

TÍTULO

Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales.

El caso del Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)

TESISTA

Prof. María Andrea Rainolter

DIRECTORA

Prof. Mgter. Zangara María Alejandra

CO-DIRECTORAS

Esp. Garmendia Aída Emilia

Mgter. Malvassi Silvia Ana Nélica

Tesis presentada para obtener el grado de
Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación

Facultad de Informática
Universidad Nacional de La Plata

Diciembre - 2014



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO	4
CAPÍTULO 1: EVALUACIÓN	5
1.- CONCEPTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	5
2.- TIPOS DE EVALUACIÓN.....	8
2.1.- Evaluación según la intencionalidad.....	8
2.2.- Evaluación según los agentes	9
3.- EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN.....	11
4.- LA EVALUACIÓN Y SU FUNCIÓN DE ACREDITACIÓN.....	14
5.- EL SEGUIMIENTO COMO FACTOR INDISPENSABLE EN LA EVALUACIÓN.....	15
6.- ALGUNOS MODOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	17
6.1.- Evaluación a través de producciones con entrega	17
6.2.- Evaluación a través de interacción sincrónica entre docente y estudiante.....	18
6.3.- Evaluación a través del análisis de información disponible en los entornos.....	18
7.- EL PROCESO DE CORRECCIÓN Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS.....	19
8.- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: CONSIDERACIONES DESDE LA PRÁCTICA EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE	20
8.1.- Cuestiones prácticas vinculadas con la evaluación diagnóstica - formativa y sumativa en entornos virtuales	24
8.2.- Aspectos de la práctica vinculados con las alternativas de instrumentación en entornos virtuales.....	26
9.- A MODO DE CIERRE.....	31
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN A DISTANCIA	32
1.- APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	32
1.1.- La Educación a distancia y su relación con la virtualidad.....	35
1.2.- Modalidad presencial - Modalidad a distancia: una relación renovada.....	36
2.- EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y ARGENTINA.....	38
3.- TENSIONES, OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS	39
4.- CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE ..	42
5.- LOS EVEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	45
6.- A MODO DE CIERRE.....	46
SECCIÓN II: RECORRIDOS EMPÍRICOS	47
CAPÍTULO 3: CONTEXTO DEL ESTUDIO	48
1.- INTRODUCCIÓN.....	48
2.- FUENTES.....	49
3.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN LA UNMDP: SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA. UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA	49
3.1.- Recorrido histórico.....	49

3.2.- Estructura organizativa	56
3.4.- El EVEA utilizado por el Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la UNMdP	67
4.- A MODO DE CIERRE.....	81
CAPÍTULO 4: USOS DEL ENTORNO RELACIONADOS CON LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN	82
1.- INTRODUCCIÓN.....	83
2.- FASE EXPLORATORIA	83
2.1.- Modelado conceptual.....	83
2.3.- Obtención de resultados - Análisis	87
3.- FASE INDAGATORIA - CONSTITUCIÓN DE LA MUESTRA FINAL	90
3.1.- Determinación de criterios y categorías.....	90
3.2.- Constitución de la muestra final.....	93
3.3.- Muestra final	94
4.- RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN	95
4.1.- Explicitación del encuadre de la evaluación en la propuesta: sección <i>Presentación</i>	96
4.2.- Uso de herramientas del entorno que administra el SEAD en el marco de la evaluación de los aprendizajes	98
4.3.- El proceso de corrección	107
5.- ANÁLISIS DE DATOS	113
6.- A MODO DE CIERRE.....	114
CAPÍTULO 5: PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS ADMINISTRADAS POR EL SEAD DE LA UNMDP	115
1.- INTRODUCCIÓN.....	115
2.- FASE EXPLORATORIA	116
2.1.- Definición de categorías y unidades de análisis: actores que configuran prácticas	116
2.2.- Relevamiento de fuentes e informantes	117
3.- FASE INDAGATORIA.....	118
3.1.- Selección de técnicas y diseño de instrumentos	118
3.2.- Administración de instrumentos. Recolección, organización y procesamiento de datos	119
4.- RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN	119
4.1.- Presentación de resultados	120
4.1.- Trayectorias.....	120
4.2.- Usos del espacio de experimentación: “ <i>Grupo prueba</i> ”	123
4.3.- Visiones de los docentes sobre la evaluación en el entorno virtual.....	126
5.- ANÁLISIS DE DATOS	137
6.- A MODO DE CIERRE.....	141
SECCIÓN III: PROPUESTAS Y CONCLUSIONES	142
CAPÍTULO 6: RECAPITULACIÓN, AVANCES LOGRADOS PARA ESTRUCTURAR LAS PROPUESTAS	143
CAPÍTULO 7: PROPUESTA DE REPORTE INTEGRAL DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE	149
1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	149
2.- PROPUESTA DE REPORTE INTEGRAL DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE (RIDE)	151
2.1.- Reportes particulares.....	152

2.2.- Notas de evaluación	161
2.3.- Diseño del Reporte Integral del Desempeño del Estudiante (RIDE)	162
3.- A MODO DE CIERRE.....	165
CAPÍTULO 8: PROPUESTA DE CURSO DE CAPACITACIÓN “EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN ESCENARIOS DE VIRTUALIDAD”	166
1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	166
2.- DISEÑO DEL CURSO	167
2.1.- Explicitación de los elementos del diseño	167
2.2.- Configuración y Diseño del aula	172
3.- A MODO DE CIERRE.....	184
CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES.....	185
SECCIÓN IV: BIBLIOGRAFÍA.....	189
SECCIÓN V: ANEXOS.....	198
ANEXO 1: Fuentes consultadas en el desarrollo del capítulo 3 “contexto del estudio”	199
ANEXO 2: Encuesta a docentes del SEAD.....	201
ANEXO 3: Respuestas dadas por los docentes del SEAD a los ítems abiertos de la encuesta.....	206
ANEXO 4: Entrevistas	210
ANEXO 5: Índices auxiliares (Tablas – Gráficos – Figuras – Pantallas – Imágenes – Cuadros).....	214
ÍNDICE DE TABLAS.....	214
ÍNDICE DE FIGURAS.....	216
ÍNDICE DE PANTALLAS.....	217
ÍNDICE DE IMÁGENES.....	218
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	218
ÍNDICE DE CUADROS.....	218

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se gesta ante la motivación de formular algunas propuestas de acción que constituyan aportes en un espacio que, en la actualidad, se encuentra en expansión, como es el de la educación superior a través de modalidades con diferente grado de despresencialización (Rama, 2008), mediante el uso de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad que persigue es la de generar contribuciones, desde la tecnología informática aplicada a la educación, para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la formación universitaria implementada en entornos virtuales, en general, y en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), en particular.

Las acciones, a través de una metodología que busca detectar y describir sucesos cotidianos en el contexto en el que se producen, se han encaminado a la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Describir y caracterizar prácticas vinculadas con la evaluación de los aprendizajes en las aulas virtuales del SEAD de la UNMdP, desde una perspectiva didáctica y, desde la tecnología informática.
- Indagar necesidades para la implementación de mejoras en las propuestas de evaluación de grado, postgrado y extensión.
- Analizar aportes y limitaciones de las herramientas disponibles en el EVEA, para la evaluación de los aprendizajes.
- Proponer el diseño de un informe cuali-cuantitativo del desempeño académico de los estudiantes, como una nueva herramienta del EVEA.
- Diseñar un curso sobre evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, para docentes universitarios, con modalidad virtual.

Son cinco las secciones en las que se presenta el contenido del trabajo:

Sección I: Marco teórico

Conformada por dos capítulos que abordan los temas centrales de la investigación: Evaluación y Educación a distancia, la sección rescata las líneas principales de su análisis y presenta un desarrollo histórico que esboza miradas y preocupaciones de especialistas, a modo de estado del arte, en cada caso. Pertenecen a este apartado:

Capítulo 1: Evaluación

Capítulo 2: Educación a distancia

Sección II: Recorridos empíricos

Aquí, se describen los sucesivos itinerarios empíricos, desde un enfoque metodológico de tipo interpretativo, basados en indagaciones en un contexto particular de actuación; sus actores; sus prácticas y perspectivas. A fin de esbozar apreciaciones posibles de constituir aportes para la mejora, se transita por una secuencia espiralada que parte de una descripción del contexto (el SEAD de la UNMdP y el EVEA que utiliza) para continuar en dos análisis en interacción: las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en relación con los usos de las herramientas del entorno, y las perspectivas de los actores vinculados con ellas. Así, desde la necesaria integración de los enfoques en un dinámico vaivén teórico - empírico, se tiende a la ampliación y profundización de perspectivas, con el objeto de fortalecer y reorientar supuestos que fundamenten y justifiquen algunas posibles alternativas de acción propuestas. Pertenecen a esta sección:

Capítulo 3: Contexto del estudio

Capítulo 4: Usos del entorno relacionado con las prácticas de evaluación

Capítulo 5: Perspectivas de los docentes en torno a la evaluación en las aulas administradas por el SEAD de la UNMdP

Sección III: Propuestas y conclusiones.

A modo de cierre, se expone, en esta sección, un conjunto de consideraciones y propuestas. En los capítulos 7 y 8, se presentan dos dispositivos que se articulan en un entramado que se explica y se asienta en un recorrido teórico - empírico, siempre provisorio, que integra las perspectivas teóricas abordadas; la descripción del contexto y algunas interpretaciones posibles del acontecer analizado. Ambos expresan líneas de acción factibles de constituir los aportes que han motivado este estudio. Se describen como propuestas: un diseño de nuevas herramientas para el EVEA administrado por el SEAD y un curso de capacitación que priorice un enfoque didáctico de la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales. Pertenecen a esta sección:

Capítulo 6: Recapitulación, avances logrados para estructurar las propuestas

Capítulo 7: Propuesta de reporte integral del desempeño del estudiante

Capítulo 8: Propuesta de curso de capacitación: "Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad"

Capítulo 9: Conclusiones

Sección IV: Bibliografía

Contiene un único capítulo que enumera las referencias bibliográficas de todos los capítulos del trabajo.

Sección V: Anexos

ANEXO 1: Fuentes consultadas en el desarrollo del capítulo 3 "Contexto del estudio"

ANEXO 2: Encuesta a docentes del SEAD

ANEXO 3: Respuestas dadas por los docentes del SEAD a los ítems abiertos de la encuesta

ANEXO 4: Entrevistas

ANEXO 5: Índice de Tablas, Gráficos, Figuras, Pantallas, Imágenes y Cuadros

Las inquietudes que condujeron a la elección del tema de esta tesis, surgen de una vinculación de la autora con el ámbito de la educación a distancia (se desempeña como docente del SEAD desde 1988) y de un particular interés por el tema de la evaluación. En el plano de la investigación, ha formado parte de proyectos relacionados con la educación a distancia en el marco del SEAD, particularmente en el período 2003-2004 en el proyecto "El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia" dirigido por Emilia Garmendia y co-dirigido por Silvia Malvassi¹. Las siguientes producciones reflejan parte de este recorrido

- Rainolter, A. (2002, octubre) *Fundamentos y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el contexto de ofertas con modalidad a distancia*. Tercer Encuentro. La Universidad como objeto de Investigación, La Plata, Argentina
- Rainolter, A. (2003, octubre). *Evaluación y motivación: puntos de encuentro. Los criterios de evaluación y la etapa de devolución de las correcciones*. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Argentina.

¹ Este y otros proyectos en los que ha participado pertenecen al Grupo de investigación "Psicología Cognitiva y Educacional" - Facultad de Psicología de la UNMdP)

- Senger, M.; Rainolter, A.; Rognone, M. (2003, octubre). *Evaluación de materiales didácticos en Educación a Distancia: una visión compartida de docentes y alumnos*. III Congreso Nacional e Internacional de investigación educativa, Cipoletti, Argentina
- Rainolter, A.; Malvassi, S.; Garmendia, E. (2007. octubre). *Visiones y confluencias entre la motivación y las prácticas evaluativas en la educación a distancia*. EDUTEC 2007: Inclusión digital en la educación superior. Desafíos y oportunidades en la sociedad de la información, Buenos Aires, Argentina
- Rognone, M., Rainolter, A. y Demierre, E. (2007) La evaluación y la motivación en la educación a distancia: análisis de un caso. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia - RUEDA*, 6, 125-150.
- Rainolter, A., Malvassi, S., Garmendia, E. (2008) Prácticas evaluativas y motivación en educación a distancia: visiones y confluencias. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Eduweb*, 2, 37 - 45.

En el plano del desempeño laboral dentro del SEAD, ha participado como integrante del Equipo de Evaluación (en funcionamiento hasta el año 2011) en la elaboración de diferentes informes internos de evaluación de las ofertas y del sistema, como por ejemplo:

- Sistema de Educación Abierta y a Distancia (2003) Informe de evaluación: Técnico Universitario en Gestión Cultural / Cohortes 2000 - 2001 - 2002. Benchoff, E., Pedrini, N., Rainolter, A. y Senger, M.
- Informe de evaluación de la carrera Tramo Superior de la Licenciatura en Servicio Social” Cohortes 1998- 1999 - 2000. Angeletta, M. M., Belloc, C., Rainolter, A. y Senger, M.
- Sistema de Educación Abierta y a Distancia (2007). Informe sobre opinión de graduados de la carrera TUGC (2007). Benchoff, E., Pedrini, N., Rainolter, A. y Rognone, M.
- Sistema de Educación Abierta y a Distancia (2007). Informe de Autoevaluación Institucional. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Secretaría Académica de la UNMdP Benchoff, E., Garmendia, E., Malvassi, S., Rainolter, A., Rognone, M. y colaboradores.

SECCIÓN I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EVALUACIÓN

CONTENIDOS

- 1.- Concepto y contextualización de la evaluación
- 2.- Tipos de evaluación
 - 2.1.- Evaluación según la intencionalidad
 - 2.2.- Evaluación según los agentes
 - 2.3.- Evaluación según su normotipo
- 3.- El carácter formativo de la evaluación.
- 4.- La evaluación y su función de acreditación
- 5.- El seguimiento como factor indispensable en la evaluación
- 6.- Algunos modos de instrumentación de la evaluación de los aprendizajes
 - 6.1.- Evaluación a través de producciones con entrega
 - 6.2.- Evaluación a través de interacción sincrónica entre docente y estudiante
 - 6.3.- Evaluación a través del análisis de información disponible en el entorno
- 7.- El proceso de corrección y comunicación de resultados
- 8.- Evaluación de los aprendizajes: consideraciones desde la práctica en EVEA
 - 8.1.- Cuestiones prácticas vinculadas con la evaluación diagnóstica – formativa y sumativa en entornos virtuales
 - 8.2.- Aspectos de la práctica vinculados con las alternativas de instrumentación en entornos virtuales.
- 9.- A modo de cierre

1.- CONCEPTO Y CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

El término evaluación ha sido y es asociado a intenciones diversas. Si se analiza desde una perspectiva histórica, ha estado ligado a cuestiones como medir, estimar, seleccionar, rendir cuentas, valorar, apreciar, señalar o atribuir el valor a algo. Es un concepto asociado a procesos de recogida u obtención de información y a la toma de decisiones, a la calificación, acreditación y certificación, a las pruebas e instrumentos, a garantías de objetividad, entre otras.

En planteos, más actuales, la evaluación es entendida como un proceso vinculado con el diálogo, discusión, comprensión, argumentación, participación responsable, interpretación, problematización, reflexión y auto-reflexión. La evaluación procura la mejora de la situación en la que se opera, generando espacios de diálogo en los que todos los involucrados brindan información y expresan argumentos suficientemente fundados. Así, se define la evaluación como un proceso que busca la comprensión de situaciones mediante la reflexión y auto reflexión, basándose en la información obtenida a través de la integración de todas las perspectivas, factores y actores intervinientes. Esta conceptualización de la evaluación es la que, en un plano general, se sostiene en este trabajo. Posteriormente, se plantea una definición de evaluación didáctica que focaliza este proceso en contextos educativos

“La evaluación no es una tortura medieval”, la frase es de Perrenoud (2008, p. 7), quien afirma que la evaluación es una invención más tardía, “nacida con los colegios alrededor del siglo XVII. (...) se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX, con la escolaridad obligatoria”.

En el campo educativo, debería formar parte de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, es decir, no se presentaría como apéndice o complemento. Hace partícipes responsables a docentes y estudiantes que, en interacción, buscan, persiguen y promueven la mejora permanente y sostenida de los procesos y logros. Así, la evaluación se desarrolla en un ambiente de horizontalidades donde prima la actitud de compromiso con la función educativa.

La enseñanza, en tanto práctica social y humana, ubica al educador ante un compromiso moral. La enseñanza no es una práctica irresponsable (Pruzzo, 2012) y tal vez, la evaluación, por su carácter público, sea la arista que, en mayor medida, deja expuesta esta situación

Comprometerse con la enseñanza es comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes. No será posible alcanzar logros significativos, si no se asume una posición de verdadera apertura a la reflexión crítica respecto del propio desempeño docente. Mientras desde las pedagogías críticas algunos sectores promueven esta posición, la *escuela ingenua* mantiene su función reproductora por una necesidad de legitimación social. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se revisten, de esta forma, de una “pretendida “neutralidad” que deposita en las dificultades individuales, las causas del fracaso. En este escenario la evaluación legitima mecanismos que devuelven a los alumnos a su espacio social de procedencia (Di Franco, 2009).

Hargreaves (1998) sostiene que las escuelas son espacios políticos y que entre las acciones educativas es no solo posible, sino también omnipresente el ejercicio del poder. La política, según el autor, “forma parte de la enseñanza tanto como el aprendizaje”; la evaluación encierra, entonces, una *fuerza controladora* de lo que acontece habitualmente en las aulas, puesto que “la autoridad se asienta en parte sobre el poder de evaluar”. A partir de esta visión, es menester replantear la dimensión ética acerca de la evaluación (Santos Guerra, 1996).

En el marco de estas perspectivas ya no prevalece la dimensión técnica relacionada con la medición, sino una dimensión crítica/reflexiva relacionada con la comprensión. La evaluación deja de enfocarse en una función de certificación para hacerlo sobre su función pedagógica, desde donde es posible recuperar su sentido formativo. Este escenario pretendido para la evaluación necesariamente ha de albergar amplitud de miradas. Cardinet (1986) afirma que la evaluación “supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía” (citado en Santos Guerra, 1999). Por otra parte, según Steiman (2012, p.128), en toda acción, en toda práctica de evaluación, ya sea en forma intencional o no, “se implican múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en ella: personales, sociales, técnicos, epistemológicos, políticos, institucionales”. Estos planteos sobre la convergencia de diversas dimensiones se alinean con las ideas de quienes la caracterizan como un escenario complejo y en expansión (Santos Guerra, 1999; Úcar Martínez, 2000; Álvarez Méndez, 2001; Bausela Herrera, 2003; Litwin, 2008; Steiman, 2012). Son perspectivas que marcan una significativa distancia con aquellas que consideran a la evaluación como un ámbito únicamente asociado a la medición y control, a modo de proceso meramente técnico.

Tal vez sea la desatención a la globalidad, amplitud e integralidad del proceso evaluativo la causa de ciertos reduccionismos que aún impregnan las prácticas docentes. Steiman (2012) utiliza la denominación de *reduccionismos disonantes* a esta falta de consideración (o consideración parcializada) de alguna o algunas dimensiones de la evaluación. Tales reduccionismos pueden reflejarse al considerar equivalentes, por ejemplo, evaluación con acreditación; evaluación con medición, evaluación con recolección de información; evaluación con construcción de instrumentos o corrección con asignación de calificación. Una causa probable de ello, devenga de que el peso de la tradición de las corrientes históricas, ha dejado sus huellas en las conceptualizaciones, ubicando a la evaluación como dispositivo externo al currículum guiado por una lógica ajena a la enseñanza (Lipsman, 2003).

Estas situaciones pueden ser, en parte, las causantes de que a la evaluación se la presente como un espacio que alberga incertidumbres, complejidades y tensiones; y al que, con frecuencia, se lo despoja

de su potencial formativo. Para Anijovich (2009) la evaluación “sigue siendo un tema tabú, (...) , un tema con un cierto respeto” donde aún hay temor a cambiar sus prácticas.

De este entramado surgen posibles fundamentos para las apreciaciones sobre la evaluación que giran en torno a la “controversia”, lo “paradójico”, las “desvirtuaciones” como, por ejemplo:

- la evaluación de aprendizajes “aparece en la discusión didáctica contemporánea como un tema de difícil solución, como tema controversial, o como problema” (Lipsman, 2003, p. 7)
- las prácticas de los docentes que se refieren a la evaluación nos muestran a diario un complejo camino cargado de paradojas y contradicciones. (Litwin, 2008, p.165)
- mientras en el discurso se manifiesta la necesidad de lo diverso y la apertura, en la práctica se exige especialidad de los contenidos y estandarización en la evaluación. (Hargreaves, 1998, p. 17)
- “aparece la primera contradicción, que es la búsqueda de neutralidad, en una actividad esencialmente valorativa” (Palou de Maté, 1998, p. 97)
- “si se suma a la complejidad propia de la evaluación el peso de sus tradiciones, se genera una práctica de fáciles desvirtuaciones” (Steiman, 2012, p. 130).

En una breve referencia, de carácter retrospectivo, a los aspectos nodales en el estudio de la evaluación, podrán hallarse algunos indicios acerca del origen de estas “desvirtuaciones”, como las denomina Steiman (2012); o paradojas, en palabras de Santos Guerra (1999). Úcar Martínez (2000) sintetiza dichas referencias, periodizándolas en décadas:

- 30 - 40: los avances se centran en la medición del rendimiento escolar.
- 40 - 50: Tyler propone definir objetivos y recoger información, para comprobar si estos se han o no conseguido. La medida resulta insuficiente y se requiere emitir juicios valorativos.
- 60 - 70: triunfan los modelos experimentales enmarcados en el positivismo que luego se ponen en cuestión, cuando se inician los debates sobre el paradigma concreto que impactará en los procesos de evaluación.
- 80 - 90: aparecen los modelos evaluativos enmarcados en el paradigma constructivista que pretenden dar respuesta a problemas no resueltos por los modelos anteriores. Vale destacar que consideran a la evaluación, sobre todo, como un proceso sociopolítico, colaborativo, emergente y creador de realidades.

Tal vez, la ubicación temporal en la que se sitúa el planteo de Úcar Martínez, pueda ser el motivo de su mirada algo inmadura sobre cuáles serían los modelos que han generado los efectos citados en la última década, puesto que es difícil reconocer la influencia de las posiciones críticas en tales tendencias.

Según Álvarez Méndez (2001, p.18), en los escenarios educativos actuales, muchas prácticas docentes siguen expresando su vinculación con conceptos surgidos en los años 60 y 70 “en contextos ideológicos muy conservadores”. En éstos “primaba la preocupación por soluciones técnicas que garantizaban respuestas eficaces para la selección ante el aumento de la escolarización”. Se desconoce en ello el potencial que las prácticas evaluativas poseen cuando se las concibe enteramente enfocadas en mejorar tanto los procesos de comprensión cognitiva como los desempeños de los docentes. Para Litwin (2008, p. 171) esta mejora se logra cuando la evaluación se convierte en un espacio dotado de “miradas más reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes”.

Las instituciones universitarias no estarían ajenas a esta realidad en la que aún se dan prácticas con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista. Esta situación se vería acentuada porque en general, sin que ello se interprete como una desvalorización, algunos de los responsables de la enseñanza “prestan escasa atención a las dimensiones didácticas” (Santos Guerra, 1999) de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es más, para De Vincenzi (2012) existe también en los docentes de las universidades una “resistencia cultural” la “formación pedagógica”. En parte, tal vez por los altos porcentuales de docentes con títulos asociados a actividades profesionales, desprovistos de formación específica para la práctica docente en sus trayectos formativos.

2.- TIPOS DE EVALUACIÓN

La literatura sobre la temática provee caracterizaciones de los procesos evaluativos que pueden realizarse según diferentes parámetros que devienen en tipologías de distinto carácter. Al ser la evaluación un proceso complejo, estas tipologías ponen de relieve o dan preponderancia a algún aspecto puntual, lo cual no implica desconocer el resto de los aspectos ni su necesaria vinculación.

Se ha precisado que la evaluación es un campo complejo y en expansión, por lo que demanda integrar múltiples miradas. Esta multiplicidad extiende los alcances de la evaluación al considerar todos factores, actores y situaciones que atraviesan la acción educativa, e interjuegan en la puesta en marcha y desarrollo de las propuestas de formación; que, de algún modo, condicionan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Dichas consideraciones permitirían plantear una primera distinción o diferenciación en cuanto a tipos de evaluación: la que surge al delimitar distintos objetos a evaluar.

Si bien en este trabajo se aborda el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, es clara la posición que otorga relevancia también a la evaluación del docente y de la institución educativa. Adentrarse en la evaluación de estos “objetos” requerirá un carácter integral que dé cabida a los aspectos y dimensiones intervinientes en cada caso y un carácter flexible y democrático que convoque, considere y respete las voces de los actores.

2.1.- Evaluación según la intencionalidad

Desde que Scriven en 1967 distingue dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: formativa y sumativa (Escudero, 2003; Stufflebeam y Schinkfield, 1987), es posible definir tipos de prácticas evaluativas vinculadas con la intencionalidad del proceso.

- diagnóstica
- formativa (o de proceso)
- sumativa

Cabe mencionar que estos tipos de evaluación, que en lo habitual se asocian a determinados “momentos del proceso”, no se dan de modo sucesivo o en secuencia lineal, sino como espacios que se suceden alternativa y complementariamente durante la enseñanza. Es más, tal vez ante cada planteo de actuación propuesto a los estudiantes, cabría realizar una mirada sobre: condiciones de posibilidad (a modo de diagnóstico); detalles de su desarrollo (buscando objetivar avances cognitivos); resultados a la luz de los indicios captados y registrados a través de estas miradas; y acciones previas (valoración general de carácter sumativo).

Evaluación diagnóstica

De algún modo, las prácticas evaluativas con intención diagnóstica buscan conocer condiciones de posibilidad para la concreción de la propuesta didáctica. En ellas, se apela a un posicionamiento flexible del docente para dar cabida a reajustes o reformulaciones, si las miradas efectuadas así lo sugieren.

Estas condiciones de posibilidad en el marco de actividades de tipo cognitivo, pueden contemplar aspectos como por ejemplo:

- expectativas, intereses, preferencias, motivaciones respecto de la formación, los contenidos y las tareas
- habilidades cognitivas
- conocimientos previos
- trayectorias formativas y/o laborales
- competencias tecnológicas y
- accesibilidad a los recursos.
-

Algunos de estos aspectos no varían durante la formación; otros toman giros particulares, según las tareas. Por ello, si bien las acciones diagnósticas suelen preverse en la etapa inicial de la formación o en forma previa al inicio, su concreción no debería limitarse a esos momentos. Complementariamente, este tipo de prácticas de evaluación, debieran tender a cuestiones de viabilidad técnica y organizativa.

Evaluación formativa o de proceso

La característica preponderante de este tipo de evaluación es la continuidad. Ello deviene de concebir a la evaluación formando parte del proceso de enseñanza al servicio de la tutela del aprendizaje, es decir, destinada a favorecer reajustes que surgen al acompañar el progreso de los estudiantes; analizando avances u obstáculos. La evaluación formativa se contrapone a planteos que la reducen a la administración de unas pocas instancias aisladas y descontextualizadas.

Las evaluaciones con intencionalidad formativa serían las que mayor representatividad poseen para dotar a las prácticas evaluativas de carácter formativo, ocupando un lugar de privilegio en la consolidación de los procesos de aprendizaje. Sobre este tema en particular, se hará especial mención en el apartado: “Evaluación didáctica: el carácter formativo de la evaluación”, incluido en el presente capítulo.

Evaluación sumativa

Con una intencionalidad netamente ligada a la acreditación, este tipo de práctica evaluativa se plantea, generalmente, al final de la formación. Suele focalizarse en los resultados de los aprendizajes, más que en el monitoreo de sus procesos de construcción. Debieran responder a características de integralidad y significatividad respecto de las finalidades educativas definidas para la formación. Algunos rasgos particulares de este tipo de evaluación serán desarrollados en el punto: “La evaluación y su función de acreditación”.

Desde una perspectiva que amplía y completa a los enfoques anteriores, a finales de los 60’y en acuerdo con el modelo de Scriven, Stake propone una visión integradora aunque continúa basado en la noción de Tyler, que define la evaluación en tanto comparación entre resultados obtenidos y objetivos. Según Stufflebean y Shinkfield (1987), Stake propone una ampliación del concepto al solicitar “un examen de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados” (Ibídem, p. 235). Casi 10 años más tarde rompe la tradición tyleriana, y en un intento de evaluación comprensiva propone el denominado modelo de “evaluación respondente” – en tanto responde a los problemas y a las cuestiones reales que afectan a los alumnos y al profesorado cuando desarrollan un programa educativo determinado – encaminado a la comprensión y no ceñido a la comparación y medición.

2.2.- Evaluación según los agentes

Otra clasificación o tipología de la evaluación refiere a los agentes a cargo de su concreción. De este modo, es posible distinguir tres tipos:

- autoevaluación
- heteroevaluación y
- coevaluación.

Autoevaluación

Remite a aquella estrategia de evaluación en la que un actor (o grupo) concreta una acción destinada a valorar, comprender y analizar su propio desempeño, actuación o proceso. Un docente, un estudiante, un administrador y hasta una institución podrían ser gestores y partícipes de actividades de autoevaluación.

Todos los tipos de prácticas de evaluación categorizadas según su intencionalidad (diagnóstica, formativa y sumativa) admiten la realización de actividades de autoevaluación.

Impregnadas de carácter reflexivo, las actividades de este tipo debieran apoyarse en el compromiso y la responsabilidad para consolidar los procesos en los que cada actor se encuentre, en mayor medida, involucrado.

Los espacios de autoevaluación pueden albergar estrategias potentes para favorecer procesos de autorregulación. Estas suponen establecer planes de acción que incluyan la identificación de las metas de aprendizaje, la predicción de los resultados y la selección de estrategias para facilitar la ejecución de la tarea, incrementar la probabilidad de cumplirla y generar un producto o ejecución, en consonancia con los criterios pautados.

Analizar, valorar, identificar y reflexionar sobre estas acciones de autoevaluación, supone dar cabida a procesos de carácter metacognitivo ampliamente enriquecedores de la construcción cognitiva que la evaluación busca promover y mejorar. Es decir que en el caso del estudiante se expresa el énfasis en un modelo cognitivo en la adquisición de habilidades complejas, su autoconciencia con respecto a su propio proceso de aprendizaje ya que una de las habilidades más complejas a lograr es precisamente evaluar y evaluarse a uno mismo.

Heteroevaluación

Es la tipología más habitual en las prácticas docentes vinculadas con la evaluación de los aprendizajes. Si bien involucra más de un actor como agente de la evaluación, al igual que la coevaluación, aquí los partícipes cumplen distinto rol. Esto no implica vínculos de asimetría ni relaciones jerárquicas, solo la asunción de roles de diferente carácter: típicamente docente y estudiante.

Al igual que en el caso de la autoevaluación, tanto la evaluación diagnóstica como la formativa y sumativa, admiten estrategias de este tipo.

Coevaluación

En esta categoría, recaen aquellas prácticas en las que los agentes involucrados son pares. De este modo, evaluadores y evaluados pueden intercambiar su papel alternativamente. Este tipo de estrategias en las que, por ejemplo, los estudiantes analizan e intentan comprender lo acontecido durante la actuación de un compañero, favorecerían procesos de autoevaluación; aunque la tarea no tenga específicamente esa intencionalidad. Se expresa de este modo una visión constructivista que centra su eje en el diálogo y lo valoriza como dispositivo de aprendizaje. De esta manera el estudiante ejerce su rol como agente evaluador no sólo de su propio aprendizaje, sino también el de sus pares que se expresan en su mismo lenguaje, y habilitan la posibilidad de desarrollar su capacidad crítica y participar de otro modo de evaluar y evaluarse.

2.3.- Evaluación según su normotipo

Por último, pueden ser diferenciados distintos tipos de evaluación según su normotipo. Esta tipología plantea distinguir los casos en los que el criterio es externo de aquellos en los que es interno al propio estudiante. Es posible identificar prácticas de tipo:

- nomotéticas (referente externo) e
- ideográfica (referente interno).

Nomotéticas

Es el caso en que el criterio es externo. Puede subdividirse en: evaluación por normas cuando se establecen comparaciones del desempeño del estudiante con respecto al grupo, o por criterios cuando se emiten juicios relativos al grado de avance de cada estudiante, respecto de criterios prefijados.

Ideográficas

En este tipo de evaluación la comparación se hace con uno mismo. Se busca conocer la evolución de cada alumno a lo largo de su proceso de formación, es decir, determinar los progresos que ha realizado cada estudiante con respecto a su propia ejecución. Por ello, se considera que el criterio de valoración es interno.

3.- EL CARÁCTER FORMATIVO DE LA EVALUACIÓN

En este trabajo, la evaluación en el ámbito educativo se alinea conceptualmente en las posiciones que la enmarcan en la didáctica. Según Litwin, la evaluación desde la didáctica implica: "...juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje de los estudiantes, atribuirles valor a los actos y a las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes." Y complementa: "desde tal perspectiva didáctica significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender". (1998, p. 13).

Steiman, la define como "evaluación didáctica" y al hacerlo conjuga e integra aspectos relevantes que rescatan su sentido formativo. Utiliza términos como "comprensión" de la información; actitud "dialógica"; juicios tanto sobre las prácticas de aprendizaje como sobre las de enseñanza; exigencia de "comunicación" y de "contextualización", por ejemplo. Puntualmente, se entenderá por evaluación didáctica a todo proceso que:

... a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o las prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente que posibilita tanto el tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docente y/o alumnos/as – por medio de enunciados argumentativos – el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivadas de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica (Steiman, 2012, p. 143).

La definición precedente, que se focaliza particularmente en el contexto educativo, **expresa el concepto de evaluación que se sostiene en este trabajo**. La misma se alinea con los conceptos vertidos por Álvarez Méndez (2001) quien rescata como aspecto significativo dentro de la finalidad de los procesos evaluativos el "dar" información por sobre la visión tradicional que relaciona la evaluación con recolección de información. En este planteo, el autor refiere a dar información *significativa y educativamente útil* a los actores involucrados, en pos de generar un continuo progreso de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se pone de manifiesto en las perspectivas reseñadas, la importancia de la comunicación como cierre del proceso que supone las etapas previas de planificación, recolección y organización e interpretación de la información.

Centrar la atención y los esfuerzos en alejarse de la concepción de control y medición propia de los planteos tecnicistas de la evaluación despojados de subjetividad e intencionalidad, implica asumir que, "no hay (...) evaluación que sea neutra (...) la evaluación tiene un "porqué" y un "para qué" que contextualizan y condicionan el "qué", el "quién", el "cómo", el "cuándo" y el "dónde" de la misma" (Úcar Martínez, 2000, p. 8).

La tendencia a valorar el potencial formativo de la evaluación es reseñada por Anijovich y Cappelletti (2003) cuando reconocen que en la literatura especializada² se advierte una diferenciación de las

² Black y William, 2002; Sadler, 1989; Taras, 1999/2001; Shepard, 2000; Perrenoud, 1999; Allal y López Mottier, 2005; Camilloni, 2004; Brookhart, 2001/2008; Stiggins, 2005 (citados en Anijovich y Cappelletti, 2013).

corrientes tradicionales caracterizada por un desplazamiento que pretende desenfocar la dimensión cuantitativa, para centrarse en la dimensión cualitativa y formativa.

Según Perrenoud (1999) cuando en los años 60, Bloom propugna la pedagogía del dominio, habilita el nacimiento de la evaluación formativa o evaluación de carácter formativo. Esta emerge como un instrumento privilegiado que promueve una regulación continua de las intervenciones y situaciones didácticas y considera las adquisiciones y los modos de razonar de cada alumno, para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos.

Podrían constituir “polos”, en tanto entidades que se oponen, las actitudes docentes que solo asumen un carácter verificador de los conocimientos adquiridos; frente a aquellas en las que los docentes entablan con sus estudiantes una relación cualitativamente diferente. En este vínculo, el profesor trata de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en la que los alumnos van construyendo sus saberes (Palou de Maté, 1998).

Las prácticas evaluativas concebidas con carácter formativo, se constituirían en “nuevos actos de aprendizaje” (Litwin, 2008). Como señalan otros autores, permitirían transformar la evaluación en “herramientas de conocimiento” (Celman, 1998) o en una “dimensión del acto de enseñar” (Perrenoud, 1999).

Priorizar el sentido educativo de la evaluación impone la necesidad de una observación permanente, una observación formativa. Es por ello, que las prácticas evaluativas requieren “contemporaneidad” con enseñanza y de aprendizaje (Camilloni, 2004). La evaluación formativa captura información en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo.

En la evaluación formativa el docente observa y acompaña, observa y orienta, observa e interpreta, observa y reformula, observa e invita a observar, observa y no etiqueta.

Si bien este trabajo trata particularmente sobre la evaluación de los aprendizajes, no se desconoce que la evaluación es un proceso que debería responder a un carácter integral, en el sentido de considerar distintos niveles, factores, elementos y actores. Se verían limitadas las posibles interpretaciones de lo que acontece si no prestara la suficiente atención a las cuestiones que, de diferentes modos y con distintos grados de incidencia, impactan tanto el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza, como por ejemplo: los materiales y el sistema tutorial; la propuesta de actividades y el plan de evaluación; los sistemas administrativos de apoyo, el entorno virtual; el curso; el sistema/dependencia/organismo en su conjunto. Ubicados en diferentes niveles de generalidad, sería deseable que estos aspectos fueran considerados a fin de dar la amplitud suficiente a las interpretaciones del acontecer en el marco de una evaluación encaminada a la mejora de los aprendizajes.

Existen perspectivas que devienen del vínculo entre motivación y aprendizaje, que evidencian relaciones entre la evaluación y la metacognición. Estas conexiones plantean un entramado estudiado por diferentes autores (Alonso Tapia, 1995; García Legazpe, 2008; Huertas, 1997; Mejía Carbonel, 2006; Montero y Huertas, 1997; Rinaudo, Chiecher y Donolo, 2003; Tricker, Rangelcroft, Long y Gilroy, 2001) que incluso presenta miradas específicas en el área de la educación a distancia (Rainolter, Malvassi y Garmendia, 2008 y Valenzuela González, 1999).

Dichas vinculaciones emergen como evidentes, cuando se focaliza en el peso que tiene la evaluación, sobre todo atendiendo a lo arraigado de sus tradiciones, con la medición que generan situaciones etiquetadas como “éxito” o “fracaso”.

... mucho antes de llegar a la edad escolar, cada niño experimenta el dolor del fracaso y el júbilo del éxito; pero sus logros, o ausencia de estos, no se hacen oficiales hasta que ingrese al aula. A partir de entonces, se acumula poco a poco un registro semipúblico de su progreso y, como estudiante, tiene que aprender a adaptarse al espíritu continuado y penetrante de la evaluación que dominará sus años escolares. (Jackson, 1991 citado en Onrique, 2013).

García Legazpe (2008, pp. 122-123) con su obra *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*, pone de relieve esta idea, esta asociación. Específicamente, plantea cuestiones como:

- “La forma como los alumnos son evaluados constituye sin duda uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes” (p. 122)
- La tendencia de la evaluación que la asocia a la determinación de éxitos o fracasos podría generar “repercusiones sobre la autoestima” afectando su motivación (p. 122)
- Explicitar los criterios de modo que [los alumnos] tengan claro lo que se espera que estudien, aprendan y demuestren generaría seguridad de que la calificación dependerá de su actuación y no de la subjetividad del profesor (p. 123)

Así, en el complejo entramado de la evaluación, varios son los aspectos a considerar. Por ejemplo, el carácter explícito de propósitos de formación y criterios de evaluación pero también el carácter de la tarea en cuanto a su nivel de complejidad y significatividad. En el caso de la educación a distancia, el rol del tutor se presenta como clave; pero tal vez sea uno de los aspectos nodales en esta cuestión, la interrelación entre docentes y estudiantes que se genera en la etapa de corrección de las producciones y en las actividades de seguimiento. Esto es reconocido por diversos autores:

- Existe estrecha vinculación con la baja de la motivación de los alumnos, el tipo y estilo de devolución, que realizan los docentes, sobre las realizaciones de los estudiantes (Tricker et al., 2001).
- En cuanto a la evaluación, Huertas (1997) considera que es uno de los dispositivos que más incidencia tiene a la hora de decantar la formación de diferentes patrones motivacionales (en Rinaudo *et al.*, 2003).
- En propuestas con modalidad a distancia, esta etapa [la de devolución] cobra una especial relevancia si se atiende a factores motivacionales. Entre otras cuestiones porque:
 - ...ya sea que se transmita una “buena” o una “mala” noticia: la obtención de una evaluación positiva aporta a aumentar la motivación y en una comunicación de resultados desfavorables los recaudos deben redoblar para que la esperanza de éxito futura del alumno se presente como una realidad posible (Rainolter, 2003, p. 4).
- si se utilizan criterios que son expresados con claridad y percibidos como realizables y se acompaña de una retroinformación sobre el incremento del progreso en la consecución de las metas académicas la evaluación promueve la motivación por el aprendizaje (Mejía Carbonel, E. 2006).
- En el ámbito de la educación a distancia,
 - ... este tema cobra aún mayor importancia. La remisión de evaluaciones por parte del alumno y la devolución del docente, es uno de los espacios de interacción relevante, sobre todo para el alumno, atendiendo además a la trascendencia que, como ya se ha señalado, esto tiene en la motivación (Rognone, *et al.*, 2007, p. 132).
- Sin duda, el espacio comunicativo que se genera en la etapa de devolución: “está cargado de valores, motivaciones y expectativas que, en el contexto de la educación a distancia, adquiere un cariz significativo y donde el rol del tutor juega un papel relevante” (Rainolter *et al.*, 2008, p. 40).

Según (Rinaudo *et al.*, 2003, p. 115) “las creencias motivacionales positivas como altos niveles de orientación intrínseca, valoración de la tarea y autoeficacia, estarían asociados con un mayor compromiso cognitivo y autorregulación por parte de los estudiantes.”

En este escenario cobran protagonismo los criterios de evaluación, puesto que formulan los referentes valorativos de las sucesivas producciones, en el marco del proceso de evaluación. Estos criterios enuncian determinadas características que “expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los alumnos/as en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área de conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos” (Steiman, 2012, p.170).

Los criterios orientan tanto a docentes como a estudiantes y resultan un referente, tanto para la evaluación como para la enseñanza. Revisten diferente grado de generalidad, de modo que algunos

pueden ser considerados para todas las instancias pero, en tal caso, siempre deberán complementarse con otros, de carácter específico, acordes al tipo de tarea solicitada.

Los docentes apelan a criterios desde el mismo momento en el que toman decisiones sobre los recortes epistemológicos, por lo que ciertos contenidos merecen adjudicarse la cualidad de “incluidos” y otros, no. Explicitar los criterios al inicio de la formación o ponerlos a consideración ante los estudiantes, es parte de una práctica enriquecedora de la evaluación, en tanto favorece, entre otras: la autoevaluación, la autorregulación, el valor de la tarea y la responsabilidad para con el aprendizaje. Un “estar atentos” tanto a los criterios, como a las finalidades definidas para la formación, debería redundar en beneficios significativos para los docentes y para los alumnos, en torno al carácter formativo de la evaluación.

Es claro que la finalidad de procurar mejoras a través de la evaluación no cabe solo respecto de los procesos de aprendizajes, sino también respecto de las prácticas de enseñanza. Sería casi impensada la posibilidad de lograr una evaluación con sentido educativo desvinculada de la motivación por mejorar el propio desempeño, en un vaivén constante de observación y reflexión crítica de ambos procesos. Así, la evaluación se presenta “*impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza*” (Lipsman, 2003).

En su artículo *La evaluación de la docencia*, Litwin (2010) expone qué entiende por mejora de las prácticas, meta que califica como la finalidad sustantiva de la evaluación:

...implica el recorrido de nuevos caminos mediante nuevas propuestas de ayuda o concepciones que instalen provocativamente el camino del mejoramiento. No se trata de un camino prescriptivo ni de reconocer que éstas son las únicas prácticas sustantivas posibles de incluir. Se trata de un entretrejo en el que los resultados de la investigación en torno a la docencia, el mejoramiento de las tradiciones evaluativas y las nuevas propuestas de trabajo en colaboración construyan una agenda sustantiva de la evaluación de la docencia que supere tradiciones y, por qué no, trivialidades y que libere a los sospechosos de siempre del control de la evaluación (p. 59).

Para Di Franco (2010), la preocupación de los docentes sobre su desempeño debería contribuir a la problematización de la enseñanza; a la consideración de un posible vínculo con el no aprendizaje. Pruzzo (2012) utiliza el término “enseñanza irrelevante” para situaciones en las que se pierden de vista los principios básicos de la didáctica, especialmente, el que afirma que la enseñanza custodia el aprendizaje a través de la evaluación. Es menester, transitar la docencia con la apertura necesaria para generar, a través de la evaluación, “análisis que nos modifiquen en pos de trabajar con más profesionalidad, con más justicia, con más ética” (Steiman, 2012, p. 128).

4.- LA EVALUACIÓN Y SU FUNCIÓN DE ACREDITACIÓN

Las actividades de evaluación destinadas a cumplir con la acreditación, son aquellas a las que los docentes están más habituados. Su carácter de “obligatorias”, hacen que necesariamente formen parte de las prácticas de evaluación en el ámbito de las instituciones educativas. Se asocian al reconocimiento o certificación de los aprendizajes, lo que les confiere un carácter público mayor que cualquier otra práctica evaluativa. Siguiendo a Steiman (2012), se entiende que la acreditación es un proceso mediante el que:

...se realiza un reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos constatados a través del uso de ciertos instrumentos y comunicados a través de una escala convencional conceptual, numérica o alfanumérica que resulta de la consideración de ciertos criterios que se han priorizado para tomar la decisión al respecto (p. 160).

Esta definición pone en interrelación tres cuestiones: los procedimientos formalizados que se vehiculizan mediante ciertos instrumentos; el proceso de corrección; y los criterios que, definidos *a priori*, constituyen la principal referencia en este contexto, en tanto ponen de relieve el valor de los aprendizajes que, en vinculación con ciertos contenidos, se proyectan promover.

Estos espacios, inscriptos en la esfera de la evaluación y cuya finalidad es la acreditación, están ajustadamente caracterizados por Litwin (2008, pp. 166 a 171) cuando plantea, en el capítulo “El oficio del docente y la evaluación”, que las acciones o estrategias diseñadas como procedimientos formalizados debieran encaminarse a:

- imbricarse en la buena enseñanza para estimular la generación de mejores producciones por parte de los estudiantes
- posibilitar la distinción entre los aprendizajes construidos y los almacenados
- constituirse en prácticas atractivas y positivas para el aprendizaje, en sintonía con el ritmo y tipo de actividades propuestas desde la enseñanza
- desarrollarse en un clima que imprima confianza y seguridad, favoreciendo expresiones naturales y fluidas

Una de las aristas que tal vez resulte de mayor provecho analizar desde la posición de la acreditación, se relaciona con los siguientes interrogantes: ¿a la generación de qué tipo de aprendizajes se enfocan todos los esfuerzos de la enseñanza? y por ende ¿qué se debería evaluar y certificar? Es necesario realizar un replanteo crítico de las tradicionales prácticas, partiendo de una revisión sobre el valor de los aprendizajes que se desean promover:

Los alumnos merecen el esfuerzo de la institución por plantearles una formación que los enfrente a verdaderos retos cognitivos, una formación que marche hacia la comprensión, una formación valiosa. Valiosa para su desempeño laboral o profesional; valiosa para su vida de relación; valiosa para su crecimiento personal (...) En este sentido debería guiar al docente la certeza de que: la memorización, la información verbal, la posibilidad de repetir procesos rutinarios, la aseveración sin fundamento; (...) son resultados de aprendizaje desprovistos de valor si no son considerados sólo escalones previos para: la comprensión, la expresión clara de la propia visión y su fundamento, hacer valer su experiencia, la búsqueda de innovación en los caminos de resolución, la indagación, el análisis, la apertura a visiones integrales e interdisciplinarias, la generación de ciertas actitudes, la problematización, la deducción, la búsqueda de significados, la transferencia, la autonomía como aprendiz (...) en síntesis, para aprender a aprender (Rainolter, 2002. p. 8).

