la actividad sería lectura. Entonces debería consignar solamente comprensión o habilidades que den cuenta de la misma, como por ejemplo, establecimiento de relaciones entre conceptos anteriores y nuevos, o interpretación de conceptos.

✧ Análisis de fragmentos de alguno de los textos literarios abordados utilizando las herramientas metodológicas propuestas. Se trata de una actividad que se referencia en una consigna.

✧ Identificación de las ideas relevantes básicas de los distintos autores vistos en la cátedra. Proponemos el término reconocimiento, porque esta habilidad supone acudir a los saberes de referencia mientras que identificar supone más bien en base a lo inmediato y visible.

✧ Manejo de vocabulario técnico de la materia.

✧ Producción de textos coherentes y cohesivos, adecuados a lo solicitado en cada uno de los ítems.

✧ Utilización de normas de citación para el uso de ideas de terceros.

### **Consignas**

- Sostiene Leonardo Funes (2009): “El texto oral presupone el carácter colectivo o comunitario de su recepción lo que, a su vez, plantea una muy peculiar interacción entre el público u el emisor (que solo en determinadas condiciones coincide con el compositor del texto. (p. 33) ¿A cuál de las teorías sobre los orígenes de la épica castellana asocia ese comentario? Justifique su respuesta y vincule esas palabras con al menos dos de los materiales teóricos trabajados en la unidad. En esta consigna observamos el establecimiento de relaciones

(...)

- Analiza las tiradas 78, 79, 80.81 y 82, tal como lo hicimos en la tarea 3 del aula virtual. Retomando el capítulo Artal, Transmisión oral y técnicas de composición, en estos fragmentos estrategias compositivas propias de la oralidad? ¿Cuáles? ¿En qué pasajes? (señalen números de versos) ¿Con qué objetivo son utilizados?

Releven recursos retóricos que podamos encontrar en estos pasajes (imágenes sensoriales, comparaciones, etc.)

Figura del héroe. ¿Cómo se lo muestra? Mencione también la caracterización de otros personajes relevantes de las tiradas.

¿Qué aspectos del contexto socio-histórico podemos recuperar en estos fragmentos?

¿Aparece la cuestión del honor? ¿En qué pasajes? Recupere aspectos salientes del texto de García Larraín.

Importa demarcar la congruencia de esta consigna con las expresiones de la profesora. La exhaustividad que evidencia y requiere en las preguntas representa una continuidad de la forma de enseñar que ha descrito en la entrevista.

### **Asignatura 13**

La profesora consideró que el aprendizaje acontece cuando el sujeto se apropia de algo novedoso que cobra sentido para sí mismo porque le significa un aporte para pensarse y pensar su realidad, y le permite participar de la construcción de la cultura de su época. En tal sentido, la enseñanza de los contenidos de su asignatura ha de ofrecer conocimiento y experiencias que les posibiliten a los estudiantes estos escenarios.

De manera convergente con esa concepción, entendió que la evaluación ha de mirar ese proceso, por lo que debe ser continua y desde el momento en que el estudiante transita la asignatura, y a través de diversos dispositivos. Definió que interesa como formación la transmisión de los contenidos como herramientas teóricas para pensar la realidad. Desde esta posición, las prácticas convencionales de evaluación se convierten en una instancia más junto con otras durante la cursada, en tanto se exprese en trabajos prácticos grupales, exposiciones de contenidos a los pares, participación en plenarios y debates, análisis de películas y propagandas. Propuso la ponderación cualitativa al final de la cursada, aunque los requisitos del sistema requieren calificación numérica.

En esta línea de análisis, acotó que los exámenes parciales se realizan a libro abierto y con modalidad domiciliaria, con consignas de articulación teórico-práctica. Indicó que junto a su equipo desea alejarse de evaluaciones cuantitativas y academicistas, y valora el trabajo grupal como herramienta clave de la profesión por el carácter colectivo y en equipo de las tareas destacadas de la profesión.

Ante la pregunta acerca de si todos los contenidos pueden evaluarse mediante prácticas virtuales, expresó que el conjunto de experiencias humanas que se viven en la presencialidad, no se sabe si están en la virtualidad, aunque cree que depende mucho de la confluencia entre pares que genere el docente. Dudó acerca de la posibilidad de entablar encuentros personalizados, aspecto que creemos también atribuible a la presencialidad cuando se trata de grupos numerosos de alumnos. Indicó que proyecta para la cátedra otras estrategias de enseñanza para dar curso a los contactos interpersonales. Agregamos que no hay límites institucionales a la generación de opciones de parte del docente para que ello suceda. Expuso que tenía expectativas de las producciones escritas de los estudiantes para realizar tal seguimiento, y con ello se cumplirían los objetivos académicos de la asignatura. Argumentó la necesidad de sostener otros tiempos para el desarrollo de clases virtuales; para los estudiantes

por el tipo de experiencia intelectual que supone y para los docentes porque el dominio de los recursos y herramientas no es un problema solamente técnico sino conceptual, esto es, el reconocimiento de la lógica didáctica que permita tomar decisiones fundamentadas.

La consigna analizada fue la que sigue:

“Realizar una práctica de observación no participante de situaciones de juego espontáneo (no siendo dirigido por adultos) entre niños, tratando de registrarlo en diferentes edades. Se puede observar también situaciones de juego entre niños y adultos, y de adultos entre sí, además de las de niños. Redactar un escrito con la descripción de lo observado. Luego realizar un trabajo escrito de articulación de lo observado con la teoría sobre la actividad lúdica en el desarrollo a partir de la bibliografía y las clases teóricas ofrecidas desde la cátedra. Incluir una apreciación de la relación de la situación de ASPO que estamos viviendo con las funciones de la actividad lúdica en la subjetivación. A fin de que las observaciones puedan servir para realizar dicha articulación, se recomienda realizar observaciones diferentes en distintos días, y que las mismas impliquen un escrito que tenga una extensión mínima de una carilla. Así mismo la extensión del trabajo de articulación no debe ser menor a una carilla”

Tal consigna se acompaña de una extensa guía de lectura de textos asociados, que además es altamente exhaustiva y analítica. A nuestro juicio se trata de un soporte de gran valor para la construcción de una mirada conceptualista del material empírico que se propone a continuación. Apreciamos también que se contextualice la actividad práctica en contexto, en tanto que se trata de un ejercicio valioso para la profesión. Auguramos que se trata de una experiencia que dará lugar a lo inédito respecto de la virtualidad en la disciplina.

#### **Asignatura 14**

El docente entrevistado se desempeña en dos asignaturas, de primero y quinto año. Acerca de la evaluación, comentó que para quinto año emplea exámenes domiciliarios, que permiten que el estudiante realice ejercicios intelectuales sobre los conocimientos, con uso de categorías teóricas para el análisis de casos de estudio y con actitud reflexiva. Tal decisión parte de la idea de que los exámenes convencionales no han dado los resultados buscados y que la toma de exámenes depende de la materia y del año en que se encuentra, si es primero o quinto y también respecto de los contenidos y objetivos de la cátedra. Indicó que para primer año emplea el cuestionario en el que combina la modalidad multiple choice con preguntas abiertas, aunque no pretende ejercicios intelectuales de ellas sino pequeños resúmenes que permitan sistematizar las lecturas. Para ello, dispone de trabajos prácticos que anticipan estas tareas evaluativas que tienen la misma lógica. Esta combinatoria le permite realizar devoluciones que no pueden realizarse en los cuestionarios. Hemos ponderado este criterio en tanto que tratándose de un primer año, la devolución a los estudiantes ocupa un lugar fundante en la formación, como también en la gestión efectiva de la inclusión. En ellas no se prioriza el detalle sino el gesto mismo de la devolución, aunque con el tiempo la puesta de la dificultad aumenta, con

incremento de las exigencias intelectuales hacia el segundo cuatrimestre. Agregó que el campus virtual representa un soporte muy valioso en este recorrido, en virtud de que registra toda apreciación valorativa que se produzca, y en ese sentido, hace posible la retroalimentación. En esta segunda parte del año se introducen las producciones escritas con preguntas abiertas ya que se reduce el número de estudiantes. Pero nuevamente, este gradual incremento se apoya en el desarrollo del recurso más importante del cursado que son los trabajos prácticos.

Ante la pregunta acerca de la adecuación de estas propuestas a la virtualidad, consideró que el examen tradicional no se adecúa, porque se estructura sobre un tiempo limitado, restricciones de presencia y de acceso a recursos de ayuda necesarios para el estudio. En cambio, la disposición de un examen de la misma consistencia, dispuesto en un formato virtual, presta otras condiciones que flexibilizan el entorno en que se inscribe el examen. Es muy interesante este análisis que compartimos, en tanto que la crítica al examen tradicional no se asienta tan solo en los rasgos clásicamente destacados sino en las condiciones superadoras del mismo que ofrece un entorno virtual.

En su revisión atenta al contexto, el docente indicó que para el caso de la materia de quinto año, emergen otras condiciones, ya que la meta formativa es la producción de la tesis de grado, lo que supone producción escrita con todo lo que ello supone. En tal sentido, señaló que el entorno virtual representa el contexto apropiado para aquella labor en tanto que provee de insumos referentes a ella, como la búsqueda de investigaciones, la disponibilidad de programas informáticos para textos borradores, para procesamiento estadístico o para calendarización. Nos parece muy pertinente este análisis, y apuntamos, como en casos previos, que falta aún la referencia a estos aprendizajes asociados en el lugar de los criterios de evaluación.

Informó también que en general usa todas las herramientas que ofrece el campus virtual. Así, por ejemplo, emplea el foro para intercambio y debate acerca de un video; consideró que este recurso puede servirle para estos propósitos como también para fines evaluativos. Este criterio resulta a nuestro juicio muy atinado, en tanto que las herramientas del entorno no tienen un destino preexistente, sino que es el docente el que lo modula. Aunque señaló que cuando lo emplea para fines evaluativos, la participación ha sido muy alta; estamos ante un marcador de que la evaluación tracciona hacia la mejora del aprendizaje, tal como lo concibe la tendencia que define a la evaluación para el aprendizaje. Para el caso de los encuentros sincrónicos combina el uso de audios mediante la aplicación SoundCloud, Whats app para comunicaciones espontáneas y Jitsi para videollamadas. Agregó que pareciera que el intercambio de los foros le ha resultado más provechoso en Whats app, lo que nos conduce a pensar en el “hackeo” de los

formatos convencionales del campus virtual en manos de otros más amigables para los estudiantes.

Expuso que un cambio significativo en sus prácticas es la sustitución de los trabajos grupales por individuales, para ambos casos; en primer año para evaluar a un grupo de estudiantes altamente numeroso y en quinto porque la tesis de grado es una producción personal. Completó la revisión de sus estrategias indicando el uso de otros soportes didácticos como las presentaciones en power point, los audios de clase, las fichas de cátedra, y una decisión fundante que fue la sustitución de contenidos secundarios y énfasis en las ideas principales con abundante explicación. Importa advertir cómo la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación virtual, como hemos hecho notar para otros testimonios docentes, ejercen sobre la labor del enseñante un impacto fuerte con evidencia de mayor producción de recursos didácticos. También apreció que ha modulado el tiempo didáctico, ya que el ritmo de clase ha disminuido en términos de ritmo, ya que destina más tiempo a la explicación, que a su vez le ha reportado en la obtención de información más provechosa y posible de sistematizar acerca del cursado. Hizo notar con cierto beneplácito que ha dispuesto la totalidad de los materiales de estudio de ambas asignaturas en las aulas virtuales, dado que antes se encontraban en otros repositorios y redes sociales externos. Nos parece loable este criterio en tanto que el campus virtual representa un entorno natural en que los materiales deben disponerse; en el mismo “conviven” con otras referencias de la vida académica en conjunto.

Puntualizó también que para quinto año ha propuesto trabajos domiciliarios para la evaluación en todos los casos. No establece una fecha concreta de entrega sino un período razonable, con tareas graduadas para cada momento de este lapso fijado. De alguna manera esta periodicidad hace que el lapso no restrictivo a una fecha se cumple igualmente. Señaló que, dado que la producción esperada es la tesis de grado, se nutre necesariamente de Internet por lo que no concibe su dictado fuera de la virtualidad; como valor agregado, aquel le aporta acceso a conocimiento que el estudiante debe recortar, procesar, organizar. Es esperable que esos aprendizajes, como tantas veces hemos indicado para otros casos docentes, se expresen en criterios de evaluación, producto de la virtualidad.

La consigna evaluativa (primer año) ha sido un trabajo práctico, dada la alta estima que el docente expresó al respecto:

“Escribir un breve informe que sintetice los contenidos sobre la Historia del Turismo, comprendiendo los siguientes apartados:

1. Primeros desplazamientos humanos y Grand Tour
2. Turismo Organizado en el Capitalismo
3. Turismo en el Capitalismo Desorganizado

#### 4. Historia del Turismo en Argentina

##### 4.1. Etapas del turismo en Argentina

##### 4.2. Etapa del Turismo Industrial en Argentina

En tales apartados, se deberá describir los siguientes aspectos centrales identificados en los textos obligatorios: • Periodos de años • Regiones de origen, rutas de tránsito y destinos • Atractivos, servicios, actividades, infraestructura (transporte, etc.), equipamiento (alojamiento, etc.), instalaciones, formas de producción, etc. • Sector público (políticas turísticas) y sector privado (estrategias empresariales) • Turistas, tiempo libre, recreación, formas de consumo, tipos de turismo, formas de desplazamientos, motivaciones, cambios culturales, etc. • Contextos e influencias sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales • Transformaciones y continuidades.

(...)

##### Criterios de Aprobación

- Desarrollo con contenidos amplios y pertinentes.
- Uso exclusivo del material bibliográfico de la materia.
- Cumplir con las normas de presentación.
- Capacidad de síntesis y articulación de los contenidos aportados por los textos, evitando el uso excesivo de citas textuales.
- Manejo adecuado de vocabulario y conceptos. Cita de los/as autores.
- Coherencia y lógica en la red.”

Claramente, este recurso condensa las valoraciones asignadas por el docente: posibilidad de sistematización (previa a la evaluación), práctica de escritura académica, valoración de los conceptos centrales. Por lo demás, se destaca la importancia de la síntesis, lo que se corresponde con adecuaciones docentes a los contenidos, producto del dictado virtual.

#### **Asignatura 15**

De manera diferente a las visiones expresadas hasta aquí, este equipo docente expresó, respecto a la carrera y a las formas de evaluación, no se encontraban convencidos sobre el dictado de la asignatura mediante la virtualidad. Tal herramienta no se adecuaba a las demandas formativas de la misma que requiere evaluaciones escritas y orales; no es el cuestionario multiple choice una opción por esa razón. Aseveraron que la dificultad más grande que presentan los estudiantes en la carrera es la oralidad y es fundamental para el desempeño profesional contar con esa herramienta. Nos pareció muy importante el reconocimiento de la habilidad o la competencia ponderada, en este caso, la oralidad, no solo para la asignatura sino para la carrera, y entonces adecuar el tipo de herramienta que la virtualidad provee. Aunque manifestó su preocupación porque esa posibilidad se vería complicada por la numerosa cantidad de alumnos. Observamos que un problema práctico como el aludido no puede trascender a un criterio pedagógico. Si decidieron que la oralidad es lo más importante, es necesario adaptar el instrumento a la finalidad. Por la dificultad indicada, expresó que han pensado hacer un trabajo escrito integrador para que los estudiantes puedan integrar los contenidos y luego ser puestos en común en alguna instancia oral. Nuevamente, como se ha observado en otras asignaturas,

las evaluaciones orales en entornos virtuales conllevan la misma complejidad y dinámica que en la presencialidad, por lo cual no visualizamos obstáculos para ello. Agregaron que no cuentan con pautas claras desde la unidad académica para emprender tales desafíos.

La consigna evaluativa fue un trabajo práctico, que se presenta a continuación:

- 1°) ¿Cuál fue la pretensión procesal de .....?
  - 2°) ¿Cuáles fueron las normas cuya inconstitucionalidad solicitó .....
  - 3°) ¿Cómo se resolvió el planteo en las instancias inferiores?
  - 4°) ¿Por qué razón llega el caso a la Corte Suprema?
  - 5°) ¿En qué basó la Corte Suprema el reconocimiento de la legitimación activa de .....?
  - (...)
  - 11°) Según la Corte ¿Quién tiene legitimación procesal para interponer acciones judiciales en tutela de intereses o derechos individuales?
  - 12°) Según la Corte ¿Quiénes tienen legitimación procesal para interponer acciones colectivas en tutela de bienes colectivos?
- NOTA: A los fines de la presentación del TP el alumno entregará a la Cátedra una monografía de no menos de 10 páginas en tamaño A4 y letra Times New Roman 12, interlineado 1,5.  
El trabajo es INDIVIDUAL.

El trabajo práctico representa, junto a otro, la opción para estudiar. No se observa otra consigna evaluativa. Quizá las mismas se expresan en exámenes orales, aunque no se registran tampoco consignas en tal sentido, o informaciones que las expongan en otro sitio virtual. Sin que la opinión desdeñe el influjo epistemológico, podría decirse que el aprovechamiento de las posibilidades de la modalidad se aprovechan parcialmente y se busca replicar en ella los modos presenciales. Nuestra visión es que emergen productos diferentes, tanto para docentes y estudiantes.

## **Asignatura 16**

El docente juzgó que las evaluaciones escritas u orales tradicionales tienen dificultades para la modalidad virtual, porque hay imposibilidad de controlar que la producción sea propia del estudiante. Sin embargo, en la asignatura que enseña se administra documentación técnica muy vinculada al campo laboral de la profesión, por tanto la evaluación difiere mucho de tales modalidades sino que se encuentra mucho más centrada en la transferencia de conocimientos. Respecto de los exámenes parciales ha propuesto hacer videoconferencias individuales para que el estudiante presente su material, ya que está próximo a graduarse, que represente además una antesala de lo que será el examen final que consiste en tal actividad. Relató que considera muy importante el dominio de un simulador de procesos que emplea en el campus en tanto que es muy relevante para la formación en su asignatura. Estamos sin duda ante un valor cognitivo agregado a la formación presencial, producto de la educación virtual. Agregó “creo incluso que hay cosas que se facilitan mucho más que estando en una clase convencional, quedamos de

acuerdo a través de la videoconferencia que les mande algún material que necesitan para el proyecto, y eso para mí es cerrar el aula virtual y mandar un mail. En otro contexto, eso hubiese tardado un día y con esta modalidad se resuelve en minutos. En cuanto a los contenidos también porque uno puede compartir video, planos, de una forma mucha más rápida de lo que lo haría en papel, y sin necesidad de programar, porque se resuelve ahí mismo. O sea que le dio agilidad”. Es una reflexión valiosa que compartimos, no solo porque representa un producto de la virtualidad sino porque emula el desempeño en ciertos contextos laborales en los que seguramente la profesión de que se trata se inserta.

Indicó que se ampliaron las posibilidades de estudio por lo que antes decía respecto del uso del software; esto es, amplía porque la formación supera lo anterior y en tanto se hace más inclusiva porque acerca la tecnología a los estudiantes. Informó que también incorporó Autocad y la colaboración de un docente especializado para guiar a los estudiantes en su uso, lo que también se ve agilizado por el dictado virtual; tales clases fueron grabadas y dispuestas en el campus, lo que amplía aún más.

Concluyó que, por todo lo expresado, no visualiza grandes diferencias respecto del dictado presencial, quitando el contacto humano y el componente gestual del mismo. No obstante, aclaró que cuando ha demandado el examen final presencial no ha sido por detectar fragilidad a la virtualidad sino por las mismas consecuencias humanas que conlleva la formación de una comunidad digital.

Respecto de su propuesta evaluativa mediatizada en consignas, analizamos un extracto de una rúbrica evaluativa:

	Presentación y exposición	Contenido y redacción
Muy satisfactorio	Es clara. El material gráfico está bien preparado y complementa la exposición (se visualizan las tablas y figuras). Utiliza vocabulario específico.	Contenido apropiado (vincula conceptos y es de elaboración propia). Redacción impersonal. Respeto las reglas gramaticales. Lenguaje sencillo y directo. Terminología adecuada.
Satisfactorio	Es clara. El material gráfico está bien preparado.	Contenido aceptable (vincula conceptos). Redacción es impersonal. Respeto las reglas gramaticales. Usa la terminología adecuada.
Poco satisfactorio	Es confusa	Contenido insuficiente. El estilo de redacción no es impersonal. Respeto las reglas gramaticales.

	Originalidad y creatividad en la resolución de problemas	Trabajo/esfuerzo requerido y desarrollado
Muy satisfactorio	Busca información y la adapta a la situación planteada. Integra con contenidos de otras asignaturas. Aplica heurísticos.	La realización del trabajo implica un gran esfuerzo. Cumple con los plazos previstos.
Satisfactorio	Busca información y la adapta a la situación planteada. Aplica heurísticos.	La realización trabajo y esfuerzo es proporcional. Cumple con los plazos previstos.
Poco satisfactorio	Espera que le indiquen como debe resolver el problema	El trabajo requiere poco esfuerzo. No cumple con los plazos previstos.

Se trata de un instrumento que “ratifica” el análisis realizado por el docente respecto de la amplia compatibilidad existente entre los objetivos formativos de su asignatura y los valores agregados de la virtualidad. Y lo que interesa destacar de manera enfática es su expresión en criterios de evaluación, basados en habilidades intelectuales propias de la evaluación virtual y traccionadas por la evaluación formativa.

### **Asignatura 17**

La profesora analizó la forma convencional de tomar exámenes, que representa una realidad en la medida en que su asignatura de primer año es cursada por una importante cantidad de estudiantes. La definió como la forma más practica y como una fotografía, aunque “si bien a veces la fotografía no sale bien y entonces es nada mas que eso y solo nos da una idea de lo que el estudiante pudo hacer en ese tiempo acotado que son las dos horas de examen escrito como solemos tener en primer año”. Consideró que representa entonces un pantallazo parcial y una forma rápida y además con devolución en papel. Planteamos, ante esta consideración, que es necesario plantear criterios de evaluación, para que esa fotografía sea una expresión de los momentos más emblemáticos del cursado de la asignatura. Y hacerlo saber porque evidencia además lo que al docente le interesa conocer. A nuestro juicio, ello da curso a una visión es formativa de la evaluación.

Con respecto a la forma de evaluar mediante la virtualidad, considera imposible realizar un examen sincrónico por el problema de la cantidad de alumnos. Por lo que han optado por hacer pequeños trabajos prácticos y foros de discusión -que arrojan respuestas más breves pero consistentes- con devoluciones. De esa manera se acotan las respuestas porque las preguntas dadas son acotadas y se puede ver la participación. También comentó que para dar curso a esta evaluación permanente de las producciones la cátedra publicó una matriz de evaluación

conceptual para que los estudiantes conocieran como son evaluados. Nos parece muy valioso este criterio en tanto que ambos recursos tienen finalidades evaluativas es necesario atribuirle ese significado y hacer en torno suyo todo lo que se considere necesario.

Estas producciones se retoman en el coloquio oral final y se revisa la compatibilidad de rendimiento, por lo que esa instancia se ajusta plenamente lo que supone no repetir la examinación de todos los contenidos. Por eso, la nota del coloquio final se ve apoyada por el concepto que se tiene a la vista a partir en el mismo. Apuntamos en ese punto que resulta necesario atender que si los estudiantes no han tenido trayectoria en desempeños orales, sería importante no integrarlo como criterio de evaluación. Ante lo cual la profesora agregó que existen instancias para la práctica de la exposición oral, ya que instan a los estudiantes a participar en las clases sincrónicas. Describió que la asignatura que dicta tiene un desarrollo progresivo y cronológico y lo que se pretende es que cuando el estudiante culmine con la revisión histórica del derecho, haya llegado al derecho contemporáneo con todo un acervo que le dé una comprensión mucho más amplia que el derecho actual. Se basa en una visión de la formación que apunta a que el egresado de la Facultad, a partir de ahora no sea un abogado netamente técnico sino un jurista. Esto es, personas con pensamiento crítico a partir del conocimiento histórico capaces de juzgar el derecho actual con mucho más fundamento. Y además con una comprensión más amplia, porque permite desarrollar muchos más aspectos. Apuntamos al respecto que estas definiciones suponen atender a ciertos criterios propios del pensamiento historizador, como por ejemplo, el reconocimiento y la interpretación de contextos.

La profesora valoró que para su concepción el aula virtual va más allá de cualquier situación crítica que obligue a la no presencialidad. Ha permitido generar conciencia como docente del valor de la participación como una competencia intrínseca del estudiante. De hecho, mediante su propuesta didáctica y seguimiento ha logrado que de 384 estudiantes, 200 entregaron los trabajos en tiempo y en forma. Expresó “la virtualidad nos ha acercado. Este año como nunca estuve cerca porque pude retroalimentar muchos de sus comentarios que en la presencialidad es más acotado”. Nuestro impacto ante esta aseveración ha sido alto; en nuestra comparación constante adicionamos un nuevo valor agregado que es el incremento/retorno a los estudios merced a la virtualidad.

En la misma línea, reveló que la asignatura ha cambiado sus instrumentos de enseñanza, usó recursos del aula virtual como la lección y el cuestionario, dispuesto por primera vez todo el material bibliográfico en un único lugar, realizó devoluciones de las producciones con lo cual cuentan con saberes previos, entre otras cosas. Interpretó que estos progresos han incidido

de manera notoria en el incremento de estudiantes. Y concluyó “creo que ha sido una experiencia formidable porque podré empezar de otra manera la materia. No hubiese sido lo que fue sin el aula virtual. Los alumnos cuentan con todo el material, han tenido un sinnúmero de participaciones, hemos hecho trabajos prácticos, formulado debates, preguntas de comprensión. Esta experiencia nos dejará una impronta de aprendizaje, es necesario fomentar debate en nuestra carrera y ese espacio estará siempre, también es necesario llegar al parcial con el conocimiento de cómo los chicos piensan y lo logramos mediante el recurso lección...”

Pareciera que la contundencia de sus apreciaciones y enumeraciones de producciones es alta y suficiente para concluir sobre los valores agregados de la virtualidad sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La propuesta evaluativa analizada ha sido un breve cuestionario con respuestas, referencia de una práctica preparatoria al examen parcial mediante multiple choice:

- 1) ¿En qué año comenzó la .... ?
- 2) Responda brevemente en que consiste la Escuela de la ....
- 3) Responda brevemente en que consiste la Escuela de la .....
- 4) Mencione las diferencias entre ambas.

Ante ello, se presentó un texto de apoyo para las dudas planteadas, producto de sistematizar los problemas recurrentes de las dudas de los estudiantes. Representa una expresión precisa y convergente con lo dicho respecto del trabajo de seguimiento mediante apuntes breves.

### **Asignatura 18**

La profesora señaló, con respecto a la evaluación, que cuentan en su asignatura con tres exámenes parciales escritos en los que se evalúan principalmente conceptos de las clases teóricas, con preguntas a desarrollar y consignas multiple choice. Aclaró que le asignan valor a las preguntas memorísticas en virtud de que evalúan estructuras de compuestos químicos que participan en vías metabólicas y el dominio de técnicas, que se aprenden mediante la memoria. Incluyen, como se decía, preguntas a desarrollar que intentan que los estudiantes agreguen conceptos a casos clínicos. Consideró una debilidad la no evaluación en el parcial escrito del procedimiento experimental llevado a cabo en el laboratorio como consecuencia de la falta de un soporte digital ante la carencia de un laboratorio real. Opinó que se encuentra ausente la instancia experimental en la que se observa la colaboración grupal, la resolución de problemas, los errores que cometen. Comentamos a la profesora que se trata de una condición ineludible

según su juicio, y que el desarrollo de la educación virtual requiere de la disponibilidad de software especializados que la institución no ha adquirido.

Ante la consulta respecto de las herramientas virtuales del campus más empleadas y sus razones, indicó que emplea muchas de las disponibles, en aras de favorecer una actividad que la preocupa mucho que es el seguimiento. Por ello ha buscado que de cada uso de los recursos del campus quede un registro. Apela recurrentemente a los cuestionarios aunque con tiempos de respuesta, las opciones de pregunta de versión múltiple, con un solo intento, con preguntas al azar del banco de preguntas, y para calificar usan la que provee el mismo cuestionario. Se usa tanto para evaluar cada tema o unidad y también como una forma de repaso de integración con frecuencia semanal. Se emplea también la Wiki o Padlet porque son herramientas que permiten reconocer con claridad los aprendizajes de los estudiantes. También la producción de audiovisuales, la participación en los foros de debate, la exposición de una búsqueda bibliográfica por videoconferencia a partir de la distribución de temas, tareas en las que la docente o sus ayudantes asisten con recurrencia. Comentó que la calificación no se construye como un promedio sino como una nota ponderada ya que no es lo mismo el rendimiento del estudiante que nunca participó, que no entró nunca al aula, que aquel que cumple, interviene, entrega las producciones en tiempo y forma, busca las técnicas alternativas a los trabajos prácticos. La elaboración de informes es evaluada mediante rúbricas, que integran los criterios a evaluar de antemano y la retroalimentación se realiza en base a esos criterios que se dan de antemano. Se usan para la presentación de los temas o actividades que reemplazan a los trabajos prácticos de laboratorio.

Agregó que en el marco de la educación remota producto del distanciamiento obligatorio la institución suspendió los exámenes parciales convencionales, con lo cual se consolidó la evaluación mediante el seguimiento continuo de lo que resultó una valoración conceptual. Aclaró que esta modalidad ha comprometido al equipo docente a informar con asiduidad acerca de estas nuevas pautas y que tal decisión fortalece también el acompañamiento y el registro de las trayectorias de los estudiantes en sus recorridos en el campus y en otros sitios digitales dispuestos.

Ante el problema del impacto de esta experiencia en el futuro diseño de la asignatura, indicó que efectivamente se plasmarán cambios estructurales, que atañen sobre todo a la planificación de modos diferentes de pensar el lugar del estudiante en base a una visión basada en la flexibilidad. Agregó que han aprendido a dominar simuladores de laboratorios, y que los estudiantes han adquirido el conocimiento básico que les ha permitido variar parámetros, experimentar, haciendo como si estuvieran en el laboratorio con envío posterior de los datos

obtenidos mediante archivos o capturas de pantalla. Consideró que ha cambiado también la forma de ejercitación ya que tradicionalmente, de manera previa a la clase teórica realizaban ejercitación escrita en el pizarrón para la corrección grupal, mientras que ahora se realiza mediante tareas de investigación o de producción gráfica de los experimentos que hacen en sus hogares y que comparten en muros colaborativos digitales o presentaciones gráficas en clase sincrónica; también han incorporado formularios de Google para la evaluación del tema de la semana. Hacia el futuro proyectan la continuidad del uso de los simuladores ante la falta de los reactivos, el cuestionario para evaluar un tema puntual, apelar a la virtualidad para las clases teóricas y favorecer producciones de los estudiantes. Nos decía “Y entonces también tendríamos que pensar la carga horaria. Pero ya no vuelvo a tener dos clases teóricas por semana parada explicando, porque después uno les explica y lo aprovechan mejor”.

Apreciamos el importante conjunto de aportes que esta profesora ha indicado en término de futuros cambios en la enseñanza, aprendizaje y evaluación presencial a partir de la virtualidad. Se trata de un enriquecimiento del análisis dado por la especificidad de la asignatura, a la vez que una confirmación de este movimiento cultural ya suficientemente relatado por otros docentes.

Su propuesta evaluativa fue la que sigue. En este caso se expone un extracto del denominado “Documento base” de una unidad dispuesto en el aula virtual de la asignatura, en el que se advierte con claridad una multiplicidad de recursos articulados de manera coherente que orienta al estudiante desde una perspectiva global del contenido. Ella, a nuestro juicio, permitiría llegar a los exámenes con una idea precisa y sistematizada de los temas de la unidad. La disposición de estas valiosas orientaciones resultan ser producto de las demandas formativas de los entornos virtuales.

“En la primera unidad vimos que la química biológica estudia la composición de los seres vivos y el conjunto de reacciones (metabolismo) que en ellos tienen lugar. También vimos que los seres vivos están formados principalmente por cuatro biomoléculas: glúcidos, lípidos y ácidos nucleicos. En esta unidad y la siguiente vamos a concentrarnos en el estudio de la macromoléculas, para luego si abordar las unidades relacionadas al metabolismo

Iniciamos esta serie de unidades dedicadas a las macromoléculas, con la [clase de Glúcidos](#) (...= En el aula virtual también encontrarán, como complemento de la clase teórica, un [video sobre la formación del enlace glucosídico](#).

Los glúcidos tienen diversas funciones, entre las que destacan la energética y la estructural. Los monosacáridos y los disacáridos constituyen la fuente de energía primaria del cuerpo, aportando energía inmediata a las células y siendo responsable de mantener la actividad de los músculos, la temperatura corporal, la presión arterial, entre otras. Los polisacáridos almidón (plantas) y glucógeno (animales) además actúan como reserva de energía. Otra función importante de los glúcidos es su función estructural. La celulosa y la quitina son ejemplos de polisacáridos estructurales. La celulosa forma la pared celular de las plantas, mientras que la quitina se

encuentra en el exoesqueleto de los artrópodos. En el aula virtual también encontrarán un [video acerca de la composición y función de los polisacáridos](#)

Luego de las clases teóricas, las actividades de la unidad prosiguen con el [seminario](#) de repaso y explicación del [trabajo práctico n° 2](#). En el aula virtual también encontrarán una breve [actividad](#), y la [bibliografía](#) recomendada para esta unidad. Esperamos que los diferentes recursos que ponemos a disposición en esta unidad, faciliten su comprensión y les permitan abordar las próximas unidades con mejores herramientas”

## **Asignatura 19**

Esta docente desempeña funciones como auxiliar docente en la asignatura en cuestión. Señaló que, en cuanto a las herramientas virtuales se disponen clases teóricas grabadas, actividades prácticas que se expresan en entregas de informes de parte de los estudiantes. Realizan devoluciones con la finalidad de que los estudiantes visualicen sus errores por el carácter sucesivo y gradual de los temas. Aclaró que se trata de una asignatura muy numerosa que conduce casi necesariamente a emplear el multiple choice como insumo para evaluar y calificar.

Acerca de la proyección del dictado en el futuro, considera que podría dictarse sin dificultades en forma virtual, aunque este criterio no aplica del todo para la evaluación porque falta el contacto con un microscopio y su uso; no puede eludirse las prácticas con este recurso. De hecho, han desarrollado un taller de microscopía anexo a los trabajos prácticos, porque justamente en las asignaturas subsiguientes se nota que los estudiantes necesitan más practica. Consultamos acerca de las razones por las que este taller se dicta como una instancia separada, lo que hace poco clara su conversión en contenido evaluativo.

En su análisis, valoró la experiencia de enseñar en contextos virtuales para progresar en el ámbito de la producción docente, lo que puede visualizarse en la producción diversa y enriquecida del aula virtual. Respecto de los estudiantes, opinó que la virtualidad no sustituye a la presencialidad, ya que el lugar de lo vincular no es posible de ser sustituido por lo digital. Aunque sí puede ser un complemento muy adecuado para el ciclo superior, con algunas reservas ya que el contacto con el laboratorio ayuda a entrenarse en interpretar y en informar con profesionalismo al médico sobre los resultados obtenidos en un análisis químico. Por estas razones, no descartó la evaluación convencional cuando se complementa con formas más flexibles e innovadoras.

Respecto de su propuesta evaluativa, se ha analizado una actividad práctica que se presenta, que se visualiza enriquecida y novedosa para los parámetros convencionales de la disciplina. Generó confirmación de la riqueza de las producciones docentes a partir de la virtualidad que no se verbalizó en el discurso.

Luego de escuchar el relato de ... sobre el médico ... resuelve los siguientes interrogantes

- 1) Cuál era la postura de la comunidad científica de la época ante la fiebre posparto? A qué grupo social afectaba especialmente, por qué? Cuál fue la actitud de... ante el problema?
- 2) Cuáles fueron: el problema y las hipótesis que planteó el médico para explicar el origen de la enfermedad?
- 3) Cuál fue el papel del azar en la investigación de ...? Cómo sometía prueba la hipótesis?
- 4) Cómo evolucionó el porcentaje de fallecidas? ....
- 5) Menciona investigaciones (1 o 2) de los últimos años que hayan contribuido a mejorar las condiciones de vida de la humanidad.

