

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesina de licenciatura

La evaluación de los aprendizajes en una propuesta mediada. Estudio de caso: El curso de preingreso a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP en modalidad semipresencial.

Prof. Telma E. Cian

Leg. 56183/1

Directora: Prof. Dra. Cecilia Sanz

Codirectora: Prof. Mg. Alejandra Zangara

Agradecimientos.

A mis Directoras, Prof. Dra. Cecilia Sanz y Prof. Mg. Alejandra Zangara, por su dedicación y su tiempo.

A Renata, Carola y Osvaldo.

Tabla de Contenidos

Resumen	4
1 Introducción.....	5
1.1 Planteo del Problema:	6
1.2 Justificación y Antecedentes:	7
1.3 Objetivos:.....	8
2 Marco Teórico	9
2.1.1 Definición de evaluación.	9
2.1.2 El proceso evaluativo. Sus pasos	9
2.1.3 Paradigmas dominantes en el campo evaluativo.	12
2.1.4 Métodos cuantitativos y métodos cualitativos	15
2.1.5 Tipos de pruebas o instrumentos	15
2.1.6 Características generales de los instrumentos.....	18
2.2 Las propuestas de enseñanza mediada: la educación a distancia.....	21
2.2.1 Estructura organizativa de un proyecto de educación a distancia.....	25
2.2.2 La evaluación de los aprendizajes en un proyecto educativo en modalidad a distancia.....	26
2.2.3 Funciones de la evaluación en el marco de un proyecto con modalidad a distancia.	27
2.2.4 Tipos de pruebas o instrumentos en modalidad a distancia.....	28
3 Caso de Estudio	32
3.1 Metodología utilizada para la investigación	32
3.2 Programa de Educación a Distancia de la UNLP. Entorno WebUNLP.....	33
3.3 Experiencia del Curso Introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.....	34
3.4 Desarrollo del Curso	35
3.5 Desarrollo de la maqueta	40
3.6 Acompañamiento de los tutores en la construcción de la maqueta.	43
4 Conclusiones.....	46
5 Anexos	49
5.1 Entrevista a tutores	49
5.2 Consigna y entregas de trabajo	59
6 Bibliografía.....	69

Resumen

El siguiente trabajo presenta la experiencia de evaluación en el curso de preingreso a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP en modalidad semipresencial. Para el desarrollo del curso se utiliza un entorno virtual. Los alumnos realizan una maqueta, construcción tridimensional a escala, y la evaluación de la misma que se realiza a través del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje WebUNLP, es el objeto de análisis de este trabajo.

El método empleado es el estudio de caso con una finalidad intrínseca, es decir, se desea alcanzar una mayor comprensión del caso elegido, sin intenciones de generalizar. Se pretende describir las particularidades de la evaluación del aprendizaje de los alumnos en el curso citado y para llevar adelante esa tarea se analizaron documentos, se tuvo acceso al curso virtual y se entrevistó a los tutores. También se desarrolla un marco teórico construido a partir de la revisión de autores reconocidos en el tema, que orienta la presente investigación.

1 Introducción

El presente trabajo pretende analizar la propuesta evaluativa del curso de preingreso a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP en modalidad semipresencial. Para la implementación del mismo se utiliza un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje denominado WebUNLP desarrollado en la Facultad de Informática de la misma Universidad.

Uno de los objetivos del curso de preingreso es dar a conocer a los alumnos los principales ejes de la carrera, y abordar algunos conceptos que no son normalmente trabajados en niveles educativos anteriores (como por ejemplo la idea de espacio, las operaciones que se pueden realizar en él, etc.)

Durante este curso, los alumnos construyen una maqueta de un atelier o espacio de estudio.

La maqueta es considerada como un ejercicio de experimentación y los alumnos la realizan con elementos comunes de uso cotidiano (cartones, acetatos, papel, palitos de helado, otros.) Implica construir un espacio sobre una consigna predefinida y con el acompañamiento a distancia de los tutores del curso.

Los alumnos reciben un documento a través del entorno digital en el que se explicita la consigna del trabajo y donde, luego, el alumno ubica las fotos de su maqueta al lado de un esquema o boceto que le indica desde qué ángulo registrar la imagen. Cada tutor realiza una devolución a través de gráficos o bocetos que realiza sobre las imágenes enviadas por los alumnos, además de escribir en ese documento una serie de palabras claves o indicaciones muy cortas y concretas.

El caso de estudio estará centrado en la descripción del proceso de evaluación que realizan los tutores a lo largo de esta experiencia educativa mediada a través de un entorno digital.

La evaluación es una práctica extendida en cualquier nivel de enseñanza y en cualquiera de sus modalidades o especialidades. Considerarla como práctica implica enmarcarla en el conjunto de actividades que se realizan al momento de planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza para favorecer distintos aprendizajes, en el contexto de una institución y de teorías que sustentan los diversos actores involucrados.

Para pensar en evaluar, ya sea el sistema educativo, una institución, el currículum, un proyecto, los aprendizajes de los alumnos, etc., se sigue una secuencia lógica que implica:

- Relevar información con diferentes procedimientos, que pueden ser observación, documentos, producciones, etc.
- Analizar los datos según marcos de referencia.
- Elaborar conclusiones y/o emitir juicios de valor.
- Comunicar dichas conclusiones a los actores involucrados.
- Tomar decisiones para intervenir intencionalmente en procesos y resultados.

Las investigaciones en el campo de la didáctica han llevado a considerar la evaluación como parte integrante del proceso de enseñanza, no como una etapa final o última, que implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, mientras que para los docentes es fuente de conocimiento, y conlleva la posibilidad de generar conclusiones válidas. Es posible conceptualizarla, en principio, como una práctica sistemática, planificada e integrada a un proyecto educativo, que tiene como finalidad apreciar, conocer y comprender un aspecto de la realidad educativa. La evaluación debe generar propuestas de cambio y mejora de los aspectos u objetos evaluados.

Como marco teórico se presentan las cuestiones más relevantes alrededor del concepto de evaluación de los aprendizajes, las estrategias de evaluación en los nuevos escenarios educativos en donde se incorpora la utilización de tecnologías digitales, y finalmente el análisis del caso mencionado.

Para la elaboración del marco teórico de esta tesina se realizó una investigación bibliográfica de autores reconocidos en el tema, mientras que para el estudio del caso se analizaron documentos elaborados por el equipo a cargo de la implementación de la propuesta (integrantes de la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP), entrevistas a tutores y se tuvo acceso al curso planificado en el entorno digital.

1.1 Planteo del Problema:

Las preguntas que guiaron la realización de este trabajo fueron: ¿Es posible evaluar a través de un entorno digital una construcción tridimensional como es una maqueta? ¿Conduce dicha evaluación a juicios de valor confiables y válidos? ¿Le permite a los alumnos avanzar en la construcción de sus aprendizajes? ¿Brinda información aprovechable para los tutores en términos de posibilitar la redireccionalidad del proceso de enseñanza?

1.2 Justificación y Antecedentes:

Los primeros antecedentes de la Educación a Distancia se remontan a la enseñanza por correspondencia en Europa a fines del siglo XIX. En estos remotos comienzos de la modalidad, que luego se extendió a Estados Unidos y Canadá, se ofrecía a los alumnos lecciones a través de material impreso enviado por correspondencia y no existía prácticamente otro tipo de relación entre los responsables académicos y los receptores de esos manuales. Incluso las evaluaciones se enviaban por correo postal.

La modalidad fue creciendo a pesar de los períodos de guerra, conflictos sociales y económicos, posicionándose como una alternativa democratizadora para el acceso a la formación y la capacitación.

Fueron innumerables las propuestas educativas tanto en educación formal como en lo no formal. Uno de los modelos más importantes de educación superior a distancia fue la Universidad Abierta (Mena, 2000), con la creación de gran cantidad de instituciones en todo el mundo, especialmente en la década del '70.

Hacia la década del '80 la modalidad penetra en las universidades convencionales desarrollándose el modelo bimodal, renovándose significativamente la educación a distancia. Se abandona el modelo industrial propio de las universidades abiertas y comienza a desarrollarse un nuevo paradigma que promueve la participación activa de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes y la multidireccionalidad de la comunicación entre los participantes.

Los avances de la tecnología han permitido que alumnos y profesores se encuentren en la virtualidad. Desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, los desarrollos en este sentido han probado diferentes organizaciones de la modalidad que van desde la combinación de los encuentros virtuales con los presenciales hasta la virtualización total.

La educación a distancia tiene en sí misma una gran cantidad de variables y de elementos para estudiar y analizar en profundidad. Uno de ellos, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, adquiere especial importancia debido a la necesidad de reunir datos que permitan conocer el desarrollo de las acciones planificadas, diferidas en tiempo y espacio.

El caso particular del Curso de preingreso a la Facultad de Arquitectura de la UNLP reviste especial interés dado que los tutores evalúan virtualmente la construcción de una maqueta, una representación tridimensional a escala de una porción de espacio.

La implementación de éste curso se desarrolla bajo la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP que inició su tarea en septiembre de 2004 y fue creada con el objeto de abordar las experiencias de educación no presencial de la Universidad ofreciendo a los docentes instancias de capacitación y asesoramiento en la transformación de sus propuestas educativas, que permitan elaborar propuestas de calidad en esta modalidad.

1.3 Objetivos:

- Describir el proceso de evaluación formativa de la maqueta que construyen los alumnos del curso de preingreso a la Facultad de Arquitectura de la UNLP en la modalidad semipresencial.
- Analizar las características del proceso de evaluación que llevan adelante los tutores de dicho curso en el marco de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

2 Marco Teórico

2.1.1 Definición de evaluación.

“Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas, etc., recibe la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación”.¹

Como se dijo en la introducción de este trabajo sólo se abordará lo relativo a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, y en este sentido podría redefinirse como “el proceso por medio del cual los profesores, en tanto que son ellos quienes la realizan, buscan y usan información procedente de numerosas fuentes para llegar a un juicio de valor sobre el alumno en general o sobre alguna faceta particular del mismo”.²

2.1.2 El proceso evaluativo. Sus pasos

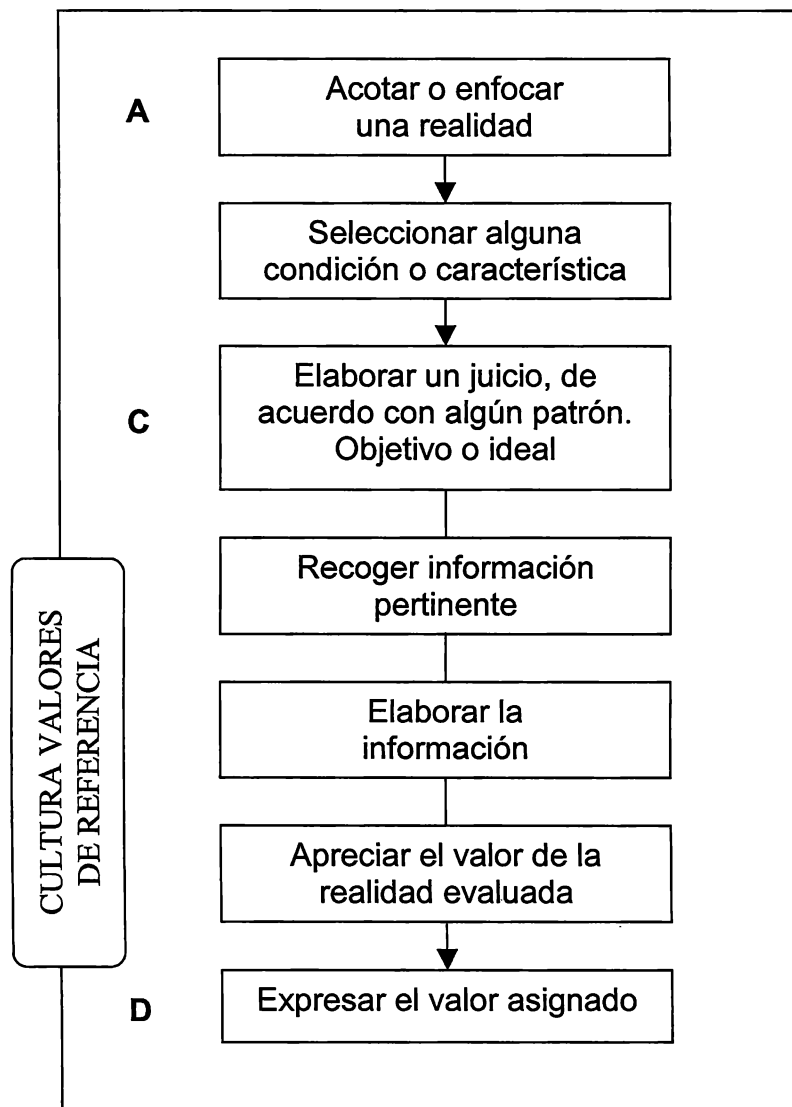
Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) plantean la evaluación básicamente como una actividad de comunicación, en la medida que implica producir un conocimiento y transmitirlo a quienes están involucrados. Sea cual fuera el nivel en el cual se lleve adelante un proyecto de evaluación (el sistema educativo, una institución o el aula) implica una serie de pasos que siguen una secuencia lógica y cronológica (aunque algunos son omitidos en la práctica y no necesariamente se ejecuten de manera lineal):

- relevamiento de información (observaciones, documentos, producciones, otros);
- análisis de los datos según marcos de referencia;
- elaboración de conclusiones, expresadas como juicios de valor o en datos cuantitativos;
- comunicación a los actores involucrados;
- toma de decisiones para intervenir en los procesos y resultados obtenidos del proceso evaluativo.

¹ Gimeno Sacristán y Pérez Gómez.. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid. Pág. 338

² Op.Cit. Pág. 343

Asimismo, Gimeno Sacristán enuncia los siguientes pasos formales para realizar cualquier proceso evaluativo:³



A) *Enfocar una realidad*: Es el primer paso que realiza cualquier evaluador, decidirá si evaluará alumnos, profesores, la pertinencia de algún material, el funcionamiento administrativo de un centro, u otras tantas realidades que componen el panorama educativo.

B) *Seleccionar la faceta que hay que evaluar*: Una vez determinado el objeto deberá realizarse una segunda restricción: en el caso de evaluar alumnos deberá realizarse

³ Op.Cit.Pág.345

una aproximación más concreta a un aspecto en particular. Y aquí entran en juego decisiones de diversa índole: qué contenidos de aprendizaje van a ser evaluados, qué competencias cognitivas tienen mayor relevancia, decisiones que pueden ser explicitadas o no y que llevan implícita una concepción de enseñanza y de aprendizaje.

C) *Elaborar un juicio de evaluación*: Una vez enfocada la realidad y los aspectos concretos, la elaboración del juicio es el aspecto central del proceso evaluativo. En este punto se compara la realidad con un ideal, norma o referente. Un alumno aprueba o responde adecuadamente si lo hace de acuerdo a lo que previamente se estipula como correcto. El autor incluye en esta fase pasos más específicos:

1. *Recoger información pertinente*: para ello es necesario decidir el método o técnica concreta más adecuado para recoger la información: cuestionario, prueba objetiva, trabajo escrito, defensa oral u otros. El instrumento elegido dará cuenta o evaluará algunos aspectos por sobre otros.
2. *Elaborar la información*: Una vez obtenida la información, el docente (en el caso de la evaluación a alumnos) seleccionará lo que considera relevante basado en su propia escala de valores y lo que él considera como importante y valioso.
3. *Apreciar el valor de la realidad evaluada*: La distancia entre el estado detectado y el referente con el que se compara es, precisamente, lo que hace la diferencia entre evaluar y medir. De la claridad del referente dependerá la elaboración del juicio.

D) *Expresar el resultado de la evaluación*: las clásicas calificaciones numéricas no dan cuenta de la totalidad de los aspectos evaluados. Un número o una categoría nominal reduce todo lo que el profesor observa del alumno, aunque el sistema exija que así sea con fines de acreditación o informe final de un curso. Por otro lado, un perfil o informe cualitativo puede reflejar en mayor cantidad de ítems diversos aspectos atendidos y observados en el desempeño de los alumnos y brindar una información más completa y detallada.

El autor señala como condiciones a tener en cuenta en la confección de informes cualitativos la selección de aspectos relevantes del rendimiento del alumno en el área que se trate y de los temas destacados de dicha área, para que la información recogida pueda ser utilizada en la redirección del proceso de enseñanza.

Muchos de los autores consultados (Gimeno Sacristán, Stufflebeam, Litwin, Camilloni) coinciden en que uno de los propósitos fundamentales a la hora de evaluar

debe ser mejorar las condiciones y los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y en este sentido se ponen en juego las concepciones que los docentes tienen acerca de cómo aprenden sus alumnos, qué enseñar, cómo hacerlo, cuáles son las características distintivas de su grupo de alumnos, etc.

Si se entiende la evaluación como generadora de información, para que tenga sentido es indispensable construir, previamente, los criterios para elaborar los juicios de valor. (Camilloni, 1998) Es decir, una vez recogida la información, el segundo paso debería ser analizarla e interpretarla.

Según Camilloni, el juicio de valor puede construirse desde los estados afectivos del docente, relacionado con actitudes de aceptación, rechazo, agrado o desagrado hacia el alumno; o bien, de manera más “objetiva”, a partir de una elaboración rigurosa y sistemática de la observación recogida. Es posible que ambos modos de construcción de juicios de valor sean utilizados por el docente, debidamente articulados.