Sería de interés que los docentes informen sobre las instancias formales que serán consideradas como requisitos de acreditación y también que establezcan, comuniquen y acuerden con sus estudiantes los criterios de valoración respectivos. Estas prácticas posibilitarían que los estudiantes comprendan y compartan el sentido / valor de la tarea, fortaleciendo esta ambición de una evaluación generadora de aprendizaje; ya que se comparten también las posibles y diversas interpretaciones en cuanto a qué se valorará. Por otra parte, con este acto comunicativo se genera un diálogo más respetuoso que da cuenta del compromiso docente (Litwin, 2008).

5.- EL SEGUIMIENTO COMO FACTOR INDISPENSABLE EN LA EVALUACIÓN

El enriquecimiento que persigue la evaluación con carácter formativo, no sería posible sin un “estar” permanente, atento, sin una actitud del docente de compromiso para con el aprendizaje de los estudiantes, sin invitar a los estudiantes al trabajo sobre los contenidos. Se requiere el hacer del alumno para poder ejercer la “tutela”, para poner en marcha la custodia del aprendizaje.

Sólo a través de un encadenamiento de situaciones de actividad por parte de los estudiantes será posible detectar la necesidad de orientación y ayuda y entonces, sólo entonces, “no habrá razón para el fracaso”, pues podremos actuar con sentido de oportunidad “para evitar que cualquier fallo detectado se convierta en definitivo” (Álvarez Méndez, 2001). En palabras de Celman,

...si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. Y esto sólo es posibles si se hace de la evaluación un ejercicio continuo” (1998, p. 47).

El seguimiento debiera entenderse como un proceso que intencionalmente se enfoca en atender lo que acontece en los espacios que, en el marco de la enseñanza, brindan oportunidad al estudiante de poner en acción formas de resolución y estrategias cognitivas que fortalezcan progresivamente la comprensión. Tales espacios permitirían al docente objetivar avances de carácter individual y grupal. La atención que el seguimiento requiere, como afirma Steiman (2012), supone un fuerte sentido común y un saber mirar y escuchar; en palabras de Perrenoud (2008), una observación formativa constante al servicio de la regulación de los aprendizajes. Estos espacios de interacción docente – alumno posibilitarían al docente captar indicios sobre el nivel de comprensión de los estudiantes y realizar un registro de sus progresos, configurando “perfiles en constante evolución” (Rainolter, 2002) transitando por una *espiral de la comprensión* de lo que hacen y consiguen los estudiantes, a través de una dialéctica entre los datos y sus significados (Santos Guerra, 1996).

Recuperando la idea de los reduccionismos en la evaluación, el seguimiento no supone una detección de errores, sino una actitud comprometida, que busca entender *el origen, naturaleza y relevancia* de los mismos (Litwin, 2008). En este camino, resulta fundamental promover una participación activa de cada estudiante. Así, el docente encontraría un valioso “aliado”, si lograra una construcción y consolidación progresiva de estrategias para que los alumnos se interesen y responsabilicen en el análisis de sus procesos de aprendizaje. Esta es una alusión directa a la valoración de los procesos de autoevaluación en el marco de las acciones de seguimiento.

La participación democrática, que ubica al estudiante como emisor responsable de juicios valorativos sobre los procesos que está viviendo, fomenta el hábito de un ejercicio metacognitivo que permite no solo reconocer avances y dificultades, sino también cuestionarse sobre su génesis. El estudiante se convierte en protagonista de una comunicación verdaderamente dialogada acerca de la enseñanza. Así, las acciones de seguimiento comprometen a estudiantes y docentes a una corresponsabilidad y a un compromiso en la autoevaluación. En ella, cada uno se enfrenta a una mirada crítica de sus propias acciones y participa activamente en la valoración del accionar del otro. Para Úcar Martínez:

...es la reciprocidad de los actores en la aceptación de la evaluación y la seguridad sobre el uso de los resultados, la que puede contribuir a equiparar y, en consecuencia, a aceptar los sentimientos particulares de vulnerabilidad generados frente a los procesos evaluativos (2000, p. 6).

Sadler (1989, p. 121) puntualiza algunas condiciones para transitar por procesos de monitoreo permanente, de autoevaluación, de metacognición. Que el estudiante:

- *“comes to hold a concept of quality roughly similar to that held by the teacher”,*
- *“is able to monitor continuously the quality of what is being produced during the act of production itself”*
- *“has a repertoire of alternative moves or strategies from which to draw at any given point”³*

La evaluación al servicio del aprendizaje e imbricada en un todo a la enseñanza, dejaría atrás la tradición que la vincula con actividades neutrales; que la conceptualiza a través de referencias a la medición y al control; que la asocia exclusivamente con aspectos técnicos o la enfoca en una búsqueda de objetividad, estandarización y homogeneidad.

³ • mantenga un concepto de calidad más o menos similar al del maestro; • sea capaz de monitorear continuamente la calidad de lo que se produce durante el acto de la producción misma; • tenga un repertorio de movimientos o estrategias de la que extraer alternativas en cualquier punto

6.- ALGUNOS MODOS DE INSTRUMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Tanto la elección, como el diseño del conjunto de instrumentos y estrategias a través de los que se concretan las actividades de evaluación, exigen un trabajo intelectual basado en definiciones contextualizadas. Asimismo, esta labor debe congrega variados aspectos. Como plantea Celman (1998), “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras”; lo que también queda reflejado en la definición de evaluación didáctica, cuando se alude a los factores que intervienen y configuran un determinado “contexto socio histórico, como lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente” (Steiman, 2012, p. 143).

Así, el modo en que se solicita a los estudiantes desplegar sus conocimientos, estará subordinado al tipo de trabajo cognitivo; a las áreas conceptuales disciplinares y a ciertas condiciones que lo hacen viable. Es de esperar que, a través de los instrumentos diseñados, puedan ponerse en acción desempeños que no solo den cuenta de saberes declarativos, sino también favorezcan ejecuciones cercanas a los modos en que los problemas o situaciones son resueltos en la vida real. La propuesta de evaluación se vería enriquecida en la complementariedad de diferentes instancias e instrumentos.

La selección de un tipo particular de instrumento, se constituye en un elemento más dentro de un entramado que Camilloni, Basabe y Feeney (2009) denominan el “formato de la evaluación” aludiendo a:

...la configuración que adopta la evaluación, incluyendo: - la técnica e instrumento empleado; -la tarea que se propone al estudiante (la demanda cognitiva que supone, su grado de complejidad, su relación con la vida real y la práctica profesional); -las condiciones para su resolución (individual/grupal, en el salón de clases/fuera del salón de clases, entrega inmediata/entrega diferida); - el grado de explicitación de las reglas y de los criterios de evaluación (p. 5).

Estos autores postulan, a partir de sus investigaciones, que dentro de este entramado, la naturaleza y forma de las tareas solicitadas “ejercen un impacto significativo sobre las disposiciones de los estudiantes hacia el aprendizaje y, muy particularmente, sobre las actividades que llevan a cabo para prepararse para esas situaciones” (Ibídem, p. 3). Resulta insoslayable analizar conjunta e integradamente la naturaleza de las tareas desde el punto de vista cognitivo y el tipo de instrumento o técnica que vehiculice su desarrollo por parte de los estudiantes.

La instrumentación de los procesos formalizados de evaluación constituye, tal vez, el aspecto con carácter más técnico y es una de las cuestiones tratadas con mayor amplitud dentro de los desarrollos sobre la evaluación de los aprendizajes. En virtud de esta cuestión y apelando al enfoque y los objetivos de la presente investigación, en este punto se hará un planteo genérico sobre los instrumentos orientado a enfatizar su vinculación con la modalidad de enseñanza a distancia y los recursos tecnológicos habitualmente disponibles en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

Dadas estas consideraciones previas, se presentan alternativas posibles como instrumentación de las situaciones de evaluación, las que, a su vez, pueden realizarse en diferentes escenarios.

6.1.- Evaluación a través de producciones con entrega

Supone una producción tangible por parte del alumno. El docente propone una tarea que el alumno realiza/resuelve/elabora/produce/desarrolla en forma individual o grupal. En un determinado plazo el estudiante da cumplimiento a lo solicitado y remite/entrega/carga su producción para su consideración posterior por parte del profesor. Suelen realizarse de modo asincrónico. La entrega y recepción se concretan a través del entorno que, en general, posee circuitos específicos para estas acciones. Los alumnos debieran llegar a cada una de estas evaluaciones con conocimiento real de lo que de ellos se espera en dichas instancias. De este modo, las situaciones de evaluación, a través de las que se

requiere una actuación del estudiante, demandan al docente plantear explícitamente en cada instrumento:

- La consigna de trabajo
- Contenidos y bibliografía
- Criterios con los que será analizada y valorada la producción:
 - generales
 - específicos con relación a los contenidos
- La escala de calificación (independientemente del tipo que se trate)
- Los plazos de realización y la forma de remisión y/o entrega
- La modalidad de realización: individual o grupal
- Requisitos o pautas de presentación
- Posibilidades y modalidades de recuperación - reelaboración en los casos en que esto sea requerido

Dadas estas consideraciones previas, se presentan alternativas posibles como instrumentación de las situaciones de evaluación:

- Ensayos, informes, monografías
- Prácticas en simuladores
- Análisis / Estudios de casos
- Elaboración de proyectos: de investigación, de intervención
- Trabajos de campo - relevamientos
- Pruebas objetivas – test - cuestionarios estructurados
- Actividades automatizadas en herramientas de autor, como juegos con palabras o imágenes, ordenamiento, identificación, etc.
- Pruebas de ensayo / desarrollo - Cuestionarios
- Resolución de problemas
- Pasantías - prácticas
- Diseño de resúmenes – Cuadros – Mapas conceptuales
- Testimonios
- Rúbricas
- Portafolios – Carpetas.

6.2.- Evaluación a través de interacción sincrónica entre docente y estudiante

El docente y el estudiante interactúan en tiempo real. Esta interacción puede darse en forma presencial o mediada tecnológicamente. Más allá de las cuestiones técnicas, en este tipo de instancias es importante atender al clima del encuentro. Tal como señala Litwin (2008), dado que estos espacios están cargados de alta tensión, se debería intentar el desafío de gestar situaciones en las que el estudiante pueda sentirse cómodo, es decir, dentro de un ámbito que le genere confianza. Son alternativas de este tipo de situaciones:

- Exposiciones - Defensas
- Entrevistas - Coloquios
- Puestas en común
- Debates

6.3.- Evaluación a través del análisis de información disponible en los entornos

Aquí los datos a analizar en tanto instancia de evaluación surgen, básicamente, de la interacción entre el docente y el entorno. Si bien los datos pueden ser resultado de una interacción entre docente y alumno o entre alumnos, este tipo de situaciones no suponen un intercambio intencional. El docente toma contacto con información que puede estar generada en forma automatizada por el entorno o que él mismo deba rastrear. En estos casos, el docente acude a:

- espacios de comunicación con los estudiantes y/o entre estudiantes (por ejemplo, foros, registro de audio o video-conferencias, correos electrónicos, historial de chats).
- espacios de producción colaborativa con los alumnos o entre alumnos (por ejemplo, wikis o recursos de edición colaborativa).
- reportes automatizados de realizaciones, accesos, participación, lectura, calificaciones, entregas u otras actividades factibles de ser registradas automáticamente, por el entorno virtual.

A partir de los datos que tiene a disposición a través de las opciones mencionadas, el docente podría generar diversos registros en los que se asiente la información para su análisis. Este tipo de actividades puede adoptar diversas modalidades:

- Lista de control o cotejo
- Escalas / tablas / matrices de valoración
- Diarios
- Registro anecdótico
- Fichas de seguimiento

El encuadre evaluativo en el marco de la formación, en general, y en lo referido a la evaluación de los aprendizajes, en particular, debería necesariamente apelar a una variedad de instancias que se articulen convenientemente en función de las consideraciones que devienen de la conceptualización de “evaluación didáctica”, y en un plano subordinado, articuladas con las condiciones de posibilidad técnica ofrecida por el entorno.

El planteo de Celman permite focalizar en la articulación entre las prácticas de enseñanza y la instrumentación de la evaluación:

...es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, etc., si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el período de enseñanza y aprendizaje. (Celman, 1998, p. 41).

7.- EL PROCESO DE CORRECCIÓN Y COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

Las actividades asociadas con las prácticas evaluativas con funciones de acreditación implican necesariamente un proceso de corrección. En tal sentido se entiende que una corrección es “la asignación de una calificación junto a la elaboración de un informe que contenga el conjunto de consideraciones que el docente realiza sobre el trabajo del alumno (devolución)” (Rainolter, 2002, p. 14). La ausencia de este tipo de orientaciones, revelaría un desconocimiento de la dimensión cualitativa de la evaluación (Camilloni, 1998) y de su pretendido carácter formativo.

El considerar la tarea de corrección como equivalente a la asignación de una calificación, es uno de los reduccionismos que con cierta frecuencia se advierte en la docencia. Sobre el carácter limitado de esta situación, se han pronunciado numerosos autores:

- “...la escala de calificaciones bien sea numérica o de atributos no describen ni informan sobre qué decisiones deben seguirse para la acción didáctica o para la mejora del desarrollo curricular. Sirven artificialmente para decisiones administrativas” (Álvarez Méndez, 2001, p. 70).
- las calificaciones,
 - ... sólo aportan información sobre el lugar que ocupa cada alumno y su rendimiento en una escala numérica o conceptual. Es posible que [la calificación] se constituya en una señal que indique (...) que algo no anda bien. Lo que seguramente no le dicen es qué y por qué ‘no andan bien’. Y menos aún, qué debería ser modificado (...) en suma no permite aprender. (Celman, 1998, pp. 52-53).
- “Las escalas homogeneizan lo que de por sí es y seguirá siendo heterogéneo (...) de allí que la escala demande y reclame el acompañamiento de convenciones menos universales” (Camilloni, 1998, p. 180).

- “Un grado o puntaje asignado puede llegar a ser contraproducente para los fines formativos”. (Sadler, 1989, p. 121).
- Desde la existen las escuelas,
 - ... los pedagogos se rebelan contra las notas y quieren poner la evaluación al servicio del alumno más que del sistema (...) muchos pedagogos han creído enjuiciar definitivamente a las notas, éstas están todavía allí, y bien arraigadas, en numerosos sistemas escolares (...) esas jerarquías (...) informan más acerca de la posición del alumno en un grupo, o sobre las distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias” (Perrenoud, 2008, p. 8).

Es claro en este planteo que en el marco de las prácticas evaluativas con funciones de acreditación, en tanto parte integrante de la evaluación didáctica, las instancias formales debieran ser objeto de la mirada que pone de relieve el carácter formativo de los procesos de evaluación. De hecho, la comunicación y el diálogo encuentran en esta etapa de devolución, un escenario privilegiado para desarrollarse; favoreciendo la comprensión del acontecer, tanto respecto de los aprendizajes como de la enseñanza. Este potencial es advertido por Litwin cuando expresa que “el surco que dejarán los análisis cualitativos en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, de los estímulos que provoque y del acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones.” (Litwin, 2008, p. 174).

La etapa de devolución no constituye simplemente un monólogo del docente a un estudiante. Dicha acción se desarrolla mediante un *proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas*, con el propósito de orientar a los estudiantes en la comprensión de sus modos de aprender; en la valoración de sus procesos y resultados y en la autorregulación de su aprendizaje (Anijovich y González, 2011). Así, la información que el docente brinda, en modo alguno constituye una enumeración de errores; sino un conjunto de orientaciones que debería acercar a cada estudiante medios para comprender y trabajar sobre esos errores. Se intentan generar *sesiones compartidas de análisis* en las que se ponga de manifiesto la sensibilidad a la diversidad al contemplar que en el trabajo y en el rendimiento de un alumno “influyen muchos factores ajenos a su capacidad, a su esfuerzo y a su actitud”. (Santos Guerra, 1996). En otro pasaje de su obra, este autor sostiene que lo enriquecedor es que este diálogo transcurra con libertad, apertura y voluntad de ayuda para no convertirse en un “monólogo despótico y avasallador”.

El modo en que el docente se dirige al estudiante al plantearle las reflexiones en torno a su producción, es un modelo a seguir por el estudiante para acciones de carácter auto reflexivo que, intencionalmente, debería provocar quien confecciona la devolución. Las sucesivas correcciones serían potentes para mostrar un modo posible de analizar la propia producción, favorezca una tendencia progresiva a la metacognición en el estudiante y aumente “su capacidad para pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos, monitorear su comprensión y regular por sí mismo la actividad” (Camilloni *et al.*, 2009: p. 4).

8.- EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: CONSIDERACIONES DESDE LA PRÁCTICA EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Se exponen en este punto, un conjunto de consideraciones sobre el uso de las herramientas del EVEA que administra el SEAD⁴ en el marco de las prácticas de evaluación de los aprendizajes a la luz de las cuestiones centrales desarrolladas hasta este momento. A fin de estructurar el contenido de este último tramo del capítulo, se recurre a aspectos ya abordados como por ejemplo lo tratado en el punto 2: “Tipologías” (páginas 8 a 11) y en el punto 6: “Algunos modos de instrumentación” (páginas 17 a

⁴ El concepto de EVEA se desarrolla en el capítulo 2 “Educación a distancia” – Apartado 4 (páginas 42 a 45)

19). Se plantean así, posibles formas y contextos de uso de las funcionalidades y herramientas del entorno desde una perspectiva didáctica de la evaluación.

El posicionamiento teórico sobre evaluación da sustento indistintamente a prácticas docentes enmarcadas o no en la presencialidad. Sin embargo, las derivaciones en la práctica toman, respecto de varias cuestiones, giros diferenciales que no hacen posible un traslado acrítico de una modalidad a otra. Esto no implica desconocer que existen condicionantes comunes que impactan en dichas prácticas de evaluación.

En primer lugar y con un peso contundente, la relación alumnos por docente es uno de dichos condicionantes, quizá uno de los de mayor impacto. Una sobrecarga de alumnos por docente limita cuestiones como, por ejemplo:

- posibilidad de ajustes en la propuesta docente a partir de la eventual heterogeneidad detectada en la evaluación diagnóstica inicial
- disminución del tiempo y aumento del esfuerzo requerido para realizar actividades de seguimiento y corrección
- merma de la atención en los espacios de comunicación
- dilación de plazos en las respuestas y corrección.

Otro condicionante se expresa a través de factores institucionales que impactan por ejemplo, en la posibilidad de disponer de los recursos humanos y materiales necesarios: espacios, equipamiento, vías de acceso a información, recursos tecnológicos, apoyo económico, asesoramiento técnico, entre otros. Este tipo de cuestiones también coartan la factibilidad de apelar a determinadas estrategias de enseñanza y, por ende, de evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, en el contexto de propuestas de formación implementadas a través de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje⁵ (EVEA), pensar en las derivaciones prácticas que devienen de concebir la evaluación didáctica como se la ha descrito, conlleva al planteo de algunos interrogantes: ¿presentan los recursos del EVEA limitantes respecto de las prácticas docentes vinculadas con la evaluación de aprendizajes?, ¿emergen aspectos que puedan verse fortalecidos o potenciados por las funcionalidades de los entornos?, ¿existen recursos tecnológicos en dichos entornos que permiten prácticas que solo son posibles en los mismos? Si bien distintos EVEA cuentan con diferencias técnicas en tanto recursos / funcionalidades/ herramientas, podrían plantearse algunas consideraciones a modo de respuestas hipotéticas a estos interrogantes.

Las posibilidades de comunicación mejoran genérica y significativamente las prácticas de evaluación. Con mayor o menor variedad y nivel de sofisticación, los entornos cuentan con recursos específicos que impactan en los modos y frecuencia de entablar intercambios entre usuarios. La comunicación interpersonal se enriquece en varios sentidos:

- combinación de comunicación sincrónica y asincrónica
- comodidad
- posibilidad de inmediatez de respuesta
- accesibilidad y abaratamiento de costos
- integración de elementos (texto, voz e imagen)
- facilidad en la personalización de mensajes
- sencillez para la generación de comunicaciones grupales / masivas
- versatilidad para soportar conversaciones uno a uno; uno a muchos y muchos a muchos.

⁵ “En adelante, al referir a los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje se utilizará la sigla EVEA. Se emplea también su denominación generalizada “*entorno virtual de enseñanza y aprendizaje*”, lo que **no implica** la suscripción teórica de este trabajo a la concepción del binomio enseñanza-aprendizaje

- aumento de la participación de aquellos estudiantes que puedan sentirse inhibidos ante la exposición frente a docentes y/o pares

Recursos como gestores de correo electrónico, publicación de anuncios, chat, video y audioconferencias, pizarras, servicios de noticias, foros, carteleras, notificaciones, se integran en los entornos al servicio de la mejora en la comunicación. En el marco de la evaluación, la comunicación se presenta como un aspecto de relevancia, por lo que disponer de estas herramientas fortalece variados aspectos de su práctica.

Otra cuestión de carácter general que puede favorecer aspectos asociados a las prácticas de evaluación es la facilidad de modificación / reajuste en las propuestas. Las funcionalidades de los editores de contenidos permiten el fácil manejo, de modo que resulta muy simple editar contenidos para agregar, eliminar y/o modificar. Las situaciones advertidas a través de actividades diagnósticas y de seguimiento pueden arrojar la necesidad de tales reajustes. En este sentido, el hecho que el entorno simplifique la realización de cambios se convierte en una potencialidad, en favor de las prácticas evaluativas.

También resulta enriquecedor que puedan incorporarse con sencillez, nuevos espacios de actuación para los usuarios. De este modo, los docentes tienen fácil acceso para proponer nuevas actividades, no previstas al inicio del diseño de la propuesta, como también la posibilidad de rediseñar las ya existentes, logrando mejores resoluciones en relación con las estrategias concretas de evaluación y mejores usos de la información que de ellas surjan. La evaluación opera, así, como fuente de mejora para la enseñanza (Lipsman, 2012).

La automatización de algunos procesos de recolección y procesamiento de información sobre los usuarios (con interés particular en los que intervienen en carácter de estudiantes) es otro factor, que aun con sus limitaciones, imprime mejoras a las actividades de evaluación de los aprendizajes. La automatización reduce tiempo y esfuerzos que pueden encauzarse hacia otras actividades. Los entornos suelen incluir sistemas de registro de acciones o sucesos que operan sin mediar acción intencional de los usuarios y generan datos de tipo estadístico. Por lo común, estas estadísticas refieren individual o grupalmente, por ejemplo a:

- accesos al entorno / nivel de actividad
- momentos / horarios de trabajo
- navegación / itinerarios
- apertura / acceso de archivos
- secciones / espacios visitados / utilizados / accedidos
- registro de calificaciones / aprobaciones
- carga de material
- cumplimiento en la realización de tareas
- respuesta a test, encuestas, sondeos
- puntuación de pruebas objetivas

Mayormente estos datos pueden encuadrarse en la categoría que Cruz *et al.* (2013) denominan como de “comprensión del uso global de la plataforma”. Si bien estos autores postulan enfoques para el análisis de datos en el contexto de “mundos virtuales”, algunos de sus planteos podrían extrapolarse a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Parte de estos informes se basan en rastrear *huellas que los estudiantes han ido dejando en todo su recorrido virtual*. Esto evidencia un uso de la tecnología para *transparentar los procesos cognitivos de los estudiantes* (Lipsman, 2012), lo cual constituye un aporte de interés para la evaluación.

Los sucesivos avances tecnológicos de los sistemas y el desarrollo de nuevos y complejos algoritmos, se encaminan a aumentar la cobertura de sucesos registrables en los entornos (UNESCO, 2014). Si bien pocas de las plataformas que actualmente se utilizan en Argentina cuentan con este tipo de funcionalidades (Martinelli *et al.*, 2012), la tendencia a futuro podría alinearse en la incorporación, por ejemplo, de:

- *Grafos de comunicación*: se representan mediante grafos las diferentes y periódicas comunicaciones entre usuarios. La sucesión de grafos que devienen del desarrollo de las interacciones, podrían conformar una “evolución de la conversación” (Leal, 2011). Cada usuario es un nodo o vértice del grafo y cada intercambio se representa por una línea entre nodos que corresponde a una arista del grafo.
- *Análisis de la interacción con el entorno*: se basa en conocer cómo interactúa el usuario con el entorno virtual, sobre qué objetos intenta actuar, qué resultados obtiene y qué secuencias de interacción aparecen (Cruz *et al.*, 2013). También puede representarse mediante grafos.
- Análisis léxico de las comunicaciones públicas que se realizan en determinados entornos. (Cruz *et al.*, 2013).
- Herramientas para medir aspectos asociados a competencias en aprendizaje colaborativo, como, por ejemplo, “*History Flow Visualization*: un instrumento diseñado por IBM, que visualiza documentos dinámicos y evolutivos. También, las interacciones entre varios autores” (Doderó, *et al.*, 2009, p. 171).
- Proyecto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21S, 2010) que permite medir el desarrollo y aplicación de habilidades de nivel superior, también conocidas como “competencias del siglo XXI”: pensamiento crítico, colaboración, comunicación, creatividad, planificación, etc. (UNESCO, 2014).

Algunas limitaciones de los entornos para dar este tipo de informaciones sobre los estudiantes, se vinculan con el modo de organización de los datos en la generación de informes o reportes. En algunos casos, resultan tan parcializados que no es posible extraer de ellos información de gran utilidad salvo que el docente cree, a partir de los mismos, algún otro tipo de registro con mayor nivel de integración. Otra limitación refiere a que los informes/reportes tienen una estructura predeterminada que no puede ser personalizada por un usuario o perfil de usuarios.

En general, los entornos de enseñanza no cuentan con herramientas que permitan definir categorías, tópicos, indicadores o criterios, a partir de los que los docentes puedan realizar un registro manual que se vaya completando, periódicamente, tanto en el marco de las actividades de seguimiento, como en oportunidad de las tareas de corrección. Sería factible que esta limitación, vinculada con la imposibilidad de registro de cuestiones de carácter cualitativo, sea sorteada con otro tipo de aplicación o dispositivo y hasta con alguna funcionalidad del entorno. Que el EVEA contara con tal posibilidad, demandaría menos tiempo (de carga y recupero de datos) y ahorraría esfuerzos.

Por último, la funcionalidad ofrecida por el entorno de trabajar en espacios de edición colaborativa, constituye un doble aporte a la evaluación. Por un lado, la posibilidad de interacción (tanto con pares como con docentes) en el marco del proceso de aprendizaje, es decir, la riqueza de la construcción compartida. Expresar, respetar, participar, negociar, aceptar, debatir, argumentar, justificar son acciones favorecedoras de la construcción cognitiva y son acciones a las que, casi inevitablemente, invitan este tipo de escenarios de colaboración. Por otro lado, la capacidad de almacenamiento de versiones sucesivas de la producción, permite a docentes y estudiantes acceder al registro de la evolución de la tarea. Esto otorga a los usuarios la posibilidad de ejercer la “tutela del aprendizaje”, con un mayor nivel de detalle y con mayores oportunidades de observación y generación de procesos interpretativos. La obtención de insumos a capitalizar para generar retroalimentación, es un aspecto significativo en el marco de los aportes de la mediación tecnológica a la evaluación.

Complementariamente, este tipo de espacios de trabajo y producción admiten la integración de acciones de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación. A fin de estructurar otras perspectivas sobre consideraciones prácticas propias de actividades de evaluación en un entorno virtual, se retoman algunas de las categorías propuestas en los puntos sobre tipologías e instrumentación.

8.1.- Cuestiones prácticas vinculadas con la evaluación diagnóstica - formativa y sumativa en entornos virtuales

En puntos precedentes del capítulo (páginas 8 a 11) se presenta una tipología de la evaluación de los aprendizajes que surge en atención a tres funciones de la evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Oportunamente se han dado precisiones conceptuales. En este punto se retoman estas tres funciones, para desarrollar alternativas de uso de las funcionalidades y herramientas del entorno en relación con cada una de ellas

Evaluación diagnóstica:

Con la finalidad de conocer perfiles de los estudiantes, sería deseable que la indagación a realizar contemple aspectos vinculados con competencias tecnológicas. A través de situaciones con carácter diagnóstico, podrían conocerse, por ejemplo:

- las habilidades tecnológicas y hábitos de trabajo en la red
- las expectativas formativas e intereses, a fin de atender a sus motivaciones para accionar en pos de su permanencia y
- los saberes previos, en relación con contenido y con capacidades cognitivas.

En este tipo de actividades de evaluación, podrían emplearse integradamente diferentes recursos. Las herramientas tipo test o encuestas dan opción de recabar parte de estos datos que pueden complementarse con los obtenidos, por ejemplo, en trámites de inscripción. También, el foro constituiría un espacio propicio para las primeras actividades de socialización, aptas para que los estudiantes expresen expectativas e intereses.

Diversas propuestas de actuación pueden canalizarse a través de los circuitos previstos en el entorno para la realización de actividades con entrega. Estos circuitos serían apropiados para indagar acerca de aspectos asociados a las capacidades cognitivas con relación a los contenidos.

Se podrían integrar también evaluaciones tipo test con puntuación automática. De esta manera, se propone a los estudiantes acciones de autoevaluación, iniciando un hábito con este tipo de prácticas. Es importante tener presente que debe existir un acompañamiento del docente, a fin de orientar a los estudiantes para que generen reflexiones y se encaminen progresivamente hacia una actitud responsable sobre su propio proceso de aprendizaje.

Como ya se ha expresado, la versatilidad de los entornos para admitir modificaciones y ajustes, es una potencialidad que permitirá dar cabida al conjunto de informaciones obtenidas durante las etapas diagnósticas; datos que pueden dotar de flexibilidad a las propuestas de enseñanza.

Evaluación formativa o de proceso

Varios de los aspectos anunciados como contribuciones de carácter general podrían ser considerados aportes de la tecnología a las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en las que prevalece el carácter formativo, como por ejemplo:

- favorecer, a través del uso versátil de las herramientas de comunicación, intercambios asincrónicos y sincrónicos en pos del fortalecimiento del vínculo con el estudiante.
- generar insumos para la comprensión del acontecer de los procesos de aprendizaje, mediante la observación e intervención tanto en espacios de intercambio (mensajería, foros, chats, videos y audioconferencias) como de producción colaborativa (wikis, blogs o documentos de edición compartida)
- obtener datos para la realización de análisis interpretativos, integrados con otras informaciones, a partir de la automatización de algunos registros y la obtención de estadísticas
- adecuar a diferentes fines y contextos el tipo de tarea, actividad o instrumento, a través de la posibilidad de combinar diferentes formatos de evaluaciones
- facilitar la introducción de reajustes en la propuesta de enseñanza a la luz de las indagaciones sobre la marcha del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas presentan oportunidades para la evaluación desde diferentes perspectivas, especialmente, si se busca rescatar su sentido formativo.

Una de las cuestiones específicas a tener en cuenta en la evaluación de proceso, es que las herramientas disponibles permiten dar mayor continuidad a este tipo de actividades. Al acortarse los plazos de entrega y devolución, el docente tiene más oportunidades de intervenir. Por ejemplo, incorporando breves ejercitaciones y/o lecturas, eventualmente adicionales, si se advierte como necesario. De este modo y sin requerir mayor esfuerzo, sería factible atender necesidades diversificadas del alumnado.

Otro aspecto a considerar es que la mayor parte de los entornos poseen circuitos específicos para actividades que requieren la corrección del docente, mediante los que se almacenan los intercambios realizados entre el docente y el o los alumnos. Esto facilita que el profesor pueda, ya sea en caso de haber solicitado una reelaboración/reformulación o en caso de trabajos longitudinales a través de entregas sucesivas, tener fácil y directo acceso al historial de estados previos de las producciones y mensajes de intercambio con el o los estudiantes. Dicha funcionalidad ahorra un tiempo considerable, respecto de la misma posibilidad organizada manualmente por el docente.

La disponibilidad de recursos para publicación de calificaciones o estados de actividad, brindaría también economía de esfuerzo y tiempo, en el marco de las tareas de corrección. En algunos EVEAS estas “carteleras” o “planillas” de calificaciones pueden estar asociadas, automáticamente, a las evaluaciones tipo test y a los circuitos de actividades.

Una propuesta de uso de los recursos, que resulte subordinada a criterios pedagógicos y apele a la integración, permitiría encontrar dentro del entorno, alternativas que complementen instancias de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación, en el marco de las situaciones de evaluación formativa.

Evaluación sumativa

La posibilidad de ampliar y diversificar los escenarios de interacción entre estudiantes y docentes, como consecuencia de las facilidades de comunicación, que, como ya se ha mencionado, podría potenciar el carácter formativo de la evaluación; haría que las acciones de certificación y/o acreditación perdieran entidad y adoptaran un cariz de simples tramitaciones. Este panorama respondería a situaciones en las que, quienes estuviesen a cargo de este requerimiento serían los mismos docentes que acompañaron a los estudiantes, durante la formación.

Si la situación de evaluación sumativa, no estuviera a cargo del docente que ejerció la tutoría, el acceso directo al material, operaría como una funcionalidad de los entornos que permitiría acceder a las evidencias de lo acontecido durante la formación. Si bien siempre están disponibles los reportes e informes automatizados, las limitaciones señaladas al respecto, harían necesario prever la creación de registros de datos de carácter cualitativo; eventualmente referidos a finalidades de la formación y/o criterios fijados para la evaluación. El contar en un espacio común con los reportes automáticos, los registros cualitativos y las producciones de cada estudiante, ubicaría al docente, a cargo de las instancias de acreditación, en una posición que habilita el ejercicio responsable de su tarea.

En los casos que las instituciones imponen el requisito del “cara a cara” para las instancias finales de acreditación, el recurso de la videoconferencia puede facilitar su desarrollo y evitar a los participantes el traslado a los centros de formación. Esta alternativa realza su utilidad en el caso de carreras que suponen la reiteración periódica de esta situación para cada curso o asignatura.

8.2.- Aspectos de la práctica vinculados con las alternativas de instrumentación en entornos virtuales

Al desarrollar el punto sobre modos de instrumentación de la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales (punto 6 en páginas 17 a 19) se distinguen tres situaciones diferenciales. En esta oportunidad y sobre la base de dichas situaciones, se explicitan posibles alternativas de uso de las herramientas y funcionalidades del EVEA.

Evaluación a través de producciones con entrega (interacción asincrónica)

A las perspectivas reseñadas en el inicio de este punto (páginas 20 a 23), que también son adjudicables a este tipo de instancias de evaluación, podrían añadirse algunas consideraciones específicas.

El hecho de que los entornos virtuales de enseñanza no limiten el tipo de producción que los docentes puedan solicitar a los estudiantes, otorgaría gran flexibilidad para diseñar la instrumentación de este tipo de evaluaciones en consonancia con los criterios pedagógicos. Toda producción factible de ser digitalizada podría constituir el “producto” entregable en el marco de este tipo de situaciones evaluativas, con la única limitación de tipo y tamaño de archivos.

De este modo, la centralidad de la decisión del profesor en la elección de instrumentos y actividades, no se vería condicionada, en líneas generales, por el entorno y sus herramientas. Es más, la posibilidad de digitalizar otro tipo de producciones más allá de las que se basan en el texto (gracias a la facilidad de uso y la disponibilidad cada vez más amplia de tecnología que las captura), redundaría en ampliar opciones más que en limitar. Así, “los entregables” pueden tener formato de videos (que albergan acciones de muy diverso carácter), audios, imágenes, animaciones y hasta producciones que los integren en estructuras hipermediales.

Trabajos con entregas sucesivas de tipo longitudinal, con avances o producciones parciales, también se ven favorecidos desde la posibilidad de almacenamiento y fácil recuperación de información dentro de los entornos. Diversos recursos del EVEA simplifican la organización de esta alternativa, pero, fundamentalmente, lo hacen los recursos de edición colaborativa donde, sin mediar acción del usuario, se registran los estados sucesivos de la producción. Este tipo de recursos se destaca de modo significativo, porque añade la opción de edición colaborativa que posibilita el intercambio con el docente y el enriquecimiento que deviene de la construcción grupal.

En esta línea de propuestas de evaluación, se ha planteado como metodología alternativa y asociada a estrategias de carácter innovador al portafolio (Barberá, 1997; Barberá, Bautista, Espasa y Guasch, 2006; Barragán Sánchez, 2005; Cabero Almenara, López Meneses y Jaén Martínez, 2013). Distanto de ser una simple entrega sucesiva de trabajos, la evaluación por portafolios:

...supone mostrar evidencia de lo que son capaces de hacer los estudiantes en el marco de una disciplina a través de la presentación seleccionada de muestras de trabajo propias (...) y sobre las que demuestran capacidad de decidir y comunicar, a la vez que reflexionar sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender” (Barberá, 1997, p. 2).

En el contexto de la educación a través de entornos virtuales, este sistema se desarrolla mediante tecnología digital, por lo que en dicho contexto son expresiones sinónimas las denominaciones e-portafolio y portafolio.

Capaz de adecuarse a diferentes disciplinas, naturaleza de la información o tipos de formación; el portafolio puede adoptar diversas modalidades: según el contenido evaluado, según el momento o período de tiempo en que se desarrolla y según los objetivos que persigue: de aprendizaje, de enseñanza (del profesor), profesional, etc. (Barragán Sánchez, 2005).

Esta estrategia de evaluación evidencia atributos en consonancia con varias perspectivas deseables para una instrumentación de la evaluación en los términos en que se la ha definido. En una experiencia monitoreada de uso en el ámbito universitario, Cabero Almenara, López Meneses y Jaén Martínez (2013, p. 44), afirman que “los portafolios digitales universitarios pueden favorecer una evaluación formativa y holística de los procesos formativos”. Estos autores exponen como conclusiones de la indagación (pp. 64 a 66), que la utilización del portafolio digital universitario (realizado en grupos) como estrategia didáctica facilita entre otros aspectos:

- “el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje”
- “la metodología de trabajo de sus clases”
- “los procesos de autorización”
- “el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes”
- “las posibles dificultades de los estudiantes al trabajar en equipo”.

Desde la óptica del alumnado permite:

- “conocer el progreso del aprendizaje del propio grupo y de sus compañeros”
- “ayuda a la planificación estructural de la materia objeto de estudio”
- “estimula la responsabilidad compartida”.

A modo de recopilación de aproximaciones sucesivas a la construcción cognitiva, el portafolio exige que el estudiante compile evidencias y tome decisiones acerca de las producciones incorporadas (con la frecuencia que el docente determine). A través de esta selección de evidencias, el estudiante debería generar, en forma progresiva, un hábito de revisión de sus producciones y logros; hecho que fortalecería su motivación y responsabilidad para con su formación. El fundamentar las elecciones lo enfrentaría a procesos reflexivos de carácter metacognitivo.

Desde la perspectiva del docente, el portafolio pone a su alcance una secuencia de producciones que favorece el seguimiento, el cual puede enriquecerse con la integración de las reflexiones de los estudiantes, en torno a las evidencias seleccionadas. Así, el docente expandiría el contexto de interpretación, lo cual debiera redundar en una comprensión amplificada, respecto de los procesos cognitivos en juego.

La estructura de red y la característica de hipermedialidad de los espacios de edición colaborativa como las wikis, disponibles en varios entornos de uso corriente en las universidades argentinas como, *Claroline*, *Dokeos*, *e-ducativa*, *Ilias*, *Moodle* y *SIAT* (Martinelli *et al.*, 2012) constituirían un soporte ampliamente pertinente para el desarrollo de portafolios. Entre otros beneficios, permiten:

- la edición de contenidos que solo requieren de competencias tecnológicas básicas: las páginas de la wiki permiten la edición de contenidos y la configuración de los elementos incrustados, mediante procedimientos sencillos.
- La posibilidad de edición y actualización permanente: todo aquello que ha sido cargado admite agregados y modificaciones, de modo que el usuario puede rápidamente incorporar nuevas publicaciones y contenidos (en este caso nuevas evidencias / nuevas producciones / nuevas reflexiones).
- El establecimiento de enlaces: toda wiki supone una estructura en red, por lo que siempre es posible realizar enlaces internos y externos. Por ejemplo, se podrían establecer vínculos navegables entre las producciones publicadas y las fuentes de información, o entre una publicación y las orientaciones del docente.
- La integración de formatos para la presentación de producciones: otorga flexibilidad para adecuarse a múltiples requerimientos disciplinares, como también amplía el espectro en cuanto al modo de comunicar el contenido.
- La edición compartida: es una de las bondades de mayor significación, pues permite documentar toda interacción entre el estudiante (o grupo) y el docente a cargo de la valoración periódica del proceso. Asimismo, es un aspecto que favorece la co-evaluación.
- La visualización de la trayectoria y los progresos: al ser un mismo espacio al que se accede en cada nueva aportación de evidencias, el estudiante, en dichas oportunidades, toma contacto con

las anteriores producciones publicadas, enlazadas o cargadas fortaleciendo, a través de miradas retrospectivas, los procesos de metacognición.

Al portafolio se le reconoce potencial “no solamente como técnica de evaluación y diagnóstico sino que se hace un especial hincapié en esta técnica como metodología de enseñanza y de aprendizaje (Barragán Sánchez, 2005, p. 123)”. Se debe tomar en consideración que requiere de un plan didáctico apropiadamente estructurado y de una atención individual para cada uno de los alumnos; como también es necesario que el profesor “esté preparado y formado pedagógicamente para que su uso se produzca con éxito.” (Ibídem, p. 136).

Evaluación a través de la interacción sincrónica entre docente y estudiante

La conceptualización dada sobre evaluación a nivel general y de evaluación en el marco de la didáctica en particular, pone de manifiesto que todo espacio de comunicación permite miradas que capturan información en pos de la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En dicho contexto, el hecho de que los entornos registren los intercambios entre usuarios, sería una ventaja, tanto para el docente como para el alumno. La accesibilidad a recursos como el **chat** (funcionalidad que en la actualidad está comprendida en casi todos los EVEAS), posibilita un soporte para las interacciones uno a uno o grupales:

- entre docentes y estudiantes:
 - programadas o a demanda
 - para finalidades como:
 - comunicación de apreciaciones sobre evaluaciones
 - aclaración / resolución de dudas o dificultades
 - sesiones pre exámenes,
 - recapitulaciones /ampliaciones conceptuales
- entre estudiantes
 - para tareas como:
 - organización de actividades grupales
 - consultas administrativas, técnicas, académicas
 - charlas informales

Con menor nivel de generalidad, es posible entablar interacción sincrónica mediante audio o videoconferencia. El menor uso deviene de dos cuestiones: es baja la cantidad de entornos que disponen de estas herramientas (Martinelli *et al.*, 2012) y en caso de disponerlas, se debe contar, también, con una conexión de calidad y amplitud que soporte una comunicación bi o multidireccional sin deficiencias técnicas. En aquellas situaciones en que las condiciones técnicas resultan viables para el desarrollo de audio o videoconferencia, este tipo de recursos puede ser soporte de evaluaciones formales con diverso carácter, como las enunciadas anteriormente en el capítulo:

- Exposiciones - Defensas
- Entrevistas - Coloquios
- Puestas en común
- Debates

Como ha sido reseñado, cuando las instituciones imponen el requisito del “cara a cara” para las instancias finales de acreditación, los recursos que suponen interacción en tiempo real, pueden facilitar su desarrollo, evitando a los participantes el traslado a los centros de formación.

Evaluación a través del análisis de información disponible en el entorno

Tanto docentes como alumnos obtendrán significativas ventajas a partir de la capacidad de los entornos del registro y la sistematización de informaciones. Básicamente, la importancia radica en la posibilidad de: conocer, recuperar, reorganizar e integrar variadas evidencias, con la frecuencia que se desee; para contribuir a los procesos reflexivos propios y necesarios que requieren las prácticas

evaluativas. Distintas situaciones pueden darse en un contexto concreto de práctica, respecto de la información que un usuario precise. Puede suceder que:

1. sea proporcionada por el entorno y se encuentre configurada apropiadamente, respondiendo a una necesidad particular.
2. sea proporcionada por el entorno, pero no se visualice organizada como se necesite.
3. que se ubique en el entorno, pero no se la proporcione específicamente.

En los dos primeros casos, la funcionalidad del EVEA pone a disposición de los usuarios diferentes informes o reportes posibles de ser visualizados, por ejemplo como: listados, planillas, gráficos y tabulaciones. Sin mediar acción intencional de generar un registro de un suceso, el sistema acopia datos relativos a los usuarios en su recorrido por las secciones del aula en la que participa. También, se producen reportes automáticos a partir de la carga de datos por parte de los usuarios, como por ejemplo, listas de calificaciones o estados (aprobado, a re-entregar, no aprobado, pendiente, entre otros) de una o varias actividades, evaluaciones o test. Generalmente:

- tienen una estructura preestablecida que el usuario no puede personalizar
- refieren a un aspecto y no pueden ser integrados entre sí (por ejemplo, evaluaciones aprobadas con acceso a foros, o el último acceso al aula y cantidad de mensajes enviados al docente)
- su acceso puede estar condicionado o restringido al tipo de perfil de usuario (profesor, tutor, administrador, alumnos, etc.)
- son de carácter estadístico
- no identifican datos que devienen de una actualización, respecto de estados anteriores.

En el tercer caso, el usuario deberá previamente definir qué tipo de información busca, qué datos se la proporcionan, cómo la organiza y la registra, a partir de informaciones contenidas en el entorno. Asimismo, deberá realizar manualmente la carga que supone la periódica actualización de tales registros de evaluación. Este tipo de informes:

- tienen carácter netamente cualitativo
- pueden estar en estrecha vinculación con los criterios de evaluación generales y particulares y/o con las finalidades de la formación
- requieren un considerable tiempo de observación, búsqueda, registro y actualización.
- pueden organizarse en:
 - lista de control o cotejo
 - tablas / matrices de valoración / rúbricas
 - diarios o registro anecdótico
 - fichas de seguimiento
- no se cuenta en los entornos con una herramienta al servicio específico de esta necesidad, más que la posibilidad de almacenarlos o diseñarlos en un espacio de edición compartida.

Estas situaciones de evaluación a través de informaciones contenidas en el entorno, pueden vincularse con diferentes espacios. En general, el tercer caso (informes manuales elaborados a partir de datos contenidos en el EVEA) está vinculado con la detección y registro de información disponible en espacios de comunicación, producción y/o en los de edición compartida.

Poder navegar, en recorridos personales por comunicaciones registradas en el entorno, todas las veces que sea necesario y en cualquier momento, daría facilidad al usuario para disponer de los datos que le demanden los registros que planifique realizar. De este modo, le es posible acceder a mensajes de correo, intervenciones en foros, historial de chats, grabaciones de audio o videoconferencias, producciones entregadas, devoluciones contenidas en procesos de corrección, etc., a fin de indagar sobre diferentes aspectos. Éstos pueden recorrer desde un amplio nivel de generalidad, hasta un carácter sumamente específico. A título ilustrativo se mencionan algunos ejemplos:

- vinculación teoría - práctica
- tipos de error
- nivel de completitud
- uso adecuado de recursos tecnológicos del entorno
- respeto por la opinión / posición ajena
- cumplimiento de consignas
- claridad y coherencia en la expresión escrita
- claridad y coherencia en la expresión oral
- habilidades de búsqueda y valoración de la calidad de la información en la red
- expresión de opiniones propias
- fundamentación / argumentación de posicionamientos
- capacidad de reflexión y autorreflexión
- capacidad de negociación
- compromiso con la formación
- participación en procesos de coevaluación
- capacidad para trabajar colaborativamente
- evidencia de procesos metacognitivos
- empatía
- claridad conceptual
- precisión en el uso de conceptos específicos de la disciplina
- coherencia en lo producido
- uso de lenguajes específicos
- establecimiento de relaciones
- dominio de las fuentes bibliográficas analizadas
- creatividad / originalidad
- integración de diferentes puntos de vista / diferentes teorías / diferentes posturas
- jerarquización adecuada - diferenciación entre lo esencial y lo accesorio
- capacidad de:
 - análisis
 - síntesis
 - interpretación
 - abstracción
 - ejemplificación
 - transferencia
- precisión en la ejecución de procedimientos

El detalle de estos aspectos, indicadores, descriptores, cualidades, atributos podría estar organizado en categorías o dimensiones y dispuesto en: grillas, matrices, tablas o cuadros. Las valoraciones podrían ser atribuidas respecto de escalas, niveles, valores, matices o grados. En algunos casos, serán de elaboración exclusiva del docente, lo que no implica que los aspectos y escalas no deban ser comunicados oportunamente a los estudiantes. En otros casos, pueden ser de producción compartida entre docentes y estudiantes. Tanto la posibilidad de almacenamiento, como la disponibilidad de espacios de edición compartida, son funcionalidades de los entornos que facilitan estas prácticas. Las rúbricas parecieran ser un recurso que se adecua ampliamente a este tipo actividades evaluativas, al ser definidas como:

...un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden acciones del alumnado sobre aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados. Básicamente existen dos grupos; las holísticas, que tratan de evaluar el aprendizaje o competencia desde una visión más global, y las analíticas que se centran en algún área concreta de aprendizaje. Además, nos permite diseñarlas para tareas amplias o específicas (Torres Gordillo y Perera Rodríguez, 2010, p. 142).