### **Asignatura 20**

La profesora ejemplificó una actividad práctica en la que se trabajó la relación entre raza y antropología del cuerpo en torno al cuidado transcultural, que es algo en lo que hace foco la asignatura. Indico que ha logrado muy buenos trabajos aunque observó mucha preocupación por las calificaciones. Comentamos que la evaluación, cuando genera expectativa por los resultados, no siempre es un problema, porque se trata de pensarla como un recurso de tracción hacia el aprendizaje.

Contextualizó los resultados no tan exitosos en el hecho de que se trata de estudiantes recientemente egresados del nivel secundario, factor que también explica la alta preocupación por la nota. Expresó que cuesta introducir a los estudiantes en la organización de sus tiempos de lectura, que hay escasa tradición o trabajo preciso en la interpretación de textos, que resulta tan importante para el aprendizaje de la asignatura. Aclaró que proporciona trabajos prácticos orientadores para que armen sus apuntes de estudio, que valora como lo más significativo porque representa una genuina sistematización de los contenidos a partir de las explicaciones docentes.

Valoró que a pesar de tratarse de un primer año, se logran grandes avances tratándose de estudiantes de primer año. También en los casos de estudiantes adultos que trabajan que progresan en cuanto a la revisión profunda de concepciones culturales en torno a varios aspectos problemáticos de los contenidos de su asignatura. Definió que la evaluación convencional es un complemento del seguimiento más personalizado y consideró importante que pueda adquirir conocimientos precisos. Presenta apuntes, trabajos prácticos integradores y guías de estudio como refuerzo al estudio de los conceptos. La frecuencia y abundancia de materiales de este tipo responde a la necesidad de realizar seguimiento y de evitar la conmoción de los exámenes parciales. Son configuraciones muy valiosas para el primer año y en el sentido anterior, es importante darles un lugar en la evaluación. Añadió que acompaña también las presentaciones

gráficas de clase con audios de voz que los estudiantes valoran mucho porque en los encuentros sincrónicos en que se exponen no siempre se desarrollan con adecuadas condiciones de conectividad. También cuenta con asistencia mediante whats app, que para un primer año representa una ayuda muy importante, aunque no se encuentra respaldada por un equipo docente suficiente.

Expuso una actividad evaluativa sencilla, por la que no se obtiene calificación. Su valoración fue dada por su presencia recurrente en el cursado como forma de colaborar en la práctica de sistematizar conocimientos y formar conceptos, tan central para la formación en los años futuros.

- A) Realice la actividad INDIVIDUAL O GRUPAL.  
 B) Con la ayuda del módulo y el Material: Breve historia de la principales teorías antropológicas- Realice un cuadro comparativo de las principales corrientes antropológicas completando los siguientes ítems:

Principales exponentes o Autores(Nombre y apellido)	Etapa(Año o período)	Principales perspectiva teóricas	Visión del hombre
	Evolucionismo		
	Boasianos		
	Funcionalismo		
	Configuracionismo		
	Neoevolucionismo		
	Materialismo Cultural		
	Ciencia y Determinismo		
	La cultura y el Individuo		
	Antropología Simbólica		
	El Estructuralismo		
	Enfoques Procesuales: Teoría de la Práctica		
	Teoría del sistema Mundial y Economía Política		
	Cultura Historia, Poder		
	La Antropología Hoy		

## CAPITULO V. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### 1. Rehaciendo el recorrido

Decíamos en la presentación de esta tesis “Esta intrincada práctica, la evaluación, cuando se inscribe en el campo del quehacer virtual, parece adquirir otros matices que pretendemos explorar en este trabajo”. Entre esos matices, la pregunta de base era si la evaluación didáctica, puesta en formato virtual, genera otras prácticas, y si lo hace en el sentido de las “buenas prácticas”. El interrogante final y que subsume a todo el trabajo es finalmente si la evaluación virtual, en la perspectiva de las buenas prácticas, coadyuva a la mejora de la evaluación en el ámbito universitario.

Así, nuestro problema de investigación era el siguiente: “Buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales en la universidad. Condiciones de posibilidad, reconfiguración de las prácticas de enseñanza e impacto en el aprendizaje de los estudiantes”, y en torno suyo, preguntas que originaron una brújula en la indagación empírica.

La necesidad de demarcar globalmente el problema condujo el estudio al recorte de algunas categorías teóricas que colaboraron en completar el diseño de investigación y en realizar la recolección empírica con algunas expectativas. Así, se realizó una labor exploratoria que nos sumergió en las producciones docentes en las prácticas virtuales de enseñanza en carreras universitarias, un recorrido por las opiniones de referentes claves y un estudio de la normativa existente. Como un dominó que se va entrelazando, se reconstruyeron conceptos -siempre provisorios- hasta llegar al contacto con los docentes que constituyeron la muestra intencionada, a quienes se les preguntó acerca de las novedades que les reportó la tarea de evaluar en entornos virtuales y qué resultados reconocieron, favorables o no para generar aprendizajes en los estudiantes.

La comparación constante como opción metodológica permitió encontrar recurrencias en cada caso y material de estudio y la saturación teórica hizo que se arribara al análisis de la última asignatura en revisión con una especie de recurrencia fuerte, producto de la saturación teórica. Lo que nos permite exponer las conclusiones que siguen, con apoyo empírico y analítico validado. Claramente, la exhaustividad propia del método permite llegar a la construcción teórica fundamentada, en la medida en que el recorrido de campo triangula y el sucesivo repaso por los casos conduce a encontrar recurrencias.

Para un mejor destino del material empírico expuesto y concreción del compromiso que todo trabajo de tesis ha de tener, se retoma el problema y las preguntas de investigaciones, subsumidas en organizadores como consecuencia del movimiento metodológico realizado.

- **Condiciones posibilitadoras de buenas prácticas evaluativas**

Situamos en este apartado aquellas conclusiones que remitan a pensar condiciones pedagógico-didácticas que favorezcan la consecución de prácticas evaluativas virtuales que ameriten ser concebidas como “buenas prácticas”.

Entendemos que una condición que ha de generar “buenas prácticas” evaluativas virtuales es el reconocimiento explícito de los esfuerzos cognitivos de los estudiantes en el dominio de las herramientas digitales propuestas para el estudio, mediante su inclusión en los criterios de evaluación y con adecuada y oportuna ponderación en los resultados. Esta convicción se apoya en la acepción atribuida por Maggio (2012) respecto de la significación “inclusión genuina y escenario enriquecido” en la definición de “buena práctica”, que a nuestro juicio consolida con fuerza el sentido epistemológico de la “buena enseñanza” de Fernstermacher y Solís, (en Cols y Basabe, 2007). Esto es, en tanto el dominio de herramientas digitales deje de asumir tan solo un valor instrumental y se transforme en un contenido de enseñanza, estaremos ante una inclusión genuina y un escenario enriquecido por la ampliación de la matriz epistemológica de la asignatura. Allí es donde nuestro docente “talla” con fuerza y se apropia de modo profundo del uso de las tecnologías para la enseñanza en tanto concibe que representa una finalidad formativa nada mas y nada menos que de su campo de conocimiento, y por tanto, conducente a la formación profesional de los estudiantes.

Esta fuerte apuesta se enlaza con una segunda condición, que es la trayectoria formativa de los docentes. Importa anotar que en términos teóricos, estamos ante un tema sensible del campo de la didáctica universitaria, para cuyo análisis recreamos los aportes de Schwab (1973) cuando se refiere a las estructuras sintáctica y sustantiva de las disciplinas, presente de modo subyacente en las elecciones docentes de la currícula de sus asignaturas. Estas estructuras aluden al conjunto de conceptos básicos y a los modos de producir los conocimientos, lo que remite a su propia identidad epistemológica. Si se admite que se produce conocimientos, no solo en el aula sino en la investigación (estructura sustantiva) merced a las herramientas, han de integrarse las mismas en tales estructuras. A modo de referencia, algunos docentes han expresado que las experiencias que los estudiantes construyen en la escritura de las tesinas de licenciatura o los proyectos profesionales de ingeniería se ven configuradas por encontrarse anidadas en plataformas que aligeran las interacciones humanas, favorecen la integración de novedades de los temas recientemente publicadas en los blogs, rememoran compromisos de entrega, reportan notificaciones, etc. Se trata de nuevos formatos que permiten redistribuir la

energía cognitiva en tareas superiores y con ello, sedimentar un modo diverso de situarse ante el desafío de la producción de conocimientos.

Volviendo a nuestra segunda condición, la trayectoria formativa de los docentes es una condición posibilitadora de buenas prácticas evaluativas virtuales en la medida en que se requiere, por un lado, un recorrido académico consolidado en el campo de conocimiento que permita conservar matrices epistemológicas de base, a la vez que dar apertura a ventanas emergentes que enriquezcan el campo disciplinar. Esta condición no se da por supuesto de modo espontáneo, sino en el contexto de una institución que conforma comunidades de práctica, que, al decir de Wenger (2001) atribuyan identidad a lo que se construye, en experiencias fuertemente dialógicas y altamente formativas entre profesores que construyan y confirmen acuerdos al respecto, ya que se trata de un asunto complejo. Nuevamente, la virtualidad como escenario presta un recurso -la formación de comunidades académicas digitales- toda vez que integra profesores e investigadores en sus redes, plataformas, grupos digitales, etc.

Una tercera condición que colabora en validar las evaluaciones virtuales como buenas prácticas es el reconocimiento de las condiciones pedagógicas -y garantías- que prestan a la evaluación respecto de la presencialidad. Observamos la mención recurrente de muchos docentes al evidente perjuicio de aspectos emocionales en los estudiantes cuando rinden evaluaciones presenciales; la experiencia transitada en tiempos de pandemia en la que transcurrieron numerosos exámenes parciales y finales tanto de grado como de posgrado; la provechosa disponibilidad de herramientas digitales de videollamada sincrónica y sobre todo, las notorias posibilidades que la realización de evaluaciones virtuales generó para estudiantes que viven a grandes distancias físicas de las sedes de la Universidad.

Merced al examen realizado del campus virtual institucional, se han descripto las posibilidades que generan los recursos para la interacción sincrónica para las clases y las evaluaciones orales y escritas. También, mediante las recurrencias observadas en las consignas evaluativas virtuales dispuestas en las aulas, hemos distinguido la utilización de las videollamadas sincrónicas para exámenes orales. Entendemos entonces que existe un marco importante de condiciones favorecedoras para la realización de exámenes virtuales sincrónicos que suplantán la realización presencial, cuyo valor no radicará en la sustitución, sino en el conjunto de condiciones pedagógicas y cognitivas promotoras de mejores provechos para los estudiantes, tanto en disposiciones personales como en oportunidades de acceso e inclusión ante las distancias efectivas.

Es entonces importante la interpelación a lo presencial como único formato para las evaluaciones orales parciales o finales, siendo que la sincronía virtual cuenta con herramientas

y genera mejores contextos, lo que deviene en un reconocimiento de “buenas prácticas” para las evaluaciones virtuales. Ya lo decía un autor cuando afirmaba que es buena “si tal práctica pone su peso en la mejora de las condiciones de los sujetos más que en los resultados, sobre todo cuando la idea de práctica se visualiza como praxis, en su sentido ético y orientado a mejorar la calidad de vida de las personas” (Zabalza Beraza; 2012). Por lo demás, la mejora de la vida de las personas ha de ser una finalidad inalienable de la institución universitaria en su camino como comunidad humanística.

Como institución, nuestra Universidad ha reportado la posibilidad de gestar condiciones pedagógicas relativas al formato clásico (tiempo, espacio, normas de convivencia) en los múltiples articulados de las normativas analizadas en el apartado de referencia. Ha podido y sabido gestar recursos, no exentos de contradicciones y tensiones como hemos documentado, como una normativa que homologa la supresión de las calificaciones numéricas a las posibilidades de inclusión a la vez que indica al docente la disposición de las acreditaciones en un sistema informático preexistente basado en números. Aún cuando se comprende la intencionalidad de acompañamiento al estudiante, sería importante hacerlo con prudencia de modo tal de no banalizar las necesarias transformaciones a los sistemas más duros en forma procesual y clara. Más allá de ello, la institución ha demostrado que ha podido generar “configuraciones de apoyo” y “ajustes razonables”, constructos que parecieran solo situados en las normativas de la educación básica obligatoria y reservados a las experiencias inclusivas de estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes. Lejos de ello, han estado presentes, posibilitado la evaluación en entornos virtuales y al momento presente no han sido derogadas, siendo potentes bases para proyecciones futuras.

#### - **Características de las prácticas evaluativas por las que se vuelven “buenas”**

Una práctica recurrente en varios relatos docentes que entendemos que reporta a la condición de “buena práctica evaluativa” es una significación diferente a los tiempos de aprendizaje, concretamente a los “tiempos de respuesta” de los estudiantes a las consignas evaluativas. Veíamos con varios autores el concepto de aprendizaje ubicuo para señalar que en tiempos de experiencia digital remota las personas establecemos contactos más allá de las horas del reloj y del sitio espacial en que nos encontramos. Un rasgo de este modo de aprendizaje es la respuesta diferida, como consecuencia justamente de la atemporalidad. Sabemos, merced a tantos desarrollos de la psicología cognitiva, que el procesamiento humano de la información requiere operaciones complejas en tanto que la memoria y la atención actúan integrando información nueva con otra disponible en la estructura cognitiva, dando curso a nuevos

conocimientos, y que en términos biológicos dispone de una limitada capacidad para procesar datos cuando los mismos superan sus límites naturales. A partir de estos hallazgos, numerosos autores han defendido la tesis de la mente extendida, el conocimiento expandido y la cognición distribuida en soportes artificiales, que ya la genialidad vyotskiana sostenía desde antaño. A este conjunto de acepciones viene nuestro constructo “respuestas diferidas”.

Posibilitar respuestas diferidas a las consignas evaluativas es una condición para una buena práctica evaluativa, porque posibilita atender a los tiempos cognitivos complejos del procesador humano, porque permite apelar a los recursos artificiales de los que resultan mejores producciones intelectuales, porque deviene en esfuerzos cognitivos mayores en tanto se recurre al pensamiento reflexivo, analítico, crítico, en fin, al pensamiento superior. La evaluación virtual será buena práctica, por tanto, toda vez que de lugar a respuestas diferidas, y que, en un camino más largo acoja otras posibilidades tales como la revisión de concepciones docentes en las evaluaciones presenciales como la que sigue “dos estudiantes, observando una distracción de los profesores por la que omitieron indicar que el tiempo permitido había concluido, usaron veinte (20) minutos adicionales. Los docentes se propusieron sancionar esta conducta con descenso en el puntaje final aplicado al momento de corregir, lo cual no fue posible en virtud de que omitieron separar los trabajos de estos estudiantes. El docente que relató percibió que hubo arbitrariedad en tanto que contaron con más tiempo que sus pares para resolver los problemas y usa el calificativo “injusto” para valorar la situación”.

Lo diferido, por tanto, reporta valor agregado y hemos de entenderlo como un punto a ponderar. Si diéramos más lugar a lo diferido en las comunicaciones digitales espontáneas cotidianas, quizá mejoraran en la claridad, densidad y brevedad en la producción lingüística oral y escrita, con mejores resultados.

#### - **Transformaciones en las prácticas docentes**

De los recorridos por las voces docentes, en todas las modalidades adoptadas, hemos notado una notoria vacancia que entendemos debe celebrarse, y que representa un resultado de la voluminosa y polisémica experiencia transitada en tiempos de distanciamiento producto de la pandemia. Dicha vacancia es la preocupación por la copia entre estudiantes en evaluaciones virtuales.

La referencia a la copia ha adquirido diversas significaciones. Una de ellas ha sido bien ilustrada por Lion (2009) cuando aludía a la facilidad del “corte y pegue” de archivos y párrafos, lo que enfrenta a los docentes con la complejidad de discernir cuando un trabajo que presenta un estudiante es original o es una mera copia debido a la escasa posibilidad de chequear y

contrastar con fuentes diversas la información que se recaba, para evaluar la construcción del conocimiento y la marca del autor en los textos. Otra es la que remite a la circulación de pruebas, monografías y cuestionarios en los sitios digitales, que algunos estudiantes descargan y usan, que ha conducido a muchas instituciones a insertar programas especiales para detectar el plagio o a generar ordenamientos inciertos en los cuestionarios para despistar a los copistas. Estas referencias y otras no han sido signos salientes de preocupación en los docentes entrevistados, lo que se traduce en una buena perspectiva para la evaluación virtual, sobre todo si se atiende a que el riesgo de copia no es un rasgo suyo sino vigente en la presencialidad. Y que solo podría prevenirse en esa condición, si las asignaturas validan la producción de conocimientos en un tiempo breve y espacio definido.

Interpretamos que la falta de recurrencia a tal preocupación se vincula a dos factores esenciales; el primero a un nuevo estado de confianza en la posibilidad de construir conocimiento en modalidad diferida, la que, según lo antedicho, genera mejores condiciones de producción, merced a la experiencia construida en contextos de dictado remoto producto de la pandemia; el segundo, a la notable mejora en la generación de consignas evaluativas de parte de los docentes que a nuestro juicio representa la genuina prevención de la copia, en tanto que ella tracciona hacia trabajos inéditos. Tal como expresa Cole (2001) la cognición humana actúa en una dirección u otra a partir del instrumento que se presenta para la acción, constructo que demostró en su investigación en las tribus de Liberia cuando investigó el rendimiento intelectual de los sujetos ante los test de origen occidental ante los que éstos claramente se sorprendían y veían superados en sus posibilidades. En la misma línea, Wertsch (1999) reporta la creciente tensión dialéctica entre sujeto e instrumento a través del concepto “acción mediada” para referir a las restricciones o ampliaciones de las herramientas materiales o semióticas al conocimiento humano. Ambas acepciones, para nuestro análisis, conducen a visualizar que, ante mejores consignas evaluativas, mejores resultados de aprendizaje y a la inversa, menores invitaciones a la copia. Por tanto, la merma en la preocupación en la copia, que leemos como una transformación en las prácticas docentes, es una consecuencia de las prácticas evaluativas virtuales, que en su expresión diferida, remota y asincrónica ha devenido en consignas más claras, atractivas, enriquecidas, propulsoras de producción, y por tanto, buenas prácticas evaluativas.

Otra transformación significativa es la impronta en la selección de contenidos curriculares, que no significa recorte sino subsunción. Se trata de un escenario multicausal, que procuraremos desentrañar. Por un lado, las herramientas propias del campus virtual objeto de análisis en esta tesis, y otras importadas, han hecho lo suyo. Así, por ejemplo, cuando el docente

emplea la herramienta “lección” articula textos, actividades de aprendizaje y evaluaciones o tests rápidos, mediante encuestas o cuestionarios, lo que se constituye en sí mismo en un todo que en algunos casos hasta integra una unidad temática de asignatura. O también cuando apela a herramientas basadas en hipervínculos, amplía la apertura a recursos de la red, tanto de portales académicos como a plataformas de videos o redes sociales. En ambos casos, el enriquecimiento supone no solo traducción de un formato proposicional clásico a uno visual cálido, sino también ampliación de actividades dado que la navegación en otros sitios se acompaña de tareas. De todo lo dicho, resulta que el docente ve la necesaria disminución de textos de lectura con un mayor incremento en recursos virtuales y consecuentemente un incremento de actividad productiva por sobre el estudio clásico de contenidos textuales; por tanto, ha operado una transformación.

Otra muy novedosa, en la práctica docente, es el aprendizaje de la exposición verbal en comunicaciones sincrónicas en plataformas de videollamadas para el dictado de clases. Se trata de un hecho inédito que a nuestro juicio debe explorarse en tanto que trasciende lejanamente a esta tesis. Algunas referencias para pensar esta agenda a continuación.

Los docentes han reportado problemas en el dictado virtual de clases como el procesamiento simultáneo de ruidos; problemas de conectividad; ausencia de expresiones interactivas por el silencio de los estudiantes; falta de pistas visuales; autoimagen diferente; pérdida del contexto que alberga (espacio, momento, objetos); combinación de exposición oral con integración de presentación audiovisual, entre otros. Claramente, estas prácticas “asaltaron” a muchos docentes en tiempos de distanciamiento producto de la pandemia, en un primer tiempo aunque no tanto en un segundo, consecuencia, a nuestro juicio, de aprender a desempeñarse en tal entorno. Ha emergido entonces un valor agregado que posteriormente reportaremos también respecto de los estudiantes.

Este reconocimiento confirma algunas conceptualizaciones ya desarrolladas en investigaciones del campo de conocimiento de la Tecnología Educativa. Así, con Lion (2005;2006) hemos reconocido la mutua implicación entre el sujeto y la tecnología según lo cual la herramienta sufre mutaciones a partir de su uso por parte del sujeto y éste por su impronta en el procesamiento cognitivo, en las comunicaciones. Estamos ante un caso testigo de esa mutación toda vez que el docente ha sentido la necesidad de agccionarse para el dictado de su clase en videollamadas en cuanto a su oralidad; aunque a la vez emerge un nuevo valor agregado producto de la virtualidad ya que esta experiencia lo prepara mejor para otros desempeños en este mismo formato a múltiples eventos académicos, con ampliación del acceso y efectiva participación.

¿En qué impacta esta transformación en el atributo “buena” para una evaluación virtual? En que ese docente advierta o distinga también ese aprendizaje en los estudiantes, que también se exponen ante el requerimiento de verbalizar en una videollamada con toda la novedad que conlleva, y lo perciba como un logro que amerita ser ponderado también en la evaluación. Sobre todo si se trata de un valor inherente a la formación profesional, como acontece, como ejemplo, en la formación docente.

- **Discursos docentes en las prácticas evaluativas virtuales. Tensiones y problemas**

Producto de la compilación de voces docentes en el trabajo empírico, se han reportado diversas tensiones y problemas en el ejercicio virtual de la docencia, tanto para la enseñanza como para la evaluación, que podrían sintetizarse en el dominio técnico de las herramientas virtuales; condiciones laborales adecuadas para esta modalidad fundamentalmente de espacios y equipamiento; reconocimiento de la pertinencia de las herramientas para las finalidades formativas; compatibilidad de los sistemas y dispositivos habituales de la presencialidad traducidos a la virtualidad; mecanismos de circulación de la información; condiciones de los estudiantes para el estudio en la modalidad.

Es posible y necesario discernir reflexivamente acerca de estas voces. En primer término, se trata de tensiones a la vez que adhesiones, porque toda transformación se avisa cuando emergen tensiones, tanto para la docencia como para la institución, que a su vez forman parte de un proceso institucional que ha de darse. Ya lo decía Litwin (2005) cuando afirmaba que “los docentes de nivel superior incluyen los usos de tecnologías de diferentes maneras y son más usuarios de la tecnología, lo que no significa que hayan penetrado más en la enseñanza”. No obstante, la apuesta es grande si se visualiza lo que Maggio (2013) define como una oportunidad proveniente de la educación a distancia para revisar la educación superior. Estamos ante esa oportunidad.

En segundo término, se trata de una ocasión propicia para el armado de una agenda sistemática de formación docente que recree estas demandas y construya respuestas o aproximaciones a ellas. Y finalmente, ya la institución ha reconocido la necesidad de condiciones oportunas para el desarrollo institucional de la educación a distancia cuando en los artículos 49, 50 y 51 de la Ord. CS 174 reza “Atendiendo a la importancia central del resguardo de la calidad de la educación a distancia, es esperable que las designaciones de los profesores... no impliquen diferencia alguna en categorías y dedicaciones docentes respecto de las designaciones docentes de las carreras presenciales...”; “Con el mismo criterio de resguardo de la calidad, es recomendable que la constitución de las cátedras dadas por profesores titulares,

asociados o adjuntos y auxiliares docentes, rija con criterios igualitarios para la educación a distancia y para la educación presencial...”; “ Las designaciones docentes de carreras a distancia considerarán también el tiempo dedicado a la planificación y preparación de las clases, el período de tiempo que requiere la producción de un aula virtual y en especial el que requiere el dominio de herramientas virtuales propias de la plataforma Moodle...”. De lo que se desprende la vigencia plena de condiciones favorecedoras del desarrollo institucional de la modalidad, a lo que ha de sumarse su concreción y la labor formadora docente.

- **Novedades de las prácticas evaluativas virtuales para los estudiantes**

Muchas novedades han sido reportadas por los docentes en distintos trazos dispuestos en el material empírico, que aluden a los aprendizajes con impacto en los resultados evaluativos. Experiencias cognitivas novedosas que en muchos casos confirman los hallazgos de investigaciones del campo (Lion, op cit) y otras que expresamos aquí, como por ejemplo, un impacto notorio en la organización cognitiva del estudio en términos de disponibilidad del material de lectura y actividades, registro del tiempo y comunicación directa con el docente. Se trata de una tendencia valiosa conducente al desarrollo de autonomía como recurso clave para el estudio en esta modalidad y sobre todo, como valor agregado a la consolidación de la misma en el ámbito universitario.

Otro componente novedoso es la condición “preparatoria” que genera en los estudiantes el contacto anticipado con el material de estudio de la asignatura, una especie de “previa” que pareciera conducir necesariamente a que el encuentro, presencial o virtual y la evaluación cuenten con un mejor contexto. Podría decirse que también la presencialidad tiene esta virtud, esto es, un docente puede dar una consigna de una clase para la otra y en ésta concretarse con buenos resultados. Ahora bien, esta “previa” virtual acontece porque el estudiante realiza actividades en contacto directo con el docente y sus pares en tanto cuenta con herramientas de la virtualidad diversas en las que puede dejar sus notas en forma simultánea mientras estudia y que alguien leerá con antelación. Por tanto, la novedad es que el estudio en entornos virtuales se ve anticipado al encuentro sincrónico y ello reporta mejor provecho para los estudiantes, provecho que para nuestro problema de la inclusión se traduce en oportunidad de acceso.

Decíamos en anteriores apartados que una novedad importante producto de la enseñanza y evaluación virtuales ha sido el necesario aprendizaje de saberes para desempeñarse oralmente en videollamadas sincrónicas, tanto para docentes como estudiantes. Agregamos que, de acuerdo a los testimonios de los docentes, a este valor agregado también para los alumnos, se suma el de la mejora en la escritura en sus producciones, ya que este formato se ha visto

incrementado en su uso. Una especial revisión para este punto en tanto componente constitutivo del estudio universitario.

Olson (1998) se pregunta cómo describir el cambio que produce la escritura? En realidad no se produce un cambio directo en las sociedades o en las mentes de las personas, sino que lo que cambia es todo lo que puede hacerse con ella; por ello, la escritura es una competencia para explotar recursos culturales. Una de las grandes cosas que se pueden hacer con la escritura es crear conciencia de la estructura lingüística, lo que la convierte en una referencia para el habla, no por su superioridad, sino porque permite “leer el lenguaje”. En el curso de la historia, ha posibilitado descubrir que un signo gráfico en sí no es escritura, sino que se necesitan signos diferenciados y un sistema de oposiciones entre sí. De hecho, la evolución histórica de la escritura acontece cuando esta herramienta ha posibilitado la observación analítica y consecuente complejización de los sistemas lingüísticos del momento. La escritura desempeñó entonces un papel crítico en la producción de un cambio de pensamiento acerca de las cosas, de las representaciones de las cosas, es decir, de pensamiento sobre pensamiento.

El autor demarca también que en el estudio de estas relaciones entre oralidad y escritura, cabe mencionar el problema de la pérdida de la fuerza ilocucionaria propia de la oralidad por lo que la práctica de la escritura requiere que el escritor se esfuerce en crear metalenguajes que compensen esa ausencia de lo paralingüístico. De manera tal que es posible pensar que la escritura tiene mucho que ver con el desarrollo mental y sociocultural. Este efecto es innegable, lo que no significa pensar en ella desde un lugar de superioridad por sobre otros ejercicios lingüísticos.

Se trata entonces de una novedad importante con efectos cognitivos sobre el aprendizaje y la formación desde el punto de vista de los saberes profesionales requeridos. Producto de la herramienta virtual que compele a revisar la escritura, tal como este mismo autor indicaba al afirmar que el ordenador configura la mente cuando, por ejemplo, integra programas que realizan correcciones automatizadas al texto mientras que el escritor destina su resto cognitivo a la producción superior. Resultado de las exigencias de la herramienta también, cuando ella acusa aspectos estéticos ante errores de la composición escrita. Por lo demás, reportará en buena práctica evaluativa si el docente, consciente de este requerimiento, lo valora en los criterios de evaluación y pondera en la calificación, concebido como un elemento intrínseco a la producción académica propia del estudio universitario.

### - **Conceptualizaciones didácticas novedosas**

Como cierre parcial de este análisis de recurrencias, confirmaciones y hallazgos, recreamos a Lipsman (2014), expuesta en el armado teórico de la presente tesis, cuando expresa que la integración de recursos virtuales en la evaluación trasciende la intención de modernizar y se dirige hacia la generación de configuraciones novedosas en las cátedras, al enriquecimiento de las propuestas pedagógica, eje que debiera ponderarse a la hora de discutir el problema por sobre los aspectos técnicos o burocráticos. Tal reflexión resulta enmarcadora del conjunto de distinciones reconocidas en apartados anteriores en términos de novedades, transformaciones y condiciones para la atribución de “buenas prácticas” a ciertas experiencias evaluativas en entornos virtuales. Y por tanto, concebidas como conceptualizaciones didácticas novedosas.

Una de gran magnitud en cuanto al grado de novedad, es el casi generalizado consentimiento docente respecto de que todos los contenidos de las asignaturas relevadas pueden ser evaluados en formatos virtuales, y si el docente lo asevera, es porque considera “buena” a la misma, en los sentidos antes atribuidos y otros que habrá de reconocerse. Es un aspecto muy consistente y promisorio, que, si lo miramos desde la problemática del método didáctico, Edelstein (2002) lo ha definido bajo la etiqueta “construcción metodológica” para referirse al todo articulado que representa la elección del método de enseñanza, y para nuestro caso de evaluación, en íntima relación con las lógicas de las disciplinas científicas, el sujeto de aprendizaje y el contexto institucional. Entendemos que en la cuidadosa selección de herramientas virtuales para la enseñanza y la evaluación que los docentes realizan, se encuentra implicado este criterio metodológico, y en tal sentido, se percibe como posible que todos los contenidos pueden evaluarse mediante prácticas virtuales.

## 2. **Recurrencias y nuevas emergencias**

Producto del recorrido anterior y sobre la base de aproximaciones posibles a las preguntas de investigación, retorna ahora el problema de la presente investigación para su abordaje, acompañado de nuevas emergencias y proyecciones. Para la su mejor exposición hemos delimitado los aspectos que siguen:

- Sobresale una recurrente necesidad en los docentes de búsqueda incesante de nuevas estrategias didácticas para la enseñanza basada en el uso de tecnologías digitales. En ellas, ocupa un lugar muy destacado la preocupación por la comprensión, el tendido de puentes con los códigos culturales de la generación app y el sostenimiento de relaciones sociales más cálidas respecto de lo que una pantalla genera. Esta alta y laboriosa

preocupación se traslada de modo directo a la evaluación, en que se replican estos usos aunque con fines acreditativos de saberes. Hasta el clásico cuestionario de múltiple choice es revisado exhaustivamente para hacerlo más amigable en su resolución. En esta “búsqueda incesante” hay una preocupación por el bienestar humano, en este caso de los estudiantes, toda vez que se pretende que hagan suyo el conocimiento, con inclusión genuina en sentido cognitivo y sociocultural. El primero porque hay mayor presencia de actividades, recursos, estrategias; el segundo porque la presencia de las tecnologías digitales tienden puentes con sus modos cotidianos de procesar la información. En ello reconocemos buenas prácticas evaluativas y una mejora de la evaluación universitaria de los aprendizajes a partir de la virtualidad.

- La relación social mediatizada por estas tecnologías en el aula conduce a bucear en las herramientas comunicacionales. Hemos apreciado la notoria recurrencia en los relatos docentes a su preocupación por intercambiar voces humanas, no solo en los encuentros sincrónicos que de por sí están presentes, sino en las voces dispuestas en los audios y en los intercambios por mensajería instantánea fuera de la plataforma virtual institucional. Visualizamos buenas prácticas en la enseñanza virtual toda vez que la búsqueda de interacciones se convierte en un tema central de agenda docente y cuando se dirige a completar las vacancias de las mediaciones remotas. A su vez, esta madeja de interacciones genera “una previa” altamente favorable a la realización de evaluaciones parciales, por lo cual este recurso alcanza esa condición. Por lo cual la necesidad de interactuar con mayor frecuencia y presencia soportada por las herramientas digitales, concurre en mejor preparación y disposición para las evaluaciones y por tanto, en buenas prácticas evaluativas soportadas en interacciones valiosas.
- Visualizamos el efecto de las prácticas educativas virtuales en la mejora de las consignas evaluativas para esos entornos. En ellas, encontramos elementos novedosos, preocupados por orientar a los estudiantes a mejores resultados en tanto se asientan en actividades constructivas por sobre las repetitivas. Hay una recuperación del valor de la comprensión que ha conducido a revisar y asignar sentidos diferentes a las consignas, que llega hasta los clásicos multiple choice. Se trata de una clara influencia de las evaluaciones virtuales con mejora de la práctica evaluativa en general, que es posible que perdure en las asignaturas más allá de la emergencia del dictado remoto producto

de la pandemia. Acontecerá, volviendo a la acepción vygotskiana, si la herramienta ha transformado al sujeto y si el sujeto la ha hecho suya.

- La aceptación de las tecnologías virtuales para la evaluación alcanza fuerza epistemológica toda vez que el docente advierte que sus contenidos pueden ser evaluados mediante ellas; el criterio disciplinar supervisa tal compatibilidad y da curso a la evaluación virtual. Estamos ante una buena práctica entonces cuando el docente introduce tecnologías en las consignas evaluativas y legitima su apropiación y dominio como un saber válido.
- La crítica a la denominada “evaluación tradicional” en las universidades, que varias investigaciones revisadas han reportado, ha encontrado en la aceptación y uso genuino de la evaluación virtual una posibilidad concreta de revisarla analíticamente. Le atribuimos ese enorme valor, le reconocemos su legado si logra introducir interpelaciones profundas a los modos enciclopedistas clásicos de medir saberes en los estudiantes. Consideramos que se ha trazado ese camino y que nos toca alimentarlo de empiria mediante la investigación evaluativa que ha sido un signo de grandes conquistas en la educación a distancia.
- Visualizamos en diversas experiencias de evaluación virtual -y de manera recurrente- una transparente continuidad entre las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Cuando esta coherencia acontece, hay buena práctica para la teoría didáctica acerca de la evaluación (Celman, 1998). En el recorrido, permanentes continuidades entre enseñanza, aprendizaje y evaluación merced al uso común de herramientas, consignas de trabajo y finalidades formativas han sido el respaldo -y marcador de buena práctica - a esta valoración.
- Se ha tornado en una preocupación recurrente que los jóvenes dominan cotidianamente la tecnología propia de las redes sociales pero no la que sustenta las plataformas y aplicaciones propias de la vida académica. Acercar estos mundos es un marcador de inclusión sociocultural. La evaluación para el aprendizaje tiene el poder traccionador sobre éste, por lo que el uso de las tecnologías suficientemente demostrado en el material empírico para fines de estudio dispuestas en la evaluación es un marcador de buena práctica.

- Hemos visualizado la recurrencia en las prácticas de realización de pequeños trabajos y producciones de los estudiantes (guías, ensayos, cuadros comparativos, monografías, cuestionarios, etc.) por sobre grandes producciones, que gradualmente avanzan en la construcción conceptual, merced a estos sucesivos pasos, bien respaldados por la retroalimentación. Acompañamos esta expresión de la evaluación formativa que lejos de evaluar todo el tiempo, posibilita recoger información de nuestros alumnos en diferentes momentos y no solo al finalizar una etapa, es decir, en los exámenes parciales o finales. Visualizamos allí aspectos potentes, tanto cognitivos como fuertemente motivacionales, y por tanto de calidad humana, atribuibles a una buena práctica. Aún así, pierden en algo tal sentido sino se generan condiciones adecuadas para el enseñante en pos dar curso a estas valiosas instancias de apoyo a los aprendizajes. Para la educación a distancia, el seguimiento de los aprendizajes a través de estas “pequeñas producciones” es un valor importante como respuesta al consabido problema del desgranamiento estudiantil.