Con respecto a los criterios que permiten analizar e interpretar la información recogida, estos los elaborará el docente en base a la teoría que sustente con respecto a la evaluación como función didáctica. El docente enseña desde determinadas concepciones o marco teórico, entonces, también evaluará desde un marco teórico, y, se supone, consistente con el primero. Es real que no hay una única manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, pero cuando se asume una concepción normativa de dichos procesos, también se asume (o debería hacerse) una teoría normativa de la evaluación, porque no todas son compatibles entre sí. La autora insiste en la importancia de que estas teorías “sean consistentes entre sí y conformen, en su conjunto, una base de percepción, pensamiento, sentimiento y conocimiento que permita fundar y justificar la acción docente”.⁴

2.1.3 Paradigmas dominantes en el campo evaluativo.

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) documentan las características de los dos paradigmas dominantes en el campo evaluativo. El paradigma positivista, también llamado modelo experimental, enfoque sistémico, pedagogía por objetivos, evaluación objetiva, dominó la investigación y la práctica de la evaluación durante la mayor parte del siglo XX. Como alternativa y con presupuestos éticos, epistemológicos y teóricos bien diferentes, surge otro paradigma en la década de los sesenta llamado evaluación

⁴ Camilloni, A. (2000) *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran, en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs.As. Paidós. Pág.71

cualitativa. A continuación se sintetizan las características distintivas de ambos paradigmas.

PARADIGMA POSITIVISTA

Propuestas:

- Objetividad en la evaluación, resultado de la fiabilidad y validez de los instrumentos.
- Método hipotético-deductivo como único posible, adoptado en las ciencias naturales y la psicología experimental, donde las afirmaciones teóricas se basan en datos estadísticos.
- Énfasis exclusivo en los resultados de la enseñanza, se mide la situación inicial (pre-test), luego de un período de enseñanza se miden los conocimientos adquiridos y se comprueba la eficacia del programa. Estas mediciones requieren la operacionalización excesiva de las variables y resaltar sólo la conducta observable de los alumnos, descuidando otros aspectos, no siempre previsible.
- Estricto control de las variables requiere simular un laboratorio en el aula.
- Búsqueda de objetividad y cuantificación de la información, se descartan aspectos, que podrían dar cuenta de aspectos relevantes, porque se consideran subjetivos.
- Tendencia a cuantificar y a usar grandes muestras. Ignora las diferencias individuales y locales.
- Preocupación por verificar el grado en el que se han alcanzado los objetivos establecidos.
- Desconocimiento de los intereses y necesidades de los diferentes grupos que reciben información sobre la evaluación (alumnos, padres, profesores) sólo se tiene en cuenta que esas informaciones estadísticas son útiles para las autoridades o responsables de la implementación de un programa.

PARADIGMA ALTERNATIVO

Propuestas:

- Objetividad relativa. La evaluación se propone comprender y valorar.
- En una actividad donde intervienen personas, no es posible prescindir de subjetividades, diferentes posiciones, ideologías, a partir de las cuales interpretan el mundo y actúan en él.

- No es posible centrarse únicamente en los resultados porque en la educación y la evaluación se comparten o contrastan valores, significados, subjetividades, que influyen en el currículum explícito. Los alumnos no aprenden solamente lo que se les quiere enseñar, aprenden también otras cosas (currículum oculto) y de muchas maneras diferentes.
- Las conductas manifiestas planificadas y a corto plazo no son las únicas importantes, también son significativos para la evaluación los efectos a largo plazo.
- Si el objeto de la evaluación atenderá los significados que se intercambian en el aula, no serán tan importantes los resultados cuantificables como los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas, comprensión y resolución de problemas.
- De lo anterior se desprende que el énfasis se traslada de los productos a los procesos, de la evaluación sumativa a la evaluación formativa. La evaluación cualitativa se interesa en la acción didáctica, para su formulación y reformulación.
- En este marco no interesan las generalizaciones estadísticas sino el análisis y la interpretación de lo singular, de las situaciones concretas e irrepetibles.
- En la evaluación cualitativa se utilizan la observación, la entrevista, el análisis de documentos, cuestionarios e incluso tests y pruebas estándar. Existe la pluralidad metodológica y es el problema el que la determina. Tampoco se excluyen los datos cuantitativos pero el enfoque está en los procesos y no únicamente en los resultados.

Como consecuencia del desarrollo del enfoque cualitativo, el paradigma cuantitativo flexibilizó sus enfoques y se ha producido en el área una múltiple *apertura*:

- conceptual, para atender en la evaluación a resultados y acontecimientos imprevistos;
- de enfoques, para recoger datos de procesos y de productos;
- metodológico, para incluir procedimientos informales y pasar del monismo al pluralismo metodológico;
- ético-político, para recoger opiniones e interpretaciones de todos los participantes de un proyecto.

2.1.4 Métodos cuantitativos y métodos cualitativos

Cook y Reichardt (1986) sostienen que los métodos cuantitativos han sido desarrollados en relación con la tarea de verificar teorías, mientras que los métodos cualitativos lo han hecho con la intención de descubrir o generar teorías. Es por esta razón que los métodos se vincularon con las diferentes posiciones paradigmáticas.

En el caso de la investigación evaluativa, se pasó de suponer que con la sola implementación de un programa se podían obtener los resultados esperados y la evaluación haría la verificación correspondiente, a comprobar que al implementarse un programa se dan efectos inesperados e imprevistos, y era necesario correrse de la *verificación para descubrir* esos efectos (tanto los esperados como los inesperados).

Según los autores, el debate métodos cuantitativos versus métodos cualitativos debe plantearse en otros términos. Si la elección del método no debe estar determinada por la adhesión a un paradigma, si el evaluador no tiene por qué elegir estrictamente un paradigma y puede mezclar atributos para atender mejor el problema de su investigación, no es necesario elegir entre métodos cualitativos y métodos cuantitativos y en todo caso combinarlos según las exigencias de la investigación.

En este sentido citan tres razones por las cuales es conveniente combinar métodos cualitativos y cuantitativos: los objetivos múltiples que debe atender la investigación evaluativa suelen exigir una variedad de métodos: empleados en conjunto ambos tipos de métodos pueden potenciarse. Por último ya que los métodos tienen sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación.

También Stufflebeam (1987) afirma que la opción es la combinación de métodos, según las exigencias de la investigación para lograr mejores resultados.

Por su parte, para Bertoni, Poggi y Teobaldo (1997) el control (asociado a la medición) y la evaluación (asociada a lo cualitativo) son funciones interdependientes y complementarias, aunque teóricamente distintas por los paradigmas en las que surgen. Dicha complementariedad permite indagar sobre las causas de los datos cuantitativos, incorporando instrumentos que aporten información adicional de carácter cualitativo.

2.1.5 Tipos de pruebas o instrumentos

En el siglo pasado se ha desarrollado una amplia investigación en el campo de la evaluación didáctica por considerarlo prioritario en relación a las teorías de

enseñanza. Para las teorías conductistas la evaluación se limita a cuantificar sólo lo observable y debe enseñarse solo aquello que puede medirse. En cambio, para las corrientes cognitivas son los procesos mentales los que deben ser evaluados y en este sentido, los problemas con los que se enfrentan son más difíciles de resolver que los conductistas. Como corolario de esas investigaciones se dispone actualmente de una gran diversidad de instrumentos. Están las “pruebas objetivas”, que admiten una única respuesta, y para las cuales se cuenta con una serie de aclaraciones técnicas en relación a su construcción y al análisis de resultados, y las “pruebas tradicionales o subjetivas” que admiten diferentes niveles de calidad de respuesta.

Ante la gran cantidad y variedad de instrumentos, el problema reside en seleccionarlos adecuadamente para alcanzar la consistencia entre el marco teórico desde el cual se planifica la enseñanza, se lleva adelante la práctica y luego, la evaluación de los aprendizajes.

El conocimiento que el docente tenga de una variedad de instrumentos de evaluación le permitirá diseñar programas de evaluación coherentes con su programa de clases, variado y adecuado para cada propósito. Es también indispensable que conozca las normas técnicas relativas a la construcción de ítems, la administración de pruebas y el análisis de los resultados.

Los instrumentos que integren un programa de evaluación deben permitir evaluar los aprendizajes que el docente espera que sus alumnos desarrollen y, al mismo tiempo, las consignas deben permitir analizar las respuestas tanto si son correctas como si no lo son, para inferir el origen de esos errores.

La eficacia de un programa de evaluación depende de una combinación de diversos instrumentos que puedan dar cuenta de los distintos procesos realizados por los alumnos.

Joaquín de Juan Herrero (1995) realiza la siguiente clasificación de **pruebas o exámenes**:

Atendiendo a su forma de expresión:

- Orales
- Escritas

Atendiendo al modo como las responde el alumno:

- De ensayo
- Objetivas

Atendiendo al nivel técnico de su construcción:

- Informales
- Tipificadas

Atendiendo al tiempo de empleo para resolverlas:

- De velocidad
- De poder.

Con respecto a los tests o pruebas objetivas, menciona su gran difusión, sobre todo las de elección múltiple y se les reconoce fiabilidad y validez. Enuncia como críticas, incapacidad para medir pensamiento creativo y dificultad en su construcción (esto para los inexpertos)

Los exámenes objetivos son fundamentalmente la fase cuantitativa del proceso global de evaluación.

Tipos de exámenes objetivos:

- De completamiento
- De respuesta alternativa
- De apareamiento
- De localización
- De elección múltiple
- Problemas
- Multiitems

A los exámenes tradicionales se les critica la falta de fiabilidad de las calificaciones por falta de objetividad del examinador, puede cambiar el criterio a medida que aumenta el número de exámenes corregidos, surgen diferencias entre las calificaciones de un examinador y otro, los evaluadores pueden tener distintas respuestas ante la caligrafía y la redacción, entre otros factores.

Para Pedro Hernández Hernández (1989) los orales pueden provocar ansiedad y subjetividad, aunque permiten recoger información cualitativa y global del alumno. Los escritos no permiten volver a preguntar sobre las respuestas pero son objetivas, iguales para todos y producen menos ansiedad. Existen tres tipos:

1. Pruebas de ensayo: permiten al alumno desarrollar un tema con libertad y expresión. Suele ser un inconveniente la subjetividad para corregir aunque pueden pautarse ítems a tener en cuenta.
2. Cuestiones cortas o microtemas: son un punto intermedio entre las pruebas de ensayo y las objetivas.
3. Pruebas objetivas: solicitan del alumno respuestas exactas. Pueden ser de evocación (se pide una respuesta sin dar pistas) y reconocimiento (se da la información y el alumno debe elegir, relacionar, ordenar).

- a. *Pruebas de evocación*: El alumno debe buscar la posible respuesta, analizar cada alternativa y decidir cuál considera la más adecuada.

Características de las pruebas de evocación:

- Precisan de una mayor elaboración de los alumnos (deben realizar una búsqueda informativa interna) y mayor participación.
- Se parecen a lo que ocurre en la vida social, es decir, en lo cotidiano es difícil que se presenten alternativas para elegir pero si hay que responder a preguntas.
- Exigen inferencias y generalizaciones.
- Requieren aprendizajes previos más firmes para integrarlos a estructuras significativas.

- b. *Pruebas de reconocimiento*. El alumno debe analizar cada una de las alternativas y decidir cuál es la más adecuada.

Características de las pruebas de reconocimiento:

- Precisan de una mayor capacidad de discriminación de los alumnos y un rol más activo.
- Exigen atención, observación, discriminación.
- Favorecen los aprendizajes de "última hora".
- Permiten fiabilidad y objetividad en la corrección.

2.1.6 Características generales de los instrumentos

Según Camilloni (1998) las características generales que los instrumentos de evaluación deben reunir, aunque con distinto grado de relevancia son: validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.

VALIDEZ: un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él. Un instrumento es utilizado para valorar determinados aprendizajes, de un determinado grupo de alumnos en una determinada circunstancia y en un determinado momento del proceso de aprendizaje que están realizando (al inicio, en el transcurso o al final). Como consecuencia, la validez de un instrumento se determina en relación con su adecuación a los propósitos y a la situación específica en la cual fue aplicado, un instrumento no es universalmente válido.

Es posible señalar que la validez nunca es absoluta, en principio porque debe ser referida a un criterio externo. Segundo porque se puede hablar de validez mayor o menor, ya que un instrumento nunca es completamente válido, sólo permite hacer inferencias acerca de los saberes de los alumnos.

Camilloni señala diversas clases de validez:

Validez de contenido: un instrumento tiene validez de contenido cuando la selección de contenidos realizada para la elaboración del mismo es una muestra significativa del curso dictado o de la unidad didáctica.

Validez predictiva: se refiere a la correlación entre los resultados obtenidos por los alumnos (en una o varias pruebas combinadas) y su desempeño posterior en las mismas áreas evaluadas. Los instrumentos deben tener validez predictiva escolar o extraescolar para contribuir a pronosticar los éxitos y las dificultades en posteriores aprendizajes, en el desempeño profesional o la actuación social.

Validez de construcción: la validez de construcción depende de la coherencia entre los instrumentos de evaluación y las teorías didácticas que sustentan el proyecto pedagógico.

Validez de convergencia: esta validez alude a la relación que es posible establecer entre un instrumento o programa de evaluación y otros de validez ya conocida. Por ejemplo, si un instrumento o programa es reemplazo, debe demostrarse que son tan buenos o mejores que los anteriores.

Validez manifiesta: esta modalidad de la validez se refiere al modo en que se presentan los instrumentos ante los alumnos y el público en general. Un instrumento no debería ser percibido como “filtro” y su fin producir una selección injusta entre los alumnos. Los instrumentos deben ser vistos con la capacidad de dar cuenta de los aprendizajes de los alumnos.

Validez de significado: este tipo de validez se centra en la relación que establece el estudiante entre el instrumento de evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje por el otro. Se espera que la evaluación informe al estudiante acerca de sus logros y de los errores que debe superar, dándole indicios acerca de cuáles podrían ser los orígenes de sus dificultades.

Validez de retroacción: puede ocurrir que los alumnos orienten sus aprendizajes conforme a lo que los docentes evalúan. Es un efecto no deseado de la evaluación por cuánto, en vez de posicionarse como espacio de mejoramiento para la enseñanza y el aprendizaje, se convierte en reguladora de esos procesos. Por cuánto la validez de retroacción establece acciones de corrección para que la evaluación no pierda su sentido didáctico.

CONFIABILIDAD: un instrumento es confiable cuando los resultados son estables, es decir, cuando esos resultados son semejantes en otras ocasiones en que se administre ese instrumento. Además, la administración del instrumento no ha sido afectada por la influencia de factores transitorios y también es objetiva, es decir, independiente de la persona que evalúa. La longitud y duración de la prueba pueden

afectar la confiabilidad, como también, la tensión de los alumnos, la manera que son tratados por el evaluador y las condiciones materiales y físicas durante la administración (iluminación, mobiliario, comodidad en general).

PRACTICIDAD: La practicidad de un programa o instrumento de evaluación depende de la conjunción de su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y de la economía en tiempo, trabajo y costo. La administrabilidad depende del tiempo que insume el diseño, el que exige la puesta en práctica, la claridad de las consignas, los materiales necesarios para la administración y la cantidad y formación de las personas que realicen la administración, cómputo e interpretación de los resultados

Esta característica no es la más importante pero adquiere relevancia cuando de ella depende la frecuencia de la evaluación. Si el instrumento es práctico o cuando es de fácil administración, se evalúa más frecuentemente y ello contribuye al mejoramiento de los procesos de enseñanza y también los procesos de aprendizaje de los alumnos.

UTILIDAD: Esta característica debe dar cuenta de la capacidad de un instrumento para satisfacer necesidades específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados de una evaluación deben poder orientar a los alumnos en futuros aprendizajes, a los docentes para reestructurar su enseñanza, a la institución en la cual se lleven a cabo ambos procesos, a los sectores interesados en la calidad de la educación.

2.2 Las propuestas de enseñanza mediada: la educación a distancia

Con el objeto de avanzar sobre la temática de la evaluación de los aprendizajes en un proyecto de educación a distancia, es necesario sintetizar brevemente los rasgos distintivos de esta modalidad de enseñanza.

La principal característica es la mediatización de las relaciones entre docentes y alumnos quienes se encuentran separados en tiempo y espacio. Así, la asistencia regular a clase es reemplazada por una nueva propuesta en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden en espacios y tiempos que no comparten, aunque muchos de los proyectos planifican algunas instancias de encuentros presenciales.

Mena (2005) la define como “Modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio.”⁵

Las características sobresalientes son:

- Permite atender una población geográficamente dispersa o con inconvenientes de horario.
- Se realiza a través de una comunicación mediatizada.
- Puede desarrollarse una comunicación asincrónica, si hay distancia temporal entre la emisión de la información y la recepción por parte de los alumnos, o una comunicación sincrónica, si la misma se desarrolla en tiempo real.
- Es un proceso sistemático que supone una preparación previa y minuciosa de los materiales.