De este modo, la rúbrica alberga la posibilidad de ser empleada para diferentes espacios del entorno, para actividades o producciones de diverso carácter y nivel de generalidad. Su estructura de registro mediante escalas, niveles o grados permite incluir los necesarios matices a las valoraciones, desde niveles de excelencia hasta niveles insuficientes o que ameriten nulidad o rechazo.

Este recurso, que permite integrar modalidades de autoevaluación y coevaluación, favorecería la realización de análisis que, apoyados en la reflexión y tendientes a lograr interpretaciones y comprensiones sobre el acontecer de los procesos de aprendizaje y también sobre los de enseñanza.

9.- A MODO DE CIERRE

Se han rescatado y explicitado hasta aquí, las principales líneas de análisis planteadas por referentes en la temática de la evaluación. Particularmente, en lo referido a la evaluación de los aprendizajes en contextos de actividades educativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Lo expuesto pone en evidencia la necesidad de una interrelación permanente, considerada a lo largo de todo el trabajo, entre las perspectivas didáctica y tecnológica.

Este capítulo y el siguiente, que presenta desarrollos teóricos en torno a la educación a distancia y los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, esbozan conceptualizaciones y consideraciones teórico/prácticas que orientan los recorridos empíricos transitados y expuestos a lo largo del trabajo. Asimismo, permiten proyectar posibles configuraciones de los aportes que esta tesis plantea para la evaluación de los aprendizajes en las propuestas formativas del SEAD en particular y de otros espacios de acción en similares contextos de acciones educativas a través de entornos.

CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN A DISTANCIA

CONTENIDOS

- 1.- Aproximaciones conceptuales a la educación a distancia
 - 1.1.- La educación a distancia y su relación con la virtualidad
 - 1.2.- Modalidad presencial - Modalidad a distancia: una relación renovada
- 2.- Educación superior a distancia en el contexto de América Latina y Argentina
- 3.- Tensiones, oportunidades y desafíos
- 4.- Concepto y caracterización de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA)
- 5.- Los EVEA en la educación superior

1.- APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Como en toda construcción teórica del área de las ciencias sociales, la conceptualización, en este caso de educación a distancia (EaD), requiere un recorrido a lo largo de su historia y por diversas perspectivas ancladas en escenarios socio-históricos particulares. García Aretio (2004) afirma que existió desde siempre y marca una época de expansión en los años 60, período en que las ofertas implementadas con esta modalidad se formalizaron, institucionalizándose. Más allá de la existencia de variados antecedentes, habría acuerdo en señalar a la educación por correspondencia como la génesis de esta modalidad que, en su historia, ha logrado una amplia expansión y una vertiginosa evolución.

La literatura especializada plantea un origen ligado al ofrecimiento de oportunidades educativas para grupos vedados a tal posibilidad por diversos motivos, finalidad que aún sigue vigente. Watson (2007) detalla al respecto: habitantes de áreas rurales en Australia; gente que sin oportunidad de formarse por la guerra en París; jóvenes y adultos de áreas escasamente pobladas en Suecia. El principio de promover y favorecer la igualdad de oportunidades ha sido el motor de desarrollo y el factor de sostenimiento de esta modalidad, que encuentra en Latinoamérica su etapa de expansión y fortalecimiento con la reimplantación de los regímenes democráticos. García Aretio, quien investiga sobre temáticas vinculadas con la educación no presencial desde hace casi 30 años, en su ya citado artículo "Educación a distancia; ayer y hoy", recopila un conjunto de definiciones sobre educación a distancia⁶ y finaliza con su propio planteo teórico sobre el concepto. Este conjunto de precisiones teóricas muestran:

- coincidencia en el hecho de que tanto profesor, como alumno no compartan un mismo y único espacio/tiempo (en el 100% de los casos). La relación espacio-temporal entre profesor y alumno es mencionada de diferentes modos, como por ejemplo:
 - separación entre profesor y alumno
 - no hay contigüidad física continua
 - forma alejada de la relación presencial
 - no hay continuidad e inmediatez de supervisión
 - se sustituye la relación personal en el aula
 - escaso contacto directo
- necesidad de uso de diferentes medios (en el 75 % de las definiciones)
- una asociación mayoritaria a una "forma de enseñanza" y, también, a una "forma de estudio". Se emplean términos diversos como por ejemplo:

⁶ Holmberg (1977, 1985); Keegan (1980); Casas Armengol (1982); Cirigliano (1983); Peters (1983); Marín Ibáñez (1984); Rowntree (1986).

- forma de educación
- forma de enseñanza
- forma de estudio
- estrategia educativa
- método de impartir
- sistema de enseñanza
- sistema multimedial de comunicación
- sistema tecnológico de educación

A partir de estas aproximaciones a su conceptualización, es claro que la EaD persigue como meta lo que todo acto educativo: generar propuestas valiosas desde la enseñanza para la construcción/consolidación de aprendizajes. Sus particularidades desafían a quienes se desempeñan en esta modalidad a focalizar y accionar sobre dimensiones que emergen como básicas, recayendo sobre su forma de consideración, la identidad y esencia de su modelo pedagógico:

- la mediatización de los mensajes portadores de conocimiento, esto es, pensar, diseñar y confeccionar los materiales y seleccionar los recursos y soportes que se harán llegar a los estudiantes
- el sistema tutorial en todas sus dimensiones: académica; pedagógica; técnica y social, lo cual supone prever tanto los recursos humanos como materiales
- los aspectos administrativos y de gestión que garanticen un apoyo a la acción educativa acorde a su especificidad
- un sistema de evaluación amplio, flexible, integral y sistemático

En otras palabras, esta modalidad caracterizada por un tipo particular de intervención pedagógica se asienta, como se ha mencionado, sobre bases teóricas comunes a cualquier acto educativo. Sin embargo, requiere de ciertos conocimientos y estrategias que derivan en una práctica que:

...toma, respecto de ciertas cuestiones, giros diferenciales básicamente derivados de dos circunstancias: (...) a) ingresa en escena con alto protagonismo el conjunto de materiales didácticos mediadores de los mensajes; b) la acción docente no surge de un actor único, sino que, en la mayoría de los proyectos con esta característica, existen diferentes roles ejercidos por distintas personas, responsables de diseñar y llevar a la acción las prácticas de enseñanza (equipos de producción) (Rainolter, 2002, pp. 5-6).

Se comparte con Zangara (2009a, p. 4) que, si bien en ambas modalidades -presencial y a distancia- “los procesos de mediación están representados por la intervención pedagógica, comunicacional, tecnológica y cultural que se produce en las situaciones de enseñanza para facilitar procesos de aprendizaje idiosincrásicos y de carácter relacional”, en los escenarios concretos la enseñanza en uno y otro caso se perfilará con sus especificidades.

En la literatura específica, sobre todo en nuestro país y en muchos otros de la región latinoamericana⁷, si bien se distinguen rasgos propios respecto de sus principios y marcos teóricos, hay coincidencia en reconocer que **la EaD es una “modalidad educativa”**. Una forma particular de actuar las diferentes escenas del acto educativo, signada por la distancia espacial y/o temporal entre docentes y estudiantes, más allá de que en la actualidad esta distancia se vea de algún modo desdibujada por el uso -ampliamente generalizado- de arquitecturas tecnológicas con integración de herramientas de uso flexibles. Ya en el año 2000, cuando Litwin en *La educación a distancia: temas para el debate en una*

⁷ Por citar solo algunos referentes en Argentina, autoras como Litwin, Watson, Carbone y Mena, utilizan esta denominación. En otros países también es empleada, lo cual se ve ejemplificado en la compilación realizada por Marta Mena (1999) en *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades* donde en el 70 % de los artículos se advierte su uso, incluso en su prólogo. Dichos artículos corresponden a: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Puerto Rico, Cuba, Ecuador, México y Perú.

nueva agenda educativa, traza una línea entre las tradiciones y la virtualidad, se refiere a esta situación del siguiente modo: “es probable que, en los próximos años, aquellos [los programas de educación a distancia] se definan más por el soporte tecnológico que por las clásicas inscripciones en la modalidad que se fueron acuñando en torno a ellos” (p.24) En este mismo texto, la autora, quien reafirma el alto impacto de los aportes de la tecnología a la EaD, advierte que el avance logrado en la actualidad en este campo ha venido a dar solución a un *problema crucial* de la modalidad, como lo es la interactividad. Ella cree que la misma nunca será resuelta de mejor modo que la posibilidad que brinda “una larga y fructífera conversación cara a cara con un docente”. No obstante, ese no es su desafío, “Su verdadero desafío sigue siendo su sentido democratizador, la calidad de la propuesta pedagógica y la de sus materiales” (p. 27).

Así, “la educación a distancia es una de las formas educativas que con mayor grado de proximidad ha convivido con el desarrollo tecnológico, llegando, en algunos casos a mimetizarse, directamente con este concepto” (Garmendia, Juric y Malvassi, 1999, p. 1). Se constituye en un terreno en el que las transformaciones metodológicas han adoptado un carácter vertiginoso, con respecto a otros ámbitos de la educación. De hecho, quienes se han dedicado al estudio de esta modalidad acuerdan que el modo en que impacta la incorporación de los medios en sus configuraciones didácticas ha caracterizado y delimitado etapas, eras o generaciones dentro de su historia.

García Aretio (1999a) reconoce tres etapas: “La enseñanza por correspondencia - primera generación” (surge a fines del siglo XIX y principios del XX, impulsada por el desarrollo de la imprenta y los servicios postales); “La enseñanza multimedia - segunda generación” (coincide con la presencia en los hogares de la radio y la televisión. Utiliza recursos audiovisuales como audiocasetes, diapositivas, videocasetes, etc., que apoyan al texto escrito y “La enseñanza telemática - tercera generación”, (la década de los 80 es su inicio real - etapa definida por la informática que permite integrar las telecomunicaciones con otros medios educativos).

Algunos investigadores como Saphiro (en Garmendia *et al.*, 1999) sistematizan a partir de tres etapas o generaciones el modo en que evolucionaron y están evolucionando los programas de este tipo: “primera generación” - enseñanza por correspondencia (a fines del siglo XIX y hasta comienzos de la década del 50 - desarrollo relacionado con el progreso de la imprenta y el correo); “segunda generación” (finales de los 70 - texto impreso, radio, teléfono y televisión) y “tercera generación” (producción de CD-ROM multimedia, tele/audio y videoconferencias).

Taylor (1995) define cuatro generaciones: modelo por correspondencia (Print); modelo multimedia (Print - Audiotape - Videotape - Computer-based learning - Interactive video); modelo de teleaprendizaje (Audio teleconferencing - Video conferencing - Audiographic Comms - Broadcast TV/Radio + Audio teleconferencing) y modelo de aprendizaje flexible (Interactive multimedia - Computer mediated comms).

Aspectos que ejemplifican un modo de concreción en la práctica de acciones educativas llevadas adelante a través de esta modalidad se tratan en el capítulo 3 “Contexto del estudio” punto 3: “La educación superior a distancia en la UNMdP: Sistema de Educación Abierta y a Distancia”. Una mirada desde la práctica”. Allí, se presenta y describe un Sistema⁸ que ofrece propuestas educativas no presenciales de extensión, grado y posgrado desde hace ya 30 años. A través de su historia, sus actores, su inserción institucional y su actualidad, se muestra el modo en que estas consideraciones teóricas tienen un correlato en la práctica, como también las potencialidades, algunos obstáculos, preocupaciones y desafíos que permanentemente, interpelan el accionar de sus integrantes. Se exponen, asimismo, el impacto de los soportes tecnológicos a lo largo de los años; algunas problemáticas surgidas en cuanto a la inserción institucional de programas de EaD, en el marco

⁸ Se aclara que el término “Sistema” (en mayúscula) se emplea en el trabajo para hacer referencia al “Sistema de Educación a Abierta y a Distancia” -SEAD- de la UNMdP.

universitario; y una referencia al modo en que actualmente se implementan las ofertas educativas, a través de entornos virtuales de aprendizaje que constituyen, en general, el “hoy” de la educación a distancia y el motivo por el que, desde hace unos años, se usan, casi a modo de sinónimos, educación a distancia y virtualidad. “Las innovaciones relevantes en educación a distancia o virtual se basan actualmente en entornos flexibles para el aprendizaje distribuido, integrando una variedad de tecnologías y propuestas didácticas tanto sincrónicas como diacrónicas” (Coïçaud, 2011, p. 85).

1.1.- La Educación a distancia y su relación con la virtualidad

A modo de inicio, cabe especificar a qué hace referencia el término virtual, señalamiento necesario ante el hecho de que no es una noción unívoca. Se atribuyen diversas acepciones a *lo virtual*, como *lo imaginario o ilusorio* (lo que el individuo capta con los sentidos o con los procesos intelectuales; es aparente y no se corresponde con la realidad). Se entiende, también, como *potencialidad* (en vinculación con el concepto aristotélico de “potencia”, en tanto tiene la virtud de producir un efecto aunque no en el presente); como *realidad virtual* (aludiendo a los entornos computarizados que reproducen espacios artificiales, contruidos a imitación del mundo real o de naturaleza ficticia, que buscan producir un efecto de inmersión de los sentidos) y, asimismo, *lo virtual* hace referencia a la *virtualidad de Internet*.

Desde diversas perspectivas, técnicas, filosóficas y de sentido corriente, es posible asociar “lo virtual” a sistemas de representación que median entre la presencia y la distancia; entre la presencia mediata e inmediata; entre lo real y lo ilusorio; entre la presencia y la ausencia. Constituyen ejemplos de esta diversidad, las siguientes referencias:

- Quéau (1995) utiliza el término virtual en tanto adjetivo de mundos y entornos para referir a bases de datos gráficos interactivos, explorables y visualizables en tiempo real, capaces de provocar sensaciones de inmersión en la imagen
- Cuadra (2003) cree que la virtualización es un proceso en el que se subordinan a la lógica significativa los procesos de designación y de significación
- Alonso (2006) plantea en su obra “Comunicación virtual el concepto de “lo virtual” como virtualidad en Internet
- Lévy (2007) analiza “lo virtual” a través de sus desarrollos en torno a los conceptos de Ciberespacio y Cibercultura.

Alonso (2006) considera diferentes acepciones de “lo virtual”:

- como “lo imaginario o ilusorio” (lo que el individuo capta con los sentidos o con los procesos intelectuales es aparente no se corresponde con la realidad),
- como “potencialidad” (en vinculación con el concepto aristotélico de “potencia”, en tanto tiene virtud para producir un efecto aunque no en el presente),
- como “realidad virtual” (relativo a los entornos computarizados que reproducen espacios artificiales contruidos a imitación del mundo real, o de naturaleza ficticia que buscan producir un efecto de inmersión de los sentidos) y
- “lo virtual como virtualidad de Internet”. “Lo virtual implica un nuevo orden en el sistema de significación con una estructura que pivotea sobre tres ejes: multimedialidad, hipertextualidad e interactividad” (Ibídem, p.11).

En el contexto del presente trabajo, **se entenderá lo virtual en la última acepción señalada**, en la cual prevalece una perspectiva técnica. De este modo, los entornos caracterizados por lo virtual conforman un soporte en donde los sistemas de representación y significación, como la oralidad, la escritura y las tecnologías audiovisuales, se agrupan y muestran de manera combinada y evolucionada, adquiriendo una forma específica. Así, la integración de formatos genera reformulaciones significativas en el modo en que los sujetos construyen, “como medios de representación, sus discursos internos de creación de significados, así como procesos de comunicación entre sujetos” (Alonso, 2006, p. 15).

En el punto 1, “Aproximaciones conceptuales” se comentó acerca del modo en el que ha impactado en la educación a distancia, la incorporación de los medios y tecnologías en las configuraciones didácticas, a tal punto de delimitar etapas, eras o generaciones dentro de su historia. El último tramo histórico, asociado a la incorporación de la tecnología digital, incluye la paulatina utilización de plataformas educativas y con ellas, en el ámbito de la EaD, proliferan términos como “enseñanza virtual”; “educación virtual”; “aulas virtuales”; “entornos virtuales”, “virtualidad” o “entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA)”, entre otros. Se corrobora así aquello que Litwin (2000) vislumbraba hace ya más de una década, sobre el empleo de denominaciones para la modalidad, básicamente asociadas con los soportes utilizados en su implementación.

No obstante, es claro que **la educación a distancia puede ser virtual o no virtual**, pero también es cierto que los procesos de virtualización generados por la creciente incorporación de tecnologías vinculadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, encuentran en la educación a distancia su “escenario” natural. El protagonismo que cobra la virtualidad es tal que comienza a emplearse como sinónimo de la educación a distancia (mayoritariamente en el ámbito de la educación superior) cuando, en realidad, es solo una categoría incluida en ella o, en otras palabras, una opción generalizada en su estadio actual; que está vinculada con el uso de arquitecturas tecnológicas basadas en la integración de medios digitales, entre ellos, principalmente internet. El tema de la virtualidad pone el acento en una cuestión de índole técnica y de ningún modo debe entenderse que es la meta: la virtualidad resultará una buena opción para la EaD, en tanto permita profundizar la búsqueda de respuestas y propuestas que den cuenta de la posibilidad de proponer configuraciones didácticas con modalidad a distancia que, por caminos divergentes, favorezcan procesos cognitivos diferenciados y nuevas formas de tratamiento de los contenidos (Garmendia *et al.*, 1999). Por otra parte, será una opción valedera, siempre que las variables contextuales presenten un panorama viable respecto de sus requerimientos de accesibilidad. Estos son algunos de los desafíos.

En otras palabras, la potencialidad de estos procesos no residiría en los aspectos técnicos o en los grados de sofisticación de las herramientas tecnológicas, sino en la verdadera posibilidad de generar nuevas y mejores propuestas que presenten oportunidades para los estudiantes de poner en juego aprendizajes genuinos, valiosos, relevantes y significativos en “un contexto en el que se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión”. (Senger, Gamendia y Ramos 2011, p. 4). El gran desafío de los docentes es reconocer esta potencialidad para generar *buena enseñanza*, tal como lo ha referido Edith Litwin en su producción científica, en relación a los usos de la tecnología en educación en general y en la modalidad a distancia en particular.

A nivel institucional, el panorama actual de la virtualidad estaría demostrando que constituye un escenario de apertura y flexibilidad con amplia potencialidad como respuesta efectiva de las universidades ante los requerimientos de cambio, generados a partir de demandas y necesidades del medio. Dicha flexibilidad es la que permitiría que estas respuestas, que impactan en la función que las universidades cumplen en la sociedad, sean contextualizadas tanto a sus microrealidades, como al entorno global de cambios.

1.2.- Modalidad presencial - Modalidad a distancia: una relación renovada

En paralelo, el impacto de las tecnologías digitales, con sus nuevas posibilidades de acceso a la información y comunicación, también recae al interior de las instituciones educativas universitarias presenciales, en las que es advertido en todas sus dimensiones sustanciales; tanto en la índole administrativa, como en la gestión y en otros espacios asociados al quehacer de los docentes del nivel: la investigación; la extensión y la docencia.

Al respecto, se afirma: “...es impostergable que el sistema presencial de las Instituciones de Educación Superior (IES) incorporen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de la información y la comunicación” (Silva Rodríguez *et al.*, 2010, p. 1). La investigadora Lugo (2012)

deposita en las diferentes dimensiones de entrada de las tecnologías en el nivel superior de enseñanza, el carácter de generadoras de un *cambio estructural*.

En el contexto de América Latina, Rama (2009) denomina *des-presencialización* al nuevo paradigma educativo devenido por el efecto de la digitalización y la tendencia a la virtualización. Reconoce al mismo, tanto como una macrotendencia como una macrotensión. También Coiçaud, en la introducción a su artículo “Escenarios de innovación en la gestión de programas de educación universitaria a distancia Entre mitos, urgencias y desafíos”, hace mención a las macrotensiones.

Las prácticas corporativas y conservadoras, las estructuras balcanizadas de organización, los antecedentes de pseudoparticipación docente, el consumismo pedagógico, la discontinuidad en el apoyo de la gestión y el desfinanciamiento, constituyen algunos de los factores que limitan las posibilidades de innovación en las universidades (Coiçaud, 2011, p. 75)

Es por esto que muchos de los proyectos de innovación se gestan impulsados por motivaciones personales de algunos docentes que no encuentran, en la rigidez de las instituciones universitarias, el respaldo que estos cambios requieren para impactar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, un grupo de investigadores argentinos expresan:

(...) en nuestro país el desarrollo y la gestión de innovaciones educativas responden, en su gran mayoría, a iniciativas de docentes y profesores que, imbuidos de pasión por el conocimiento y el interés por las innovaciones, se animan a experimentar, de manera individual y, a veces, institucional, generando recursos propios para la enseñanza o aplicando los disponibles en la web (Martinelli et al., 2012, p. 8).

Ambas modalidades de enseñanza se ven así afectadas, de diversos modos, por este escenario tecnológico que, a su vez, también impacta en el vínculo entre ellas. Entre lo presencial y la modalidad a distancia emergen, entonces, una sucesión de alternativas posibles que, de alguna forma, desdibujan los límites entre estas modalidades que otrora se definieron como antagónicas. Es por ello que comienzan a generarse *procesos de hibridación* (Zangara 1999a, p. 12) que suponen la existencia de: “*n* estados intermedios definidos por la mediación de la propuesta educativa y la relación entre docentes y alumnos en las dimensiones tiempo/espacio que estarían materializados por propuestas denominadas como *extended learning* o *blended learning*”⁹. Esta autora concluye:

...resulta entonces fundamental entender cómo el impacto de las llamadas “nuevas tecnologías” ha difuminado las diferencias entre las manifestaciones del fenómeno del enseñar, ha resignificado el concepto de las modalidades de enseñanza conocidas y ha creado una sucesión de espacios de creciente hibridez entre las modalidades “tradicionales” de educación presencial y la llamada “educación a distancia (Ibídem, p. 1)

En este sentido Garmendia y Malvassi (2013, p. 1) enuncian:

...sus prácticas [las de la EaD] y contribuciones han enriquecido y complementado más allá de un tiempo y un espacio concreto tanto experiencias educativas presenciales como no presenciales. (...) El incremento de experiencias de distinto corte hace difícil ubicar algunas propuestas como de una modalidad u otra, la convergencia presencial - distancia ha comenzado a caracterizar a la educación superior de nuestra época.

⁹ *Extended learning*: la clase presencial en el centro de la propuesta y “los demás recursos tecnológicos ofician de satélites o accesorios en términos de la esencia didáctica de la misma, extendiendo las posibilidades de la clase. *Blended Learning*: Implica la definición de una estrategia didáctica tecnológica donde se sopesen las ventajas de ambas metodologías (presencial y a distancia) y se la combine en su justa medida, en función de los destinatarios, los contenidos, las características de los docentes, el contexto, etc.” (Zangara, 1999a, p. 12.).

Desde una visión actual pero sin perder la perspectiva histórica, podría decirse que la educación a distancia: “constituye un vocablo expresivo genérico, que comprende desde las incipientes cartas instructivas en las civilizaciones sumeria y egipcia, hasta las contemporáneas propuestas educativas virtuales” (Garmendia y Malvassi, 2013, p. 1) y se establece como una modalidad educativa que convive e impacta en los sistemas presenciales.

2.- EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y ARGENTINA

En consonancia con la tendencia mundial, en cuanto a los motivos que llevan a la concreción del establecimiento de programas educativos con modalidad a distancia, en América Latina también se gestaron con el objeto de dar respuesta a las demandas de formación de una creciente cantidad de ciudadanos. Así, las iniciativas, incluso las de nivel superior, emergieron como un modo de consecución de ideales, basados en los principios de igualdad de oportunidades y democratización del saber.

Encaminadas hacia la meta de posibilitar el acceso a la educación de nivel superior, las primeras referencias de institucionalización en educación a distancia datan de los años 60, pero es tal vez la creación de las primeras universidades que ofrecen programas de formación exclusivamente con modalidad a distancia, como la UNA de Venezuela y la UNED de Costa Rica (Watson, 2007), lo que constituye, en la década siguiente, la consolidación de esta modalidad educativa en la región; en parte sostenida, unos años más tarde, por escenarios de recuperación de los sistemas democráticos.

Hacia fines de los años 80, Litwin (2000) sitúa la aparición de varias formas institucionales que ejemplifican la incorporación de la modalidad como alternativa al cursado presencial: la Universidad Autónoma de México, El Sistema de Educación a Distancia de la Universidad de Honduras, el Pedagógico Nacional del mismo país y los programas de educación a distancia de las Universidades de Buenos Aires y Mar del Plata. No obstante esta expansión:

Los variados intentos institucionales que surgieron en la segunda mitad del siglo XX, chocaron contra el muro de los gobiernos de la región. Salvo (...) en Colombia que la promovió decididamente, por lo general éstos se mostraron, o bien contrarios a la legitimación de la modalidad, o bien dudosos y/o dilatorios para producir acciones que enmarcaran, aprobaran, orientaran, promovieran, regularan y evaluaran programas a distancia en el nivel superior (Rama, Mena y Facundo, 2008, p. 22).

Los antecedentes vinculados con la educación a distancia en Argentina (Garmendia, *et al.*, 1999, p. 72 a 76) se remontan a mediados de los 70 con experiencias como la formación laboral desarrollada cooperativamente entre la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y la Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA), o el programa de educación para hijos de agregados culturales, (nivel primario y secundario).

A lo largo de los años, el panorama de la EaD en la región latinoamericana se ve caracterizado por una amplia diversidad. En el prólogo del libro “La Educación a Distancia en América Latina”, y con relación a los aportes compilados sobre esta modalidad educativa en 10 países, su autora comenta que:

... la rica diversidad cultural, histórica y educativa reflejada en dichos aportes, daría la posibilidad de valorar las potencialidades para consolidar un discurso educativo y tal vez, posteriormente, globalizarlo y convertirlo en sólidas políticas consensuadas que aporten a la utopía de una EaD que ayude a construir sociedades más justas e igualitarias (Mena, 1999, p. 12).

Unos años más tarde, este escenario regional vuelve a ser calificado como variado por Lupion Torres y Rama (2010) cuando expresan que en la región se manifiesta amplia diversidad por ejemplo en: modelos de educación a distancia; en niveles de incorporación de componentes virtuales y presenciales y en las relaciones entre los componentes tecnológicos y los docentes.

Hablar de educación a distancia en Argentina en el contexto del nivel superior de enseñanza, remite casi inevitablemente a hacer referencia a la RUEDA: Red Universitaria de Educación a Distancia. Nacida un 10 de agosto del año 1990, concreta su primera reunión en la ciudad de Buenos Aires “con la participación de representantes de las Universidades Nacionales de Salta, del Sur, de Rosario, del Litoral, de San Juan, de La Plata, de Buenos Aires, de la Patagonia San Juan Bosco y de la Tecnológica Nacional” (Coicaud, 2004, p. 4). En otros pasajes de su artículo, esta autora señala los lineamientos de trabajo y posturas del organismo:

- RUEDA ha tenido un posicionamiento político-académico
- ...en numerosas ocasiones (...) ha analizado críticamente el rol de las universidades públicas con respecto a la educación a distancia y a otras temáticas vinculadas con la misma.
- En diferentes convocatorias, RUEDA analizó exhaustivamente diversos Decretos, Resoluciones y Normativas elaborados el Ministerio de Cultura y Educación (...), emitiendo varios documentos críticos (Ibídem, p. 6-7).

Esta red, en tanto espacio de reflexión compartida, integrada por representantes nombrados por los rectores de cada Universidad y sin contar con financiamiento propio, sigue en funcionamiento. Respecto del recorrido de esta organización, en la revista N° 6 de la Red, Garmendia (2007, p. 3) inicia la Editorial del siguiente modo: “Tras algunos años de nuestro devenir, de trabajo compartido, asumimos que la Red Universitaria de Educación a Distancia, nuestra RUEDA, se ha consolidado luego de una laboriosa trayectoria iniciada en los años 90. En otro pasaje de dicho texto plantea como reto (aún vigente) para quienes continúan trabajando en educación a distancia dentro de las universidades públicas: “el desafío consistirá desde aquí, en re-posicionarnos desde un enfoque político y pedagógico que defina los proyectos de educación a distancia, resignificándolos y no resignarnos, en épocas donde el regreso de modelos rígidos se disfraza de virtualización” (Ibídem, p.3).

En la actualidad, la mayoría de las instituciones de educación superior cuentan con propuestas formativas con modalidad a distancia, ofrecidas desde instituciones creadas para tal fin como áreas centralizadas, departamentos o cátedras. Podría decirse que la educación a distancia, tanto en América Latina como en nuestro país, ha recorrido un camino nutrido con experiencias variadas y heterogéneas -en relación con los diversos aspectos que la configuran y la contextualizan-, pero de algún modo, coincidentes en cuanto a la existencia de actores y organizaciones que accionan en pos de su fortalecimiento; pese a las resistencias y, gracias a las demandas sociales.

3.- TENSIONES, OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS

Resulta poco alentador el hecho de que no se hayan podido revertir, al menos en forma sustancial, problemáticas asociadas a esta tendencia que fuera advertida hace más de 10 años. Estas apreciaciones, dadas en el año 2004, confirman la problemática:

...se ha comentado ya que los proyectos propulsados por profesores entusiastas, con ser loables, no suelen ser efectivos (...) es imprescindible que las instituciones de enseñanza superior se involucren en experiencias de explotación de las TIC en la docencia (...). es importante que el proyecto de innovación esté integrado en la estrategia institucional y asumido por la comunidad universitaria. (...).Se constata la necesidad de concienciar a los órganos de gobierno de las universidades de potenciar a los grupos establecidos o por establecerse que se dedican a la explotación de las TIC en la docencia (Salinas, 2004, p. 14).

Los procesos de alto impacto de los medios tecnológicos digitales en lo educativo generan, y lo hacen desde hace ya varios años, un panorama que conjuga potencialidades, oportunidades y tensiones.

La cultura universitaria promueve la producción, la investigación, en detrimento muchas veces de la docencia y de los procesos de innovación en este ámbito. Y sin embargo procesos de este tipo parecen ser los que oxigenarán de alguna forma a las universidades (Salinas, 2004 p. 8).

El desafío sigue vigente, las oportunidades no parecieran aprovecharse de modo significativo y ciertas tensiones no se estarían desarticulando. El mismo autor 10 años más tarde, vuelve sobre ámbito de la educación superior y sobre la utilización poco generalizada de las TIC. En la publicación en que desarrolla perspectivas y tendencias en la evolución de campus virtuales expresa, junto a Urbina, que en las universidades las iniciativas aún provienen de docentes aislados o equipos de profesores. En particular respecto del uso de este tipo de entornos, puntualizan que:

...si bien hay una tendencia sostenida hacia lo abierto y flexible, tanto en lo que se refiere al acceso con experiencias como la implantación de MOOC, aún en España es común reconocer modelos de las etapas iniciales en la evolución de los campus virtuales (Urbina y Salinas, 2014, p. 12).

Otro elemento controversial se asocia con la brecha digital que, en lo educativo, tendría una tendencia a ser mayor que en otros ámbitos:

...la mayoría de la población estudiantil forma parte de la generación que es usuaria activa y entusiasta de los diferentes dispositivos tecnológicos fuera de la escuela, el concepto de brecha digital ya no se restringe al conjunto de ciudadanos que quedan excluidos del acceso a las TIC sino que también alcanza a los actores sociales que teniendo acceso a ellas no las utilizan ni las integran a sus actividades profesionales (Martinelli et al., 2012 pp. 4-5).

Es claro, así, que esta situación recae tanto en docentes como en estudiantes. En este mismo sentido, Litwin (2005) vincula esta tendencia en los estudiantes a un tema de ámbitos de “atracción” o “seducción”, al señalar que las nuevas tecnologías, seductoras en tiempos de ocio, no transmiten la misma atracción en el tratamiento de los contenidos curriculares; lo que evidencia que el interés no está en el soporte. “Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo” (Ibídem, p. 7). Al focalizar en la perspectiva de los docentes, podría decirse que el eje lo constituirían situaciones caracterizadas por:

- incertidumbre e inseguridad, por falta de conocimiento técnicos y pedagógicos
- sensación de pérdida de control, producto de la disminución de su protagonismo como fuente de saber
- inseguridad en las destrezas tecnológicas, en oposición al manejo más fluido de la mayor parte de los estudiantes
- falta de recursos materiales.

En el marco de estos escenarios, se ha generado una toma de conciencia que busca contemplar tales cuestiones en el interior de los diseños curriculares de carreras de formación docente. De hecho, esto se ha fomentado, analizado y cristalizado. Es posible hipotetizar acerca de un futuro más promisorio, caracterizado por un incremento, pero, básicamente, por una postura crítica y reflexiva relativa al valor pedagógico del uso de las TICs. El asunto que puede adjetivarse como de tensión, le cabe a los docentes en ejercicio, para quienes mayormente esta formación se presenta como asistemática (en carácter de cursos aislados) u ofrecida a través de ofertas aranceladas, que no resultan suficientemente viables.

Los procesos de acreditación de las instituciones de nivel superior en América Latina, que ofrecen -exclusiva o combinadamente- ofertas formativas con modalidad a distancia, se constituyen en otra arista, que desde hace unos años, emerge generando algunas tensiones. Mena, quien ha contribuido con valiosos y sistemáticos aportes en este sentido, comenta en diversos pasajes de su capítulo “La agenda actual de la educación a distancia” (2007) que en la región no existe un único y uniforme modelo en estas instituciones (universidades abiertas, virtuales, bimodales, asociadas a consorcios, entre otras), por lo que la presión internacional por unificar modelos de acreditación, fuerza a una importación acrítica, generadora de inseguridades, y una tendencia a la evasión, en relación a estos procesos de acreditación.

Si bien es cierto, como se viene planteando, que estos procesos de cambio -debidos a la inclusión de tecnologías digitales y a las tendencias de virtualización- provocan escenarios de tensión, no es menos cierto que de diferentes modos son el motor de procesos de alta potencialidad. No resulta novedoso

que esta situación emerja en los debates. He aquí un ejemplo en el que se advierte la antigüedad del planteo, en cuanto a las posibles aportaciones, en este caso el de la “comunicación mediada por ordenadores”:

- desaparecen, entre la educación a distancia y la educación presencial, distinciones conceptuales
- hay una modificación de roles tradicionales respecto de los distintos actores (docentes, tutores, administrativos)
- posibilidad, inexistente antes, de formar una red de estudiantes, “un ‘espacio’ para el pensamiento colectivo (Mason y Kaye, 1990).

Así, las potencialidades que los docentes tienen el desafío de encontrar, analizar e incorporar no pierden su actualidad, pues no refieren exclusivamente a cuestiones técnicas. Algunas de ellas, se rescatan como aspectos centrales a la hora de pensar el uso de recursos tecnológicos. Litwin (2005), en su texto, las señala, aludiendo a ellas como figuras metafóricas de “caminos” con sus “zonas de borde”, sus “piedras” y sus “momentos de descanso”; “puentes” como ayuda y “atajos” dentro del paisaje:

- excelente soporte para la demostración
- solucionar problemas o combatir el error
- la selección del producto tecnológico estará dado por el valor del atajo que tenga para la resolución práctica de un problema de enseñanza.
- dotar, entonces, de un atractivo adicional, puede ser el requerimiento que la tecnología satisface.
- sostiene el interés
- encontrar un nuevo modo explicativo, generar una perspectiva de análisis diferente y enriquecer el estudio, puede ser uno de los lugares más significativos del uso de las tecnologías
- favorece la repetición o réplica
- posibilita encuentros y permite un recorrido conjunto del camino.

Pensar hoy la formación docente, que incorpora en sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje el uso de TIC, amplía el panorama y exige avanzar sobre las previsiones acerca de la dotación de equipamiento, la accesibilidad y la conectividad a la red; para reflexionar sobre alcances e implicancias culturales, epistemológicas, sociales y didáctico-pedagógicas en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con entornos virtuales, (Litwin, 2005). La Coordinadora de proyectos TIC y Educación del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Superior de la UNESCO BA, Ma. Teresa Lugo, al cerrar su intervención en el I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel, sostiene:

A mí me parece que frente a esta entrada de la tecnología que está presente y que cada vez con más fuerza está modificando algunas dinámicas institucionales, prácticas culturales dentro de la universidad... Yo creo que hoy estamos frente a este desafío que vale la pena tomarlo (...) cada institución tiene que encontrar su manera de hacer proyectos; sus maneras de llevar adelante sus proyectos pedagógicos con integración tecnológica, pero sin lugar a dudas hoy las tecnologías más que herramientas son un nuevo contexto de aprendizaje (2012, min 27:00 - 27:45).

Las instituciones deberán atender a la integración tecnológica si pretenden estar a tono con las tendencias del medio como las analizadas en el informe “Perspectivas tecnológicas: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017” donde los expertos a cargo de los dos informes realizados (IB y del informe NMC Horizon 2012) coinciden, al exponer la lista resumida de dichas tendencias, en un único punto:

...las personas pretenden poder trabajar, aprender y estudiar cuando quieran y desde donde quieran. Los estudiantes tienen una mayor movilidad y desean compaginar la vida personal, profesional y académica. Trabajar y aprender son a menudo dos caras de la misma moneda, y se esperan soluciones flexibles que permitan complementar ambos espacios y poder acceder a ellos (Durall, Gros, Maina, Johnson y Adams, 2012, pp. 2-3).

4.- CONCEPTO Y CARACTERIZACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Hablar de entornos remite a un contexto, un ámbito o un espacio que rodea a alguien o algo. Así, se puede hablar de entorno social, entorno educativo, entorno familiar. Este capítulo trata sobre aproximaciones conceptuales acerca de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA¹⁰) en referencia a un ámbito, de carácter virtual, que “rodea” tanto al proceso de enseñanza como al de aprendizaje.

Los términos “entornos virtuales”; “entornos virtuales de enseñanza”; “entornos virtuales de aprendizaje”; “plataforma”; “plataforma educativa”; “campus”; “campus virtual”; “aula virtual”; tienen aristas comunes y aluden a dos ámbitos: el tecnológico y el educativo. No obstante, este punto de encuentro requiere de una precisión conceptual.

La figura que se presenta seguidamente, brinda algunas relaciones entre estos términos. En ella puede verse claramente que no son equivalentes u homologables los términos “Campus virtual” y EVEA. Un campus tiene una cobertura más amplia de la que, en general forma parte un EVEA. Para Sanz, “en el campus virtual el alumno encuentra, de forma simulada, los servicios que ofrece un centro de formación presencial: administración; secretaría; tutoría; documentación; biblioteca; comunicación; foros, cafetería, etc.” (2011, p. 39). Otra relación que se evidencia en la figura es que las “aulas virtuales” son espacios que se crean dentro de un EVEA (que también puede denominarse “plataforma”). En ellas, se desarrollan actividades educativas que, por ejemplo, pueden adoptar carácter de curso (“curso virtual”) o asignatura.

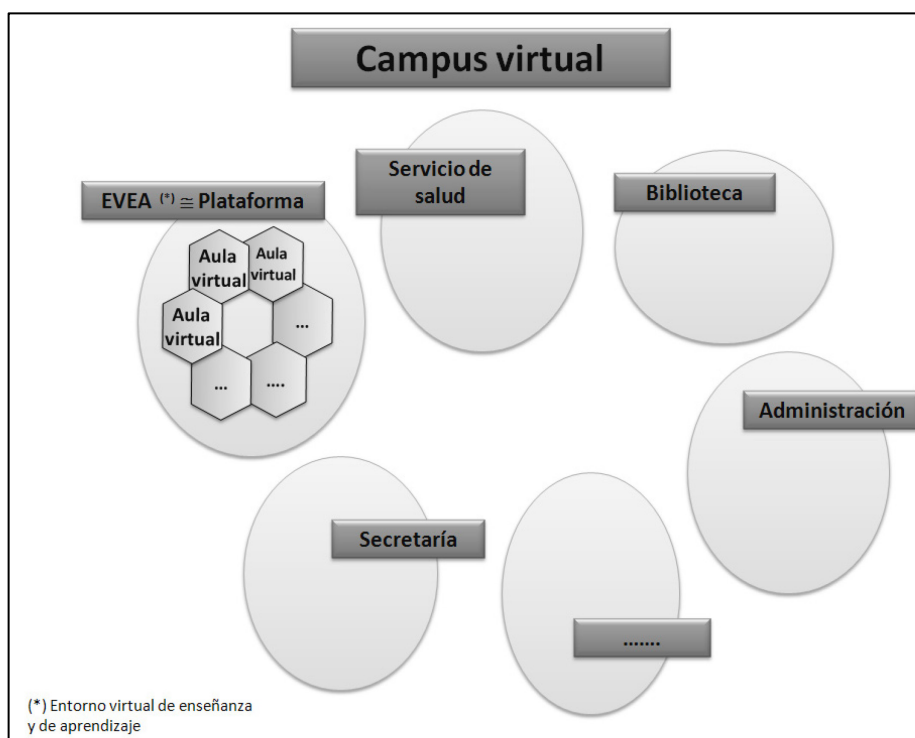


Figura 1: Relación entre Campus virtual, EVEA, Plataforma y Aula virtual

¹⁰ Término equivalente al llamado por la literatura inglesa *Learning Management Systems* (LMS).

Cabe señalar que esta situación no se da en el caso de la UNMdP, Como será descrito en el capítulo siguiente (Contexto del estudio), el entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) que utiliza su Sistema de educación a distancia (SEAD) es denominado por la empresa proveedora del servicio como “*Campus virtual*”.

Los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, EVEA, teniendo en cuenta el sentido definido en el punto precedente, son ambientes que adquieren el carácter de virtual propio de los desarrollos tecnológicos digitales de Internet, creados con la finalidad específica de facilitar la docencia y promover aprendizajes. Existe acuerdo en la literatura que aborda la conceptualización de los EVEA en que existirían dos tendencias que devienen del nivel de preponderancia que se otorga a los aspectos tecnológicos y didácticos (Barberá, 2004; Martinelli, *et al.*, 2012; Lion, 2011; Coiçaud, 2011; Bossolasco, 2013). Más allá de las tendencias habría coincidencia en que ambos aspectos están presentes y en interrelación.

Si bien podría considerarse un sesgo el realzar la perspectiva didáctica, la clara delimitación de la finalidad de este tipo de entornos hace que en su estudio prime el énfasis en el entramado de relaciones que han de producirse en él, para que se desarrolle el proceso de aprendizaje (Nuñez Leal, 2011).

El entorno crea, así, un espacio de encuentro e interacción entre docentes y estudiantes que brinda una serie de herramientas integradas. Mediante ellas, los docentes implementan actividades de enseñanza para promover la construcción de aprendizajes, apelando a la actividad individual y colaborativa de los estudiantes.

Plasmadas estas aproximaciones, **se acuerda** con algunos autores **en definir un EVEA** como una aplicación informática que persigue una finalidad educativa y pone a disposición de los equipos de trabajo una serie de herramientas vinculadas con el tratamiento de contenidos, la comunicación y la colaboración, la gestión de usuarios y de aulas (Meléndez Tamayo, 2013; Szpiniak y Sanz, 2009).

Los EVEA, que nacen con la masificación del uso de Internet e integran servicios que inicialmente la red ofrecía en forma independiente, fueron diseñados para facilitar la comunicación pedagógica de los actores del proceso educativo. En su inicio, fueron diseñados para las modalidades completamente a distancia; luego, su uso se extendió a la modalidad presencial o de naturaleza mixta (Szpiniak y Sanz, 2009). Pertenecientes al ámbito del aprendizaje institucional (Salinas, 2014) y enmarcados en lo que Lévy (2007) ha denominado la cultura de la sociedad digital, los EVEAS integran herramientas o componentes que proveen funcionalidades capaces de incrementar opciones efectivas, a través de la multimedialidad, hipertextualidad e interactividad.

En los últimos años la creación, el diseño y la gestión de estos nuevos entornos han ocupado el tiempo y han concitado los esfuerzos de numerosos científicos y profesionales de diversas disciplinas (Bustos Sánchez y Coll Salvador, 2010). Autores como Barberá (2004) sostienen que la calidad de la interactividad, es entendida como:

... las formas que adoptan las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje y en su evolución, determina la calidad de este tipo de contextos o entornos educativos mediados tecnológicamente al sostener que la calidad de la interactividad profesor-alumno-contenidos de aprendizaje y más concretamente, la calidad de las ayudas educativas que se desarrollan para sostener, orientar y guiar la actividad constructiva del alumno para apropiarse de los contenidos, son medida de la calidad de los entornos (Ibidem, p. 5).

En esta referencia a la calidad, donde no se rechazan ni minimizan las aportaciones de la tecnología, se realza el carácter instrumental de las mismas. Estos recursos, los entornos virtuales en este caso, “no deberían constituirse en el centro del análisis ni en el centro del diseño, son parte del conjunto de variables que constituyen un ámbito, un lugar, un espacio en donde se establecen convenciones entre sujetos, con un objetivo didáctico” (Bossolasco, 2013, p. 80). Un espacio donde la presencia

docente se manifiesta en la integración y confluencia de las mediaciones tecnológicas y pedagógico-didácticas (Martinelli, *et al.*, 2012).

Las diferentes funcionalidades, herramientas y recursos de los EVEA y su posibilidad de integración, si bien modelizan las prácticas, no las reducen ni limitan; ellas ofrecen puertas de entrada diferenciadoras cuya potencia estará en el modo en que la propuesta pedagógica las articule y vertebré (Lion, 2011). La incorporación de dichas tecnologías no supone la necesidad de “inventar” nuevas metodologías, sino de imprimir cambios metodológicos, en parte condicionados por el soporte (Salinas, 2014), a través de nuevas perspectivas de la enseñanza que deben interpelar críticamente los equipos de trabajo.

Sin desconocer que existen diferencias tecnológicas de mayor o menor envergadura, los EVEA cuentan con herramientas que se integran en torno a funcionalidades comunes (Servicio Público de Empleo Estatal, 2006):

- distribución de contenidos multimedia
- herramientas de comunicación síncronas o asíncronas
- herramientas de gestión:
 - de usuarios y alumnos
 - de cursos
 - seguimiento de actividades

Para Zapata (2003) estos espacios responden a un conjunto de criterios básicos:

- Posibilitan el acceso remoto en cualquier momento y lugar con conexión a Internet o a redes con protocolo TCP/IP.
- Utilizan un navegador con protocolo de comunicación HTTP.
- El acceso es independiente de la plataforma o del ordenador personal.
- Tienen estructura servidor/cliente (permite retirar y depositar información).
- El acceso es restringido y selectivo.
- Incluyen como elemento básico una interfaz gráfica común, con un único punto de acceso.
- Utilizan páginas elaboradas con un estándar aceptado por el protocolo HTTP:HTML o XML.
- Realizan la presentación de la información en formato multimedia.
- Permiten al usuario acceder a recursos y a cualquier información disponible en Internet.
- Admiten la actualización y la edición de la información.
- Posibilitan estructurar la información y los espacios en formato hipertextual.
- Aceptan establecer diferentes niveles de usuarios con distintos privilegios de acceso.

Una determinada propuesta de formación dentro del EVEA debe configurarse a través de las llamadas aulas virtuales. En ellas, se decidirá qué herramientas y qué recursos el docente pondrá a disposición de los estudiantes y con base en las mismas, elaborará su propuesta didáctica. Según Onrubia (2005):

En los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, esta actividad conjunta¹¹ está fuertemente condicionada por, al menos, dos tipos de restricciones y potencialidades. En primer lugar, las que provienen de las características de los recursos tecnológicos que constituyen el entorno virtual. Que el entorno (...) incluya o no herramientas de trabajo colaborativo, que incorpore herramientas de comunicación únicamente asíncronas o tanto síncronas como asíncronas, que disponga de

¹¹ Onrubia (2005) plantea que la actividad conjunta supone la ayuda del docente, entendida como: “un proceso, que permita la adaptación dinámica, contextual y situada”. Por lo que, ayudar al aprendizaje virtual “no es simplemente una cuestión de presentar información o de plantear tareas a realizar por parte del alumno. Es, esencialmente, seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje que éste desarrolla, y ofrecerle los apoyos y soportes que requiera en aquellos momentos en que esos apoyos y soportes sean necesarios” (p. 5).

herramientas de evaluación del aprendizaje de los alumnos de un único tipo o de varios (...), o que permita o no al profesor (...) personalizar y adaptar las (...) herramientas disponibles, constituyen, sin duda, elementos cruciales para las posibles formas de organización de la actividad conjunta que profesor y alumnos puedan establecer en ese entorno (p. 7).