### 3. Cierre y argumentos en la proyección

Ha estado presente, en estas páginas, con fuerza suficiente, la potencialidad de la educación y la evaluación virtual en la tracción hacia mejores propuestas didácticas para la enseñanza universitaria, sostenidas sobre todo en una alta confiabilidad en los docentes, lugar desde el cual asignan validez epistemológica y didáctica. Si esto es así, el núcleo central del problema “*buenas prácticas evaluativas en entornos virtuales en la universidad. Condiciones de posibilidad, reconfiguración de las prácticas de enseñanza e impacto en el aprendizaje de los estudiantes*” que encuadró esta tesis se ha munido de evidencia empírica suficiente e interpretaciones y lecturas conducentes al reconocimiento de buenas prácticas evaluativas posibles, con impacto consistente en las prácticas de enseñanza y aprendizajes de los estudiantes.

Muchas voces han afirmado que visualizan revisiones de coyuntura y estructura en sus dictados presenciales futuros. Así, entonces, la educación a distancia, desde buenas prácticas evaluativas, reconfigura la educación presencial y coadyuva hacia la mejora cualitativa de la evaluación de los aprendizajes en su sentido didáctico. Si este proceso estuviese en marcha, acontecerá una revisión importante en la agenda didáctica pivoteada desde la evaluación. Como lo hizo Edith Liwin y su equipo de investigación cuando trajo de las aulas universitarias nuevas configuraciones de enseñanza y con ello, una nueva agenda para la Didáctica.

Por lo demás, y situados en tiempo presente en que la institución universitaria argentina se encuentra en retorno a la presencialidad pero con un importante legado de ejercicios virtuales de enseñanza y aprendizaje, será nuestra labor converger en argumentos para su permanencia cultural en la educación a distancia universitaria cotidiana, representada en los sistemas de educación a distancia. La presente tesis ha buscado construir algunos de esos argumentos sustentados en la evidencia empírica que ha indicado la emergencia de mejores prácticas evaluativas surgidas de buenas prácticas evaluativas virtuales, que en esencia lo son toda vez que se preocupan por mejorar la condición de los estudiantes, como forma de mejorar la condición humana. Para nuestra labor, para los que bregamos por la ampliación de derechos que genera la educación a distancia en la universidad, los argumentos expuestos resultan consistentes y aguardamos que la investigación evaluativa continua en el campo suscite otros.

### **Bibliografía consultada**

- Abellan M. y Ginovart Gisbert M. (2012). Los cuestionarios del entorno Moodle: su contribución a la evaluación virtual formativa de los alumnos de matemáticas de primer año de las titulaciones de Ingeniería”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 9, (1), págs. 166-183 UoC. Recuperado de: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v9n1-blanco-ginovart/v9n1-blanco-ginovart.html>
- Anijovich, R. (comp). (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós
- Alvarez Valdivia (2008). Evaluación del aprendizaje en la universidad: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol 6, (1), págs. 235-271. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940013.pdf>.
- Area Moreira, M.; San Nicolás Santos, M. B.; Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(1), 7-31. <https://doi.org/10.14201/eks.5787>
- Area Moreira, M. (2011). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3\\_a02.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n3/v7n3_a02.pdf).
- Astirraga Echeverría, Mongelos García, Carrera Farran (2020). Evaluación basada en los resultados de aprendizaje: una experiencia de la Universidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (2), 27-48. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.2.002>
- Buckingham, D. (2008) *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Barrientos, H.; Lopez Pastor, M.; Perez Brunicardi, A. (2020). Evaluación auténtica y evaluación orientada al aprendizaje en educación superior. Una revisión en bases de datos internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (2), 67-83. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.2.2.004>

- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/24301>.
- Barbera, E., Bautista, G., Espasa, A., Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: Antoni B. (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3, (2). Disponible en: [http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera\\_bautista\\_espasa\\_guasch.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf).
- Bates, A. W. (Tony) (2017) *La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. Asociación de investigación Contact North.
- Borgobello, A.; Madolesi, M.; Espinosa, A.; Sartori, M. (2018). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *RevistadePsicología*, 37(1),279-317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>
- Brown R. (2015). La evaluación auténtica. El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), págs. 1-10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-7. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898105>
- Camilloni, A. (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Revista Itinerraios educativos*. (8). 8
- Cano García M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 12, (3), págs. 1-16. Recuperado de: [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf)
- Cano García, E. (2016). Del feedback al feedforward. En Cabrera, N., Mayordomo, R.M. (eds.) *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI). Disponible en: <http://www.lmi.ub.es/transmedia1/>
- Carless, M. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En Cabrera, N., Mayordomo, R.M. (eds.). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI. (Colección Transmedia XXI). Disponible en: <http://www.lmi.ub.es/transmedia1/>
- Castells, M. (1996). *La era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Alianza: Madrid.
- Castells, M. (2003) “Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿essostenible la globalización?” en Calderón F. *¿Es sostenible la globalización en América latina?*. Santiago de Chile: FCE.
- Cobo C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate.

- ----- (2019) Acepto las condiciones. Uso y abuso de las tecnologías digitales. Madrid: Fundación Santillana.
- Cole, M. (2001). Psicología cultural. Madrid: Morata.
- Cols, E; Basabe, L. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. Basabe, L. ; Cols, E. El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, A.M. (2014). Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura. En *Jornadas Internacionales para Docentes*. Conferencia dictada en la 40ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires. Buenos Aires
- Danae Zacatenco Cruz; Hidalgo Cortés; Luna Luna; Morales Ramirez; Zolá García Lozando (2020). Acceso y actitud del uso de Internet entre jóvenes de educación universitaria. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14 (1)., pp 1-14. <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1174>.
- Documento RUEDA-CIN. Recuperado de: <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp-content/uploads/2020/12/sugerenciasExámenesRUEDA-CIN2020.pdf>
- Durán Rodríguez, R.; Estay-Niculcar, C.A. (2016). Las buenas prácticas docentes en la educación virtual universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), pags. 159-186. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/446737>.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula en Rockwell E. (coord.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni A. y otras "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Fernandez-Ferrer M.; Cano E. (2019). Experiencias de retroacción para mejorar la evaluación continuada: el uso de Twitter como tecnología emergente. *Educación*, vol 55/2. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.872>.
- Fulan, M. Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Como las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Toronto: Pearson. Disponible en: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>.
- Gallart, M.A. (1992). "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" en Forni, F; Gallart, M.A.; Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Gardner, H.; Davis, K. (2014). *La generación App*. Traducción de Monserrat Asensio Fernandez. Barcelona: Paidós.
- Gvirtz, S.; Necuzzi, C. (2011). *Educación y tecnologías: las voces de los expertos*. 1era. Edición. CABA: ANSES.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Larraguibel, W.M.; Remesa, A.; Rochera, M.J. (2018). Valoración del feedback virtual y presencial por parte de estudiantes de primer curso del grado de maestro. Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores, 57 (1), pags 3-23
- Levy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Traducción al español del documento en francés publicado bajo el título: L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace fue realizada por Felino Martínez Álvarez (Universidad de La Habana). París: Editeur La Découverte (Essais).
- Lion, C. (2005). Los simuladores. Su potencial para la enseñanza universitaria. En Cuadernos de Investigación educativa. Vol. 2. Publicación anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT de Uruguay.
- ----- (2006) Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires: Ediciones La cruzija.
- ----- (2009). “Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos” en Litwin, Edith (2009) Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lion, C.; Mansur, A.; Lombardo, C. (2015). Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida. Revista del IICE/37. Pag. 101-118. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez, A. (2018). Los procesos de apropiación de tecnologías como situaciones de aprendizaje. Algunas notas metodológicas. En Lago Martínez, S., Álvarez A., Gendler, M., Méndez A. (eds). Acerca de la apropiación de Tecnologías. Teoría, estudios y debates. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Rada Tilly (Chubut): Ediciones del Gato Gris.
- Lopez, M. (2010). Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad a partir de las voces de los estudiantes, 2 (3). Pags. 211-228. Disponible en: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/53](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/53)
- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (2016) Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a reconcebir la educación superior. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-laeducacion-a-distancia-puede-ayudarnos-a-re-concebir-la-educacion-superior>
- Martínez Sarmiento L.; Gaeta González M. (2019). Utilización de la plataforma Moodle para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Revista Educar, vol 55/2. Pag. 479-498. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.883>.
- Manovich, L. (2006). Cómo se volvieron nuevos los medios en El lenguaje de los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital. Barcelona: Paidós.
- Moreno Olivos (2017). La evaluación ¿nos conducirá a la tierra prometida?. Revista Perspectiva educacional. Formación de Profesores Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol. 56(1), pp. 147-163.
- Morales, S. (2018). La apropiación de tecnologías. Ideas para un paradigma en construcción. En Lago Martínez, S., Álvarez A., Gendler, M., Méndez A. (eds). Acerca de la apropiación de Tecnologías. Teoría, estudios y debates. Instituto de

Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Rada Tilly (Chubut): Ediciones del Gato Gris.

- Lipsman, M. (2014). El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 7.2 (2014): 215-222. URI: <http://hdl.handle.net/10486/661857>
- Lopez, A. (2018). Los procesos de apropiación de tecnologías como situaciones de aprendizaje. Algunas notas metodológicas. En Lago Martiez, S., Alvarez A., Gendler, M., Mendez A. (eds). Acerca de la apropiación de Tecnologías. Teoría, estudios y debates. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA. Rada Tilly (Chubut): Ediciones del Gato Gris.
- Olivos (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. (41), pags 563-591. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14004110>.
- Olson, D. (1989). El ordenador como instrumento de la mente. Revista Comunicación, lenguaje y educación, (2), pag. 51-57. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/12150>.
- ----- (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Ordenanza Consejo Superior 174. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/14o36ZCVWh3hzdigzVmzw2oxqEkXwil0M/view>
- Palou de Maté, C.; Weirsmá, B. (2012). Interrogantes y conceptos en torno a la evaluación. Revista Praxis Educativa, 15 (15), pp. 22-28.
- Perkins, D. (2001). La persona-más: una versión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomon, G. Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rainoter, M. A. (2014). Tesis de Maestría “Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales”. Facultad de Informática. Universidad Nacional de La Plata. Diciembre 2014.
- Res. DFCNyCS 67/20. Recuperado de: <http://www.fcn.unp.edu.ar/images/coronavirus/Res.-CDFCNyCS-N067-20.pdf>
- Res. DFCNyCS 67/20. Recuperado de: <http://www.fcn.unp.edu.ar/images/pdf-varios/resoluciones-covid/Res%20DFCNyCS%20N%20183.pdf>
- Res. CDFCE 69/20. Recuperado de: [http://tahio.sistemasfce.com.ar/docu/temp/resol\\_2020\\_069.pdf](http://tahio.sistemasfce.com.ar/docu/temp/resol_2020_069.pdf)
- Res. CDFI 232/20: sin referencia virtual
- Res. CDFHCS 473/14. Recuperado de: <http://www.fhcs.unp.edu.ar/resolucion/consejo-directivo-resoluciones-2014/>
- Res. CDFHCS 325/15. Recuperado de: [http://www.fhcs.unp.edu.ar/images/directivo/2015/Cudap\\_Res.-CDFHCS-2015-N-324.pdf](http://www.fhcs.unp.edu.ar/images/directivo/2015/Cudap_Res.-CDFHCS-2015-N-324.pdf)

- Res. CDFHCS 01/17. Recuperado de:  
<http://www.fhcs.unp.edu.ar/images/directivo/2016/6ordinaria/Resolucion-CD-cudap-002-2017.pdf>
- Res. CDFHCS 380/16. Recuperado de:  
<http://www.fhcs.unp.edu.ar/images/directivo/2016/5ordinaria/380.pdf>
- Res. R9 128/20. Recuperado de:  
<https://drive.google.com/file/d/1QnVzAxRw1EQmVEQTc3UHBIXiFMJQDaH6/view>
- Resnick, L. (1999). La educación y el aprendizaje del pensamiento. Buenos Aires: Aique.
- Roig H.; Lipsman M. (2015) La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. Revista del IICE /37 (2015). ISSN 0327-7763 (impresa) / ISSN 2451-5434 (en línea).
- Rojas y otros (2016). Una nueva forma de aprender patología: laboratorio virtual de patología. Revista Educación Médica, vol. 18 (4), págs 249-253. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-pdf-S1575181316301231>.
- Sánchez Vera, M.; Prendes Espinosa, M.; Fernández Breis J. (2013). Tecnologías semánticas para la evaluación en red: análisis de una experiencia con la herramienta OeLE. Revista de Investigación Educativa, 31 (2). Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/116721>
- Shulman, L. (1998). “Paradigmas y programa de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en Wittrock, M. La investigación en la enseñanza Tomo I; Barcelona: Paidós.
- Yuste, R.; Alonso, L.; Blázquez, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. Comunicar, vol. 39 (20), pag. 159-167. Recuperado de:  
<https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C39-2012-18>.
- Valencia Arias, A.; Benjumea Arias, M.; Morales Zapata, D.; Silva Cortés, A.; Betancur Zuluaga P. (2018). Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos. Revista mexicana de Investigación educativa, 23 (78), pags. 761-790. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n78/1405-6666-rmie-23-78-761.pdf>
- Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis.
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción. Buenos Aires: Aique.
- Zabalza Beraza, M.Ñ Enjo, L. (2019). El desafío de evaluar competencias en la Universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12 (2), 29-47. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>.

# **ANEXOS**

## **INDICE**

Anexo I. Entrevistas a docentes.....	3
Anexo II. Normativa revisada.....	56
Anexo III. Registros de consignas evaluativas en las aulas virtuales.....	56

## **ANEXOS I. Entrevistas**

### ***Docente 1***

E: tu visión respecto de la evaluación convencional en las asignaturas universitarias.

D: ahí yo tendría que separar las dos materias, porque al ser Matemática una materia más dura y con muchos contenidos, la evaluación es más convencional, tiene muchos contenidos y cuando vas a evaluar en instancia de parcial o recuperatorio, estás evaluando algunos de esos temas porque no podés evaluar todo. Entonces, hay contenidos que al alumno le puede resultar más dificultoso ese tema que se está evaluando. En cambio en Estadística no, porque usamos el aula virtual para hacer evaluación y hacemos una evaluación más integral, continua o en proceso. Y también les damos trabajos de investigación o de extensión de cátedra y tenemos en cuenta todo eso para la evaluación.

E: ¿y en primer caso no por la extensión?.

D: por la cantidad de alumnos sobre todo, en Matemática son 190, en cambio en Estadística son aproximadamente 50. En algún momento resulta imposible porque también son pocos auxiliares. A pesar de eso en Matemática tenemos este sistema que lo llamé autoevaluación, que el alumno lo puede hacer hasta que apruebe para su propia autonomía y para ver si estudiaron todos los temas. Y en la primera autoevaluación se dan cuenta que hay varios temas que les faltó estudiar. Lo fuimos detectando con los años y vienen y dicen “uy, yo no había estudiado tal tema”.

E: ¿te parece, a partir de estos cambios que has hecho integrando instrumentos virtuales han mejorado mejoras en los aprendizajes de los estudiantes?.

D: sí, se nota, ya en primer año donde usamos el aula virtual como apoyo, se notó una mejora importante en las calificaciones del primer parcial. Y es un apoyo para estudiantes que trabajan o que viajan, que es lo que nos ha pasado los dos últimos años.

E: ¿qué viajan por trabajo?.

D: sí, dos o tres días o una semana viajan a Buenos Aires por trabajo cada quince días, o a veces dos veces al año. Entonces les permite el aula virtual seguir en otro lugar con la materia al día.

E: ¿o sea que la asistencia no es un requisito?.

D: no. En Económicas no es un requisito. Es una discusión que salió ahora con el tema de la acreditación, porque hay algunos talleres en Contabilidad o en Economía donde sí es obligatoria la asistencia pero esos talleres son materias anuales y se dictan solo en un cuatrimestre. Ahí sí la asistencia es obligatoria.

E: ¿en el reglamento de alumnos no?.

D: no. Es un tema. Justo ayer comentábamos que una alumna viajó una semana, y nosotros en una semana damos un montón de temas. El año pasado nos pasó que se iban antes de la clase, entonces empezamos a tomar asistencia, y se retiraban igual. Entonces

a la hora de tomar el parcial consideramos la asistencia, los alumnos que estuvieron y les faltaba un poquito para el puntaje y habían completado las actividades virtuales que te permite mirar ese dato más cuando tenés más de 120 alumnos, a esos alumnos les dimos otra posibilidad. Algunas cátedras lo han puesto en sus programas, y si los aprueba el Consejo Directivo, entonces sí podés tomar asistencia, por ejemplo los talleres.

E: ¿pero no es la mayoría?.

D: no, no lo es. Pero vemos que el contacto diario permite resolver problemas, porque con esto de que el campus está en Trelew, les ayudamos a resolver problemas desde acá, por ejemplo, unos chicos que tenían diferente correo electrónico para el campus y el SIU y los matricularon automáticamente. Entonces no pueden entrar con su correo, Todo ese tipo de cosas las puedo solucionar porque el chico viene y lo consulto por correo, y ese contacto diario ayuda.

E: o sea que dentro de tu carga como docente, sumás la atención técnica. ¿Los chicos no tienen atención técnica?.

D: no, no tienen, por eso algunos docentes no quieren usar el aula virtual como recurso.

E: ¿existe tensión en torno a lo trabajoso cuando no funciona del todo bien?.

D: no. Lo que se dice es que falta capacitación. Yo cuando ya estaba en segundo año de la carrera, ingresé en YPF como pasante en la parte de informática. Por eso es que tengo acercamiento, soy programadora, y eso ayuda mucho.

E: ¿y te parece que podríamos pensar en términos de competencia, por ejemplo, en tu campo el dominio de los recursos tecnológicos?.

D: sí, y los mismos alumnos lo han planteado. Porque por ejemplo en Estadística les pido a los chicos que tengan una notebook, por lo menos que haya una cada cuatro alumnos, y trabajan en el aula con la computadora. Y me ha pasado que hay chicos que dicen “profesora, yo soy cero computación”. En tercero!. Y estando todo el día con el celu y no saben manejar una planilla Excel. Y lo otro que les pregunto que directamente hacemos una encuesta si salen instalar o desinstalar programas. Preguntamos cuánto, y ponen suficiente pero luego no saben. Y reconocen que les falta eso y también inglés. Por eso todo el tiempo preguntan en Estadística, porque está en inglés y entonces le cuesta un poco más. Por eso cuando terminan la cursada dicen que son expertos.

E: en un porcentaje, ¿cuánto requiere el uso de estas herramientas?.

D: en toda la cursada, no más de un 10%, nosotros no les pedimos que usen el software solos. Esto lo vimos el año pasado cuando viajamos a las jornadas de Matemática y Estadística de la FCE y vimos que aún en investigación se usa mucho esto de copiar y pegar el código, porque viste que hay rutinas donde copiás y pegás esto, y vimos que como hay docentes recibidos que lo usan en investigación, no está mal que lo usen los alumnos, y vimos este último año que más de 10% para el software no tenés. En la primera práctica completa se explica como es la interfaz que usamos, es mas sencilla, en segundo año le agregamos los paquetes y se los dimos zipeados para que no tengan que instalarlos, o sea que lo vamos mejorando.

E: ¿pero lo evalúan?

D: sí, los evaluamos.

E: uno de los puntos que interesa estudiar es la palabra inclusión, ya que en los orígenes de la educación a distancia en la Patagonia se encuentra el sentido del acceso efectivo. Ahora nos interesa también el sentido de acercar la Universidad a los modos de los jóvenes app. ¿Te parece que estamos lejos de ese sentido?.

D: no, yo creo que nos estamos acercando. Si yo les dejo el mismo material en fotocopiadora que lo hago, el mismo material que está en el aula, el material del aula lo leyeron en un toque y el material en papel les cuesta mas, porque están mas acostumbrados a lo digital. Y miran todos los enlaces, revisan todo. Son digitales. Existen muchas app, aunque hay inconvenientes con la plataforma porque no corren sobre Moodle. Pero como es gráfico, visual, uno pone un video y seguro que lo vieron porque les llama la atención. Y hay otra cosa, nosotros los hacemos trabajar en grupo en el aula, nos ha pasado de chicos que no se conocen, se conocen desde el aula y trabajan muy bien en grupo, entonces eso también es una forma de incluirlos, y a fin de año me dicen “profe, vamos a seguir trabajando en grupo” porque les gustó esa dinámica de repartirse las cosas e intercambiar. Y también ayuda para los que tiene problemas de letra, problemas de desprolijidad o que tienen problemas visuales y ampliar la pantalla.

E: y a nivel de prácticas evaluativas, ¿hay prácticas evaluativas inclusivas?.

D: sí, este tipo de cuestionarios de autoevaluación que hacen antes del parcial, les da confianza. En Matemática II esa autoevaluación es antes del parcial, entonces si aprueban esas tres autoevaluaciones es como que van mas firmes, más confiados. Y también desde el punto de vista de la autoevaluación también pasa que hay que ver lo que es gráfico, como ver en Matemática de poner una matriz que si tiene los numeritos muy chiquitos, hay que tener cuidado con la imagen que usas en la plataforma. Por ahí no hay que pedir que la respuesta esté en la imagen sino en el contenido que vos preguntás, y que no sea la respuesta que hay que poner. Porque sino el chico que tiene dificultad visual lee la consigna y contesta, o por apurado, contesta mal y no es porque no conoce el tema sino por otra razón.

E: ¿tienen estudiantes con dificultades cognitivas?.

D: he recibido un chico muy característico que cursó dos veces. En el primer cuatrimestre logró solo aprobar el primer parcial y en el segundo año aprobó primero y segundo. Nos cuesta identificarlos, nos han servido ver en otras jornadas sobre alumnos con diferentes capacidades. Por ejemplo, los que estudian ciencias económicas tienen que tener cierto tipo de actividades y nosotros no sabemos sobre eso. SE les hace una encuesta cuando ingresan y se les pregunta sobre situaciones sociales, hemos tenido chicos que van a fonoaudiólogo, pero luego no se le pregunta más hasta que se gradúa. Y otro tema es que al tener Matemática te queda la duda de si tiene un problema cognitivo, porque a veces son más rápidos o más lentos. Te comentaba de este alumno que lo consultamos y nos dijo que sí, nos guiamos por su comportamiento en clase. A veces hay chicos que te das cuenta que se quedan atrás, dicen que les cuesta el tema o que no lo vieron en el secundario.

E. ¿y con respecto al dominio de la herramienta?.

D: sí, pero depende mucho de la constancia para la práctica. Les pedimos que traigan una computadora cada 4 y traen cada uno la suya. O sea que el problema es el dominio y no socioeconómico.

E: ¿qué grandes cambios reportó el uso de la tecnología en tu ejercicio como docente?.

D: yo comencé en Estadística en Ingeniería apenas me recibí y ya el software estaba presente porque en Estadística hay mucho cálculo numérico y entonces en algunos momentos ya hablábamos de la salida del software. No era el programa en sí que se enseñaba pero sí se mostraba y se trabajaba sobre la salida de ese programa. Uno tenía que saber trabajar sobre la salida y al alumno lo que se le llevaba era la impresión, lo que se ponía en el práctico. Creo que hay dos módulos o temas separados: el Moodle que al entrar la Universidad hizo que nos acerquemos más a los alumnos en la parte digital y uno debe capacitarse para usarlo y aprovechar bien. Y por otro lado, el uso del software de parte del alumno y no tener que darle la salida como tradicionalmente. O sea que serían tres etapas: darle la salida, el Moodle y el Moodle más el programa. El Moodle nos ayudó mucho porque les pongo pantallas del programa, les pongo instalaciones, les dejo archivos zipeados para que no pierdan tiempo en buscarlos, entonces el aula es un apoyo importante para el software.

E: ¿cómo es el rendimiento en las materias, sobre todo en la de primer año?.

D: en esa materia no es muy alto, pero tampoco es malo, es alrededor del 40% o el 50% sobre la base de los inscriptos. Hay un porcentaje importante que abandona desde el primer día. Algunos vienen dos o tres clases y no vienen más, otros que llegan hasta el primer parcial y otros que lo aprueban y dejan.

E: ¿tienen un perfil de estudiantes, por ejemplo si trabajan?

D: no, en general no trabajan, y también tenemos un grupo de gente grande.

E: muchas gracias.

## ***Docente 2***

E: tu visión acerca de la evaluación virtual, en tu asignatura y en general en tu práctica docente

D: Ese tipo de evaluación está perimido realmente si lo que se pretende es la transformación de la universidad en un ámbito en el cual se pretenda pensamiento crítico. Si es importante la evaluación de conceptos, creo que el modo de evaluar conceptos tiene muchísimas posibilidades más allá de una evaluación escrita tradicional que creo que es la más pobre, primero porque reproduce una concepción enciclopedista a la cual los docentes están muy habituados, cómodos y de la que les resulta difícil salir. Creo que la evaluación es una búsqueda constante de herramientas que abre nuevas posibilidades justamente para de algún modo gestionar aprendizajes, es decir, la evaluación también tiene que servir a los aprendizajes tanto para el docente como para el alumno. Para el docente en cuanto a la posibilidad de evaluarse justamente las herramientas que está utilizando si son las mas adecuadas y para el alumno, para el estudiante, que no se

transforme en una instancia de anulación de lo que se está evaluando. Porque cuando tiene una calificación y una instancia de aprobación o desaprobación le devuelve una situación de nulidad completa sobre lo incorporado y lo que debe ser corregido. Hace años que intento y llevo adelante parciales domiciliarios en los que el estudiante tiene, de acuerdo a la complejidad de las unidades, tienen su tiempo. Se proponen algunas preguntas conceptuales en las que privan la puesta en común la puesta en análisis de problemas en la que se involucra lo conceptual, la capacidad analítica, el pensamiento crítico, la justificación de sus propias respuestas, y en esto surgen cosas muy interesantes porque primero están muy seguros entonces hay que orientarlos a argumentar, porque no hay respuestas verdaderas o no, no hay buenas o malas respuestas que tienen que ver con una parte del conocimiento y también con como se argumenta.

En ese sentido, el parcial domiciliario me ha traído muchos mejores resultados. Los chicos tienen tiempo para pensar una buena respuesta, pueden consultar la bibliografía, entre ellos, para pensar bien la respuesta. Siento que aún en esa modalidad uno se queda corto. Tiene que haber nuevas formas y por eso implica mucha responsabilidad docente para evaluar y mantener la calidad.

Estamos muy atrasados en la forma de evaluar y de cómo damos las clases por eso hago hincapié en la formación docente permanente pero no en el cursito básico, sino encuentros para pensar como desarrollar clases y como evaluar. La evaluación no es algo azaroso sino también demanda actualización. Sabemos en cuanto a medios y tecnologías supera ampliamente la realidad pero para generar estos cambios hay que tener disposición real por parte de quienes están a cargo de generar políticas, medios y concientizar a los docentes que el lugar que tienen no es un lugar que una vez concursado no es un lugar para quedarse quieto sino trabajar en la formación a la actualización. Pero la tendencia general es a conservar en lugar de transformar por lo cual en la mayoría de los casos se generan expresiones de buena voluntad pero luego no se concretan.

Y en este espíritu conservador, la implementación de la educación virtual se convierte en un problema en tanto la voluntad de aprendizaje es de los docentes que de los alumnos y que ha quedado expuesto en este contexto. Porque si uno mira los informes y los planteos que hacen los docentes, se nota que la tarea fue delegada a las cátedras, y deja entrever la poca actualización en el manejo de tecnologías. Porque los docentes hubiésemos resuelto de manera autodidacta el armado de las aulas virtuales.

La Universidad está en retroceso y de producción conservadora como nunca.

Pero también creo que para avanzar en la educación virtual hay que proponerse un programa de educación virtual con una plataforma adecuada y todos los medios que permitan aprovechar todas las tecnologías disponibles para desarrollar las clases con una forma adecuada, a las clases, las herramientas que varíen, la edición y garantizar que los alumnos tengan acceso a los medios para llevar adelante la educación virtual. Y esto debe estar garantizado por la Universidad.

Si bien la educación virtual es un gran adelanto, necesito la interacción cara a cara, debe haber una complementariedad entre virtualidad y las situaciones presenciales, porque en ella hay afectividad, el feed back que van generando un clima o ambiente de mejor predisposición para preguntas y respuestas, buscando un equilibrio entre ambas posibilidades porque de manera independientes pierden la riqueza respecto de una forma combinada.

En relación a la segunda pregunta respecto de qué posibilidades tenemos de evaluarla virtualmente.

Esta materia es ..... se dicta en el ciclo básico en los planes de las carreras de la facultad, está en primer año y recibe a los ingresantes a las carreras.

La materia tiene una matrícula de 120 inscriptos, que después del primer parcial se pierde el 40%, es decir que quedan 60 o 70 cursantes. Y en general hay 3 unidades que son fundamentales que son los clásicos de sociología, marx y weber, en los que se retoma la actualización de los conceptos, es decir aquellos que sirven para la explicación sociológica actual. Este año incorporamos a Bordieu para abordar la última unidad que tiene que ver con la actualidad de las problemáticas a nivel país. Esto varía de acuerdo a la agenda del país, puede ser mercado de trabajo, pobreza, movimientos sociales. La unidad sobre la que pivotean los clásicos es la última, así que de acuerdo al eje que se elija para la unidad 5 es que se orienta los clásicos. Y comprometer en un análisis crítico de la realidad desde conceptos sociológicos en la vida cotidiana. Y uno de los objetivos de la materia es que los estudiantes puedan identificar autores y conceptos, lograr que tengan un lenguaje propio del campo de conocimiento para hacer análisis crítico de situaciones de la realidad. Y para eso apelamos al uso del pensamiento lógico pero también lateral y para eso están las situaciones problemáticas para resolver desde el pensamiento lógico pero también lateral. Desde otro tipo de pensamiento que puedan ser interesantes.

Pretendo que una vez que aprobaron sociología hayan incorporado una perspectiva crítica de desnaturalización de la sociedad, de posibilidad de análisis sociológico en la medida en que se sostenga una cursada continuada. Siempre apuesto a los ingresantes a pesar de que dicen que existen problemas, siempre buscamos problemas que revitalicen y traten de homogeneizar esas desigualdades.

Es posible evaluar contenidos mediante la virtualidad, pero depende de tener disponible un programa de virtualidad en el cual existan los recursos para evaluar en un entorno virtual, no puede dejarse al azar, no puede depender del azar, o de la ductilidad docente, sino que tiene que haber una formación en educación virtual.

Que no es subir pdf estamos desaprovechando recursos que pueden ser diferentes, por ejemplo, video o audio de parte de los alumnos, hay cultura académica a revisar y que esta cómoda a la situación previa a este contexto, lo enciclopedista es un hábito incorporado y cuello de botella para innovar. Como docentes tenemos que tener más responsabilidad con el rol docente en la universidad y no hacer proclamas de buena voluntad. Hay que hacer autocrítica de cómo desarrollamos el rol docente en la universidad. Muy bueno porque es el punto de partida, ese rol de distancia social y de poder de transmitir a alguien que no sabe nada, democratizar el saber, y nos pone a los docentes en otra posición que nos exige modificar rutinas y toda una cultura de educación tradicional.

### ***Docente 3***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Respecto del primer bloque de preguntas, ha sido una práctica habitual de la cátedra en la que me desempeño como Jefa de Trabajos Prácticos, evaluar del modo que podríamos señalar como convencional en ocasión de los exámenes parciales, considero que ese modo no solo se ajusta a los contenidos que incluye la materia, sino también a cierta metodología que nos interesa abordar, en la interacción entre los contenidos teóricos y el abordaje de los textos literarios.

Teniendo en cuenta el contexto, quizás la metodología podría virar hacia reflexionar sobre la estrategia de lo que comúnmente denominamos “parcial domiciliario”, es decir un cuestionario en el que cada estudiante pudiera responder en formato Word o pdf en su domicilio con consignas tendientes a la elaboración de respuestas a preguntas reflexivas

y de desarrollo. Tenemos pensado en la cátedra, por sugerencia de la profesora adjunta, evaluar el primer parcial de ese modo y luego tomar un parcial presencial (y convencional) si es que pudiéramos volver a la presencialidad.

Respecto del segundo bloque de preguntas, considero que todos los contenidos de la materia pueden enseñarse y evaluarse a distancia en entornos virtuales, de hecho venimos trabajando con videos explicativos, presentaciones en power point, aula virtual en Moodle, reuniones virtuales en Jitsi, videos en vivo en salas de Facebook, todos ellos sitios en los que se pretende abordar y explicar los contenidos teóricos, pero también reparar en la metodología, es decir en la práctica que supone su implementación en los textos literarios.

Por otra parte los estudiantes han respondido cuestionarios teóricos y actualmente se encuentran resolviendo un trabajo práctico que pone en relación a modo de síntesis, los contenidos teóricos abordados durante la primera unidad con la práctica de la lectura de textos literarios señalados.

Desde la cátedra queremos fortalecer el trabajo académico con el uso de la plataforma Moodle, por ejemplo para la entrega de Trabajos Prácticos, porque consideramos que la alfabetización digital es una de los imperativos que tenemos como docentes de primer año, teniendo en cuenta que la educación que se viene, aún después de la pandemia, será “digital”.

En cuanto a la metodología de análisis literario, la materia propone entre sus objetivos el análisis crítico de los textos literarios, por eso nos enfocamos en esta primera parte entre hacer una delimitación del tema de la obra y del discurso, es decir, lo que cuenta sería la historia y como se cuenta eso que ocurre en una novela, en un texto literario. Luego abordamos distintos conceptos de literatura y cuestionamos metodológicamente qué sucede en aquellos casos donde el autor cuenta sus vivencias. El lugar de la ficción lo trabajamos en power point por ejemplo leyendo un texto breve. Había por ejemplo un texto crítico que abordaba un cuento de Borges entonces lo que hice fue transcribir el texto en el power point, luego leerlo y grabar el audio y de ese ir trazando el análisis que hizo ese crítico literario de ese cuento de Borges pero también ver, leerlo como a contrapelo pero también ver qué hizo el crítico cuando analizó, qué hizo, qué párrafo, cómo hizo con ese elemento que encontró. Bien trabajo de hormiga.

Este año subimos videos de experiencia de lectura, e hicimos un video que por un lado tomaba un fragmento literario que tienen en el corpus y decíamos qué experiencia habíamos tenido al leer ese texto literario. La idea era no dejar de lado las emociones que nos pasan por el cuerpo sino ver que esas emociones se relacionan sí o sí con algunas de las ideas que plantea el texto, ya que la forma y la estructura me hace sentir como siento. Luego, con respecto al aula de Moodle, yo planeo usar el foro para las lecturas previas en la unidad próxima en un texto crítico que es bastante extenso y complejo así que quiero sondear qué conocimientos previos tienen los estudiantes como para sondear qué ideas tienen. Y el trabajo práctico 5 se entrega por plataforma.

No hicimos cuestionario porque como las preguntas son de desarrollo no nos permite el sistema, no es que tienen que elegir una opción.

Y en cuanto al proceso, tomamos todos los elementos de los estudiantes como parte de su recorrido, es decir, las consultas que hacen por wp con la ayudante alumna que suma al proceso en cuanto a sus dificultades, pregunta por mail, pregunta por facebook.

Si consideramos que será distinto, yo creo que sí. Porque la virtualidad irrumpe ya tiene una larga trayectoria en nuestro campo de conocimiento. Esto trae resistencia porque muchos de nuestros estudiantes no tienen conectividad o no tiene dispositivo y cuesta acostumbrarse. Y pienso en los docentes que tienen una manera sólida y que es distinta a lo nuestro pero una vez que se está adentro y se ve todo lo que tiene, no se abandona.

#### ***Docente 4***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Es tanto lo que nos va pasando. Estoy analizando siempre todo. Me preguntaba una compañera del cup como veía la propuesta que ellos hacían sobre la evaluación. Ellos hablaban de la evaluación formativa en un marco general. Les hablé de algunas cosas pero veía una visión romántica en el texto, para qué evaluamos, qué ofrecemos. Se que abundan las cosas, qué capacidad de escribir. Y no las leo a propósito porque me gusta descubrir las cosas yo.

Pensaba que la virtualidad, y la Didáctica general y las Didácticas específicas, que la virtualidad tiene su didáctica específica y no estamos formados para enseñar en la virtualidad.

Y también del otro lado, del aprender. La cultura escolar tiene un formato, si bien hay personas que rompen con lo tradicional y con aquello que tanto nosotros renegamos, todavía hay mucho de eso. Entonces la cultura escolar está siempre grabada con un determinado formato. Entonces se evalúa, se acredita. El estudiante de quinto hace algo aún esperando que el profesor les diga “esto está bien”, “esto no está bien”. Después en el Instituto te encontrás con gente que te pregunta como voy.