Siguiendo a Litwin (2000) puede sintetizarse la institucionalización de la educación a distancia señalando los hechos sobresalientes marcados básicamente por el uso de los diferentes medios y las diferentes tecnologías.

En sus comienzos, a fines del siglo XIX, instituciones particulares en Estados Unidos y Europa ofrecían cursos por correspondencia para la enseñanza de oficios. Prevalcía el material impreso y el uso del correo para ofertas no universitarias.

Recién en la década de 1960, se crean universidades a distancia que competían con las de modalidad presencial (la Universidad de Wisconsin, la Open University de Gran Bretaña), generando cursos académicos de calidad, con egresados que lograban insertarse en el mundo laboral con las mismas competencias que

⁵ Mena, Rodríguez, Diez. (2005) “*El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*”. Ed. Stella. Bs.As. Pág.19

quienes optaban por la modalidad presencial, utilizando medios impresos, radio, televisión y cursos intensivos en períodos de receso de las universidades convencionales.

Avanzada la década del '60, se fueron creando, tanto en Europa como en América Latina, Universidades con propuestas de educación a distancia de calidad que, si bien intentaron replicar el modelo inglés, en muchos casos, incorporaron la modalidad como otra alternativa a la tradicional modalidad presencial.

Lentamente se fue modificando la propuesta inicial de cursos por correspondencia, la televisión y la radio fueron los soportes de la década de 1970; los audios y videos de la década de 1980; la incorporación de redes satelitales, el uso de Internet, el correo electrónico y las posibilidades que brindan los soportes informáticos marcaron el inicio de una nueva era en educación a distancia a partir de la década de 1990.

En la actualidad, las posibilidades que brindan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación han permitido el desarrollo de Nuevos Entornos Educativos, conceptualizados como el soporte tecnológico que hace posible la existencia de la interacción virtual por medios telemáticos.

Estos entornos o campus virtuales, a los que se accede a través de Internet, permiten a los alumnos realizar inscripciones y trámites administrativos, recibir material de estudio, comunicarse con los tutores o con compañeros para recibir información vía correo electrónico o encontrarse en foros para intercambiar opiniones, ideas y debatir. La interacción es central en las experiencias de aprendizaje en entornos virtuales.

En los cursos por correspondencia alumnos y docentes (o tutores), y alumnos entre sí prácticamente no interactuaban, ya que los primeros recibían los materiales impresos y dependía de ellos la comprensión de los mismos y su aprendizaje (Valenzuela, 2003). Las videoconferencias hacen posible que los docentes y los alumnos interactúen en tiempo real, facilitando también la interacción alumno-alumno, aunque el equipo necesario hace que este medio sea costoso si se usa como un canal principal. Con el surgimiento de Internet se abrió la posibilidad de promover altos grados de interacción dentro de un ambiente de aprendizaje.

Distancia transaccional e interacción en educación a distancia.

No es posible obviar aquí una de las teorías fundamentales en educación a distancia: la teoría de distancia transaccional de Michael Moore (Moore, 1990) quien la define como la distancia que existe en las relaciones educativas, determinada por la cantidad y calidad del diálogo que tiene lugar entre el estudiante y el profesor y la estructuración que existe en el diseño del curso. En cualquier práctica educativa, sea presencial o a distancia, la distancia transaccional forma un continuo. Un curso a distancia puede implicar un contacto frecuente y un diálogo intenso con el profesor y con el resto de compañeros. En otras palabras, el docente y el grupo de alumnos pueden estar distantes si no existe diálogo, incluso si se encuentran bajo el mismo techo. Asimismo, habiendo diálogo, el docente y los alumnos pueden estar unidos, incluso si están separados físicamente por miles de kilómetros. Este estudio dinámico y sistémico de la educación a distancia ha hecho que la *distancia* sea irrelevante, y ha centrado el foco de atención en la comunicación a través de diferentes medios y en la co-construcción del conocimiento. Es decir, donde hay comunicación significativa entre el alumno y el docente la distancia entre éstos disminuye, y cuando la comunicación significativa disminuye, la distancia aumenta. A medida que el estudiante asume un rol activo sobre su propia actividad y se incrementa el diálogo con el profesor, se reduce la distancia transaccional. La cuestión no es dónde estén situados el estudiante y el profesor o cómo se comunican, sino la calidad de su interacción. El papel verdaderamente innovador de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación a distancia es intentar reducir la distancia transaccional entre profesores y estudiantes y favorecer la interacción entre las personas y la interactividad con los materiales.

Si bien no hay acuerdo entre los autores con respecto a la definición de interacción e interactividad, se toma aquí la definición de Mena quien define interactividad con los materiales e interacción entre los miembros de un curso.

Mediación en un proyecto de educación a distancia.

Para que la interacción permita a los alumnos la construcción de conocimiento y una activa y genuina participación, es fundamental y absolutamente necesaria la mediación pedagógica tanto en un curso presencial como a distancia. Aunque es necesario señalar que en un ambiente de aprendizaje virtual no solamente media el docente, también lo hacen los estudiantes, los materiales y los recursos tecnológicos.

Para Beatriz Fainholc (2003) las mediaciones pedagógicas “se hallan representadas por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico que

se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional. Su fin central es facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad”.⁶

La mediación pedagógica se refiere al procesamiento didáctico del contenido para hacerlo aprendible, el tratamiento de los contenidos, la selección y combinación de los medios y formatos, posibilitan andamiar el aprendizaje, tanto presencial como a distancia y en consecuencia, fortalecer las potencialidades de interactividad a través de los materiales educativos. Es decir, se habla de mediación en tanto acción de interceder entre el objeto a ser aprendido y el sujeto que desea aprenderlo.

Los medios utilizados, sean escritos, audio, video, informáticos, pueden diferenciarse en cuanto al grado en que pueden representar distintos tipos de conocimiento puesto que varían los sistemas simbólicos que emplean para codificar la información. Algunos medios tienen la posibilidad de combinar los distintos sistemas simbólicos y generar distintos tipos de conocimiento. Éste es un aspecto muy significativo a la hora de planificar un proyecto con modalidad a distancia, es decir, no sólo considerar qué tecnología se va a utilizar, sino qué tipo de aprendizaje se espera generar y cuál es la tecnología más adecuada para propiciarlo. De allí la necesidad de conocer las potencialidades didácticas de cada uno, además de los aspectos técnicos. A estas consideraciones deberá agregarse tener en cuenta las particularidades de los alumnos: expectativas, intereses, habilidades, nivel de alfabetización con respecto al uso de los medios.

En la actualidad, Internet brinda multiplicidad de posibilidades: puede utilizarse como herramienta al servicio de la comunicación entre las personas y los grupos, como fuente de conocimientos y como recurso didáctico. Los cursos pueden ser distribuidos y gestionados exclusivamente a través de la Web, o en otros casos los cursos utilizan las potencialidades de Internet como pueden ser las herramientas para la comunicación sincrónica y asincrónica tales como foros, chat, grupos de discusión, correo electrónico. Las TIC han introducido la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la interacción y el intercambio de ideas y materiales entre formador y alumnos y de alumnos entre sí.

⁶ Fainholc, B (2003) “El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica”

2.2.1 Estructura organizativa de un proyecto de educación a distancia

Para la operativización de un proyecto en el marco de la modalidad a distancia, es necesario desarrollar líneas de acción vinculadas básicamente a los procesos de planificación, producción y distribución de materiales, evaluación y seguimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Mena define para el desarrollo de esas funciones la conformación de los siguientes equipos o subsistemas:

- a. Equipo de coordinación: encargado de coordinar y organizar las actividades de los demás equipos, específicamente se dedica a:
 - Operativizar las propuestas del proyecto.
 - Elaborar, cumplir y controlar el cronograma establecido.
 - Realizar el control de calidad de los procesos y productos.
 - Organizar las reuniones de los diferentes equipos.
- b. Equipo de producción de medios y materiales: encargado de diseñar y producir los materiales, específicamente se dedica a:
 - Realizar el diseño global de los distintos materiales que serán necesarios.
 - Redactar el contenido.
 - Realizar el diseño didáctico de cada material teniendo en cuenta el lenguaje del medio y las especificaciones técnicas establecidas por el sistema.
 - Presentar el original del material elaborado para su supervisión y evaluación.
 - Ajustar diseño y contenido de acuerdo a los resultados de la evaluación.
 - Reproducir el material aprobado.
- c. Equipo de administración: se dedicará a:
 - Inscripción de alumnos, que deberá incluir instancias de información, orientación y admisión.
 - Distribución y recepción de materiales.
 - Designación de personal.
 - Administrar los recursos económicos.
 - Elaboración y envío de certificados de acreditación.
- d. Equipo tutorial: será el nexo entre la institución y los alumnos. Se ocupará de:
 - Coordinar las actividades de los tutores que intervengan.
 - Recabar información acerca de la marcha de las tutorías.
 - Guiar a los alumnos, atendiendo dudas o dificultades, motivando, aportando ejemplos, ampliando información.
 - Diseñar y evaluar el proceso de aprendizaje de los participantes.

- Participar en reuniones de coordinación general.
- e. Equipo de evaluación: es el equipo encargado de diseñar y obtener información acerca de la marcha del proyecto para alimentar la toma de decisiones con respecto al redireccionamiento del mismo. Sus funciones específicas son:
 - Diseñar los instrumentos de evaluación para recoger información en todas las instancias del programa o curso.
 - Aplicar dichos instrumentos o hacerse responsable.
 - Procesar la información.
 - Elaborar informes dirigidos a los distintos participantes.
 - Recomendar acciones.

2.2.2 La evaluación de los aprendizajes en un proyecto educativo en modalidad a distancia

Según Mena (2005) la evaluación en la modalidad a distancia adquiere una dimensión especial, distinta a la modalidad presencial, por la necesidad de contar con datos que permitan obtener información acerca de las acciones planificadas que, por las características de la modalidad, están diferidas en tiempo y separadas en el espacio.

El proceso de diseñar, recoger, procesar y proveer información que implica la evaluación (Stufflebeam) permite a los integrantes del programa tomar decisiones fundamentadas y racionales.

Es necesario destacar que todos los subsistemas que componen un programa de educación a distancia (materiales, tutorías, aprendizaje y administración) deben ser objeto de evaluaciones pero, como ya se aclaró desde el inicio de este trabajo, sólo se abordará aquí lo referido a evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Siguiendo a la autora mencionada al iniciar este apartado, es posible señalar cuatro estrategias que permitirán recabar información relevante al momento de realizar la evaluación de los aprendizajes:

- Evaluación diagnóstica: se aplica al comienzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con ella se recaban datos sobre los saberes previos del grupo.
- Autoevaluación: actividades que acompañan a los materiales de estudio, como también claves para la corrección.
- Evaluación con retorno: entrega de trabajos al tutor, que permitirán a los alumnos integrar los contenidos desarrollados.

- Evaluación final: en el caso de tener que acreditar los aprendizajes logrados, pueden ser presenciales o a distancia.

Por su parte, García Aretio (2004) destaca que la calidad de un sistema de enseñanza a distancia depende de la información que se obtenga en las pruebas de evaluación y la reorientación de los procesos de enseñanza en consonancia con dichos resultados. El proceso de evaluación servirá, por un lado, como control de los aprendizajes, y por otro, le permitirá a los alumnos adquirir conocimientos y habilidades de forma significativa, y recibirán orientaciones sobre sus progresos retroalimentando esos aprendizajes. Estos procesos se realizan fundamentalmente mediante evaluaciones de tipo sumativas y formativas:

- La *evaluación formativa*, según el autor mencionado, cumple una función preponderante en la modalidad a distancia, porque permite que el alumno corrija errores, supere dificultades y adquiera habilidades que se detectaron ausentes. Se trata de usar la información recogida para mejorar el proceso de construcción del currículo, de la enseñanza y del aprendizaje.
- La *evaluación sumativa o acumulativa* designa la evaluación final de un curso y con ella se pretende averiguar los conocimientos adquiridos por el alumno para asignarle una calificación.
- Finalmente, García Aretio también menciona la *evaluación diagnóstica*, que puede realizar el tutor al comenzar el curso para detectar necesidades, conocimientos, habilidades, motivaciones, etc.

2.2.3 Funciones de la evaluación en el marco de un proyecto con modalidad a distancia.

Tanto para un proyecto de enseñanza presencial como para un proyecto con modalidad a distancia la evaluación no tienen como único objetivo calificar y acreditar el aprendizaje de los alumnos.

Si la evaluación se propone delinear, recoger, procesar y proporcionar información útil para la toma de decisiones, en síntesis, se trata de obtener evidencias "... que permitan apreciar el valor de los procesos y resultados desarrollados y obtenidos en cada uno de los elementos que componen el programa".⁷

Es la tarea que desarrolla el equipo de evaluación, y específicamente en un programa con modalidad a distancia sus funciones serán:

- Diseñar instrumentos para recoger información en las distintas instancias.

⁷ Mena, Rodríguez, Díez. Op.Cit. Pág.262

- Aplicar los instrumentos.
- Procesar la información.
- Informar a los actores involucrados los resultados obtenidos.
- Recomendar acciones para rectificar procesos o productos.
- Asesorar a los equipos de producción de materiales acerca de las actividades evaluativas.
- Elaborar informes donde se detallen logros y dificultades.

Estas funciones dan cuenta del valioso aporte de la evaluación para:

- El alumno porque puede comprobar la marcha de su aprendizaje y redireccionarlo,
- Los tutores y docentes porque pueden apreciar el proceso de aprendizaje de sus alumnos, diseñar caminos alternativos, comprobar la eficacia de las estrategias utilizadas, los aspectos positivos y negativos de los materiales, la pertinencia de la organización tutorial y administrativa.
- Los miembros de los distintos equipos que conforman el programa porque con la información recogida pueden reorientar acciones.

2.2.4 Tipos de pruebas o instrumentos en modalidad a distancia

Cada modalidad evaluativa implica para el alumno poner en juego diferentes habilidades, por eso es recomendable presentarlas combinadas.

García Aretio sugiere las siguientes pruebas como las más importantes o destacadas a la hora de evaluar en la modalidad a distancia:

- **Pruebas de autoevaluación**, que deben ofrecerse dentro de los materiales de estudio, ya sea en formato impreso, electrónico, en CD o en una plataforma o entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Mediante estas pruebas el estudiante debe poder verificar su propio progreso en el estudio.
- **Participación de los alumnos** en diferentes ámbitos de intervención (correo, chat, foros, videoconferencias, páginas personales, etc.) atendiendo a su grado y calidad.
- **Pruebas de evaluación**, de realización personal que podrían abarcar pruebas objetivas, preguntas de respuesta breve, temas de desarrollo, problemas, en relación a los objetivos del módulo bloque o tema estudiado. El autor sostiene que estas pruebas deberían tener carácter **formativo**, es decir que sirvan para identificar las fortalezas y debilidades del aprendizaje de cada estudiante, de

forma tal que sea posible reforzar las primeras y tomar decisiones pertinentes en relación a las segundas. Así, el alumno podrá modificar dificultades o errores y, por otro lado estará en mejores condiciones de abordar las pruebas **sumativas**.

- **Actividades colaborativas**, se trata de actividades con el objeto de producir debates formativos, reflexiones o el descubrimiento o constatación de determinadas realidades. Estas pruebas de evaluación son apropiadas para realizarlas en colaboración con otros compañeros estudiantes y se realizan a partir de alguna pregunta, estudio de casos, o simplemente una propuesta abierta que puede ser respondida desde diferentes ópticas.
- **Prueba final** del curso, tiene por objeto comprobar la adquisición de conocimientos de los estudiantes y su aprobación decidirá la obtención del diploma correspondiente.
- En determinados estudios, fundamentalmente de postgrado, podría requerirse la elaboración de un **trabajo final, proyecto o tesina**, donde el estudiante ponga de manifiesto lo aprendido en una situación concreta.

El autor destaca la importancia de elaborar las pruebas basándose en los objetivos relevantes del aprendizaje que se espera que los alumnos logren precisamente para fijar los contenidos estudiados y las relaciones de éstos entre sí. Cuando se realiza un esfuerzo por recordar, reconocer, analizar, reconstruir, etc., se fija la información adquirida con anterioridad. Cuando al alumno no se le solicita simplemente la repetición de contenidos, sino que se construye la prueba solicitando la reelaboración de lo estudiado, se propicia un aprendizaje significativo.

En este contexto, enuncia las siguientes ventajas de las pruebas de evaluación a distancia:

- Permite un control periódico del progreso académico de los alumnos y una evaluación continua.
- Ayuda a los alumnos a estudiar dado que se pautan entregas con fechas determinadas que no se pueden obviar.
- Es un estudio sistemático ya que las pruebas se ajustan a una parte de la materia que se calculó para un determinado tiempo, evitando así la sobrecarga de estudio en una fecha.
- Ayuda a retener los puntos fundamentales de una materia.
- Es un elemento de comunicación porque el tutor debe realizar una devolución con los observaciones pertinentes.

- Ayuda a conocer los resultados de su aprendizaje y la orientación correspondiente, actúa como motivación para el alumno y mejora la calidad de aprendizajes futuros.
- Al solicitarse reelaboraciones, análisis de diferentes enfoques y relaciones entre ellos, se obliga a los alumnos a consultar otras fuentes bibliográficas, y no las estrictamente obligatorias.
- La exigencia de posturas personales, requieren reflexión y estudio en profundidad.
- Permite a los tutores descubrir los bloques de contenidos que resultan con más dificultad para los alumnos.
- Al mismo tiempo, los profesores redactores de las pruebas pueden averiguar con los tutores, las dificultades más comunes de la materia y los errores en la redacción de las pruebas.