Estas consideraciones vuelven a poner de manifiesto la necesaria vinculación entre las potencialidades de las herramientas tecnológicas y el modo de uso que con ellas se proponga, a partir de las decisiones que emergen del posicionamiento de diseños didácticos pautados por los equipos docentes. Tal como sugiere Piscitelli (2007), los usuarios deberían “*reapropiarse de la tecnología*” poniendo en tela de juicio los *discursos encantatorios* que dotan a las herramientas del poder de cambiar al mundo “automática e irreversiblemente a través de la crítica denodada de sus dimensiones utópicas” (Ibidem, p. 23).

5.- LOS EVEA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación superior se encuentra en forma continua ante diversos requerimientos de cambio generados a partir de demandas y necesidades del medio. Aspectos de los mercados laborales, los avances científicos y tecnológicos, por mencionar solo algunos, imponen a las instituciones de educación superior la necesidad de promover respuestas efectivas. La enseñanza virtual se constituye en uno de estos nuevos escenarios emergentes con alta potencialidad, tal como lo expresan Garmendia y Malvassi (2012), la tecnología y sus variadas aplicaciones en el ámbito educativo renuevan y aumentan el horizonte de expectativas, permitiendo “a las Instituciones de Educación Superior la creación de entornos abiertos que faciliten una gama de opciones y oportunidades para la formación individual y la movilidad social” (p. 1) También se alude a tendencias de cambios producidos por la inclusión de tecnologías en la apreciación de Rama (2009 en Lupion Torres y Rama 2010) en relación con la realidad de Latinoamérica y del Caribe:

La región está inmersa en un complejo proceso de metamorfosis de sus sistemas de educación superior sobre la base de la expansión de la matrícula, el ingreso de nuevos proveedores locales, el aumento de la regulación pública, la diferenciación institucional, la mercantilización, la internacionalización y la virtualización” (p. 9).

Diversos autores que desde distintas perspectivas analizan temáticas vinculadas con la inclusión de tecnologías en el ámbito educativo en general, y en particular, en los escenarios de propuestas de educación no presencial de instituciones de nivel superior; esbozan ideas que se complementan. Bustos Sánchez y Coll Salvador (2010) sostienen que la posibilidad de interconexión, brindada por los sistemas basados en la tecnología digital de Internet, tiene un efecto que impacta sobre la noción de educación a distancia, multiplicando las propuestas de enseñanza. En el mismo sentido, se expresan Lupion Torres y Rama (2010) y avanzan más puntualmente cuando exponen que:

... la educación a distancia, o las modalidades despresenciales de la educación superior ya se han conformado como una nueva realidad importante del panorama de la educación superior en la región y cuyas tasas de incrementos que han alcanzado a 30% interanual son muy superiores a las tasas de expansión históricas de la educación tradicional presencial, tanto en el grado como en el postgrado (p. 10).

Por su parte, Núñez Leal (2011) entiende a los Entornos Virtuales de Enseñanza y de Aprendizaje (EVEA) como uno de los elementos más representativos de la incorporación de las TICs a los procesos formativos en la educación superior. Para Lion (2001),

...este interés creciente por pensar la enseñanza desde estrategias complementarias a la presencialidad, a través del aprendizaje combinado, tal vez sea una oportunidad para aprovechar las potencialidades de interactividad e interacción de los entornos y contextos virtuales, promoviendo interacciones de calidad entre quienes aprenden y quienes enseñan, en el marco de propuestas de enseñanza que permitan diversificar y ajustar la cantidad y calidad de apoyos y ayudas y crear ambientes de comunicación, trabajo y aprendizaje colaborativo (p. 130).

Una investigación realizada en Argentina y coordinada por Martinelli (2012) sobre “Entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales” registra un total de 153 instalaciones de entornos virtuales de enseñanza en universidades públicas argentinas. De este total, las plataformas más utilizadas son *Moodle* (98 casos - 64%) -aplicación *open source* - y educativa (26 casos - 17%) -software privado-. Respecto a las modalidades en las que se inserta el uso de este tipo de entornos, el grupo de investigadores concluye:

...en las experiencias de uso de entornos virtuales en actividades de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario..., se han encontrado instituciones que tienen una política extensiva y convergente de aulas virtuales para todas las unidades académicas que se plasma en estrategias de planificación, gestión e investigación, y otras que sólo presentan iniciativas puntuales y aisladas, y a veces de carácter experimental, de innovación educativa con uso de TIC. En todos los casos analizados se trabaja alrededor de un modelo singular que supone la aplicación de alguna de las modalidades de educación a distancia que hoy circulan en el campo educativo. La modalidad más frecuente es el entorno virtual que se utiliza como complemento y apoyo de la educación presencial, asignándole al campus funciones de suministro y distribución de materiales de estudio en diferentes lenguajes y formatos, presentación de actividades y trabajos prácticos, y creación y desarrollo de espacios de noticias, intercambios, consultas, debates y producciones colaborativas, aunque no todas ellas revisten el carácter de obligaciones académicas del curso” (p. 113).

Esta multiplicidad también es observada a nivel regional por Lupion Torres y Rama (2010):

En la región se manifiesta una amplia variedad de modelos de educación a distancia con variados niveles de incorporación de componentes virtuales y presenciales (...) dentro de la cual se constata una fuerte presencia de modalidades educativas de tipo híbridas, que combinan en muy diversa proporción dinámicas de enseñanza-aprendizaje presenciales junto con componentes no presenciales tanto virtuales, a distancia o abiertos (...) también se constata un avance hacia procesos de virtualización (pp 12 - 13).

Se evidencia, de este modo, que las instituciones y los equipos de trabajo no se ven necesariamente forzados a adaptar las modalidades de inserción de la tecnología, el diseño de las propuestas y/o los estilos de trabajo a las estructuras y herramientas de los entornos. Los recursos disponibles en los EVEA permiten recrear procedimientos y formas de uso que surgen de la organización de las actividades y de una sucesión de negociaciones de significados (Bossolasco, 2013).

6.- A MODO DE CIERRE

En la educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación didáctica se mediatiza, en gran parte, a través de dichos entornos. Pensar alternativas de intervención desde la enseñanza en este contexto, requiere delimitar conceptualmente tanto la educación a distancia, como los EVEA. De allí, los desarrollos expuestos en este capítulo.

La integración de lo tratado en los capítulos 1 y 2, otorga entidad a la Sección I del trabajo “Marco teórico” que expone un estado del arte vinculado con los temas centrales de la investigación.

Dado que los aportes previstos prevén contextualizarse en las acciones del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la UNMdP, la próxima Sección “Recorridos empíricos”, se inicia con el capítulo “Contexto del estudio” que presenta con detalle la descripción de dicho Sistema como también del EVEA a través del que se implementan sus ofertas en la actualidad. Los restantes capítulos de carácter empírico, dentro de la segunda sección, que exponen dos análisis en interrelación vinculados con las prácticas evaluativas en el EVEA y las perspectivas de los actores, configuran un encuadre necesario para dotar de pertinencia los aportes pretendidos en el trabajo.

SECCIÓN II: RECORRIDOS EMPÍRICOS

CAPÍTULO 3: CONTEXTO DEL ESTUDIO

CONTENIDOS

1.- Introducción

2.- Fuentes

3.- La educación superior a distancia en la UNMdP: Sistema de Educación Abierta y a Distancia. Una mirada desde la práctica

3.1.- Recorrido histórico

3.1.1.- El nacimiento

3.1.2.- La expansión

3.1.3.- La reestructuración

3.1.4.- La actualidad

3.2.-La estructura organizativa.

3.2.1.- Conducción

3.2.2.- Propósitos y funciones

3.2.3.- Estructura y modo de funcionamiento

3.3.- Precisiones sobre los elementos estructurales de la modalidad

3.3.1.- Medios y materiales

3.3.2.-Tutorías

3.3.3.-Evaluación

3.4.- El EVEA utilizado por el Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la UNMdP

3.4.1.- Descripción

3.4.1.1.- Aspectos generales

3.4.1.2.- Vista de Administración

3.4.1.3.- Vista de Usuario

3.4.2.- Uso de herramientas en el marco de las prácticas de evaluación

3.4.2.1.- Herramientas específicas vinculadas con la evaluación

3.4.2.2.- Otras herramientas que pueden ser usadas para la evaluación

4.- A modo de cierre

1.- INTRODUCCIÓN

Se describen en este capítulo aspectos históricos, instituciones, organizacionales y de concreción práctica de la dependencia de la **Universidad Nacional de Mar del Plata** que, desde hace 30 años, se dedica a actividades educativas implementadas con modalidad a distancia. Con diferentes denominaciones a lo largo de su historia, el actual **Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD)**, ha transitado por diversos contextos institucionales que condicionan el modo de cumplir con sus aspiraciones fundacionales de brindar igualdad de oportunidades educativas a través de la generación de ofertas de educación a distancia cogestionadas con las unidades académicas u otros organismos de la comunidad.

A fin de complementar este escenario, el primer recorrido empírico del trabajo incluye también una reseña al entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje que en la actualidad es el soporte que mayoritariamente se utiliza en el SEAD para vehicular su oferta educativa.

Las aproximaciones descriptivas de este contexto particular, darán un marco interpretativo a las perspectivas de los actores y a las propuestas de enseñanza de las que participan. Éstas serán abordadas en los posteriores capítulos del trabajo en lo referido a la evaluación de los aprendizajes.

2.- FUENTES

La indagación sobre los diferentes aspectos tratados en el capítulo como: el recorrido histórico desde su creación; referencias a su estructura organizativa, el posicionamiento sobre los elementos estructurales de la modalidad y el EVEA utilizado para la mayoría de las actuales actividades, se realiza con base en diferentes fuentes documentales. En algunos casos son impresos obrantes en archivos de la dependencia. En otros, se encuentran disponibles en formato digital en los sistemas de registro de acceso público de la UNMdP.

Se constituyen también como informantes calificados, docentes del SEAD que, antiguamente, desempeñaron cargos directivos en la dependencia por varios años. Con ellos se mantuvieron conversaciones informales que permitieron rescatar información que amplía, profundiza y/o complementa algunos pasajes de este capítulo. También se realizaron consultas puntuales y circunstanciales, mediante comunicaciones personales y electrónicas, con personal del SEAD que cumplen funciones de Web Master del EVEA y de responsable del Área Tecnológica. Las fuentes documentales consultadas se presentan en el ANEXO N° 1 clasificadas en:

- Informes de circulación interna
- Ordenanzas y documentos oficiales
- Sitios web

3.- LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN LA UNMDP: SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA. UNA MIRADA DESDE LA PRÁCTICA

3.1.- Recorrido histórico

3.1.1.- El nacimiento

El Sistema de Educación Abierta y a Distancia tiene una antigüedad de casi 30 años y comienza a gestarse con el advenimiento de la democracia. A fines de 1983, las Universidades Nacionales argentinas inauguran una etapa de profundas transformaciones que dan cabida a propuestas que intentan favorecer los procesos de democratización de la educación, entre ellas, facilitar a un número creciente de personas la incorporación al sistema universitario.

A principios de 1984, la UNMdP decide establecer un Sistema de Educación a Distancia (SEAD)¹² con dependencia orgánica de Rectorado aprobado por OCS 424/85, “como un modo de orientar sus acciones hacia la realización más amplia de la igualdad de oportunidades, principio rector de la educación a distancia” (Informe “Proyecto Universidad Abierta”¹³, 2001, p. 2), pese a un contexto caracterizado también por un clima de desconfianza del cuerpo docente y de los estudiantes universitarios respecto a la posibilidad de mediatizar la enseñanza.

¹² A lo largo de su historia, el actual SEAD ha tenido múltiples denominaciones: Proyecto Universidad Abierta (PUA); Universidad Abierta (UA), Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD), Servicio Universidad Abierta y/o Sistema Universidad Abierta (SUA). Esto responde a cuestiones generadas en la dinámica institucional de la UNMdP y a distintas visiones de las autoridades universitarias con respecto a su alcance.

¹³ Este es un Informe de gestión elaborado en 2001 por las autoridades de sistema que, en esa época se denominaba “Proyecto Universidad Abierta”.

Este nacimiento, busca atender las demandas de estudios universitarios de residentes de zonas de la provincia de Buenos Aires en las que no existían ofertas de nivel superior como así también evitar el desarraigo de los jóvenes. Se inicia entonces el diseño de cinco carreras de grado (algunas de ellas con la finalidad de restituir carreras cerradas por el proceso militar, como por ejemplo las de Sociología; Cs. Políticas y Antropología). Por este entonces el cuerpo docente formuló un documento de trabajo donde se sentaron las bases teóricas del “Anteproyecto Universidad Abierta (foto)”

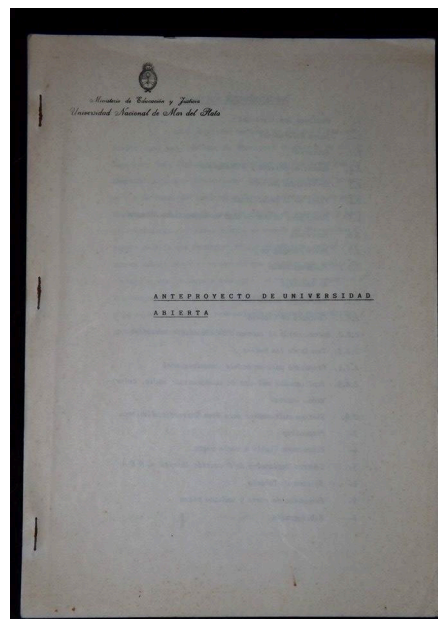


Imagen 1: Anteproyecto Universidad Abierta - 1986

Un año más tarde, el Consejo Superior sostiene la decisión de mantener esta propuesta innovadora con la condición de modificar cualitativa y cuantitativamente sus alcances a raíz de la detección de: limitaciones de infraestructura y recursos humanos; restricciones presupuestarias y dificultades para superar la resistencia que genera una concepción y práctica tradicional. Se propone así una implementación gradual y paulatina de las acciones a través de ofertas de cursos, para generar espacios que permitan mostrar las posibilidades y efectividad del Sistema. Por esas épocas, era clara y notoria la desconfianza sobre la modalidad:

No podemos dejar de señalar que existía en la comunidad académica y en la sociedad una cierta desconfianza sobre la modalidad a distancia quizás, por su relación con los cursos por correspondencia o por desconocimiento de otras experiencias consolidadas en el país y en el mundo (Informe “Proyecto Universidad Abierta”, 2001, p. 3)

La estructura organizativa prevista, incluía los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP) como elementos clave y configuradores del Sistema. Los CREAPs son centros educativos de nivel universitario, que tienen la facultad de operar como unidad de recursos pedagógicos para la promoción cultural y educativa en el ámbito local o regional, como núcleo de interacción y convivencia social donde se generan interacciones de carácter universitario, se prestan servicios a los usuarios, se apoya, guía, complementa y reactiva el proceso educativo. Para su creación la Universidad establece convenios Marcos y Cartas de Intención con distintos Municipios o Asociaciones en distintas localidades (mayormente en la provincia de Buenos Aires).

La Universidad, a través de su Consejo Superior, continúa debatiendo sobre la continuidad del SEAD y poco tiempo después, la OCS 1421 ratifica el interés por el Sistema como modo de contribuir a la efectiva concreción de los principios de democratización de la educación y de igualdad de oportunidades. Dicha resolución estipula también una nueva denominación: “Proyecto Universidad Abierta – PUA”

En los primeros tiempos, la oferta del PUA consistió fundamentalmente en cursos, abiertos o reglados, de extensión o de postgrado, en un variado espectro que propuso desde cursos sobre Apicultura hasta Introducción a la Informática, pasando por Ciencias Naturales, Bioética y Comercio Exterior (Informe “Proyecto Universidad Abierta”, 2001, p. 13).



Imagen 2: Materiales curso Educador Abierto - 1988

Cabe destacar que el primer curso que --se realiza "Curso/Taller de Educador Abierto" (1988) tiene como objetivo principal formar a quienes luego se constituirían en potenciales candidatos a cubrir los cargos de "Asistentes Educativos" en cada CREAP. Estos docentes nombrados por la Universidad, serían el referente académico de la Universidad y responsables de vehicular las propuestas de formación y capacitación del Sistema en cada localidad. La siguiente cita, que recupera la voz de una estudiante, da cuenta de la significatividad de esta figura para los alumnos: "Quiero destacar especialmente la labor del Asistente Educativo que no sólo cumplió a la perfección su rol del facilitador pedagógico, sino que fue un compañero más del grupo aportando ideas y contemplando humanitariamente las dificultades que se iban presentando"¹⁴ (Informe "Proyecto Universidad Abierta", 2001, p. 9).

Hay Asistentes Educativos que luego de aprobar el mencionado curso, ganan el concurso para acceder al cargo y aún siguen desempeñando dicho rol, como Marcela Rodríguez en el Centro de Adolfo Alsina o Elba Inchausti en Coronel Pringles.

3.1.2.- La expansión

El SEAD, inicia un recorrido a través del que logra cristalizar su aspiración de origen y en 1994, oferta la primera carrera con modalidad a distancia: Bibliotecario Escolar, en cogestión con la Facultad de Humanidades.

Se genera un proceso de fuerte expansión caracterizado por un aumento sostenido en cantidad de: cursos y carreras ofertados, de alumnos y de CREAP. Esta tendencia alcanza su máxima expresión en el año 2000, en el que se¹⁵:

- ofertan en forma simultánea 6 carreras¹⁶ y 14 cursos
- totaliza una cantidad de inscriptos en cursos y carreras desde el inicio de las acciones de 14.610 estudiantes.
- logra una oferta que implica la coparticipación con el 100 % de las facultades de la Universidad¹⁷
- Su planta docente totaliza: 16 personas; 19 cargos y una dedicación de 410 horas semanales (de este total, 80 corresponden a gestión: cargos de Dirección y Coordinación técnica)

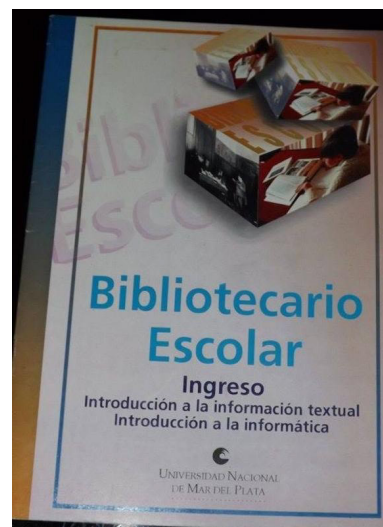


Imagen 3: Módulo Ingreso a la carrera de Bibliotecario Escolar -1994

¹⁴ M. A. S. Alumna del Curso "Ciencias Naturales" (1997)– CREAP Ayacucho

¹⁵ Los datos se extrajeron de las bases de datos y estadísticas del SEAD pertenecientes al Equipo de Evaluación que funcionó desde el inicio de las acciones hasta el año 2010

¹⁶ Bibliotecario Escolar, Tecnicatura en Administración Pública, Tecnicatura en Gestión Cultural, Técnico en Laboratorio de Análisis Clínicos, Ciclo superior de la Lic. en Servicio Social y Derecho (tramo inicial de la carrera)

¹⁷ Las 9 facultades de la UNMdP son Cs. Agrarias; Cs. de la Salud y Servicio Social; Cs. Económicas y Sociales; Cs. Exactas y Naturales; Derecho; Humanidades; Ingeniería; Psicología y Arquitectura Urbanismo y Diseño

- concreta la incorporación de personas procesadas o penadas alojadas en las unidades penitenciarias como alumnos del Sistema¹⁸

Este trayecto (...) recupera un interjuego entre el Sistema y la Universidad denotando el interés de las Facultades en cogestionar ofertas con el Sistema, y entre ésta y la comunidad, al ofrecer propuestas académicas que, por su nivel y contenido, pueden satisfacer necesidades emergentes de las demandas sociales posibilitando el acceso a todos aquellos que desde distintas regiones geográficas opten por un título universitario. (SEAD, 2007 p. 2)

Más allá de los aspectos reseñados, que evidencian una expansión cuantitativa, el SEAD es objeto de visiones de algún modo encontradas:

- por un lado, las voces que llegan de los centros dan cuenta de una oferta sólida y de calidad que se elige por sobre otras posibilidades de formación que se ofrecen en las localidades. Los participantes de los cursos y los alumnos de las carreras concretan acciones con impacto en sus ámbitos de desempeño a partir de las propuestas trabajadas durante la formación, según se reseña en informes elaborados por el Equipo de gestión del SEAD¹⁹
- por el otro, el Sistema sigue sin formalizar su inserción institucional. No se logra la aprobación de una estructura que explicita una definición política de la Universidad respecto de la educación a distancia, lo que conlleva a que su personal no pueda regularizar sus cargos que - hasta la actualidad - siguen siendo interinos. Esta situación hace que el SEAD sea una dependencia librada a las visiones y decisiones de los funcionarios de turno.

3.1.3.- La reestructuración

La instalación del pensamiento neoliberal de los 80, profundizado en los 90, se traduce en políticas educativas que, entre otras cuestiones, fomentan el traslado de costos instituciones a los estudiantes en proyectos de educación a distancia (en expansión en esa década). La visión acerca de la educación como gasto, como una actividad ineficiente que no exige al Estado asumir la responsabilidad de sus costos, comienza a permear las prácticas en ciertos contextos.

En este escenario sociopolítico, y en consonancia con tales posturas, las autoridades de las que depende el SEAD y sus equipos de trabajo inician, en el año 2001, un proyecto de reglamentación de las actividades del Sistema. Se formaliza así la aprobación de la OCS 527/01. Un repaso por el contenido de dicha normativa, revela un sesgo que prioriza aspectos de orden económico financiero. A modo de ejemplo se detalla la cantidad de veces que aparecen las siguientes palabras en el texto de la ordenanza cuyo título es "Aprobar la sistematización de los procesos y servicios de Educación a Distancia (Proyecto Universidad Abierta) en relación con las unidades académicas de esta Universidad y con terceros":

- | | |
|--------------|-----------------|
| ● calidad 5 | ● costos 23 |
| ● creap 5 | ● ingresos 12 |
| ● alumno 28 | ● presupuesto 6 |
| ● docente 32 | ● enseñanza 0 |
| | ● aprendizaje 0 |

Lo reseñado en algunos informes que dan cuenta de lo acontecido en esa época, refiere a un impacto negativo que conspiró en la gestación de nuevas ofertas con modalidad a distancia. Esto queda

¹⁸ La OCS 192/00 ratifica el Convenio entre la UNMDP y el Servicio Penitenciario Bonaerense lo cual beneficia específicamente a quienes se alojan en las Unidades Penitenciarias N° 15 y 6

¹⁹ Informes a la Secretaría académica; Informes para las presentaciones del rector a la Asamblea Universitaria, Informes de Autoevaluación Institucional

reflejado en la siguiente imagen que, al detallar año a año la oferta del SEAD desde 1988 a 2009, muestra un crecimiento sostenido hasta el 2001 y posteriormente, una tendencia opuesta. Incluso puede verse que a partir de 2001 la gran mayoría de las actividades resultan ser reediciones, es decir no se concretan diseños de nuevas propuestas de formación.

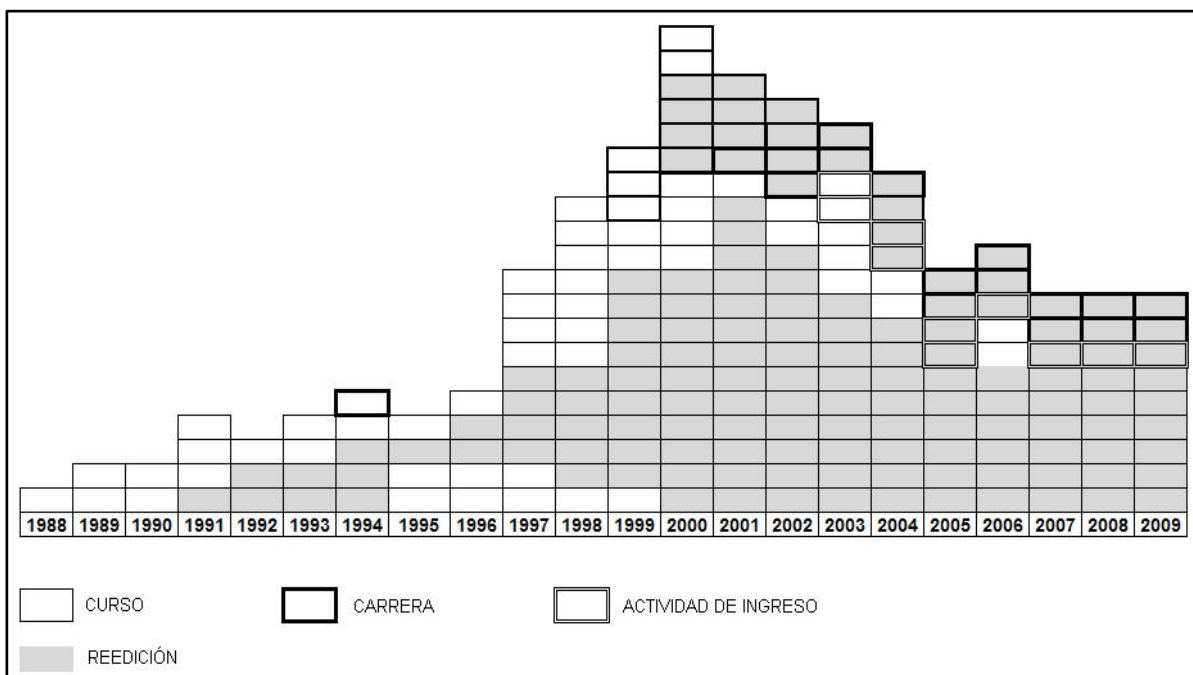


Gráfico 1: Oferta del SEAD desde 1988 a 2009

Se recupera como aspecto positivo lo reseñado en el informe de Autoevaluación Institucional (AEI) presentado por el Equipo de Evaluación del SEAD (SEAD, 2007, p. 3) a la Comisión Central de AEI:

Pese a esta situación, en parte desfavorable, en los últimos años el Sistema procura y concreta, más allá de las restricciones presupuestarias, la incorporación de la infraestructura material y técnica así como la actualización de sus recursos humanos para alinearse, junto a otras universidades nacionales y extranjeras, en los umbrales de la virtualidad.

Otras cuestiones que se valoran como favorables, a partir del proceso que culmina con la aprobación de la OCS 527, se relacionan con:

- la posibilidad de repensar la totalidad de procesos y circuitos involucrados en las tareas, “actividad que generó la sinergia necesaria y la elevación de la calidad de la organización del trabajo” (SEAD, 2007)
- la generación de algunas reglamentaciones complementarias de la OCS 527 como por ejemplo:
 - la OCS 1234 sobre funcionamiento de los CREAP que define cuestiones como: Definición – Misión; Funciones de los CREAP; Compromiso de la organización que actúa como contraparte de la UNMDP; Compromiso de la UNMdP; Funciones de la Coordinación y del Asistente Educativo
 - la OCS-1528/2003 que aprueba el Reglamento de alumnos del SEAD estipulando obligaciones y derechos de los estudiantes de las carreras con modalidad a distancia.

A partir del 2005 el SEAD queda, luego de 21 años, sin cobertura de los cargos de gestión (Dirección y Coordinación técnica) lo cual se mantiene por un periodo de cinco años.

3.1.4.- La actualidad

En los últimos tiempos, las tendencias crecientes de incorporación de tecnologías digitales al ámbito educativo en forma independiente de las modalidades de implementación (dentro del continuo presencial - distancia), conducen a que desde el SEAD se realicen nuevas actividades. Por ejemplo, el asesoramiento a docentes y equipos de cátedra de asignaturas presenciales que requieren, para distintas finalidades, el uso del entorno que administra el Sistema. Las siguientes imágenes de aulas destinadas a dar apoyo para asignaturas presenciales representan testimonios de tal situación:



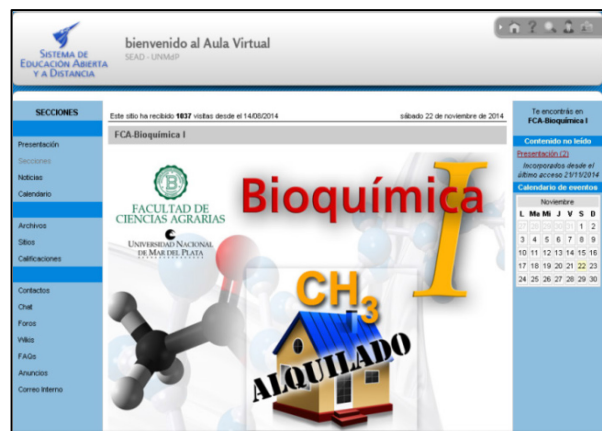
Pantalla 2: Home del aula de una asignatura de una carrera de la Facultad de **Humanidades**



Pantalla 1: Home del aula de una asignatura de una carrera de la Facultad de **Cs. Económicas y Soc.**



Pantalla 4: Home del aula de una asignatura de una carrera de la Facultad de **Cs. Exactas y Naturales**



Pantalla 3: Home del aula de una asignatura de una carrera de la Facultad de **Cs. Agrarias**

La trayectoria que la mayor parte del equipo docente ha generado en investigación, es otro aspecto que bien puede ser considerado una fortaleza, es. Casi en su totalidad se encuentran categorizados en el Programa de incentivos a la Investigación desde hace más de 10 años. Si bien no se ha permitido radicar proyectos en el SEAD, los docentes realizan estas actividades en proyectos pertenecientes a alguna Facultad de la Universidad como por ejemplo Psicología, Humanidades y, en alguna oportunidad, Ciencias Económicas y Arquitectura. Esta circunstancia no impide que los temas sobre los que se trabaja se vinculen con aspectos específicos de la educación a distancia. Cabe destacar que docentes del Sistema no sólo participan como integrantes (investigadores) sino también como directores o codirectores de proyectos de investigación y que, además, integran y dirigen proyectos del Programa de Voluntariado dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación. A partir de este último año, incluso, un docente del SEAD dirige un grupo de investigación.

Como contrapartida, el panorama actual del SEAD presenta situaciones que distan de poder considerarse como fortalezas. Seguidamente se mencionan algunos de ellos:

- la inserción institucional de la dependencia y sus docentes sigue siendo inestable, debido a que a la fecha no se han sustanciado concursos para su planta docente que, con el correr de los años, se ha ido reduciendo en forma significativa tal como se advierte a partir de los valores que se muestran a continuación

2013	2000/01
<ul style="list-style-type: none"> ○ docentes: 13 ○ cargos: 16 ○ horas: 250 ○ horas de gestión: 0 	<ul style="list-style-type: none"> ○ docentes: 16 ○ cargos: 19 ○ horas: 410 ○ horas de gestión: 80

Cuadro1: Datos de la plana docente del SEAD en 2001 y en 2013

- el Equipo de Evaluación²⁰ se ha disuelto
- el rol de facilitador pedagógico de los Asistentes Educativos se ha restringido notablemente
- desde hace 9 años no se cubre el cargo de dirección con docentes pertenecientes al equipo del SEAD. Desde entonces hubo dos designaciones para cubrir el cargo. En ambos casos con figuras sin formación específica y en uno de ellos sin contacto previo con la actividad del Sistema.
- no se ha derogado la normativa que rige la actividad del Sistema (OCS 527/01) pese a que en la práctica no tiene cumplimiento
- las actuales autoridades de las que depende el SEAD (Secretaría Académica de la UNMdP) asignan a parte del personal docente actividades que si bien condicen con su formación, no se vinculan directamente con la educación a distancia.



Pantalla 5: visualización del acceso a los Grupos del entorno que administra el SEAD

No obstante este escenario, el SEAD sigue trabajando en ofertas no presenciales que se desarrollan a través de su entorno virtual (*Campus virtual e-educativa*²¹). Tiene actualmente dentro de su oferta, tanto cursos como carreras e incluso trabaja en el desarrollo de nuevas propuestas (como el caso de la Tecnicatura Universitaria en Producciones Vegetales Intensivas en cogestión con la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNMdP).

²⁰ En los últimos años de su funcionamiento, se denominó "Área de Investigación evaluativa e información académica" en un proyecto de normativa que no fue finalmente aprobada.

²¹ Se aclara que la denominación "*Campus virtual e-educativa*" o "*Campus virtual*" es la que la empresa proveedora del servicio (e-educativa) asigna a su producto. Por tal motivo se recurrirá a esta denominación en forma alternativa a la de EVEA (entorno o plataforma) lo que no debe interpretarse como que, conceptualmente, son equivalentes, tal como fuera expresado en el punto 4 "Concepto y caracterización de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje" (capítulo 2, página 42).

3.2.- Estructura organizativa

3.2.1 Conducción

En la primera ordenanza que formaliza la creación del SEAD (OCS 424/85) se define una estructura que incluye como órganos de gobierno: “Comité consultivo”; “Coordinador General” y “Comisión honoraria de apoyo” y plantea una dependencia directa del Rector de la Universidad. Un año más tarde, la ordenanza que impone una reestructuración al planteo inicial (OCS 041/86) no propone un modelo alternativo y en consecuencia los lineamientos iniciales no se ven normalizados. Desde ese entonces el Sistema depende de la Secretaría Académica del Rectorado. Ninguna normativa o proyecto de ordenanza posterior, incluye la conformación de órganos de gobierno dentro de la dependencia, aunque algunas de ellas (como el caso de la OCS 527/01) nombran la figura del Director (como dando por hecho su existencia formal) y generan organismos ad hoc para la creación de carreras.

En la práctica, los cargos de gestión que se han cubierto corresponden a Coordinador técnico y Director. Según se relata en el Informe de AEI (SEAD, 2007) las situaciones respecto de estas figuras de conducción se han sucedido del siguiente modo y mayormente recae en docentes que ya se desempeñaban dentro del Sistema:

- entre 1984 y 1988 estuvo cubierto el cargo de dirección (dos personas diferentes ocuparon dicho rol)
- entre 1988/1990 se designa un Coordinador Técnico a cargo de la dirección
- dos años después (1992) la autoridad recae en dos figuras: un Director y un Coordinador Técnico, cargos que, como consecuencia de las sucesivas ratificaciones de las autoridades fueron desempeñados por las mismas personas hasta el 2005
- en 2006 se sustancia un concurso para la dirección pero el cargo no se cubre y las autoridades de la época designan un nuevo director (externo al personal estable del SEAD²² y sin formación previa en EaD) que propone formalizar áreas de trabajo²³ con responsables en cada una de ellas. A tan sólo tres meses de gestión se produce su renuncia.
- entre 2006 (marzo) y 2009 la Secretaría Académica propone mantener la conformación de dichas áreas como así también la figura de Coordinador al interior de las mismas, proponiendo que los cuatro coordinadores en conjunto (el área Tecnológica no se había conformado aún) funcionen suplantando la figura de la director
- entre 2010 y 2013 se vuelve a cubrir el cargo de Director pero, a diferencia de todos los casos anteriores, con una persona sin vinculación previa con actividades del SEAD
- actualmente (desde el mes de febrero de 2013) el cargo de Director se encuentra sin cubrir y las directivas se reciben directamente de la Secretaria Académica de la Universidad.

3.2.2.- Propósitos y funciones del SEAD

Los propósitos que dan cuenta de la misión del SEAD han sido planteados e incluidos en documentos de circulación interna de la Universidad como el “Anteproyecto Universidad Abierta” (Universidad Abierta²⁴, 1986) y en Informes de Autoevaluación institucional (PUA, 2000 y SEAD 2007) pero en documentación oficial sólo se han detallado algunas funciones (OCS 527/01). Podría decirse que, al

²² Si bien el docente no formaba parte del Equipo del SEAD se había desempeñado con Coordinador académico de una carrera implementada a través del Sistema y también se había desempeñado por varios años como Tutor académico de distintas asignaturas en esa misma carrera

²³ Áreas Docentes: “Producción didáctica” e “Investigación evaluativa e información académica”; Áreas técnico profesionales -no docentes-: “Comunicación y Diseño” y “Tecnológica. Área no docente: Administrativa

²⁴ Universidad Abierta es una denominación anterior del SEAD

interior de la dependencia, hay una conciencia y acuerdo en la misión y en los planteos que definen su carácter distintivo, reflejados en los propósitos. Éstos orientan las actividades de los actores del SEAD pese a que, como ya fuera expresado, no han sido convalidados en el marco de las normas en vigor. Seguidamente se transcriben con la correspondiente referencia de fuentes en orden cronológico:

1986 - Anteproyecto Universidad Abierta - Universidad Nacional de Mar del Plata. En el marco de los lineamientos políticos de la UNMDP el SEAD establece los siguientes propósitos institucionales que orientan y encuadran sus acciones

- “Ampliar las oportunidades de educación universitaria a distintos sectores de la población, utilizando los recursos que brinda para ello la modalidad de educación a distancia.
- Ofrecer carreras, cursos y/o propuestas de formación que, por su nivel, calidad y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales y culturales de cada región.
- Garantizar, a través de una concepción abierta de la educación, el acceso, permanencia y consecución exitosa de los estudios emprendidos a todos aquellos que, independientemente de su extracción socioeconómica, opten por realizar estudios universitarios.
- Posibilitar que todos los alumnos, al concluir sus estudios, alcancen los máximos niveles de logro, acorde con los diversos aspectos que configuran una formación de calidad.
- Contribuir al mejoramiento del hábitat y de la calidad de vida humana, especialmente en el ámbito regional en el que se esté operando.
- Procurar la mayor optimización de los recursos humanos y materiales que se requieran para el desarrollo regional, así como la más adecuada administración de los mismos, de acuerdo con necesidades existentes.
- Contribuir al desarrollo de conocimientos de relevancia social, cultural y científica.
- Generar las condiciones necesarias para la concreción de los propósitos y acciones institucionales”.

2000 - En el marco del Programa de Autoevaluación Institucional en la UNMdP dirigido por Pedro Lafourcade, estos propósitos son ratificados a través de los siguientes enunciados

- “Contribuir a la efectiva concreción de los principios de democratización de la educación y de igualdad de oportunidades
- Ofrecer carreras, cursos y/o propuestas de formación que, por su nivel, calidad y contenido, satisfagan reales necesidades emergentes de las demandas sociales y culturales.
- Garantizar, a través de una concepción abierta de la educación, el acceso, la permanencia y consecución exitosa de los estudios emprendidos a todos aquellos que opten por los estudios universitarios.
- Posibilitar que todos los alumnos, al concluir sus estudios, alcancen los máximos niveles de logro posibles en los diversos aspectos que configuran una formación de calidad.
- Lograr una alta contribución al mejoramiento de la calidad de vida, especialmente en el ámbito regional en donde se esté operando.
- Procurar la mayor optimización de los recursos humanos y materiales que se requieran, así como la más adecuada administración de los mismos.
- Producir nuevo conocimiento de relevancia social, cultural y científica.
- Planificar e instrumentar procedimientos de autoevaluación que posibiliten identificar oportunamente los déficits, a efectos de operar los reajustes que fueren necesarios.
- Generar y mantener en constante revisión crítica, metodologías de acción institucional orientadas a crear y afianzar las condiciones que se estimen necesarias para la concreción de los propósitos, hasta aquí enunciados”.

2001 - OCS 527. El primer artículo de esta ordenanza enuncia las funciones que se establecen para el Sistema. "ARTÍCULO 1º: Son funciones del Servicio Universidad Abierta en su vinculación con las unidades académicas y con terceros desarrollar:

1. Oferta académica a distancia contemplando las siguientes alternativas, canalizadas siempre a través de las Unidades Académicas y surgidas como ofertas de docentes e investigadores, o como respuesta a demandas del Rectorado o directa del medio (de acuerdo al orden de Importancia).
 - 1.1. Cursos de extensión. Se trata de una oferta dirigida a la comunidad en general de duración variable.
 - 1.2. Cursos de posgrado. Se trata de una oferta dirigida a quienes poseen título académico de grado cuya duración es variable.
 - 1.3. Carreras de grado. Se trata de una oferta dirigida a quienes cumplen los requisitos de ingreso a la Universidad establecidos en la reglamentación vigente y aquellos que especifiquen las Unidades Académicas. La duración estará sujeta al título que otorgue.
 - 1.4. Carreras de posgrado. Se trata de una oferta dirigida a quienes poseen título académico de grado y cumplan con los requisitos solicitados por las Unidades Académicas que lo ofrezcan.
 - 1.5. Asignaturas de curso de ingreso, carreras de grado o posgrado.
2. Asistencia técnica y servicios. Se refiere a las tareas que se detallan a continuación contratadas por una persona física o jurídica, pública o privada, ajena al ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata:
 - 2.1. Consultoría en temas pedagógicos y relativos a la modalidad de educación a distancia.
 - 2.2. Prestación de servicios en temas pedagógicos y relativos a la modalidad de educación a distancia.
 - 2.3. Vinculación entre los Municipios de la Provincia de Buenos Aires y las Unidades Académicas a fin de generar las relaciones que concuerden las partes, tendiente a resolver problemáticas regionales".

Esta última enumeración de funciones (OCS 527/01), reafirma el carácter instrumental de la normativa vigente en relación con el SEAD y muestra la casi inexistente referencia a los principios que han sido motor de su actividad. Nada se dice del horizonte que supone lograr una contribución concreta al desarrollo personal y social a través de la educación en el marco de restricciones sobre el lugar de residencia, cuestiones económicas, laborales o familiares. Tampoco surge de la normativa, pero sí en los documentos elaborados por el Equipo del SEAD, una atención especial por dotar de calidad a las ofertas formativas u otros aspectos de importancia como la investigación en el campo disciplinar o la planificación de acciones que generen procesos reflexivos respecto de las prácticas a través de miradas críticas e integrales de todos aquellos componente y factores que impactan en los haceres del Sistema.

Particularmente en cuanto a la investigación, en el año 2002 el Consejo Superior aprueba la creación de un grupo de investigación dentro del SEAD que desestima en el mismo año. En consecuencia ni siquiera resulta posible iniciar las acciones previstas en el proyecto presentado.

3.2.3.- Estructura y modo de funcionamiento

Con el correr de los años y en sintonía con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, el SEAD ha transitado por diferentes modalidades de implementación de sus ofertas, que hacen que la interacción de los actores/roles como también la metodología de funcionamiento, hayan experimentado variaciones. No obstante, algunas cuestiones, en el marco de su estructura, se han mantenido hasta la actualidad como es la dependencia de la Secretaría Académica de la UNMdP; el carácter de unidad centralizada y la complementariedad entre una Sede Central (en la ciudad de Mar del Plata) y una red de centros (Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente - CREAP) distribuidos en la provincia de Buenos Aires²⁵ (ver ilustración).

La existencia de estos dos componentes (Sede y Centros) es la única referencia a la estructura funcional del SEAD en las normativas que oportunamente se han mencionado, incluso en la que está vigente en la actualidad (OCS 527/01) según lo manifestado por el Equipo del SEAD en su informe de AEI en el año 2007. Existe asimismo una reglamentación anexa a esta ordenanza que norma el funcionamiento de estos Centros (OCS 1234/02). Excepto las estructuras del Rectorado que corresponden a cada periodo de gestión e incluyen al SEAD, en reiteradas oportunidades se han realizado presentaciones a los órganos de gobierno de la Universidad y/o a las distintas autoridades, de proyectos de estructuras específicas y/o normativa que no se trataron o aprobaron.

La Sede Central fue y sigue siendo el espacio en el que se planifican, elaboran y evalúan las ofertas educativas. El equipo directivo - cuando lo hubo - y el personal docente y no docente, trabajan en un único espacio fijo donde se gestionan y generalmente se concretan, las reuniones de trabajo con los docentes que se desempeñan como contenidistas de las ofertas y que, en la mayor parte de los casos, provienen de las 9 Unidades Académicas de la UNMdP²⁶.

En relación con estos dos componentes, deberá entenderse que el conjunto de “docentes del SEAD”, está compuesto por los profesionales con cargo docente en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia que se desempeñan en la Sede Central e integran los equipos de producción de las ofertas del Sistema.

“El equipo de la Sede trabaja en conjunto con el personal de los CREAPs que reside en la localidad donde ellos se sitúan. Estos son: el Asistente Educativo cuya función es la de tutor pedagógico - designado por la Universidad- y el Coordinador de CREAP, figura político administrativa -designado por el Municipio- (Informe “Proyecto Universidad Abierta”, 200, p. 3).

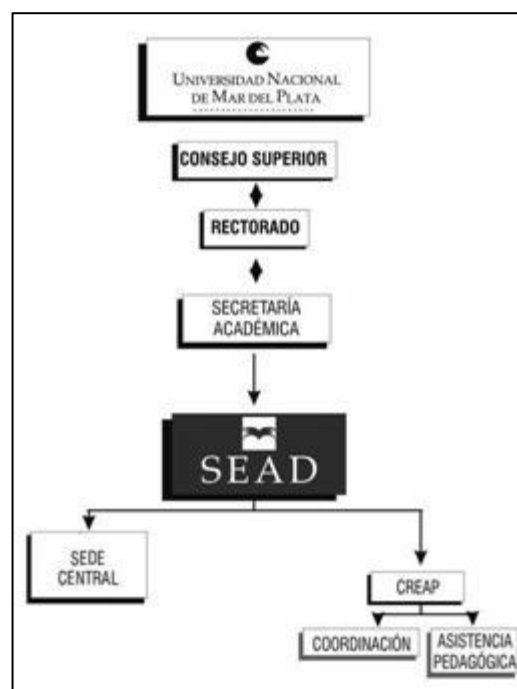


Figura 2: Dependencia del SEAD dentro de la UNMdP y entidades de su estructura

²⁵ Según consta en archivos sobre estadísticas del SEAD hubo un único Centro en otra provincia. Entre 1999 y 2004 funcionó un CREAP en la localidad de El Bolsón provincia de Río Negro.

²⁶ En algunas oportunidades provienen de otras dependencias o instituciones municipales, provinciales y nacionales.

“Los CREAPs constituyen red de centros de apoyo, unidades de recursos educativos para las actividades de formación, actualización y ... como centros de difusión de actividades académicas y de extensión, y de promoción cultural a nivel local y regional. Estos centros surgen a partir de convenios de coparticipación entre la Universidad y los Municipios u organismos no gubernamentales de cada localidad” (página oficial del SEAD²⁷).

Actualmente funcionan 12 CREAP y el número máximo de Centro en funcionamiento se alcanzó en el periodo 2001 / 2002 (28 Centros: ver ilustración)



Figura 3: Localidad de asiento de **CREAP** del **SEAD** en el período 2001 / 2002

El equipo del SEAD, como ya se ha mencionado²⁸, cuenta actualmente con docentes y no docentes que se desempeñan en fuerte interrelación:

- en Sede Central: 13 docentes; 4 técnico-profesionales (tareas de Diseño gráfico -3- y atención de cuestiones tecnológica -1-); 4 administrativos y un cargo de servicios generales
- en cada uno de los 12 CREAP: 1 Asistente Educativo

Cerca del 80% (10 casos) de los docentes tiene una antigüedad en el SEAD superior a los 20 años y 7 de ellos se han graduado (o están próximas a hacerlo en la actualidad) en carreras de posgrado. El 85% participa desde hace más de 10 años en proyectos de investigación vinculados con la educación a distancia. A partir de estos datos podría decirse que el cuerpo académico del SEAD es altamente adecuado en términos de calificación para cumplir con sus tareas específicas en el Sistema y para desempeñar todas y cada una de las actividades que suponen las dimensiones sustanciales del quehacer de un docente universitario: docencia, extensión e investigación.

Las propuestas educativas que se generan a través de SEAD se desarrollan en forma coparticipada, en su mayoría, con docentes de las Unidades Académicas de la UNMdP tal como expresan Banno y Oliva (2006, p. 223) “a través de esta integración es posible consolidar ofertas en las que el soporte

²⁷ Disponible en http://www.mdp.edu.ar/uabierta/info_institucional.htm. Consultado en febrero de 2014

²⁸ Punto La actualidad dentro de la Reseña Histórica de este capítulo

académico se centra en la Unidad que le da origen, mientras que los procedimientos pedagógicos y técnicos, propios de la gestión a distancia, son responsabilidad de los docentes del SEAD”.