Tiene su propia didáctica, y de la que aprendo con mis propios medios.

Si se visualizaron cambios en los estudiantes, sí. Ellos se vieron como parte del proceso. Es como que antes eran personas que estaban ahí esperando que el docente hiciera el camino y ellos hacer lo que el otro demanda. Y en este caso me paso que un día hicimos un Jitsi, de la universidad por el tema datos. Empiezan a ser parte del proceso, antes eran alumnos como esperando. Pero acá marcan cosas. Y en el encuentro plantearon que en el grupo de whats app decidimos que se cierre el grupo para que no digan todos gracias y que se avise en cambio en la plataforma. También pidieron un itinerario. Lo cual daba cuenta de que estaban perdidos.

Nos dimos cuenta de que estaban perdidos. Así que armé una hoja de ruta y les dije en tal fecha arrancamos con esto y luego continuamos con esta lectura. Luego subimos y video, etc.

Otra cosa que hicimos fue armar todos los videos de la clase a un drive. O sea que vemos que no se quedan con los brazos cruzados. Decidieron tomar riendas y eso me parece super genial al margen de lo otro.

También vamos aprendiendo a utilizar un muro. Un día estaba trabajando y me quedé quieta en la silla y dije: no, esto es otra cosa. Y ahí hice muchos cambios. Propusimos hacer un ensayo y les dimos muchos días. Aprendimos a elegir materiales más cortos. Entonces uno aprendió a elegir el que contenga lo significativo y que requiera menos mediación de parte nuestra.

Y si hay algo que me hizo pensar la virtualidad es en esa diversidad. Por ejemplo, les dije que les subiría un video pero también una hoja explicativa.

La virtualidad fue un baldazo de agua fría que te despierta. Esto de la reflexión en la acción, la rutina, la vorágine te lleva a rutinizar, en cambio esto te despierta. Siento como cuando alguien de arte empieza a crear, a reutilizar cosas, como esas recetas de cocina. Me parece que esto nos despertó un montón de sentidos, me dan ganas de escribir.

Esto de la evaluación es un arma de doble filo. Porque ocurre que están los extremistas de la clase ortodoxa, entonces en la virtualidad pretenden hacer lo mismo. Y no lo logran porque lo único que hacen es generar revuelo con estudiantes. Y con ese modelo en

evaluación se sabe lo que los docentes van a esperar. Y está el otro grupo romántico, que no admite la diversidad de los docentes. Y quien piensa que hay que contener, pero tenemos que enseñar.

Entonces pensar en la evaluación en ambos extremos es complicado, porque el que quiere pensar que todo sigue como en el aula y que todo sigue siendo lo mismo. Y también el asistencialismo que cree que todo hay que regalarlo.

Los chicos entonces se animan a más. Vamos a ver el ensayo. Les gusta trabajar más colaborativamente, le dan su voz a los trabajos.

A futuro, esta materia tendrá un cambio estructural. No dejaría la plataforma, para nada, me falta aprender, esta es como una ventanita que se me abre. Hace ajustar las propuestas. Uno se puede dar el lujo o te gusta un trabajo práctico que tenías, acá te tenés que repensar de nuevo. Porque capaz que te gusta mucho pero del otro lado no lo entienden entonces volvés para atrás. Nos pasa lo mismo, estamos aprendiendo. Y estamos cayendo en la cuenta de que esa categoría nativo digital, es cierto, pero de ahí a que lo sepa usar es otra cosa.

Hay como dos momentos. Como estudiante lo que viví fue una mezcla con formas tradicionales, convencionales, pero no se si por cursar ciencias de la educación uno no se encuentra con tantas cosas que escucha de otros espacios o mismo cuando uno empieza a trabajar o circular por tantos ámbitos y a ver tantas prácticas en relación a esto. Al cursar ciencias de la educación también se ven cosas, en relación a las prácticas convencionales, en sí mismas, no son malas.

Yo creo que primero como estudiante me pasó eso, de haber participado de ese proceso de distintos ángulos. Me pasó de tener profesores que decían de darle importancia al proceso y después por ahí en un examen final te dabas cuenta que el proceso no había valido mucho y sí importaba más esa parte final. No me pasó tanto a mí pero sí he visto muchos casos. Gente colega o que quedó en el camino. Me pasó respecto de poder disfrutar mucho los parciales domiciliarios y me gusta escribir mucho, me podía explayar largamente, una vez rendí sujeto adolescente y me pasó que escribí poco y después me quedó como un trago amargo. Después la rendí de nuevo y escribí mucho y me fue bien. Pero me gusta mucho participar de ese tipo de instancias de evaluación donde aparecía mucho la creatividad, de hacer videos. Yo hice una vez un video que después lo perdí, precioso, donde estaban todos, habíamos hecho entrevistas a gente que no está ya. Me gustaba ser evaluada de esa manera. Muchísimo. Y entonces con el profe yo me tuve que amoldar a su forma de encarar la clase y también de evaluar, yo creo mucho en la didáctica en la planificación, en la organización de las cosas, y creo que hay que pensar las cosas que hay que evaluar, que tiene que haber coherencia entre eso que quiero evaluar con lo que enseñé. Y entonces nos manejamos mucho con evaluación de proceso, y entonces hacemos mucho análisis de lecturas en relación con la situación del momento, a veces hay que trabajar mucho con eso porque si es político hay que tener mucho cuidado. Pero trato de ir.. cuando propone un problema del momento, intento hacer toda la bajada para que las aguas no se vayan a cualquier lado. No se si estoy bien organizada con lo que estoy diciendo.

Creo que todos los formatos sirven. Yo por ejemplo recuerdo el múltiple choice donde nos hacían contestar 50 preguntas. Y todas muy parecidas. Y no me quedó nada. Me quedó eso como que no es una manera muy apropiada de aprender. Respecto de nuestra carrera, hay mucho mezclado con el poder y que no condecía con el discurso acerca de la evaluación. Es lo mismo que formar a alguien con discurso crítico, que diga lo que piensa y no sucede. No me pasó a mí pero ví mucho. Creo que debería abrirse más a aspectos de la evaluación que sean creativos. Por ejemplo, nuevas definiciones acerca de la Didáctica que puedan dar lugar a tesis por ejemplo.

Respecto de lo actual, es un desafío, aunque todos los dicen. Como yo trabajo con teorías y me gusta que los chicos trabajen con ensayos y situaciones problemáticas en relación a lo que pasa hoy y más si lo escuchás desde el problema de la complejidad, de la incertidumbre que tiene el saber, no veo que nos genere mucho contratiempo. No somos los profes que solamente generamos una unidad y no nos movemos de lo que dice el autor. Aunque por momentos se torna como muy abierto, me gusta que haya un hilo conductor que vaya dando. El profe tiene que orientar porque sino cuesta mucho.

Respecto de lo virtual, se puede trabajar con lo sincrónico y lo asincrónico. Sí trabajamos mucho el proceso, y la autoevaluación y la coevaluación.

Todos los contenidos pueden ser evaluados por la manera de ser nuestra cátedra. Creo que algunos trabajos que sea integradores, ensayos, pueden ser muy útiles para ver qué comprendieron, se apropiaron. Hay mucho por trabajar, a los chicos se les da mucho espacio y además al ser quinto traen cosas de muchos espacios y experiencias. Creo que todos los formatos tienen su sentido y pueden aplicarse para distintas cosas. Y que la convencional evaluación escrita se aplica poco ya. Es mejor que lo pueda cuestionar y lo puede llevar a una situación puntual. Nos perdemos esa posibilidad de gestar cosas para un sujeto crítico. Vemos que los chicos no solo pueden responder ni siquiera de los autores. Puede ser por temor y también conqué cosas pueden haber internalizado de la evaluación.

Y trabajo hasta acá en la virtualidad ahora de manera consciente, lo hacía de forma muy intuitiva. Por ejemplo todos los webinar de la Universidad de La Plata. Lo hemos hecho sin conocer cuestiones teóricas aunque sin pensar tanto en los beneficios.

Hay cosas que se modifican en cuanto a la cantidad de materiales, mirando la bibliografía. Esa cantidad de cosas que están en el programa, no se puede, es imposible, es un recorte por unidad, el tratamiento cambia. Y otra cosa es que como tengo mis ayudantes que son estudiantes, hay muchos que se están sintiendo como muy cargados, como que en la presencialidad no se les daba de esa manera y ahora se sienten como muy invadidos o sobrecargados de cosas, y si bien no le damos mucho porque medito cada cosa que se les va dando.

Sí impacta en la evaluación porque lo que tenemos que tener en cuenta es evaluar no todo como si se hubiese dado. Esto que pasa cuando uno rinde libre. Esto de ser coherente.

Me pasa también que está ayudando mucho gente en ese sentido. Armar muros. Como evaluar. Y lo que me dí cuenta que antes hacíamos todos un como sí con la virtualidad. Trabajo hace años en las sedes y estaba convencida de que trabajo con la virtualidad pero lo único que hacíamos era subir archivos y foros pero eso no es.

### ***Docente 5***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Lo primero que me pasa es que al ser una inmigrante digital, a diferencia de mis estudiantes, reconozco que tengo muchas dificultades para poder pensar e incorporar en la marcha la enseñanza con la modalidad virtual y por ende también la evaluación, porque está todo en evaluación respecto de mi práctica.

Pero más allá de eso, una visión que yo planteo es que no hay que demonizar ningún instrumento de evaluación ni sus propósitos, porque pienso la evaluación asociada a la enseñanza, no es que hay malas palabras en un examen oral, en un examen escrito de algún tipo. Me parece que lo que falla incluso en las modalidades presenciales es que no conocemos las virtudes o las potencialidades y las dificultades que representan cada uno

de los instrumentos. A veces tenemos que desarrollar cada uno de los criterios como para poder evaluar nuestros instrumentos de evaluación.

Pienso que más allá de analizar los instrumentos, lo que se hace incompatible es cierta característica que tiene una modalidad, la presencial o la convencional, respecto de esto que tenemos que construir nosotros ahora. Por ejemplo, si evaluar tiene que ver con producir evidencias de los aprendizajes de nuestros estudiantes para poder emitir juicios de valor, de manera tradicional, estamos acostumbrados a hacerlo de manera sincrónica, en un momento y lugar, formalizada, cómo administramos los instrumentos de evaluación, que está fuertemente asociada al aula, o a la presencialidad. Y respecto de esto, uno leía y si viniera un maestro del año 600 y presenciara una escuela actual, no se encontraría tan alejado de su realidad. Porque da cuenta de estos núcleos duros de la gramática escolar, que es la evaluación. Es decir que estamos hablando que ya de por sí en los avances que estamos haciendo en las teorías de aprendizaje y pensando en estrategias de enseñanza, la evaluación viene generalmente más relegada. Y veo y me preocupa mucho que los docentes intentemos imitar la evaluación más tradicional a estos formatos de la virtualidad sería el peor de los errores. Pero como toda situación crítica, encierra una posibilidad. Y yo acá veo la posibilidad de que no podamos hacer la vista gorda respecto de la evaluación y tengamos que ponernos mucho más creativos y originales. Y buscar formas más auténtico de evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Como me preparo? Lo que me surge es que quiero preparar buenos procesos de autoevaluación y de coevaluación porque entiendo que son, en estas circunstancias, pilares fundamentales. Creo que ahora se nos dio vuelta. Y que lo principal acá es fortalecer procesos de autoevaluación y de evaluación entre pares y de coevaluación. Creo que acá tenemos una ventaja, que es que estos entornos virtuales pueden generar sentidos colaborativos, solidarios.

Lejos de lo competitivo. En mi experiencia en ambos grupos de la universidad por ejemplo, noto que los grupos de estudiantes se sostienen mucho, arman redes entre ellos, recurren a sus compañeros, desarrollan habilidades sociales y de vinculo y que eso se debe evaluar, que forma parte de estos aprendizajes.

Temo que eso quede por fuera. Y cuando te decía que el peor error es esa traspolación, eso es lo que más me preocupa, porque lo pienso en términos pedagógicos. Esto de que este entorno virtual signifique perder los espacios de interacción entre ellos y que todo se convierta en un receptáculo de trabajos, de bibliografía, de bombardeo de información que cumplen y entregan y que pierda mayor el control de lo que aprende, de autorregulación. SE les vuelve más externo el ver sus procesos y se ocupan de ver los trabajos que les vamos dando, exigiendo. Lo veo con mis hijos en el secundario, que es un bombardeo de trabajos que le están pidiendo, de entregas en tiempo, de sacarse de encima producciones y en qué lugar quedan los aprendizajes, y el individualismo, y esa obsesión por la copia y hay que pensar en lo colaborativo. Que ofrece una gran oportunidad y que supone evaluar de manera mas activa y con autorregulación. Por eso en mi preparación voy apuntando a esa cuestión de poder darle prioridad a un muy buen proceso de autoevaluación. Me gusta mucho la idea de construir portafolios digitales, on line o no.

Me pasa también como aquello que hemos dejado fuera del aula, que es el uso de la tecnología en el aula, ahora está dentro no, como la mensajería instantánea y grupos de Facebook.

Ha sido un tiempo de mucho reflexionar acerca de la evaluación, promoción, que me parece muy positivo. No es un tema del que se suela hablarse de manera natural sino que se habla cuando se la reduce. Estamos pensando todos en ellos aunque de lugares muy

diferentes y se destapa la olla respecto de la gran confusión que siempre ha habido en torno a la evaluación.

Me quedé con la pregunta de si todo puede ser evaluado de manera virtual. Me llevó a pensar que esto que uno dice no es posible evaluarlo todo y a pensarla volviendo a las raíces. Volver a estas premisas de que no es posible evaluar todo como tampoco en la presencialidad.

Qué nos interesa evaluar en estos contextos de virtualidad obligada? Seleccionar lo mas significativo. Pensar en la oportunidad que se nos presenta de diseñarla. No me resulta difícil evaluar procesos, pero tengo el ejercicio de la búsqueda de coherencia entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Uso portafolios digitales que ya los uso en la presencialidad. Con refuerzo de la autoevaluación, que hay un montón de aprendizajes novedosos que se relacionan que no suceden en la presencialidad. La autoevaluación si hay autorregulación, y también podría ser un elemento más acentuado en la virtualidad.

Me ha resultado muy útil el chat de whats app- Es una herramienta muy valiosa en un medio sincrónico, con un video, o con una pregunta e interactuar. Y trato de pensar que hubiera pasado en el aula y estoy viendo unos grados de compromiso con la pregunta que me parece que estos medos digitales están habilitando mucho más que en la presencialidad. Lo he hablado y me han dicho yo en clase no lo hubiese dicho pero a través de estos medios me gusta y me siento mas cómoda. Son cosas que hay que evaluar. Mediaciones que están ofreciendo y ver qué otras cosas se están escapando. Por eso vuelvo a la idea de no sé ni me preocupa tanto lo que van a evaluar porque entiendo que nunca puedo evaluar todo, pero no quiero perderme no evaluar aquello que sí debo evaluar desde lo formativo. Que el estudiante pueda saber qué pudo construir y cuales no y cuáles necesita fortalecer y que deberá pensar para la intervención profesional. Esos son los procesos formativos que me puse a pensar. Y también la posibilidad de registrar. Es importante que evaluemos el impacto en nuestras practicas y aprendizajes. Me parece que estamos mejor respecto del clima para la relación pedagógica con los estudiantes. Salta a la vista los vínculos, los efectos no previstos, tengo redes de sostén porque los chicos van mas allá de eso, me ayudan a compartir la pantalla, a una mejor interacción, no se preocupe, podemos ir por este lado.

Y también me pude a pensar en la evaluación de los tiempos, la atemporalidad, la sincronía y la asincronía. No tanto a mí sino en otros colegas que me sorprenden, ver que hay docentes que están aprendiendo a diversificar a flexibilizar, a esperar, y en las instituciones, de espera, que es esperar el tiempo de producción, el lugar de reflexión, estamos revolucionados en esto, que para mí que estudio la diversificación curricular me llama la atención. Siento en conclusión que habrá contenidos que no voy a poder evaluar pero habrá otras que voy a jerarquizar y que tendrán que ser evaluadas, y con eso alcanza. Pero eso alcanza.

Sigo sin poder evaluar mis tiempos de trabajo. Tenelo en cuenta para evaluar.

También hay que trabajar el sentido de lo humano porque estamos ante unos falsos dilemas, por ejemplo, siempre estamos evaluando procesos aunque califiquemos o no.

La evaluación como control está fuera de la formativa. La primera va a quien cumple o no y si se copian o no. Y si hay que acreditar saberes hay que ponerle una calificación también a ese proceso que tiene gran valor.

## ***Docente 6***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Antes que nada considero que aún se encuentra pendiente la diferencia entre la evaluación, la calificación y la acreditación como la aclaración de que la evaluación es una parte del proceso de enseñanza y no un proceso que se aplica al terminar el aprendizaje. Me parece relevante también tener en cuenta la finalidad de la evaluación en el momento en que se implementa. En todos los casos la evaluación se entiende como un proceso de valoración de la apropiación de saberes y darnos pauta para redefinir y acomodar nuestra tarea docente. Incluso si se comprende la evaluación desde el punto de vista cuantitativo, la evaluación sirve para tomar decisiones pedagógicas. En este sentido deberíamos pensar qué elementos o datos nos pone a disposición la evaluación convencional mediante el uso de instrumentos convencionales, y si solo nos brindan información sobre los procesos de aprendizaje o nos señalan algo de la forma en que los docentes mediamos en ese proceso y pudiéramos revisar nuestras prácticas de enseñanza y con ello, las de evaluación. A veces no siempre pensamos como nos damos cuenta de cómo un estudiante está aprendiendo, por eso considero que el instrumento de evaluación debe responder a ciertas preguntas que considero centrales. Una es cuando el estudiante está aprendiendo, nos sirve ese instrumento para dar cuenta? Nos interesa que el instrumento mida qué cosas? Compartimos con los estudiantes los objetivos de aprendizaje? El instrumento seleccionado, nos da pautas para que el instrumento pueda optar entre opciones válidas? El estudiante tiene claro en qué debe centrar su atención a la hora de estudiar? Cómo nos damos cuenta qué conocimientos y capacidades debieran generar evidencia?

En mi caso estoy pensando la evaluación desde esos interrogantes y proponiendo generar distintos tipos de evidencias privilegiando la evaluación formativa. Y teniendo en cuenta que su finalidad nos plantea diferentes desafíos, por ejemplo, que es diferente la formativa a la acreditación y que a partir de ellas definiremos la calificación. También debemos pensar que es un proceso que requiere la mediación docente para el desarrollo de hábitos y capacidades para que los estudiantes ahora, interpelados por su autonomía, puedan desarrollar competencias para la autorregulación. Porque de esa manera pueden ser conscientes de que pueden generar evidencias y de que pueden demostrar que están aprendiendo y esas evidencias sean acordes a los objetivos de aprendizaje. En este tipo de evaluación la retroalimentación es central. En la evaluación convencional, el estudiante transmite información y a veces devuelve información y solo a veces devuelve la calificación que verifica, sin pautas orientadoras acerca de cómo replantear sus procesos de aprendizaje. Pero cuando la retroalimentación es dialógica, es importante que esa devolución sirva al estudiante para que pueda hacer algo con esa devolución.

Estoy pensando la evaluación teniendo en cuenta que es un escenario que nos encuentra de esta manera y que podría ser una oportunidad que no hubiésemos podido realizar, que es la enseñanza en contextos virtuales. Ver qué podemos evaluar sin admitir qué características tiene este contexto y este escenario de evaluación. Y me parece importante comprender este escenario comprendiendo los marcos que regulan nuestro trabajo, que protegen nuestro trabajo y que regulan las acciones permitidas y habilitadas. Y esto es importante porque cualquier trabajo que nosotros pudiésemos estar haciendo en la virtualidad, ya sea aprender, enseñar o evaluar es importante que contenga esos marcos regulatorios en estos entornos de aprendizaje y en este entorno laboral. Es importante considerar desde este lugar cuál es el rol docente en la modalidad, qué características tienen estos estudiantes en la virtualidad y qué características tienen los entornos virtuales en esta modalidad, pensando que en realidad es un proceso que estamos aprendiendo en la medida en que lo estamos implementando y también es importante reconocer un trabajo de contención que tome en cuenta las distintas situaciones en que nos encontramos docentes y estudiantes frente a la virtualidad, donde aparecen desigualdades que se

profundizan, que tienen que ver con el acceso a los recursos y materiales, que la presencialidad los tenía controlada o solucionada, pero esas desigualdades no eran una dificultad tan grande.

Me parece importante porque así como se accede a las clases se debe acceder a los materiales y los estudiantes tienen que acceder a las modalidades a las que accederán en estos entornos.

Además, es importante saber que los docentes a la vez que debemos sostener y contener, también debemos ser sostenidos y contenidos, clarificar la configuración de los espacios pedagógicos para mí es central en el proceso en que estamos enseñando.

Me he preguntado mucho, pero si la evaluación requiere generar evidencias para dar cuenta de los aprendizajes pero si se debe reconfigurar lo importante es pensar cuáles son imprescindibles, necesarios y convenientes, y como mirar en torno a eso para la evaluación, mirando el contexto, sabiendo que estas son las que integran el contexto en este momento.

Me pregunto si en tiempos de evaluación si podemos dejar de preguntarnos por las prácticas de enseñanza, cómo podemos evaluar ante el supuesto corrimiento del diálogo que se plantea como apariencia en la virtualidad. Qué características debieran tener los instrumentos, qué evidencias debieran revelarnos, qué nuevas nociones acerca de las prácticas debiéramos contemplar? Qué evaluaciones requiere el contexto de virtualización de la enseñanza? De qué manera colaborar en el fortalecimiento del entorno de aprendizaje?

Respecto de la primera pregunta, creo que la materia será diferente, creo que sí, no tengo ninguna duda de que las modificaciones que tuve que hacerle al programa como las propuestas de actividades que tenía pensadas para la presencialidad, se han visto modificadas. Me parece que es importante tomar conciencia de cómo pasamos en este tiempo de la evaluación presencial a la virtual casi sin mediación de tiempo para esa programación didáctica, es decir, sin tiempo posiblemente para pensar en esas grandes preguntas didácticas que tienen que ver con el qué enseñar, para quien, etc. Me parece que ese es un punto importante, que es el avanzar a largo plazo sobre una propuesta de enseñanza ha sido y esta siendo un gran ejercicio en varios sentidos.

Cuando pienso en varias cuestiones creo que es como que hay que compartir cuáles son los criterios a partir de lo que se está haciendo ahora y cuáles cambios pueden perdurar en el tiempo ya sea porque venga una bimodalidad o se sostenga la virtualidad o bien cuando recuperemos la presencialidad. Una de ellas es la calidad educativa. Por lo menos yo pienso que este paso no implique una baja en la calidad educativa y de la propuesta.

Es importante ver los aspectos psicosociales de los grupos. Que esta circunstancia u otra de sufrimiento o frustración no vuelvan a encontrarnos sin herramientas. Trabajamos con personas y atravesamos situaciones que atravesamos como docentes y estudiantes. Esa es una dimensión pendiente.

Entre esos cambios y permanencias las tecnologías digitales como transversales al currículum, mientras se haga desde lo crítico. Esta modalidad es incompatible con lo aislado, el ejemplo está en que para preparar una consigna se puede recurrir a una formación pedagógica pero también de los conocedores de las tecnologías informáticas.

Me sorprende la proyección y potencialidad de esta modalidad en el nivel superior y me parece que está muy bueno que se puedan combinar en el nivel superior. También hay que seguir sosteniendo esta idea de que los estudiantes participen del codiseño de la propuesta formativa. No se cuanto porcentaje habrá de deserción, pero no fue bien recibida, no porque no se haya podido sostener sino porque no está legitimada. Tengo mucha deserción y abandono que la mayoría de las veces. La gran mayoría está atravesada

por lo psicosocial, mediante la rabia, angustia, incertidumbre etc. Todo hace que uno vuelva a caer porque los marcos normativos contienen a docentes y estudiantes.

Respecto de los cambios también hay que pensar en capacitaciones docentes, que se puedan generar textos orientativos, aplicaciones que ayuden a docentes y alumnos a sentirse más cómodos en estos entornos.

Utilizo el parcial domiciliario que en general es un trabajo práctico acreditable y el coloquio, pero el cambio más grande tiene que ver con las circunstancias, listar y censar y elegir los instrumentos. Me atravesó mucho la pregunta acerca de los instrumentos y la potencialidad de las propuestas, y creo que todas ellas deben llevar a la acreditación. Mariana Maggio dice que la bibliografía no sea el centro de clase sino la ayuda, entonces saqué el parcial e incorporé una actividad individual y grupal que tiene que ver con entender con las prácticas de enseñanza en pandemia. Configuraciones didácticas en la pandemia. Es una meta pregunta que tiene que ver con los ejes temáticos que trata la didáctica. Con eso van al coloquio y que hagan un escrito y que lo publiquen. Y poder posicionarse en la agenda actual de la didáctica y desde ahí poder sistematizar nuestras prácticas de enseñanza en el contexto de la pandemia.

### ***Docente 7***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Hubo cambios que nos sirvieron para repensar nuestros contenidos, la bibliografía, tuvimos que pensar y aprender estrategias nuevas, flexibilizarlas, los tiempos, las entregas. Por más que los contenidos sean los mismos, el tiempo y el contexto también fue diferente. Los estudiantes no están en su hábitat normal y los materiales no los pueden compartir cuando se hace la actividad práctica por lo que hemos tenido que flexibilizar los tiempos de actividades prácticas para asimilar y comprender.

Tuvimos que sacar contenidos y bibliografía pero en cambio acá tuvimos que flexibilizar los que mayor importancia teórica tenían, los tradicionales y lo otro complementario.

Hemos alternado estrategias para que no sea siempre la misma forma para que no se aburran, depende de los temas, por ejemplo, para el abordaje de leyes usamos no la clase explicativa sino con fichas teóricas comentamos los artículos, los que efectivamente sirven para, o los más relevantes y hacerle bajada a algún ejemplo e interpretación, con algunas pistas para ver luego la ley en su totalidad. Dejamos fichas de lectura no de 80 páginas sino que sintetizan en 10 carillas antecedentes, detalle de algunos artículos y como pensar en la actualidad las agencias por ejemplo. Hay tiempos de lectura y entonces no nos encontramos en la clase, como espacio de encuentro. Ponemos algunos foros para no poner siempre la misma actividad. Ya estamos más organizados, más relajados, viendo qué funcionan, si pueden los estudiantes conectarse.

Si han ampliado sus posibilidades de participación, sobre 27 inscriptos debe haber 16 y los que están activos son 5. Se han mantenido esas conductas, o sea los que participan, participan siempre, los que hacen la actividad lo hacen siempre. Los que no hacen nada, también.

Respecto a los instrumentos de evaluación, son los mismos que siempre hacemos, por ejemplo, entrega de informes.

Trabajos escritos en inv. turística. Dado el número y del acompañamiento, estos informes suelen ser instancias de evaluación donde cruzan reflexión con producción así que lo vamos a sostener. Y en agencia sí modificar porque hacíamos un parcial con preguntas

teóricas y una práctica a cumplimentar en el aula así que cambiaremos. Pero a entregar por el campus para que a nadie se le corte la conexión.

Hemos incorporado otros recursos por la facilidad de las aulas virtuales que cuando estamos en un aula es mas complicado. Podemos llevar una película pero necesitamos cañon pantalla etc que no tenemos. Hay mas limitaciones. En cambio en virtualidad se les puede dejar links para que vean. Permite pensar en otras herramientas que en la presencialidad se complica un poco mas en la implementación.

Por ejemplo hacemos un foro en función de un video. Eso en la clase es mas complejo, porque el video es mas difícil. Pero se puede dejar ese insumo para el futuro.

Cambios, porque vimos el campus como algo que no era para nosotros como carrera presencial no lo veíamos posible. Pero analizando y recorriéndola todo este tiempo consideramos que hay muchas herramientas que permiten que en la experiencia de la presencialidad se puede complementar. El cambio también es que insta dejar otros recursos complementarios como el foro o la ficha, y la bibliografía en un solo ordenado en lugar de mails. Es una estrategia complementaria por si el alumno no va a clase. Solo será actualizar contenidos y recursos pero la estructura está.

Cuando inicié la experiencia en el seminario de Introducción a las prácticas profesionales, allá por el 2015, fue una estrategia que implementamos ya que no teníamos una frecuencia presencial en la sede y en el aula. Entonces básicamente lo pensamos como un espacio, como un reservorio de bibliografía y actividades donde los chicos podían subir actividades. Lo hemos tomado como espacio para toma de parciales, como tipo domiciliario para descarga de las consignas y volver a subirlo en el lapso de un par de días, 24 hs. El primer año fue medio caótico porque la configuración de fechas y horarios de entrega en ese momento los alumnos no tenían mucho dominio del espacio virtual y por ejemplo habíamos determinado que a una determinada hora no se podía subir más archivos. Como que tenía su condición para la aprobación. Y como todo el mundo juega con esas dos o tres horas, cuando todo el mundo quería subirla, no encontraron el link para hacerlo, creo que hasta hubo presentaciones antes de la Delegación zonal de la sede Puerto Madryn quejándose de los horarios. Que lo que tienen el sistema es que puedes controlar los horarios de ingreso, permanencia, donde habían estado en el momento de la evaluación, buscando información y descargando material. Evidentemente habían estado buscando material pasada la hora estipulada por la consigna. Entonces hubo quejas y lo mandaron por otras vías tipo correo electrónico. Lo hemos usado también para recuperatorio, por ejemplo. Tomamos los parciales de manera presencial pero no nos daban los tiempos y plazos para hacer los recuperatorios también porque no nos alcanzaba los tiempos para tomarlos entonces, como alternativa, los tomábamos por ahí. Con la misma modalidad, que los chicos escriban también con determinadas consignas y características y eso tenían que subir. Hacíamos las evaluaciones correspondientes marcando o detallando cuestiones para mejorar para sugerir y comentar sin problemas. Para instancias de finales no lo tuvimos que implementar porque no hemos tenido la necesidad de hacerlo.

Para prácticas evaluativas en instancias presenciales de cursado es una opción, es una alternativa. Lo que pasa es que previamente debe ser más utilizada, yo creo que en este momento en que estamos usando la modalidad virtual creo que tendrán más facilidades para poder subir actividades, descargar información, armar sus propios foros y comentarios, por lo tanto estarán más familiarizados y mejor manejo de esos parciales o de la instancia que se establezca. Hago referencia a que los chicos bajaban bibliografía o alguna actividad pero no era algo cotidiano que ellos lo manejaban frecuentemente por eso había problemas al momento de querer usarlo. Por eso hubo estudiantes que no se

matriculaban durante el año, encontraban la bibliografía por otros compañeros o esos prácticos que había que hacer o subir por el campus o no los hacían o no los presentaban. Entonces no pasaba nada, pero cuando a final de año tenían que hacer un parcial así o un recuperatorio final en diciembre, aparecía más de uno que decía yo nunca me matriculé, yo nunca pude entrar al campus porque no tengo usuario. Ahí aparecen los problemas, cuando es usado como una estrategia complementaria.

En la actualidad, ya es usado como un recurso protagonista de la formación, por eso digo que ahora estas prácticas evaluativas pueden tener más éxito respecto de experiencias previas.

¿Qué nos genera preocupación en este momento?. Que nuestra ciudad tiene problemas de conectividad. Para instancias de parciales donde el estudiante puede descargar la consigna y volver a subirla después de determinado tiempo por ahí son actividades posibles de ser realizadas, como ejercicios, foros, etc, porque dentro del día puede haber un momento en el que puede encontrar conectividad.

El problema respecto de la toma de exámenes finales en la mayoría de los casos en nuestra carrera donde prima la oralidad, y estamos en un área donde la cobertura de internet u horarios no es de buena calidad, correremos el riesgo de que al perderse la conexión, queda sin concluir. Pero no es un riesgo, porque se puede seguir por otra vía, por whats app por ejemplo. Porque yo puedo querer inscribirme a una mesa de examen y puedo no tener buena conectividad en mi zona. Estamos entonces ante una situación como de ... no quiero usar la palabra discriminación pero depende la zona donde estés vas a poder conectarte a una mesa de examen o no. Por eso para el caso de turismo es un caso para seguir pensando porque ponderamos la oralidad.

El otro punto es yo no creo que sea un obstáculo. Al contrario, los recursos virtuales nos llevan a superar esta crisis de pandemia que estamos viviendo todos. Si tuviéramos un manejo más acertado de las herramientas, y por eso todos los días estamos descubriendo nuevo manejo de ellas dentro de este campus virtual y que de hecho pueden aparecer otras que se puede utilizar, tiene que ver con nuestras propias limitaciones al momento de enfrentarnos al campus. Por miedo a que el campus no funcione o a no saber subir bibliografía, no uso el campus.

En realidad es una cuestión de arriesgar y encontrar alternativas que seguramente se van a acomodar a las necesidades y requerimientos y habilidades de cada uno. Cada uno puede encontrar las herramientas que le resulten más cómodo. Tampoco es que estamos obligados a utilizarlo pero en definitiva lo que me permite el campus es tener en un ámbito institucional la tarea a la que los estudiantes tienen que recurrir. Por ejemplo, yo no estoy de acuerdo con el uso de las redes sociales para conectarme con los estudiantes. Considero que el Facebook no es un recurso para poner información, sí para cuestiones personales, o algún tema de la disciplina o el para pero no un espacio académico. Muy bien. El campus es el lugar legítimo por todo lo que implica. Andá a otras universidades a querer dictar una materia en Facebook y contame después lo que te van a decir. Personalmente tampoco uso whats app. Es más, tengo 20 millones de alternativas antes de llegar a whats app. Por ejemplo, el correo electrónico. Y no necesariamente tener el contacto directo con el estudiante. Pero bueno, son estrategias y pensamientos en relación a eso. Me parece que hoy tenemos que buscar alternativas para que las prácticas evaluativas sean mejores y buscar actividades y tareas pero también depende cuales son las mejores para esas evaluaciones porque tampoco podemos usar las mismas que en la presencialidad. La tenemos que adaptar a la situación, al contexto, y que una cosa es escribir a mano en dos horas a 10 preguntas y otra cosa es 5 preguntas en el campus virtual cuando en realidad tienen que tipear y no todo el mundo tiene la habilidad de tipeo rápido y acelerado por

eso me parece que en eso también es un aprendizaje para todos y seguir mejorando en todo sentido.

En los espacios que trabajo tengo aulas virtuales y cada una tiene su particularidad su modalidad de trabajo. En una que es muy específica en la disciplina se puede desarrollar muy bien en el campus porque tiene mucho contenido teórico y los aspectos vinculados con las cuestiones técnicas y operativas se pueden hacer sin problemas porque se pueden trabajar desde experiencias, reflexiones, con otros recursos que se pueden aplicar tranquilamente al campus. Ya estamos aplicando la primera actividad, que la empezamos a hacer de manera individual porque consideramos importante que cada uno afiance esos contenidos mínimos iniciales, y ya la segunda tiene que ver más con un trabajo de elaboración y construcción de una agencia de viajes la hacen de modo grupal, así que ya armamos los grupos dentro del campus y está funcionando así. DE hecho mañana tenemos nuestras primeras reuniones individuales de cada uno de esos grupos y la semana que viene se entrega, es también una experiencia diferente trabajar de manera diferente en la virtualidad. Así que de esa manera trabajaremos de acá hasta fin de año o hasta que volvamos a la presencialidad. Pero no hay problemas y no estamos pensando todavía la toma de parciales porque son materias anuales por eso podemos trabajar de manera diferente los tiempos, ajustarlos en la medida en que sea necesario. Si teníamos una fecha inicial de presentación y la tuvimos que modificar no hay problema. Esa es una de las ventajas que tenemos con las materias anuales, por eso en ese sentido estamos tranquilas para pensar una estrategia de evaluación que no tendrá mucha complejidad porque trabajamos con res. de problemas y análisis de casos así que eso también se puede pensar desde la virtualidad. Ya desde otras materias, las metodológicas, también es muy teórica, por ejemplo, la construcción de un proyecto que está dirigido, también va muy bien, porque la primera parte es conceptual y se dan trabajos prácticos. Y en el segundo cuatrimestre, usamos una salida de campo para hacer alguna observación, entrevista, relevamiento fotográfico, que se hace en el segundo cuatrimestre.