Dorrego (2006) cita a Mc Vay quien propone algunas formas de evaluación de los ambientes virtuales:

- Renunciar al control: quiere decir que el estudiante asuma el control de la evaluación en lugar del profesor y la responsabilidad del aprendizaje y utilice habilidades de pensamiento de alto nivel de aplicación, análisis, síntesis, al hacer una reflexión de su accionar.
- Reevaluar el resultado de la evaluación: más allá de las pruebas objetivas: considera que las pruebas objetivas son adecuadas para evaluar aprendizajes de niveles inferiores, pero son difíciles de construir para evaluar aprendizajes de alto nivel. Además algunos alumnos no se desempeñan bien en este tipo de pruebas, con lo cual aconseja incluir diversidad de métodos.
- Aplicar en el mundo real: los ambientes de aprendizaje basados en la Web permiten la aplicación del concepto de cognición situada cuando se solicita a los estudiantes que apliquen los conocimientos nuevos en sus propios ambientes; permiten además a los estudiantes demostrar el uso de diferentes habilidades de pensamiento de alto nivel; y facilita la continuación del uso de conceptos aprendidos incluso finalizado el curso.
- Evaluar el aprendizaje basado en proyectos. Los alumnos deben analizar y resolver problemas, esto requiere que realicen síntesis de muchos conceptos y su jerarquización al momento de reportar su

trabajo. Así mismo le permite a los profesores o tutores evaluar el proceso de andamiaje de los conceptos y las dificultades que pudieron haber tenido.

- Usar la memoria de reflexión de los estudiantes: obliga a los estudiantes a reflexionar sobre su aprendizaje y ofrece a los docentes información sobre las percepciones de los alumnos sobre un tema, el desarrollo que hicieron de los conceptos, o los errores que puedan tener. La autora enumera las siguientes formas de uso de las reflexiones:

-Diarios: los estudiantes describen sus aprendizajes, narran acerca de la importancia del tema en cuestión, otros.

-Memorias de reflexión específica: examinan específicamente un concepto, estudio de caso, situación, y escriben sus sentimientos a medida que avanzan en el trabajo de elaboración.

-Reflexiones al comienzo del curso: anotan sus expectativas acerca del curso, de los temas, sus temores o intereses.

-Reflexiones analíticas: los estudiantes dedican un tiempo corto para registrar lo bueno o lo malo de una presentación, un trabajo grupal u otro evento.

3 Caso de Estudio

3.1 Metodología utilizada para la investigación

El método empleado en la presente investigación es el estudio de caso. Hans Gundermann Kröll define caso como “algo específico”⁸, que tiene un funcionamiento particular y se manifiesta como sistema integrado. Por otra parte, define estudio de caso como “una entidad que es objeto de indagación y por eso se transforma en caso.”⁹

El autor mencionado en el párrafo anterior señala dos concepciones generales acerca de los estudios de casos. En la primera se define el estudio de caso como una investigación dirigida a conocer un ente particular, es decir, la especificidad del objeto a ser estudiado, sus atributos y la necesidad de no perder su carácter unitario determinan la importancia de ser estudiado. En esta medida el estudio de caso no es una elección metodológica sino que es la elección de un objeto a ser investigado. En la segunda definición el énfasis se pone en la investigación del caso como medio y no como objeto de estudio para alcanzar la comprensión de un problema más general o para desarrollar una teoría. El caso en sí mismo posee una importancia secundaria.

Este trabajo de investigación se emprende con una finalidad intrínseca, es decir, se desea comprender un caso en particular: La evaluación de los aprendizajes de los alumnos del pre-ingreso a la Facultad de Arquitectura en el marco de una propuesta de enseñanza mediada, y en este sentido analizar el caso desde la unicidad sin interés en generalizar. No es objeto de esta tesina estudiar el caso con una finalidad instrumental, es decir, para alcanzar posteriormente la comprensión de un fenómeno general que lo involucre y tampoco desarrollar una teoría.

Para llevar adelante dicha investigación de tipo descriptiva se analizaron documentos elaborados por el equipo a cargo de la implementación de la propuesta, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tutores y se tuvo acceso al curso planificado en el entorno digital para realizar una observación no participante del proceso.

⁸ Kröll, H. “*El método de los estudios de caso*” en “Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social”. Tarrés, M. coordinadora Pág. 253

⁹ Op.Cit. Pág.253

3.2 Programa de Educación a Distancia de la UNLP. Entorno WebUNLP.

El Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Plata se inició en septiembre de 2004 y fue creado con el objetivo de dar un marco institucional a las experiencias de educación no presencial de la universidad. Las experiencias en modalidad no presencial que existen en las diferentes Unidades Académicas atienden diferentes niveles (pre-grado, grado y postgrado universitario).

En el marco del programa se utiliza el entorno virtual WebUNLP, cuyo desarrollo ha estado a cargo de un equipo interdisciplinario. Este entorno es un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Incorpora tres roles bien definidos: docentes, alumnos y administradores.

El diseño de un curso en WebUNLP se realiza por unidades pedagógicas denominadas “áreas”. Estas áreas son: Bienvenida, Información general y Contenidos, Comunicación, Recursos educativos, Trabajo colaborativo, Evaluación, Gestión y Seguimiento. Cada una de ellas tiene un objetivo específico y orientan al docente en el proceso de estructurar el curso. Por otra parte, en cada área el docente puede trabajar en una doble modalidad, una destinada a diseñar el curso (Modo Diseño) y la otra a mostrar cómo vería el alumno el diseño adoptado (Modo Curso).

A continuación se describen las unidades pedagógicas que provee esta plataforma para el diseño de cursos.

- Área de “**Bienvenida**”: permite dar un mensaje inicial a los alumnos. Puede ser un mensaje textual, con imagen, audio y video, para dar la bienvenida y explicar algunos lineamientos generales del curso.
- Área de “**Información General y Contenidos**”: presenta dos secciones. Una sección es la de “Información General”, en la cual se encuentran las herramientas de objetivos, contenidos, metodología, docentes y horarios. La otra sección es la de “Contenidos”, donde se encuentran las herramientas de unidades y temas, que permiten la organización jerárquica de los contenidos. En esta sección el docente puede cargar los materiales del curso.
- Área de “**Comunicación**”: las herramientas mensajería, cartelera de novedades y foros de debate les permite a los miembros del curso realizar comunicación de tipo asincrónico. También se encuentra en etapa de prueba la comunicación sincrónica a través de una herramienta integrada que provee la funcionalidad del “chat” y, en desarrollo se encuentra la pizarra electrónica.
- Área de “**Trabajo Colaborativo**”: brinda la posibilidad de trabajar *colaborativamente* entre los miembros del curso en diferentes actividades

(evaluativas, motivadoras, etc.). Posee herramientas tales como compartir archivos, gestión de grupos y presentación de alumnos.

- Área de “**Evaluación**”: permite realizar tanto autoevaluaciones, trabajos prácticos o exámenes, con diferentes modalidades de corrección por parte del docente y con diversos tipos de consignas para construir.
- Área de “**Recursos educativos**”: permite acompañar los contenidos del curso a través del uso de las herramientas de mediateca donde es posible presentar material multimedial y biográfico para el alumno, un glosario de términos
- Área de “**Gestión y Seguimiento**”: conforma la parte administrativa del curso en lo que se refiere a gestionar los alumnos, docentes y el curso en sí mismo. Cuenta con las herramientas de gestión y seguimiento de alumnos, gestión de docentes y gestión del curso. A través de ellas se puede analizar el recorrido que tienen los alumnos por las distintas áreas, ver cuándo accedieron por primera y última vez.

3.3 Experiencia del Curso Introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Una de las experiencias abordadas en el marco del Programa de Educación a Distancia de nuestra universidad ha sido el desarrollo del curso Introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP. Cabe aclarar que quienes desean seguir la carrera pueden optar por realizar el curso introductorio de forma presencial o semipresencial (con una semana final presencial de integración de los alumnos de ambas modalidades). Quienes optan por la modalidad semipresencial comienzan en el mes de septiembre y terminan en febrero; quienes lo hacen en forma presencial, cursan de manera intensiva durante febrero. No es un curso eliminatorio.

La experiencia semipresencial que utiliza la plataforma WebUNLP comienza a desarrollarse en 2004, y se ha replicado en los años siguientes. Los principales aspectos que la motivaron se relacionaron con:

- **Orientación vocacional:** para que los alumnos pudieran conocer los principales ejes temáticos de la carrera (previo a su inscripción en la Facultad).
- **Integración con el ámbito universitario:** para que los alumnos pudieran tomar contacto con docentes del área de una manera personalizada (en una relación tutor-alumno) y realizar de esta manera una primera integración con el ámbito universitario

- **Nivelación y Articulación:** los contenidos previstos para el curso introductorio tienen el propósito de nivelar y articular con el primer año de la carrera.

El trabajo previo al desarrollo de la experiencia estuvo relacionado con la formación de tutores, la elaboración de la propuesta, del diseño y producción de materiales específicos y la planificación de instancias de evaluación de la metodología, a través de encuestas y entrevistas a los alumnos. Se diseñaron también actividades específicas para trabajar a distancia como lectura, análisis e interpretación de textos referidos a la temática pertinente.

Conformaron el sistema tutorial cuatro tutores académicos. Entre los mismos se eligió un coordinador de tutores con tareas específicas tales como establecer cómo se debían entregar las actividades, cómo se iban a corregir y devolver a los alumnos, cómo iniciar la comunicación con los alumnos, etc. Por otra parte, el grupo asesor del Programa de Educación a Distancia de la UNLP, desempeñó, en los dos primeros años, el rol de tutor administrativo y tecnológico, para dar soporte a los alumnos y docentes en esta experiencia. Los tutores académicos trabajaron cada uno con un grupo reducido de alumnos asignados al iniciar la experiencia.

Respecto de los contenidos se planificaron cuatro módulos que abordan los principales ejes temáticos de la carrera. En el cronograma de trabajo se especifican objetivos de cada módulo, materiales, actividades y tiempos estipulados para su realización.

El preingreso comienza en el mes de septiembre a través de WEBUNLP únicamente para la modalidad semipresencial. Se desarrollan dos encuentros presenciales. Estos han sido en algunos años al comienzo y al final del curso, en otros, promediando y al finalizar. Luego los alumnos se incorporan al curso de ingreso presencial en la última semana de febrero, que corresponde a la finalización del curso presencial.

La propuesta prevé la confección de una maqueta, y tal como fue expresado en la introducción de este trabajo, el caso de estudio de esta tesina está centrado en el análisis de cómo los docentes y tutores realizan la evaluación de los conocimientos del alumno a través del proceso de trabajo con la maqueta.

3.4 Desarrollo del Curso

Al curso de Preingreso a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo pueden inscribirse alumnos que cursan el último año de Polimodal.

Quienes se inscriben en la modalidad semipresencial reciben en su casilla de mensajes un correo con los datos de acceso a WebUNLP y la información inicial sobre el curso. Se le indica cómo ingresar a la plataforma, con un nombre de usuario y clave. Al hacerlo acceden al mensaje de bienvenida.

Pantalla de Bienvenida:

WebUNLP - ENTORNO VIRTUAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

webUNLP ENTORNO VIRTUAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA


Acerca de Contáctenos Mapa Tutorial Ayuda Cerrar sesión

Cian, Telma

Volver Anuncios Crear curso Buscar curso Mis datos Mis cursos como docente

Pasantías Pre-Universitarias Para El 2008 Modo Curso Modo Diseño

Bienvenida Inf. Gral. y Contenidos | Comunicación | Trabajo Colaborativo | Evaluación | Recursos Educativos



Bienvenidos a las pasantías pre-universitarias de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Les damos la bienvenida a esta propuesta de trabajo conjunto.

A la izquierda encontrarán una serie de solapas que les permiten ingresar a diferentes área de trabajo.

Comenzá por ingresar al Area de **Información General y Contenidos**, donde podrás ver los objetivos del curso, la metodología de trabajo, cómo están organizados los contenidos y conocer a tus docentes. Además allí te iremos publicando los 4 módulos que desarrollaremos durante el curso. Accediendo a ellos podrás descargarte material de lectura y las actividades a realizar.

En la Solapa de **Comunicación** encontrarás una Mensajería desde la cual podrás enviar mensajes a tus docentes y compañeros. También una cartelera donde iremos publicando las novedades y anuncios.

En **Trabajo Colaborativo**, hay una presentación de quienes son tus compañeros y también en Grupos podrás ver quién es tu tutor.

Finalmente, en **Recursos Educativos** encontrarás una Mediateca, donde hay algunos materiales adicionales para que veas. También podrás acceder al Glosario donde definimos algunos términos. Consultá este glosario para ir adquiriendo vocabulario específico.

En caso que tengas alguna dificultad para acceder a la plataforma enviá un mail a ingreso@fau.unlp.edu.ar

Te deseamos mucha suerte!

© Instituto de Investigación en Informática LIDI. Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Si encontró un error en la plataforma y desea reportarlo haga clic [aquí](#)

En esa primera pantalla, además de darles la bienvenida se les informa que ingresando al área de **Información General y Contenidos**, pueden ver los objetivos del curso, la metodología de trabajo, la organización de los contenidos y conocer a los docentes. En ese mismo espacio se irán publicando los módulos que componen el curso, las actividades y materiales. Desde la **Mensajería** en el área **Comunicación** podrán enviar mensajes a docentes y compañeros, además se utilizará la Cartelera para novedades y anuncios. En el área **Trabajo Colaborativo** podrán subir sus datos personales y presentarse al resto así como también en **Grupos** ver quién es su tutor. Por último, en **Recursos Educativos**, encontrarán una **Mediateca** donde hay materiales adicionales.

A continuación los alumnos pueden acceder al cronograma de trabajo el cual detalla semana a semana las actividades que deberá realizar.

Extracto del cronograma (Año 2007):

Fechas	¿Qué hacemos?	¿Qué involucra?
3 – 10 de Septiembre	Presentación y familiarización con WebUNLP	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recibirás los datos de acceso a WebUNLP y la información inicial sobre el curso. ▪ Ingresa a WebUNLP, y lee el mensaje de bienvenida de tu tutor respondiendo con tu presentación. ▪ Descarga el cronograma de trabajo, la metodología del curso, y conoce a los docentes. ▪ Participa en el foro presentándote con los demás compañeros. ▪ Carga tus datos personales a través de la opción de MIS DATOS <p>Guiarse con Power Point SemanaPresentacion.pps que podés descargar desde el área de Información General y Contenidos.</p>
10 - 17 de Septiembre	Módulo 1: Espacio y Percepción	<ul style="list-style-type: none"> a. Se recomienda comenzar por leer la Guía de Lecturas del Módulo 1. Analizando los objetivos de cada una. b. Luego, descargar las lecturas y leerlas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Documento: Adrenalina por favor 2. Documento: Trampas de la percepción 3. Documento: Novena y décima poesía vertical. c. Participar en el foro de debate según la consigna de la semana.

Otro elemento importante que permite a los alumnos organizarse es el documento que describe la Metodología que se utilizará. En él se define a WebUNLP como un espacio en Internet al que pueden ingresar con un nombre de usuario y clave, y encontrar el curso donde estarán acompañados por docentes en forma mediada. Las actividades que se proponen (de lectura, percepción, análisis y comprensión), tienen como objetivo acercarlos a los principales ejes temáticos de la carrera y que adquieran algunos conceptos importantes para comenzar.

En el mismo documento se les informa además que la propuesta finaliza en la última semana de febrero del siguiente año, donde se integrarán al resto de sus compañeros (quienes eligieron la modalidad presencial). Allí analizarán conjuntamente el proceso realizado sobre la maqueta que forma parte de las actividades.

El tutor envía un mensaje de presentación dentro del entorno WebUNLP al que el alumno debe responder. Será quien guíe los trabajos, responda dudas, etc.

Con respecto a los contenidos, el curso se estructura en cuatro módulos que presentan los principales ejes temáticos de la carrera de Arquitectura. Cada módulo tiene como objetivo la introducción de temas específicos y están acompañados con actividades de lectura, análisis y comprensión. Las lecturas están asociadas a la participación en foros de debate coordinados por un tutor y en el que será necesaria y obligatoria la participación al menos en dos oportunidades por tema.

A lo largo del curso, como ya se mencionó, se propone la realización de una maqueta. "Dicha construcción tenderá a conseguir un tránsito natural entre las ideas formuladas y los términos espaciales, poniendo especial cuidado en que la misma no se convierta en un objeto terminado en sí mismo sino que, por el contrario, sea un elemento para experimentar, jugar y analizar los conceptos teóricos que se van trabajando." (extraído del documento *Metodología*, Pág.1)

Para la aprobación del curso los alumnos deberán entregar las actividades que soliciten los docentes, participar al menos en dos oportunidades en los foros por módulo y asistir a los encuentros presenciales propuestos, donde deberán presentar la maqueta de estudio. Las entregas deben realizarse en tiempo y forma de acuerdo a lo especificado en el cronograma detallado.