Podría decirse que el proceso de elaboración de las propuestas es el aspecto más estable en el tiempo en lo referido al modo de funcionamiento dentro del Sistema (en referencia a la secuencia de acciones y no a las acciones en sí). Las tareas se inician con la conformación de grupos interdisciplinarios que en una primera etapa esbozan y definen cuestiones que hacen a la estructura de la propuesta, elementos que configuran los documentos que se elevan a los órganos académicos y presupuestarios competentes (generalmente Consejos Académicos de cada Facultad que funciona como contraparte académica) para su aprobación. El paso siguiente es definir tipos y características de los materiales y su contenido que, posteriormente, serán tratados por el personal del área de diseño gráfico.

Desde una perspectiva técnica, prácticamente todos los aspectos que intervienen al diseñar una oferta no presencial se han modificado amplia y significativamente siguiendo, de algún modo, las particularidades de las etapas descritas en cuanto a la historia de esta modalidad educativa. A modo ilustrativo caben las siguientes referencias, tal vez acotadas, pero elocuentes: desde...

- armar manuscritos, tipearlos y diseñar con tijera y plasticola al uso de tecnología que integra texto imagen (fija y en movimiento) y sonido
- empaquetar módulos y otros materiales impresos en encomiendas y despacharlas hasta subir el material a un entorno virtual y hacerlo accesible en cuestión de segundos
- enviar una evaluación por correo, recibirla, registrarla, hacerla llegar al tutor y devolverla - corrección mediante - al estudiante por correo a una interacción que permite multiplicar la cantidad de intercambios y nutrirlos con más información a una velocidad sustancialmente menor
- desde armar y enviar una planificación para un encuentro presencial coordinado por el Asistente educativo en cada CREAP y recibir luego de su parte el informe de lo acontecido hasta monitorear por el aula virtual los desempeños, la participación o la intervención en producciones colaborativas de cada estudiante en todo momento

Al respecto, a fines de la década del 90, se comienzan a promover procesos de integración de tecnologías, como por ejemplo:

- 1998: se solicita a las Facultades de Ingeniería y Cs. Exactas la presentación de proyectos de desarrollo de una plataforma para el Sistema
- 1999/2000: se realizan negociaciones con la Universidad de Denver Colorado para el uso de su plataforma.

Es claro que la tendencia a la incorporación de tecnología ya era advertida como necesaria. En el año 2001 docentes a cargo de la gestión del SEAD expresan en un informe:

Hoy la incorporación paulatina del uso de la telemática y la informática, con su amplia gama de posibilidades ha modificado algunos aspectos en las formas tradicionales de trabajo. Indudablemente, la velocidad con la que se desarrollan las tecnologías de la información y de la comunicación llevan a cuestionar las prácticas y los equilibrios consolidados tanto en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, como en el resto de los procesos que intervienen como garantes de la calidad para la modalidad educativa a distancia” (Informe: “Proyecto Universidad Abierta”, 2001, p. 6)

En la actualidad el equipo trabaja en propuestas con diferente grado de despresencialización y para todas ellas utiliza un EVEA como soporte que ofrece algunos tipos de arquitecturas sobre las que diseñar los proyectos. El personal de las diferentes áreas de la Sede Central, adecua al entorno sus tareas específicas atravesadas por estilos pedagógicos particulares.

Algunos equipos prefieren trabajar sobre el entorno desde el inicio de la actividad con los colegas académicos, mientras que otros, consideran más ventajoso prescindir de él en la etapa de definición de la propuesta en cuestión. Dependiendo del nivel y tipo de competencias digitales de los

contenidistas, es el grado de autonomía que logran desarrollar y en consecuencia el volumen de la demanda para con el personal del SEAD en la etapa de implementación.

Estas cuestiones marcan de algún modo las variantes en cuanto al funcionamiento de la dependencia, sumado a que en los últimos tiempos se requiere también al equipo la asesoría sobre propuestas de intervención para vehiculizar algún tipo de estrategia a través del entorno como apoyo a cátedras de la modalidad presencial.

Podría decirse que, existe una carencia tanto de anclaje institucional del SEAD como de decisión política en la UNMdP respecto de la educación no presencial, pese a sus casi 30 años de trayectoria en la materia. Tal apreciación surge ante una mirada comparativa entre las normativas en vigor (OCS 527/01 y sus anexos y reglamentaciones), los proyectos de normativas y estructuras presentados ante los órganos de gobierno de la Universidad y la dinámica actual de trabajo en el SEAD.

3.3.- Precisiones sobre los elementos estructurales de la modalidad

Como ya fuera tratado en el punto “Aproximaciones conceptuales a la educación a distancia”, al hablar de elementos estructurales de la modalidad o componentes (García Areteo, 1999b) o subsistemas (Zangara, 2011), necesariamente emergen: los materiales junto a los medios que actúan como soporte; las estrategias de interacción y las herramientas de comunicación; la tutoría y la evaluación. El interjuego entre estos elementos configura el modelo de actuación que busca generar, al decir de Edith Litwin (2000), *buena enseñanza*. Dicha autora en esta misma obra expresa que “Un buen programa da cuenta de un cuerpo docente preocupado por la comprensión de los estudiantes” (Ibídem, p. 12) y eso es precisamente lo que el plantel del SEAD procura en sus propuestas tal como se expresa en su página institucional²⁹: “Por tanto, el SEAD reconoce como principio fundamental de su accionar resignificar el valor de la buena enseñanza o buena práctica en la enseñanza a distancia, como elemento configurador de la comprensión a través de propuestas que vehiculizan este objetivo”.

3.3.1.- Medios y materiales

Si bien a los largo de todos estos años los soportes han ido variando en modo significativo y las decisiones finales están siempre sujetas a los acuerdos emergentes al interior de los equipos de trabajo, los materiales que se elaboran en el SEAD, en líneas generales incluyen:

- precisiones sobre la propuesta en general a través, por ejemplo de: justificación; diseño curricular; finalidades, propósitos u objetivos; modalidad de trabajo; sistema de tutorías; cronograma; criterios de evaluación y acreditación
- una selección de material bibliográfico que eventualmente, conjuga los que específicamente elaboran los contenidistas con textos o documentos de otros autores



Imagen 4: Materiales sobre Universidad Abierta: Impresos (1986)

²⁹SEAD: http://www.mdp.edu.ar/uabierta/info_institucional.htm

- pautas que intentan “orientar al alumno en el acceso a la bibliografía, remitiéndolo a distintas fuentes que lo enfrentan a una pluralidad de perspectivas favoreciendo la reflexión, el análisis crítico y la construcción de su propio conocimiento” (Informe “Proyecto Universidad Abierta”, 2001, p. 7)”.
- propuesta de actividades que procura integración teoría y práctica y prevé el planteo de “situaciones problemáticas cuya resolución supone la lectura previa de las fuentes bibliográficas recomendadas y las necesarias relaciones entre las mismas y la producción de una respuesta propia” (Informe: “Proyecto Universidad Abierta”. 2001, p. 7)

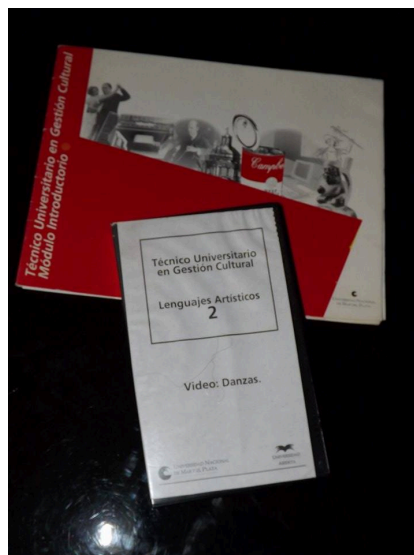


Imagen 5: Materiales Carrera Técnico Universitario en Gestión cultural: Impreso y Video (2000)

Estos materiales emergen como espacio por excelencia en el que se cristaliza buena parte del diálogo didáctico simulado en tanto portadores de los mensajes mediados (García Aretio, 1999 b). Ellos llegan a los estudiantes a través de diversos canales o medios que, con sus propios lenguajes, se integran en la propuesta en un entramado que dista y mucho de una simple yuxtaposición y conforman un sistema multimedial. La siguiente enumeración recupera los principales medios utilizados en el SEAD con una mirada histórica:

- impresos [textos, esquemas, gráficos, imágenes fijas]: han sido históricamente el principal soporte para el desarrollo de los contenidos sin desconocer otros múltiples usos como presentación de guías; instructivos; cartillas/afiches de difusión; evaluaciones; planificaciones; resoluciones de alumnos; envío de consultas; notas; etc.
- casetes de audio [sonido]: han sido usados para acercar consignas de tareas; resolución de actividades; presentación de situaciones problemáticas; devoluciones sobre producciones de los estudiantes; casete foro; etc.
- radio [sonido]: si bien se utilizó en una oportunidad como soporte al desarrollo de contenidos de un curso, su uso más generalizado estuvo asociado a tareas de difusión en Sede pero mayormente en los CREAPs
- video casetes [imagen en movimiento]: generalmente se han seleccionado películas de distribución comercial o producciones con finalidad educativa como parte de actividades propuestas a los estudiantes; medios para registrar acontecimientos (por ejemplo en encuentros presenciales) vinculados con tareas de los estudiantes, etc.
- disquete - luego CD: básicamente con los mismo usos que el impreso
- páginas web: como medios que integran lenguajes y acrecientan la potencialidad pedagógica y que, por otra parte, disminuyen notablemente los costos de producción y distribución.

En relación con los medios de comunicación, el SEAD desde sus comienzos a empleado: carta, teléfono; fax; telex; audioconferencia punto a punto; correo electrónico; chat. Un hecho, de algún modo significativo, fue la participación del equipo docente del SEAD en sesiones de teletrabajo interactivas, sincrónicas con la Télé Université de Québec por videoconferencia en el año 1988 en carácter experimental, desde la Estación Terrena de Balcarce.

Actualmente, el entorno virtual resulta ser un soporte integrado para el desarrollo de los contenidos y las propuestas de acción e interacción: en los casos de ofertas no presenciales el uso es casi exclusivo, mientras que en las acciones en las que las aulas virtuales se utilizan como apoyo al dictado de cursos o asignaturas presenciales, estos entornos se combinan con otros medios, espacio de

interacción y tecnologías. Según se expresa en la página institucional del SEAD, la elección de los medios y tecnologías se hace en virtud

(...) de los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del curso o carrera y procurando la mayor coherencia con sus objetivos y contenidos” teniendo gran incidencia en esta elección “el acceso a infraestructura de comunicación por parte de los destinatarios y su mayor o menor grado de autonomía como aprendices”³⁰.

3.3.2.- Tutorías

Distintos pasajes incluidos en materiales e informes elaborados por docentes del SEAD en diversas oportunidades, reflejan la centralidad de la tutoría en su modelo. Por citar algunos ejemplos:

1986 - los tutores son “... profesionales que intencionalmente promueven, facilitan y mantienen los procesos de comunicación, mediante la realimentación, la asesoría académica y pedagógica y que apoyan la creación de condiciones que favorezcan la calidad de los aprendizajes y la realización personal y profesional de los estudiantes”.

2001 - “el alumno del Sistema no está sólo ante los materiales didácticos pues cuenta con el asesoramiento del asistente educativo, la supervisión del tutor académico, los responsables pedagógicos y el apoyo de su grupo de estudio”

2013 - “El sistema tutorial es el componente clave del SEAD a través del que se realiza gran parte del proceso de apoyo y seguimiento al estudiante. Para garantizar su efectividad los tutores deben dar cuenta de un perfil profesional que les permita promover, facilitar y mantener los procesos de comunicación, y apoyar la creación de condiciones que favorezcan la calidad de los aprendizajes, la autonomía y la realización personal y profesional de los estudiantes”.

Durante muchos años y sobre todo en el trayecto previo al uso generalizado del entorno virtual, la tutoría conjuga dos modalidades: la académica ejercida por los docentes especialistas en los contenidos y la pedagógica a cargo del Asistentes Educativo (AE) de cada CREAP. En el primer caso, se realizaban básicamente de modo asincrónico mientras que la labor de facilitación de los AE se concretaba en forma presencial en talleres de trabajo que, en general, se planificaban desde la Sede aunque también acontecían a demanda de los estudiantes o por iniciativa del mismo AE.

A fines de los años noventa, el SEAD comienza a incorporar alumnos que no residen en las localidades de asiento de los CREAP, por lo que la tutoría pedagógica se torna asincrónica y se ofrece desde la Sede Central.

En la actualidad y debido a múltiples causas (nuevas dinámicas instaladas por la incorporación de tecnología; impacto de la puesta en vigor de la normativa del 2001 y ruptura de ciertas líneas de trabajo que sostenían las autoridades salientes en 2005) se desdibuja el rol de facilitador pedagógico del AE. En consecuencia, la tutoría en el SEAD se vehiculiza casi exclusivamente por el entorno y es ejercida por los mismo actores en el caso de las cuestiones académicas (contenidistas) y por los diseñadores didácticos del equipo de Sede en lo referido a cuestiones de índole pedagógica. Cabe señalar que, desde el año 2008, un agente del área técnico profesional adquiere, dentro del equipo del SEAD, el rol de encargado de las cuestiones tecnológicas y atiende las consultas de su especialidad para todas las ofertas del Sistema.

³⁰ SEAD: http://www.mdp.edu.ar/uabierta/info_institucional.htm

3.3.3.- Evaluación

La evaluación³¹ tiene un papel importante y es concebida como un proceso permanente e integrado a la enseñanza en el modelo en el que se sustentan las decisiones prácticas en el SEAD. Esta afirmación surge de:

- las referencias plasmadas en materiales didácticos de distintas ofertas del Sistema (principalmente los de carácter introductorio) y artículos académicos
- documentos oficiales vinculados con el Sistema como por ejemplo OCS 424/86 o 527/01 (artículos 9; 10; 12 y 13) y proyectos de estructuras y normativas
- informes de circulación interna básicamente elaborados por el equipo de gestión (mientras hubo)
- la participación en procesos de autoevaluación institucional gestados a nivel central en UNMdP (años 2000 y 2007)
- la existencia por 24 años (1986 - 2010) de un equipo de docentes a cargo de tareas específicas vinculadas con la evaluación denominado "Equipo de Evaluación"³²
- la convicción de la necesidad de *Generar y mantener en constante revisión crítica* el accionar de los actores expresada en los propósitos institucionales
- la inclusión de temas relacionados con la evaluación en proyectos de investigación en los que han participado parte de los docentes del SEAD, como por ejemplo el Proyecto "El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia" (2003 - 2004)

Ciertas prácticas generalmente a cargo del Equipo de Evaluación, que hasta aproximadamente el año 2010 eran cotidianas, dan cuenta también de algunos rasgos del posicionamiento de los docentes del SEAD respecto de la evaluación:

- uso de fichas de inscripción a cursos diseñadas para poder confeccionar amplios perfiles de los grupos de participantes (contenían por ejemplo datos sobre: estudios completos e incompletos; situación socio - laboral, equipamiento disponible, entre otros)
- administración de cuestionarios para recabar la opinión de los alumnos sobre aspectos de la formación como: materiales; instancias presenciales; actividades; rol del Asistente Educativo; evaluaciones; tutoría; etc.
- confección de informes elaborados por los asistentes educativos sobre desarrollo de encuentros presenciales con detalle de fechas; asistencia; relato de lo acontecido en referencia a la planificación prevista (dinámica de trabajo; apreciación sobre actividades de abordaje bibliográfico; problemáticas; etc.) a modo de seguimiento de las acciones
- registro de situación académica de los alumnos (alta al Sistema; asistencia a encuentros, fechas de entrega y de correcciones de instancias formales de evaluación; resultados; acreditación) de cada curso o asignatura y de cada CREAP
- presentación de informes anuales por parte de personal del CREAP con referencia a cuestiones como: apoyo municipal a la gestión, tareas de difusión, marcha general de las, infraestructura del CREAP, etc.
- concreción de reuniones periódicas de puesta en común entre: directivos y autoridades; directivos y responsables pedagógicos de las ofertas; equipo de evaluación y directivos
- asesoramiento a los colegas académicos en cuestiones sobre especificidades de la tarea de seguimiento, corrección y comunicación de resultados en el marco de la modalidad a distancia
- realización periódica de estadísticas

³¹ El presente apartado será desarrollado con un mayor nivel de detalle que los precedentes, dada la centralidad del tema "Evaluación" en el marco del trabajo.

³² En algunos documentos de circulación interna, como por ejemplo propuestas de estructura para el SEAD (no aprobada) figuran otras denominaciones como Área de Investigación Evaluativa y Seguimiento Académico.

De lo antedicho se desprende que, al menos hasta aproximadamente el año 2010 el “decir” y el “hacer” muestran alta consonancia al enfocarse en generar, en forma permanente, condiciones para dar participación a todos los involucrados y concretar miradas críticas sobre todos los aspectos de relevancia en el hecho educativo.

Distintas situaciones se han constituido en motores de cambios, plasmados en modificaciones o adecuaciones, de las prácticas descritas como por ejemplo: nuevas alternativas en las modalidades de implementación de las ofertas; pérdida del protagonismo de los asistentes educativos y rol del CREAP; impacto de las TICs y tal vez, en mayor medida que el resto, la disolución del área de evaluación. En la actualidad casi la totalidad de las prácticas detalladas han dejado de concretarse. No obstante, en el marco de las prácticas docentes vinculadas con la evaluación de aprendizajes, el panorama es más alentador respecto de cuestiones específicas como el tipo de tareas y su instrumentación. Una indagación sobre prácticas evaluativas en 19 cursos (de extensión y posgrado) implementados a través del SEAD (Malvassi, Juric y Pedrini, 2004, pp. 764-765) revela características como:

- “...mientras en EaD es altamente frecuente (...) el uso generalizado de pruebas objetivas, a lo largo de la implementación del Sistema de Mar del Plata, este tipo de instrumento ha sido de muy poca aplicación de hecho no aparecen en ninguno de los 19 cursos (...) analizados”
- “A pesar de que existe libertad de cátedra (...) se observa cierto consenso en cuanto a la urdimbre teórica sobre la que se construyen o sostienen las prácticas evaluativas”
- “(...) se puede observar un esfuerzo (bastante negociado, quizás) por tender hacia actividades de aprendizaje y evaluativas que privilegien la producción de la respuesta propia y procesos divergentes”.
- “Parecería que las propuestas de evaluación suelen moverse en el terreno de las actividades complejas, y de construcción propia, intentando relativizar la trivialidad de ciertas evaluaciones y buscando su relación puntual con el nivel y grado de complejidad de los logros propuestos”
- “(...) de la opinión de los alumnos surge que hay un alto reconocimiento de la pertinencia de las propuestas evaluativas para el logro de los propósitos”
- “...todos los cursos tienen evaluación de proceso, y se constata la existencia de por lo menos una evaluación de carácter grupal”
- “...hay una preocupación (...) por la construcción de instrumentos variados y es frecuente la existencia de actividades de evaluación integradoras que evitan la mera memorización de contenidos y vinculadas con la actividad laboral y social”.

Un reporte más reciente (Rainolter, Malvassi y Garmendia, 2008) realizado por docentes del SEAD, en el marco del proyecto de investigación “Análisis e indagación de la vinculación entre los componentes teórico-empíricos de la educación a distancia y la motivación de los estudiantes de cursos y carreras de la modalidad” refiere a una exploración de las prácticas evaluativas de una carrera de pregrado ofrecida con modalidad a distancia por el SEAD: la Tecnicatura Universitaria en Gestión Cultural (TUGC). De dicho reporte se rescatan las siguientes valoraciones:

- “Entre los resultados se destaca que la mayoría de los alumnos considera que las prácticas evaluativas fueron las instancias más estimulantes y motivadoras, vivenciadas a lo largo de su carrera. A su vez otorgan un lugar relevante al estilo y frecuencia de la devolución/corrección de las evaluaciones por parte de los académicos. Otro rasgo señalado como situación motivadora son las instancias evaluativas que permiten al estudiante intervenir sobre problemáticas de su contexto” (p. 51)
- “Las características relevadas sobre las PEv (prácticas evaluativas) evidencian el protagonismo de una evaluación formativa que permita al estudiante poner en juego diferentes procesos cognitivos, reflejan situaciones de la vida real y, en muchos casos, generan espacios de producción conjunta” (p. 52).

Otro importante aspecto ligado a las instancias formales de evaluación es el proceso de devolución que incluye la corrección y la comunicación de resultados. Al respecto, en las comunicaciones recién citadas y en algunos informes de ofertas y estadísticas del Sistema realizadas oportunamente por el

entonces Equipo de Evaluación, surgen referencias que estarían evidenciando: estilos particulares por parte de los especialistas en contenido a cargo de estas tareas que se materializan en situaciones heterogéneas; cierta prevalencia de informes de devolución con escaso contenido y plazos de corrección algo dilatados:

- “...lo que indicaría que, mayormente los egresados consultados opinan que: a) las devoluciones realizadas como corrección de prácticos y parciales, presentaban escasa inclusión de observaciones y no eran muy detalladas y precisas... Informe de evaluación”: Técnico Universitario en Gestión Cultural / Cohortes 2000 - 2001 - 2002 (2003, p. 17)
- “El estilo del rol del docente (...) quien se destacó por la notoria celeridad en remitir las devoluciones a los alumnos, generó una positiva disposición en este tramo del curso y quizá contribuyó a que se experimentara una inquietud respecto del segundo tópico, en el que en ciertas oportunidades se incurrió en demoras que distan, y mucho, de los plazos considerados como *deseables*” (Rognone, Rainolter y Demierre, 2007, pp 148-149)
- “También ha resultado desmotivadora la falta de respuesta de algunos docentes, (...) ya sea en el envío de respuesta a consultas como en la dilación y falta de observaciones en la etapa de corrección”. Informe sobre opinión de graduados de la carrera TUGC (2007, p. 12)
- “La puesta en valor de estas interacciones está dado por los estudiantes que encontrarían en este aspecto de la evaluación formativa un elemento favorecedor del sostenimiento de la motivación intrínseca. En tanto que la ausencia de respuestas en tiempo y forma por parte de los tutores/académicos, denota disconformidad y es vivenciada como situación desmotivante” (Rainolter, 2008, p. 44).

A través del desarrollo de los diferentes recorridos empíricos realizados para este trabajo, se analizan, en próximos capítulos, aspectos relativos al uso de las diferentes herramientas y recursos del EVEA en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes. Se dan aproximaciones descriptivas desde las producciones plasmadas por los equipo de trabajo como también desde sus experiencias, perspectivas y vivencias. Con base en tales indagaciones se esbozan interpretaciones y valoraciones sobre el modo en que impacta esta tecnología en las prácticas de educación no presencial del SEAD en tanto eventuales mejoras o limitaciones.

3.4.- El EVEA utilizado por el Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la UNMdP

El SEAD de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en su trayectoria cercana a los 30 años, ha transitado por todas las generaciones de la educación a distancia. Los equipos de trabajo, comienzan a incursionar en el uso de entornos hace aproximadamente, 16 años. Desde 1998 varios fueron los intentos de acuerdo con instituciones y proveedores externos a la universidad que no prosperaron³³ así como de desarrollo propio de propuestas que tampoco tuvieron concreción (año 1998 con equipos de las facultades de Ciencias Exactas e Ingeniería).

Otras alternativas como el entorno Moodle, que se populariza en círculos académicos hace unos ocho años y fuera de ellos entre 2008 y 2010, no era en ese entonces una opción instalada en el escenario de la educación a distancia. En dicho contexto, se decide en el año 2003, la contratación del servicio actualmente denominado “*Campus virtual*” (licencia, hosting y soporte técnico) ofrecido por la empresa e-ducativa. Como consecuencia de tal decisión, la UNMdP cuenta con: la disponibilidad del entorno sin necesidad de compra o uso de un servidor, la asistencia técnica permanente y la actualización periódica de herramientas y funcionalidades. A través del SEAD, todas las facultades disponen

³³ Como por ejemplo el caso ya citado en el año 2000 del trámite de cotización para la contratación de la plataforma de la Universidad de Denver Colorado, que finalmente se desestima ante el abrupto incremento del valor de la moneda extranjera y por no poder contar con una línea dedicada al SEAD por parte del Centro del Cómputos de la UNMdP.

gratuitamente del servicio del *Campus virtual e-educativa* (también denominado por la empresa como “plataforma”) y del asesoramiento del personal docente, técnico y administrativo del Sistema.

3.4.1.- Descripción

La empresa e-educativa denomina este producto como “*Campus virtual*” cuando en realidad, con base en los conceptos planteados en este trabajo (capítulo 2, páginas 42 a 45) se trata de un EVEA ya que constituye una aplicación informática que persigue una finalidad educativa y pone a disposición de los equipos de trabajo una serie de herramientas vinculadas con el tratamiento de contenidos, la comunicación y la colaboración, la gestión de usuarios y de aulas (Meléndez Tamayo, 2013; Szpiniak y Sanz, 2009). De lo antedicho se desprende que, dentro del EVEA, los recursos pueden ser utilizados a nivel de aula o a un nivel más general, como por ejemplo un programa o una carrera.

La descripción que se desarrolla a continuación (punto 3.4.1.1) incluye algunos aspectos generales de carácter tecnológico y detalla algunas particularidades, conceptos y funcionalidades del entorno en los dos ámbitos en los que pueden trabajar los usuarios: la *Vista de Administración* y la *Vista de Usuario*.

En virtud de los objetivos del trabajo, no se realiza una presentación de todas las herramientas disponibles en el EVEA, sólo se focaliza en el siguiente punto (3.4.2) una descripción de aquellas que podrían incluirse en propuestas didácticas con finalidad evaluativa.

3.4.1.1.- Aspectos generales

El entorno utilizado por el SEAD es un desarrollo de una empresa privada de *tecnología informática orientada a la implementación de soluciones de e-learning desde hace más de 10 años, con un equipo de trabajo conformado por profesionales provenientes de diferentes ámbitos y distintas disciplinas: Informática, Diseño, Telecomunicaciones, Pedagogía, Ciencias de la Comunicación, Recursos Humanos* que opera en los mercados nacional e internacional.

La descripción³⁴ que se presenta en este apartado, se elabora a partir de la información contenida en el sitio de la empresa proveedora del servicio y en los Manuales disponible en su sitio web:

- Manual de Usuario. Plataforma e-educativa. Versión 7.08.03
- Manual de Administrador. Plataforma e-educativa. Versión 7.08.03

Requiere como tecnologías recomendadas:

- *para el servidor:*
 - *Entorno UNIX.*
 - *Servidor web Apache.*
 - *Motor de base de datos MySQL*
 - *Perl*
- *para los usuarios: computadoras con alguno de los siguientes navegadores:*
 - *Internet Explorer (a partir del 7)*
 - *Mozilla Firefox*
 - *Google Chrome*

Ofrece a las instituciones u organizaciones contratantes servicios de *Consultoría; Gestión de proyectos; Administración de servidores; Conectividad e Integración de sistemas*. El EVEA que utiliza en la UNMDP es uno de los productos ofrecidos por la empresa. Es denominado como “*Campus*”

³⁴ Esta descripción presentará en texto con estilo “cursiva” aquel que se extracta del sitio de la empresa: <http://www.educativa.com/> y de los Manuales por ella publicados: Manual de Usuario. Plataforma e-educativa. Versión 7.08.03 y Manual de Administrador. Plataforma e-educativa. Versión 7.08.03

*virtua*³⁵ y se lo define como: una *plataforma para dictar cursos y gestionar material educativo en entornos privados a través de internet, ideal para (...) impartir cursos a distancia o apoyar la capacitación presencial*. Este producto se compone de un conjunto de herramientas web que facilitan la interacción docente - alumno y enmarcan sus actividades, permitiendo un seguimiento global de las clases y los contenidos, pudiendo ser desarrolladas las siguientes acciones:

- *Presentar y compartir: publicar todo tipo de contenido informativo utilizando todos los recursos multimedia (video, audio, texto, imagen, animación) con la capacidad de incorporar interactividad. Generar contenido participativo mediante wikis o foros.*
- *Ordenar y clasificar: distintos tipos de información (tablón de anuncio, novedades, eventos, archivos, publicaciones).*
- *Conversar y debatir: en privado o en grupo a mediante foros, sistemas de mensajería, canales de chat y opcionalmente de videoconferencia.*
- *Evaluar: generar actividades y evaluaciones para calificar alumnos o encuestas para recibir feedback sobre el funcionamiento del cursado.*
- *Monitorear: llevar un seguimiento completo de actividades, calificaciones y avances en los diferentes cursos.*

Con base en la tabla de principales funcionalidades que proporcionan distintos entornos (Martinelli et al., 2012), se detallan las que en la actualidad posee el entorno *Campus virtual e-educativa*, aclarando que se encuentran presentes el 94% de las 56 funcionalidades relevadas en dicho estudio:

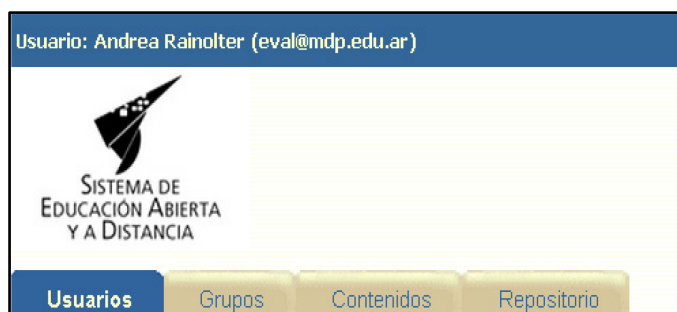
- | | |
|--|---|
| 1. Comunidad activa | 26. Audio conferencia |
| 2. Copias de seguridad | 27. Foro |
| 3. Elegir el idioma | 28. Noticias |
| 4. Multi-idioma | 29. Envío de SMS |
| 5. Varias plataformas en una instalación | 30. Notificaciones al mail |
| 6. Modificar aspecto visual | 31. Cuestionario |
| 7. Estándares | 32. Encuestas |
| 8. Administración general | 33. Glosario |
| 9. Administración cursos | 34. Wiki |
| 10. Administración usuarios | 35. Envío de tareas de los alumnos |
| 11. Autenticación | 36. Seguimiento de tareas |
| 12. Conexión segura | 37. Repositorio |
| 13. Roles – Perfiles | 38. Soporte de archivos Video |
| 14. Funcionalidad – Bloques | 39. Soporte de archivos Audio |
| 15. Estadísticas | 40. Administración de calificaciones |
| 16. Límite de almacenamiento | 41. Preguntas frecuentes |
| 17. Actualizaciones constantes | 42. Ayudas en pantalla |
| 18. Diferentes canales de inscripción | 43. Enlaces a otros recursos |
| 19. Variedad de tipos cursos | 44. Herramientas de autor |
| 20. Armado de grupos | 45. Instalación de complementos propios |
| 21. Correlatividad de unidades | 46. Instalación de complementos de terceros |
| 22. Anuncios | 47. Calendario |
| 23. Correo interno | 48. Agenda |
| 24. Chat | 49. Seguimiento de las actividades |
| 25. Videoconferencia | 50. Herramientas web 2.0 |

³⁵ Se reitera que la denominación "*Campus virtual*" es la que la empresa (e-educativa) asigna a su producto. Por tal motivo se recurrirá a esta denominación en forma alternativa a la de EVEA (entorno o plataforma) lo que no debe interpretarse como que, conceptualmente son equivalentes, tal como fuera expresado en el punto 4 "Concepto y caracterización de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje" (capítulo 2, página 42).

3.4.1.2.- Vista de *Administración*

La actividad de diseño de cada una de las aulas, se realiza mayormente en el espacio de la *Administración*³⁶. Allí se dispone de cuatro solapas³⁷ tal como muestra la imagen:

- *Usuarios*
- *Grupo*
- *Contenidos*
- *Repositorio*



Pantalla 6: Solapas del entorno “*Campus virtual*” en la vista de *Administración*

Usuarios: Los *Usuarios* son aquellas personas que participan activamente de la plataforma. Cada uno de estos usuarios puede pertenecer a uno o más *Grupos*, a los cuales accederá sólo de uno a la vez debiendo identificarse con su *Nombre de Usuario* y *Clave*. En esta solapa de la *Administración*, se realiza la carga de datos de cada usuario y su mantenimiento. También es posible la asignación de perfiles y especificación de permisos. Además, cuenta con un registro de estadísticas de acceso y participación y un servicio de mensajería. Todas estas acciones sobre los usuarios, se activan mediante las siguientes opciones dentro de su menú: *Administración - Permisos - Grupos de trabajo - Reportes - Avisos - Mensajería - Importación y Certificados* (ver imagen)



Pantalla 7: Menú de la solapa “*Usuarios*” del entorno “*Campus virtual*” en la vista de *Administración*

Grupos: mediante diferentes opciones de esta solapa, se crean y definen los espacios de trabajo y también se realiza su mantenimiento. Las funciones que se pueden activar, se dividen en dos submenús: *Administración* y *Secciones* (ver imagen de la derecha). Desde cada uno de ellos, se accede a la activación y configuración de la apariencia (ícono, paleta de colores, nombre y descripción) de cada una de las secciones y a otros parámetros específicos. Las Secciones posibles de incluir en un *Grupo* son:



Pantalla 8: Menú de la solapa “*Grupos*” del entorno “*Campus virtual*” en la vista de *Administración*

³⁶ Se aclara que se utiliza el estilo de fuente cursiva y la inicial en mayúscula, para todas las palabras que en el contexto de su uso, se les otorgue el sentido específico dado en el marco del EVEA *Campus virtual e-ducativa*, como por ejemplo *Grupo*, *Administración*; *Evaluación*; etc. Esto se mantendrá a lo largo del presente capítulo y en todos los restantes del trabajo

³⁷ Estas solapas son las que visualizan los usuarios con Perfil de Administradores. Quienes poseen perfil de Webmaster, ven también las solapas “*Configuración*” y “*Públicos*” desde donde, por ejemplo se define el tipo de Grupo que se desea crear.

- ·Wiki
- ·Anuncios
- ·Repositorio
- ·Video conferencias
- ·Chat
- ·Foros
- ·Faqs
- ·Mail interno
- ·Archivos
- ·Sitios
- ·Calificaciones
- ·Contactos
- ·Presentación
- ·Programa
- ·Noticias
- ·Calendario

Contenidos: así se denomina a toda la información existente dentro de cada *Grupo*. Dependiendo del tipo de *Grupo* creado, se dispondrá de distintas secciones que definen la estructura de contenido. En cada sección la información es cargada por los usuarios con permisos para hacerlo y dependiendo de la sección de la que se trate, dicha carga se realiza desde la vista de administración o desde la vista de usuario. La edición del contenido y su eliminación, siempre se efectúa desde la *Administración*. La imagen siguiente muestra la solapa *Contenidos* y el menú de opciones para acceder a cada *Sección* de su estructura



Pantalla 9: Menú de la solapa “Contenidos” del entorno “Campus virtual” en la vista de *Administración*

La información de las secciones *Presentación* y *Programa*, se cargan desde la administración. En el caso de la *Presentación*, es posible definir el título, la descripción y el contenido de cada uno de los *Tópicos* que se deseen incluir. La sección *Programa* es aplicable sólo a los *Grupos* de tipo “A distancia”. En él se definen *Unidades* que pueden funcionar como categorías para las *Secciones* del *Grupo*. Cada *Unidad* del *Programa* admite la carga de:

- Contenido SCORM
- Encuestas
- Evaluaciones (Autoevaluaciones)
- Preguntas
- Guía didáctica (una)
- Materiales de estudio
- Actividades

Para cada uno de los elementos mencionados es posible definir su contenido y una serie de opciones de configuración de diferente orden. Algunas de dichas configuraciones se vinculan con la obligatoriedad, de modo que para cada usuario con perfil alumno se puede realizar un control del progreso o avance en el cumplimiento. La obligatoriedad refiere a:

- Aprobación, en el caso de Actividades y Evaluaciones
- Acceso, para los Materiales de estudio y paquetes SCORM
- Realización, para Encuestas



Pantalla 10: Menú de la solapa “Repositorio” del entorno “Campus virtual” en la vista de *Administración*

Repositorio: corresponde a una funcionalidad que podría asemejarse a una biblioteca de recursos on-line. Desde las opciones de su menú (ver imagen) se almacenan y administran *Objetos*. Un *Objeto* puede ser: un archivo cualquiera, un micrositio (archivo .zip), o una dirección de Internet (sitio Web).

El Repositorio cuenta con 3 niveles:

- Personal
- Local
- Global (disponible únicamente para comunidades educativas en red)

No se ahondará aquí en más detalles de configuración dado que en el contexto del presente trabajo de investigación, interesan particularmente elementos, herramientas o secciones factibles de vincularse con las prácticas de evaluación. Éstos serán tratados en el punto 3.4.2 “Uso de herramientas en el marco de las prácticas de evaluación”.

3.4.1.3.- Vista de Usuario

Esta es la vista a la que acceden todos los usuarios de un determinado *Grupo*. Al ingresar al entorno y previo a activar una determinada *Sección*, se muestra la página de inicio o Home del *Grupo*:



Pantalla 11: Home de un *Grupo* en Vista de usuario

Como se puede ver en la imagen anterior, la vista de usuario consta de:

- menú izquierdo: muestra las secciones incluidas en el *Grupo*. Se mantiene fijo y su apariencia es configurable desde la *Administración*. Cada menú funciona como un enlace que activa el contenido que será visualizado en el área central de la pantalla.
- área central: presenta el contenido de la *Sección* en la que se posicione el usuario. Al ingresar a un *Grupo*, y en forma previa a activar una *Sección*, se muestra la página de inicio o Home del *Grupo*.
- menú derecho: es contextual y adquiere una configuración específica de acuerdo a la *Sección* en la que se posicione el usuario. Al ingresar a un *Grupo*, y en forma previa a activar una *Sección* determinada, muestra al usuario el:
 - Contenido pendiente
 - Contenido no leído
 - Calendario de eventos

- zona superior: muestra opcionalmente la identificación de la institución y contiene una barra desplegable y siempre visible con las siguientes funcionalidades:
 - Home
 - Ayuda
 - Búsqueda
 - Administrador (contacto)
 - Datos personales
- barra inferior o barra de funciones: está siempre visible y a través de sus opciones se accede:
 - al escritorio
 - al cierre de la sesión de trabajo
 - al cambio de *Grupo* (para usuarios con acceso a más de uno)
 - a la vista de administración (en caso de tener acceso)
 - al listado de usuarios conectados

3.4.2.- Uso de herramientas en el marco de las prácticas de evaluación

Los manuales elaborados por la empresa que provee el servicio del *Campus virtual*, no plantea una asociación entre sus funcionalidades (secciones, herramientas, recursos, etc.) y cuestiones de carácter didáctico relativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, es posible que, desde la perspectiva docente, puedan establecerse algunas de estas asociaciones. Es en dicho sentido que podría plantearse que algunas herramientas del EVEA responderían con bastante especificidad a prácticas del ámbito de la evaluación. Este planteo no inhabilita el que otras herramientas del entorno puedan también ser empleadas para actividades relacionadas con las prácticas evaluativas.

Como consecuencia de lo antedicho, serán descritas algunas secciones del EVEA haciendo la distinción entre: “herramientas específicas vinculadas con la evaluación” y “otras herramientas que podrían ser usadas para la evaluación”.

3.4.2.1.- Herramientas específicas vinculadas con la evaluación

Se describen en este punto las siguientes herramientas del EVEA que utiliza el SEAD: *Actividades - Encuestas - Sondeos - Calificaciones y Reportes*. Como se ha mencionado, todas ellas plantean usos que pueden ser considerados de vinculación directa con las prácticas de evaluación. Cada una de ellas, presentan a su vez, mayor o menor versatilidad para otro tipo de usos.

Herramienta Evaluaciones

Es una herramienta para diseñar y configurar la administración de instancias tipo test o choice. Las *Evaluaciones* están disponibles en dos posibles formatos: en el formato e-educativa³⁸ (también denominadas autoevaluaciones) o externas de formato SCORM³⁹.

Las *Evaluaciones* se construyen a partir de un conjunto o banco de *Preguntas* (que pueden o no estar diseñadas previamente) de diferentes tipos: selección de opciones; completar espacios o relacionar conceptos. Las *Preguntas* definidas en un *Grupo* constituyen un banco de elementos reutilizables posibles de ser modificados o eliminados.

³⁸ Se aclara que cuando se hable de “*Evaluaciones*” se estará haciendo referencia a las de formato e-educativa.

³⁹ El entorno admite diferentes elementos compatibles con la aplicación SCORM como por ejemplo, contenidos SCORM; respaldos en formato SCORM; paquetes SCORM y también evaluaciones con formato SCORM. De este modo, diversas creaciones que se ajustan a los estándares y especificaciones de tal aplicación pueden importarse e incorporarse al entorno con parámetros configurables similares a las que se diseñan desde el mismo entorno.

Una funcionalidad que enriquece el diseño de las *Evaluaciones*, es la posibilidad de crear *Secciones* dentro de las que pueden incrustarse o enlazarse imágenes, vídeos, audio, etc., alojados en el *Repositorio* o bien puede enlazarse a cualquier sección dentro del aula.

Existen diferencias en la configuración de las *Evaluaciones* según el tipo de *Grupo* que se trate: carga, modificación, obligatoriedad, generación de avances, entre otros aspectos. Por ejemplo cuando el *Grupo* no es A distancia:

- la sección *Evaluaciones* se muestra en la *Administración* como una sección más de contenido
- la carga de las *Evaluaciones* se realizará desde la vista de usuario
- las *Evaluaciones* no se podrán definir como obligatorias, dado que el avance no se mide en el grupo.

Por otra parte, los resultados de las *Evaluaciones*, una vez realizadas por los alumnos, se pueden visualizar accediendo a la sección *Programa* (en el caso de tipo de curso A distancia) o *Evaluaciones* (en el caso del resto) y desde la sección *Calificaciones* (en caso de que se registren).

A los fines de utilizar este tipo de herramienta para instancias con fines de seguimiento y/o autoevaluación, es posible anular la opción que informa una *Nota* y también la publicación de una *Calificación*. Esto favorecería hábitos en el estudiante para focalizar sobre la resolución, sus respuestas, comprensiones, interpretaciones más allá de un valor de una escala. En este sentido no resulta positivo que ante una resolución insatisfactoria, el sistema presenta al estudiante un cartel con la siguiente leyenda: *La evaluación fue mal realizada y puede rehacerse*.

Las *Evaluaciones externas con formato SCORM*⁴⁰ (dentro del aula denominadas como SCORM): dan la posibilidad de utilizar diferentes tipos de ejercicios evaluatorios creados con herramientas o aplicaciones externas al entorno, como por ejemplo Hot Potatoes o Ardora. Se generan así *micrositios compatible con SCORM 1.2 que corren dentro del aula* y admiten un *tratamiento similar a las de formato e-ducativa*, es decir, se asocian a una categoría, pueden ser desactivadas, *definirse como obligatorias para que intervengan en el grado de avance de los usuarios, liberarse y registrar su calificación*.

Herramienta Actividades

Es una *Sección* para plantear instancias que implican un desarrollo y entrega del estudiante y una devolución por parte del tutor. El entorno registra la interacción entre ellos *a lo largo del tiempo, mientras se realiza la entrega/corrección* a modo de seguimiento. Estudiantes y docentes pueden consultar los detalles de este espacio de comunicación que se entabla a partir de las entregas y sus correcciones desde la vista del usuario.

El sistema permite definir si la *Actividad* es obligatoria (impactando su aprobación en el *Grado de Avance* o *Progreso*), si se creará o no la lista de *Calificaciones* y si tendrá un límite de tiempo para ser accedida y realizada.

En los casos que la instancia de evaluación en que se usa una *Actividad* implique una entrega, el entorno no limita el tipo de tarea o producción a solicitar a los estudiantes. Es posible utilizar la plantilla de edición de contenido (que permite formato hipermedia e hipertextual) para que cada alumno desarrolle su resolución o bien adjuntar archivos.

El tutor puede pasar la *Actividad* a Aprobada, Rehacer o No Aprobada. Cada interacción entre el alumno y el tutor quedará registrada *siempre y cuando la misma se realice desde el espacio destinado para tal fin, lográndose así un mayor control sobre la misma*. La corrección por parte del tutor implica la

⁴⁰ Cuando se haga referencia a *Evaluaciones con formato SCORM* se dará la denominación *Evaluaciones SCORM*

asignación de un estado (*Aprobada, Rehacer o No Aprobada*) y en forma opcional un texto al que se denomina *Detalle*. Luego, si esta actividad queda asociada a una calificación o si esta se generase manualmente, también es posible incorporar otro texto denominado *Observaciones* que tiene un límite de 250 caracteres.

Herramienta Encuestas

Es una herramienta para el diseño de formularios que permite a los usuarios con perfiles de *Webmaster* y *Administradores*, reunir datos de otros usuarios de un modo sencillo. La variedad de tipo de preguntas disponibles para diseñar una *Encuesta* son: texto Simple; tipo párrafo; selección múltiple; selección única o cuadro combinado. Para una mejor organización y más clara visualización, es posible definir preguntas obligatorias e incorporar *Títulos* y *Descripciones*.

Es factible crear encuestas en todos los tipos de grupos. Particularmente, en un grupo de tipo a distancia la encuesta se define como contenido de una unidad del curso. Siempre será factible obtener un reporte automatizado donde se presentan los resultados de manera ágil y dinámica. Este informe de resultados, puede ser solicitado con tres diferentes formatos de salida: XLS, PDF o HTML.

Esta funcionalidad del *Campus virtual e-educativa*, es versátil en el sentido de poder adaptarse a temas variados sobre los que solicitar opinión a los usuarios. Puede estar en vinculación con actividades diagnósticas para conocer el perfil de usuarios, ser empleada para recoger apreciaciones sobre algún aspecto particular de la propuesta de enseñanza, o sobre el desempeño de roles de otros usuarios. Podría vehicular acciones de autoreflexión con carácter metacognitivo, entre otras posibles aplicaciones. La generación de informes que procesan y presentan los resultados en forma automática, es una ventaja ya que no demanda mayor dedicación a quien la administra y es tal vez lo que la convierte en una herramienta de gran potencial para la evaluación didáctica.

Herramienta Sondeos

Es un recurso del entorno que al activarlo, muestra una *Sección* en la cual los usuarios podrán dejar su opinión sobre determinados temas.

Consiste en un único campo de descripción en el que incluir una frase, generalmente una pregunta, y hasta cuatro opciones de respuesta para *votar*. Los *Sondeos* se visualizan en la página principal del *Grupo* sobre el área derecha y las respuestas podrán ser consultadas desde la *Administración* por aquellos usuarios con acceso a la misma.

Herramienta Calificaciones

Esta es una herramienta mediante la que, manual o automáticamente, se crea una planilla con tres campos de datos: *Nota*; *Observaciones* y *Detalles* para cada usuario con perfil de alumno. Quienes posean rol de docentes, verán los datos de todos los estudiantes o grupo. Es posible configurar que los usuarios con perfil alumnos sólo vean la *Calificación* propia.

Algunas precisiones contenidas en el manual del *Administrador* (e-educativa, 2014) especifican que esta *Sección* es aplicable sólo a los *Grupos* tipos *Cátedra*, *Curso*, *Postgrado*, *A distancia* y *Scorm*. Pueden estar asociadas a la realización de *Evaluaciones* o *Actividades* o definirse en forma independiente de ellas.

El entorno admite la generación de *Calificaciones* en forma automática cuando se vinculan con *Evaluaciones* o *Actividades*. Para ello debe establecerse como “sí” la opción “Registra Calificación” en la configuración. En ambos casos, sin mediar acción intencional del usuario, se creará una lista de calificaciones cuando se da de alta la *Evaluación* o *Actividad*. Estas listas se consultan desde la sección *Calificaciones* de la vista de usuario, pudiéndose editar (y por ende modificar) las *Observaciones* y los *Detalles*. Existen algunas diferencias en uno y otro caso:

- *Evaluaciones*: la nota se genera y registra en forma automática dentro de la planilla (producto de los parámetros establecidos al crear la *Evaluación*) y las *observaciones* sólo indican si dicha nota se corresponde con un *estado* de Aprobado o Desaprobado. En su configuración, las *Evaluaciones* tienen en la opción “Genera Calificación” “si” como valor de default.
- *Actividades*: la *Calificación* generada automáticamente, mostrará los datos que en forma manual el docente haya cargado en el proceso de Corrección de la Actividad, siempre que se hayan usado los circuitos destinados a tal fin. En dicho proceso se asigna un estado de realización: *Aprobada*, *Rehacer* o *No Aprobada* (obligatoriamente) y se incluye (opcionalmente) un texto a modo de devolución. Así, sin mediar acción de un usuario, en la planilla aparecerá el estado como *Nota* y el texto como *Detalle*. En su configuración, las *Actividades* tienen en la opción “Genera Calificación” “no” como valor de default.