Y con tesis, que es la otra materia de quinto, nos resulta interesante esta alternativa de las aulas virtuales porque en realidad tiene que ver con un trabajo más individual porque tienen que empezar a andar ellos mismos su trabajo de investigación, de sus propias ideas, de su proyecto de tesis, generamos instancias de compartir sus primeras ideas, ya lo hicimos la semana anterior, así que ellos tuvieron que escribir sus primeras cinco líneas de una potencial idea que no está aún definida sino que son proyecciones y pensamientos. Por eso lo que se está generando es muy bueno porque se pudieron escuchar en sus primeros esbozos y se pudieron compartir. Es un trabajo individual pero tiene mucho de compartir con el otro para que pueda decirme o sugerirme cosas, así que con tesis estamos en instancias de lectura, construcción y reflexión. Depende mucho de la predisposición que ponga cada una al momento de pensar su propia tesis.

Y si lo pensamos para otros espacios curriculares, todos han adaptado a la virtualidad. Obviamente que remitirlo la virtualidad nos cuesta porque estamos aprendiendo su lógica. Tiene que ser contenidos ágiles, que no sean muy densos, muy pesados, por eso que decíamos al inicio, por la cuestión de la conectividad. Por ejemplo, no podemos poner un video de 5 horas sobre qué es la epistemología o qué es la geografía física porque sabemos que en dos minutos nos pueden dar de baja respecto de su atención. Entonces hay que buscar estrategias, por ejemplo en una de las primeras materias arranqué con una charla, un power, nos conectamos y después hablamos un poco del power. Después me dí cuenta que algunos que no estuvieron en esa charla, fueron derecho a la bibliografía y no miraron el power point, por más que le avisamos, como vista previa para entender luego el texto, sobre todo por el texto base. Muy bien. Tiene claro el valor de la producción didáctica. Entraron directamente a la bibliografía. Nos llamó la atención y entonces para el segundo

tema hicimos una clase por jitsi y entonces con todo lo hecho estuvimos casi dos horas. Sinteticé bastante lo que dimos en clase en el aula, pero entre la conversación y los aportes se transformó en una clase de casi 2 horas pero tuvimos la mitad del grupo. Por eso seguimos buscando alternativas. La próxima será complementar la ficha de lectura con algún hipervínculo o recursos, pero en definitiva aprendemos, escuchamos experiencias, tratamos de buscar las mejores alternativas.

Hay otros compañeros que necesitan la inmediatez, que los vean, entonces estamos aprendiendo y viendo que no todas las herramientas se adaptan. Hay herramientas que no son para todo un grupo por ejemplo, por cantidad de estudiantes o de tiempo. Hay que ver alternativas para que puedan estar todos o por lo menos un representante de cada grupo. Siguen llegando preguntas luego por correo electrónico o por el foro, por eso estamos todo el tiempo on line. Ojo que hay que adaptar al espacio y tiempo pero como todo hábito costará hasta que se consolide a una experiencia excepcional. Lograr que se sostengan ver cuando uno se cayó, se entrega más tarde, pero seguir en el camino. En los ingresantes es más difícil porque no los conocen pero en mi caso no, porque chequeo con otros compañeros entonces ya conocemos sus trayectorias.

### ***Docente 8***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Estoy en este momento en la sede ..... dictando la cátedra Política turística, que es una cátedra de cuarto de ....., que se está dictando en la sede ..... de la Universidad de la Patagonia. La materia consiste en trabajar todos los conceptos desde el punto de vista de las políticas públicas hasta llegar a poder elaborar una específica al turismo, pudiendo ver primero todas estas cuestiones de las políticas públicas para luego ser capaces de generar alguna. Es de cuarto año. Los estudiantes son entre 15 y 25, tiene solo correlativas de primer año que son Sociología e Introducción al turismo, por eso los chicos optan por hacerlo. En general hay muchos inscriptos en los papeles pero luego en lo real terminan siendo mas o menos la mitad de los inscriptos. El año pasado tuve 21 y terminaron 15 y este año empecé con 22. Son chicos que están aptos para cuarto año y otros de segundo que se animan a ir adelantando.

No tengo equipo de cátedra. Este año recién nos dieron la posibilidad de ingresar ayudantes alumnos, así que mi ayudante alumno estará incorporándose en breve porque faltaba una nota para que sea ayudante alumna, entonces está ahí a la espera.

Teniendo en cuenta que arranqué en julio del año pasado, haber generado confianza, que diga “yo quiero estar con vos”, para mí fue muy importante.

Acerca de la evaluación, relato una experiencia que me generó dificultades. Primero, me llamó la atención de cómo me lo reclamaron porque la forma fue bastante verborágica, subida de tono. Pero yo en general, ante esas situaciones es como que me aplomo más como para tener más claridad de pensamiento. Entonces la circunstancia era mentirosa si se quiere porque cuando iniciamos, yo no tenía la posibilidad de entregarles el programa hasta que no se inicie todo el proceso. Pero más allá de eso, yo se lo presenté aunque luego me dí cuenta que no tenía los criterios incorporados al programa. Sí la metodología y la evaluación pero no los criterios. Mala mía, aunque se los dije oralmente. Este año me avivé e incorporé los criterios. Sobre todo si incorporás novedades

Yo les explicaba que en mi programa estaba incorporada la posibilidad del aula virtual pero hasta que no esté usaría Facebook. Muy cuidado porque ellos no tendrían que ser amigos míos para estar, con lo cual lo había aclarado desde el principio, como que no

quería que vieran que se violentaba su espacio personal para acceder a la cátedra. Lo dejé muy en claro para que se sumen con confianza, yo les mandaría la invitación sin que yo pudiera indagar en sus perfiles personales. Como es una red social pueden haber algunas aristas complicadas. Aclaré que era para nosotros, que era para enriquecernos. Que tenía que ver con este fallido del aula virtual. Yo lo que quería incorporar que para nosotros en turismo es fundamental, era la imagen, lo vivido, el sonido, eso era muy importante. Para mí los videos son una herramienta impresionante y me parece que incorporarlos al presencial, tenía videos bárbaros, pero pensaba que los chicos dirían que en la clase solo se veían videos en vez de escuchar la clase de la profesora. Entonces no quería que se entendiera como lo más importante de la clase sino como una cosita. Entonces en las clases trato de poner algún medio audiovisual o algo así durante 3 o 4 minutos, y este medio audiovisual me da la posibilidad de incorporar algo mucho más interesante. A principios de agosto les envió un mail explicándole el uso del espacio. Uno sería para compartir noticias como el día del turismo, saludos por el día del estudiante, otro para compartir eventos que se den en ..... como por ejemplo cuando fue lo de Sipes que me interesaba que trabajaran en eso, porque yo creo que es muy importante incurrir en eventos que involucren la participación ciudadana, o participar del centro de estudiantes por esto de dejar el lugar de la queja y activar. Entonces cuando aparecen estos eventos en los que te invitan a opinar, a participar, siendo vos parte del territorio, me parecía super importante que formaran parte. Que aunque se trate de eventos no vinculados a la cátedra, me parecía importante lo de participación ciudadana. Entonces estaba esto de la información, de activar esta cuestión en ellos y de hacerlos partícipes de un montón de cosas que se hacen en .....que son super interesantes, y estas actividades que tengan que ver con lo que se iba a evaluar. Entonces traté de dejar bien en claro que eran actividades para que cuando pudieran las escucharan o las vieran como aportes, que yo las consideraba importantes. Y por otra parte estaban estas participaciones evaluadas que tenían que ver con algunas actividades que se reforzaban en clase y que después volvían al Facebook para hacer el posteo de qué entendí sobre el tema. Entonces, primero tenían el material en mano, la explicación, lo debatíamos en clase y por último en el posteo ellos decían lo que pensaban, en base a lo que habían leído, escuchado y cómo les cerraban las ideas. Entonces explicaba que esas ideas que sí eran evaluadas que tenía que ver con el debate en torno a los recursos que habíamos visto en clase para ver si estaba suficientemente. Y era un posteo tipo actividad evaluada, debate sobre el texto tal y tal, y exprese su opinión, una cosa muy tranquila.

En realidad al principio lo que sucedió es que cada uno ponía lo suyo y listo, como que cumpla. Y después, cuando uno estaba muy cerca del blanco y otro muy cerca del negro, yo intervenía como para que les quede muy claro que había un tercero como diciendo “ché, ¿y esto?, uno dice blanco y otro dice negro y ella, ¿no dice nada?. Entonces ahí yo intervenía con alguna cosa cortita, siempre entendiendo que si hubiese surgido ahí, íbamos a retomarla en el presencial, ¿se acuerdan de esto, etc, si había surgido alguna duda?, estaba el que dijo blanco, el que dijo negro.

Todo venía muy bien. Además, esto fue en cinco oportunidades, porque en el momento en que más lo usé fue cuando atravesamos por el paro, julio, agosto, casi septiembre, y para que no perdieran el hilo. Después nos veíamos mucho, ellos respondían muy bien, entonces dejaba el espacio de Facebook para cosas más tranquilas. Llega noviembre, a principios de noviembre, en general es una conducta que yo mantenía, trato de informarles como van, a quien lo pide antes, porque hay quienes no preguntan entonces les voy refrescando. Bueno, “tengan presente los requisitos del programa, ya hicimos un parcial, faltaría uno..”. Les iba mostrando todo lo que faltaba del panorama. Lo de Facebook lo aceptaron todos, no hay problemas. A la otra clase (esto fue a principios de

noviembre), a fines de noviembre, en una de las últimas clases, los cuestionamientos surgen de dos personas. Una me dijo -me pareció muy gracioso, pero al mismo tiempo mantuve la calma porque la forma fue muy agresiva. Dije “pará, o yo miré un canal y ellos miraron otro”. Había una falta de entendimiento que era clarísima, pero no importaba quien tenía razón y quien no, mejor dejar que llegue hasta acá y aclararlo, si yo me enojaba más por lo que habían dicho, era peor. Mejor dejarlo pasar y luego aclararlo. Entonces recurrí de nuevo al programa

Y les explicaba porque el cuestionamiento no era solo por el uso de Facebook sino por como yo los había evaluado, qué yo les estaba evaluando cosas que no había dicho que iba a evaluar. Entonces en principio me llamó mucho la atención, tengo además el correo electrónico del 08 de agosto y se veía que lo que yo había dicho estaba plantado en evidencias y les digo “si hubiese quedado algo no claro, eran 20, bueno, menos porque en ese momento dos habían dejado por razones de trabajo, tres y otros decidieron dejarla y hacerla este año por eso este año los tengo. Quince habían cursado todo el cuatrimestre, era como que no entendía y le digo “mirá, no entiendo el cuestionamiento, de evaluar algo que no dije que iba a evaluar, una cosa es que no esté en el programa, vos pienses o sientas según el relato y tampoco era así. Lo que ellos no querían que yo evaluara... bueno, pero entonces me dijeron “no, no lo dijiste”, saltaron otros que tampoco me gustó esa circunstancia, saltaron otros a los que hice callaron que empezaron a decir que sí lo había dicho. Les dije “miren, yo soy grande y en todo caso sé defenderme, pero esto no es cuestión de defenderse. Yo voy a escuchar las voces de todos. Me dijeron “vos dijiste que ibas evaluar los trabajos prácticos”, a lo que les contesté “¿qué es un trabajo práctico para ustedes?, vamos al programa”. “Y, la participación”, “pero ¿cómo es la participación, como las vas a evaluar?”. Entonces les digo “en la actividad práctica el protagonista quien es?, “nosotros”, entonces digo “si vos sos es el hacedor de tu trabajo práctico, eso es la participación, ahí estás participando, cuando debatimos y levantás la mano, son cuestionamientos que no puedo entender en un cuarto, yo recepciono todo pero todo me suma, pero que tiene que decir “trabajo práctico con situación evaluada” para que ustedes vean que se evalúa en un mismo nivel que un trabajo práctico, necesitan una consigna escrita?”. O sea, si yo lo hubiera puesto en un papel blanco y le hubiera puesto trabajo práctico y hubiera puesto la misma consigna, eso estaba bien. Lo que no tenía era eso, la razón la tenía yo, la evidencia estaba clarísima. Dije “perfecto, no voy a poner eso como requisito y ustedes piensan que es de carácter arbitrario, no lo voy a tomar como requisito. Porque los otros requisitos van a decir lo mismo”.

Entonces, no lo vamos a tomar en consideración, vamos a tomar esto, estoy y esto. La persona que lo estaba diciendo no llegaba con el resto de los requisitos, no había posteado, los trabajos prácticos los tenía sin entregar, los parciales había desaprobado, iba directamente a un recuperatorio, en sí mismo era un alumno que tenía un montón de falencias.

Será el caso de la zona gris. Igualmente el Facebook te registra otras cosas, y los conceptos respecto de la calidad son los mismos. Tu anécdota me lleva a una segunda pregunta que se vincula con una fuerte escolarización a mi juicio de parte de los estudiantes. Me pregunto si pudieras dictar la materia totalmente a distancia, ¿cómo lo verías?.

Totalmente difícil. Y te digo porqué, por este cuestionamiento te caes.

En realidad, ellos nunca entendieron. Esto no termina ahí. El problema era ese, y también vinculado a la virtualidad. Porque me decían “vos decías que lo del Facebook podíamos hacerlo cuando queríamos, pero teníamos fecha de entrega”, un chico de 25 años y me nació sonreírme. Le dije “a ver Tomás, lógicamente vas a tener fecha de entrega. ¿querías entregarlo en marzo de 2049?”. Fue una respuesta así categórica para que entienda que

tenía que respetarlo y no es que no decía que había que entregarlo en tal tiempo, no es que era tan libre porque tenía fecha de entrega. Por supuesto que es un requisito porque si nosotros tenemos que cerrar las notas al 30 de noviembre según el calendario, es lógico que te ponga una fecha antes del 30 de noviembre, era algo lógico, yo no podía entender que un chico de 25 años me hiciera ese planteo. Y ahí me molestó entender cómo lo había desaprovechado. Pensé “qué espacio desaprovechado”. Esto termina así en el aula, todo entendido si se quiere, saco ese requisito de Facebook, eran 5 actividades y no más que eso y compensaba totalmente con 20 que habíamos hecho fuera de allí. Además yo a través de la presencialidad con doble carga horaria los tuve mucho, esto también fue explicado que iba requerir un esfuerzo adicional para ellos porque empezamos tarde y para mí también. Pero se iban con una cátedra como la gente, y no un corte y pegue de julio a noviembre. Entendido esto, yo los veía mucho, entonces se perfilaban con mucha facilidad. Entonces cuando vinieron las quejas de estas dos personas que no venían a clase, entregaban todo tarde, lo único que le dije es “mirá, Anahí, hay cosas que son propias del vínculo entre el profesor y el alumno, que no voy a descargar delante de todos tus compañeros, pero yo se que este espacio como el correo electrónico vos lo has utilizado muchísimas veces y que en ese lugar hubo muchas preguntas y respuestas a estas preguntas. Y amuchas cuestiones más, respecto de que muchos no llegaban con los tiempos, y todo a través de este espacio virtual que habíamos generado que era no el Facebook pero sí el correo electrónico. Cuando sumé el Facebook pensé que quizá no participaban porque les avergüenza participar. Una alumna me mandó un mail expresándome a mí sola su opinión, entonces yo pude considerar que leyó, que participó y que no sienta que sus opiniones se sientan expuestas. Les había dado todas las herramientas para usar el espacio, pero era claro que era la búsqueda de un gris, de buscar un salvavidas.

Finalmente terminó así, no tuve en cuenta eso, pero sí los otros trabajos prácticos. Y les faltaba de todo. Ese gris tampoco le ayudó a lograr el objetivo. En un momento me dijo abiertamente “lo único que me interesa es saber qué hacer para aprobar la materia”, delante de todos. Yo casi me muero, y le digo “bueno, mirá, en la primer clase dije que importante es ver la diferencia entre aprobar y aprender, es lo único que te voy a responder. Y después esas respuestas, están en el programa”.

En una de las actividades solicité que presenten una línea cronológica de la historia del turismo acerca de la institucionalización del turismo, y cómo arranca. Yo presenté varios textos, parece que se leyera una novela. Entonces este año hice una línea cronológica. Entonces este año me dice uno de los chicos, solo uno, “profesora, ¿cómo la hizo?. Ah! Es refácil, lo hago con Word. ¿No me enseñaría?. Sí, tenemos 15 minutos”, mientras preparan el mate, van al baño. “Mirá, pongo acá. Le agrego esto, cambio los colores, etc”. Y cuando levanto la vista, me doy cuenta que estaban todos sentados mirando, estábamos en el receso, y dije qué pasó acá, y lo mismo cuando les pido que hagan un mapa conceptual. Entonces este año busqué uno y dije listo, busqué una definición conceptual para hacer un apunte de cátedra. Hice primero la explicación, le subí un video, dije “esto no lo van a leer”, un link de una aplicación de IOS y Androi. Les presenté entonces el trabajo práctico, les dije que era muy sencillo pero lo que quiero es que usen la herramienta. “uh, qué bueno”. Entonces dije antes de usar una herramienta hago una explicación que presento como quiero que lo hagan, porque además es muy bueno para Turismo.

No me sorprendió tanto, por supuesto que tuve que cambiar un montón de cosas pero no me sorprendió tanto porque iba haciendo mi caminito hacia allí, hacia la virtualidad, hacia sacarme ciertas cargas asociadas a la virtualidad. Pero sí note, observé en mi entorno que los docentes y los estudiantes tuvieron cambios en virtud del aislamiento. Me pasó que ví

que muchos tuvieron que atravesar este proceso en forma casi obligada y acelerada y tener que hacerse amigos de las tecnologías, y eso entiendo que en algún punto fue conmocionante.

Con lo primero que uno empieza a lidiar es con el aprendizaje de la tecnología. Surgen nuevos entornos que tienen que ver con nuevos procesos cognitivos. Y también surge que aparecen conflictos con los que antes no teníamos que lidiar, que es que hacen mucho más visibles las brechas, las desigualdades que hay entre a muchas cuestiones vinculadas a la virtualidad como pueden ser alumnos que no tienen conectividad, o que la misma es deficiente, en esta cuestión del aislamiento no tienen espacio y tiempo para poder aprender, porque comparten los dispositivos, las casas son pequeñas y los espacios, la cuestión de los datos no es una cuestión permanente, además de la circunstancia emocional por el confinamiento.

Nuestras ansiedades pasan por páginas caídas, por redes o campus caídos y cosas como esas. Entonces tenemos que manejar ese tipo de ansiedades y me pasa que por ahí lo vivo con otros ámbitos donde también se están usando estas plataformas, donde los niños están más frustrados, o porque no se escuchan o se cae internet y demás y empezamos a lidiar con esos conflictos y les explicamos que tenemos encuentros virtuales pero pueden pasar cosas como estas, que es no tener buena conectividad, que a la seño le suceda lo mismo, para que ellos empiecen a interpretar las cosas que pueden aparecer.

Más allá de estos conflictos, hay que ser ordenado y saber para qué queremos usarlo para que no sea tampoco un cúmulo de lugares donde hacer click y que los pibes no sepan adonde disparar.

Para ordenarme, tomé varias estrategias y mi cátedra virtual hoy tiene ámbitos más formales y otros más informales, como Whats app, Facebook, Gmail y el campus. Y para ordenar estos recursos, fui viendo de qué manera puedo acercarme a ellos, porque también con esto del confinamiento los chicos están más caídos y no tengan muchas ganas. Entonces lo primero que hice fue tratar de generar un vínculo con ellos. Con algunos tengo un vínculo preexistente, como los de quinto. Con los de cuarto no nos conocíamos así que tenía que ser muy cauto para generar un espacio. Por eso en los primeros encuentros de zoom, les mostré que hicieran como que yo no estaba. Incluso para los que no habían podido leer, que lo vivan como una previa. Muy buena estrategia. De nuevo, la tecnología al servicio de una finalidad humana.

Pero al inicio, ya tenía un tiempo ganado, porque el aula ya estaba allí. Mi programa, para qué se iba a utilizar para cada cosa, por lo cual es aula es para mí de excelencia porque yo elijo todo lo que voy a subir ahí, que es multimedia, avisos, los textos digitalizados.

Como ellos no ingresan asiduamente al campus, uso Facebook para las publicaciones que tienen que ver con avisos. Es una red social muy usada, aunque en este momento esta franja se ha corrido a Instagram así que tendré que mudarme.

Pero Facebook me sirve también para ver repercusiones de este covid sobre la actividad turística, así que sirve para eso.

Como considero que no todos vamos a generar las mismas tecnologías al mismo tiempo, sigo sirviéndome del Gmail y el Whats app de forma privada para quien más lo necesite. Y para cuando tengan consultas o lo que fuere, siempre está disponible mi correo electrónico y el Whats app, aunque los chicos son muy respetuosos. Tengo grupos con ellos y me sirve para resolver problemas de carácter inmediato. Y nos vamos asistiendo entre nosotros.

Tengo una clase semanal por zoom. Es una plataforma muy amigable, la estudié mucho para no quedar expuesta ante los chicos, así que indague mucho y me siento muy cómoda con ella. Incluso he hecho otras experiencias con otras plataformas pero se sienten cómodos con esto así que sigo con zoom. Tengo dos cuestiones que las incorporo. En

principio, tuvimos esos debates tranquilos y luego empezamos a compartir power point y videos muy cortos que luego les dejo en el aula.

Ellos participan a veces más y a veces menos porque se les ve mejor las caras. Por eso les he dicho que primero tienen que leer. Después de eso, intenten hacer un resumen. Y si ese resumen no sale bien y pueden aportar otra cosa, de ahí saltamos a hacer un mapa conceptual y estoy tratando de terminar la unidad 1, y luego saltar a un tema de investigación, para que vean como se conectan los conceptos al tema. Voy viendo semana a semana como van ellos. Terminó la clase y veo cómo seguir.

Pretendo que hagan un trabajo colaborativo mediante un paddlet o un drive porque me interesa que formen el vínculo.

Y con respecto a los exámenes, estoy esperando el marco adecuado que se plantee lo que diga la Facultad. Hasta donde no tenga un marco donde la evaluación no tenga un peso, no voy a hacerlo, porque cuando la calificación es buena no hay problemas, pero el tema es cuando no son buenas. Porque evaluar estoy evaluando todo el tiempo pero el tema es calificar.

### ***Docente 9***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: para mí fue todo un desafío pensar como suplir la posibilidad de hacer evaluaciones a través de la virtualidad. En muchas ocasiones prefiero el parcial presencial y no domiciliario y pensar en suplirlo, requiere todo un replanteo del cómo, pero no es distinto respecto de lo que me pase con el dar clase. El dar clase debo replantearlo, siento que debo encontrar la forma de seguir construyendo conocimientos con los alumnos y no que mis audios o los textos de cátedra que pueda hacer, se constituyen en la fuente de saber que ellos tienen que leer y anotar, estudiar y nada más. Así que es todo un desafío que estoy pensando a pensar, porque no estoy cerca del parcial pero sí del trabajo práctico que tiene que tener un peso distinto porque debe tener retroalimentación.

E: ¿considera que todos los contenidos de su asignatura pueden ser evaluados mediante prácticas virtuales? ¿O algunos? ¿Cuáles?.

No creo que no pueda evaluar los mismos contenidos, porque creo que voy lo suficientemente lento como para no poder hacerlo, porque justamente hasta ahora estoy dando todo lo que hago respecto de la presencialidad. Quizá lo que no tengo es esa devolución por parte de ellos, de sus respuestas, como para ver si aprendió, como cuando uno enseña algo, luego lo practica y a través de la respuesta se da cuenta si se comprende, sino, si hay que reforzar la práctica. Por ejemplo, nosotros estamos trabajando con el Cantar del Mío Cid. Yo generalmente cuando trabajo esto, retomo contenidos de Introducción a los estudios literarios, en cuanto a métrica y rima. Lo que estoy haciendo es pasar en diapositivas toda la obra, bueno, no toda la obra, sino desde el comienzo, desde el 200 y pico y pienso hacer un poco más, ya les dije que no voy a explicar todo la obra pero si desde el comienzo, porque como la leemos en el castellano antiguo, también les dí el castellano moderno por si tienen dificultades de comprensión porque si bien no es un castellano totalmente alejado del nuestro sí tiene su complejidad porque hay palabras que ya no se usan, o en el castellano antiguo se usan significados distintos al que usamos nosotros hoy, es como que en grupo de Whats app que armé, en el cual solo yo puedo publicar para que no se pierda esa información en el intercambio que se genera con

ellos por otras cuestiones aparece la diapositiva y el audio, que explica, que explica algunas cuestiones, desde qué dice y cómo lo dice. Yo todavía no trabajé métrica. Y en realidad no es que no esté dispuesta a no trabajarlo. Una de las compañeras mostró una foto de poner el celular que permite poner una hoja y grabando con el celular desde arriba, que lo voy a tomar como para tomar eso y no soslayarlo, que no sea un tema que no se da, porque a veces en lírica como tiene un cierto nivel de complejidad, se deja de lado como se sabe de algunos colegas, y es algo que luego, como el alumno no ha tenido formación en el tema, luego no lo replica en su práctica docente. Entonces me interesa poder abordar eso. Voy muy despacio y me lleva mucho tiempo pero creo que una vez que agarremos la lógica vamos a recuperar el tiempo que vamos llevando mas lentamente. En uno de los grupos de Whats app hablan todos y en el otro solo yo para que la información no se pierda. Por ejemplo, en la primera captura ves letras con colores distintos, que son las letras de la rima que pretende mostrar la rima sonante, es decir que hay solamente una coincidencia en las vocales, por eso las mostré con colores distintos y justamente es el criterio para la separación en tirada del Cantar. El Cantar no se separa en estrofas como puede ser en un texto lírico sino que los criterios para el cambio en tiradas puede ser la unidad temática o el cambio en la rima sonante. Justamente agarré la tirada porque en estos ejemplos se ve que la unidad temática no es un criterio demasiado fuerte, porque en todas esas tiradas se esta relatando casi el mismo suceso, o por lo menos una continuación en los hechos. Pero en cambio en la rima se fragmenta en tiradas distintas. Y sigo así, ya voy por diapositiva 21, copio los versos y explico cuestiones que hacen al vocabulario, los recursos y cuestiones. Me falta hacer lo mismo con la métrica para poder repasar como se miden los versos, y también me permitirá mostrar como la versión del castellano moderno esta muy intervenida por las editoriales, porque mientras la versión en castellano antiguo muestra una bien clara métrica irregular, la versión en el castellano moderno, no muestra lo mismo.

Hasta ahora hemos tenido dos tareas y ellos enviaron, la primera 14, la segunda muchos menos, yo entiendo por lo que veo en sus estados es como que están muy bombardeados de cosas, tanto alumnos que tengo en el aula como otros que conozco que no están haciendo mi materia. Entonces como son tareas quizá esta segunda tarea quizá no le dieron la importancia que yo le di a la hora de pensarla. No me parece difícil, capaz que como tampoco impacta a la obtención del concepto prefirieron soslayarla. Mi materia no es promocional, mi materia es con final porque, como teníamos viajera durante, los años anteriores ella había decidido que sea con final, y como el año pasado empezamos tarde porque a mí recién me nombraron en septiembre yo no modifique eso y ahora tampoco lo voy a modificar, porque para mí el hecho de que cada cual tenga una instancia de evaluación individual me da una cierta tranquilidad que aquel que tenga su materia por promoción no tiene. A mí me parece que en grupo uno puede aprender mucho pero también es cierto que lo que un grupo produce no llega a dar la real dimensión de lo que cada uno de sus integrantes sabe. A veces hay gente que se aprovecha de trabajo de otro y recoge los laureles cuando no le correspondían, tanto por lo menos. Entonces, lo que les digo es que trabajamos para obtener el concepto y por supuesto que van a contar con toda mi orientación y ayuda a la hora de preparar el final que es también un trabajo que me compete como docente entonces no tengo ningún tipo de problemas en orientarlos en la preparación del final. Entonces eso les da una serie de tranquilidad que quizá otros colegas no tienen.

No trabajé mucho pero sí pensé. Una de las cosas que se me ocurrió... yo pensaba... una de las maneras de usar el aula para darme cuenta que los alumnos avanzan, porque no es que estoy todas las semanas pidiendo trabajos. En la presencialidad tampoco porque uno se da cuenta quien esta leyendo y quien no y solo viene, y llegue a la conclusión que uno

se da cuenta por las preguntas, porque como les dije que esto de las diapo lo haré hasta llegar a determinado punto del Cantar 1, que luego el Cantar 2 y el Cantar 3 lo leerán solos, previa actividad al trabajo practico, para no largarlos solos, voy a hacer que en grupos ellos hagan dos o tres comentarios o preguntas relacionadas con preguntas sobre el Cantar... Vuelvo para atrás, yo te decía que creo que las preguntas que hacen permiten ver si comprenden o no, entonces voy a buscar las formas de que eso se vea a través de la virtualidad, que por grupos hagan comentarios o preguntas que les surjan del Cantar 2 y 3, pero no muy así general con preguntas que puedan sacar de la obra del Rincón del Vago, sino que por ejemplo haya una pregunta de la tirada 14 en los versos 1350, 1357, qué quiere decir. Tengo que darle una forma más clara pero me pareció que esa podría ser una buena forma para ver cómo van con la obra, como la han entendido, o no.

Y con respecto a los parciales domiciliarios, como tuve profesora viajera durante 3 años, estoy un poco acostumbrada a ese formato, porque en algunos casos preferían eso para corregirlos directamente ellos. En otro caso, preferían la presencialidad, entonces yo lo tomaba, le sacaba fotos y lo mandaba. Pero hasta ahora no encuentro algo que por lo menos en la literatura española que no haya podido dar por la virtualidad. Capaz que aún no me enfrenté con ese problema. Tal vez porque prefiero dar menos y mas profundamente que terminar todo el programa como lo hago siempre. Yo difícilmente termino todo el programa, por las razones que sean, ya en la normalidad uno no termina el programa, entonces no lo vivo desde ahí, y mucho mas teniendo en cuenta las posibilidades reales de acceso del alumno a internet.

Lo que sí vivo como una preocupación es el tema de la propiedad intelectual. Me pasó en la tarea 1 que varios alumnos no sepan que tengan que parafrasear, teniendo en cuenta que son alumnos de cuarto al que a veces llegan desde historias distintas a lo que planifica el plan de estudios, pero que no sepan que tienen que citar... eso en un trabajo domiciliario es una preocupación, porque tampoco me voy a convertir en un perito para ver desde donde sacaron, uno lee algunas cosas y se da cuenta de como escribe como ha escrito otras cosas y que no es producción propia pero no da para ponerse a buscar de donde lo sacó, entonces eso sí que me complica y hasta ahora no le encontré la vuelta. Se que en el trabajo práctico ese tipo de acciones tendrán contrapartida en una nota que no los aprueba, ya que no está bien apropiarse de las ideas de otro como si fueran propias, pero bueno, pensar en actividades, preguntas que impliquen una elaboración propia, genuina. Es algo que sí me preocupa y no termino de resolver y que te puede pasar también en otras circunstancias.

No incorporé nuevas estrategias. Me di cuenta que muchos alumnos tienen dificultades a la hora de trabajar en el aula virtual porque trabajan con datos, o sea, por el acceso. Entonces también porque ellos me lo manifestaron. Entonces trabajamos mucho en el grupo de Whats app. Yo subía materiales. Algunas veces porque justamente algunos de ellos lo manifestaron en cuanto a dificultades para entrar al aula y bajar materiales. Entonces algunos los subía también en el grupo. Y lo que quedó como una práctica habitual es que los horarios de clase que fuimos adoptando un poco en función de una de las chicas que más trabaja y mejor lleva. En el grupo desarrollamos las actividades que yo les propuse y los que están van contestando. El viernes pasó algo que corté el desarrollo y dije que estaba muy contenta con el intercambio que se estaba dando entre ellos, cómo intercambiaron. Era muy lindo. Pensé que quizá no se daban cuenta cómo a partir de esta modalidad de trabajo habíamos logrado hacer pito catalán a la no presencialidad porque en esos momentos en el grupo lográbamos un trabajo muy parecido al que tendríamos en el aula.

Tengo que decir que desde ese día el trabajo, la presencia y la responsabilidad varió enormemente. Gente que venía participando dejó de hacerlo, dejó de entregar, cosa que

me preocupa porque son avanzados, estaban trabajando bien, pero de tener dos tareas aunque menores entregadas y aprobadas dejaron de hacer.

Con respecto a los cambios en los instrumentos de evaluación, la Res. 102 hizo que me ponga a pensar en los beneficios y en los prejuicios de tomar un parcial. Es como que dejé de pensar, porque de acuerdo a esa norma, el parcial solo serviría para ver como va, decidí que tomaré trabajos prácticos y llegar a dar hasta 3 unidades, y pensé en hacer una suerte de parcial pero que no tengan obligación de entregarlo, y que les sirva para el final. Tengo la suerte de que mis materias no se promocionan porque las materias de mis colegas están en un brete mayor.

Con respecto al futuro no me puse a pensar porque estoy desbordada, pero creo que toda esta experiencia puede pensarse para ser capitalizada en el futuro. Pero no es algo que me haya surgido en este momento. Para mí es muy desgastante, porque soy una materia unipersonal que hago todo. Entonces me resulta muy difícil. Si bien la próxima vez no sería igual en caso que existiera porque ya hubo ha adquirido competencias virtuales, habría nuevo trabajo porque habría nuevos materiales,. Entonces volver a recorrer estas condiciones no me llama la atención para nada. Soy muy nueva como adjunta y con toda esta realidad sinceramente no tengo el deseo de incorporar esto. Quizá se podría pactar un encuentro presencial y otro virtual, en condiciones normales de evaluación y siempre con el punto de que esto sea reconocido por la facultad. Porque por el simple hecho de ir a poner el dedo tendría que pactarse de otro modo.

### ***Docente 10***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Con respecto a la evaluación convencional, creo que es necesario tomar contacto con los contenidos. A veces es necesario el contacto con una evaluación clásica, por el tema de que hay un contenido que debe ser evaluado y demostrado. El manejo de la bibliografía es muy importante en las cátedras y si bien esta evaluación virtual que se hace por medio del campus y las clases virtuales uno tiene que hacer un mayor seguimiento, se necesita más contacto con los estudiantes y darles más apoyo.

Creo que los contenidos sí pueden ser enseñados de manera virtual y también evaluados. Lo que sí, al no tener contacto de otro modo aunque no sea por lo virtual nosotros solicitamos trabajos de análisis, reflexión, de los contenidos, de situaciones y usando otros instrumentos como mapas conceptuales, relaciones de contenidos, mucho más análisis..

En este aprendizaje que los docentes estamos haciendo uno se da cuenta que hay otros espacios de participación como los foros de debate, o que los alumnos suban una tarea, si bien también se evidencia el trabajo autónomo como también participativo.

También este análisis de bibliografía, de reflexión, lo que me ha llevado a ver que en los análisis que realizan, en estos trabajos prácticos también han revisado su biografía escolar.

Y eso resulta muy importante porque a partir de ahí se puede relacionar la bibliografía desde otro lugar más enriquecedor, más significativo.

Como las dos materias son de primer año, me parece muy importante hacer el seguimiento de estos estudiantes, por todo lo que han pasado, no solamente atravesando este contexto tan particular, sino también conocer sus situaciones personales para ver cómo se van desarrollando.

Todo este es a partir de una entrevista tenida con estudiantes que manifestaron que no solo es importante que los profes manden material sino que puedan plantear sus dudas y es necesario este tiempo de acompañamiento y de dispersar sus dudas y acompañar cada proceso. Es importante tener un conocimiento mas concreto del grupo y como se desenvuelve. Para ello hemos implementado otros recursos como grupos de whats app para que planteen sus dudas, diferentes vías de comunicación para un mejor acompañamiento.

En práctica profesional tenemos más actividades realizadas y mas espacios de interacción. Y estamos pensando en una evaluación y será como años anteriores en el sentido que tendrá individual y grupal y puede hacerse por el campus. Lo individual será el proceso en el campus y bibliografía y lo grupal en el estudio de la bibliografía pero la relación entre autores sobre todo.

En cuanto a cambios como docentes, creo que estamos realizando un análisis permanente de la práctica, ir viendo si la estrategia funciona, si una actividad fue efectiva y si hay que modificar o no para una próxima actividad. Me pasó que me pregunté si era necesario hacer una devolución inmediata de las actividades y que lo analicen solos o sí tener que hacer un determinado señalamiento para que después ellos hagan correcciones. Y opté por lo segundo, ya que me pareció que era mejor hacer un acompañamiento y que tengan pequeñas devoluciones de las actividades.