Las actividades propuestas pueden ser:

Actividades de análisis e interpretación de textos – vinculación con la arquitectura: se trata de la lectura de los textos para luego participar en los foros de debate. Cada foro comenzará con una consigna o pregunta que les permita relacionar la arquitectura con los conceptos que aparecieron en las lecturas.

Actividades sobre la maqueta de estudio: la maqueta de estudio es una actividad individual y propone trasladar algunos de los conceptos trabajados a la práctica. A lo largo del desarrollo del curso se ofrece una guía por medio de animaciones, que especifican las consignas, y cada tutor realiza un seguimiento personal para avanzar con la maqueta.

Actividades de resolución: en algunos módulos se propone el desarrollo de actividades que estarán incluidas en documentos de texto y deberán enviar a su tutor a través de la mensajería de WebUNLP.

Hasta aquí entonces se ha expuesto las primeras cuestiones con las que se va a encontrar un alumno del Curso de Preingreso a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

Sintetizando: al recibir en su correo un nombre de usuario y clave, puede acceder al entorno, leer la *Bienvenida* que le dan sus docentes e interiorizarse acerca de las distintas áreas y el desarrollo del curso. A través de los documentos "*Cronograma*" y "*Metodología*" toma contacto con la organización y el desarrollo del curso. También se le propone en esa primera semana que participe de un foro de presentación y suba al entorno sus datos personales.

El cronograma será una guía permanente (y absolutamente necesaria) pues indica semana a semana cuáles son las actividades programadas. Así, cada semana se indican una serie de lecturas que los alumnos deberán bajar del Área Información General y Contenidos, y en algunos casos completar actividades y enviarlas al tutor, así como también puede haber indicaciones para participar en algún foro.

3.5 Desarrollo de la maqueta

Para la quinta semana del curso se prevé (se transcribe a continuación parte del cronograma que corresponde a esa etapa):

1 – 8 de Octubre	Módulo 2: El Espacio Arquitectónico	a. Se recomienda tener la Guía de Lecturas del Módulo 2 para refrescar la intención de cada lectura a trabajar. b. Descarga y lee los materiales: 1. Proyectar un edificio. 2. Power Point “Inicio de la maqueta” c. Armá el cubo base según las indicaciones del Power Point y enviá las fotos a tu tutor según las especificaciones del archivo.
👉 8 de Octubre	Entrega de Actividad	Enviá las fotos del cubo base a tu tutor según como indica el archivo.

En esta instancia del curso comienza el trabajo con la maqueta de estudio. Se les propone a los alumnos la construcción de un atelier o lugar de estudio con materiales cotidianos y de desecho (cartones, acetatos, papeles, palitos de helado, etc.) Es de carácter experimental, pautado por consignas y modificable a partir de las sucesivas entregas y correcciones.

El proceso de construcción comienza a partir del Módulo 2 (como consta en el cronograma), el Power Point “Inicio de la maqueta”, indica los pasos a seguir. Se transcribe a continuación el texto de las primeras cinco diapositivas las cuales en su versión original están acompañadas por fotos y diagramas ilustrativos:

1. *Te presentamos aquí los objetivos de la maqueta, los materiales con los que trabajarás, y algunas ideas más para comenzar a desarrollar la actividad requerida a la maqueta.*
2. *Desarrollo inicial de la maqueta.*

Objetivos: en esta presentación se desarrolla el armado del modelo (Maqueta).

Esta maqueta tiene como objetivo experimentar en escala reducida el ejercicio propuesto. La maqueta también nos permite observar y verificar los espacios que resultan de aplicar las operaciones indicadas. La acción de armar la maqueta constituye en sí misma un problema a resolver, ya que deberás sistematizar elementos y ensamblarlos adecuadamente.

3. *Presentación del Kit de materiales básicos a utilizar:*

- *Varillas de Pino 3mm x 3mm.*
- *Cartón corrugado de 4mm de espesor, y de 1,00 x 0,70.*
- *Lápiz negro.*
- *Cinta adhesiva tipo pintor.*

4. *Instrumentos de trabajo*

- *Cinta métrica.*
- *Adhesivos para papel y para madera.*
- *Tablero de dibujo con regla paralela..*
- *Escalímetro.*
- *Trincheta.*
- *Escuadras (y otros, todos con su foto)*

5. *¿Por qué la maqueta? Para la concreción de un espacio arquitectónico donde se deberán **acentuar las relaciones forma-función y forma-espacio**, consideramos que la maqueta es el medio más próximo y menos casuístico en el manejo y conceptualización del espacio arquitectónico. El trabajo en maqueta tenderá a conseguir un tránsito natural entre las **ideas formuladas** por ustedes y **los términos espaciales**, poniendo especial cuidado en que la misma **no se convierta en un objeto terminado en sí mismo**, si no que por el contrario su carácter experimental la haga fácilmente modificable*

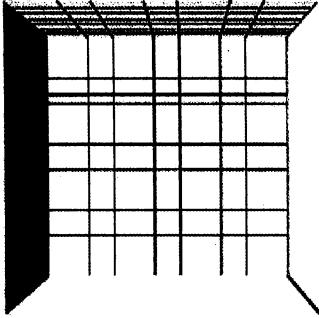
El resto de las diapositivas (desde la número 6 hasta la número 12) indican paso a paso cómo construir un cubo con dos planos de cartón y varillas de madera. Así obtendrán un cubo de 25,3 x 25,3 x 25,3 cm.

A partir de ese cubo base seguirán trabajando semana a semana con las indicaciones recibidas, siempre a través WebUNLP para la consecución de la maqueta planificada.

Luego de cada actividad de avance, los alumnos deben sacar fotos de su maqueta y subirlas al entorno adjuntando un breve comentario.

La consigna en ese caso dice

- *Insertá dentro del recuadro de **"Fotos"** la imagen de tu maqueta.*
- *Es importante que tengas en cuenta que es una maqueta de experimentación y prueba, por lo tanto podés sostener los cartones con alfileres o cinta de papel.*
- *En el recuadro **"Tus Comentarios"** podrás escribir las observaciones y las dudas que te surgieron en el transcurso del desarrollo del ejercicio.*

Esquema	Foto
	

Tus Comentarios

En total son cinco las fotos que, desde diversos ángulos indicados en el documento, deberán sacar y subir, enviándolas a su tutor para su evaluación.

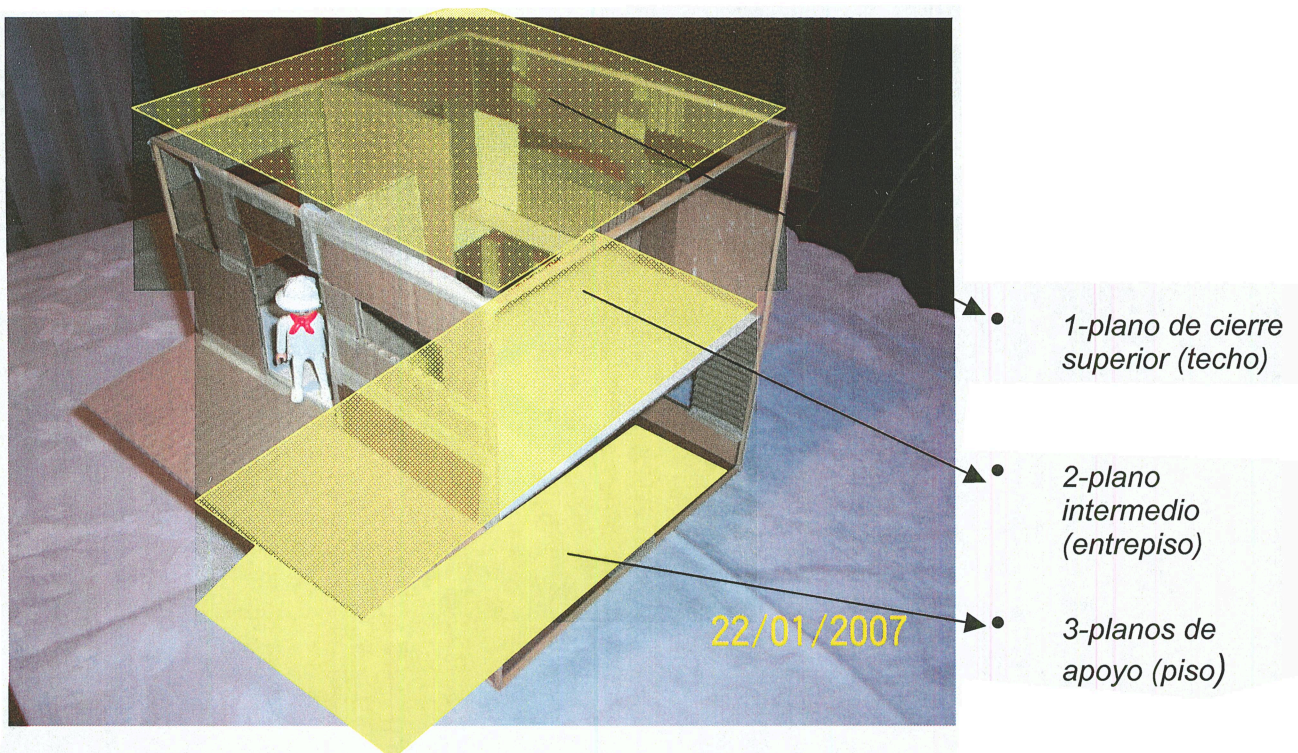
La señalización del ángulo desde el cual deben sacar la foto, sumado a los comentarios que los estudiantes deben agregar, implica para el alumno, focalizar o centrarse en un aspecto determinado; y al tutor le permite conceptualizar lo que el alumno quiso hacer. Es decir, en un curso presencial, se pueden hacer bocetos, dibujos, conversar, intercambiar ideas, en caso de que el tutor no entienda lo que el alumno quiso hacer o hizo. En un curso semipresencial, y en este caso particular, las fotos y los comentarios deben dar cuenta de la idea que subyace en la maqueta, lo cual exige cierto grado de abstracción y conceptualización.

3.6 Acompañamiento de los tutores en la construcción de la maqueta.

Sobre las fotos que los alumnos les toman a sus trabajos y envían a sus tutores, éstos hacen una devolución señalando sobre esas mismas fotos si deben desplazar algún plano, hacer cambios, rotar, trasladar, etc. además de indicaciones escritas muy cortas y concretas. El objetivo es que los alumnos se alejen de los preconceptos sobre espacio, habitación, lugar cerrado, preconceptos que tienen generalmente las personas que no saben de arquitectura y que comiencen a pensar en trasladar, repetir, rotar planos en el espacio. Durante el proceso se los conduce a establecer jerarquías espaciales y trabajar desde la abstracción, que significa pensar un espacio como planos de distintas alturas, distintos materiales, distintas calidades.

En el anexo de este trabajo se adjunta un trabajo de seguimiento de uno de los tutores. A manera de ejemplo se transcribe a continuación un fragmento:

Te propongo utilizar para comenzar 3 planos horizontales trabajando con el mismo criterio que lo venís haciendo:



En los 3 casos dejo a tu criterio las dimensiones de los planos que quieras utilizar, pero tené en cuenta que el cartón blanco que estás utilizando para la "planta alta" tiene mucha dimensión, casi ocupa la totalidad del cubo.

Cada tutor organiza una carpeta de seguimiento para cada alumno, donde archiva las diferentes entregas y sus respectivas devoluciones.

Este proceso de seguimiento y acompañamiento en la construcción de la maqueta es de carácter cualitativo y formativo. Los tutores intentan comprender la idea del alumno, y luego marcan en forma personalizada aciertos y errores para que el alumno siga avanzando. No se trata de una *sanción*, se trata de resignificar para avanzar. Lo importante no es solamente el producto, al que por supuesto deben llegar al final, sino que se realicen aprendizajes específicos durante la construcción que luego puedan transferir a otras situaciones.

El curso es de carácter introductorio. El objetivo es conducir al alumno hacia la reflexión sobre el espacio reinterpretando actividades diarias en ámbitos cotidianos. En consonancia con este objetivo no es eliminatorio y la calificación de la maqueta es una nota conceptual que el alumno obtiene (tanto en el curso semipresencial como en el presencial) según el nivel de abstracción que logró en su trabajo y la resignificación de preconceptos espaciales logrados a lo largo del curso.

Por otra parte los tutores destacan (según consta en las entrevistas) cómo fueron modificando sus estrategias de enseñanza año a año. Por ejemplo, el hecho de indicar desde qué ángulo sacar la foto fue incorporado en la última experiencia y evita que el alumno suba una cantidad de imágenes que, si no son tomadas desde un ángulo correcto, dificultan al tutor la percepción y visualización de la construcción. También destacan cómo fueron mejorando las consignas para lograr claridad y evitar dificultades en la interpretación de las mismas.

Es posible afirmar a partir de esta observación cómo el proceso de seguimiento y evaluación de la maqueta mejoró sensiblemente el componente metodológico del curso. La evaluación aquí cumplió con uno de sus propósitos fundamentales (Camilloni, 2000) al conseguir mejorar el proceso de enseñanza y también el de aprendizaje cuando los tutores sostienen que los alumnos que optan por la modalidad semipresencial logran maquetas tan buenas o mejores incluso de las que construyen quienes asisten en febrero al curso presencial.

Con el paso de las experiencias lo que en un comienzo (según dichos de los tutores) fue de manera casi "intuitiva", se fue sistematizando y la observación del trabajo de los alumnos generó información válida a la hora de planificar nuevamente el curso al año siguiente. La evaluación formativa que García Arieto (2004) señala como preponderante en la modalidad a distancia no solamente le permite al alumno trabajar sobre sus errores, también le brinda al profesor información válida para mejorar el

proceso de enseñanza y la construcción del currículo. Es entonces la evaluación formativa, la preponderante para acompañar a los alumnos en el desarrollo de la maqueta dado que no realizan evaluación diagnóstica, (el único requisito para tomar el curso es ser alumno de último año de Polimodal de cualquier modalidad) y tampoco la evaluación sumativa aporta elementos de peso. Es el acompañamiento permanente del tutor, personalizado, con devoluciones en cada entrega que, señalando aciertos y errores, le indica al alumno cómo seguir trabajando y, al mismo tiempo, le da herramientas al docente para redireccionar el proceso si fuese necesario.

4 Conclusiones

Las intenciones más reconocidas de una evaluación son las de **medir, apreciar y comprender**, las cuales se corresponden con sus “respectivas filosofías” subyacentes. Cuando la intención es realizar una lectura de lo real lo más próxima posible a la medición, la evaluación es *estimativa*, donde se prioriza lo cuantitativo. Cuando se evalúa para *apreciar*, se espera determinar el valor de un objeto o realidad, con referencia a criterios preexistentes (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1997)

En este sentido, la “evaluación apreciativa” puede desarrollarse con un modelo predeterminado, que supone la construcción de un referente previo, anterior a la recolección de los datos que orienta la lectura de la realidad. La evaluación consiste en la búsqueda de los indicadores que puedan dar cuenta del estado del objeto con relación al referente.

Por otra parte, la evaluación apreciativa sin modelo predeterminado se fundamenta en la interpretación. Las autoras anteriormente citadas consignan que dentro de esta metodología, se construye el referente apropiado en el proceso mismo de la evaluación. “Se apunta a **comprender** el objeto, no a juzgarlo. Se evalúa, entonces, para volver inteligible la realidad, para aprehender su significación”¹⁰

Desde esta concepción, evaluar las producciones de los alumnos significa comprender sus maneras de resolver las situaciones que se les presentan, y considerar sus errores como problemas.

Es posible enmarcar en esta última concepción el proceso de evaluación de la maqueta, estrictamente personalizado en cuanto cada tutor debe interpretar el trabajo del alumno y hacerle una devolución cualitativa que le permita avanzar en la construcción. Recuérdese que las correcciones las realizan los tutores sobre las fotos que envían los alumnos dibujando planos, flechas o lo que consideren, además de los comentarios que también agregan. Los profesores admiten que no elaboran un *patrón* de referencia, cada corrección que hacen en respuesta a cada entrega atiende a la creación personal de ese alumno. De los instrumentos utilizados en educación a distancia descritos en el marco teórico que precede estas conclusiones, podríamos enmarcar los usados en la evaluación de la maqueta en los que García Arieto denomina “pruebas de evaluación de realización personal”, que incluyen problemas a resolver. Éste tipo de pruebas son de carácter formativo o de proceso. Según el autor mencionado es un tipo de evaluación preponderante en la modalidad a distancia:

¹⁰ Bertoni, A, Poggi, M y Teobaldo, M. (1997) *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz. Pág.18

permite a los alumnos identificar fortalezas y debilidades en sus aprendizajes, de forma tal de reforzar las primeras y tomar decisiones en relación a las segundas. Al mismo tiempo ha permitido a los profesores (en el caso que estudiamos), realizar cambios metodológicos, como, por ejemplo, señalar los ángulos desde dónde deben sacar las fotos. Esta estrategia ha posibilitado en las últimas implementaciones facilitar y sistematizar las correcciones. Durante las primeras versiones del curso los alumnos mandaban las fotos tomadas desde cualquier ángulo y dificultaba mucho la corrección.