Las *Calificaciones* también pueden cargarse manualmente desde la vista de usuario y esta acción puede o no corresponderse con alguna *Evaluación* o *Actividad* definidas como tales dentro de un *Grupo*. En estos casos, se genera la misma planilla que si fuera de generación automática pero todos los datos deben ser cargados manualmente. Para que estas opciones estén activas para un usuario, este debe tener permiso de “carga” en *Calificaciones* y haber creado la *Calificación* salvo que el *Grupo* tenga activa la opción que admite que las *Calificaciones* pueden ser modificadas por otro usuario distinto al creador.

Si bien la denominación “Calificación” dada en el entorno a esta herramienta remite a la idea de “nota”, la posibilidad de acompañar las mismas con información sobre la producción de los estudiantes que se está valorando, es una importante funcionalidad disponible en el *Campus Virtual*. La ausencia de tales orientaciones, sería evidencia de una posición diametralmente opuesta a aquella que intenta rescatar el sentido formativo de la evaluación didáctica. Esta afirmación no implica desconocer que tales informes de devolución pueden vehiculizarse por otro medio de comunicación del entorno, pero si sólo se estructuran mediante texto, sería poco funcional.

Herramienta Reportes

Como funcionalidad asociada a la actividad de los usuarios, el *Campus Virtual* ofrece una batería de *Reportes* de diverso carácter que se generan en forma automatizada y se basan en las acciones, sucesos y recorridos, producto de la interacción de usuario con el entorno. Según el manual del *Administrador* esta opción proporciona *un completo sistema de reportes y estadísticas para un seguimiento detallado de la actividad de los usuarios*. Cabe señalar que el carácter cuantitativo de tales *Reportes*, reduce la completud e integralidad del seguimiento de estudiantes. Estos *Reportes* se agrupan en tres categorías: de *Accesos*, de *Participación* y *Avanzados*

- *Reportes de Accesos y Participación*: los distintos informes incluidos en esta categoría, pueden visualizarse en las dos imágenes siguientes, donde debe interpretarse que:
 - *Accesos*: número de entradas a la plataforma
 - *Clicks*: cantidad de acciones que el usuario realice en las distintas secciones. Dichas acciones son representadas por cada *click* que se haga en los diferentes *links* de acceso
 - *Registros*: identificación de la localización del usuario al acceder a la plataforma mediante la dirección de IP.
 - *Participación*: registro de acciones por parte del usuario de carga y lectura de diferentes ítems.

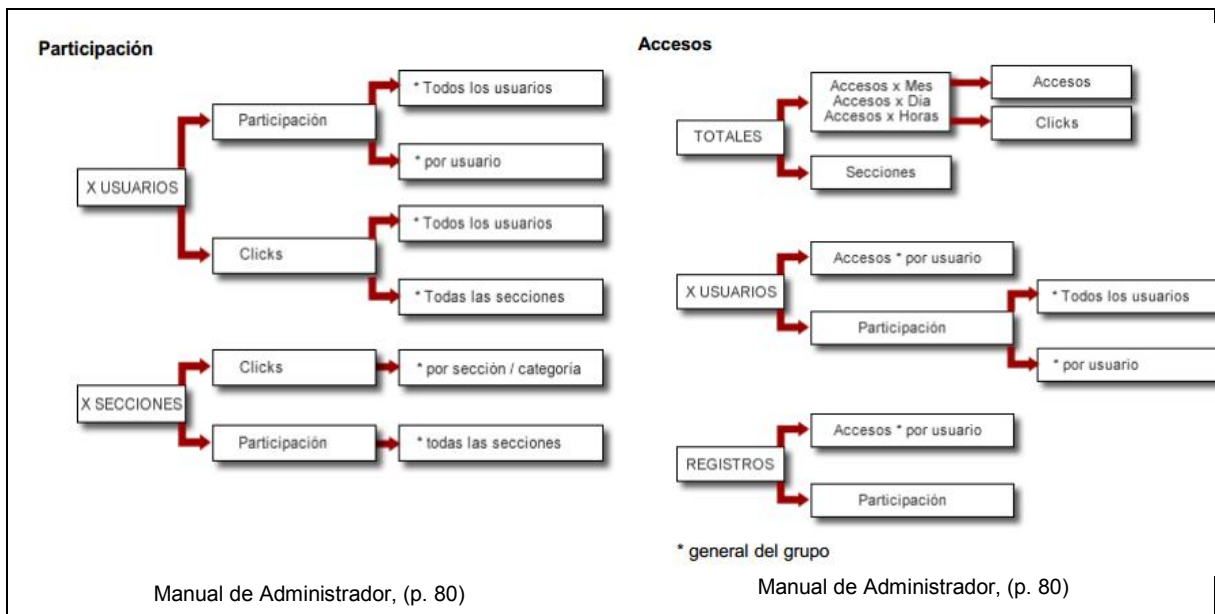


Figura 4: Reportes de Accesos y Participación disponibles en el *Campus Virtual e-educativa*

Como puede advertirse, los *Reportes* pueden contener información sobre grupos de usuarios o sobre un usuario en particular. También es posible configurar un periodo específico al que se restrinja la consulta.

- **Reportes Avanzados:**

Estos *Reportes* no están disponibles para todos los usuarios con acceso a la *Administración* de la plataforma. En principio sólo pueden acceder los usuarios con *Perfil de Webmaster*. Puede solicitarse al *Soprote Técnico* de e-educativa la activación del acceso a la visualización de los mismos para quienes sean *Administradores de Grupos*. Los *Reportes Avanzados* disponibles son los siguientes:

- Actividades - Estados por usuario
- Actividades - Realizaciones por estado
- Avance - Avance de cada usuarios en el grupo
- Avance - Avance de los usuarios por módulo
- Calificaciones - Calificaciones de los usuarios de uno o varios grupo
- Encuestas - Respuestas detalladas
- Encuestas - Respuestas resumizadas
- Evaluaciones - Realizaciones y respuestas de evaluaciones por grupo
- Evaluaciones - Reporte de evaluaciones realizadas
- Evaluaciones - Reporte de preguntas correctas por usuario
- Evaluaciones - Reporte de preguntas existentes
- Usuarios - Cantidad de accesos de cada usuario
- Usuarios - Usuarios del aula

Algunas consideraciones sobre estos *Reportes* en relación con:

- los aspectos sobre los que informan: varios de ellos refieren a datos asociados a las evaluaciones (y sus preguntas) y actividades. El conjunto de *Reportes Avanzados* refiere básicamente a los avances de los usuarios.
- la organización: algunos tienen un carácter más integral que los anteriormente descritos
- el carácter: siguen siendo de tipo estadístico sobre datos exclusivamente cuantitativos.

En el capítulo N° 1, ya se ha hecho puntual referencia al uso de los informes automatizados en el ámbito de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, su conveniencia y limitaciones⁴¹. Se ha focalizado en el modo en que docentes y estudiantes pueden obtener importantes ventajas a partir de la capacidad de los entornos de registro y sistematización de información que pueda ser:

- significativa en la generación de los procesos reflexivos y necesarios en el marco de las prácticas evaluativas
- útil como insumo para confeccionar registros personales que prioricen perspectivas cualitativas

3.4.2.2.- Otras herramientas que podrían ser usadas para la evaluación

Seguidamente se describe otro conjunto de herramientas del EVEA, que bien pueden incluirse en propuestas donde el uso didáctico les confiera carácter evaluativo. Como ya fuera anticipado en el primer capítulo (páginas 20 a 23) las herramientas del entorno que dan soporte a la interacción entre los usuarios, es decir, los recursos de comunicación (*Foro; Chat; Mail interno; Audio y videoconferencia*) y los que permiten trabajos de construcción colaborativa (*Wiki*), podrían aportar alguna mejora a las distintas etapas de la evaluación de los aprendizajes (planificación, recolección, organización y comunicación). Es por tal motivo, que se las caracteriza técnicamente este aparatado.

Herramienta Foro

Según se describe en los manuales de la empresa e-ducativa, el *Foro permite ampliar la discusión de los temas planteados en el curso*. Con esta herramienta, *se habilita un espacio virtual para el debate y discusión entre los miembros del grupo*, mediante comunicaciones preponderantemente asincrónicas. Desde los aspectos técnicos el Foro, para cada apertura de tema y para cada intervención:

- cuenta con un editor HTML enriquecido
- admite la generación de links a otros materiales del grupo,
- permite incrustar emoticones, imágenes, animaciones y objetos Web 2.0
- permite adjuntar archivos
- brinda la posibilidad de editar y modificar el texto ya incorporado, durante un tiempo configurable

En cuanto a la organización de las actividades, es posible definir fecha automática de apertura y cierre del tema de debate o bien realizar un cierre manual. Cuando un foro se cierre, los usuarios pueden acceder a todas las intervenciones realizadas durante su desarrollo, pero no es posible incluir nuevos aportes.

Herramienta Chat

Se utiliza *para realizar conversaciones públicas y privadas por pantalla a través del teclado*. En las salas de chat, *cada usuario está debidamente identificado* por lo que no requiere reconfiguraciones por incompatibilidad con reglas de seguridad en servidores internos. Los usuarios pueden interactuar de manera sincrónica en dos tipos de salas: Pública y Privada. También es posible que la comunicación se entable con o sin una moderación. Usuarios con Perfil de webmaster, administradores o responsables pueden ser moderadores en la sala de Chat

- Chat en Sala Pública: aquí los usuarios podrán conversar con otros usuarios *conectados en cualquier grupo de la plataforma cuya configuración determine "Tipo de sala: pública"*.
- Chat en Sala Privada: en este caso los usuarios podrán conversar exclusivamente con los usuarios conectados en su *Grupo*.

⁴¹ Páginas 18/19; 22/23 y 28 a 30

En las salas de Chat

- pueden desarrollarse conversaciones de carácter públicas o privadas en simultáneo, a través de solapas.
- los usuarios pueden identificarse con diferentes colores para una mejor organización.
- los moderadores pueden bloquear las intervenciones en determinados momentos.
- pueden ser guardadas las conversaciones

El *Campus virtual e-educativa* también dispone de una funcionalidad denominada *Mini-chat* que admite solamente la interacción entre dos usuarios y se encuentra visible en forma permanente en la vista de usuario.

Herramienta Mail interno

En cada *Grupo* definido en esta plataforma, es posible activar la mensajería interna. Esta funcionalidad *incorpora un sistema de correo interno con la cual podrán comunicarse los usuarios del grupo, activándose una sección nueva (...) llamada Mail Interno*. Esta opción *engloba a todas las comunicaciones internas que se desarrollen dentro de la Plataforma* por lo que no es necesario un email externo, *ya que todos los mensajes se envían internamente utilizando sólo el ID de usuario*. Como todo gestor de correos, en esta sección del entorno estarán disponibles para administrar los mensajes, las carpetas: *Recibidos; Enviados y Papelera*. Con la misma finalidad existe la opción de adjudicar *Etiquetas* que funcionan como criterio de filtro de mensajes. Otras funcionalidades del *Mail interno* en el *Campus virtual e-educativa*:

- los mensajes se pueden responder o reenviar
- se distinguen en la bandeja de entrada, los mensajes leídos de los no leídos
- se informan los mensajes que contienen archivos adjuntos
- se identifican con íconos los estado de un mensaje (respondido - reenviado - etiqueta asignada)
- es posible saber si el usuario a quien se hemos enviado un mensaje lo ha leído y cuando (ya sean mensajes individuales o grupales)

Otras opciones configurables de esta herramienta refieren a la posibilidad de:

- limitar la *Quota por Perfil*: *con esta opción se podrá establecer el total de espacio asignado para guardar los emails, por perfil de usuario. Los valores están representados en Mega bites y varían desde 0.5 Mega bites, hasta sin límite, que significa que hay espacio ilimitado para guardar emails.*
- definir un tamaño máximo y las extensiones permitidas para los adjuntos
- determinar si se desea que los mails sean auditados en un determinado *Grupo*: esto supone que todos los mensajes que se envíen y reciban utilizando el correo interno, también serán enviados a la cuenta del *Administrador*.

Herramienta Audio y videoconferencia

Si bien se detallan como dos herramientas, las opciones de audio y videoconferencia se desarrollan dentro de la Sección Videoconferencia de la plataforma. *Esta Sección es común a todos los tipos de Grupos existentes y permite organizar reuniones en tiempo real con video y/o audio* (en el primer caso se trataría de una videoconferencia y una audioconferencia en el segundo). Durante su desarrollo, es posible mostrar presentaciones y hacer uso del chat.

Esta es una *Sección* opcional que en la actualidad la UNMdP tiene contratada, pese a que condiciones técnicas como el ancho de banda asignado al SEAD, hacen que su concreción se vea significativamente limitada al punto de no haberse podido implementar en las ofertas de formación. Si bien en el mes de agosto se realizaron modificaciones en este sentido, aún el Área Tecnológica no ha podido llevar adelante las pruebas necesarias para evaluar la continuidad o solución de estos problemas.

Herramienta Wikis

En el *Campus virtual e-educativa* se definen como *una especie de sitio Web o base de conocimiento colaborativa, donde podrán añadir y editar contenido. Una Wiki contiene páginas vinculadas entre sí, las cuales pueden ser editadas por múltiples usuarios. Los usuarios pueden crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten. Es por ello que la sección también se conoce como Documentos Colaborativos*. Las Wiki se crean desde la vista de usuario y asociadas a una *Categoría*:

- si dentro de una *Categoría* hay más de una *Wiki*, las mismas podrán ser ordenadas por Nombre, Fecha de publicación o usuario que la haya publicado
- cada wiki se lista en la *Categoría* de pertenencia con la indicación de la cantidad de páginas que la integran; el nombre del usuario que la creó (y la fecha de creación) y la fecha de la última actualización (sin identificación del último usuario que intervino)

Toda *Wiki* tendrá siempre asociada una "Página principal" y otro conjunto de páginas. La primera página creada y guardada en una *Wiki* queda establecida automáticamente como la página principal de la misma. Al ingresar a una *Wiki* existente en este entorno, automáticamente el usuario queda posicionado en su página principal. Desde allí o desde cualquiera de sus páginas siempre estará visible un menú de acciones generales:

- *Página principal*: remite al usuarios a la página principal
- *Nueva página*: activa la creación de una nueva página asociada a la wiki, mostrando el cuadro para definir su nombre (que debe ser único) como también el sector de edición para definir su contenido
- *Listar páginas*: se accede a un listado (en orden alfabético) de *todas las páginas vinculadas a la Wiki que se está visualizando junto con la cantidad de visitas que cada una de ellas ha recibido*
- *Cambios recientes*: muestra un listado de los últimos cambios realizados, detallando *por cada página que compone la Wiki: cuándo fue modificada, por qué usuario y qué tipo de cambio se han realizado*.
- *Páginas más visitadas*: arroja el listado de páginas ordenadas por cantidad de visitas en orden decreciente

En toda página de la *Wiki*, figuran 4 solapas disponibles: *Ver - Editar - Historial y Más*:

- Solapa *Ver*: se accede a la visualización de la página
- Solapa *Editar*: habilita la edición de contenidos. Es posible insertar textos - tablas - imágenes - objetos web 2.0 - enlaces internos y externos. Para todos estos elementos existen diferente opciones de configuración y personalización, que permiten publicar el contenido con un aspecto visual adecuado. La integración de estos elementos en la edición de contenidos hace que cada página presente un formato hipertextual y/o hipermedial
- Solapa *Historial*: esta solapa, lleva a un listado cronológico de "estados" o "*versiones*" de una página (estados en el sentido de contenido incorporado). Esta funcionalidad es de suma utilidad para monitorear el proceso colaborativo de construcción del contenido. Cada vez que un usuario edita una página, realiza una acción y guarda los cambios, se genera un nuevo registro en el *Historial*. De este modo será posible acceder a distintas versiones de una misma página generadas en diferentes momentos, compararlas (buscando cambios incorporados) y/o restaurar alguna versión anterior a la actual. El listado al que se accede en esta solapa, contiene los siguientes datos:
 - *Revisión*: listado de versiones con casillas de selección para realizar una comparación entre ellas. La Comparación siempre se efectúa con base a dos diferentes registros de la lista, es decir: dos distintas versiones de una misma página de la Wiki. El usuario puede acceder a una ventana con las dos versiones a la vista. Las diferencias entre una y otra no se destacan ni se señalizan, por lo que los cambios sólo se detectan por comparación visual.

- *Fecha*: en que se realiza una nueva acción y por ende se genera una determinada versión. El dato de fecha tiene formato de hipervínculo, pues su activación lleva a una pantalla en la que se visualiza la versión linkeada. Asimismo se incluyen botones de avance y retroceso para recorrer, en ambos sentidos, la referencia a las diferentes versiones.
- *Usuario*: responsable del guardado de la versión
- *Motivo*: si el usuario responsable de la versión completó este campo, la información será visible en este listado
- *Acción*: tipo de participación. Distingue entre las acciones de "edición" y "alta".
- *Cambios*: codifica el tipo de cambio y en dos categorías: "borrado" (signo -) y agregado (signo +). Los números que acompañan estos símbolos corresponden a la cantidad de líneas.
- Otra funcionalidad del *Historial* es la posibilidad de *Revertir* algún cambio registrado en la lista de versiones, restaurando el contenido a la versión seleccionada
- *Solapa Más*: Al activar esta solapa, se despliega un menú con 4 opciones: *Referencias*; *Imprimir*; *Renombrar* y *Eliminar* (salvo en la página principal en la cual no está disponible la opción de "eliminar" pues no es posible suprimir dicha página):
 - *Referencias*: permite saber desde qué páginas de la Wiki puede linkarse a la página activa.
 - *Renombrar*: esta opción da la posibilidad de dar un nuevo nombre a una página de la Wiki aunque este recurso no funciona como es habitual en, por ejemplo un archivo, donde al cambiar el nombre por otro, el primer archivo deja de existir. En este caso "renombrar" una página es el equivalente de "redireccionarla".
 - *Imprimir*: al hacer clic en esta opción, se abrirá una nueva ventana del navegador mostrando exclusivamente el contenido de la página actual, con el objetivo de imprimirlo sin el marco de la plataforma.
 - *Eliminar*: la eliminación de páginas implica que la página no se visualizará desde ningún punto de la Wiki, lo que no debe interpretarse como que se elimina su registro por lo que será posible recuperar una página eliminada. Siempre que se pida la eliminación de la página, se solicitará al usuario especificar el motivo de tal acción (información que, como ya se ha dicho, queda registrada en el historial).

Cualquier usuario de la *Wiki* puede activar la búsqueda *de un término en particular en todas las páginas que componen la Wiki*. Como parámetro de búsqueda se puede ingresar una o más palabras. La búsqueda sólo se realizará sobre palabras y números, los demás caracteres serán ignorados, al igual que las palabras muy cortas o demasiado comunes.

4.- A MODO DE CIERRE

Proponer algunas posibles alternativas que constituyan aportes desde la tecnología informática a la actividad educativa de SEAD de la UNMdP, requiere conocer dicho contexto particular de actuación. Por tal motivo se han caracterizado en este capítulo tanto el Sistema mismo, como el EVEA a través del cual, en la actualidad, se desarrollan sus actividades focalizando en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes.

El abordaje de estas cuestiones, toma en consideración las perspectivas teóricas presentadas en la primera sección del trabajo y persigue una doble finalidad. Por un lado formar parte del marco interpretativo del resto de las indagaciones (incluidas en los capítulos 4 y 5) en relación con los usos de las herramientas del entorno en la evaluación, y las perspectivas de los actores vinculados con ellos. Por otro, contribuir a la posibilidad de dotar de pertinencia y viabilidad a los aportes que el trabajo formula.

CAPÍTULO 4: USOS DEL ENTORNO RELACIONADOS CON LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

CONTENIDOS

- 1.- Introducción
- 2.- Fase exploratoria: relevamiento de aulas activas en el entorno virtual que administra el SEAD
 - 2.1.- Modelado:
 - 2.1.1.- Definición de entidades y atributos
 - 2.1.2.- Esquema del modelo
 - 2.2.- Organización de datos
 - 2.2.1.- Diseño de la matriz y carga de datos
 - 2.3.- Obtención de resultados - Análisis
 - 2.3.1.- Presentación de resultados del relevamiento de aulas activas en el entorno virtual que administra el SEAD
 - 2.3.2.- Análisis de datos
- 3.- Fase indagatoria: constitución de la muestra final
 - 3.1.- Determinación de criterios y categorías
 - 3.2.- Constitución de la muestra final
 - 3.3.- Muestra final
- 4.- Resultados de la indagación
 - 4.1.- Explicitación del encuadre de la evaluación en la propuesta: la sección *Presentación*
 - 4.2.- Uso de herramientas del entorno que administra el SEAD en el marco de la evaluación de los aprendizajes
 - 4.2.1.- Herramientas del entorno que podrían vincularse específicamente con prácticas evaluativas
 - 4.2.1.1.- Actividades
 - 4.2.1.2.-Evaluaciones formato e-ducativa y Evaluaciones externas de formato SCORM
 - 4.2.1.3.- Encuestas
 - 4.2.1.4.- Sondeos
 - 4.2.2- Otras herramientas del entorno que podrían vincularse con las prácticas de evaluación
 - 4.2.2.1.- Foros
 - 4.2.2.2.- Wikis
 - 4.2.2.3.- Otros
 - 4.3.- El proceso de corrección
- 5.- Análisis de datos
- 6.- A modo de cierre

1.- INTRODUCCIÓN

Un nuevo recorrido empírico se presenta en este capítulo con el propósito de describir y analizar los usos que, relacionados con la evaluación, los docentes realizan dentro del entorno. Las opciones metodológicas planificadas, se describen en etapas sucesivas que inician con una necesaria exploración de los espacios del EVEA administrado por el SEAD. En conocimiento del escenario general, se impone realizar un recorte y definir la muestra sobre la que se hará la observación y el análisis del modo en que se utilizan algunas funcionalidades y herramientas del entorno en el marco de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. La etapa siguiente busca configurar y concretar la indagación en campo para arribar a las interpretaciones propias de un proceso de análisis como final de este recorrido.

2.- FASE EXPLORATORIA

La actividad que desarrolla el SEAD a través del entorno que administra, alberga un importante número de espacios, que reciben la denominación de “*Grupos*”⁴². Resulta necesaria una exploración de los **Grupos activos**⁴³ en un determinado momento (del 05/01/2014 al 15/02/2014) que conduzca a relevar la totalidad de casos y a analizar algunas características de los mismos a fin de delinear un recorte sobre el que trabajar en la descripción sobre usos de herramientas y funcionalidades en el marco de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Las tareas para organizar y analizar los datos sobre los espacios activos en el entorno virtual utilizado por el SEAD demandada las siguientes acciones:

- 1.1.- Modelado:
 - 1.1.1.- definición de entidades y atributos
 - 1.1.2.- armado del modelo
- 1.2.- Organización de datos
 - 1.2.1.- diseño de la matriz y carga de datos
- 1.3.- Obtención de resultados - Análisis
 - 1.3.1.- Presentación de resultados del relevamientos
 - 1.3.2.- Análisis de datos

2.1.- Modelado conceptual

Un primer acercamiento a la totalidad de espacios del entorno muestra una cantidad y variedad de casos cuyo relevamiento impone un análisis pormenorizado de ciertos datos que deben ser definidos y organizados. Con esta finalidad, si bien para el trabajo no se elabora una base de datos (BD) como tal, se utilizan algunos elementos y etapas propias de la construcción de un modelo de datos. Se recurre así al modelo basado en objetos “*entidad relación* (ER)” o “*entidad interrelación* (ER)”.

De este proceso se utiliza sólo la etapa de modelado denominada por Bertone y Thomas (2011, p. 206) como *diseño del modelo conceptual* que “se desarrolla durante la etapa de adquisición de conocimientos del problema a describir y es independiente de su implementación final”. Las abstracciones que son requeridas en esta etapa inicial del diseño de una base de datos, resultan útiles

⁴² Como ya se ha mencionado (página 70), los términos que se emplean en el sentido dado en el EVEA serán escritos con inicial en mayúscula y estilo de letra cursiva, como por ejemplo *Grupo*, *Presentación*, *Tópico*, *Actividad*, *Evaluación*, entre otros.

⁴³ La denominación que se da en el EVEA que administra el SEAD (*Campus virtual e-educativa*) a cada uno de los espacios de trabajo es “**grupos**”. Si un usuario con acceso a un “grupo” puede visualizar la posibilidad de ingresar a él, será porque dicho grupo está “**activo**”. Esto sucede cuando en la configuración, el grupo tiene tildada en su “estado” la opción “activo”.

para organizar la matriz en la que se volcará la información que surge del relevamientos de los *Grupos* activos en el EVEA.

Se requiere así definir: entidades⁴⁴; atributos asociados y relaciones entre entidades (con sus correspondientes cardinalidades mínimas y máximas), como elementos esenciales para armar el modelo conceptual. En este caso se han utilizado como componentes adicionales: jerarquías de generalización (que definen “entidades y subentidades” o “entidades padres e hijas”) para las que se especifica su cobertura (total -T- o parcial -P- y superpuesta -S- o exclusiva -E-). A fin de presentar este modelado se utilizan las convenciones establecidas por los autores en su obra⁴⁵:

- rectángulos para las entidades
- rombos para las relaciones
- líneas rectas como conexión entre relaciones y entidades
- flechas para jerarquías de generalización
- líneas con círculos para los atributos

2.1.1.- Definición de entidades, atributos y relaciones

La etapa inicial del proceso que conduce a la posterior organización de datos del relevamiento, requiere definir cuáles son las entidades del modelo y sus respectivos atributos en términos del contexto que se pretende describir. Una vez definidas se plantea el esquema del modelo donde serán representadas las relaciones entre las entidades. Se aclara que se utilizará letra cursiva cada vez que se utilice un término que tiene una definición específica en el *Campus virtual e-educativa* o cuando se lo use en dicho sentido.

Entidades

<i>Grupo</i>	espacio de trabajo que puede crearse en el EVEA. Posee como entidades hijas No Aula y Aula
No Aula	corresponde a aquel <i>Grupo</i> que no se crea para la enseñanza sino con otras finalidades como experimentación, investigación, elaboración de proyectos, entre otras.
Aula	<i>Grupo</i> que se abre como espacio para la enseñanza. Posee como entidades hijas Asignatura y Curso
Asignatura	tramo curricular de una carrera (entidad hija de Aula) que utiliza un <i>Grupo</i> del entorno virtual que administra el SEAD en su implementación
Curso	ofertas de formación en tal carácter, que utiliza un <i>Grupo</i> del entorno que administra el SEAD en su implementación
Contraparte académica	dependencia a la que pertenecen quienes se desempeñan como especialistas en contenidos de cada oferta educativa del SEAD.
Carrera	entidad que representa a aquellas que pertenecen a la UNMdP
Programa	organización curricular conformada por un conjunto de cursos, para alguno/s de los cuales se utiliza un <i>Grupo</i> en el entorno del SEAD

Cuadro 2: definición de entidades para el Modelado de datos sobre Grupos activos en el EVEA *Campus virtual e-educativa*

⁴⁴ Tal como los autores mencionan en su obra, por razones prácticas el término “entidad” se utiliza para representar un “conjunto de entidades”.

⁴⁵ Introducción al modelado de datos

Atributos

Se aclara que el modelo supone que las entidades “hijas” heredan los atributos de las entidades “padres”

- de la entidad *Grupo*:

Nombre del <i>grupo</i>	conjunto de caracteres usados como identificación del <i>grupo</i> . Coincide con el contenido del campo <i>nombre</i> de la configuración. Suele ajustarse a convenciones establecidas por la institución. Algunas de ellas son: los primeros 3 o 4 caracteres refieren a la facultad contraparte; cuando figura el año va al final, etc. Por ejemplo: “EXAC - QUIMICA/NIVEL 2013” donde EXAC identifica la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Descripción del <i>Grupo</i>	conjunto de caracteres usados para especificar la asignatura / curso o actividad que se desarrollará en el <i>grupo</i> . Generalmente coincide con el contenido de los campos <i>descripción</i> y <i>título</i> dentro de la configuración del <i>grupo</i> . Se lo visualiza en la HomePage. Siguiendo el ejemplo, la descripción del <i>grupo</i> QUIMICA/NIVEL 2013 es “CURSO DE NIVELACIÓN QUÍMICA - FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES”
Tipo de <i>Grupo</i>	atributo que replica la tipología de la Plataforma en cuanto a los diferentes <i>Grupos</i> que pueden ser creados. Los valores que toma este atributo son: <i>Grupo a distancia</i> ; <i>Grupo cátedra</i> ; <i>Grupo Curso</i> ; <i>Grupo Jornadas y Seminarios</i> ; <i>Grupo de trabajo</i> y <i>Grupo SCORM</i> .

Cuadro 3: definición de atributos de la entidad *Grupos* para el Modelado de datos sobre Grupos activos en el EVEA *Campus virtual e-educativa*

- de la entidad *Aulas*

Estado del diseño	toma valores Finalizado y No finalizado para distinguir los casos en que el diseño del aula (didáctico, técnico y gráfico) ha concluido de aquellos en los que no
Estado de cursado del aula	toma valores Cursada: cuando en el aula existen usuarios cargados como alumnos y a su vez al menos el 10% registra accesos en ella. Caso contrario este atributo toma el valor No cursada.

Cuadro 4: definición de atributos de la entidad *Aulas* para el Modelado de datos sobre Grupos activos en el EVEA *Campus virtual e-educativa*

- de la entidad *Cursos*

Carácter del curso	este atributo que se define sólo para las aulas con categoría Curso. Distingue aquellos que sean de posgrado de los que no lo son. Toma valores Posgrado o No posgrado
--------------------	--

Cuadro 5: definición de atributos de la entidad *Cursos* para el Modelado de datos sobre Grupos activos en el EVEA *Campus virtual e-educativa*

- de la entidad *Asignaturas*: NO se define ningún atributo específico, sólo los heredados de la entidad padre (*Aula* y *Grupo*)
- de la entidad *Contraparte académica*

Tipo de dependencia	identifica si la contraparte académica de las ofertas que se desarrollan en un aula del SEAD son: una Facultad, el mismo SEAD u Otro organismo
Nombre de la contraparte	denominación que especifica cuál es la facultad, dependencia u organismo que coparticipa como contraparte académica de la oferta

Cuadro 6: definición de atributos de la entidad *Contraparte académica* para el modelado de datos sobre Grupos activos en el EVEA

- de la entidad Carreras

Nombre de la carrera	denominación que especifica la propuesta a la que pertenece el aula.
Modalidad de la carrera	atributo que permite clasificar las propuestas en Presencial; Semipresencial y A distancia.
Nivel de la carrera	atributo que se define sólo para las aulas con categoría Asignatura. Toma valores Pregrado, Grado o Posgrado.

Cuadro 7: definición de atributos de la entidad Cursos para el Modelado de datos sobre Grupos activos en el EVEA *Campus virtual e-ducativa*

2.1.2.- Esquema del modelo

El modelo que describe el conjunto de *Grupos* activos en el entorno que administra el SEAD, queda representado del siguiente modo:

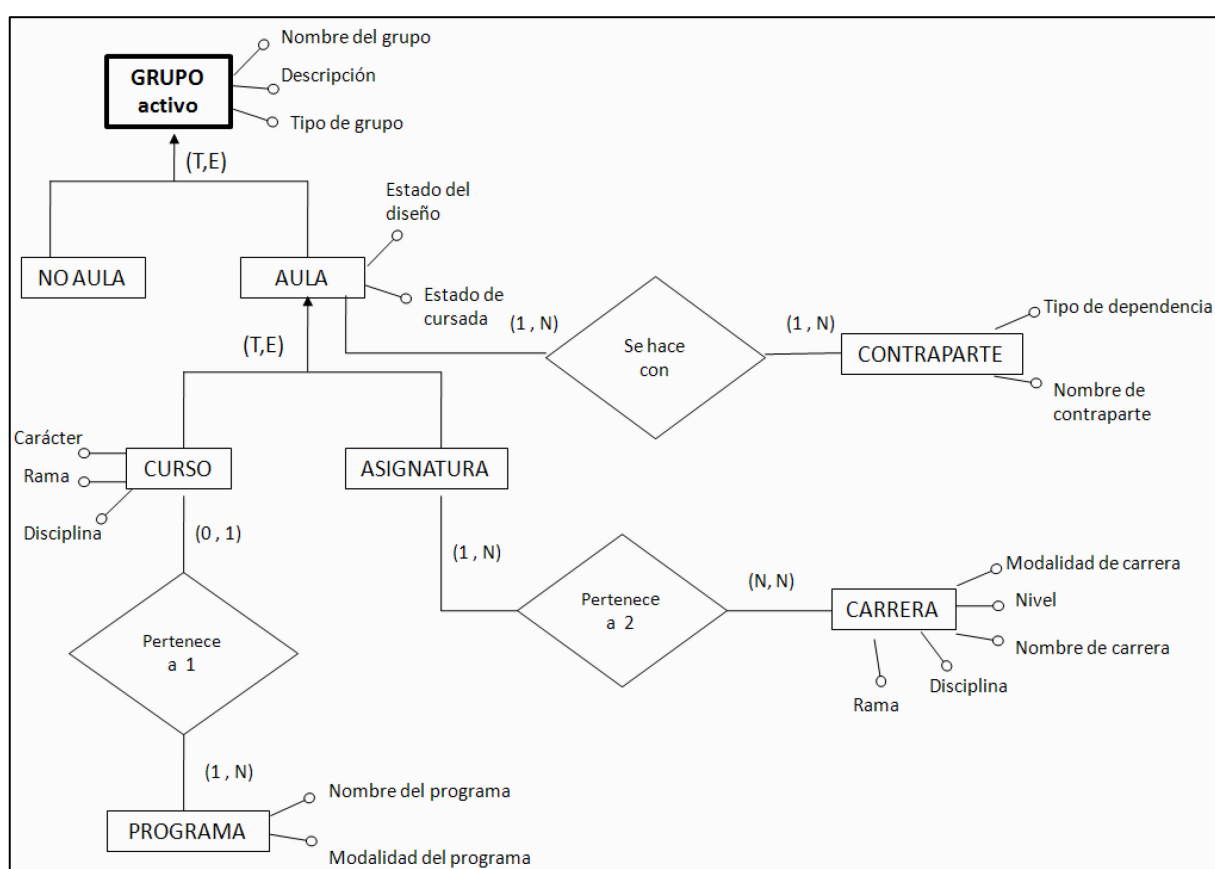


Figura 5: Representación del modelo conceptual correspondiente al conjunto de *Grupos* activos en el EVEA que administra el SEAD

2.2.- Organización de datos surgidos del relevamiento de aulas activas en el entorno virtual que administra el SEAD

2.2.1.- Diseño de la matriz y carga de datos

Con base en las definiciones del modelo conceptual, se confecciona la matriz de datos: Matriz de *Grupos* con 17 columnas. El relevamiento se inicia con la confección de un listado de los *Grupos* del entorno del SEAD que en la *configuración* tienen estado *Activo*. Habiendo sido solicitada y otorgada la posibilidad de navegar por todos estos *Grupos*, se desarrolla paulatinamente la carga en la matriz de datos a través del software Excel.

Al finalizar la tarea se fijan las fechas que delimitan cuáles y cuántos son los *Grupos* activos: del 05/01/2014 al 15/02/2014. Este límite de tiempo también define: los valores de los atributos de "aulas": Estado del diseño; Estado de cursada. La matriz "Matriz de *Grupos*" adopta una dimensión de 195 filas x 17 columnas.

2.3.- Obtención de resultados - Análisis

Los datos relevados sobre la actividad del SEAD a través de su entorno, se procesan mediante las funcionalidades de filtros y tablas dinámicas de la aplicación "Excel". Su presentación se organiza a través de diferentes cuadros que incluyen los valores absolutos y sus correspondientes porcentuales. Luego se realiza el análisis que sirve de base a la indagación mediante la que se determina qué *Grupos* del entorno conforman la muestra.

2.3.1.- Presentación de resultados del relevamiento de aulas activas en el entorno virtual que administra el SEAD

Grupos	Absoluto	Porcentaje
Aula	170	87
No aula	25	13
Total	195	100

Tabla 1: *Grupos* activos según clasificación en **Aulas y No Aulas**

Aulas con	Cantidad de aulas
1 réplica	30
2 réplica	9
3 réplica	6
Sin réplica	59
Total	104

Tabla 2: Aulas según **cantidad de réplicas**

El relevamiento arroja un total de 195 *Grupos* activos donde el 87 % (170) son aulas.

Como se constata que hay réplicas, es decir aulas para la misma actividad académica pero que corresponden a distintos grupos de alumnos cursantes, se toma la decisión de considerar, para los casos que tiene más de un aula replicada, una sola a modo de representante para no sesgar la caracterización dado que hay casos, como se muestra en la tabla, de aulas activas para cuatro grupos (aulas con 3 réplicas).

De este modo del total de 170 aulas

$$(170 = 59*1 + 30*2 + 9*3 + 6*4)$$

la caracterización se hará sobre un total de 104

$$(104 = 59 + 30 + 9 + 6).$$

A partir de los atributos definidos, la caracterización de dichas aulas se presenta del siguiente modo:

Aulas	Absoluto	Porcentaje
Aula Cursada	86	83
Aula No cursada	18	17
Total	104	100

Tabla 3: Aulas según **Estado de cursada**

Aulas	Absoluto	Porcentaje
Si (con diseño finalizado)	90	87
No (con diseño sin finalizar)	14	13
Total	104	100

Tabla 4: Aulas según **Finalización del diseño**

Cursos	Absoluto	Porcentaje
Posgrado	13	33
No posgrado	27	68
Total	40	100

Tabla 5: Cursos según **Carácter del mismo**

Aulas	Absoluto	Porcentaje
Asignatura	64	62
Curso	40	38
Total	104	100

Tabla 6: Aulas según sean **Soporte de un curso o de una asignatura**

Los cursos dependen de	Absoluto	Porcentaje
Una carrera	8	20
Un programa	23	57,5
Son independientes	9	22,5
Total general	40	100

Tabla 7 Cursos según su **Inserción curricular**

Cursos No posgrado	Absoluto	Porcentaje
Admisión	7	25,9
Capacitación	15	55,6
Extensión	5	18,5
Total	27	100

Tabla 8: Cursos con carácter No posgrado según sean de **Admisión - Capacitación o Extensión**

Carreras:	Absolutos	Porcentajes
A distancia	37	58
Presencial	27	42
Total	64	100

Tabla 9: Carrera según **Modalidad**

Carreras de:	Absolutos	Porcentajes
Pregrado	37	58
Grado	25	39
Posgrado	2	3
Total	64	100

Tabla 10: Carrera según **Nivel**

Contraparte según **Tipo de dependencia**

Contraparte	Absolutos	Porcentajes
Facultad	84	81
Otro	20	19
Total general	104	100

Tabla 11: Contraparte según **Tipo de dependencia**

Facultades	Aulas	Otras Dependencias	Aulas
Arquitectura	4	Colegio Universitario A. Illia	1
Arquitectura - Humanidades	15	PUAM: Programa Univ. de Adultos Mayores	2
Ciencias Agrarias	4	SEAD	4
Cs. de la salud y Servicio Social	4	Secretaría académica - UNMdP	4
Cs. Económicas y Sociales	7	Secretaría de Relaciones Laborales - UNMdP	8
Cs. Exactas y Naturales	8	SUMA: Servicio Univ. de Salud - UNMdP	1
Derecho	25	Total	20
Facultad de Cs. Agrarias	2		
Humanidades	5		
Ingeniería	10		
Total	84		

Tabla 12 Contraparte según **Nombre de la Dependencia por Tipo**

2.3.2.- Análisis de datos surgidos del relevamiento de aulas activas en el entorno virtual que administra el SEAD

En esta etapa exploratoria se toma contacto con los espacios activos en el entorno virtual del SEAD, lo cual permite determinar un universo de 195 *Grupos* que en su mayoría (87 %) corresponden a espacios para la enseñanza: aulas.

En atención al nombre y descripción de cada una de las 170 aulas se detecta que hay réplicas, es decir aulas que corresponden a la misma actividad académica para diferentes grupos de alumnos. Se observan casos de aulas con 1, 2 y hasta 3 réplicas, por lo que se decide eliminar las réplicas de modo

que quede en análisis la versión más actual de cada clase⁴⁶ en el caso de aulas con réplica y la única versión en el caso de aulas sin réplicas. De este modo se reduce 104 el total de aulas. En ellas⁴⁷:

- más del 80 % están Diseñadas y Cursadas por al menos un grupo de estudiantes.
- 62 % (64 en total) funcionan como soporte de asignaturas de carreras con modalidad A distancia (37) y Presencial (27) y mayormente (el 60 %) son de nivel de Pregrado
- 40 son los casos de aulas diseñadas para la implementación de cursos (todos con modalidad A distancia) siendo los de Posgrado los de menor cantidad (33%). Los restantes, corresponden a cursos de Extensión (18%); Admisión (26%) y Capacitación (56%)
- 81% son soporte de actividades donde la contraparte académica se constituye en una Facultad de la UNMdP. Además, se advierte que, al momento de registro de los datos, en 8 de las 9 unidades académicas se realiza alguna actividad en cogestión con el SEAD.

La confección de la tabla de datos demanda una observación por los distintos espacios del entorno, producto de lo cual se advierte la existencia de algunas aulas cuyo diseño no se había finalizado y otras que pese a estar totalmente diseñadas, no se habían cursado. Se toma la decisión, para la actividad posterior de relevar aspectos vinculados con las prácticas de evaluación en las aulas del SEAD, de eliminar también esos casos pues en ellos no es posible hacer la totalidad de las indagaciones previstas. La imagen siguiente ilustra la secuencia que lleva de un universo de 195 Grupos a una muestra inicial (producto de un muestreo no probabilístico de carácter intencional) conformada por 86 Grupos con carácter de aulas Diseñadas y Cursadas por al menos un grupo de estudiantes dentro del entorno virtual que utiliza el SEAD. Dentro de este conjunto de 86 aulas (muestra inicial) se determina la muestra final en la que se analizan las prácticas de evaluación.

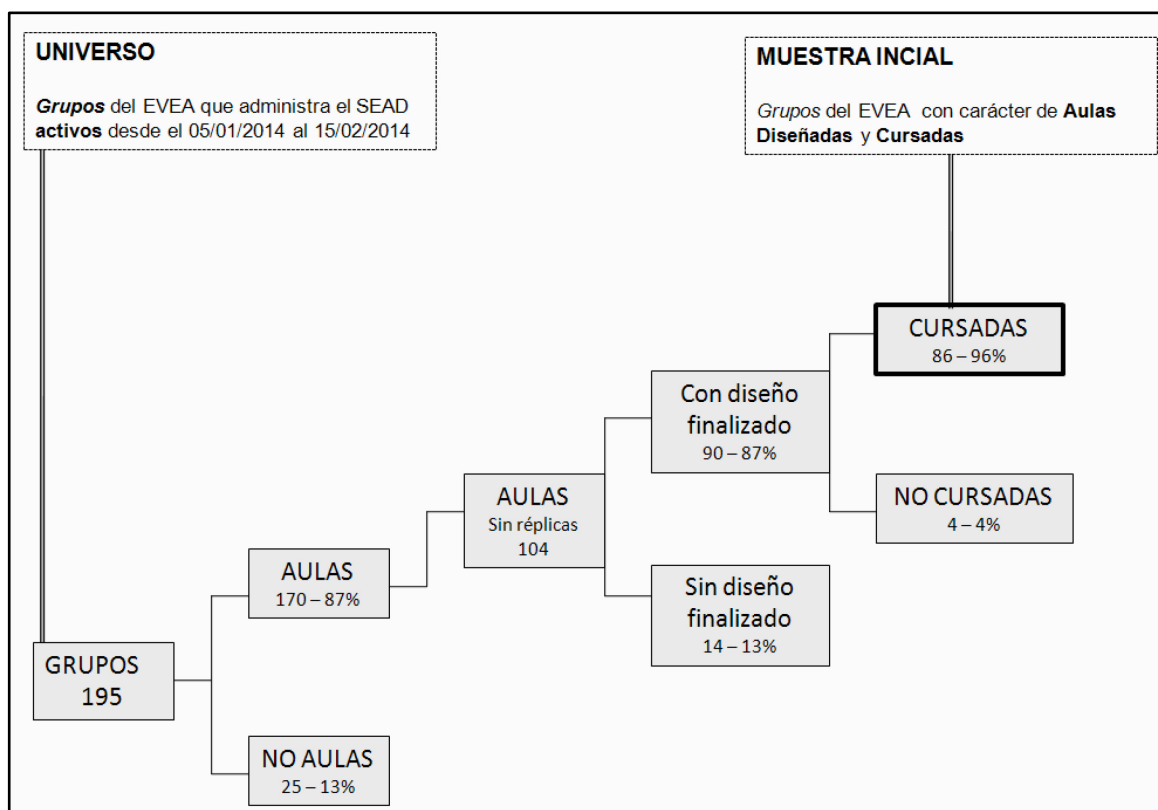


Figura 6: Secuencia que representa desde la cuantificación del UNIVERSO hasta la conformación de la MUESTRA INICIAL

⁴⁶ Se utiliza el concepto de “clase” en su sentido matemático considerando la relación “es réplica de” de modo que las aulas que son réplicas entre sí, forman una clase.

⁴⁷ Son escritos con inicial mayúscula las palabras que representan valores de los atributos definidos

Esta etapa exploratoria ha permitido tomar contacto con la situación del SEAD en cuanto a toda la actividad que se desarrolla a través de su entorno. Los sucesivos análisis, ponen de manifiesto la necesidad de delimitar, dentro del universo, una muestra inicial que dará marco a los posteriores fases del proceso, en particular: al estudio sobre las prácticas de evaluación.

3.- FASE INDAGATORIA - Constitución de la muestra final

Dado que no resulta posible analizar las prácticas de evaluación en 86 aulas, se decide constituir una muestra que es considerada como “muestra final”. Para su determinación se opta por un proceso de muestreo de tipo estratificado no proporcional que demanda establecer criterios cuali y cuantitativos de selección. Se realizan las siguientes acciones:

- 2.1- Determinación de criterios y categorías
- 2.2.- Aplicación de criterios y constitución de la muestra.

3.1.- Determinación de criterios y categorías

La fase exploratoria arroja un total de 86 aulas potencialmente apropiadas para ser objeto de los análisis particulares sobre prácticas docentes vinculadas con la evaluación de los aprendizajes. Es entonces a partir de este conjunto que se seleccionan los casos de estudio. El criterio muestral que rige este proceso es de carácter epistemológico. Se analizan opciones de categorías desde lo disciplinar. A tal efecto se consideran dos situaciones diferenciales: **I)** asignaturas de carreras con modalidad a distancia y **II)** asignaturas de carreras con modalidad presencial (casos en que las aulas se crean como apoyo a la presencialidad) junto a la totalidad cursos.