Como alumnos creo que han tenido cambios y han manifestado diversas actitudes. El grupo es muy diverso, hay un grupo de adultos grandes, algunos no tienen mucha experiencia en la docencia universitaria y están empezando a aprender a usar las tecnologías. Y hay estudiantes que ya son docentes y manejan mucho mejor y conocen herramientas virtuales. Y también está el grupo de estudiantes egresados recién del secundario que se enganchan bien.

Las instancias evaluativas serán los mismo con algunos cambios en la metodología pero los objetivos van a ser muy similares, los mismos prácticamente.

Hay un mayor acceso? En la catedra se plantean varias herramientas como por ejemplo google doc o drive, o sea herramientas diferentes, y hemos visto que la han utilizado muy bien y que les ha permitido no solamente conocerse entre sí como estudiantes sino realizar un trabajo compartido.

En cuanto a las herramientas que hemos utilizado, mas allá de las que mencioné, están los grupos de wp donde el contacto es más inmediato. Ellos lo han manifestado y vemos que este grupo de alumnos y sobre todo los más jóvenes se les hace más llevadero usar diferentes herramientas.

Si haremos modificaciones en el programa, es fundamental hacerlo, no solo por la forma que estamos trabajando sino porque por ejemplo en PP no usábamos tanto la virtualidad. Y creemos que el cambio será grande porque el contacto es más inmediato y práctico, lo que resulta importante. Modificar el programa y complementar con esta parte más tecnológica.

### ***Docente 11***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Respecto a las evaluaciones convencionales, qué problemas percibo, y si son un obstáculo para la virtualidad, esa fue la primera pregunta. Pienso que las evaluaciones convencionales siguen persistiendo porque han probado ser efectivas. Estudiar, ir a rendir (escrito u oral) y esperar la nota, es una tradición que se repite en todas las carreras ¿por

qué? Porque ha demostrado ser una forma aceptable de cotejar el aprendizaje de los alumnos, si la enseñanza impartida por los docentes ha logrado llegar a ellos. Por supuesto que hay críticas respecto a la construcción de las consignas, si cumplen su función, y si son extensas o muy escuetas, si se entiende lo que se pide o no...es una discusión constante y está bien que así sea.

Ahora bien, ¿cómo trasladar la evaluación a la virtualidad? Como docente de nivel secundario que ha tenido que realizar evaluaciones en estos últimos 10 días, es todo un desafío. Uno no puede controlar el contexto de la evaluación como en el aula. No hay forma de verificar que no consulten los materiales o apuntes al momento de responder las consignas, o si les preguntan por mensajería a sus compañeros. Me ha funcionado confeccionar preguntas reflexivas, o verdadero o falso, múltiple opción, que lleven al alumno a pensar su respuesta. Es vital utilizar metáforas y parafrasear el contenido de la bibliografía, así los alumnos no usan el comando de búsqueda de palabras clave para encontrar la respuesta y copiar y pegar en el cuestionario.

Además de lo anterior es importante calcular acertadamente el tiempo que se les va a dar para completar el cuestionario, no pecar de poco, que no lleguen a responder todas las preguntas, ni darles demasiado, que lleve a utilizar los apuntes o a consultar a los compañeros.

Las preguntas deben desplegarse de a una, no mostrar toda la evaluación, y que las respuestas sean obligatorias. Que solo se pueda completar una vez. Que los alumnos lo tomen en serio es necesario para que se preparen bien. Y para ello es importante que el profesor les avise de estas condiciones: armar un temario, que sepan qué contenidos entran, cuáles no, cuánto tiempo van a tener, si lo pueden hacer más de una vez o no.

¿Qué pasa cuando hay problemas de conexión? En mi experiencia utilicé a modo de recuperatorio un encuentro vía aplicación Jitsi y el alumno rindió sin problema.

Sé que se implementan evaluaciones vía Skype. Aún no lo he implementado, pero no lo descarto en el futuro inmediato.

Respecto a Metodología, primero te reproduzco lo que he planteado ante la misma consulta de Facultad vía mail:

“Estimados, desde la cátedra Metodología de la investigación de la Tecnicatura en criminalística hemos planteado las siguientes condiciones de aprobación::

Condiciones de aprobación de la asignatura:

La evaluación se realiza con calificación de 1 a 10 de acuerdo al Reglamento Académico. La asignatura se rinde bajo la modalidad de examen final individual. El alumno puede presentarse en las mesas de examen libres estipuladas por Facultad de Ciencias Jurídicas de acuerdo al calendario académico, debiendo aprobar por lo menos con nota 4 (cuatro). Para aquellos alumnos que cursen la materia, trabajarán con los JTP en la presentación de un ejercicio de investigación, que deberán presentar en forma escrita y oral al final de la cursada.

En el caso de no haber realizado la cursada y se rinda en calidad de libre, un mes antes de inscribirse en la mesa de examen los alumnos deben tener aprobado un ejercicio de investigación, que deberán presentar en forma escrita y oral en el examen final.

Los parámetros de presentación del trabajo de investigación serán propuestos por el equipo de cátedra cuando el alumno se contacte con la intención de presentarse a rendir la cátedra.

Dado que la finalidad del trabajo de investigación es integrar por medio de un ejercicio las etapas de una investigación, resulta óptimo que la evaluación sea una sola.

Respecto a los criterios diferenciales entre un coloquio final y una mesa final, mi reflexión es la siguiente: teniendo en cuenta la desigualdad que se ha generado entre los que somos afortunados de contar con las herramientas y conectividad y los que no, creo, como

docente, la opción más justa es deshechar parámetros como la "asistencia", pero no así el esfuerzo de aquellos alumnos por preguntar, realizar intervenciones oportunas y participar de actividades que como docentes les proponemos. Creo que esto se debe tener en cuenta, y por eso estamos registrando el aporte/trabajos de cada alumno para considerarlo como un concepto favorable para cuando se presente a la instancia final (sea mesa libre o coloquio final), sino sería injusto no recompensar su dedicación.

Pero también sería injusto perjudicar a los alumnos que no han participado, dado que no tenemos los elementos para creer que su falta de participación se debe a una carencia de interés o responsabilidad, o tienen dificultades familiares, económicas, tecnológicas (volvemos a la brecha plateada inicialmente). Ante la duda o falta de certeza, pienso que se debe tomar un examen libre como tantos otros que a lo largo de su vida académica deberán rendir, sin perjuicio alguno. Asimismo propongo flexibilizar los plazos de equivalencias para que puedan ir regularizando su situación paulatinamente.

Por parte del equipo docente, hemos solicitado un aula virtual y previamente estamos en contacto vía classroom desde el inicio de la cuarentena. Hemos terminado de dar la primera unidad y en la clase de mañana presentaremos la segunda. Estamos aprendiendo a utilizar las herramientas que nos da la plataforma de la universidad, sea para videoconferencias, cuestionarios, entrega de tareas y próximamente foros para seguimiento de la elaboración del trabajo final a cargo de los JTP.

También, para facilitar el estudio y fomentar la igualdad de oportunidades, se proporcionan los materiales bibliográficos de base para el estudio de la cátedra.

Agradezco que nos hagan partícipes de la creación de pautas de evaluación y quedo a la espera de conocer otros criterios y sugerencias. Muchas gracias! Atte.”

Al margen de esto, creo que se puede rendir por medio de Skype o Jitsi sin problema. Por ejemplo, en los grupos de trabajo de 4/5 integrantes (deben trabajar en un ejercicio de investigación), donde cada uno presenta una parte, y el docente les pide relacionar con la teoría, es una forma de evaluación a distancia que se puede implementar. Quizás buscar un horario donde no haya tanto uso de internet, por ejemplo, a la mañana temprano, o mediodía?

Ha habido cambios sin duda, y queda muy en evidencia aquellos alumnos que han podido establecer buenas rutinas de estudio. Queda muy sobre el tapete aquellos alumnos que han cursado la materia haciendo cada cosa que les indicamos. Y respecto a las tareas grupales, ha quedado también muy en evidencia que aquellos que tengan whats app o que sea buenos y más o menos responsables de una manera equitativa, brillan, han podido liberarse de una carga, y caso contrario, aquellos que tienen compañeros y que dan indicios de responder o participar sienten mucho su ausencia porque no es como el lado presencial que tenes al que trata de hacer algo pero no hace nada. No contestan mails, mensajes nada y se ha generado rispidez sino se los incluye en el trabajo.

Después como ya sabemos hay muchos problemas con la conectividad. En metodología les cuesta algunas herramientas del aula virtual, por lo tanto lo que hacemos y por sugerencia de ellos es grabar las clases, las subo, y lo aprenden de allí. Y toman apuntes. O que sí o sí una vez por semana conectarse por jitsi porque los ayuda a tener un ritmo.

Y a partir del segundo cuatrimestre distintos horarios para que estén todo.

Respecto del docente, hay una encrucijada porque el docente está aprendiendo herramientas. Sirve mucho ahí la conversación con los alumnos. Como les gusta trabajar, de esta manera, de esta manera, y tratar de poder estar abierto porque el alumno siente que su opinión vale.

Estamos implementando cuestionarios de autoevaluación, y agradecen que los docentes hayamos tomado en cuenta sus opiniones sobre formas de trabajo. También ha quedado muy en evidencia los docentes que hemos tenido la cátedra organizada que es mucho mas

sencillo llevarla a la virtualidad. Y me ha permitido no solo reestructurar los contenidos de las materias o separarlos porque de esa manera uno puede generar dinámicas nuevas, y puedes llevar a enriquecer respecto de lo presencial.

Es como que esto nos obliga a hacer un parate y ahora ah pucha hay que cambiar la estructura aunque no te convenía lo hacías por costumbre, es vez de una respuesta que hagan un foro o que te manden un video. Somos afortunados para las estrategias,

Desde ya que lo considero para la evaluación cuando uno evalúa no mira solo contenidos sino todo una actitud la predisposición a colaborar con la cátedra la disciplina de trabajo la colaboración con los equipos de trabajo y lo importante es registrar y registrar. Todo suma porque habla de una disposición a trabajo, lo actitudinal. Le vas a tener una consideración especial a quien se conecto quería aprender mandó los trabajos en tiempo y forma tampoco condenar a quien no apareció porque uno no sabe.

Hay un mundo de redes y aplicaciones pero uno esta en pleno proceso de descubrimiento, estamos bien, en caso de grupos chicos por el videollamadas de whats app, y con otros no porque son muy grandes porque no me parece correcto, solo por correo electrónico. Tienen que ver con la relación docente alumno.

Incorporarlo en el programa y en los contenidos? Maso porque turismo es muy presencial pero en la unidad 5 tienen que ver con el marketing y las estrategias de venta y lo vamos a aprovechar, sí que incorporaremos el uso de la tecnología para que puedan proporcionar su producto de introducir en el mercado.

El grupo de ..... es de uso rudimentario de la tecnología que han pedido clases grabadas. Gracias por poder mirar, mas que usar el Jitisi, se les complica el foro porque hay 30 o 40 se complica. Y uno tienen que tener confianza y preguntarles. Y así vamos y habrá 25 alumnos que tienen condiciones de rendir la mesa.

Sobre las modificaciones estructurales desde ya. Esto es un parate porque te replanteas lo tenido para el dictado virtual y será un reto muy interesante para sociología. Nos planteamos la reestructuración de contenidos porque el aula te permite visualizar la cátedra y qué recurso usas porque te obliga a verlo de una manera integra sistemática en la pantalla el despliegue que es tu materia, en base a eso podré pulirlo . esa visión en la presencialidad no la tenés es un golpe de vista ojala lo podamos apreciar como corresponde

Serían observaciones más que puntaje. Es necesario registrar para ver qué luego aprender. Registrar todo y separar la paja del trigo. Sino hay un registro no tenés argumentos para tomar la decisión. Siempre uno tiene que fundamentar.

Las personas estamos en posibles entornos de aprendizaje, esta pandemia lo volvió visible, hemos tendido a pensar que el único lugar es la escuela, en qué basamos esta categoría de validez.

Hoy los chicos tienen todos sus entornos habilitados, algunos han quedado afuera. Si dejamos de lado este aprendizaje virtual, que me refiero no solo a las tareas de CR, sino de las redes o los juegos en red o los memes y cadenas y se ríen que tiene un significado de un porque para qué y los adultos les damos un significado.

Su primer entorno es su casa donde hay alguien de la familia que los esté ayudando, en los cuadernillos o pidiendo tareas o por ahí no hay nadie de la familia pero los siguen criando en compromiso y responsabilidad y por ahí el chico continua aprendiendo en relación a la escuela. Ya se que no todas las familias lo son pero ese es un entorno.

Y sino están trabajando en algo de la escuela, en su familia trabajan normas o límites.

O cuando hacen deportes sería el profe que imparte la enseñanza, ese club o ese gimnasio, se juntan a jugar a algo, sin que haya uno que enseñe sino que es compartido, cosas buenas y malas pero entre todos.

Me interesa que aprendan a aprender, me cuesta despegarlos de la evaluación para la not por eso prefiero actividades que logren un producto mediante tareas, colaborativo para que aprenden que no todos resuelvan del mismo modo.

En lo virtual faltan mucho o no entregan pero se necesitan evidencias que a veces no están.

## ***Docente 12***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Tiene una experiencia de alumna en un cursado virtual y los cuestionarios se autocorrigien. Cuando pensamos en subir esta tarea pensamos que se podía. Yo elegí la escala cuali, y en los comentarios les dije que es de proceso, les dije que avancen sobre potencialidades y cuestionarios. Entonces esta esa opción?.

Me parece que es necesario poder evaluar los contenidos pero me parece que una de las instancias tiene que ser de evaluación grupal porque me parece que da la oportunidad de no individualizar tanto los procesos, incluso en los aprendizajes que se trabaja grupalmente uno da hasta donde puede, desde donde quiere, como sea, sin señalar al que menos trabajó sino que me parece que es un trabajo en equipo. Yo creo que si uno evalúa con prácticas tradicionales, tiene que ser muy responsable respecto de la claridad, cómo comunica los contenidos que va a evaluar, me parece que muchas veces atrás de esas prácticas hay abuso de poder en el sentido de que los docentes se ponen un poco tramposos. Me parece importante sobre todo en los primeros años ver que se va a evaluar y proceder cumpliendo con esa palabra. Después me parece que hay un tema y que tiene que ver con la dedicación que los docentes tenemos, que es que el problema más grave es el acceso a la lectura por parte de los chicos, que leen poco y cuando leen sienten mucha frustración. Por eso lo ideal no serían dos parciales o un trabajo final sino un trabajo cada quince días de revisión de lectura que hace bajar el ritmo de como se da clases. Soy crítica de las formas que se evalúen, y el problema no es el instrumento de evaluación sino el uso que los docentes hacemos de esas herramientas.

E: Las prácticas convencionales son un obstáculo para la virtualidad?

D: En principio, no. Se pueden encontrar estrategias para evaluar con técnicas conocidas. Pero hay que tener en cuenta cantidad de alumnos y docentes porque uno puede acompañar pero en una materia con 80 alumnos y un solo adjunto no se puede acompañar. Igual están estas formas de reinventar con cuestionarios. Soy nueva en esto del aula así que tengo que pensar y me parece que hay que adaptar estrategias

Creo que todos los contenidos pueden ser evaluados. Lo que no significa que no de valor a los encuentros, pero reduciendo el cupo de participantes por aula virtual, por grupos y pensaría tener recursos distintos cada 20 personas, se pueden adaptar. No es lo mismo dar Marx para un chico de primer año que para un posgrado. Los niveles de complejidad tienen que ver con como los docentes pueden adaptar en función de la etapa.

Se pueden adaptar y además al no ser encuentro presencial, en vez de dictar 2 horas se hace un video de 30 minutos porque al no haber interacción se reduce un poco. Se hace economía de las palabras, siempre con el apoyo bibliográfico y guías de preguntas o trabajos prácticos, para mostrar donde quiere ir el docente con esos materiales, se supone que tiene que haber una lógica. Cuando me dicen leo a Mills y me pasa esto con este

párrafo y les digo o que no se queden con eso sino que miren eso para llegar a los contenidos que priorizamos como docentes, por eso son muy importantes las explicaciones docentes. Y después los trabajos prácticos de donde salen las preguntas para los parciales.

Sí, me parece que es adaptable.

Soledad dos

Claro que hay cambios en la clase y sobre todo como lo reciben los estudiantes, porque cambio la estructura de cómo funciona la universidad momentáneamente. Más allá de que se mantienen los roles de docente y estudiante. A mí me es difícil con absoluta sinceridad hacer un diagnóstico de si ellos están pudiendo avanzar, si están interesados en el dictado de la materia. Tengo un alto porcentaje de estudiantes que participan tanto en la vista de los videos, y en la realización de las tareas de cierre de unidades. Quizá sí se animan a presentar más porque la cosa es mucho más anónima y no está personificada en una identidad, esa persona no tiene cara.

Por supuesto que hay cambios en la materia, estamos un poco mas cancheros, y ahora con la res estamos bastante desorientados en qué significa evaluar sin calificar. Uno tiene que tener las reglas de juego claras, colectivas, compartidas, que cada quien haga lo que quiera es arbitrario. Me parece que estoy en un proceso de cambio con la virtualidad.

### ***Docente 13***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: hablando primero de los instrumentos, uno de los cambios que tuve que hacer es pasar de audios a clase escrita porque no hay posibilidades de escucharlos para aquellos estudiantes que no tienen internet. Tomo exámenes domiciliarios y en ese sentido lo que permite es que el estudiante realice ejercicios del tema, de uso de categorías teóricas, analíticas, investigaciones, en cuanto a tomar casos de estudio, la idea de interrogar. Parto de la idea de que los exámenes convencionales no me son de gran utilidad en los últimos años.

Desde mi experiencia y perspectiva, la toma de exámenes depende de la materia y en que año se encuentra, si es el primero o quinto y también respecto de los contenidos y objetivos de la cátedra. En primer año tengo muchos inscriptos y son estudiantes que en su gran mayoría recién egresan del secundario, se puede pensar en pensar hacer un múltiple choice en virtud de que uno puede tener una gran cantidad y no se puede hacer otro tipo de evaluación, porque no se puede hacer una devolución. La clave está en los trabajos prácticos, que en mi equipo hacemos preguntas de cuestionarios y realización de consignas más abiertas de realización de informes o ensayos en ese aspecto, en términos de los contenidos, para que hagan resumen. Nos permite trabajar lectura comprensiva y escritura que son centrales como práctica y que ellos deben fortalecer.

Más allá del examen esos tipos de exámenes pueden servir para construir parte de la nota, entonces me parecen muy importante esos trabajos prácticos porque permite hacer devoluciones sobre todo para los que tienen que volver a hacer o entregar en dos semanas, les sirve mucho. Al principio no son muy detallistas, somos más flexibles pero después va aumentando la dificultad y la exigencia ya en el segundo cuatrimestre. También tenemos la ventaja de que nuestra materia es anual.

Usamos también el examen escrito con preguntas abiertas para los posteriores meses, después del segundo cuatrimestre que tenemos menos estudiantes y se puede hacer una

evaluación mas detallada con mas tiempo disponible y devolución, sobre todo para aquellos que han desaprobado y que tienen una instancia nueva.

En definitiva, mas allá del examen, depende de otros insumos como los trabajos prácticos que son de gran apoyo.

E: ¿son estas prácticas convencionales un obstáculo para la virtualidad?.

D: el examen tradicional en más de una ocasión no ayuda a desarrollar el tema, considerando el límite de tiempo y el contexto de estrés que puede bloquear. También el escrito implica eso. Y tampoco permite ver el grado de comprensión de los estudiantes sobre la materia.

En cuanto a la materia de quinto, es otro contexto. Lo que observo es que las preguntas abiertas generan limitaciones, considerando que están en quinto año y tienen que hacer la tesis. Ahí es más importante hacer trabajos escritos, como ensayos, monografías, y con la defensa de esos trabajos.

E: ¿Cuales de las herramientas virtuales que están en el campus has usado hasta el momento? Qué resultados le dan?

También depende del año. En primer año se hace difícil, me parece limitado en cuanto a la enseñanza, al vínculo, crear el contexto porque no conocemos los rostros. Al no tenerlo, mas allá de que no sea inherente a la evaluación de manera directa, la afecta. Porque influirá en su desenvolvimiento en la materia, en la comprensión de los contenidos, y cuando evalúa tiene que atender esas dificultades, y mas porque los estudiantes no tienen experiencia académica. También usamos trabajos prácticos de manera grupal.

En general pienso que todas se pueden usar.

En quinto año, al ser menos, se puede usar un foro para generar intercambio acerca de un video, seguido de actividades, no genera evaluación numérica, pero sirve para evaluar. En los trabajos prácticos, por ejemplo una investigación, se puede evaluar la redacción, el uso de conceptos teóricos, la vinculación del trabajo con sus tesis. Faltaría la oralidad pero se pueden usar otras herramientas como audios, Whats app, videollamada. Por eso creo que debieran tener las plataformas recursos para hacerlos desde la plataforma, por la importancia de las devoluciones.

Los estudiantes, siempre haciendo la distinción de los de primero con los de quinto, en primer año, en cuanto a los instrumentos de evaluación, sí han cambiado, porque antes tenía trabajos prácticos grupales y ahora tengo individuales.

Antes ellos tenían que hacer un tipo informe o ensayo y ahora lo que hacen es directamente un multiple choice que todavía no lo implementamos pero lo vamos a incorporar esta semana, y estoy pensando sino sería la semana porque hay muchos estudiantes que todavía están ingresando, y como terminó la inscripción el 30, me parece que hay que darles un poco más de tiempo para que escuchen todos los audios de las clases y vean los textos, así que tendré que dar una prórroga, mejor dicho, presentarlo la semana que viene.

Y respecto de la consulta del aula, me respondieron bastante. Después armé un foro y hay poca respuesta. Al principio es como que hubo una participación pero después va decayendo. Más cuando les dije que no era insumo evaluativo, que no lleva calificación, ahí me parece como que aflojaron, como la consulta era la primera actividad, ahí aflojaron. Había como una idea de nota, como que no participaron, así que tengo que buscarle la vuelta en ese sentido. Y después los soportes que utilizo, son la guía de lectura, el power point, le agregué los audios de la clase y la ficha de cátedra. Eliminé los

contenidos secundarios, hice énfasis en la explicación de las ideas principales, sobre todo para esta primera unidad.

El ritmo de clase ha disminuido en términos de ritmo, ya que ahora voy explicando los temas de manera más paulatina, en ese aspecto. Reflexiono por eso sobre mi práctica docente porque veo que tengo la costumbre de dar mucho contenido y los estudiantes quedan apabullados. Y eso me pasa todos los años, en este y en la secundaria también, por eso me ha dado que pensar, de dar mucho contenido con énfasis de que conozcan muchos puntos de vista, perspectivas, que conozcan un análisis complejo, con ribetes críticos y demás y tiene muchas limitaciones.

Lo que me permitió es tener una información más sistematizada. Los materiales los tengo todos en el aula virtual y eso me parece espectacular porque antes los tenía sueltos, mandaba por Facebook, por Dropbox. Ahora por ejemplo ya no uso ni Dropbox ni grupo de FB. Los saqué y concentro todo ahí. Me parece mucho mejor porque los materiales quedan todos ahí, para el año que viene.

El auxiliar está colaborando mucho en la sistematización, en el seguimiento de los estudiantes, está colaborando mucho con eso porque hay que corroborar también. Tratar de que estén en el aula virtual y accedan a los materiales. También espero que arme sus propias actividades y tenga su propia iniciativa.

Y en quinto año hago trabajos como tp domiciliario. Pero no lo hago en fecha concreta sino por ejemplo entrego las consignas y le doy un mes para hacerlo. Pero no lo hacen solos sino que vamos trabajando cada día en clase virtual. Es un tema, a los estudiantes les facilitó porque ellos tuvieron que hacer un escrito tipo artículo científico con el formato de artículo de revista con diferentes perspectivas teóricas y después relacionar con análisis de caso concreto, por ejemplo, analizar un plan de estudios de su carrera desde categorías. Lo que pasa es que ahí tengo que dividir entre clases teóricas y prácticas. Entonces o me paso de horas o recorto contenidos teóricos. También tengo que sacar algunos contenidos teóricos.

Si hemos incorporado nuevos recursos, aún no. Quiero mantener los recursos de la primera unidad y quiero sumar a la primera unidad. La idea es terminar la primera unidad que es el análisis conceptual del turismo, más que definiciones de turismo, sino abordaje de las conceptualizaciones de turismo y las limitaciones de una única definición. Entonces al querer analizar las distintas perspectivas lleva más tiempo. Entonces grabo las clases con audio, fecha de consulta y foro en el aula virtual. Hay una buena recepción que los estudiantes dicen que lo del audio se explica con claridad, se entiende, también las fichas de cátedra y quiero ver sobre la utilidad del foro y quiero agregar una video llamada para conocer a los estudiantes, por grupo, al cierre de la unidad 1. Y agregar videos en vivo que es You tube porque he participado en charlas virtuales y usan el FBo video de You y hacen consultas al costado y videos en vivo.

Respecto de quinto, usa las video llamadas en Jitsi y entonces uso Zoom y Meet. Esas quedan grabadas y las subo en Sound cloud que quedan disponibles. Y queda el audio de la clase, ya que lo que paso en el power está en el aula. Por eso uso el foro, que es bastante inestable. Y agregue Whats app para el análisis de artículos de revista y de paso tenemos más inmediato y con mayores posibilidades de tiempo.

Cambios al futuro: conservar el aula y sumar los foros, aunque tengo que ver si son los foros para sumar prácticos o solo consultas.

#### ***Docente 14***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Las evaluaciones escritas u orales tradicionales tienen dificultades para la modalidad virtual. Porque hay imposibilidad de controlar que la producción sea propia del alumno. No puedo imaginarme como sería un examen tradicional en este marco. Por suerte la materia en que soy docente que es proyecto final de Ingeniería química difiere mucho de lo que es una materia tradicional en cuanto al temario y porque tiene un formato de un proyecto de ingeniería. Y lo que se desarrolla es documentación técnica. Y a partir de este año que me hice cargo de la cátedra, como tengo mucha experiencia en industria, en empresas contratistas de Ingeniería le estamos dando un perfil mucho más técnico vinculado con el campo laboral, por eso permanentemente están desarrollando comunicación técnica que me envían para la corrección y van avanzando en una especie de cronograma para llegar a fin de año con toda la documentación del proyecto aprobado por mí, con lo cual lo que es la parte de evaluar es ver si se están transfiriendo los conocimientos y demás. Me resulta sencillo porque tengo una devolución permanente de los documentos. Por mi parte no tengo ni siquiera necesidad de ponerme a pensar en un examen tradicional o escrito como estamos acostumbrados en las universidades.

Por otro lado, en cuanto a exámenes tengo pensado hacer una videoconferencia individual como lo venía pensando. Presentar algún tema de los que veníamos desarrollando. Y hacer preguntas pero no pautas, sino una charla técnica que tiene que hacer cualquier ingeniero o ingeniera lo hace al momento de defender un trabajo hecho, con lo cual veo que es muy probable que lo pueda hacer sobre todo en los exámenes finales de mitad de término como para tener una nota conceptual del estudiante antes del final.

Por mi parte y con las características que tiene la materia más la impronta que le doy yo por mi experiencia laboral lo veo altamente posible la evaluación.

Y por último respecto de mi experiencia en cursados virtuales, sí, por la UTN cursos en línea que eran clases grabadas a las que se podía acceder en cualquier momento. También con un curso de Harvard que es de liderazgo que se hacía por webinar, y había que participar porque había preguntas on line y había que contestarlas. O sea que estaba obligado a hablar que es lo que trato de que hagan, que es hablar por lo menos una vez por clase todos. Nos examinaban on line. La crítica era que daban exámenes múltiple choice que para la materia que estoy dando no me serviría porque se puede aprovechar de otra forma respecto del múltiple choice. Aparte una materia super amplia que tiene muchos conceptos que en un choice quedarían muy resumidas. Siempre tuve muy buena experiencia con el dictado virtual así que he robado algunas ideas de ahí como para aplicar ahora y no le encuentro dificultad al tener que llevar adelante la materia mediante modalidad virtual. Solo me gustaría que el examen final sea presencial y como será seguramente más adelante no me preocupa. Tenemos un intercambio muy fluido con los alumnos vía mail, ahora tenemos el portal de la Facultad y permanentemente desarrollamos documentos que me envían para corrección y se retroalimenta así el flujo de información. Por lo cual en lo personal no tengo ningún problema con el dictado de la materia.

Pienso hacer una videoconferencia mano a mano con cada alumno como para tener una nota para avanzar hacia el examen final considerando la dinámica de los trabajos a medida que se van corrigiendo o rechazando. Ya en la instancia final se sabe que es apto y que está para presentar en un examen. En relación a las herramientas, además de las del campus, conseguí 100 licencias gratuitas de un simulador de procesos para incorporar el uso de un simulador de procesos para la cátedra que es muy útil para desempeñarse en lo laboral porque son herramientas tecnológicas muy utilizadas y que no las enseñan en ningún lado. Yo soy egresado de la Uba y nunca me lo enseñaron, uno va aprendiendo a los golpes y necesidad, así que ya esta semana que viene están las licencias disponibles

para aprender a utilizarlas. El resto que no usemos en mi cátedra las cedimos a las operaciones. Y me ofrecí como capacitador.

Los cambios que se vienen visualizando son muchos, en una materia como Proyecto, que es sumamente práctica, pero en este nuevo contexto de enseñanza virtual, son muchos los cambios, en el momento de enseñanza, aprendizaje.

Por el momento, el intercambio de información es sumamente positivo, creo incluso que hay cosas que se facilitan mucho más que estando en una clase convencional, quedamos de acuerdo a través de la videoconferencia que les mande algún material que necesitan para el proyecto, y eso para mí es cerrar el aula virtual y mandar un mail. En otro contexto, eso hubiese tardado un día y con esta modalidad se resuelve en minutos. Los contenidos también porque uno puede compartir video, planos, de una forma mucha más rápida de lo que lo haría en papel, y sin necesidad de programar porque se resuelve ahí mismo. O sea que le dio agilidad.

Se ampliaron las posibilidades de estudio que es lo que le hablaba del software que conseguí para la Universidad. Creo que eso tiene mucho que ver con una impronta particular en lo que tiene que ver con la materia, y es innovadora, que se puede encolumnar a las posibilidades de estudio.

Si se incorporaron otros recursos, sí. Incorporamos autocad, que es un software de dibujo. También conseguí una persona que se ofreció voluntariamente a guiarnos por los primeros pasos del dibujo en este soft. Si bien esa clase todavía no se llevó será muy dinámico porque será grabado o por videoconferencia, el soft tiene una versión libre por lo cual tampoco es una traba.

Si es posible y necesario dictar la materia con otras características, yo por el momento no vengo viendo grandes diferencias con respecto a una clase presencial por supuesto quitando el valor agregado que tiene el contacto humano en un aula que no se compara con nada pero como intercambio de conocimientos y de información para llevar a los profesionales puede dictarse la materia virtual sin ningún problema. Yo lo que dije en el primer audio de que sería bueno que el primer examen sea presencial no tiene que ver nada más que con el contacto humano entre alumnos y docentes. Imagínese que no los conozco la cara pero objetivamente para lo que es la transferencia de conocimientos podría tranquilamente ser aprendida y evaluada vía virtual. Formando oportunamente una mesa con un docente invitado. Yo no le encuentro dificultad excepto en el contacto humano, estoy muy contento con el avance la materia.

Coincido 100% en que el examen tiene que ser la última instancia de aprendizaje y es por eso que a mitad de término quiero tomar un parcial para enfrentarnos a una situación y que sea una vía de aprendizaje más.

### ***Docente 15***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Respecto a la carrera y a las formas de evaluación, la realidad es que nosotros no estamos muy convencidos, o no propugnamos con demasiado entusiasmo como habitualmente ocurre. Y como es propio de nuestra carrera, las evaluaciones son escritas. De hecho, el choice no lo utilizamos nunca y creemos que sí hay que hacer fuerte hincapié en la oralidad. La dificultad más grande que presentan los alumnos en la carrera es la oralidad y es fundamental para el desempeño profesional contar con esa herramienta, con lo cual hacemos hincapié en la oralidad y tratamos de tomar todas las evaluaciones orales.

Ocurre que a veces por falta de tiempo, nosotros siempre tenemos en el primer cuatrimestre muchos feriados y demás, entonces se hace dificultoso poder tener tiempo para poder tomar los exámenes orales, los parciales, entonces recurrimos al parcial escrito, pero por lo general ya hace dos o 3 años que venimos trabajando con la oralidad. En este marco, incorporarnos a lo que fue la virtualidad para el dictado de clases, no nos ha resultado dificultoso, si bien no usábamos el aula virtual sí quizá el aula virtual todavía tenemos que trabajar más, aprovecharla en toda su potencialidad su dimensión, pero sí para todo lo que era material escrito, y luego fuimos dando las clases por zoom.

No nos parece para nada dificultoso tomar los exámenes a los alumnos porque pensábamos hacerlo en forma oral. Quizá la dificultad está en que son muchos y quizá no podremos hacerlo por ninguna plataforma virtual. Estamos entonces pensando hacer un trabajo integrador para que el alumno pueda hacer un desarrollo de toda la materia en forma integrada y luego ser puesta en común en alguna instancia oral o si depende de la Facultad, veremos la posibilidad de tener contacto personal con los alumnos.

No tenemos pautas. Es la facultad y la Universidad la que tiene que tener un sistema para acceder al material y clases de manera uniforme. No se está haciendo.

Hemos implementado trabajos prácticos, trabajos de investigación se ha afianzado en la forma de evaluación de tipo individual.

Hay muchas herramientas que nos quedan, como las clases virtuales, nada quedó librado además de los power. No coincidimos con digitalizar libros aunque la universidad debiera contar con librerías virtuales para acceder de manera legal.

### ***Docente 16***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Respecto de la forma convencional de tomar exámenes, en realidad es la que siempre hemos implementado debido a la cantidad de alumnos que tenemos. Digamos que es la forma más práctica de evaluar cuando en primer año tenemos más de 100 siempre y más de 100 estudiantes y un año superaron los 180. Es la forma más práctica y es una fotografía, si bien a veces la fotografía no sale bien y entonces es nasa más que eso y nos da una idea de lo que el estudiante pudo hacer en ese tiempo acotado que son las dos horas de examen escrito como solemos tener en primer año. Digamos que nos dan un pantallazo parcial y no es más que una fotografía, pero una forma rápida y práctica para nosotros, y además con devolución en papel.

Con respecto a la forma de evaluar mediante la virtualidad, nos vemos imposibilitados de realizar un examen sincrónico porque el sistema colapsaría. La única manera sería darles mucho tiempo para que resuelvan un trabajo que ya no sería acotado en el tiempo sino una especie de investigación, de tesina, lo cual para la preparación que tienen en primer año no me parece apropiada ni práctica. Lo que hemos hecho para evaluar aprendizajes es hacer trabajos prácticos con devoluciones. Hemos notado que debido al extraordinario caudal de estudiantes de este año que son más del doble del que tenemos habitualmente en períodos lectivos normales. Debido a esto ha sido colosal corregir y hacer los trabajos prácticos de más de 200, por eso hemos girado respecto de como vamos a evaluar un concepto de toda esta cursada. Y hemos habilitado para ello foros de discusión y foros donde los estudiantes pueden debatir en base a una propuesta que formulamos y donde pueden contestar preguntas que hemos formulado. De esa manera se acotan las respuestas porque las preguntas dadas son acotadas y se puede ver la participación. Lo que hicimos desde la cátedra fue publicar una matriz de evaluación conceptual para que los estudiantes

tuvieran ideas de como los estamos evaluando. Nosotros estamos haciendo un mix para evaluar el concepto y después la facultad ha decidido que se tome un coloquio final. Si alguien tiene un excelente desempeño en la virtualidad, uno va a esperar que en el coloquio tenga un desempeño similar, que le podrá tener una atención en el concepto si está muy cerca de aprobar, si le faltó un poquito. DE hecho, vamos a mantener por ahora este primer año la estructura de la nota del coloquio final apoyado por el concepto que vamos a tener a la vista porque lo vamos a plasmar en la libreta de calificaciones del aula virtual. En nuestra materia el coloquio será escrito y tendremos en cuenta la evaluación hecha en el aula virtual. Y después aquellos que obtengan más que 4 tendrán la opción de un recuperatorio que sí será oral porque presuponemos que el número de estudiantes será menor a aquel que ha accedido al coloquio final.