Surge en este punto de reflexión, la cuestión de la practicidad de la evaluación. Si bien, según Camilloni (1998) no es la característica más relevante, en este caso en particular la metodología que utilizan los tutores para corregir, la convierte en destacable. Los tutores trabajan sobre cada foto dibujando planos o flechas. Esta tarea insume mucho tiempo y dedicación individual por lo que también admiten que no es posible tener a cargo una gran cantidad de alumnos. De las sucesivas implementaciones han concluido que es posible mejorar la practicidad redactando consignas claras y concisas, organizando foros de discusión, orientando la toma de las fotografías y otorgando un espacio para que cada alumno “comente” su trabajo.

Por otra parte, tanto la confiabilidad como la validez, características sobresalientes de cualquier instrumento o programa de evaluación, adquieren connotaciones diferentes cuando el enfoque de la evaluación es cualitativo.

Se define confiabilidad como el grado en el que la calificación de las respuestas es independiente de los evaluadores y de las circunstancias accidentales de la evaluación. Para la evaluación de la maqueta, los tutores admiten en las entrevistas no tener un patrón de referencia escrito, acordado, no construyen categorizaciones para las respuestas. Cada tutor corrige según su propio referente. Argumentan que por tener la misma formación y compartir experiencias en lo presencial, tienen un “acuerdo tácito”.

El problema de la confiabilidad es complicado cuando los datos no se originan en pruebas objetivas. Lo fundamental entonces, es el análisis pedagógico de ellos (Bertoni, Poggi y Teobaldo. 2000). Tal vez, asumir el grado de “intuición” que admiten los tutores que ha tenido el proceso de evaluación les permitirá definir la necesidad de aumentar la confiabilidad de dicho proceso en el marco de un enfoque cualitativo donde, por estar alejado de la “medición”, la categorización de las respuestas juega un rol muy importante. La sistematización de la corrección depende del marco elaborado.

Por otra parte, la validez de un instrumento o programa de evaluación depende de la fidelidad con que mide lo que se propone medir. Tal como fue expuesto en el marco teórico de este trabajo, una prueba es válida cuando los desempeños que mide

corresponden a los mismos desempeños medidos independientemente de otra manera. En un enfoque cualitativo, los resultados de la evaluación deberán validarse mediante el contraste de los resultados obtenidos por el evaluador con otros evaluadores. En este sentido se observa que cuando los alumnos que realizan el curso de ingreso a la Facultad de Arquitectura en la modalidad semipresencial concurren en el mes de febrero a la última semana del curso presencial, los tutores se encuentran con que las maquetas de los estudiantes que optaron por la modalidad semipresencial no tienen diferencias (en cuanto a lo que ellos llaman “la conceptualización”, es decir, poder llevar a la práctica las consignas dadas para su realización) con las maquetas de los estudiantes que optaron por la modalidad presencial. Es decir, ambos grupos de alumnos, logra efectivamente, llegar al final con el resultado esperado. En el curso presencial los alumnos llevan la maqueta, los materiales, pueden (ellos y el profesor) manipularla, trabajar sobre ella, agregarle o sacarle un elemento y recibirán, en ese momento, el comentario del profesor. En la distancia, los tutores han logrado, con las estrategias ya mencionadas, que los alumnos a través del entorno también lleguen a construirla y aprender en el proceso. De modo que el proceso de evaluación que se realiza a través del entorno que consiste en sucesivas correcciones y devoluciones sobre la maqueta y el que se realiza en el curso presencial, (en éste último participan los mismos tutores más otro grupo más numeroso de profesores) se corresponden arrojando resultados que autorizan a sostener la validez.

Pareciera en este punto que no tendría sentido intentar una comparación entre formación tradicional o presencial y semipresencial, sino más bien, si existe una interacción entre el alumno y el docente suficiente como para que el alumno encuentre significado y desarrolle su nuevo conocimiento. Los procesos metodológicos, que incluyen labores de planificación y evaluación siempre guiarán las actividades curriculares, lo que en definitiva se está transformando es el medio de interacción entre profesor y estudiante. Podría decirse que en la enseñanza mediatizada los retos son esencialmente didácticos. Pareciera evidente que los avances tecnológicos permiten desarrollar nuevos y más variados recursos didácticos, pero poco pueden transformar la educación en la sociedad de la información si los educadores y formadores no se plantean los fines de su tarea y los procesos educativos que deben desarrollar para conseguirlos. Al mismo tiempo, es fundamental, que los educadores hagan una apropiación de los recursos tecnológicos: conocer sus códigos, posibilidades y limitaciones, para adecuar sus propuestas de enseñanza y de evaluación.

5 Anexos

5.1 Entrevista a tutores

Tutor 1.

Sexo: Femenino

Edad: 33 años

Profesión: Arquitecta.

Experiencia:

- Auxiliar Docente por concurso (docente a cargo) en el Taller Vertical de Arquitectura N°4, desde el año 2004 al momento, en el nivel 2 de la carrera (segundo año).
- Docente en el curso Introductorio presencial desde el año 2004.
- Tutora en las Pasantías semipresenciales (curso introductorio virtual) desde el año 2005.
- Actual integrante del equipo de Educación a Distancia UNLP (a partir de 2007).

Entrevista

1. El equipo de tutores, ¿acuerda previamente qué cuestiones van a observar, a corregir en las maquetas, o cada uno elabora su propio marco de referencia?

En general todos los tutores en algún momento de nuestra labor docente participamos en un curso introductorio presencial dictado durante el mes de febrero o bien somos docentes de los primeros años de la carrera en el Taller de Arquitectura, la forma de trabajar es muy similar. Trabajamos desde la abstracción y el trabajo sobre operaciones básicas con elementos simples. Es decir que no acordamos qué cuestiones observar pero manejamos los mismos objetivos, no están escritos, pero los compartimos.

2. ¿Qué significa trabajar desde la abstracción?

Me refiero a quitar preconceptos que traen los alumnos con respecto a qué es una habitación, qué es el espacio. Trabajar desde la abstracción significa reconocer un espacio no como cuatro paredes y una puerta, esto no es necesariamente así. En general todas las personas tienen este concepto, pero un espacio cerrado implica abstraerse de la idea de cuatro paredes, y pensar en cuatro planos de distintas

alturas, de distintos materiales, trabajados de maneras diferentes, de calidades distintas, la idea es que se olviden de lo que conocen.

3. *¿Qué cuestiones observan y evalúan en la maqueta? ¿Se las comunican a los alumnos?*

Que puedan practicar operaciones básicas: trasladar, repetir, rotar. Se trata de a lo obvio poder abstraerlo, buscarle un sentido.

Como el trabajo con la maqueta se trata de un ejercicio de experimentación pautado por consignas, no comunicamos a los alumnos qué elementos vamos a evaluar de antemano, pero en la devolución, que constituye un desarrollo personalizado en función de la experiencia de cada alumno frente al trabajo, se hace necesario un detalle de los elementos encontrados focalizando en las potencialidades de la idea o proyecto y destacando los desaciertos a fin de encausar el proceso.

4. *¿Cómo llevan registro de los avances de cada alumno? ¿Con qué instrumentos?*

Este año incorporamos un archivo de Word en el que se explicita la consigna del trabajo y donde además el alumno ubica las fotos de su maqueta al lado de un esquema o boceto que le indica desde qué ángulo registrar la imagen. Esto tan simple como la organización de la entrega facilita mucho la corrección conjuntamente con los comentarios del alumno al pie de la imagen. Es decir que este archivo se convierte en registro del avance.

La manera de corregir es a través de gráficos o bocetos que cada tutor realiza sobre las imágenes enviadas por el alumno, aparecen además palabras claves o indicaciones escritas muy cortas y concretas. El formato queda a consideración del tutor ya que las herramientas que proporcionan tanto el Word como el Power Point son muy similares, pero básicamente utilizamos esos dos instrumentos.

Cuando se tiene al alumno en forma presencial se pueden hacer bocetos, hablar, intercambiar fluidamente. En la plataforma hay que entender qué quiso hacer, por eso les indicamos cómo sacar las fotos, desde qué ángulo, y agregar un comentario. Entonces, el tutor conceptualiza lo que el alumno quiso decir, y también el alumno está obligado a conceptualizar para poder transmitir su idea o lo que quiso hacer.

De todas maneras, el hecho de dibujar o marcar la foto que el alumno manda con las correcciones que se consideran pertinentes, es lo que hace el profesor de manera

presencial cuando el alumno lleva a clase la maqueta y manipulándola le explica o muestra errores, aciertos o lo que deba marcarle.

5. *¿Todas las entregas (que son cuatro) tienen esa indicación: tantas fotos, desde determinados ángulos y con un comentario?*

Si, el comentario es libre, tiene que ver con lo que están experimentando. Ahora también agregamos otra cosa que es hacer un hombrecito a escala con lo cual se dan más cuenta de las dimensiones que tiene que tener la maqueta.

De todas maneras todo lo que tenga que ver con imágenes, espacio, etc., a la distancia es muy complicado...

6. *¿En todas las devoluciones hay correcciones?*

Si, porque si no, no pueden avanzar. Hasta febrero trabajamos con la misma maqueta. Es decir, la que empiezan deben terminarla. No es que empiezan una y en la segunda entrega la cambian porque dadas las correcciones les parece mejor cambiar de idea. Tienen que hacer un atelier o lugar de estudio, un lugar donde una persona va a estudiar, va a descansar, donde va a comer algo....

En cada entrega, les marco sobre las fotos, si deben desplazar algún plano o hacer un cambio, etc., personalmente prefiero trabajar con Power Point,

Suele ocurrir también que el alumno dice que quiso hacer una cosa e hizo otra en la maqueta, con lo cual cada tutor debe hacer una devolución que tenga en cuenta esto y que le permita al alumno avanzar y descubrir su error.

7. *¿Cómo son las devoluciones a los alumnos en cada entrega? De tipo cuantitativo, cualitativo, otras...*

Las devoluciones son de tipo cualitativo, el objetivo es que el alumno logre conceptualizar operaciones básicas y se aleje de los preconceptos que definen en el común al espacio. El proceso busca todo el tiempo establecer jerarquías espaciales y determinar a través de la observación objetos y lugares que vivimos cotidianamente y que en general no observamos desde una mirada abstracta.

En lo personal, pero creo que todos los tutores lo hacen de una u otra manera, es llevar una carpeta de cada alumno con sus entregas pero también con los Power Point que les devuelvo con las correcciones.

Dentro del grupo de tutores hay uno que se ocupa de llevar un registro cuantitativo que tiene que ver con verificar las entregas de los alumnos, o deserciones, llamar a alguien que hace mucho que no "aparece", es decir, un registro de carácter administrativo. Pero cada tutor con su grupo de alumnos hace devoluciones cualitativas.

Vale aclarar que cada tutor tiene a cargo un grupo de alumnos pero a su vez cada uno tiene asignada otra tarea, por ejemplo acabo de nombrar a un tutor que se ocupa de un registro administrativo, otro abre los foros, a otro le toca dar la bienvenida al curso, a otro recordar en la mensajería fechas de entregas, etc.

8. ¿El curso sufre muchas deserciones?

Si, en general de los chicos de La Plata que luego tienen la posibilidad de hacerlo en forma presencial. En este momento todos mis alumnos son del interior.

Algo interesante para destacar es cómo, después de cuatro años, los profesores que trabajamos como tutores en la plataforma hemos cambiado nuestras estrategias en el curso presencial, del cual también participamos en el mes de febrero. Nos hemos acostumbrado a conceptualizar, a pautar tanto lo que queremos transmitir, que, son todas las maquetas distintas pero todas tienen un criterio. Es decir, son tanto los preconceptos que hay que derribar en los chicos y tanto lo nuevo que hay que transmitir, con el paso del tiempo y a partir de nuestros errores, hemos entendido qué es lo que queremos transmitir, lo decimos más directo, más claro, más conciso.

9. ¿Pueden enumerar dificultades y ventajas a la hora de evaluar la maqueta "a distancia" (tecnológicas, comunicacionales, pedagógicas....)?

Creo que el feedback inmediato que proporciona el trabajo de taller en el aula, es imposible de lograr aún con las mejores tecnologías y elementos comunicacionales. Es imprescindible al momento de corregir una maqueta, estudiar detenidamente el concepto que queremos transmitir al alumno y aplicar a través de la herramienta adecuada el gráfico, boceto o método correspondiente, ya que la distancia en tiempo (devolución, nueva experimentación por parte del alumno aplicación) a veces llega tarde y dificulta reparar errores de comprensión. Para los tutores implica todo un desafío y un crecimiento muy importante la conceptualización que requiere el hecho de trabajar con esta modalidad algo tan complejo como la maqueta, en definitiva el traspaso del taller presencial a la modalidad mediada.

10. ¿Hubo dificultades en los alumnos con respecto a lo tecnológico, al uso de la plataforma?

No.

11. ¿Y con respecto a lo comunicacional?

Bueno, por ejemplo "casa" escriben "ksa". Además de horrores de ortografía.

12. ¿Les aceptan este modo de expresarse que tiene que ver con la edad de los chicos y el lenguaje que usan en los mensajes de texto?

Se los acepto pero se los marco con color y empiezan a cambiar. Lo mismo el lenguaje que utilizan en los mails, usan "che", y cuando ven que mis respuestas son más formales, pero al mismo tiempo cordiales, se nota que van cambiando la manera de expresarse.

13. Por otra parte, además de las sucesivas entregas que los alumnos hacen de la maqueta, ¿los tutores tienen alguna manera de darse cuenta si están entendiendo, si el proceso de aprendizaje avanza?

Bueno, este año implementamos discusiones y trabajos en foros, con una consigna, cada tutor con su grupo, donde los alumnos participan siempre con una lectura previa. De alguna manera, el tutor en esos foros puede visualizar el proceso que van haciendo sus alumnos, y al mismo tiempo, éstos relacionan las cuestiones teóricas que se les dan para leer con lo que tienen que hacer en la maqueta. Es una relación que costó mucho lograr.

14. Dado que el proceso de construcción de la maqueta se realiza simultáneamente con el desarrollo de otras actividades teóricas en el curso, el trabajo que realizan los alumnos, ¿provoca algún tipo de modificación en la planificación previa que realizó el grupo de docentes?

No, en general no implementamos modificaciones de lo planificado en la Plataforma para "salvar" cuestiones que nos está dictando la práctica real durante el desarrollo curso, lo que hacemos es evaluar al finalizar cada curso cuales son las cuestiones a rever y modificar, de hecho el curso que estamos desarrollando actualmente, es muy

distinto al desarrollado en años anteriores. Lo que sí utilizamos ante los requerimientos en el proceso de la maqueta, son herramientas como linkeos con páginas de arquitectura moderna, imágenes o fotos que el tutor considere adecuadas en cada caso, etc...pero sobre todo la pauta constante de la tarea a través de la mensajería, y este año implementamos una modificación que nos está dando bastante resultado que es la actividad de foros de grupo por tutor en reemplazo de las actividades de Word basadas en los textos de lecturas, que nos permite ir salvando y detectando puntos a fortalecer en el desarrollo de los trabajos.

Tutor 2.

Sexo: Masculino

Edad: 31 años

Profesión: Arquitecto.

Experiencia:

-Ayudante de curso diplomado ordinario, taller de Arquitectura. Año 2008.

-Ayudante de curso diplomado interino, taller de Arquitectura nivel 1. Años 2002 / 2003 / 2004 / 2005 / 2006 / 2007.

-Ayudante de curso diplomado interino, taller de Arquitectura nivel 5. Años 2006 / 2007.

-Ayudante de curso diplomado interino, taller de Comunicación niveles 3 y 1. Años 2004 / 2005 / 2006 / 2007 / 2008.

-Ayudante de curso diplomado interino taller de Comunicación nivel 1. Años 2002 / 2003 / 2004.

-Ayudante de curso diplomado interino taller de Representación Gráfica. Años 2003 / 2004 / 2005 / 2006 / 2007 / 2008.

-Ayudante de curso diplomado interino taller de Representación gráfica. Año 2002.

-Ayudante alumno ad-honorem, taller de Representación gráfica. Años 1989 / 1990.

Curso introductorio

-Ayudante de curso diplomado. Años 2006 / 2007 / 2008.

-Ayudante de curso diplomado ad – *honorem*. Año 2005.

-Tutor de pasantías preuniversitarias, curso introductorio en modalidad no presencial. Años 2006 / 2007 / 2008.

Dentro de este contexto, durante el año 2007, se ha actuado como consultor – revisor de contenidos pedagógicos para el proyecto de cursadas de las materias Matemáticas e Instalaciones en tal modalidad.

Entrevista

1. El equipo de tutores, ¿acuerda previamente qué cuestiones van a observar, a corregir en las maquetas, o cada uno elabora su propio marco de referencia?

Hay un acuerdo tácito, no escrito, pero en relación con el contenido teórico. Tiene que ver con la visión en común o compartida que tienen los tutores por ser todos profesores y egresados de esta facultad. Todos estamos además, en otras cátedras. Sería muy raro que un tutor haga una corrección y otro tutor no la comparta. Por

ejemplo, si le digo a un alumno “por qué pusiste acá este plano”, sería muy raro que otro tutor piense o diga algo distinto.

Puede haber diferentes estilos.

Tal cual, que también tiene que ver con el estilo de dar clases, con la personalidad de cada tutor. Pero definitivamente no hay contradicciones.