Situación I:

Por ser las asignaturas de carreras A distancia las que incluyen en la plataforma la totalidad de componentes de su propuesta para el desarrollo de la misma y tienen una entidad más amplia, integral y específica en tanto formación universitaria no presencial, se consideran en primer lugar y se les da en esta selección una prioridad especial y un tratamiento particular. Para este grupo de aulas (36 aulas correspondientes a las asignaturas de dos carreras) el criterio disciplinar se apoya en las áreas de formación sobre las que se estructura su diseño curricular. Las particularidades de cada caso son:

a) Carrera Técnico Universitario en Gestión Cultural: conformada por 15 asignaturas agrupadas en cuatro áreas de formación:		
AREA	ASIGNATURAS	
Gestión y Administración	1) Políticas Culturales 2) Patrimonio Cultural	3) Gestión Cultural 4) Bienes naturales y paisajísticos
Proyecto y Plantificación	5) Diseño y Planificación de proyectos culturales 6) Proyecto de graduación	7) Intervención en Bienes Patrimoniales y en el Medio Físico natural de valor cultura
Comunicación y Lenguajes	8) Historia y T. del Arte y la Cultura 9) Lenguajes Artísticos I 10) Lenguajes Artísticos II	11) Lenguajes Artísticos III 12) Lenguajes Artísticos IV
Historia, Cultura y Sociedad	13) Historia Cultural del siglo XX 14) Política y Economía de los recursos	15) Educación y Gestión Cultural

Cuadro 8: Asignaturas de la carrera Técnico Universitario en Gestión Cultural (TUGC) por áreas.

b) Carrera Martillero, Corredor Público y Tasador conformada por 20 asignaturas agrupadas en tres áreas de formación:

AREA	ASIGNATURAS	
de la Formación básica	1) Teoría General del Derecho; 2) Obligaciones y contratos; 3) Contratos específicos 4) Transacciones sobre semovientes 5) Contratación en el Mercado del Arte;	6) Aspectos penales de la actividad del martillero, corredor y tasador 7) Régimen tributario 8) Tasación inmobiliaria y 9) Mercados bursátiles
de Formación profesional	10) Inglés Técnico; 11) Portugués Técnico 12) Registración y Libros de Martilleros y Corredores 13) Ética e incumbencias profesionales	14) Asociaciones Profesionales 15) Herramientas de Mediación y Negociación 16) Sistemas contables y cálculo financiero
de Actuación profesional	17) Práctica de Documentación 18) Informática	19) Actuación del Auxiliar Mercantil ante la Administración de Justicia 20) Prácticas de Actuación Profesional

Cuadro 9: Asignaturas de la carrera Martillero, Corredor Público y Tasador por áreas.

Situación II:

En este caso, que corresponde a las restantes asignaturas del entorno (es decir las que pertenecen a carreras que se implementan con modalidad presencial donde las aulas son un apoyo de diverso carácter) junto a la totalidad de los cursos, se sigue aplicando el criterio epistemológico vinculado con lo disciplinar. Para ello se recurre a las cinco “ramas de estudio” con sus correspondientes “disciplinas” con que el Ministerio (2011) clasifica las carreras universitarias⁴⁸. Así, las asignaturas se clasifican en función de la disciplina y rama en la que se incluye la carrera a la que pertenecen y en el caso de los cursos se los clasifica tomando en consideración la temática por ellos desarrollada⁴⁹.

Las ramas son, Ciencias: Aplicadas - Básicas - de la Salud - Humanas y Sociales

⁴⁸ Anuario de Estadísticas Universitarias 2011. Ministerio de Educación de la Nación (2011).Secretaría de Políticas Universitarias.

⁴⁹ En algunos cursos donde las temáticas resultan transversales a las disciplinas (como por ejemplo metodología de la investigación), la asignación se define en función de la facultad a la que pertenecen los docentes que dictan dicho curso

RAMA	DISCIPLINAS	
Ciencias Aplicadas	Arquitectura y Diseño Astronomía Bioquímica y Farmacia Ciencias Agropecuarias Ciencias del Suelo Estadística	Industrias Informática Ingeniería Meteorología Otras Ciencias Aplicadas
Ciencias Básicas:	Biología Física	Matemática Química
Ciencias de la Salud	Medicina Odontología Paramédicas y Auxiliares de la medicina	Salud pública Sanidad Veterinaria
Ciencias Humanas	Arqueología Artes Educación Filosofía	Historia Letras e Idiomas Psicología Teología
Ciencias Sociales	Ciencias de la Información y la Comunicación Ciencias Políticas, Relaciones internacionales y Diplomacia Demografía y Geografía Derecho	Economía y Administración Otras Ciencias Sociales Relaciones institucionales y humanas Sociología, Antropología y Servicio Social

Cuadro 10: Disciplinas por rama de estudio definidas por el Ministerio de Educación para la clasificación de carreras universitarias

El resultado de la clasificación se muestra en las dos tablas que siguen.

Disciplina	Asignaturas de carreras c/modalidad presencial	Cursos
Arte		2
Ciencias Agropecuarias	1	1
Ciencias de la Información y la Comunicación		3
Economía y Administración	1	11
Educación	4	5
Física	1	
Informática		8
Letras e Idiomas		3
Matemática	2	
Otras Ciencias Sociales		1
Química	4	1
Sociología, Antropología y Servicio Social	1	1
Total	14	36

Tabla 13: Asignaturas de carreras c/ modalidad presencial y Cursos **por Disciplina**

Ciencias:	Asignaturas de carreras c/modalidad presencial	Cursos
Aplicadas	1	9
Básicas	7	1
Humanas	4	10
Sociales	2	16
de la Salud	0	0
Total general	14	36

Tabla 14: Asignaturas de carreras c/ modalidad presencial y Cursos **por Rama**

3.2.- Constitución de la muestra final

Situación I:

Para el caso de las asignaturas de las dos carreras a distancia, se genera un proceso aleatorio de selección consistente en:

- la asignación de un código a cada asignatura dentro de su área
- generación de código mediante una función random en una planilla de cálculo

a) para la carrera Técnico Universitario en Gestión Cultural (conformada por 15 asignaturas en cuatro áreas de formación) se selecciona una asignatura de cada una de las cuatro áreas. Las asignaturas resultantes para cada área son:

Área GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN: Gestión Cultural

Área: PROYECTO Y PLANIFICACIÓN: Diseño y Planificación de proyectos culturales

Área: COMUNICACIÓN Y LENGUAJE: Lenguajes Artísticos I

Área: HISTORIA, CULTURA Y SOCIEDAD: Historia Cultural del siglo XX

b) para la carrera de Martillero, Corredor Público y Tasador (conformada por 21 asignaturas en tres áreas de formación) se selecciona una asignatura del área menos numerosa⁵⁰ y dos de las áreas con mayor número de materias⁵¹: 5 asignaturas en total. Las asignaturas resultantes para cada área son:

Área de FORMACIÓN BÁSICA: 1) Teoría General del Derecho y 2) Contratos específicos

Área de FORMACIÓN PROFESIONAL: 1) Registración y Libros de Martilleros y Corredores y 2) Portugués Técnico

Área de ACTUACIÓN PROFESIONAL: 1) Informática

Situación II:

Ramas	Asignaturas de carreras c/modalidad presencial	Cursos
Aplicadas	1	2
Básicas	1	1
Humanas	1	2
Sociales	1	2
de la Salud	0	0
Total	4	7

Tabla 15: Cantidad de asignaturas de carreras c/ modalidad presencial y Cursos, por rama, a incluir en la muestra

A fin de definir la cantidad de casos a incluir se decide dividir por dos el valor de frecuencia más alto en una rama (16). A partir el valor obtenido (8) se construyen dos categorías: las ramas que tienen una frecuencia en el intervalo [1, 8] y las que tienen frecuencia mayor a 8, es decir en el intervalo [9,16]. Se selecciona un caso para las ramas cuya frecuencia cae en el primer intervalo y dos casos para las ramas de frecuencias entre 9 y 16. Así, serán seleccionadas en forma aleatoria las cantidades que se muestran en la tabla.

Determinada la cantidad, se genera también un proceso aleatorio para la selección de casos a incluir consistente en:

- la asignación de un código a cada asignatura dentro de su rama
- la asignación de un código a cada curso dentro de su rama
- generación de código aleatorio mediante una función random en una planilla de cálculo

⁵⁰ Área de Actuación Profesional con cuatro asignaturas

⁵¹ Área de Formación Básica con 9 materias y área de Formación Profesional con 7 materias

Los casos resultantes, presentados por rama disciplinar, son:

RAMA	ASIGNATURAS	CURSOS
Ciencias Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología Investigación de la carrera Licenciatura en ciencia y tecnología de los alimentos (FCA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Los entornos virtuales y la administración pública: aplicaciones de la Web 2.0 en la oficina • Photoshop Inicial
Ciencias Básicas:	<ul style="list-style-type: none"> • Química General e Inorgánica de las carreras de Bioquímica y de Licenciatura y Profesorado en Biología, en Física y en Química (FCEyN) 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso nivelatorio de Química (FCEyN)
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de Grupos de la carrera Terapia Ocupacional (FCSySS) 	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de Propiedad horizontal y administración de consorcios • Anfitrión turístico con Orientación en Interpretación ambiental
Ciencias Humanas	<ul style="list-style-type: none"> • Problemática Educativa (carreras de profesorado (FH) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de Trabajo Docente • Producción escrita y redacción de documentos de proyecto

Cuadro 11: Cursos del SEAD y asignaturas de carreras presenciales con apoyo del EVEA del SEAD incluidos en la muestra final por rama

3.3.- Muestra final

De las situaciones I y II se conforma la **muestra final de 20 casos** (13 asignaturas y 7 cursos) que representa un 23% del total de 86 aulas que conforman la muestra inicial.

Asignaturas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión Cultural (TUGC) 2. Diseño y Planificación de proyectos culturales (TUGC) 3. Lenguajes Artísticos I (TUGC) 4. Historia Cultural del siglo XX (TUGC) 5. Teoría General del Derecho (MCTP) 6. Contratos específicos (MCTP) 7. Registración y Libros de Martilleros y Corredores (MCTP) 8. Portugués Técnico (MCTP) 9. Informática (MCTP) 10. Metodología Investigación (Lic. en Cs. y tecnología de los alimentos) 11. Química General e Inorgánica (Bioquímica y Lic. y Prof. en Biología, en Física y en Química) 12. Problemática Educativa (carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades) 13. Dinámica de Grupos (Terapia Ocupacional)
Cursos
<ol style="list-style-type: none"> 14. Los entornos virtuales y la administración pública: aplicaciones de la Web 2.0 en la oficina 15. Photoshop Inicial 16. Curso nivelatorio de Química – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales 17. Plan de Trabajo Docente 18. Producción escrita y redacción de documentos de proyecto 19. Curso de Propiedad horizontal y administración de consorcios 20. Anfitrión turístico con Orientación en Interpretación ambiental

Cuadro 12: Muestra final de casos donde se analizarán usos de EVEA en relación con las prácticas de evaluación de los aprendizajes

Así conformada la muestra se encuentran representados el 100% de los valores de los siguientes atributos, en una proporcionalidad similar a los registrados en el grupo de las 86 aulas:

- tipo de actividad que soporta: Asignaturas (65 %) y Cursos (35%)
- tipo de grupo (tipologías dentro del entorno): *Grupo* a distancia (85%) y *Grupo* cátedra (15%)
- carácter de los cursos: Posgrado (14%) y No posgrado (86%)
- tipo de curso (dentro de los de carácter No posgrado): Capacitación (66%), Extensión (17%) y Admisión (17%)
- modalidad de la carrera (para asignaturas): Presencial (31%) y A distancia (69%)
- tipo de dependencia de la contraparte académica: Facultad (85%) y Otro organismo (15%)
- facultad: Arquitectura; Derecho; Humanidades; Cs- de la Salud y S.S.; Cs. Agrarias; Cs. Económicas y Sociales; Ingeniería y Cs. Exactas y Naturales

4.- RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN

Cumplida la exploración para determinar el universo de *Grupos* activos en el entorno virtual que administra el SEAD y constituida la muestra en la que se relevan aspectos de las prácticas docentes vinculadas a la evaluación de los aprendizajes, se presentan en este punto los resultados. Éstos permiten describir y caracterizar los aspectos de dichas prácticas que se vinculan con el entorno de trabajo (EVEA: *Campus virtual e-educativa*) desde la perspectiva didáctica y desde la tecnología informática.

Como ya se ha planteado en los desarrollos teóricos en capítulos precedentes, los equipos interdisciplinarios a través de sucesivas negociaciones y acuerdos, logran diseños singulares en cada aula producto de las particulares formas de uso de las herramientas que, en este caso, provee el entorno virtual que administra el SEAD. Si bien los grupos de trabajo se enfrentan con una estructura de herramientas tecnológicas dadas a priori como instrumentos de mediación o espacios de encuentro y comunicación entre los participantes, podrán desde el diseño pedagógico perfilar un determinado modo de plasmar las estrategias de trabajo en las aulas virtuales (Bossolasco, 2013)

Presentar los resultados de una indagación sobre prácticas docentes desarrollada en entornos virtuales, impone tener presente la “imposible neutralidad pedagógica” (Onrubia, 2005) de tales espacios tecnológicos. Este autor señala que tal como se afirma con cierta asiduidad,

...ni los entornos tecnológicos de enseñanza y aprendizaje ni los objetos de aprendizaje que se diseñan para su utilización en dichos entornos son ni pueden ser educativamente neutros. En primer lugar, porque un entorno o un objeto de aprendizaje siempre incluye restricciones y potencialidades tecnológicas determinadas (una cierta “inter- actividad tecnológica potencial”), que impiden, dificultan, permiten o promueven –entre otras posibilidades- la realización de determinadas actuaciones y no de otras, y la adopción de ciertas formas de organización de la actividad conjunta y no de otras, por parte de sus usuarios. (p. 8)

La presentación de los resultados⁵² se estructura desde las herramientas. Su análisis, en el sentido expuesto por Onrubia, pretende tender puentes entre las formas de uso y los posicionamientos teóricos sustentados en este trabajo en relación con la: evaluación: entramada con la enseñanza; considerada como campo complejo; con carácter formativo; atendiendo a sus diferentes funciones y a sus vínculos con la motivación; dando importancia al seguimiento, a los procesos de corrección y a la comunicación.

⁵² En dicha presentación, desarrollada en el próximo punto, se empleará el estilo cursiva e inicial mayúscula para todos los términos específicos que se utilizan en el EVEA “*Campus Virtual de e-educativa*”

4.1.- Explicitación del encuadre de la evaluación en la propuesta: sección *Presentación*

Los *Grupos* del EVEA *Campus virtual e-educativa*, cuentan con la posibilidad de incluir una sección denominada *Presentación* dentro de la que se definen diferentes *Tópicos* a través de los cuales se comunica el encuadre de la propuesta de formación, sea esta una asignatura o un curso. El considerar prioritario para la evaluación sostener una actitud dialógica lleva a analizar, entre otras cuestiones, la existencia y tipo de información que se incluye en dichos *Tópicos*. Informar, comunicar, explicitar a los estudiantes aspectos relativos a la evaluación: criterios, pautas, requisitos de acreditación, cantidad y tipos de actividad planteadas como instancias formales de evaluación, entre otras, es un hecho que tiende a favorecer el compromiso y la responsabilidad por la marcha de los procesos de aprendizaje y de enseñanza compartida entre docentes y estudiantes. De hecho sería deseable que pudiera darse un intercambio respecto de estas informaciones al inicio de la formación. En este sentido se relevan en los *Tópicos* de la *Presentación*, las siguientes cuestiones:

- Inclusión de algún *Tópico* “referido a la evaluación”

Al ingresar al aula y activar la *Sección Presentación*, se despliegan los *Tópicos* definidos en ella. Se releva si en la denominación de cada uno de ellos se incluyen términos (o derivados) como: “evaluación”, “aprobación” “acreditación”.

- Mención de “criterios de evaluación”

A través de la lectura del contenido de todos los *Tópicos* incluidos en la *Presentación* (referidos o no a la evaluación), se indaga si se hace referencia a algún tipo de criterio/aspecto de carácter general y/o puntual a considerar/priorizar/atender en la valoración de producciones, intervenciones o desempeños de los estudiantes.

- Nivel de detalle de la información sobre “instancias formales de evaluación”

A través de la lectura del contenido de todos los *Tópicos* incluidos en la *Presentación* (referidos o no a la evaluación), se indaga si se mencionan las instancias formales de evaluación, es decir aquellas que forman parte de los requisitos de acreditación. De existir información sobre ellas, se busca determinar:

- si sólo se mencionan, es decir, se mencionan pero sin detalle (se asigna como valor “si, sin detalle”)
- si se añade un mínimo detalle o una referencia de carácter muy general sobre alguna o todas ellas (se asigna como valor “si, con algún detalle”)
- si se dan especificaciones sobre las instancias, como por ejemplo, tipo de tarea, forma de realización o presentación, correlatividad, plazos, entre otras (se asigna como valor “si, con detalle”).

Se indaga también la existencia de alguna *Unidad* del *Programa* referida específicamente a instancias de evaluación.

	Absolutos	Porcentajes
Si	16	80
No	4	20
Total	20	100

Tabla 16: Aulas según inclusión de ***Tópicos referidos a la evaluación*** en la *Sección Presentación*

Se observa una tendencia a incluir este tipo de información en la sección *Presentación*. Al analizar dicha tendencia para las asignaturas de carreras con modalidad a distancia, el porcentual aumenta del 80 al 90%.

Respecto de la denominación del *Tópico* que se relaciona con la evaluación, se presentan distintas variantes:

- Acreditación (1 – 6 %)
- Cómo se evalúa/evaluará (3 – 19 %)
- Evaluación / Evaluaciones (7 – 44 %)
- La modalidad de evaluación (4 – 25%)
- Plan de evaluación - Encuadre de la cátedra (1 – 6 %)

	Absolutos	Porcentajes
Si	4	20
No	16	80
Total	20	100

Tabla 17: Aulas según mención de **criterios de evaluación** en la *Sección Presentación*

Como se desprende de los valores presentados en la tabla, los *Tópicos* que se incluyen, no explicitan, en su mayoría, criterios de evaluación.

Los cuatro casos en los que se incluye referencia a los criterios corresponden todos a asignaturas pero no presentan características similares en varios otros atributos ya que difieren entre sí en: la facultad; el tipo de grupo, la rama o la modalidad de la carrera/programa que los incluye, entre otras.

Por otra parte cabe señalar que sólo en uno⁵³ de los 4 casos se realiza una enunciación explícita de los criterios. Seguidamente se da el detalle extraído del Aula de la asignatura que pertenece a la carrera de Martillero, Corredor y Tasador Público:

Criterios de evaluación

- Amplitud de la consulta bibliográfica.
- Claridad y precisión conceptual.
- Avances en la comprensión de los temas.
- Aspectos formales de la presentación escrita.
- Capacidad de expresión, de producción y comunicación.
- Pertinencia en el tratamiento de los datos y en el análisis teórico.
- Desarrollo de actitudes de responsabilidad y respeto por el otro, que permitan la realización de trabajos grupales coordinados y consensuados.

	Absolutos	Porcentajes
Si	17	89
No	2	11
Total (*)	19	100

Tabla 18: Aulas según mención de **requisitos de acreditación** en la *Sección Presentación*

Esta tabla presenta valores que muestran que la explicitación de aspectos vinculados con la evaluación en la *Presentación*, detalla requisitos de acreditación en muchos más casos que criterios de evaluación. Podría esto interpretarse como una prevalencia de una visión tradicional de la evaluación en la que prima la función de acreditación.

(*) una de las aulas corresponde a un curso en el que no se imponen requisitos de acreditación

⁵³ Registración y Libros de Martilleros y Corredores

	Absolutos	Porcentajes
Si, sin detalle	9	47
Si, con algún detalle	4	21
Si, con detalle	3	16
No	3	16
Total (*)	19	100

Tabla 19: Aulas según inclusión de información sobre **Instancias formales de evaluación** en la *Sección Presentación*

En consonancia con los datos sobre requisitos de acreditación, los valores relacionados con la inclusión de información sobre Instancias formales de evaluación⁵⁴ demuestran que se valora su presencia como parte del encuadre que los docentes desean informar a sus estudiantes.

Algunas diferencias surgen con la existencia y nivel de los detalles con que se mencionan estas instancias: casi en uno de cada dos casos hay una enunciación genérica sin detalles.

El recorrido por las aulas permite detectar otro aspecto relacionado con la consideración de temas sobre evaluación en el contexto del encuadre general de la propuesta, aunque no observado desde la sección *Presentación* sino desde las *Unidades* que conforman el *Programa*. Concretamente: la denominación dada a algunas unidades sugirió la existencia de planteos en los que las instancias formales de evaluación no se integran dentro del desarrollo de las Guías didácticas sino en *Unidades* “separadas” bajo denominaciones como “Evaluaciones”; “Diagnóstico”; “Primer parcial” o “Evaluación parcial”. La indagación particular muestra que esto sucede en 6 de los 20 casos todos ellos correspondientes a asignaturas de carreras a distancia⁵⁵ (es decir de casos incluidos en este trabajo como pertenecientes a la Situación I).

Los valores presentados a través de las tablas de este apartado, dan cuenta de existencias e inexistencias de precisiones sobre la evaluación como parte del encuadre de la propuesta. Si bien es claro que su sola enunciación (o su ausencia) no garantizan o desestiman la concreción de ciertas prácticas en sintonía con los planteos teóricos ya tratado en el trabajo, estarían dando indicios de un posicionamiento de los docentes respecto del tema. Las explicitaciones, datos, informaciones, precisiones sobre la evaluación, en tanto aspecto de importancia e integrado en la enseñanza, debieran estar dotadas de mayor amplitud invocando cuestiones que vayan más allá de la función de acreditación, lo que no se advierte en la mayor parte de los casos.

4.2.- Uso de herramientas del entorno que administra el SEAD en el marco de la evaluación de los aprendizajes

Los EVEA cuentan con una serie de herramientas y ofrecen a los docentes determinadas funcionalidades. Dotados de diferentes niveles de flexibilidad, los recursos disponibles en un entorno, pueden estar concebidos con una finalidad relativamente específica. Más allá de esta circunstancia, los docentes pueden resignificar las herramientas dando usos diversificados de acuerdo a decisiones didácticas. Podría hablarse de “usos didácticos de las herramientas”. Así, por ejemplo, una evaluación tipo test, muy posiblemente fue pensada como una herramienta para instancias formales con fines de acreditación donde las opciones para su configuración apuntan al modo en que se genera y define la calificación, determinando consecuentemente, estados de aprobación o desaprobación. No obstante podría ser resignificadas desde su uso didáctico para utilizarse como instancia diagnóstica en el marco de una estrategia que priorice procesos de autoreflexión o autoevaluación independientemente o despojada de la asignación de un grado en una escala de calificación. Con bastante certeza podría plantearse que una wiki no fue pensada para administrar parciales, pero bien podría utilizarse con tales

⁵⁴ Se consideran Instancias formales de evaluación aquellas que se forman parte de los requisitos de acreditación.

⁵⁵ 3 de ellos a la carrera de Gestión Cultural y los 3 restantes a la de Martillero, Tasador y corredor público

finés didácticos. Interés de este modo, releva algunos aspectos de estas opciones o alternativas de usos que los docentes diseñan en el marco de las prácticas de enseñanza en entornos virtuales.

Como ya fuera explicitado en los capítulos precedentes, en los manuales del entorno *Campus virtual educativa* no se explicita una asociación entre las funcionalidades ofrecidas y cuestiones de carácter didáctico relativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De todos modos, es posible que, desde la perspectiva docente, puedan establecerse algunas de estas asociaciones. Podría plantearse que algunas herramientas del EVEA resultan vincularse específicamente con las actividades de evaluación, hecho que no inhabilita que otras herramientas disponibles, puedan también ser empleadas como soporte de las mismas, como tampoco impide que se haga uso de elaboraciones diseñadas en aplicaciones externas al entorno. Como consecuencia de lo antedicho, en los desarrollos siguientes (y en relación con el entorno que administra el SEAD) se plantea la distinción entre: herramientas que específicamente se vinculan con la evaluación y otras herramientas que podrían ser usadas para la evaluación.

4.2.1.- Herramientas del entorno que podrían vincularse específicamente con prácticas evaluativas

En el punto "El EVEA utilizado por el Sistema de Educación a Abierta y a Distancia de la UNMdP" (punto 3.4 del capítulo 3) se ha explicado que dicho entorno pone a disposición de los usuarios algunas herramientas que podrían asociarse en forma directa con actividades de evaluación. Algunas están disponibles para todos los tipos de *Grupos*, mientras que otras, sólo para algunos de ellos. Dichas herramientas son:

3.2.1.1.- *Actividades*

3.2.1.2.- *Evaluaciones*

3.2.1.3.- *Encuestas*

3.2.1.4.- *Sondeos*

Para cada una de ellas, se retoman algunas de sus características (ya detalladas en el capítulo anterior) a modo de breve descripción⁵⁶ y se incluye una especificación de su uso en las aulas sobre las que se analizan las prácticas vinculadas con la evaluación.

4.2.1.1.- Actividades

Se usan para actividades que implican un desarrollo por parte del estudiante y una devolución del tutor. El entorno registra la interacción alumno-tutor a lo largo del tiempo, mientras se realiza la entrega/corrección a modo de seguimiento. Los detalles de estos intercambios pueden ser consultados desde la vista del usuario. El sistema permite definir si la misma es obligatoria y si se creará la lista de *Calificaciones*.

Cada interacción entre el alumno y el tutor quedará registrada siempre y cuando la misma se realice desde el espacio destinado para tal fin, lográndose así un mayor control sobre la misma. La corrección por parte del tutor implica la asignación de un *estado (Aprobada, Rehacer o No Aprobada)* y en forma opcional un texto al que se denomina *Detalle*. Luego, si esta actividad queda

	Absolutos	Porcentajes
Si	14	82
No	3	18
Total ^o	17	100

^o en las Aulas configuradas como tipo "cátedra" (3 casos en la muestra¹³) no existe la herramienta actividades.
Tabla 20: Aulas según utilización de **Actividades**

⁵⁶ Se reitera que los textos se basan en el *Manual del administrador (e-educativa, 2014)*

asociada a una calificación o si esta se generase manualmente, también es posible incorporar otro texto denominado *Observaciones* que tiene un límite de 250 caracteres.

Las aulas en las que no se utilizan actividades corresponden en los tres casos a cursos. En una indagación pormenorizada de los casos se observa que:

- Curso Anfitrión turístico con Orientación en Interpretación ambiental - Facultad de Cs. Económicas y Sociales: hay un fuerte trabajo a través de los Foros con sostenida supervisión e intervención de la docente a cargo
- Curso nivelatorio de Química – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: la finalidad de este espacio es brindar algunos contenidos para que los aspirantes a la Facultad de Cs. Exactas realicen un repaso de temas básicos. No hay prevista ninguna acreditación, sólo se incluye una autoevaluación para la que el entorno devuelve al estudiante un puntaje y una categoría de aprobación (o no aprobación) en forma automatizada.
- Curso de Propiedad horizontal y administración de consorcios – Facultad de Derecho: hay planteo de actividades que bien podrían haberse implementado mediante esta herramienta, no obstante se indica a los participantes del curso que la remisión de los Trabajos prácticos (que son 5) debe realizarse fuera del entorno al correo electrónico de los docentes.

Dentro del 82% de aulas que utilizan las *Actividades* como recurso para generar un circuito registrado de intercambios entre los estudiantes la realizan y el tutor que genera una corrección se constata un nivel caracterizado por los datos que muestra la tabla:

	Absolutos	Porcentajes
1 o 2	2	14.3
3 o 4	8	57
5 o 6	2	14.3
más de 6	2	14.3
Total ^o	14	100

Tabla 21: Aulas según cantidad de *Actividades* definidas en el Grupo

^(*) de las 20 aulas de la muestra, el total se reduce a 14 dado que 3 son tipo cátedra y no cuentan con la herramienta *Actividades* y otras tres aulas no han definido *Actividades*

Otra indagación específica en las aulas respecto del uso de *Actividades*, arroja el dato que la totalidad de asignaturas de la Situación I (pertenecientes a carreras con modalidad a distancia) emplean este tipo de recursos. Por otra parte en el 100% de dichas *Actividades* (que suman 31 en las 9 asignaturas) sirven de soporte a instancias formales de evaluación, es decir a tareas cuya aprobación forma parte de los requisitos de acreditación.

4.2.1.2.- Evaluaciones

Como ya fuera descripto (capítulo 3 – páginas 73 y 74), las *Evaluaciones* están disponibles en dos posibles formatos: en el *formato e-educativa*⁵⁷ (también denominadas autoevaluaciones) o *externas de formato SCORM*⁵⁸.

Las *Evaluaciones* se arman a partir de un conjunto o banco de *Preguntas* (que pueden o no estar diseñadas previamente) de diferentes tipos: seleccionar de opciones; completar espacios o relacionar conceptos. Las *Preguntas* definidas en un Grupo constituyen un banco de elementos reutilizables posibles de ser modificados o eliminados.

⁵⁷ Se aclara que cuando se hable de “Evaluaciones” se hace referencia a las Evaluaciones en el formato e-educativa.

⁵⁸ Se reitera que a través de las *Evaluaciones externas con formato SCORM*⁵⁸ el EVEA admite la importación de diferentes tipos de ejercicios evaluatorios creados con herramientas o aplicaciones externas al entorno como por ejemplo Hot Potatoes o Ardora.

Los resultados de las *Evaluaciones*, una vez realizadas por los alumnos, se pueden visualizar accediendo a la sección *Programa* (en el caso de tipo de curso A Distancia) o *Evaluaciones* (en el caso del resto) y desde la sección *Calificaciones* (en caso de que se registren).

La tabla muestra la existencia de un solo caso en que se utiliza el recurso *Evaluación*: Curso nivelatorio de Química - Facultad de Cs. Exactas y Naturales. Resulta casi nulo el nivel de uso de las *Evaluaciones* en las aulas relevadas, pese a que esta herramienta podría aportar datos interesantes para que los estudiantes acrecienten los elementos con que monitorear su proceso de aprendizaje.

	Absolutos	Porcentajes
Si	1	5
No	19	95
Total	20	100

Tabla 22: Aulas según utilización de *Evaluaciones*

La inmediatez en la generación de información de retorno sobre las realizaciones, podrían ser aprovechadas en ese sentido aunque se sabe que ello no resulta un sustancial aporte para potenciar el carácter formativo de la evaluación o establecer mejoras en sus planteos.

El planteo a través del cual se propone el uso de la evaluación en el aula recién citada, está claramente asociado a esta finalidad: dar a los estudiantes (en este caso aspirantes a ingreso) una posibilidad de participar de una autoevaluación donde se enfatiza en la interpretación posterior de los resultados. La imagen que sigue corresponde a la captura de pantalla del aula con la propuesta de realización de la *Evaluación*:

de Química General, como así también propuestas de actividades a través de diversos enlaces, te proponemos ahora **hacer una actividad con carácter de autoevaluación**.

La idea no es generar una situación como esta

sino una actividad que tiene como finalidad **ver cómo estás**

Te invitamos entonces a realizar este **ejercicio práctico** que consiste en varios ítems a completar. Cada pregunta tiene asignado un puntaje y luego de su realización te será informado un valor correspondiente al total obtenido en función de las respuestas que hayas dado correctamente. El porcentual a partir del cual se ha fijado la categoría "aprobado", es del 70% del total del ejercicio.

Más allá del valor que obtengas, **lo importante es que hagas una interpretación de los resultados** a fin de detectar si considerás necesario hacer un repaso de algunos de los temas y/o entablar contacto con los tutores a fin de realizar consultas puntuales.

Este ejercicio puede ser realizado en más de una oportunidad, mientras que no arroje un valor que se corresponda con el nivel de aprobación.

Pantalla 12: propuesta de **realización de una Evaluación** en el Aula del Curso nivelatorio de Química (Unidad de práctica)

El relevamiento muestra que no existen casos de aulas en las que se hayan utilizado las *Evaluaciones* con formato SCORM.

4.2.1.3.- Encuestas

Esta es una funcionalidad que permite a los usuarios con *perfiles* de *webmaster* y *administradores* reunir datos de otros usuarios de un modo sencillo. La variedad de tipo de preguntas disponibles son: Texto Simple; Tipo Párrafo; Selección Múltiple; Selección Única o Cuadro combinado. Para toda *Encuesta* definida, es factible obtener un *reporte* donde se presentan los resultados.

La recolección de datos referidos al uso de *Encuestas* en las Aulas muestra, al igual que el caso de las *Evaluaciones*, un mínimo nivel. Analizando específicamente el contexto en que se incluye esta herramienta en las dos aulas (Química General e Inorgánica y Problemática Educativa, ambas asignaturas de carreras con modalidad presencial), se detecta un uso bien diferenciado y altamente pertinente en ambas alternativas: a modo de diagnósticos en Química y como instancia de autoevaluación final en el caso de Problemática Educativa. Las imágenes que siguen muestran ambas situaciones:

	Absolutos	Porcentajes
Si	2	10
No	18	90
Total	20	100

Tabla 23: Aulas según utilización de *Encuestas*

The screenshot shows a web interface for a chemistry course. On the left is a sidebar menu with categories like 'SECCIONES', 'Programa', 'Archivos', and 'Contactos'. The main content area is titled 'ATOMOS Y MOLECULAS' and features a photograph of a person's arm with a Bohr model tattoo. Below the photo is a text box with instructions for a survey. On the right, a sidebar lists units from '01 - Atomos y moléculas' to '12 - Química nuclear'. At the bottom right, there is a 'Visualizar por' dropdown menu set to 'Guía didáctica'.

Pantalla 13: propuesta de **realización de una Encuesta** en el Aula de la asignatura Química General

Encuesta PREVISUALIZACIÓN



Encuesta inicial

Datos particulares de la situación de cada estudiante

*Las preguntas marcadas con * son de ingreso obligatorio*

¿En qué localidad cursaste los últimos dos años del secundarios? *

¿En qué colegio o escuela? *

¿En qué año egresaste? *

Según tu opinión ...¿cómo dirías que fue tu nivel de aprendizaje en química? *

muy bueno
 bueno
 regular

Pantalla 14: **Encuesta** en el Aula de la asignatura Química General

Encuesta



Autoevaluación final

Autoevaluación final

*Las preguntas marcadas con * son de ingreso obligatorio*

Cuestionario de opinión Problemática Educativa

Indicaciones

Le agradeceremos que responda este cuestionario con el que buscamos conocer su opinión acerca de la cursada con el fin de revisar nuestra práctica y mejorarla. Al final de la encuesta dejamos un espacio abierto para comentarios que considere agregar. Recuerde que sus opiniones son muy importantes para nosotros y que serán tratadas con estricta confidencialidad. Por favor, lea todas las preguntas antes de comenzar a responder. El formulario solo puede ser llenado una vez por cada participante.

Datos personales

¿Qué título secundario posee? *

¿Cuántos años le llevó completar la secundaria? *

¿Repitió algunos de los años de su escuela secundaria? *

Pantalla 15: **Encuesta** en el Aula de la asignatura Problemática Educativa

4.2.1.3.- *Sondeos*

El *Sondeo* es un recurso del entorno que al activarlo muestra una sección en la cual los usuarios pueden dejar su opinión sobre determinados temas. Consiste en un único campo de descripción en el que incluir una frase, generalmente una pregunta, y hasta cuatro opciones de respuesta para *Votar*. Se visualizan en la página principal del *Grupo* sobre el área derecha y las respuestas podrán ser consultadas desde la *Administración* por aquellos usuarios con acceso a la misma.

La tabla muestra que son seis las aulas en las que se ha utilizado la herramienta *Sondeo*. Al examinar cada caso, se detecta que en cinco de ellas el *Sondeo* es el mismo y fue publicado por personal del Área Tecnológica del SEAD (con permiso de acceso a todas las aulas del entorno) a fin de consultar a los usuarios sobre el servicio prestado por el Soporte Técnico. En consecuencia, sólo una de las 20 aulas ha incluido un *Sondeo* con una finalidad específicamente educativa. El mismo refiere a una consulta sobre horarios preferidos una asignatura de carrera presencial de la Facultad de Cs. de la Salud y Servicio Social.

	Absolutos	Porcentajes
Si	6	30
No	14	70
Total	20	100

Tabla 24: Aulas según utilización de **Sondeos**

Se han presentado los resultados del relevamiento sobre el uso de algunas de las herramientas del entorno relacionadas directamente con la evaluación: *Actividades*; *Evaluaciones*; *Evaluaciones SCORM*; *Encuestas* y *Sondeos*. Seguidamente se incluyen algunos análisis de carácter interpretativo que, en otro pasaje del trabajo, serán integrados con indagaciones sobre otros recursos relacionados con las prácticas evaluativas como las *Calificaciones* y los *Reportes*.

Es claro que, en las aulas administradas por el SEAD, el uso de estos recursos específicos es ciertamente limitado. Sin tener en consideración los *Sondeos* (debido a que los definidos se relacionan casi exclusivamente con el soporte técnico y fueron creados por el personal del área tecnológica) es posible afirmar que en el 25% de los casos (5 aulas) no se utilizan ni *Actividades* ni *Evaluaciones* ni *Scorm*, creciendo otro 10 % el porcentual que corresponde a aulas en las que sólo se utilizan 1 o 2 *Actividades* o *Evaluaciones*. No obstante este bajo nivel de uso, mediante una mirada comparativa, el uso más generalizado es el de las *Actividades* y es válido que lo sea en tanto recurso que brinda posibilidad de interacción, y registro de la misma, entre estudiantes y docentes. De hecho esta herramienta está sólo prevista para el tipo de *Grupo* “A distancia”. Sin desconocer este potencial específico, el resto de los recursos que se han analizado en este punto, también estarían dotados de cierto potencial para fortalecer algunos aspectos de las prácticas vinculadas a la evaluación de los aprendizajes

El bajo nivel de utilización de las herramientas específicas del entorno virtual vinculadas a la evaluación, no determina el carácter del posicionamiento didáctico ni las configuraciones de las estrategias respecto a la evaluación de los aprendizajes en el marco de la enseñanza. Podría afirmarse que sí brinda algunas informaciones significativas sobre aspectos de las prácticas evaluativas en estos entornos, como la falta de aprovechamiento de algunas potencialidades relacionadas con, por ejemplo, la agilización de los procesos que deviene de la automatización propia de un EVEA. Esto podría ser capitalizado en mayor medida para generar un aumento de la participación de estudiantes y docentes en este proceso que supone una actitud dialógica sostenida. Por otra parte una mayor o más diversificada inclusión de estas herramientas, como las que proponen trabajos de construcción colaborativa, tal vez brindaría mayores oportunidades para transparentar los procesos de pensar acrecentando los espacios en los que los estudiantes trabajaran sobre los contenidos. En consecuencia los docentes tendrían más escenarios desde donde ejercer la “tutela” y custodiar el aprendizaje.

Podría suponerse que el relativamente escaso uso de estas herramientas podría deberse a que las mismas presentan limitaciones para generar propuestas evaluativas acordes a las necesidades de los equipos de producción.

4.2.2.- Otras herramientas del entorno vinculadas a las prácticas de evaluación

Precisar qué “otras” herramientas del entorno puedan ser empleadas en actividades de evaluación, tal vez presenta límites difusos. Por ejemplo, toda herramienta de comunicación (correo, foro, chat, wiki, audio y video conferencia) aporta un modo singular de establecer intercambios entre los usuarios y en ese sentido se entiende su utilidad para cualquier actividad de evaluación. No obstante se considera que tanto los Foros como las Wikis son espacios de interacción “particularmente” potente para actividades de seguimiento en tanto espacios de acción en los cuales los docentes podrían proponer consignas de trabajo en las que ejercer la “tutela de aprendizajes”. Por otra parte son recursos que posibilitan la creación de escenarios de construcción compartida de alto potencial para el trabajo intelectual.

En ambos casos a través de la lectura de las intervenciones/aportaciones/participaciones, es posible que el docente se nutra de valiosa información sobre una cantidad importante de aspectos sociales, cognitivos y didácticos vinculados tanto con proceso de aprendizaje de sus estudiantes como también con aspectos de las prácticas de enseñanza, como por ejemplo:

- Nivel de lectura: en cuanto a profundidad y variedad / completud
- Claridad conceptual y de expresión
- Originalidad
- Nivel de participación - compromiso
- Capacidad de relacionar – secuenciar - integrar – sintetizar – fundamentar – argumentar....
- Aspecto actitudinales como: respeto – apertura - cooperación– cordialidad.

Es ineludible la responsabilidad que el docente debe asumir en la consideración de cada aportación y en realización de las intervenciones que crea necesarias con una doble mirada: académica y psicológica desde lo motivacional. Desde esta perspectiva, en el relevamiento de las prácticas evaluativas en las aulas del SEAD se incluye una mirada que focaliza la actividad realizada tanto en Foros como en Wikis. Podría haber constituido también un valioso aporte un análisis sobre los intercambios vía correo interno en las Aulas, pero no es posible acceder a dicha información por su carácter privado.

En el primer caso, se contabiliza la cantidad de foros:

- creados
- con finalidad de presentación / sociabilización inicial
- para el trabajo con los contenidos
- referidos a alguna cuestión particular de las actividades de evaluación con finalidad de acreditación

Se analiza también la frecuencia en las intervenciones del docente/tutor. En el segundo caso, se contabiliza la cantidad de wikis:

- creadas por docentes
- nivel de participación de los estudiantes

4.2.2.1.- Foros

Las tablas que se incluyen en este apartado, presentan resultados que permiten establecer que es nutrida la actividad en *Foros*: esta herramienta se utiliza en el 95% de los casos. El total de *Foros* creados asciende a 99 y la cantidad promedio es de cerca de cinco por aula. Cabe señalar que algunos

	Absolutos	Porcentajes
Entre 1 y 3	8	42
Entre 4 y 6	7	37
Entre 7 y 9	2	11
10 o más	2	11
Total	19	100

(*) en una de las 20 aulas no hay definidos foros

Tabla 25: Aulas según cantidad de **Foros** creados

pocos, no tiene participación de los estudiantes. En la tabla se presenta el detalle de las aulas clasificadas según la cantidad de *Foros* creados:

Si bien no se examinó en profundidad el contenido de las aportaciones de cada Foro, los temas definidos al crearlos y la observación de la frecuencia de intervención de los docentes, ha permitido registrar datos que dan cuenta de una apreciación general acerca de la finalidad de los foros y los niveles de participación de los docentes. Se registran así la cantidad de aulas en las que se crean foros para el trabajo con contenidos, aquellas en las se abren para generar un espacio de presentación de los participantes o para abordar cuestiones sobre instancias formales de evaluación. Las dos tablas que se incluyen seguidamente presentan los datos al respecto:

Porcentajes (*)	Absolutos	
63	12	Para trabajo con los contenidos
53	10	De socialización / presentación de participantes
37	7	Tratar cuestiones relacionadas con instancias de acreditación

(*) los porcentuales se calculan respecto de las 19 aulas en las que se utilizan *Foros*

Tabla 26: Cantidad de aulas según finalidad de **Foros creados**

Porcentajes	Absolutos	
47	9	Frecuente
5	1	Infrecuente
21	4	Sin participación de estudiantes
26	5	Solo apertura
100	19	Total

Tabla 27: Aulas según frecuencia de intervención de los docentes en los **Foros creados**

Las dos últimas tablas que se presentan, muestran que en las aulas correspondientes a actividades con modalidad a distancia, el porcentual de casos en que la participación del docente en los foros es "frecuente" asciende al 50% superando la proporción de la misma situación en las actividades en las que las aulas son apoyo a la actividad presencial (33%)

El dato aislado referido a la cantidad de Foros creados y al valor promedio de foros por aula, podría ser considerado como apropiado en términos de espacios que permiten a los docentes captar importantes indicios sobre la marcha de los aprendizajes de los estudiantes e intervenir en tal sentido, aspecto que específicamente se espera en el marco de una evaluación de carácter formativo.

Ahora bien, si este dato se analiza en complementariedad con el resto de los relevados en este punto, resulta que los porcentuales de aulas que plantean foros cuyo propósito es el trabajo con contenidos sumado a niveles de intervención de los docentes, relativiza el concepto de situación "apropiada". Como aspectos puntuales que emergen de la observación de la actividad dentro de esta Sección,

	Absolutos	Porcentajes
Frecuente	7	50
Infrecuente	1	7
Sin participación de estudiantes	2	14
Solo apertura	4	29
Total	14	100

Tabla 28: Aulas correspondientes a actividades con modalidad a distancia según frecuencia de intervenciones de los docentes en los **Foros creados**

	Absolutos	Porcentajes
Frecuente	2	33
Infrecuente		0
Sin participación de estudiantes	2	33
Solo apertura	1	17
Total	6	100

Tabla 29: Aulas creadas como apoyo a la actividad presencial según frecuencia de intervenciones de los docentes en los **Foros creados**

aparecen situaciones puntuales como que hay asignaturas de carreras a distancia en las que sólo se crean foros de presentación (un caso); otras en las que los docentes sólo participan en la creación y no en el desarrollo de foros (2 casos) o menos del 50% de casos en los que la intervención del docente es frecuente.

4.2.2.2.- Wikis

Este recurso fue utilizado sólo en dos aulas, ambas correspondientes a actividades presenciales en las que el trabajo del entorno se plantea como apoyo. Un caso corresponde a una asignatura (Problemática Educativa - Facultad de Humanidades) y el otro a un curso (Plan de Trabajo Docente - Secretaría Académica de la UNMdP).

Se registra, en ambos casos, un buen nivel de participación de los estudiantes aunque en el curso, desde el aspecto técnico se evidencia que no interpretaron el modo apropiado de intervenir en la producción colaborativa en las diferentes páginas creadas en la Wiki.

Es altamente significativo que estas sean las únicas dos aulas en las que los docentes que cumplen el rol académico son a su vez docentes que se desempeñan en el SEAD y que, tal vez por ello, impulsan y concretan iniciativas de trabajo con este tipo de herramientas que son desconocidas para la mayor parte de los profesores cuyo ámbito principal, si no exclusivo, es la docencia presencial caracterizada por cierta resistencia al uso de innovaciones de carácter tecnológico.

4.2.2.3.- Otros

Como ya fuera mencionado, si bien hubiera sido pertinente en este punto analizar contenidos de los intercambios mantenidos a través del correo electrónico, la privacidad de tales informaciones no lo hace posible. Recursos como las audio o video conferencias, no han sido realizadas en el marco de las actividades académicas por lo que tampoco pueden ser fuente de datos respecto de intercambios entre docentes y estudiantes.

4.3.- El proceso de corrección

La indagación respecto al proceso de corrección en las aulas que conforman la muestra, se focaliza en el análisis de la herramienta *Calificaciones* dado que no es posible acceder a otros datos como por ejemplo eventuales mensajes de correo electrónico o a contenido de correcciones dentro de archivos de trabajo. Algunas precisiones contenidas en el manual del *Administrador* (e-ducativa, 2014) especifican que a través de esta sección se activa una planilla que permite o genera, para cada usuario, la carga de tres elementos *Nota*; *Observaciones* y *Detalles*.

Relevar, describir y esbozar algunas interpretaciones sobre aspectos como el uso de *Calificaciones* en las aulas, las escalas utilizadas en el campo *Nota*; la inclusión de *Observaciones* y/o *Detalles* o el contenido de tales campos, podría contribuir al análisis sobre usos de las herramientas del entorno en el marco del proceso de corrección. En forma complementaria, se observan otras cuestiones vinculadas con este procesos como el *Estado* de *Actividades* y *Evaluaciones* en cuanto a su corrección y la relación docente /alumno en cada aula.

El entorno admite la generación de *Calificaciones* en forma automática. Para ello debe establecerse como “sí” la opción “Registra Calificación” en la configuración de las *Evaluaciones* o las *Actividades*. Las listas que se crean se pueden consultar desde la sección *Calificaciones* de la vista de usuario, pudiendo editar (y por ende modificar) las *Observaciones* y los *Detalles*. Existen algunas diferencias en uno y otro caso:

- *Evaluaciones*: la *Nota* se genera y registra en forma automática dentro de la planilla (producto de los parámetros establecidos al crear la *Evaluación*) y las *Observaciones* sólo indican si dicha

nota se corresponde con un *estado* de Aprobado o Desaprobado. En su configuración, las *Evaluaciones* tienen como valor de default un “si” en la opción “Genera Calificación”.

- **Actividades:** la *Calificación* generada automáticamente, mostrará los datos que en forma manual el docente haya cargado en el proceso de *Corrección de la Actividad*. En dicho proceso se asigna un *Estado* de realización: *Aprobada*, *Rehacer* o *No Aprobada* (obligatoriamente) y se incluye (opcionalmente) un texto a modo de devolución. De este modo, sin mediar acción de un usuario, en la planilla aparecerá el *Estado* como *Nota* y el texto como *Detalle*. En su configuración, las *Actividades* tienen en la opción “Genera Calificación” “no” como valor de default.

Las *Calificaciones* también pueden cargarse manualmente desde la vista de usuario y esta acción puede o no corresponderse con alguna *Evaluación* o *Actividad* definidas como tales dentro de un aula. En estos casos se genera la misma planilla que si fuera de generación automática pero todos los datos deben ser cargados manualmente. Para que estas opciones estén activas para un usuario, éste debe tener permiso de “carga” en *Calificaciones* y haber creado la *Calificación*⁵⁹.