Mi materia es ..... Es una asignatura nueva porque ha habido un cambio en el plan de estudios. Apunta a que el estudiante tenga un conocimiento de la historia del derecho y ya no la historia en sí sino desde el contexto social. SE busca el justificativo de ese derecho en contexto. La asignatura tiene un desarrollo progresivo y cronológico y lo que se pretende es que cuando el estudiante culmine con la historia del derecho, haya llegado al derecho contemporáneo con todo un acervo que le dé una comprensión mucho más amplia que el derecho actual. Es más, es una formación que apunta a que el egresado de la Facultad, a partir de ahora no sea un abogado netamente técnico, que solo conoce la superficialidad y lo último del derecho, sino que se ha hecho un giro y ahora lo que pretendemos es la formación de juristas. Esto es, personas que tengan un pensamiento crítico a partir del conocimiento histórico y que sean capaces de juzgar el derecho actual con mucho más fundamento. Y además con una comprensión más amplia, porque permite desarrollar muchos más aspectos.

El aula virtual va más allá de esta cuarentena. Me permitió tomar conciencia como docente de toda la participación a que están dispuestos los estudiantes de derecho. Anteriormente no se utilizaba el aula virtual, en la materia anterior Derecho romano, y el contacto era a través de las tres hileras del aula magna. Excepto cuando paseamos por el pasillo que no siempre se puede por el tema de los micrófonos. Pero el aula virtual me dio una idea del anhelo de participación y la gran participación que tienen los estudiantes. Son 384 estudiantes y están entregando más de 200 los trabajos en tiempo y en forma. Eso habla de la voluntad que ponen que es meritoria de por sí. Eso me servirá muchísimo más allá del resultado obtenido en la calificación. Es decir, voy a tomar muy en cuenta quienes han participado de esta manera. De hecho, cuando les dimos la matriz para la evaluación conceptual, les aclaramos también que sería evaluada también la capacidad para debatir. Y uno de los puntos que pusimos allí era contribuir a las discusiones planteadas en el aula virtual. Como también que íbamos a valorar la iniciativa en todas las actividades propuestas en el aula virtual en cuanto a debates, preguntas, inclusive asistencia al compañero. Hemos tratado de fomentar la asistencia entre ellos para que sea un aprendizaje a la manera colaborativa, ya que con esta cantidad de alumnos no podemos organizarlo de otra manera.

Estamos también implementar tareas de descanso para hacer preguntas los días que nosotros tenemos clase y puede ser durante, antes o posterior, de la misma manera que hacemos en el aula presencial.

Tengo que comentar antes que esta cursada ha sido excepcional. Al día de la fecha tenemos 396 alumnos participantes. Es la primera vez en 12 años que me ocurre en un primer año. Estoy perpleja por ello, lo normal eran 180 o 200. Nunca esta cantidad.

La virtualidad nos ha acercado. Este año como nunca estuve cerca porque pude retroalimentar muchos de sus comentarios que en la presencialidad es mas acotado.

He volcado mucho tiempo a ver la tecnología por la pandemia que me dio mas tiempo, le dedique mucho y tuve que descubrir. Pero nos ha acercado mucho a los estudiantes, lo siento y también el equipo de cátedra. Y eso se puede corroborar.

Hemos cambiado instrumentos de enseñanza. Aprendimos a poner en practica trabajos prácticos, y usado recursos del aula que facilitaron como la lección y el cuestionario, nos ayudaron a hacer lo óptimo en el tiempo indicado. La virtualidad nos acerca como docentes pero les amplía a los estudiantes. Es el primer año que los estudiantes tienen todo el material en un único lugar, entran al aula y cuentan con todos los recursos para tener un conocimiento cabal de la materia,. No teníamos costumbre de armar cuadernillos solo fotocopias tomar nota pero de esta forma con solo ingresar tienen todo. Ha estimulado mucho.

Creo que algunas cosas facilita la presencialidad como entender una consigna, pero eso se puede subsanar con el intercambio y la explicación.

Sí cambiamos los instrumentos. Dimos muchos mas y pudimos comprobar la lectura comprensiva tan importante para el estudiante de derecho instrumentamos el pensamiento crítico a través de foros de debate que en presencialidad no se puede por la falta de tiempo. Sí incorporamos otras herramientas como las indicadas.

Pude evaluar la lectura comprensiva que tampoco podía hacerse porque llegaban sin tener ninguna devolución de nuestra parte, en cambio ahora tenemos un saber previo sobre ellos respecto del nivel de aprendizaje.

La respuesta de los estudiantes ha sido impresionante que se ve en el numero de estudiantes. Y en la última lección han participado casi el 100%. Instrumenté un choice y han participado todos. Les anuncié que solo evaluaría la lectura comprensiva para concepto pero han evaluado igualmente todos.

Sabemos que hemos dedicado mucho tiempo.

Nos sentimos más cerca aunque no los hayamos visto cara a cara, sabemos cómo han respondido en el aula y cómo piensan a través de los debates.

Estamos muy satisfechos y agradecidos de la virtualidad. Da tiempo para pensarla y tener retroalimentación.

Creo que ha sido una experiencia formidable porque podré empezar de otra manera la materia. No hubiese sido lo que fue sin el aula virtual. Los alumnos cuentan con todo el material, han tenido un sinnúmero de participaciones, hemos hecho trabajos prácticos, formulado debates, preguntas de comprensión.

Esta experiencia nos dejará una impronta de aprendizaje, es necesario fomentar debate en nuestra carrera y ese espacio estará siempre, también es necesario llegar al parcial con el conocimiento de cómo los chicos piensan y lo logramos mediante el recurso lección.

Hasta ordenó el trabajo de la cátedra porque todos tenemos lo mismo compartido.

### ***Docente 17***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Con respecto a la evaluación que hacemos actualmente, tenemos tres parciales escritos. En estos, que evalúan principalmente conceptos de las clases teóricas, tenemos preguntas a desarrollar, preguntas V-F, preguntas a completar. Y también preguntas memorísticas, porque evaluamos estructuras de compuestos químicos que participan en vías metabólicas, preguntamos técnicas, preguntamos pasos de vías metabólicas y principalmente se aprende mediante memoria. También tenemos preguntas a desarrollar en las cuales ellos desarrollan lo que aprendieron a lo largo del tema, pero sobre todo

estos parciales evalúan la parte teórica. Es una debilidad, que no evaluamos en el parcial escrito el procedimiento experimental llevado a cabo en el laboratorio. Nuestra materia tiene un práctico semanal de cuatro horas en que los alumnos aprenden a desenvolverse y llevar a cabo técnicas. Estos parciales escritos no reflejan el aprendizaje en el laboratorio. ¿Como reemplazamos esa evaluación?. Evaluando estando con ellos en el laboratorio con nuestra prueba diagnóstica al inicio del trabajo práctico para asegurarnos de que hayan leído, la explicación previa del TP, los evaluamos cuando entregan un informe de ese trabajo práctico en donde detallan qué errores tuvieron, qué aprendizaje hicieron a qué resultados llegaron, donde hacen una búsqueda bibliográfica también sobre la técnica o algo en particular que pidamos. En ese parcial escrito esa debilidad es que no se evalúa el hacer en el laboratorio, en la instancia experimental, pero lo reemplazamos con la evaluación en el laboratorio en el lugar, viendo la colaboración grupal, la resolución de problemas, que se equivoquen en la preparación de una solución y la vuelvan a hacer, es una de las debilidades que vemos en los parciales escritos pero lo suplantamos con esa evaluación de los trabajos prácticos en el laboratorio.

E: ¿Cuales de las herramientas virtuales que están en el campus has usado hasta el momento? Qué resultados le dan?

D: En lo virtual, desde el día 1 que empezamos con el aula virtual nos propusimos hacer un seguimiento, porque desde que se matricularon, toda actividad que vayan realizando, mandando por mail, hagan en el aula o vayan presentado en otro recurso, suma y va incorporándose en la calificación de cada uno.

¿Qué instrumentos usamos?: cuestionarios de Moodle con tiempos de respuesta, las opciones de pregunta de versión múltiple, un solo intento, preguntar al azar del banco de preguntas, y cuando viene la corrección, utilizamos la calificación del cuestionario. Lo usamos para evaluar cada tema o unidad, como una forma de repaso de integración. Estamos evaluando semanalmente un tema por semana y al finalizar ese tema hacemos el cuestionario en Moodle de repaso e integración. Otro instrumento que usamos en la virtualidad es el aporte colaborativo en una wiki o en Padlet, en donde les presentamos un tema y cada uno hace una producción que la subimos en el pizarrón gigante de Padlet y todos la pueden observar. También utilizamos la producción de audiovisuales, la participación en los foros de debate, la participación y la exposición de una búsqueda bibliográfica por videoconferencia, ya que le dimos un tema a cada alumno y cada uno hizo una búsqueda bibliográfica orientada por nosotros y la expusieron durante diez minutos por zoom cada uno. Eso también... no tenemos un número definido de esa calificación pero todo va sumando para una nota ponderada. No es lo mismo aquel que nunca participó, que no entró nunca al aula, que aquel que viene cumpliendo, participando, manda las cosas en tiempo y forma, que busca las técnicas alternativas a los trabajos prácticos. Los temas teóricos los evaluamos en estos instrumentos. En el caso de la elaboración de informes los evaluamos mediante rúbricas. Que integran los criterios a evaluar de antemano y cuando les damos la retroalimentación, es en base a esos criterios que se dan de antemano. Se usan para la presentación de los temas o actividades que reemplazan a los trabajos prácticos de laboratorio. Por ejemplo en vez de usar en el laboratorio un trabajo práctico experimental en forma presencial, tienen que planificar una marcha para la extracción de lípidos. Entonces ellos elaboran ese informe y nosotros se los evaluamos mediante rúbricas, si copia, si tiene la introducción, lo más completo el informe. Pero hay una gran desventaja que es que no podremos evaluar el aprendizaje experimental que es el laboratorio. La parte experimental con marchas o simuladores no reemplaza la parte experimental en el laboratorio donde aprenden por ensayo y error a

cambiar de técnica si hay un problema, a evaluar cuando no les da el resultado esperando, eso se aprende experimentalmente en el laboratorio, pero tratamos tratando de suplir con simuladores apropiados para cada trabajo práctico, o que vayan aprendiendo la técnica, tenemos previsto planificado realizar dos o tres trabajos prácticos integradores para que aprendan el manejo de instrumentos y técnicas, ensayar practicar, sacarse las dudas ,el manejo de aparatos, etc.

(audio a ayudantes después de la res. de FCN): “Buen día, ..... Grabo este audio para comunicarles lo que estuvimos conversando ayer con los demás profesores de las asignaturas del primer cuatrimestre y con el jefe de departamento. Los parciales están suspendidos”.

Nosotros, al igual que todas las asignaturas del primer cuatrimestre, empezamos a calificar desde el primer día en que empezaron el aula virtual, ya que todo suma, en las entregas, tenemos que hacer una nota ponderada, con cada ingreso al aula, cada trabajo, cada cuestionario. Todo lo tenemos que ir registrando porque después no podremos hacer un seguimiento, porque después no vamos a poder entregar notas de parciales, sino un concepto de ese alumno. Y después vamos a poder tener toda la autonomía para poder decir “este tiene buen concepto, este va a aprobar, este no va a aprobar porque nunca participo, no entregó y demás. Entonces a los alumnos hay que comentarles esto, que se sientan acompañados y también. Cuando volvamos hay que reformular actividades. Que nosotros lo que no pudimos hacer en el cuatrimestre, lo tendremos que reformular, así que en dos prácticos cuando volvamos en agosto, tendríamos que revisar actividades, jerarquizando contenidos y viendo qué podemos hacer en esos dos prácticos de dos días, de dos o cuatro horas, para ver qué no pudieron hacer que lo hagan ahí, en dos prácticos. Es muy importante el acompañamiento, hay que registrar las causas por las que un alumno no haya entrado, hay alumnos matriculados pero no entraron nunca, no me contestaron los mails, sino hay respuestas de trabajos presentados, si esto sigue los saco del aula, por la integridad de todo lo que circula. Y también de la flexibilidad sino lo pueden entregar un viernes, que se entregue un lunes, como que coincidimos es que hay que conectar, avanzar, acarreado a los que han quedado. Tener pruebas y tener registros.

Con respecto a los cambios respecto de la enseñanza virtual, sí. Porque cambiamos nuestra cabeza. Pero además empezamos a planificar cada tema semanal encontrándonos en forma virtual por una videoconferencia, todas las semanas. También nos pusimos de acuerdo en horarios con los alumnos, una vez por semana para visualizar o responder las dudas, explicar las consignas de la semana, explicar como vamos a encarar, con un cronograma de cómo vamos a encararlo esa semana.

Ya no están yendo a los laboratorios, y entonces para reemplazarlos, si bien no se reemplazan, incluimos varias simulaciones mediante simuladores para proteínas, cinética enzimática, donde los estudiantes pudieron variar parámetros, experimentar, haciendo como si estuvieran en el laboratorio y posteriormente nos envían los datos que obtuvieron, la captura de pantalla o un archivo para que nosotros lo corriamos individualmente. También cambió la ejercitación. Antes teníamos un día antes de la teoría donde cada uno hacía una ejercitación escrita, pasaban al pizarrón y la corregíamos entre todos. Ahora la ejercitación es mediante tareas. Las tareas que les damos tienen un tope de fecha para entregar, se refiere a tareas de investigación o de fotos que tengan los experimentos que hacen en casa. Esas tareas las pueden compartir en muros colaborativos que diagramamos en Padlet, o en power point, grupales, por ejemplo, para vitaminas, les dimos que investiguen y hagan un trabajo, lo presentan y mediante zoom cada grupo expone su vitamina. También mandan un power point con su investigación.

Otra tarea que hicimos que no hacíamos antes, que tomábamos un parcial después de un cierto tiempo, ahora cada semana que termina, movemos un tema por semana, hacemos

un cuestionario de repaso o de aprovechamiento para ver que aprendieron del tema. Ese multiple choice es un repaso del tema dado, explicado mediante la clase por videoconferencia o con un power point o van respondiendo y vamos aportando a esa calificación formativa.

Otra cosa que cambiamos es el cuestionario de evaluación diagnóstica que hacíamos antes de entrar al laboratorio. Ahora ya no hacen el experimento ni ese cuestionario, pero hacen una marcha trabajo con los archivos que quieran para idear esa marcha trabajo para idear un experimento determinado.

Con respecto a si incorporamos otros recursos, la exposición oral mediante videoconferencias, en donde cada uno presenta el tema que le dimos es nuevo. Nunca habíamos hecho eso, y compartir sus producciones en un muro colaborativo, también es nuevo. Eso sí es un efecto. Y por otro lado incorporamos formularios de google cuestionario sobre el tema dado esa semana. Y nos da trabajo elaborarlo, las preguntas, las imágenes, elaborar las respuestas, pero es de fácil corrección porque nos da la nota cada cuestionario.

Y con respecto a los cambios para el futuro, creo que cuando volvamos será muy enriquecedor poner esta parte virtual, sobre todo en la parte de simulaciones, para simular y reemplazar algunos tp, porque no tenemos los reactivos, porque son trabajos engorrosos y caros. Es muy bueno poner un simulador, también el cuestionario para evaluar un tema puntual y compartir la virtualidad para las clases teóricas para que no sean totalmente presenciales, sí me gustaría subir videos, o soportes para que puedan ver en forma asincrónica para que puedan reforzar lo que se explica en clase teorica.

Pero yo también lo usaría para que los chicos elaboren sus producciones. Y entonces también tendríamos que pensar la carga horaria. Pero ya no vuelvo a tener dos clases teóricas por semana parada explicando porque después uno les explica y lo aprovechan mejor.

### ***Docente 18***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Estoy como jefe de trabajos prácticos de ... para ... En cuanto a las herramientas virtuales estamos trabajando a través de una pagina de biología en la cual se suben las teorías, las actividades prácticas y los alumnos tienen que entregar los informes. Se abrió una casilla de correo de la cátedra y vía mail hacemos las devoluciones para que ellos vean sus errores y hagan consultas y así vamos evacuando las dudas sobre los distintos temas.

Dado que son muchos alumnos por ser primer año, considero que quizá la evaluación mas adecuada en presencial es choice porque es imposible trabajar cuando son tantos alumnos. Por ejemplo yo en microbiología clínica de bioquímica las evaluaciones son como casos clínicos. Es otra manera de evaluar pero no se puede aplicar cuando hay tantos alumnos. La materia podría darse en paralelo con lo presencial de forma virtual. Pero no se puede evaluar en forma virtual a alumnos de primer año que en su vida vieron un microscopio y no saben como utilizarlo y entonces es netamente practico, necesitan la práctica. Por eso el año pasado dimos un taller de microscopía anexo a los trabajos prácticos, porque justamente las materias superiores se nota que los chicos necesitan mas practica en este sentido. Si bien ellos en los TP no manejan mucho lo que es el instrumental de laboratorio

sino que es solo observacional porque recién conocen el laboratorio pero es importante que conozcan la parte práctica.

La virtualidad mas que nunca nos permite no estancarnos a nivel de enseñanza y aprendizaje pero no reemplaza ni sustituye a la presencialidad. El vínculo es único, pero si consideramos de sumar lo virtual como un complemento sería perfecto para el ciclo superior, por ejemplo en microbiología donde hay practica se necesita estar en contacto con el labo por ejemplo como hacer una antibiograma hacerlo e interpretar el resultado que surge, dado que lo que obtenga será el antibioticoterapia que usara el medico, y además ese alumno como futuro bioquímico debe defender ese resultado que se da por la practica y experiencia en el labo.

Respecto de cual fue la experiencia en la virtualidad como país no estamos preparados porque durante la cursado de bio para medicina hubo muchos que abandonaron la materia por falta de acceso a conectividad y una compu de escritorio. Y si genera injusticia no sirve para lo que fue creada.

### ***Docente 19***

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Sobre la evaluación convencional no la descarto porque creo que una se complementa con la otra. En la cátedra Epidemiología son casi 300 estudiantes y en Antropología 150, solamente para dos docentes, y uno de ellos con serios problemas para la virtualidad.

Yo usé varias formas de evaluar y también la convencional. Estoy viendo la manera de armarla porque no tengo experiencia pero quiero ver la forma de ver como armarla.

Fui bajando clases y junto con cada tema implementé actividades grupales e individuales, como el uso del foro. Para mí el foro, aunque lleve mucho tiempo, es la única manera que tengo para hacer el seguimiento individual de los alumnos. Pero por ahora estoy con esa modalidad y califico las intervenciones del foro como alternativa de evaluación individual y las actividades grupales también, y me ha dado resultados. Tengo problemas con los alumnos por el acceso a internet pero les di opciones, me manejo por whats app, por allí corregí y devolví. Me ayudan los alumnos tutores.

Los alumnos se muestran preocupados por los parciales, así que los tranquilizo diciendo que estamos hasta diciembre. No tenemos norma hasta ahora, por eso hago seguimiento. He tenido buenas producciones. Una de las ultimas que tuve en la que trabajaron raza y antropología del cuerpo en torno al cuidado transcultural, que es algo en lo que hago foco, he tenido buenas producciones pero veo mucha preocupación por la nota que se va a sacar. Le digo que la escala será aprobado o a revisar, tengo muchas situaciones porque tengo alumnos recién egresados del secundario y otros que ya han transcurridos procesos universitarios, y adultos que recién comienzan con el aprendizaje universitario y que dejaron atrás el estudio. Cuesta introducirlo en el hecho de organizar sus tiempos de lectura, de organizarse internamente para las lecturas y tengo otro gran problema que es que los alumnos del secundario tienen problemas de interpretación de textos, les doy trabajos prácticos orientadores para que armen sus apuntes de estudio, que es lo más significativo, tienen problemas de interpretación de consignas, por eso una sola palabra los bloquea, porque no entienden, les pido que busquen significado en Google porque es la única manera de internalizar conceptos. Esto me pasa mucho en Antropología en primer año.

La evaluación convencional es entonces un complemento del seguimiento y es importante que pueda adquirir conocimientos y sacarse dudas. Ahora por ejemplo terminaron un

trabajo práctico y para la semana que viene les presentaré una unidad y luego les daré un trabajo práctico integrador de modo que a ellos les quede una guía de estudio. Les digo que no es lo mismo que se va a tomar pero es una manera de que tengan un apunte de estudio.

Los contenidos de mis materias sí pueden ser evaluados en forma virtual porque tienen que ver con el tiempo y la dedicación que uno les puede dar. Epidemiología tiene algunos elementos que tienen que ver con el cálculo pero también tiene mucho contenido teórico en relación a ser segundo año. Que para ellos es todo nuevo. Para esa materia implementé dictado de clases a través de power y bibliografía como también pequeñas actividades individuales y grupales, con la misma metodología que empleé en Antropología me sirvió también para Epidemiología. Lo que estoy haciendo respecto al dictado de las materias les envío un audio de voz porque al ser tantos alumnos no puedo emplear el zoom u otro tipo de elementos donde me vean dando la clase porque se cae la plataforma y la mayoría tienen dificultades. Off line grabar zoom. Por eso opté por poner audios en las diapositivas. Por ejemplo, cuando dice tal cosa se refiere a esto. Escuchan y termino diciendo si tienen alguna duda que la planteen por whats app o foro. He tenido muy buena repercusión en los alumnos. Al inicio extrañaban mi voz, pero con tantos problemas en el zoom fui a los audios, se pusieron contentos cuando escucharon mi voz y las dudas que tenían las salvaron. Porque con la bibliografía tienen realidades distintas. Y entonces les pongo ejemplos reales en relación a esta pandemia. Les pregunto qué es un caso sospechoso, qué dijo el ministro de salud. Hasta ahora no han expresado tener problemas en la interpretación. Estoy siempre atenta a modificar cuestiones, se me hizo muy difícil el pensamiento de que desde empecé mi carrera docente siempre estuve en el aula con alumnos, así que fue muy nueva. Llena de interrogantes, dudas, pero a medida que avanzó el dictado, me manifestaron las dificultades y fui dando respuestas. Los alumnos están preocupados por la evaluación, si van a perder el año. Realizamos aclaraciones necesarias ya que tenemos tiempo para todo. Habían escuchado rumores de que daban el año como perdido pero les dije que nada está perdido y todo se puede resolver.

Tendremos que repensar nuestra forma de enseñar. La virtualidad llegó para quedarse y la usaré como un instrumento para brindar acceso a la info y clases, y que se acostumbren, porque si bien los alumnos manejan redes, se les complica mucho trabajar con el aula porque no sabían trabajar las herramientas de la misma. No supieron trabajar con la biblioteca, subir un trabajo, a pesar de que están todo el día conectados se les dificultó un montón. Como a mí también al inicio pero luego emplee coraje para sumar esfuerzos. Si bien sumé todos los medios, de mails y mensajes de voz tuve que adecuarme. Con el agravante que muchos alumnos no tienen wifi y se manejan con celulares, se sortearon las dificultades porque les di las posibilidades de mandarme fotos.

Hice otro sistema evaluativo, mediante foros de entrega indi y grupales, hubo gente que no pudo adecuarse y trate de ser flexible y permitido, pero con esta experiencia estaremos mas afinados y aceptaremos la virtualidad. Yo sí pero nunca me ví tan brusca trabajando en un aula virtual, paulatina con documentos pero no así tan activa.

Uno puede manejar mejor el tiempo para los alumnos también pero la presencial es un beneficio muy importante y hay que hacerlo notar permite entablar relaciones mas afectivas para que pueda querer la materia y aprenderla. Así que los dos instrumentos son válidos. Pero para el año que viene no dejar la virtualidad para nada. Llegó para quedarse y será un buen soporte para ambas partes.

El Padlet me encantó, para aplicarlo con los chicos; para el año que viene voy a armar todo un paddle ara trabajarlo con los alumnos de Antropología, porque tengo mucho material y es una materia que se presta para que los chicos hagan sus aportes.

E: ¿tenés muchos alumnos?.

D: sí, son muchos, en primer año tuve 255 alumnos y éramos tres docentes, dos jefes de trabajos prácticos y yo. El año pasado tuvimos menos alumnos y éramos dos docentes, así que estuvimos a full. En el segundo cuatrimestre en ..... en el segundo cuatrimestre tuvimos los chicos que cursaron Antropología en el primero.

Como estudiante viví la convencional, multiple choice o a desarrollar, como docente no se ha modificado mucho, sigue la evaluación multiple choice o combinada, yo por ejemplo en mi rol de docente tomo mixta, o sea a desarrollar o multiple choice, porque cuando le presentas al estudiante la modalidad mixta ve otra chance de poder tener en cuenta o empoderarse de los conocimientos de alguna forma y entonces les digo que en el desarrollo de las clase les digo qué voy a tomar. Les doy una guía considerando qué les voy a tomar. Lo otro que pasa es que las guías de estudio que hay docentes que las daban y entonces creen que de ahí se van a tomar los exámenes, les digo que no porque tienen un programa, trabajos prácticos y tienen que saber todo, no hay que estudiar por partes, es una carrera humanística y tiene la salud de las personas en sus manos y no es si me lo toma o no, porque eso me insisten que les de guía pero no estoy de acuerdo, por eso ,porque la estudian pero es una parte del contexto de la realidad que tienen que saber.

E: ¿todos los contenidos de tu materia pueden ser evaluados por prácticas virtuales?

D: sí, porque podemos aplicar algunas actividades a desarrollar porque tienen que ver con efectos prácticos, con fórmulas para que busquen la formula, vos les das los elementos y les cuesta mucho ver que los datos están ahí. Veo que tenemos alumnos de secundaria muy chiquitos y hay diferencia con el alumno de Enfermería que trabaja, que tiene otra visión, que tiene experiencia previa a diferencia de los de la secundaria que les cuesta horrores evaluar el estado nutricional según los datos, pero si nunca viste una persona desnutrida, el de primer año que nunca fue una practica no es lo mismo que el trabajador. Tienen muchas dificultades con el PAE (proceso de atención en ..... A la hora de recolectar datos van bien pero con el diagnóstico nada.

E: todos los contenidos pueden ser dictados en forma virtual entonces. ¿Usan simuladores en la enseñanza?.

D: sí, ahora la virtualidad nos ofrece posibilidades, como curar una herida, ver el estado nutricional de una persona, la colocación de una sonda vesical, todo se puede bajar por internet, antes no lo teníamos que lo veíamos en un libro, si bien no es lo mismo que tener al lado ves al hombre de carne y hueso a verlo en un libro. Se puede descargar videos sobre la técnica. Pero hay otras cosas que no se puede, por ejemplo el baño en cama hay que hacer la práctica pero desde el punto de vista de la teoría se puede hacer tranquilamente.

E: o sea, que la carrera en su conjunto podría ser a distancia.

D: sí, sí, salvo en instancia práctica tenés que ver como se aplica en un paciente, tomar la presión, la técnica de mecánica corporal porque sino no llegas a los 30 años por el esfuerzo que tenés que hacer.

E: ¿no hay simuladores?.

D: sí, hay muchísimo, estamos intentando hacer en la carrera, tenemos algunos muñecos pero faltan, es una carrera que se está acreditando, hay simuladores para parto, para baño en cama, que tenés que hacer y observar, tenés todo pero falta plata. Nos preguntamos

entonces qué hacemos ante este déficit, los llevamos a terapia intensiva, a la sala, siempre tutorado por un docente o licenciado a cargo del alumno.

Hay gente que tiene resistencia hasta pasar un power, usaban el pizarrón pero a la evaluación virtual se resisten, prefieren la presencial. Básicamente por miedo a la copia. Y otros, si bien han aplicado la metodología, ven que en el momento de rendir se cae la página y hasta que se restituye la página pierden el tiempo de resolución y les va mal en el parcial, les ha ocurrido mil problemas, no es la conectividad en el hogar pero a las 11 se abre la evaluación, se sientan y han tenido muchos problemas, algunos alumnos han pedido volver a lo presencial. Una colega tuvo que volver porque la página se les caía. Para no perjudicar a los alumnos.

A mí primero que me gusta, porque veo una gama de cosas que de otra forma me costaría acceder, por ejemplo a la bibliografía. Segundo como opción para crecer como profesional. Tercero porque es una oportunidad de la accesibilidad a los alumnos porque hay algunos que no pueden acercarse a la universidad y les da posibilidades para salir adelante. Yo les digo a mis hijos “estudien lo que sean pero estudien” y cuando el alumno mas acceso tenga a la educación, mejor para la vida, y los alumnos nuestros que tienen situaciones sociales muy complicadas y vienen con lo justo y viven lejos y entonces se trata de darles las posibilidades a través de la virtualidad. Hay muchas cuestiones sociales que afectan a la educación. Con esta modalidad puede sentarse en su casa y seguir sus estudios.

Respecto de la evaluación, puede hacerse por vía virtual también, porque si lo armas bien y por un período de tiempo, tanto para Antropología como para Epidemiología, porque son contenidos teóricos que están orientados a la búsqueda y orientación del dato, pero elaborando un examen con un tiempo determinado, sí, pero no todas las materias. Donde más problemas habría es donde el alumno tiene que ir a la práctica. Materias del área profesional donde el alumno tiene que ver al paciente, tratar con él, siendo observado por el docente donde no se evalúa solo la técnica sino lo actitudinal. Uno como docente evalúa cómo se dirige al paciente, la explicación que da, la interrelación con el equipo de salud y sus propios pares. Y eso en una evaluación virtual no lo ves.

E: Qué podría decir acerca de la experiencia de los estudiantes?

D: sí, a ellos les gusta, es mejor primero por los costos, segundo porque lo tienen al alcance de la mano, los alumnos del milenio digo yo, como lograron incorporar la lectura de la bibliografía en el celular, yo no lo puedo hacer. Uno está formateado en eso. Pero ellos no, tienen tanta facilidad con la tablet o el celu y encuentran la palabra y buscan en el Google alguna palabra que no entienden el significado, pero con esa misma rapidez no alcanzan a entender la importancia de lo que tienen en las manos, los veo que están a mil, el poder de concentración es cada vez menos, me paso ahora cuando estaba dando clases, hago clase mixta para combinar lo virtual porque lo teórico cuesta mucho, paso un video...

Nosotros venimos de una historia de la educación, pero los chicos ven recortes, por partes, repiten contenidos que los han visto en la secundaria, pero con problemas. En mi materia le hablo de los romanos, fenicios y me dicen “esto no lo vimos”. Lo que yo les recomiendo es que busquen la información, entonces libera la carga. Es una tarea que se presta para dar todo en un año pero la rigurosidad de la currícula dice “hasta acá”. Entonces mi materia la oriento a lo humanístico, al cuidado transcultural y salto de una cosa a la otra porque tenemos que saber la evolución del hombre diferenciando razas y culturas, porque no vamos a atender criollos, sino bolivianos, paraguayos, y cada uno tiene una estructura,

una forma de vivir una cultura y tenemos que aprender de ellos. Internet me da ese soporte aunque les indico buscar en algunas páginas.

Les digo que no vayan al “rincón del vago”, se ríen, “no vayan porque yo me meto”, así como creen que no pero yo me meto y veo lo que escriban, les pido que en cada trabajo me pongan la página que consultaron y lo miro. Por lo general van casi a las mismas páginas o vienen ellos y dicen “¿podemos consultar esto?”, y digo sí o no. Cuando tengo muchos alumnos directamente direcciono a las páginas, porque además es cuatrimestral

### *Docente 20*

E: Invitación a describir su práctica en el dictado virtual de su asignatura. Implicancias sobre la evaluación virtual

D: Mi visión acerca de las prácticas convencionales de evaluación (parciales, finales) y cómo es el modo actual de evaluar de nuestra cñatedra.

Como desde la cátedra consideramos que el aprendizaje acontece cuando el sujeto se apropia de algo novedoso que cobra sentido para sí mismo porque le significa un aporte para pensarse y pensar su realidad permitiéndole participar de la construcción de la cultura de su época, pensamos la enseñanza de nuestra materia como un proceso que debe ofrecerse los contenidos al alumno a través de experiencias que le permitan el aprendizaje así considerado.

En este sentido la evaluación es de dicho proceso, por lo que se requiere ser continua desde el inicio y a lo largo del mismo a través de diversos dispositivos. Cada vez más orientamos la transmisión de los contenidos como herramientas teóricas para pensar la realidad. Desde esta posición, las prácticas convencionales de evaluación se convierten en una instancia más junto con otras durante la cursada (entrega de trabajos prácticos grupales, exposición grupal de contenidos de la materia frente a sus compañeros, participación en los plenarios, debates, análisis de películas, propagandas, noticias, etc, salidas de campo, entre otras) donde el alumno puede mostrar lo que ha aprendido en el sentido desarrollado antes, y que deben ser todas ponderadas cualitativa, ente al final de la cursada para aprobar o no al alinjo, aunque por los requisitos del sistema educativo formal actual deba cerrarse esa aprobación con una nota numérica.

Siguiendo esa misma línea los parciales son a libro abierto o domiciliarios con consignas de articulación teórico-práctica. Nos alejamos cada vez más de una evaluación cuantitativa y academicista. Y a su vez valoramos cada vez más la transmisión de la importancia del trabajo grupal con otros, como herramienta fundamental en la formación del trabajador social, por lo cual muchas de las experiencias de aprendizaje que ofrecemos y que luego son ponderadas para la evaluación son grupales.

¿Todos los contenidos pueden ser evaluados por prácticas virtuales? Para poder responder a dicha pregunta, la mayor dificultad reside en que como equipo docente contamos en la actualidad con escasa, diría casi nula, experiencia en prácticas virtuales de aprendizaje. El inicio repentino de la cuarentena nos encontró en una situación de desconocimiento casi total de los recursos virtuales con los que puede contar un docente para evaluar un aprendizaje en el sentido antes mencionado.

Además de que no tenemos equipos preparados para destinar a esas prácticas. Solo en mi caso que estoy terminando una especialización con modalidad virtual, que sería la única experiencia del equipo en el tema, la cual debo comentar que fue una experiencia de aprendizaje interesante y disfrutable en muchos sentidos.

Nuestra evaluación del proceso de aprendizaje del alumno se nutría hasta ahora de un cierto conocimiento personal individual de cada uno de ellos desde el comienzo de la cursada, que las clases presenciales favorecían en el registro de miradas, gestos, todos de vos, registros corporales, hasta llantos en medio de la clase o encuentros de pasillo. Aspectos que consideramos que facilitamos el registro por ejemplo de alumnos que por distintas circunstancias personales estaban por dejar la carrera entrando esto en conflicto con su deseo de querer aprender y así hemos podido intervenir para propiciar el sostenimiento del proceso de aprendizaje. Este aspecto humano de la educación es sumamente motivante para el equipo de cátedra en nuestra función docente porque hemos podido registrar con satisfacción a lo largo de las distintas cursadas cambios de posición importantes en algunos alumnos en relación al aprendizaje y en relación al vínculo con otros al vínculo con otros en el proceso del mismo, fundamentales para la formación en ....

Esto que menciono es lo que no sabemos si es recuperable en las prácticas de aprendizaje virtuales o tal vez la pregunta es como se podría contar con registro de vivencias de ese tipo a través de prácticas virtuales.

En mi experiencia en la Especialización había un espacio de conversaciones como un foro donde se trataba de que se intercambien los aportes más personales sobre los temas que se iban desplegando para el aprendizaje coordinado por una docente tutora del grupo.

A través de este espacio como alumna pude sentir el acompañamiento del docente y de los compañeros de cursada. Lo cual me facilitó luego animarme a enviar alguna consulta a la tutora través del espacio de mensajes privados. Todos estos intercambios suceden un clima de calidez y amorosidad, era motivante,

Algo de eso es necesario generar en la enseñanza virtual para posibilitar que las dificultades en el proceso de aprendizaje puedan ser detectadas, habladas y trabajadas para construir alguna solución posible. Tal vez a través de una herramienta como el foro pueda lograrse algo de eso. Por otro lado, contamos con un grupo numeroso de alumnos por lo que el seguimiento más personalizado de cada uno de ellos ya en la modalidad presencial se dificulta, pero se nutre de información merecida al encuentro.