2. ¿Estudiaron algún antecedente con respecto a cómo evaluar este tipo de trabajo en entornos virtuales?

Ninguno de los tutores que desde el momento en que arrancaron las pasantías hasta el día de hoy participamos del ingreso, estudiamos antecedentes de como evaluar lo producido por el otro en entornos virtuales o a través de una propuesta mediada. En todos los casos lo hicimos de manera intuitiva. De todas maneras todos trabajamos en los cursos presenciales en algún momento y rescatamos experiencias de allí para poder mediar el proceso, pero realmente fue un aprendizaje y una construcción nuestra de la metodología que recién hoy, después de cinco años de trabajo podríamos comenzar a describir y sistematizar.

3. ¿Qué cuestiones observan y evalúan en la maqueta? ¿Se las comunican a los alumnos?

En realidad se entregan consignas de trabajo y se evalúa cómo responden y trabajan los alumnos en función a esa consigna. Y no se los decimos con anticipación. Luego de cada entrega cada tutor realiza a cada alumno una devolución personalizada que tiene que ver con marcarle errores y aciertos para que siga avanzando en su trabajo y con la próxima consigna.

Si bien las devoluciones son personalizadas si, por ejemplo, recibo por mensajería una consulta y me parece que vale compartirla, en función de esa consulta le mando un mensaje a todos.

4. ¿Cómo llevan registro de los avances de cada alumno? ¿Con qué instrumentos?

Particularmente primero organizo la información en la plataforma, en la bandeja de entrada creo una carpeta para cada alumno con los mensajes que me envían, las entregas de trabajos y las entregas de las fotos de la maqueta. Adjuntos todo en esa carpeta, también coloco allí los mensajes que yo les envío aunque, por su parte los bajo y los guardo. Cuando surge una pregunta o duda sobre algo que ya se dijo, los remito a tal mensaje o tal consigna...

Con respecto a las devoluciones que hago del trabajo sobre la maqueta las personalizo, la corrección es individual.

Además tengo una planilla donde voy anotando módulo a módulo si respondieron el mensaje de bienvenida, si participaron en el foro, si entregaron trabajos pedidos... y específicamente con respecto a la maqueta entrega por cada entrega (uno, dos, tres) si el nivel es aceptable, superior, u otra anotación.

5. ¿Cómo son las devoluciones a los alumnos en cada entrega? De tipo cuantitativo, cualitativo, otras...

Cualitativo, como dije, se marcan errores y aciertos para que puedan seguir avanzando.

6. ¿Pueden enumerar dificultades y ventajas a la hora de evaluar la maqueta "a distancia" (tecnológicas, comunicacionales, pedagógicas....)?

A la medida que fueron pasando los años, diría que fuimos mejorando. El primer año podría decirse que fue "muy intuitivo", pero cuando terminó e hice un balance, en realidad me dí cuenta que todo tenía un por qué, por ejemplo, les hablaba a los chicos de una forma en el foro, de otra en la mensajería, de otra cuando hacía una devolución o corrección. Pero me dí cuenta que tenía un por qué, en el foro uno busca contener, comprender, en cambio cuando haces la devolución de un trabajo sos más objetivo..."implacable", el lenguaje es otro...

Luego con el paso del tiempo, a medida que el curso se ha replicado, he logrado sistematizar el trabajo, las correcciones, si bien son personalizadas pero tengo archivos guardado que puedo volver a usar ... está bueno trabajar cuando quieras y donde quieras...

7. Lo comunicacional, lo tecnológico, fue un problema?

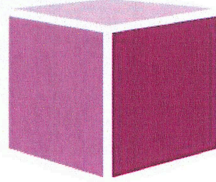
No tuve problemas de ese tipo. En lo presencial puede ser que vengan con un borrón y con la experiencia que me dan los años más lo que te dice el alumno, podés ver o entender lo que quiso hacer. Uno en lo presencial, el otro en la distancia, puedo darme cuenta qué quiso hacer y también entenderlo y darme cuenta qué no entendió la consigna.

8. ¿Las maquetas de los alumnos a distancia no tienen ninguna diferencia con las de los alumnos presenciales?

No, ninguna. Al final todos pueden llegar a hacerla, hasta te diría que algunas son mejores.

9. Dado que el proceso de construcción de la maqueta se realiza simultáneamente con el desarrollo de otras actividades teóricas en el curso, el trabajo que realizan los alumnos, ¿provoca algún tipo de modificación en la planificación previa que realizó el grupo de docentes?

Si bien nos reunimos para ver como va el curso, no hacemos cambios “grandes” mientras se está desarrollando, alguna cuestión mínima. Fuimos mejorando con el paso de los años y los cambios los hacemos para el otro año. Este año y con la experiencia acumulada adoptó una mecánica muy fluida.



Consigna

• Luego de haber visto el teórico de “Fenómenos Espaciales” y analizado las actividades que se realizarán en este nuevo espacio, contemplaremos las operaciones en el modelo Arquitectónico realizadas considerando las funciones que contienen, incorporando todos los conceptos estudiados hasta ahora.

• Aquí debes definir las características espaciales de acuerdo a tus intenciones determinando:

Dimensiones (Arriba- Abajo) (Grande- Chico)

Lugares (Adentro- Afuera) (Transiciones)

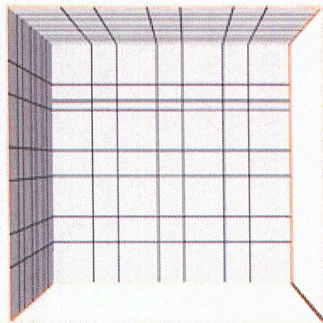
Tiempo (Antes- Después)

Grado de relaciones espaciales (Interior- Exterior) (Visuales- Físicas)

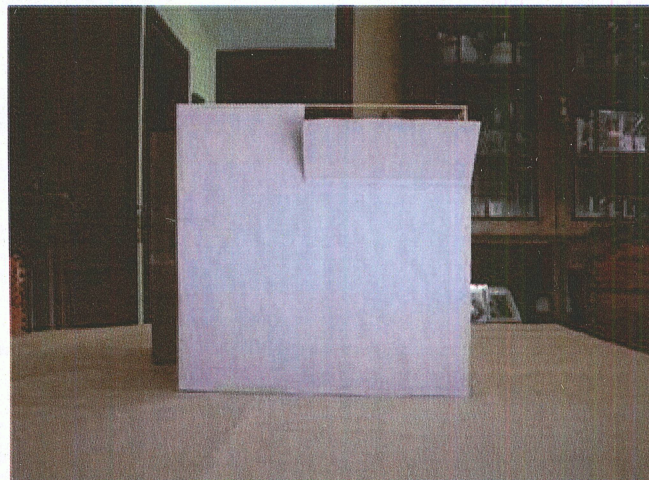
Jerarquía de los espacios (Principal- Secundario- Auxiliar- Complementario)

• No olvides de acompañar cada foto con tus comentarios, observaciones y dudas

Esquema



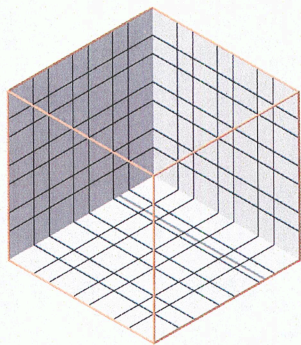
Foto



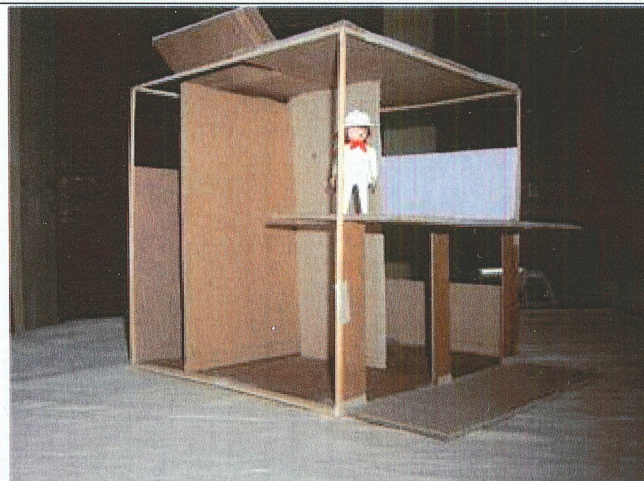
Tus Comentarios

En esta primer fotografía lo que se puede observar es el primer plano horizontal de cierre superior que funcionaría como “techo”. Esto va a generar que debajo de él se puedan crear los espacios que yo quiero para mi atelier. Lo que realicé sobre este cartón, fue una pequeña abertura, en la esquina de arriba a la derecha. Tiene la finalidad de que ingrese luz natural al interior del cubo. No lo quise recortar porque me parece buena idea la de poder levantarlo o bajarlo depende lo que deseemos.

Esquema

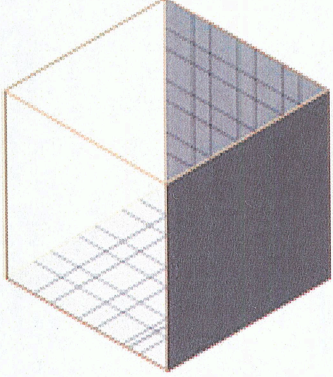
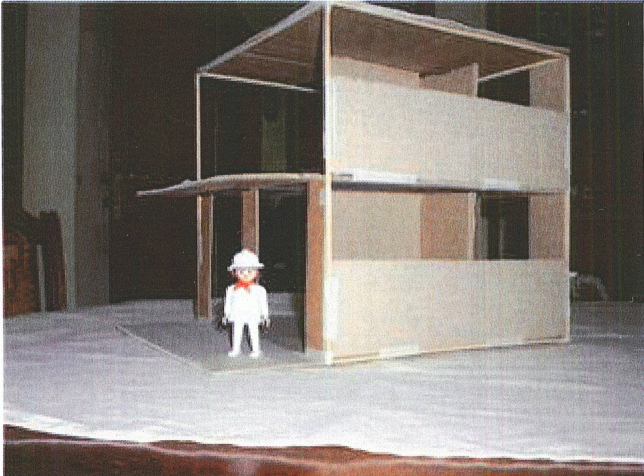


Foto



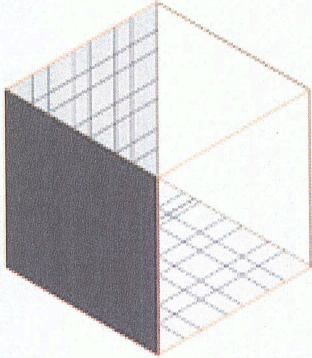
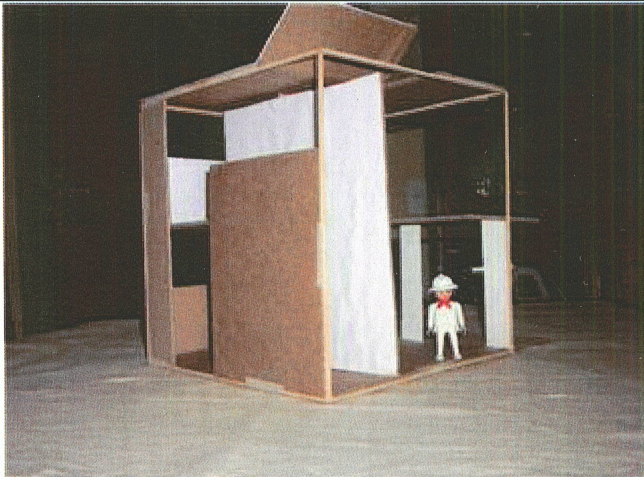
Tus Comentarios

En esta fotografía se puede observar, los tres planos horizontales que componen mi atelier, que son: el de cierre (“techo”), el intermedio (entrepiso) que es el encargado de generar dos espacios principales, uno de mayor jerarquía y otro de menor y por último, el plano horizontal de apoyo que funciona como “piso”. Lo que también se puede apreciar aquí en cuanto planos horizontales, es que el que corresponde al segundo plano horizontal, realice una “extensión” del mismo, al igual que en el proyecto anterior, formando así un espacio de transición entre el espacio interior y el exterior. Debajo de este “balcón” ocurriría lo mismo. En cuanto a la iluminación en la parte de abajo, en los dos cuadrantes que realicé, colocaría vidrios, que funcionen como puertas corredizas, entonces podríamos tener con el exterior tanto relaciones visuales como físicas, es decir, permitiría el ingreso de luz, o la entrada y salida al exterior-interior. En la parte de arriba lo dejé sin nada para no tapar la maqueta como hice anteriormente y porque si hay que colocarle algo, también sería alguna puerta de vidrio al igual que la de abajo. También se pueden observar dos planos verticales, la función que tienen éstos, es delimitar la “cocina” de mi atelier, que como dije en el trabajo quedaría ubicada debajo de la habitación. Luego el espacio más pequeño que queda en el sector izquierdo cumpliría la función de “baño” por sus dimensiones.

Esquema	Foto
	

Tus Comentarios

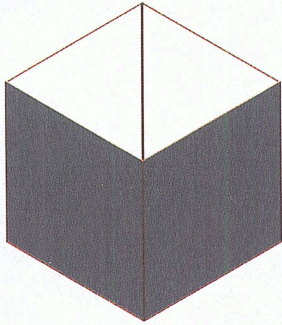
En esta foto se ve claramente el sector que cumple la función de “cocina”, y podemos ver que la iluminación que realicé es la que expliqué en el trabajo, se trata de una relación visual con el exterior, ya que la hice a la altura de los ojos. Esto mismo también lo hice en la “planta alta”, en la habitación, de modo que tanto arriba como abajo se pueda tener relaciones visuales con el exterior y relaciones físicas. Tanto la habitación como la cocina, tienen las mismas dimensiones, y ambos espacios quedan subdivididos por un plano vertical, que en el caso de la planta baja se utilizaría para poder llegar al baño, y en la planta alta, con algunas modificaciones, también se podría utilizar como baño (por sus dimensiones muy reducidas) o simplemente utilizarlo como un espacio auxiliar o como cambiador o algo por el estilo.

Esquema	Foto
	

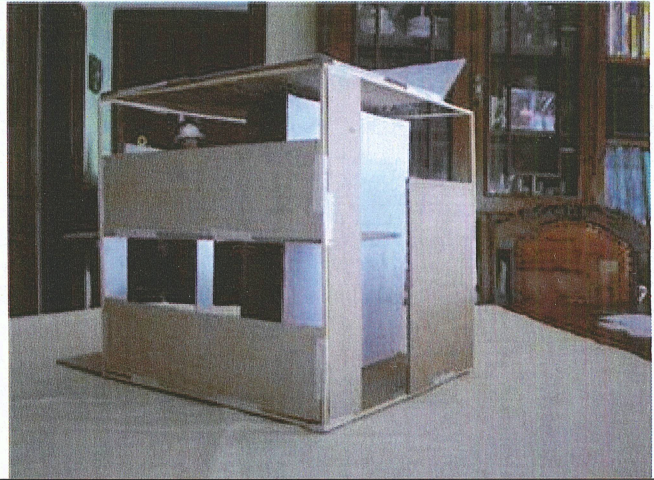
Tus Comentarios

En esta imagen lo que podemos apreciar es el hombrecito está ubicado en el sector que quedaría como el principal, sector en el que, como dijimos en el trabajo anterior, se podrían llevar a cabo las siguientes actividades: comer, cocinar, estudiar, realizar alguna actividad artística (pintar, dibujar), reunirse con amigos. También podemos ver el sector más reducido de la casa, que quedaría como baño, y podemos ver además dos espacios que realicé para que por ellos también ingrese luz natural durante la mayor parte del día (los realicé de la misma forma que me indicaste en la corrección del trabajo) .