En grupos más pequeños creo que se puede reeditar algo de eso presencial a través de los encuentros virtuales pero en grupos tan grandes como el nuestro no lo encuentro posible salvo que los docentes nos dediquemos full time a establecer contactos virtuales. Por lo que las elaboraciones y producciones escritas de los alumnos tal vez sean el mayor insumo con el que contamos para la evaluación del proceso.

Dado que en general lo que planteamos son consignas de articulación teórico-práctica en la virtualidad en el que estamos se pueden sostener, recurriendo para la articulación a casos preparados por la cátedra, a noticias de actualidad local y nacional cuya fuente proviene de páginas web, y a experiencias personales como lo hacemos en la presencialidad. Lo que no podemos es hacer observaciones de campo pero el objetivo de aprendizaje se cumple de todas maneras.

Quisiéramos sostener las consignas de producción escritas para ponderar el aprendizaje aunque no sabemos cuál puede ser la herramienta virtual para que los alumnos puedan hacerlo a distancia.

Por otro lado vemos que la evaluación en las condiciones en que nos encuentra el comienzo de esta educación a la distancia en medio de la cuarentena, requiere otros tiempos que los habituales del calendario académico, ya que los docentes tenemos que dedicar tiempos a aprender el uso de herramientas virtuales, adaptar la modalidad presencial de enseñanza y aprendizaje a la modalidad a distancia, la conectividad está lenta, los recursos tecnológicos son pocos, a la vez que sostenemos otros trabajos de los que depende nuestro sustento, también aprendiendo nuevas formas a la distancia tenemos

a cargo nuestro todo el día a nuestros hijos, sus actividades escolares (no hay niñeras ni escuela), los quehaceres domésticos. En situaciones similares se encuentran los alumnos por lo que todo lleva mas tiempo que el que uno desearía,

### **Entrevista a autoridad de una unidad académica que dicta carreras de grado a distancia**

E: ¿Cómo surgió la carrera en la Facultad?

A: La idea surgió a partir de un relevamiento hecho en varias localidades chubutenses cercanas o que tienen referencia a la ciudad de Comodoro Rivadavia, José de San Martín, Gobernador Cosa, Río Mayo, Alto Río Senguer y algunas localidades de la comarca andina. Hicimos el relevamiento con la idea de conocer cual era la demanda por distintas vías y expresiones de la gente y cuáles son las condiciones institucionales que tiene la gente en las comunidades para desarrollar carreras a distancia. Porque uno de los pilares de la modalidad es el trabajo en redes y entonces no es que solamente la Universidad tiene que poner recursos sino que tiene que ser en forma conjunta.

Leyendo esa demanda generamos esta carrera de Tecnicatura en gestión y mediación cultural con modalidad a distancia con .....

Junto con la Facultad se dio la apertura de tres cohortes de la carrera y en cada año se abrió una extensión aúlica. El primer año fue José de San Martín, el segundo Esquel y Sarmiento y en tercer año Río Mayo y Alto Río Senguer. Tuvo una etapa previa muy importante que fue la producción de una importante cantidad de aulas virtuales. Ello hizo que los profesores trabajen con la DEAD para la producción. Esto es muy importante porque es el trabajo entre dos sectores: la Facultad designa a los profesores y la DEAD la asistencia técnica para la producción de aulas virtuales.

Podría contarse un mundo con todo lo que fue pasando. Creo que lo más significativo es la presencia de la Universidad en los pueblos, porque la carrera de Ciencia Política plenamente a distancia. Los profesores no trabajan de una manera presencial en forma alternada como sucede sí en esta carrera que genera presencia en los pueblos. Se cuenta con el aula virtual pero además tutorías 2 veces por cuatrimestre. Entonces es la presencia activa de los profesores que genera una experiencia muy fuerte que materializa la presencia de la Universidad en los pueblos.

E: ¿Qué es una extensión aúlica?

A: Es el lugar donde se hacen las tutorías. En términos normativos, es una dependencia de la sede Comodoro. Físicamente, es una oficina que se prepara para tener infraestructura y conectividad junto a un secretario que atiende a los estudiantes y comunica con la Facultad. Se le pide al intendente cada vez que se instala en un pueblo.

En esto del trabajo en redes, la Facultad pone los cargos y le paga a los docentes para que diseñe sus aulas de manera previa al dictado.

E: ¿Tenía un sustento presupuestario específico o es con asignación de tareas?

A: No, no, tenían cargos específicos, porque si se asignan tareas la educación a distancia es una hijastra o modalidad de segunda categoría que es una pesada cruz para la misma. A los profesores se les paga en sí por el dictado y también por el diseño previo.

E: ¿Que es lo que se vio en ese relevamiento para tomar la decisión?

A: El relevamiento es con fuentes múltiples, entrevista con funcionarios, historización de la región, con la población. Pensamos que la Universidad tiene que tener un rol dinamizador en nuestros pueblos. Hay algunos que piensan que solo dictando un curso alcanza, pero la gente quiere carreras, porque una carrera universitaria es un proyecto de vida. Entonces lo que nosotros leímos es que se requiere generar proyectos que dinamicen los pueblos. Y GC es una carrera que tiene contenidos para eso como museos, patrimonio, turismo, educación no formal. Por eso, la actividad de por sí de los estudiantes haciendo eso ya dinamiza, y eso sucede, y es el grado universitario que representa la presencia permanente de la Universidad.

Lo que ha pasado en la práctica es que las extensiones áulicas se ha instalado en las escuelas donde son atendidas por un secretario que ellos definen.

Yendo a tu pregunta acerca de la carrera, la lectura es entre líneas, porque no siempre se trata de una carrera convencional sino que se pueden armar cosas más transversales y generó mucho desarrollo.

Respecto de la inclusión, no convocamos a estudiantes jóvenes; vemos que ellos se van a la universidad presencial o a los institutos de formación docente o trabajan. Nuestros estudiantes son grandes, adultos, laboralmente activos, gente de más de 40 años que lo relaciona con su trabajo, maestros y profesores, empleados municipales. Es una respuesta más que interesante porque muestra que la gente no solo estudia porque se vincula a su trabajo y no puede moverse sino porque cuesta compartir con jóvenes. Pero me parece que lo más profundo en términos de la inclusión es pensar la universidad en el pueblo

E: ¿Y este presupuesto que hablabas, como se consiguió?.

A: La SPU no ha generado programas de apoyo a la educación a distancia en las universidades. Interpreto que si fuese, se requiere que la universidad tiene que tener un proyecto de desarrollo institucional y dentro suyo, propuestas de carreras a distancia.

Por eso al momento no existe un programa presupuestario para eso; los cargos se hicieron con armado de cargos con acuerdos y préstamos de los departamentos de carreras; por ejemplo, si en el primer cuatrimestre se usa un cargo que esté disponible en un determinado departamento; en esto también ha estado lo colaborativo.

E: ¿Una vez implementado el primer año han evaluado la carrera?

A: Si si, desde un cuerpo que sostiene formado por la dirección de carrera, los profesores; es importante chequear los aprendizajes de los estudiantes y los problemas. Por ejemplo, el SIU guaraní está preparado para carreras presenciales y entonces había muchos ajustes que hacer para carreras a distancia. Hubo que preparar a los alumnos para el manejo de herramientas informáticas no solo para el manejo del aula virtual sino para inscribirse en el SIU. Decimos en la modalidad que cualquier proyecto debe tener investigación evaluativa que permita reconocer problemas porque la universidad esta acostumbrada a ser presencial entonces los ajustes son múltiples.

E: ¿Hay un apoyo fuerte de los tutores?

A: Ya no son tutores, sino profesores, son plenamente responsables del dictado, es el modelo quedó atrás porque es un modelo que se desarrolló en la Universidad por la experiencia de dictado de la UBA.

Debe ser un terreno pantanoso trabajar con los adultos no?. Respecto de los hábitos de estudio sobre todo porque no tenés al profesor al lado. Creo que es un mito, porque también en la presencial podés tener mala atención de los profesores. Y por otro lado, la tecnología ha innovado tanto que tiene muchos recursos para atender a esa distancia física. Por ejemplo, como hacer para generar debates entre los estudiantes. Es posible porque hay recursos que ayudan a eso específicamente. No está el cara a cara pero compensa respecto de la efectiva posibilidad que tiene una persona de estudiar. Y así como esto, hay otros aspectos que la educación a distancia atiende mejor o igual que la presencial.

E: ¿Cuántos estudiantes ha tenido cada cohorte?

A: Entre 30 y 40 estudiantes.

E: ¿O sea que se abrió durante tres años?

A: Sí.

E: ¿Fue pensado a término?

A: Lo a término genera poco ímpetu, por eso nunca decimos que sea a término, pero de hecho, por la cuestión presupuestaria se hace una solicitud de apertura año por año. Porque no se trataba solo de una nueva carrera sino de la efectiva presencia de la Facultad en los pueblos y sino se puede continuar por lo menos consolidar una experiencia. Y para eso no se puede esperar que venga todo cerrado con una ingeniería en detalle.

E: ¿Cómo abordaron el tema de las actividades experienciales, de campo?

A: Para eso, hay una estrategia que va más allá del dictado de materias a distancia que es disponer de un recurso humano formado en la localidad, y la misma se tiene que hacer etsí terreno. Pero esa responsabilidad tiene que asumirla la Municipalidad. Y nuestra Universidad es la Universidad, porque pululan muchas universidades pero nuestros pueblos esperan la San Juan Bosco. Todos los intendentes la quieren.

Y los intendentes de nuestros pueblos tienen problemas económicos. Pero así y todo siempre tiene un colectivo para poner para que los estudiantes vengan a la universidad. No hay ningún intendente que se niegue a eso mas allá del perfil político.

E: ¿Y eso tiene que ver con el origen no, de como se gestó esta Universidad?

A: Totalmente. Pero se ha perdido, porque cuando empezamos con este proyecto decíamos que nuestro perfil constitutivo tiene que prever que un profesor o profesora cada quince días vaya a una sede a dictar clases y viceversa porque somos una universidad regional. Nosotros no nacimos así. Los que tenemos una cierta formación y tenemos la misma carrera en las tres sedes debíamos viajar a las sedes con buenas condiciones laborales pero ya transitamos mucho de la otra forma.

E: ¿Y de estudiantes avanzados cuentan con apreciaciones?

D: Sí, positivas y negativas. Quería agregar que esta carrera se dicta también en la Alcaldía de Comodoro Rivadavia en el contexto del programa Educación en contextos de encierro. Los estudiantes dicen cosas que hay que corregir. La más negativa es la falta de atención de algunos docentes en relación a las necesidades que ellos tienen. La causa es que el profesor no siempre atiende porque no tiene ahí parado al estudiante. Y por otro lado, el estudiante a distancia no entiende que el profesor atiende en un determinado tiempo, no está todo el tiempo en el foro o chat esperando al estudiante, que pretenden que esté todo el tiempo ahí y no es así. Por eso no hablamos de la educación en línea, porque no estamos todo el tiempo a disposición. Lo que tampoco sucede en la presencial. Pero la verdad es que el profesor difiere de la corrección, por ejemplo, porque no tiene el estudiante en frente.

E: ¿Hubo que hacer una capacitación con los docentes primero?

A: Sí, porque hay reticencia. Hay una paradoja que la genera la misma modalidad. Para hacer que la educación a distancia tenga una modalidad óptima convocamos a los mejores profesores pero que a la vez son los más ocupados. Porque la calidad que pone en la producción del aula es alta, es lo mismo que da acá. Se trata del conocimiento, entonces resignamos que no tenga tanto tiempo pero sí tiene mucha calidad lo que pone en el aula, peor la contracara es que tiene menos tiempo. Eso también trae que el profesor que más formación tiene y más trayectoria es más grande y todo lo suyo ha sido en la presencialidad por eso primero hay que capacitarlo. Pero nunca tendrá dominio total de la tecnología como las nuevas generaciones, por eso hay que acompañarlo con mucha paciencia para que se apropie. Por eso en esto el rol de la Dirección de educación a distancia es muy importante porque hay que asistirlo todo el tiempo.

E: ¿Cuáles son los criterios para convocar a los profesores?

A: Es el profesor que es regular con buena categoría docente, que dicta la misma materia o en un campo afín en la educación presencial. Eso lo ve el director de carrera. El tiempo transcurrido en un mismo cargo? La formación, en su campo y en lo metodológico, por el tipo de carrera.

E: ¿Y cómo se realizan las evaluaciones?

A: La Facultad ha acompañado esta experiencia con reglamentación específica. Y en tal sentido, se ha dictado norma que ha acompañado al proyecto para hacer que la evaluación sea a distancia y a través de recursos virtuales como se dicta toda la carrera. No podríamos segmentar la modalidad sobre todo porque por el tipo de cursado que se da en las distintas materias, los estudiantes aprueban las asignaturas a través de producciones teórico-prácticas para los que la modalidad cabe perfectamente. Y lo interesante es que por efecto de estos cambios emprendidos en esta carrera, se ha expandido y aplicado a la otra carrera a distancia que es la Lic. en Ciencia Política.

Muchas gracias

## ANEXO II. Normativa revisada

[https://drive.google.com/drive/folders/133ux\\_hqD6HLgsHxZIMEGdT2M0M\\_r2YVZ?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/133ux_hqD6HLgsHxZIMEGdT2M0M_r2YVZ?usp=sharing)

## ANEXO III. Registros de consignas evaluativas en las aulas virtuales

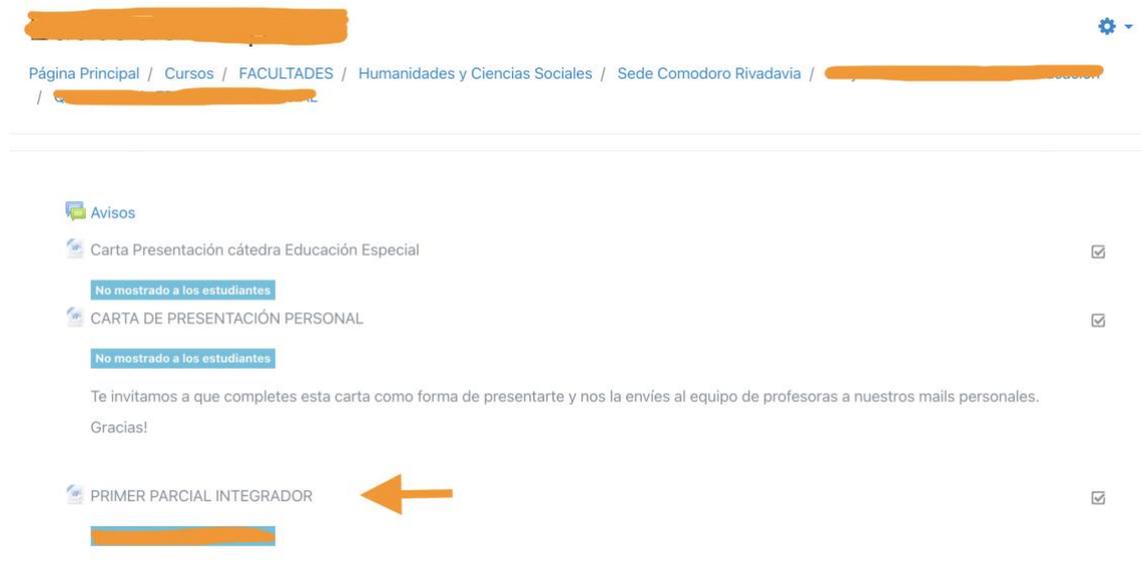
### Asignatura 1

La consigna ha sido entregada de forma directa y transcrita parcialmente en el cuerpo de la tesis. No se encuentra a la vista en el aula virtual de la asignatura.

### Asignatura 2

La consigna ha sido quitada en el aula virtual.

### Asignatura 3



The screenshot shows a navigation breadcrumb: [Página Principal](#) / [Cursos](#) / [FACULTADES](#) / [Humanidades y Ciencias Sociales](#) / [Sede Comodoro Rivadavia](#) / [redacted].

Below the breadcrumb is a list of assignments:

- Avisos**
- Carta Presentación cátedra Educación Especial 
  - No mostrado a los estudiantes
- CARTA DE PRESENTACIÓN PERSONAL 
  - No mostrado a los estudiantes
  - Te invitamos a que completes esta carta como forma de presentarte y nos la envíes al equipo de profesoras a nuestros mails personales.
  - Gracias!
- PRIMER PARCIAL INTEGRADOR  ←

The 'PRIMER PARCIAL INTEGRADOR' entry has a redacted title and a blue arrow pointing to it from the right.

### Asignatura 4

## General

**¡BIENVENIDOS!**



Programa de la materia

PROGRAMA DE LA MATERIA

Programa de la materia



Enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1yvVNzUcWswXs5R\\_EKDjFMTyIRiQVOgX/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1yvVNzUcWswXs5R_EKDjFMTyIRiQVOgX/view?usp=sharing)

## Asignatura 5

## Tema 7

- Lo implícito y lo explícito en las corrientes pedagógicas y las teorías
- José Antonio Fernández, F. "Paulo Freire y la Ed Liberadora"
- Paulo Freire "La Pedagogía del Oprimido"
- Paulo Freire "La Educación como práctica de la Libertad"
- trabajo práctico Corrientes CRÍTICAS



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES – Sede: C. Rivadavia

PROGRAMA DE: [REDACTED] Ciencias de la Educación  
Contemporánea

PROFESOR RESPONSABLE: [REDACTED]

EQUIPO DE CÁTEDRA: [REDACTED]



### Trabajo Práctico Corrientes Críticas

#### Actividades

1a) En la carrera de Ciencias de la Educación siempre se asocia a Paulo Freire como un Pedagogo a imitar, un referente imprescindible, pero ¿Qué características lo ubican en ese lugar?, ¿qué se transmite en la carrera sobre sus aportes? , rescatar y señalarlos haciendo una profunda reflexión.

1b) Selecciona una de los materiales presentados (José Fernández Fernández, Luis Rigalis y describe los principales argumentos, sobre todo aquellos que te parecieron novedosos.

2) En función de la siguiente afirmación de P.F, explica la contradicción opresores-oprimidos, su superación, incluye la educación bancaria como instrumento de opresión, los supuestos de la concepción problematizadora y liberadora de la educación

Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en  
Comunión.

3) Explica el siguiente supuesto considerando el papel del educador y el educando, intenta recuperar aspectos de tu propia formación como futuro Lic. en Ciencias de la Educación. Los retos futuros como los obstáculos y contradicciones del Sistema Educativo

Nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.

Pensar en los siguientes elementos presentes o ausentes en la formación.

La dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad.

La antialogicidad y la dialogicidad como matrices de teoría de acción cultural

Praxis, concientización y algunos otros conceptos que desees incorporar.

### **Asignatura 6**

La consigna ha sido quitada del aula virtual

### **Asignatura 7**

La consigna ha sido entregada de forma directa y transcripta parcialmente en el cuerpo de la tesis. No se encuentra a la vista en el aula virtual de la asignatura.

Enlace a la consigna completa

<https://docs.google.com/document/d/1bA0A7su2qwkyqfE0h1nGyNU1Ams-ws9/edit?usp=sharing&oid=104128250837560968255&rtfpof=true&sd=true>

### **Asignatura 8**

La consigna ha sido quitada del aula virtual

## Asignatura 9

Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

### TRABAJO PRÁCTICO 4

---

Las actividades propuestas tienen el objeto de integrar y ejemplificar conceptos de las diferentes unidades de la cátedra a través de la elaboración de informes, reflexiones y presentación de casos que el alumno expondrá en forma escrita y oral.

#### Actividades:

- 1) En base a la lectura del texto 1 de la bibliografía:
  - a) Realice una actualización de dicho informe
  - b) Reflexione sobre ¿Qué sucede en Argentina respecto al tema expuesto en el informe? y elabore su propio informe a nivel nacional.
  
- 2) En base a la lectura del texto 2 de la bibliografía:
  - a) Mencione los miembros del Comité de Crisis Mundial para el Turismo.
  - b) Indique los principios base y principales ámbitos de las recomendaciones que tienen por objeto prestar apoyo a los gobiernos, al sector privado y a la comunidad internacional para salir adelante en una emergencia social y económica COVID-19.
  - c) Dado que las recomendaciones tienen por objetivo guiar la actuación política para mitigar el impacto de la crisis y acelerar la recuperación a través del turismo, busque alguna política nacional, provincial o local que ejemplifique alguna de las recomendaciones sugeridas dentro de los 3 ámbitos mencionados. Tenga en cuenta que deberá describir brevemente la política, sus objetivos, organismo/s intervinientes y estado actual de la misma.

#### Bibliografía:

##### Texto 1:

OMT (2020). Evaluación del impacto del brote de COVID-19 en el turismo internacional.

Texto 2:

OMT (2020). APOYO AL EMPLEO Y A LA ECONOMÍA A TRAVÉS DE LOS VIAJES Y EL TURISMO Llamamiento a la acción para mitigar el impacto socioeconómico de la COVID-19 y acelerar la recuperación.

Páginas web y videos sugeridos:

<https://www.unwto.org/es/turismo-covid-19> supranacional

[https://www.youtube.com/watch?v=s6ZVPTB3PwA&feature=emb\\_logo&ab\\_channel=WorldTourismOrganization%28UNWTO%29](https://www.youtube.com/watch?v=s6ZVPTB3PwA&feature=emb_logo&ab_channel=WorldTourismOrganization%28UNWTO%29) OMT turismo

[https://www.youtube.com/watch?v=bKLEDDhHwo&ab\\_channel=WorldTourismOrganization%28UNWTO%29](https://www.youtube.com/watch?v=bKLEDDhHwo&ab_channel=WorldTourismOrganization%28UNWTO%29) OMT organización

[https://www.youtube.com/watch?v=RyP0gGaq9cl&ab\\_channel=WorldTravel%26TourismCouncil](https://www.youtube.com/watch?v=RyP0gGaq9cl&ab_channel=WorldTravel%26TourismCouncil) make a difference

[https://www.youtube.com/watch?v=tVqnyNxXSk&ab\\_channel=WorldTravel%26TourismCouncil](https://www.youtube.com/watch?v=tVqnyNxXSk&ab_channel=WorldTravel%26TourismCouncil) safe travel

[Redacted text]

Notas:

Para la exposición oral es condición mantener la cámara y micrófono encendido para la interacción con el docente, por tanto se sugiere procurar un ambiente acorde a este requerimiento.

Puede utilizar o no soporte/recursos para la presentación del trabajo práctico.

## Asignatura 10

Página Principal / Cursos / FACULTADES / Ciencias Jurídicas / Sede Comodoro Rivadavia / [Redacted]

## Unidad N° 5-INTEGRACION Y CASOS PRÁCTICOS

 TRABAJO PRÁCTICO INTEGRADOR

se debe de tener en cuenta la esquematicidad, orientación y leyendas explicativas o referencias.

- 9) Realizar la recolección, embalaje y remisión de indicios respetando la cadena de custodia de la prueba – cada muestra o elemento debe ir acompañada de su respectiva planilla de cadena de custodia; debe estar rotulada la evidencia según el “Manual de actuación en el lugar del hecho y/o escena del delito”; tener en cuenta el orden en que se procederá a recolectar los indicios.
- 10) Todo el trabajo que se realice debe ajustarse a lo establecido por el “Protocolo unificado de los ministerios públicos de la República Argentina- Guía para el levantamiento y conservación de la evidencia”
- 11) El trabajo debe constar del video de todo lo realizado el cual no debe tener cortes o pausas, las fotografías, la evidencia recolectada respetando la cadena de custodia, el croquis, plano, actas de fijación primaria y pericial.
- 12) El día de la presentación del trabajo se harán preguntas relacionadas al trabajo y al contenido abordado en las clases, así como también relacionado al material aportado como bibliografía obligatoria.
- 13) [Redacted]

# TRABAJO PRÁCTICO INTEGRADOR

- 
- 1) Simular una escena de un lugar del hecho y/o delito- incorporar en la escena detalles como indicios de diferente naturaleza ya sean muestras biológicas en soportes transportables, o no, evidencias digitales, muestras de alimentos, otras muestras, etc.
  - 2) Seguir los pasos de la metodología de la investigación científica del delito
  - 3) Realizar la fijación primaria.
  - 4) Labrar las actas que correspondan y tener en cuenta los requisitos mínimos de la misma.
  - 5) Confeccionar croquis del lugar del hecho o escena del delito.
  - 6) Realizar la inspección ocular utilizando alguno de los métodos que resulte conveniente según el escenario de que se trate y tener presente el examen que debe de realizarse en un lugar abierto y en un lugar cerrado.
  - 7) Realizar la fijación pericial del lugar del hecho mediante descripción escrita, planimetría, fotografía y video filmación (tener en cuenta la información que debe de acompañar cada imagen).
  - 8) Confeccionar el plano en la escala que se considere conveniente y el tipo de plano acorde con la escena (2D, paredes abatidas, etc.) además

1

## **Asignatura 11**

La consigna ha sido quitada del aula virtual

## **Asignatura 12**

La consigna ha sido entregada de forma directa y transcripta parcialmente en el cuerpo de la tesis. No se encuentra a la vista en el aula virtual de la asignatura.

## **Asignatura 13**

La totalidad del material de estudio ha sido quitado del aula virtual.

# Asignatura 14

[Página Principal](#) / [Cursos](#) / [FACULTADES](#) / [Humanidades y Ciencias Sociales](#) / [Sede Puerto Madryn](#) / [Turismo](#) / [\[Redacted\]](#)

## Introducción al Turismo - Madryn-

[Página Principal](#) / [Cursos](#) / [FACULTADES](#) / [Humanidades y Ciencias Sociales](#) / [Sede Puerto Madryn](#) / [\[Redacted\]](#)  
/ [Unidad Temática 3: Construcción Histórica del Turismo](#) / [Trabajo Práctico N° 3](#) [\[Redacted\]](#)

### Trabajo Práctico N° 3 [\[Redacted\]](#)

-  [Castilla.pdf](#) [\[Redacted\]](#)
-  [Citas APA.pdf](#) [\[Redacted\]](#)
-  [Consignas TP 3 IAT\\_2021.pdf](#) [\[Redacted\]](#)

#### Sumario de calificaciones

No mostrado a los estudiantes	Si
Participantes	62
Enviados	0
Pendientes por calificar	0
Fecha de entrega	<a href="#">[Redacted]</a>
Tiempo restante	Tarea pendiente

[Ver todos los envíos](#) [Calificación](#)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO	
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
PROGRAMA DE:	

#### **Normas de presentación:**

- Modalidad grupal (entre 4 y 6 integrantes).
- Formato del documento: escrito en documento digital (archivo Word).
- Carátula con datos de la institución, carrera, asignatura, estudiantes, correo electrónico, docente y fecha.
- Contenidos: introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía.
- Formato letra y párrafo: Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1.5, justificado, márgenes 2,5 cm. superior e inferior, y 3 cm. izquierdo y derecho, sangría primera línea 0,5 cm.
- Para su entrega, se debe enviar mediante el aula virtual en la parte de "Trabajo Práctico N° 3". Nombrar al archivo Word del trabajo de la siguiente manera: TP3\_Apellido (por ejemplo: "TP3\_Valenzuela").

#### **Criterios de Aprobación**

- Desarrollo con contenidos amplios y pertinentes.
- Uso exclusivo del material bibliográfico de la materia.
- Cumplir con las normas de presentación.
- Capacidad de síntesis y articulación de los contenidos aportados por los textos, evitando el uso excesivo de citas textuales.
- Manejo adecuado de vocabulario y conceptos.
- Cita de los/as autores.
- Coherencia y lógica en la redacción.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO	
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
PROGRAMA DE:	

**TRABAJO PRÁCTICO N° 3**  
**“Construcción Histórica del Turismo”**

**Objetivos:**

- ✓ Reconocer las delimitaciones históricas del proceso turístico
- ✓ Caracterizar las diferentes etapas del proceso histórico del turismo
- ✓ Entender al turismo como organización social de los viajes en el capitalismo
- ✓ Interpretar la configuración productiva post-fordista del turismo y el turista
- ✓ Comprender las características de una etapa histórica del turismo en Argentina

**Actividad**

Escribir un breve informe que sintetice los contenidos sobre la Historia del Turismo, comprendiendo los siguientes apartados:

1. Primeros desplazamientos humanos y Grand Tour
2. Turismo Organizado en el Capitalismo
3. Turismo en el Capitalismo Desorganizado
4. Historia del Turismo en Argentina
  - 4.1. Etapas del turismo en Argentina
  - 4.2. Etapa del Turismo Industrial en Argentina

En tales apartados, se deberá describir los siguientes aspectos centrales identificados en los textos obligatorios:

- Periodos de años
- Regiones de origen, rutas de tránsito y destinos
- Atractivos, servicios, actividades, infraestructura (transporte, etc.), equipamiento (alojamiento, etc.), instalaciones, formas de producción, etc.
- Sector público (políticas turísticas) y sector privado (estrategias empresariales)
- Turistas, tiempo libre, recreación, formas de consumo, tipos de turismo, formas de desplazamientos, motivaciones, cambios culturales, etc.
- Contextos e influencias sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales
- Transformaciones y continuidades.

Para este trabajo, solamente se debe utilizar contenidos de los textos obligatorios de la unidad temática III. El informe deberá contener como máximo 18 páginas, y como mínimo 15 páginas, donde se incluya introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía (considerar el texto “Pasos para redactar un texto académico” de Castilla). Asimismo, la redacción del informe deberá tener presente las normas de citas bibliográfica (considerar el texto “Citas” del Centro de Escritura Javeriano).

1

**Asignatura 15**

## UNIDAD III

Supremacía Constitucional y control de constitucionalidad

 [Supremacía y control de constitucionalidad](#)

 [TRABAJO PRACTICO FALLO HALABI](#)

 [guia de análisis de fallo](#)

Trabajo práctico caso “Halabi, Ernesto c/ PEN s/ amparo”. Sent. 24/2/2009. CSJN Fallos 332:111.

- 1°) ¿Cuál fue la pretensión procesal de Ernesto Halabi?
- 2°) ¿Cuáles fueron las normas cuya inconstitucionalidad solicitó Halabi?
- 3°) ¿Cómo se resolvió el planteo en las instancias inferiores?
- 4°) ¿Por qué razón llega el caso a la Corte Suprema?
- 5°) ¿En qué basó la Corte Suprema el reconocimiento de la legitimación activa de Halabi?
- 6°) ¿Qué alcances le dio la Corte a la sentencia que dictó?
- 7°) ¿Qué tipo de acciones procesales termina reglamentando la Corte por vía jurisprudencial?
- 8°) ¿Cuáles son los recaudos mínimos que deben reunir las acciones de clase en defensa de un derecho colectivo según la Corte?
- 9°) ¿Qué tres categorías de derechos deslinda la Corte en el fallo?
- 10°) Según la Corte, ¿las acciones colectivas pueden prescindir del recaudo de existencia de caso?
- 11°) Según la Corte ¿Quién tiene legitimación procesal para interponer acciones judiciales en tutela de intereses o derechos individuales?
- 12°) Según la Corte ¿Quiénes tienen legitimación procesal para interponer acciones colectivas en tutela de bienes colectivos?
- 13°) ¿Por qué dice la Corte que la inexistencia de una ley infraconstitucional que regule una vía judicial de protección de un derecho no puede constituir un obstáculo para que los jueces le den cauce judicial a las acciones que se interponen requiriendo tutela judicial?
- 14°) ¿El fallo es unánime o mayoritario?
- 15°) ¿Los votos son concurrentes o individuales?
- 16°) ¿Sobre qué aspectos de lo que se resuelve versa la disidencia parcial de los jueces Fayt, Petracchi y Argibay?

NOTA: A los fines de la presentación del TP el alumno entregará a la Cátedra una monografía de no menos de 10 páginas en tamaño A4 y letra Times New Roman 12, interlineado 1,5.

El trabajo es INDIVIDUAL.

### **Asignatura 16**

El aula virtual ha sido totalmente modificada, por lo que no se encuentra disponible la consigna evaluativa expuesta.

### **Asignatura 17**

  
[Página Principal](#) / [Cursos](#) / [FACULTADES](#) / [Ciencias Jurídicas](#) / [Sede Comodoro Rivadavia](#) / [Abogacía](#) / [Primer año](#) / 



DUDAS SOBRE EL CUESTIONARIO UNIDAD XI PUNTO 1



Chicos, buenos días:

Debido a que existen dudas sobre el cuestionario, envié el mismo para que puedan responder.

Les recuerdo que la consigna va a ser resuelta el próximo miércoles, y que las demás preguntas no contienen respuestas dadas, debido a que es un desarrollo que deben realizar de manera personal cada uno.

Cuestionario:

- 1) ¿En qué año comenzó la Codificación ?
- 2) Responda brevemente en que consiste la Escuela de la Exégesis.
- 3) Responda brevemente en que consiste la Escuela de la Libre Investigación Científica.
- 4) Mencione las diferencias entre ambas.

**LAS RESPUESTAS SERAN INDICADAS EL PRÓXIMO MIÉRCOLES 10/06/2020, A PARTIR DE LAS 18.00 HS.**

SALUDOS

Las 2) ,3) y 4) son para desarrollar en no más de media carilla cada hoja.- (CANTIDAD MAXIMA DE HOJAS 2)

Son preguntas muy fáciles que no requieren mucho desarrollo en las respuestas.

Recordar leer previamente el material dado.

Saludos.

## Asignatura 18

[Página Principal](#) / [Cursos](#) / [FACULTADES](#) / [Ciencias Naturales y Ciencias de la Salud](#) / [Sede Comodoro Rivadavia](#) / 

## GLÚCIDOS

 Hoja de ruta Unidad 2

Material de Estudio

 Los Glúcidos

 Apunte teórico

 Seminario Glúcidos

No mostrado a los estudiantes

### Unidad II: Glúcidos

En la primera unidad vimos que la química biológica estudia la composición de los seres vivos y el conjunto de reacciones (metabolismo) que en ellos tienen lugar. También vimos que los seres vivos están formados principalmente por cuatro biomoléculas: glúcidos, lípidos y ácidos nucleicos. En esta unidad y las siguientes vamos a concentrarnos en el estudio de las macromoléculas, para luego si abordar las unidades relacionadas al metabolismo

Iniciamos esta serie de unidades dedicadas a las macromoléculas, con la clase de Glúcidos. Los glúcidos, frecuentemente mal llamados hidratos de carbono o carbohidratos (sólo aplica para los monosacáridos) son las moléculas más abundantes en la naturaleza, forman grandes polímeros como el almidón, la celulosa o el glucógeno. Los monómeros de estos polímeros son los monosacáridos que son polialcoholes con grupo aldehído o cetona (polihidroxialdehído o polihidroxicetona). Los monosacáridos se unen mediante un enlace tipo éter llamado enlace o-glucosídico. En el aula virtual encontrarán, como complemento de la clase teórica, un video sobre la formación del enlace glucosídico.

Los glúcidos se clasifican según el número de monómeros que forman la molécula, entonces es posible encontrar monosacáridos, disacáridos, oligosacáridos y polisacáridos. Entre los polisacáridos podemos diferenciar aquellos que están formado por la repetición de un único monosacárido (homopolisacáridos) y aquellos que presentan más de un tipo de monosacárido en su estructura (heteropolisacáridos).

Los glúcidos tienen diversas funciones, entre las que destacan la energética y la estructural. Los monosacáridos y los disacáridos constituyen la fuente de energía primaria del cuerpo, aportando energía inmediata a las células y siendo responsable de mantener la actividad de los músculos, la temperatura corporal, la presión arterial, entre otras. Los polisacáridos almidón (plantas) y glucógeno (animales) además actúan como reserva de energía. Otra función importante de los glúcidos es su función estructural. La celulosa y la quitina son ejemplos de polisacáridos estructurales. La celulosa forma la pared celular de las plantas, mientras que la quitina se encuentra en el exoesqueleto de los artrópodos. En el aula virtual también encontrarán un video acerca de la composición y función de los polisacáridos

Luego de las clases teóricas, los recursos de la unidad prosiguen con el seminario de repaso y explicación del trabajo práctico n° 2. En el aula virtual también encontrarán una breve actividad, y la bibliografía recomendada. Esperamos que los diferentes recursos que ponemos a disposición en esta unidad, faciliten su comprensión y les permitan abordar las próximas unidades con mejores herramientas

### Asignatura 19

El aula virtual se encuentra modificada. La consigna ha sido entregada de forma directa y transcripta parcialmente en el cuerpo de la tesis.

**Asignatura 20**

El aula virtual ha sido modificada y la consigna no se encuentra disponible a la vista.