Esquema



Foto

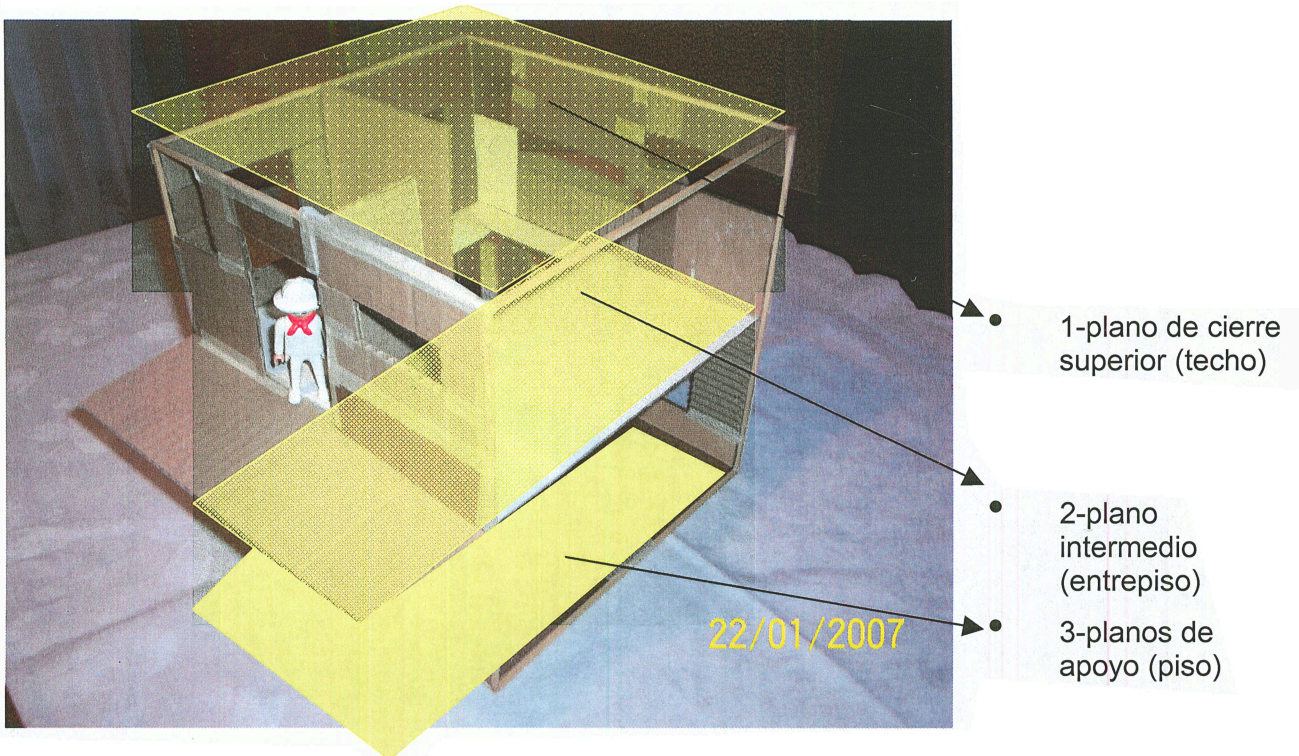


Tus Comentarios

En esta última foto, vemos las dos aberturas visuales a la altura de los ojos, que los realicé de la misma forma a los dos. También se pueden ver las aberturas que realicé en el sector derecho. Además se puede apreciar que el plano horizontal del medio llega hasta el final de la maqueta y ese sector sería el que funciona como auxiliar.

Entrega y correcciones

Te propongo utilizar para comenzar 3 planos horizontales trabajando con el mismo criterio que lo venís haciendo:



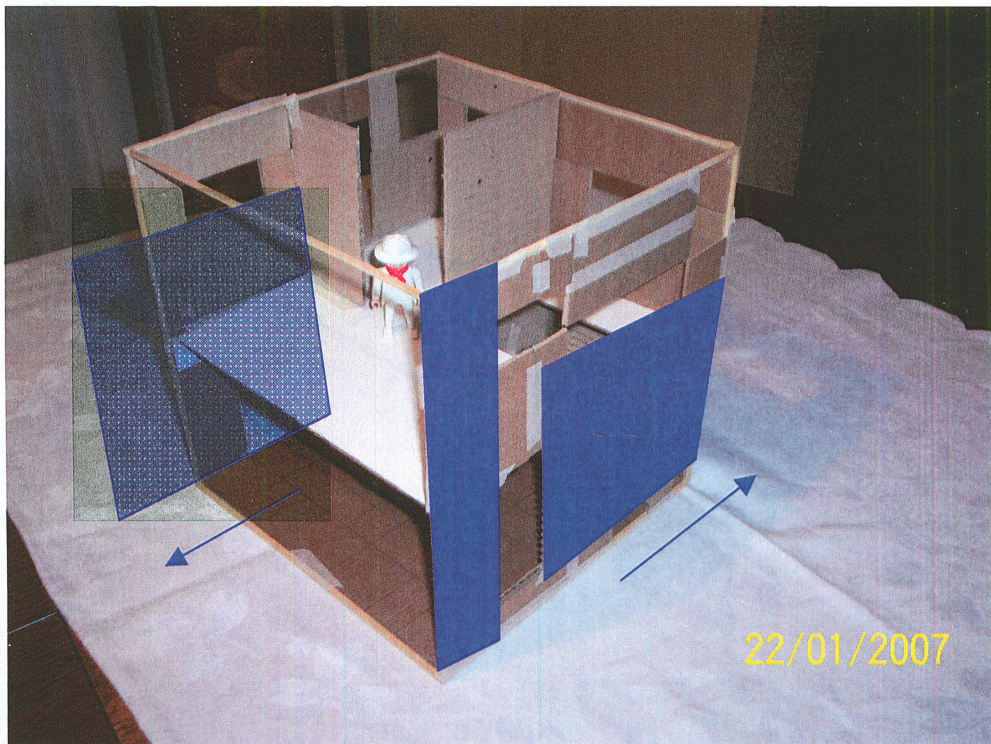
En los 3 casos dejo a tu criterio las dimensiones de los planos que quieras utilizar, pero tené en cuenta que el cartón blanco que estás utilizando para la “planta alta” tiene mucha dimensión, casi ocupa la totalidad del cubo.

De la misma manera te propongo que trabajes con los planos verticales, es decir, partiendo de 3 o 4 planos y produciendo las operaciones que nos indican en “Análisis de los fenómenos espaciales”

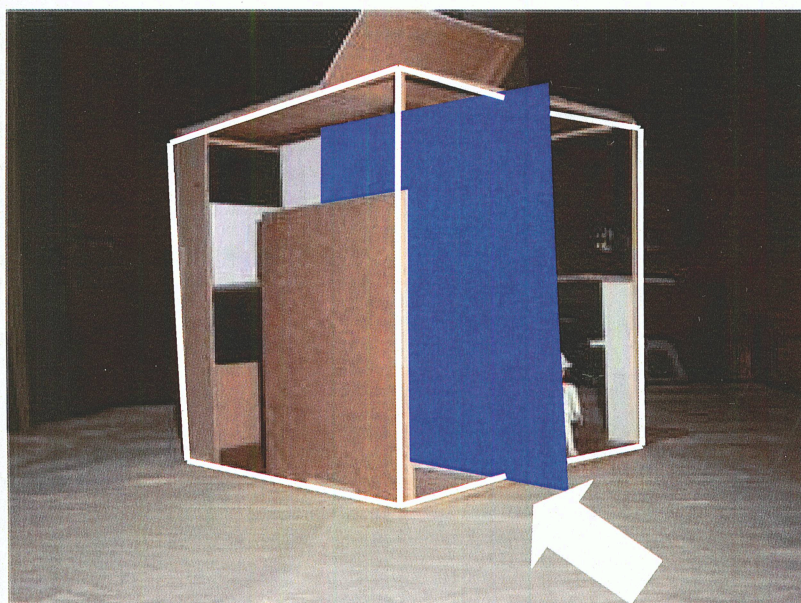
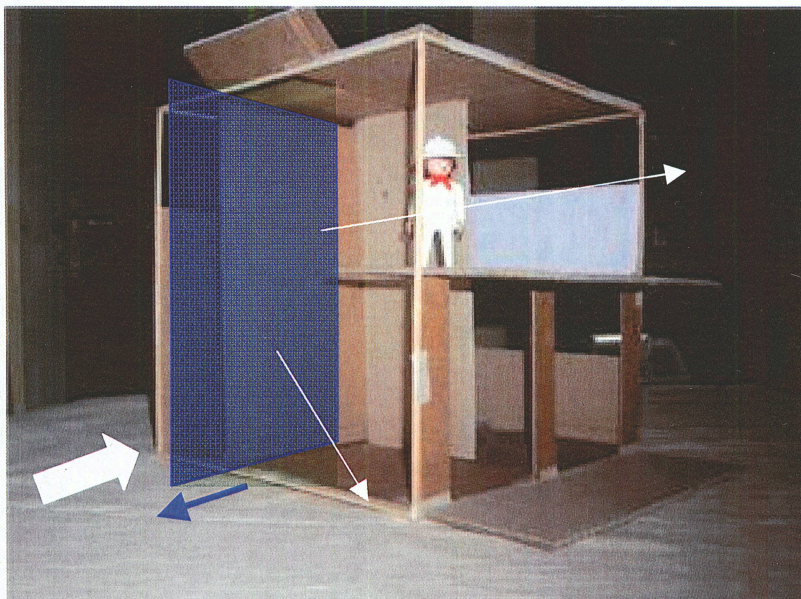
Con las flechas azules te indico **posibles desplazamientos de los planos verticales para comenzar a delimitar el espacio interior y generar las “famosas ventanas” que estás buscando**, es decir, para que experimentes los mismos planos o bien con otros de dimensiones distintas en alto y ancho, el “cierre” del cubo.

Las imágenes son un ejemplo de cómo continuar experimentando.

Al trabajar de una manera más sintetizada los planos de cartón, vamos a poder apreciar en las fotos todos los conceptos interesantes que estas queriendo lograr.



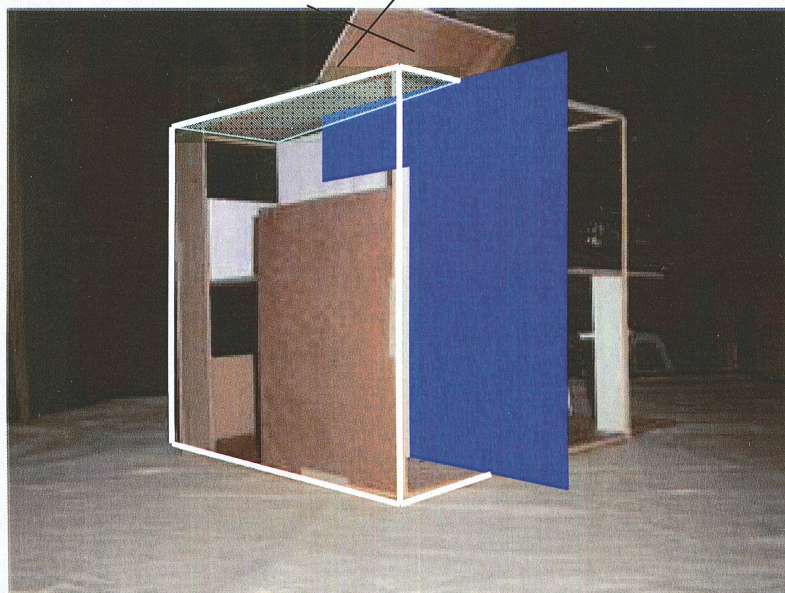
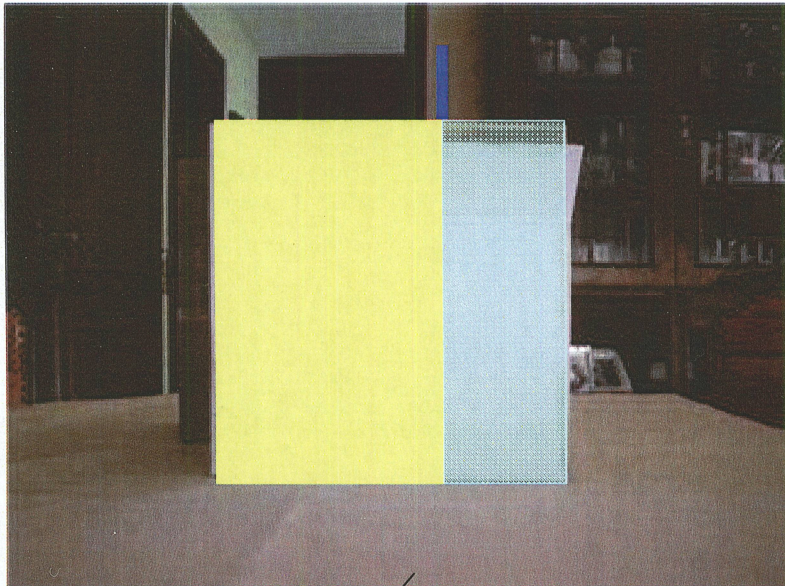
Entrega II y correcciones.



Te propongo **desplazar hacia fuera** (como indica la flecha chiquita) el plano que realizás en blanco y yo te indico en azul, este desplazamiento podría **jerarquizar el acceso** (entrada) a tu atelier (que te indico con la flecha grande).

Además al desplazarlo no quedará de lado a lado de la maqueta y así permitirá que se pueda pasar de un lado al otro alrededor de él.

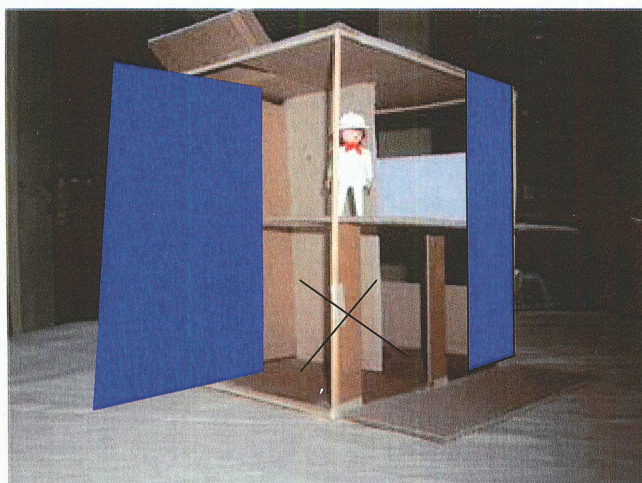
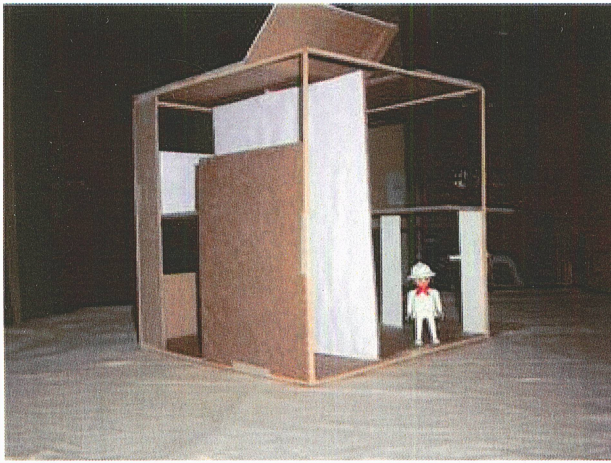
Todo esto hará que se vea más marcada tu idea de abrirte hacia el lado donde armás una transición entre el interior – exterior con los planos horizontales según contás en tu archivo.



El plano vertical **azul** del que hablamos en la diapositiva anterior es el **más importante de tu atelier** ya que:

- Indica el **acceso**,
- Ayuda a enfatizar el lado del cubo que mantiene la **relación con el exterior**, y
- Te **permite recorrerlo alrededor** de manera de en su trayecto encontrar la cocina o bien el lugar para estar y desde allí salir a la expansión, etc.

Te propongo que esa jerarquía e importancia que tiene el plano, la traslades al trabajo del plano horizontal de techo, para eso en lugar de la “ventanita que se abre” te sugiero que trabajes el techo en dos partes: una opaca de cartón (indicada en amarillo) y otra transparente (indicada en celeste). Así, el lugar de acceso a tu atelier quedará íntegramente iluminado desde arriba y el plano azul servirá de apoyo al plano amarillo de techo y al transparente de vidrio.



Están muy bien trabajadas las caras laterales que “cierran” el espacio interior del cubo según las intenciones que contás de las visuales y la entrada de luz.

Te sugiero que comiences a analizar la cara que posee la transición entre interior – exterior y reveas si es necesario que aparezcan “3 patitas” de cartón para sostener el entrepiso o bien, si suprimiendo alguna de las patas, puedo comenzar a trabajar con algún cartón vertical más alto que permita a su vez sostener el plano amarillo de techo que te indico en la diapositiva anterior.

La cruz que “tacha” ese cartoncito indica que en ese punto la varilla puede sostener tanto e entrepiso como el plano amarillo del techo y a su vez contener el vidrio del que hablás para las “ventanas corredizas”.

6 Bibliografía

1. Bertoni, A, Poggi, M y Teobaldo, M. (1997) *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
2. Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. Palou de Maté, M. (2000). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs.As. Paidós
3. Cook, T. D y Reichardt, CH. S (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
4. De Juan Herrero, J. (1985) *Introducción a la enseñanza universitaria. Didáctica para la formación del profesorado* . Madrid. Editorial Dykinson S.L.
5. Dorrego, E. (Sep.2006) Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje)* Consultado 20/05/06 en <http://www.um.es/ead/red/M6>
6. Fainholc, B. (2003) *El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica*. Consultado 29/10/07 en <http://www.cediproec.org.ar/concepto.htm>
7. García Aretio, L. (2004) *Evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales*. Consultado 1/06/07 en <http://www.uned.es/cued/boletin.html>
8. García Aretio, L (1987) *Un modelo de evaluación del aprendizaje en la UNED*. Consultado 1/06/07 en <http://www.uned.es/cued/boletin.html>
9. Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
10. Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
11. Hernández Hernández P. *Diseñar y enseñar*. (1989) *Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid, Narcea S.A.

12. Hernández, F y Sancho, J.M. (1994) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. España, Paidós.
13. Litwin, Edith (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate de una nueva agenda educativa*. Bs.As. Amorrortur Editores.
14. Mena, M. Rodríguez, L. Diez, M. (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires: Stella y La Crujía.
15. Rodriguez Dieguez, J.L. *Didáctica General*. Kapelusz
16. Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ed.Morata
17. Stufflebeam, D y Shinkfield, A (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós
18. Tarrés, M. (coordinadora) (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México.
19. Cohen, L. Manion, L.(200) *Métodos de investigación educativa*. Ed. La Muralla Madrid