El proceso de corrección de las producciones de los estudiantes es una acción ineludible del docente respecto de las evaluaciones con funciones de acreditación. Por otra parte, este proceso sería uno de los que permitiría poner de relieve el carácter formativo de la evaluación en virtud que la comunicación y el diálogo encuentran en esta etapa, un escenario privilegiado para desarrollarse, favoreciendo la comprensión del acontecer tanto respecto de los aprendizajes como de la enseñanza. En consecuencia el uso de esta herramienta se analiza detalladamente e incluye, además de las aulas en que se las utiliza, una mirada sobre cada una de las 31 *Calificaciones* generadas.

Como se desprende de los valores que se muestran en la tabla, es mayoritario el conjunto de casos en que no se utiliza esta herramienta (60%).

La observación de las planillas de *Calificación* permite afirmar que en el 89% de los casos están bien utilizadas. Los casos en que esto no sucede se debe a situaciones como: planillas repetidas (más de una planilla de calificaciones para una misma *Actividad* o *Evaluación*); creación de calificación sin datos cargados, entre otras.

	Absolutos	Porcentajes
Si	8	40
No	12	60
Total	20	100

Tabla 30: Aulas según utilización de *Calificaciones*

A fin de analizar la relación cuantitativa entre cantidad de *Actividades* o *Evaluaciones* y *Calificaciones*, se contabilizan estas últimas, dato que se muestra en la próxima tabla.

	Absolutos	Porcentajes
0	12	60
1	2	10
3	1	5
4	1	5
5	2	10
6	2	10
Total	20	100

Tabla 31: Aulas según cantidad de *Calificaciones* creadas

Se han generado 31 *Calificaciones* en 8 aulas. La forma de uso y los datos cargados en esta herramienta permiten conocer algunos aspectos vinculados con la corrección como: las escalas de calificación, existencia y características de informes de devolución y algunos indicios acerca del seguimiento, todo lo cual hace al carácter formativo de la evaluación.

⁵⁹ Un usuario que no crea una *Calificación* podría modificarla sólo si el Grupo tiene activa la opción de que las *Calificaciones* pueden ser modificadas por otro usuario distinto al creador.

	Absolutos	Porcentajes
<i>Actividad</i>	20	65
<i>Evaluación</i>	1	3
Ninguna	10	32
Total	31	100

Tabla 32: *Calificaciones* según **Sección a la que están asociadas**

Comparando estos valores con la cantidad de actividades definidas en las aulas (80 actividades en 14 aulas), se advierte claramente que la generación de calificaciones automática se ha empleado en muy pocos casos.

Los datos consignados en la próxima tabla muestran la distinción entre *Calificaciones* generadas automática o manualmente para cada tipo de herramienta:

Total	Manual	Automática	
20	9	11	<i>Actividad</i>
1		1	<i>Evaluación</i>
21	9	12	Total

Tabla 33: *Calificaciones* según **Sección a la que están asociadas** por tipo de creación

El hecho de que en 69 de 80 casos se registren *Actividades* sin *Calificaciones* automáticas asociadas, puede deberse a que los usuarios no reparan en la posibilidad de modificar los valores por defecto que, en este caso presenta el valor “no” para la opción “registra calificación”.

La creación y publicación de *Calificaciones* no determina ni condiciona el hecho que las *Actividades* planteadas en un aula se hayan corregido utilizando herramientas que el entorno pone a disposición del usuario para tal finalidad. Esto se debe a que, en el caso de las *Actividades*, el docente puede cumplimentar la etapa de corrección dentro del circuito de realización de *Actividades* sin que esto tenga un correlato con la generación de una *Calificación*. La activación del *Reporte Avanzado “Actividades - estado por usuario”* es una alternativa para conocer este aspecto particular en cada *Grupo*, es decir: si las *Actividades* creadas en las aulas fueron corregidas por los docentes a través del circuito destinado específicamente a este proceso (independientemente de la creación de *calificaciones*).

	Absolutos	Porcentajes
Corregidas	9	64
Muchas no corregidas	1	7
Ninguna Corregida	2	14
No se entregaban en el aula	2	14
Total	14	100

Tabla 34: Aulas con *Actividades* definidas según **estado de corrección**

	Absolutos	Porcentajes
Conceptuales	17	55
Numérica	10	32
Calificación sin datos	4	13
Total	31	100

Tabla 35: *Calificaciones* según **tipo de Escala utilizada** en el campo Nota

La primera de las tablas muestra, como resultado de esta indagación para las 14 aulas en las que se utilizaron actividades, que en más del 60% de los casos se realiza la corrección empleando los circuitos específicos y que sólo en 2 casos las actividades que se entregaban dentro del entorno no fueron corregidas para ningún usuario alumno.

El estudio del contenido de las *Calificaciones* arroja también datos sobre las escalas utilizadas. La dos tablas que se presentan con datos sobre las escalas, revelan un predominio de las de tipo conceptual por sobre las tradicionales

	Absolutos	Porcentajes
Con 4 grados (A B C D)	5	16
Con 2 grados (Aprobado - Desaprobado)	11	35
Otras conceptuales	1	3
Númerica	10	32
Calificación sin datos	4	13
Total	31	100

Tabla 36: Calificaciones según **Escala utilizada** en el campo *Nota*

numéricas. Dentro de este grupo mayoritario, el 65% (11 de 17) son escalas poco descriptivas definidas por dos grados (en general Aprobado - Desaprobado).

Si bien el relevamiento realizado no ha contado con la posibilidad de analizar los intercambios vía *correo interno* -que podría haber sido canal de interacción en temas referidos el proceso de corrección de las producciones de los estudiantes- es posible señalar una tendencia a partir de los datos disponibles en la *Calificaciones* respecto de la inclusión de *Observaciones y/o Detalles*⁶⁰. Las precisiones técnicas para la incorporación de estos textos fueron señaladas en este apartado dentro del punto "Actividades"

Dentro del grupo de aulas incluidas en la muestra, Se verifica que existen casos en que los estudiantes sólo reciben una *nota* como información de retorno de parte de los docentes a través de las calificaciones o del circuito de realización de actividades, es decir que no se les remite ningún informe / texto a modo orientación / comentario respecto de su producción lo que equivale a constatar que no hay cargadas ni *Observaciones* ni *Detalles* en la *Calificación*. Cabe señalar que esta situación no es da para todas las actividades de un aula, por ejemplo en el caso del aula correspondiente a la asignatura Problemática Educativa, puede verse reflejado este hecho que, muy posiblemente es resultado de diferentes docentes a cargo del proceso de corrección:

Nombre	Nota	Observaciones	Detalle
Alcántara, Mercedes	5.75		▲
Alegre, Leonor	8		▲
Alonso, Guillermo	3.75		▲
Alvarez, Maximiliano	1		▲
Amarillo, Carolina	7.50		▲
Amoros, Franco Esteban	7		▲
Angel, Natalia Elizabeth	--	No ha sido calificado aún	▲
Arana, Sebastian	--	No ha sido calificado aún	▲
Barbero, Mariana	8.50		▲
Belber, Lucia	5		▲
Benitez, Ezequiel Ariel	--	No ha sido calificado aún	▲

Pantalla 16: **Calificación** de "Primer parcial" - asignatura Problemática Educativa (carga de *Nota* sin inclusión de *Observaciones* ni *Detalles*)

⁶⁰ Se aclara que esta información se incluye sólo en referencia a las *Actividades* dado que en las aulas relevadas, hay un sólo caso de uso de *Evaluaciones* y ésta corresponde a un espacio académico que no tiene instancias de acreditación (Curso nivelatorio de Química)

Visualizando la calificación Segundo parcial

Te encontrarás en **Asignatura de las carreras Profesorados en Inglés, Historia, Letras, Filosofía, Bibliotecología y Documentación y Geografía de la Facultad de Humanidades**

SECCIONES

- General
- Presentación
- Núcleos temáticos
- Calendario
- Trabajos prácticos
- Calificaciones
- Novedades de la cátedra
- Biblioteca
- Reservorio documental
- Sitios de interés
- Repositorio
- Interacción
- Foros
- Wikis
- Contactos

Datos de la calificación

Responsable:
Fecha: 25/11/2013
Nombre: Segundo parcial
 Descripción: Notas y comentarios del segundo parcial
Categoría: Segundo Parcial
Rango: Todos los usuarios
 Información adicional:

Alcántara, Mercedes	Nota	Observaciones	Detalle
	6.50		
<p>2.50 P. Relaciona lo visto y escuchado con el concepto de ciudadanía y en parte con el del rol del docente transformador. Procura fundamentar desde la Teoría Social Crítica, recurriendo predominantemente a Apple, sin mencionar a Giroux, McLaren y, Freire.</p> <p>1 P. Explicita en parte el lugar que ocupa el concepto de interculturalidad en el desarrollo de la teoría decolonial No obstante debe tener en cuenta que la relación con las implicancias de lo expresado en el video, queda en un plano de análisis que no considera al emisor del mensaje, y sus posibles intencionalidades, desde una perspectiva decolonial.</p> <p>2. P. Recupera escasamente a V. Pruzzo (tensiones Prescripción – Indagación y Reacción-Anticipación en relación con el giro político ante la formación docente (FD)). Analiza y reflexiona ampliamente al describir alcances de lo planteado por S. Mitra y anticipar posibles implicancias para la FD, aunque no se visualizan los aspectos posibles desde una perspectiva decolonial</p> <p>1 P. Fundamenta su opinión personal ante los planteos de S. Mitra, y recupera en parte reflexiones trabajadas por la cátedra desde una perspectiva crítica y decolonial</p>			
Alegre, Leonor	6		
<p>3 P. Relaciona lo visto y escuchado con el concepto de ciudadanía y el rol del docente transformador, fundamentando desde la Teoría Social Crítica, (recurre a Giroux, McLaren, Freire y Apple)</p> <p>1 P. Explicita el lugar que ocupa el concepto de interculturalidad en el desarrollo de la teoría decolonial pero, no relaciona con las implicancias de lo expresado en el video.</p> <p>1. P. Recupera medianamente a V. Pruzzo (tensiones Prescripción – Indagación y Reacción-Anticipación en relación con el giro político ante la formación docente (FD)) cuando: a) describe alcances ante lo planteado por S. Mitra y b) anticipa posibles implicancias para la FD, desde una perspectiva decolonial</p>			

Escritorio Andrea Rainolter en HUM-Educativa 2013/2 | Administración | Cerrar sesión No hay usuarios conectados

Pantalla 17: **Calificación** de "Segundo parcial" - asignatura Problemática Educativa (carga de *Nota* con inclusión de *Detalles*)

Las dos tablas siguientes presentan los datos sobre inclusión de *Detalles* y *Observaciones* en las 31 planillas de *Calificaciones* creadas en las aulas en estudio:

	Absolutos	Porcentajes
Si	1	3
Si, pero para remitir	6	19
No	20	65
Calificación sin datos	4	13
Total	31	100

Tabla 36: *Calificaciones* según inclusión de *Observaciones*

	Absolutos	Porcentajes
Si	9	29
Si, pero para remitir ¹⁶	3	10
No	15	48
Calificación sin datos	4	13
Total	31	100

Tabla 37: *Calificaciones* según inclusión de *Detalles*

Calificaciones según inclusión de *Observaciones* e inclusión de *Detalles*

Detalles				Observaciones
Total	Sí, pero para remitir	No	Si	
1			1	Si
24	3	13	8	No
6		6		Si, pero para remitir
31	3	19	9	Total

Tabla 38: *Calificaciones* según inclusión de *Observaciones* e inclusión de *Detalles*

En forma complementaria al relevamiento de existencia o inexistencia de orientaciones dentro de las planillas de Calificaciones, se hace una lectura de los texto que aparecen como *Detalles* u *Observaciones* a partir de lo cual se arman las categorías que se muestran en la tabla:

	Absolutos	Porcentajes
No hay texto	13	42
Indican que se remiten por otra vía	9	29
Muy puntual y refiere a los objetivos	2	6
Medianamente puntual	6	19
Muy genéricas, casi son felicitaciones	1	3
Total	31	100

Tabla 39: *Calificaciones* según **contenido de los *Detalles* u *Observaciones***

La inexistencia de *Observaciones* o *Detalles* no asegura que no se den informes de devolución con indicaciones u orientaciones, sino que éstos no se incluyen en la sección que el entorno prevé para esa finalidad específica. En todos los casos las *calificaciones* fueron generadas por los tutores académicos (o profesores). Si bien las orientaciones pueden haberse canalizado por otro medio, el análisis del contenido de las *Calificaciones* estaría evidenciando una tendencia a desconocer (o minimizar) la importancia que tales espacios revisten para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y para el sostenimiento de la motivación por los estudios, aspecto de particular peso en modalidades no presenciales como son la mayoría de los casos de las aulas relevadas.

Otro aspecto observado en las aulas, en vinculación con el proceso de corrección (que bien puede impactar también en las prácticas evaluativas en general), es la relación alumno/tutor (profesor o docente). Se analiza si aquellas situaciones más desfavorables respecto a las cuestiones que dan a la evaluación el carácter formativo que se pretendería, podría estar relacionadas con la imposibilidad de mayor dedicación producto de la sobrecarga de estudiantes. Los valores obtenidos se muestran en la tabla en una distribución por intervalos:

	Absolutos	Porcentajes
[0 , 10)	7	35
[10 , 20)	3	15
[20 , 30)	3	15
[30 , 40)	4	20
[40 , 50)	1	5
[50 o más)	2	10
Total	20	100

Tabla 40: Aulas según **relación estudiantes por tutor/docente**

La situación relevada pone de manifiesto que la sobrecarga de estudiantes no sería un motivo por el cual algunos aspectos relacionados con las prácticas de evaluación no parecen reflejar una atención por parte de los docentes a las cuestiones que realzan su carácter formativo. Esta apreciación que se hipotetiza a partir de los análisis desarrollados sobre el uso de ciertas herramientas. En el 85 % de las aulas, la relación se mantiene con un nivel máximo de 40 alumnos por docente y en un 65% por debajo de los 30. Cabe señalar que en el caso del aula Problemática educativa la relación docente/alumno cae dentro del intervalo [20 , 30) y pese a no ser de los valores más bajos en esta relación, muestra una caracterización muy acorde a los planteo de un uso de recursos tecnológicos del entorno que impregna de carácter formativo a las prácticas de evaluación: uso de *Calificaciones*, inclusión de *Detalles* a modo de informes de devolución cuyo texto remite a los objetivos de la formación, uso de *Encuestas* para posibilitar a los estudiantes dar opinión sobre el desarrollo de la cursada, uso de *Foros* para trabajo con contenidos y para tratar aspectos de las evaluaciones todos ellos con interacciones frecuentes de los docentes, intenso trabajo con el recurso Wiki, entre otras cuestiones.

5.- ANÁLISIS DE DATOS

El marco conceptual acerca de la evaluación didáctica, permite focalizar algunas miradas y perspectivas sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes propuestas en las aulas creadas en el EVEA que utiliza el SEAD. Lo expuesto vincula estas miradas con el uso de las herramientas que el entorno posee para dar soporte a dichas prácticas. Las apreciaciones se basan en las tendencias predominantes que se han puesto de manifiesto a partir de los datos presentados como resultados del relevamiento.

La inclusión de un *Tópico* específico acerca de la evaluación en la sección *Presentación*, podría interpretarse como que los equipo de trabajo consideran de importancia que los estudiantes conozcan el encuadre evaluativo al inicio de la formación. La ausencia de estos apartados no implicaría que dichos temas no se comuniquen por otra vía. El contenido de estos *Tópicos* se vincula casi con exclusividad a las cuestiones relativas a la función de acreditación en desmedro de aspectos que promuevan en los estudiantes una actitud de participación y asunción de responsabilidades respecto de los procesos de aprendizaje que se pondrán en juego durante la formación.

El entorno ofrece algunos recursos que pueden asociarse a actividades de evaluación: Ellos son , para los *Grupos* tipo “A distancia”: *Actividades*; *Evaluaciones*; *Encuestas* y *Sondeos*. Para los *Grupos* tipo “*Cátedra*” la única no disponible es la herramienta *Actividades*. En una mirada comparativa sobre la frecuencia de uso de estos recursos, se comprueba que es baja, salvo para las *Actividades*

- *Actividades*: se crean 80 en 14 aulas [82%] (de los 17 *Grupos* tipo “A distancia”)
- *Evaluaciones*: se crea 1 en 1 aula [5%] (del total de *Grupos* relevados)
- *Encuestas*: se crean 2 en 2 aulas [10%] (del total de *Grupos* relevados)
- *Sondeos*: se crean 6 en 6 aulas [30%] (del total de *Grupos* relevados) de los cuales 5 fueron publicados por el Servicio Técnico del SEAD y no por el equipo de trabajo que diseñó el aula.

Se han analizado también algunos aspectos del proceso de corrección de instancias de evaluación que se fijan como requisitos de acreditación. Este proceso incluye tanto la asignación de una calificación como también el diálogo posterior que se inicia en la explicitación argumentativa por parte del docente de todo aquello que pudiera haber observado sobre el proceso de aprendizaje dentro del cual dicha instancia particular es un estadio singular.

Ciertas particularidades de este proceso han podido ser caracterizadas a partir del análisis de la herramienta *Calificaciones* ofrecida en el entorno en asociación (o no) a las *Actividades* y *Evaluaciones* definidas. Este recurso, activado solo en el 40% de las aulas, estuvo correctamente utilizado en un aspecto técnico y escasamente aprovechado desde su función didáctica, pues en más de un 40 % la Calificación aparece en las aulas como una publicación de un listado de *Notas* o *Estados*, esto sin desconocer que la inexistencia de *Observaciones* o *Detalles* en las planillas de *Calificación* no asegura que no se den informes de devolución con indicaciones u orientaciones, pero en tal caso se realizan por otro canal de comunicación del entorno y no por el que se ofrece específicamente para ello.

En cuanto a las correcciones que se vehiculizan a través del circuito que a tal fin se genera al crear *Actividades* (que puede estar o no asociado a la creación de calificaciones) es posible precisar que la mayor parte de los docentes se ha manejado correctamente y lo ha utilizado (situación advertida en el 64% de las aulas). Podría afirmarse que el entorno resuelve satisfactoriamente con sus herramientas de automatización el circuito que implica, la carga por parte de los alumnos de sus producciones, el aviso correspondiente de entregas, el acceso a los trabajos por parte del docente/tutor, la carga de la corrección (Estado/Nota y Detalles), la publicación de la misma y el acceso a ella de parte del estudiante.

Los aspectos analizados sobre el seguimiento de los estudiantes en tanto espacio en el que los docentes pueden conocer y comprender información relevante para la comunicación en pos de generar mejoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mostrarían un limitado uso de recursos disponibles en el aula que no sería consecuencia de una sobrecarga de estudiantes. Esta

tendencia podría interpretarse desde dos posibles escenarios: no hay en los docentes un compromiso por posicionarse al servicio de la mejora de los procesos a través de la evaluación o no encuentran en los recursos disponibles en el aula, herramientas que manejen con experticia y/o que se adecuen a sus necesidades.

6.- A MODO DE CIERRE

A partir de una exploración del EVEA que administra el SEAD, se toma contacto con la totalidad de *Grupos* activos⁶¹. Luego de un proceso mediante el que se define una muestra inicial de 86 casos⁶² se delimita una muestra final de 20 aulas (cursos y asignaturas). En ellas, se realiza la indagación prevista sobre usos de las herramientas del entorno en el contexto de las prácticas de evaluación de los estudiantes.

Tomando en consideración que es el uso didáctico el que ressignifica cada herramienta, se ha relevado el modo en que se utilizan recursos del EVEA (*Campus virtual e-educativa*) como Actividades, Evaluaciones, Encuestas, Sondeos, Calificaciones y también Foros y Wikis. Se logra determinar que, en general, estas las herramientas se emplean correctamente pero en forma escasa, desde un punto de vista cuantitativo (se usan en pocos casos) y, en algunos casos, cualitativo (no se aprovecha su potencialidad). La observación desde el interior de cada aula (tanto en la *Vista de Usuario* como de *Administración*) no ha permitido analizar el uso de los Reportes por lo que se releva por otra vía y se incluye en el próximo capítulo.

Tal como se expresa en el punto 5 “Análisis de datos” (páginas 113 y 114), quedan esbozados posibles motivos por los que pareciera haber un desaprovechamiento de las herramientas en los usos relevados:

- falta de compromiso para ubicar la evaluación al servicio de la enseñanza y del aprendizaje
- cierto desconocimiento del entorno y/o de algunas herramientas en particular
- inadecuación de las herramientas respecto de las necesidades didácticas

A conocer estas posibles situaciones, a través del contacto con los docentes del SEAD, se enfoca el capítulo siguiente del trabajo.

⁶¹ Entre el 05/01/2014 al 15/02/2014

⁶² Aulas (Grupos que se abren para la enseñanza) con diseño finalizado y cursadas (ver página 88 a 90)

CAPÍTULO 5: PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS ADMINISTRADAS POR EL SEAD DE LA UNMDP

CONTENIDOS

- 1.- Introducción
- 2.- Fase exploratoria
 - 2.1.- Definición de categorías y unidades de análisis, actores que definen prácticas -
 - 2.2.- Relevamiento de fuentes e informantes
- 3.- Fase indagatoria
 - 3.1.- Selección de técnicas y diseño de instrumentos
 - 3.2.- Administración de instrumentos. Recolección, organización y procesamiento de datos
- 4.- Resultados de la indagación
 - 4.1.- Trayectorias
 - 4.1.1.- Trayectorias formativas
 - 4.1.2.- Trayectorias laborales en el SEAD
 - 4.2.- Usos del espacio de experimentación: “Grupo prueba”
 - 4.2.1.- Accesos y participación
 - 4.2.2.- Acciones y herramientas
 - 4.3.- Visiones de los docentes sobre la evaluación en el entorno virtual
 - 4.3.1.- Miradas que amplían las comprensiones sobre la evaluación en EVEA
- 5.- Análisis de datos
- 6.- A modo de cierre

1.- INTRODUCCIÓN

Este capítulo da cuenta de la indagación y el análisis de los resultados en relación con desempeños, experiencias y vivencias de los docentes del SEAD⁶³ como parte de equipos de trabajo a cargo del diseño de ofertas de formación a distancia en entornos virtuales, particularmente en lo referido a aspectos técnico-didáctico. Se describen cuestiones generales de su actividad en las aulas virtuales que administra el Sistema y otras que se focalizan en las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Desde las perspectivas de los actores, este recorrido persigue identificar posibles motivos por los que las propuestas concretas de uso de algunas herramientas del entorno adoptan las características relevadas que fueron expuestas en los apartados 4 y 5⁶⁴ del capítulo precedentes (páginas 95 a 114). Las decisiones metodológicas en este tramo de la investigación toman en cuenta los resultados del relevamiento sobre “Usos del entorno relacionados con las prácticas de evaluación” descritos en el capítulo precedente. Se transita así una secuencia desde miradas sobre la concreción de las prácticas a indagaciones sobre las perspectivas que las configuran.

⁶³ Como se explicitara oportunamente (Capítulo 3 – página 59) por “docentes del SEAD” debe entenderse a profesionales con cargo docente docentes del SEAD que se desempeñan en Sede Central e integran los equipo de producción de la ofertas del Sistema.

⁶⁴ Apartado 4 “Resultados de la indagación” (páginas 95 a 113) y apartado 5 “Análisis de datos” (páginas 113 y 114) del Capítulo 4.

2.- FASE EXPLORATORIA

2.1.- Definición de categorías y unidades de análisis: actores que configuran prácticas

A fin de analizar posibles interpretaciones de las situaciones observadas, se planifica entablar contacto con los integrantes de los equipos de trabajo con responsabilidad de asesorar en los diseños técnicos didácticos de las aulas y de acompañar las etapas de implementación de las ofertas educativas del SEAD. En tanto protagonistas de los procesos, sus perspectivas, opiniones y experiencias resultan insumos indispensables para dar cumplimiento al objetivo de esta etapa del trabajo.

Se evalúa como factible contactar a la totalidad de docentes que se desempeñan actualmente en el SEAD en tareas de procesamiento didáctico. En la precisión que en sus desempeños puedan impactar cuestiones como la experiencia laboral y sus trayectorias formativas, se recaba información sobre:

- realización y dictado de cursos específicos sobre uso de entornos virtuales
 - realizados en los últimos cinco años
 - realizados hace más de cinco
 - dictados
- trayectoria laboral en el SEAD
 - antigüedad en la Universidad
 - antigüedad en el SEAD
 - funciones desarrolladas
- formación de grado y posgrado
 - título de grado
 - cantidad de posgrados concluidos
 - último título de posgrado
 - cantidad de posgrados cursados no finalizados
- participación en actividades de investigación
 - participación actual en proyectos
 - antigüedad en investigación
 - categorización en programas de incentivos docentes a la investigación

Dado que la indagación previa en las aulas del SEAD sobre uso de herramientas del entorno permitió caracterizar la situación, se decide no consultar a los docentes sobre tal cuestión, a excepción del nivel y tipo de uso que se da a los reportes automatizados por ser un dato que no puede ser indagado desde la observación de las aulas.

Mediante las técnicas que serán detalladas en los puntos subsiguientes, se proyecta que los docentes del SEAD brinden información sobre:

- aspectos generales de uso del entorno
 - su visión como usuario
 - mecanismos de actualización sobre funcionalidades y modos de resolución de dificultades en usos concretos del entorno
- interpretación personal sobre los resultados que arrojó el relevamiento previo realizado en la aulas
 - *Evaluaciones*⁶⁵, *Encuestas y Sondeos*
 - *Calificaciones*
 - diseño de *Actividades* en aplicaciones externas al entorno
- capacidad de la plataforma para solucionar / mejorar / innovar práctica evaluativas
- limitaciones técnicas y didácticas del EVEA en relación con las prácticas de evaluación

⁶⁵ También en este capítulo los términos específicos que corresponden a herramientas o secciones del EVEA (*Campus virtual e-educativa*), aparecen en el texto en mayúscula y estilo de fuente cursiva.

Configuraciones típicas de la educación no presencial, imponen atender a otro aspecto posible de constituir una variable interviniente en el modo en que se concretan los diseños de las propuestas sean o no virtuales. Dicho aspecto, refiere a los niveles de acuerdo y disensos dentro del espacio de negociación que comparten los diseñadores técnico-didácticos y los docentes que se desempeñan como contraparte académica (contenidistas) de los equipos de producción. Este sería un factor que se estima significativo peso en el marco de las comprensiones que se pretenden desarrollar.

En tal sentido se prevé que los docentes del SEAD brinden sus propias vivencias sobre una batería de aspectos sobre los que, generalmente, asesoran a los académicos respecto de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Tales aspectos se inscriben en el contexto teórico que define la evaluación didáctica en el sentido dado en este trabajo, en el que se prioriza por ejemplo:

- el carácter formativo del proceso,
- la emisión de juicios fundados desde el docente y desde el estudiante,
- la disponibilidad de espacios para la autoreflexión y la metacognición,
- el compromiso por la consolidación de los procesos cognitivos,

Estas recomendaciones intentan promover que los contenidistas, algunos de ellos sin formación pedagógica, diseñen intervenciones que evidencien una superación de perspectivas reduccionistas de la evaluación así como el traslado acrítico de prácticas evaluativas de una modalidad a otra.

Con la finalidad de elevar la objetividad del análisis de los datos, se planifica una triangulación de fuentes. Dicha previsión permitirá a través de contacto con otros dos informantes (la docente responsable del rol de webmaster de la plataforma y el agente a cargo del Área tecnológica del SEAD) ampliar y contrastar algunas perspectivas dadas por los docentes, básicamente asociadas a los usos del entorno.

Finalmente se estima que una indagación sobre la frecuencia de uso de un *Grupo* del EVEA⁶⁶ destinado a que los docentes del SEAD realicen pruebas, exploraciones, experimentaciones sobre particularidades del entorno y sus herramientas, permitiría ampliar y complementar las interpretaciones como también el contraste de datos capturados desde otra procedencia. El *Grupo* es de tipo *A distancia* y se denomina "Grupo prueba" y en él se prevén recolectar las siguientes informaciones:

- accesos desde la apertura del Grupo a la actualidad (de todos los informantes)
- accesos por año
- accesos por año por *Secciones*
- participación desde la apertura del Grupo a la actualidad (de todos los docentes)
- participación por año
- participación por año por *Secciones*

2.2.- Relevamiento de fuentes e informantes

Lo reducido del número de docentes que actualmente se desempeñan en el SEAD, no requiere identificar y cuantificar el universo de partida para la posterior construcción de una muestra. La totalidad de profesionales han sido identificados y contactados a fin que sean ellos mismos quienes aporten su voz a este tramo de la indagación. Se constituyen así en informantes:

- los 12 profesionales designados en la actualidad como docentes del SEAD (año 2014)
- la docente que se desempeña como Webmaster del EVEA que administra el SEAD
- el responsables del Área Tecnológica del SEAD (también con perfil de Webmaster)

⁶⁶ Se aclara que, según lo definido en página 83 (al definir las entidades del modelo conceptual sobre *Grupos activos* del EVEA del SEAD) este sería un *Grupo* "no Aula".

En complementariedad se consultan fuentes documentales como por ejemplo:

- los currículum del personal
- reportes del “Grupo Prueba” (espacio del EVEA destinado a la experimentación sobre uso de herramientas del entorno).

3.- FASE INDAGATORIA

3.1.- Selección de técnicas y diseño de instrumentos

El contacto con los informantes se realiza mediante la utilización de dos técnicas:

- encuesta mixta o semi-estructurada: para recabar la voz de los docentes. El modelo se incluye en el ANEXO 2 “Encuesta a docentes del SEAD”.
- entrevista semi-estructurada presencial: para el contacto con quienes se responsabilizan del área técnica y del rol de Webmaster. Los tópicos sobre los que se configuraron junto a las respuestas obtenidas pueden ser consultadas en el Anexo 4 “Entrevistas”

La posibilidad de contacto frecuente y el vínculo informal con todos estos informantes, permite hacer consultas circunstanciales sobre algún aspecto puntual emergente en esta etapa de la investigación, de ser necesario. Se recurre también a técnicas observacionales en el caso de la indagación sobre frecuencia de accesos a espacios de experimentación sobre uso de herramientas del entorno que administra el SEAD. La encuesta a los docentes se elabora con el soporte de la aplicación “formulario” de Google Drive. Esta funcionalidad permite el diseño de este tipo de instrumentos mediante diferentes formatos de ítems denominados “elementos”, a saber:

- texto y párrafo: para respuesta abiertas (con menor o mayor capacidad de caracteres respectivamente).
- casilla de verificación: para respuestas múltiples dentro de una lista de opciones predeterminadas
- elegir de una lista: para elecciones de una única respuesta dentro de una lista de opciones predeterminadas
- escala: para asignación de un valor como representativo de una gradación en la valoración
- cuadrícula: para dar una respuesta (eventualmente múltiple) que surge de la vinculación de dos aspectos presentados en filas y columnas

Complementariamente esta aplicación permite incluir otros elementos como fecha y hora, saltos de página, secciones, imágenes y videos. De este modo y con la posibilidad de elegir entre una variada galería de estilos de presentación (“temas”), se logra un producto con un diseño y estilo gráfico cuidado.

La encuesta presenta tres apartados:

- Entorno virtual que se utiliza en el SEAD – *Campus virtual e-educativa*
- Aspectos referidos a las prácticas de evaluación de los aprendizajes
- Espacio de negociación con la contraparte académica en las etapas de diseño e implementación

y 12 ítems, de los cuales:

- 6 son de respuesta cerrada
- 4 combinan una respuesta de selección de opciones y un espacio de respuesta libre
- los 2 restantes son de respuesta libre

Las entrevistas, se realizan a través de tópicos que toman en consideración aspectos que surgen del relevamiento de aulas como también de las respuestas de los docentes obtenidas mediante la encuesta.

3.2.- Administración de instrumentos. Recolección, organización y procesamiento de datos

Encuestas

La encuesta diseñada como formularios del servicio Google Drive, se remite por correo electrónico a cada docente. Se elige esta opción dado que la publicación en un espacio de la web no permitiría encuadrar la actividad y dar algunas orientaciones previas al acceso al formulario como sí es factible al enviarla mediante un e-mail. Cada docente puede optar entre:

- responder en el mismo mensajes (el servicio incluye el formulario como parte del mensaje) o
- acceder a una solapa de trabajo independiente en la que se muestra la encuesta, mediante la etiqueta "Rellenar el formulario". Esta opción se genera automáticamente y el receptor visualiza la etiqueta junto al mensaje en su bandeja de entrada

Una vez que cada informante completa y envía el formulario las respuestas se alojan automáticamente organizadas en una planilla de cálculo a la que se puede acceder desde el mismo servicio Google Drive.

Entrevistas

La modalidad presencial es la que se considera más apropiada para desarrollar las entrevistas. Las mismas son grabadas, previa autorización del entrevistado, con el software Audacity. Mediante la reproducción de los respectivos audios se extraen, y eventualmente transcriben, los datos que resulten pertinentes incluir en la presentación de los resultados.

Consulta a otras fuentes

- Exploración del aula de experimentación "Grupo Prueba" y de reportes de acceso y participación
- Consulta de currículum: se accede a los currículum obrante en los registros del SEAD. A partir de su lectura se extraen los datos requeridos para este tramo de la investigación sobre cada docente. En el o los casos que se detecte ausencia de alguna información, se contactará al informante para solicitar que brinde el dato.

Los datos obtenidos mediante las encuestas, la exploración del aula Grupo Prueba y los extraídos de los currículum de los docentes, se organizan en sendas planillas de cálculo en la aplicación Excel de Microsoft Office. Su procesamiento posterior se realiza a partir de las funcionalidades de dicho soft: tabla dinámica y filtros. Asimismo se calculan algunas estadísticas básicas y se disponen los resultados en tablas para la presentación de resultados. Mediante el software R Project se aplican distintos test:

- ShapiroWilk, en tanto técnica de análisis univariado, para chequear normalidad de las variables cuantitativas (no continuas)
- Test de independencia Pearson's Chi-squared test para analizar independencia entre variables categóricas
- Test de varianza ANOVA para analizar independencia entre variables categoriales y cualitativas normales.

4.- RESULTADOS DE LA INDAGACIÓN

Los resultados que se exponen presentan, desde la perspectiva de los actores, experiencias y vivencias en el marco de sus desempeños como docentes del SEAD. Si bien se consideran algunas cuestiones generales en tanto docentes universitarios, las búsquedas y hallazgos se enfocan en su interacción con el entorno virtual. En ese escenario, interesan tanto los aspectos técnico-didácticos del diseño de aulas virtuales como aquellos que focalizan en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. En el desarrollo de este punto, se detallan los datos obtenidos a la par que se proponen posibles vinculaciones entre ellos a la luz de los marcos teóricos explicitados.

4.1.- Presentación de resultados

Mediante una sucesión de tablas, se van integrando, en esta presentación, los datos obtenidos mediante diferentes técnicas, instrumentos e informantes detallados precedentemente. La organización de la información se estructura con base en los siguientes aspectos:

- Trayectorias
 - formativas
 - laborales
- Desempeños en interacción con el entorno virtual.

4.1.- Trayectorias

4.1.1.- Trayectorias formativas

Las tablas sobre formación de grado y posgrado que se incluyen a continuación, reflejan un grupo cuya formación de base mayormente está ligada a las ciencias de la educación y en los casos de titulaciones en otras disciplinas, la vinculación con el ámbito laboral se establece desde sus formaciones de posgrado.

	Absolutos	Porcentajes
Uno	6	50
Más de uno	3	25
Ninguno	3	25
Total	12	100

Tabla 41: Docentes según **cantidad de estudios de posgrado no concluidos**

	Absolutos	Porcentajes
Lic. en Cs.de la Educación	7	58
Lic. en Tecnología educativa.	1	8
Prof. de Matemática	1	8
Prof. en Cs. de la Educación	1	8
Profesora en letras	2	17
Total	12	100

Tabla 42: Docentes según **título de grado**

	Absolutos	Porcentajes
Si	5	42
No	7	58
Total	12	100

Tabla 43: Docentes según **cursado actual de carreras de posgrado**

	Absolutos	Porcentajes
Si, uno	7	58
Si, más de uno	2	17
Ninguno	3	25
Total	12	100

Tabla 44: Docentes según **cantidad de títulos de posgrado**

La totalidad de los docentes han participado en estudios de posgrado conducentes a título. Algunos los han finalizado y otros cursan en la actualidad. Por otra parte, siempre desde la perspectiva de lo educativo pero en vinculación con las tecnología, el 50% de los docentes a través de sus posgrados finalizados o en curso, parecieran estar motivados a incursionar en temáticas del área de las TIC. Al respecto, se enumera a continuación el detalle correspondiente:

Carreras de posgrado concluidas (título más actual)

- Postítulo de Actualización Académica en Sistemas educativos, Estado y Sociedad
- Diploma Superior en Ciencias Sociales – mención en Educación
- Diplomado "Conocimientos y herramientas para la implementación del Enfoque de competencias apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación"
- Especialización en Ciencias Sociales. Mención en Lectura, Escritura y Educación
- Especialización en Organización y Administración Educacional
- Especialización en Docencia Virtual

- Maestrando Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
- Maestría en Tecnología Educativa.
- Master en Educación con Orientación en Cs. Sociales

Carreras de posgrado en curso

- Doctorado en Humanidades y Artes. Mención en Ciencias de la Educación (2)
- Especialización en docencia universitaria (1)
- Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación (2).

Como complemento de la indagación sobre trayectorias formativas, se ha podido corroborar que el 100% de los docentes del SEAD ha participado en formaciones específicas sobre EVEA, ya sea desde capacitaciones tomadas más o menos actuales o desde cursos dictados a colegas o estudiantes. Las tablas de datos que se incluyen a continuación muestran los datos sobre los que se basa tal afirmación:

	Absolutos	Porcentajes
Tomados en los últimos 5 años	7	58
Tomados hace más 5 años	11	92
Dictados (a colegas o estudiantes)	12	100

Tabla 45: Docentes según **Cursos sobre EVEA**

Al respecto cabe señalar que el SEAD se responsabiliza del diseño e implementación del curso de inducción en el uso de las aulas virtuales a los estudiantes de las carreras con modalidad a distancia y, en algunas oportunidades, también lo hacen para cursos de la misma modalidad. Los docentes realizan también clases / charlas presenciales con estos fines cuando las aulas virtuales se abren como apoyo a la actividad de asignaturas o propuestas de formación presenciales.

4.1.2.- Trayectorias laborales en el SEAD

La revisión de los currículum permitiría afirmar que los docentes han hecho su carrera en la docencia universitaria en vinculación directa con el ámbito de la educación a distancia. A excepción de unos pocos casos, la antigüedad en la docencia universitaria y en el SEAD son coincidentes. Los valores que se han obtenido, muestran además que algunos de ellos se desempeñan en el SEAD desde su creación y en forma ininterrumpida.

	Absolutos	Porcentajes
Menos de 15	2	17
Entre 16 y 22	1	8
Entre 23 y 29	6	50
Entre 30 y 36	3	25
Total	12	100

Tabla 46: Docentes según **antigüedad en el SEAD** [en años]

	Absolutos	Porcentajes
Menos de 15	1	8
Entre 16 y 22	2	17
Entre 23 y 29	5	42
Entre 30 y 36	4	33
Total	12	100

Tabla 47: Docentes según **antigüedad en la docencia universitaria** [en años]

Un promedio de más de 24 años de antigüedad en el SEAD, permite afirmar que sus docentes poseen una amplia experiencia para desempeñar las tareas que supone llevar adelante las funciones que devienen de los propósitos institucionales.

Si bien en la actualidad todos se desempeñan en actividades de procesamiento didáctico⁶⁷, en su recorrido laboral por la dependencia mayormente han transitado por diferentes roles⁶⁸.

Del detalle presentado respecto de los roles que históricamente fueron asumidos por los actuales docentes del SEAD, se desprenden los siguientes porcentuales: actividades en el SEAD

- actividades de Procesamiento Didáctico: 100%
- integrante del Equipo de Evaluación: 58%
- desempeño como Asistente Educativo: 33 %
- coordinación técnica del SEAD: 16 %
- dirección del SEAD: 8 %

Los docentes del SEAD también han dictado cursos relacionados con la educación a distancia, como por ejemplo Bases Conceptuales y modelos organizativos en educación a distancia (dictado durante 9 años) o los que conforman el Programa de posgrado en Competencias Docentes en la virtualidad (actualmente vigente).

En el marco de la docencia universitaria, sólo el 33% tiene actividad docentes fuera del SEAD (docencia presencial en las facultades de Humanidades e Ingeniería).

	Absolutos	Porcentajes
En un grupo	5	42
En más de un grupo	4	33
En ninguno	3	25
Total	12	100

Tabla 49: Docentes según **cantidad de proyectos de investigación en los que participa**

Las temáticas abordadas en cada proyecto, se relacionan con diversas perspectivas de la educación a distancia en enfoques circunscriptos a la especificidad disciplinar de cada unidad académica.

Como último dato de la trayectoria laboral, se presentan los resultados de la indagación sobre categoría de los docentes en el Programa de Incentivos a la investigación. La tabla siguiente presentan los datos sobre antigüedad y categoría en investigación de los docentes del SEAD.

	Procesamientos didáctico	Equipo de Evaluación	Asistente Educativo	Coordinación Técnica	Dirección
Docente 1	Si		Si		
Docente 2	Si		Si		
Docente 3	Si	Si			
Docente 4	Si	Si	Si		
Docente 5	Si				
Docente 6	Si	Si		Si	si
Docente 7	Si		si		
Docente 8	Si	Si		Si	
Docente 9	Si	Si			
Docente 10	Si	Si			
Docente 11	Si				
Docente 12	si	Si			

Tabla 48: Detalle de **actividad que cada docente desarrolla en el SEAD** desde su ingreso a la actualidad

Otros datos recabados dan cuenta de actividades de investigación en tanto dimensión sustantiva del quehacer universitario. Pese a que en el SEAD no se han podido radicar proyectos de investigación, la totalidad de los docentes ha participado y, en muchos casos lo sigue haciendo, en proyectos asentados en distintas Facultades (históricamente en Psicología, Humanidades, Cs. Económicas y Arquitectura y en la actualidad sólo en las dos primeras).

⁶⁷ Cabe señalar que, en la actualidad, los docentes del SEAD deben atender, además de sus actividades específicas, tareas en diferentes programas sin vinculación con la educación a distancia asignadas por las autoridades actuales de las que depende el SEAD.

⁶⁸ Actualmente ya no opera el Equipo de Evaluación, no están cubiertos los cargos de gestión y ningún docente se desempeña como Asistente Educativo

Antigüedad en Investigación		Categoría en Investigación				
		III	IV	V	Sub totales	
					Absolutos	Porcentajes
Entre 10 y 15		3	2	5	42	
Entre 16 y 20		2	2	4	33	
Entre 21 y 25	2			2	17	
Menos de 10			1	1	8	
Sub totales	Absolutos	2	5	5	12	100
	Porcentajes	17	42	42	100	

Tabla 50: Docentes según **antigüedad en investigación** por **categoría**

Como puede advertirse, el 100% de los docentes ha categorizado lo que demuestra que su actividad docente se imbrica con los aportes de la participación en investigación y permite una producción científica sostenida. Cabe agregar que quienes poseen categoría III han tenido y mantienen roles de directores y codirectores de proyectos y en la actualidad, en uno de los casos, la docente se desempeña como directora un grupo⁶⁹.

4.2.- Usos del espacio de experimentación: “Grupo prueba”

Desde el año 2010 los docentes del SEAD disponen en el entorno de un *espacio* denominado “Grupo prueba”, configurado como tipo de *Grupo A Distancia*, para realizar pruebas, exploraciones, experimentaciones sobre particularidades del entorno y sus herramientas. Como ya se ha aclarado, según lo definido (página 84), este espacio correspondería a un Grupo que no es un aula.

Se estima que algunas indagaciones en este *Grupo*, como frecuencia en los accesos; herramientas creadas o secciones activadas; creación de usuarios alternativos por ejemplo, podrían dar cuenta de niveles de iniciativa personal respecto al conocimiento, manejo y potencialidad de recursos del entorno y de funcionalidades que paulatinamente se actualizan e incorporan. Los resultados⁷⁰ de estas acciones permiten contrastar y/o esbozar algunas posibles hipótesis en relación con las opiniones de los docentes y las características relevadas sobre prácticas de evaluación en el entorno (expuestas en el capítulo 4 – páginas 95 a 112).

4.2.1.-Accesos y participación

La previsión de generar reportes, desde la creación del *Grupo* a la actualidad, se vio obstaculizada por errores detectados en los datos sobre participación. Es por tal motivo, que sólo se cuenta con los informes de accesos. Consultado el responsable del Área Tecnológica, informa que las eventuales distorsiones en los datos observados, pueden ser consecuencia de los procesos de actualización de la plataforma en relación con reportes de períodos distantes (dos, tres y cuatro años atrás). En consecuencia sólo resulta posible contar con los datos sobre accesos. Se generan cuatro reportes de accesos en cuatro periodos diferentes:

- durante el último año - 27/10/13 al 27/10/14
- hace dos años - 27/10/12 al 26/10/13

⁶⁹ Grupo de Investigación en Conocimiento, Educación y Comunicación (GICEC) de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Dir. Emilia Garmendia. OCA 2265.

⁷⁰ Todos los datos de este apartado refieren solamente a los docentes que en la actualidad se desempeñan en el SEAD, es decir que no se presentan ni contabilizan datos de aquellos que ya no trabajan en la dependencia.

- hace tres años - 27/10/11 al 26/10/12
- hace cuatro años - 27/10/10 al 26/10/11

Previa detección de la creación de usuarios “ficticios” o “alternativos”⁷¹ se suman los accesos a sus creadores por lo que el total queda circunscrito a los doce docentes del SEAD. Los datos se presentan en la siguiente tabla y en un gráfico de valores totales

	Último año 27/10/13 al 27/10/14	Hace 2 años 27/10/12 al 26/10/13	Hace 3 años 27/10/11 al 26/10/12	Hace 4 años 27/10/10 al 26/10/11	Accesos totales
Docente 1 [*]	0	8	9	29	46
Docente 2	0	5	2	1	8
Docente 3 [*]	2	9	1	6	18
Docente 4 [*]	9	5	1	36	51
Docente 5 [*]	0	0	0	8	8
Docente 6 [*]	8	11	2	12	33
Docente 7	0	1	0	2	3
Docente 8	1	4	0	1	6
Docente 9 [*]	1	3	2	5	11
Docente 10 [*]	38	15	24	65	142
Docente 11	0	0	0	0	0
Docente 12	4	11	4	5	24
Totales	63	72	45	170	350

[*] docentes que registran la creación de un usuario alternativo

Tabla 51: Accesos anuales por docente registrados en el “Grupo prueba” entre el 27/10/2010 (creación) y el 27/10/2014

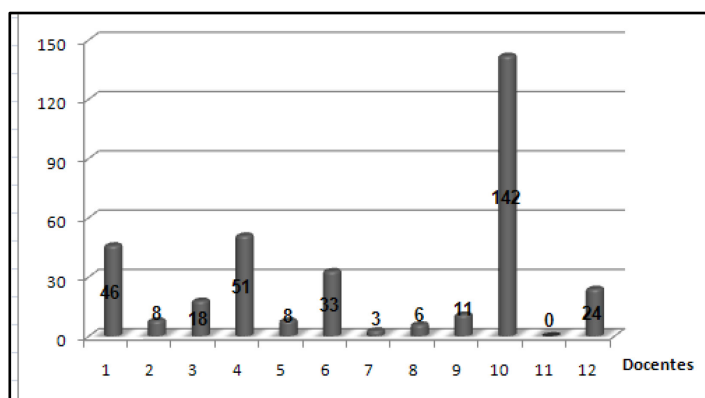


Gráfico 2: **Accesos totales** del espacio “Grupo Prueba” desde 27/10/2010 al 27/10/2014

Podría decirse que el nivel de participación general no es alto, si se atiende al total de accesos registrados durante el periodo de cuatro años. Complementariamente puede afirmarse lo contrario si la mirada recae en que el 92% de los docentes ha ingresado al menos una vez y el 50% lo ha hecho todos los años.

Los datos muestran una notoria disparidad de situaciones en cuanto al uso de este *Grupo* del EVEA ya que el rango de variación del total de accesos es marcado (de 0 a 142). Un solo docente no registra ingresos al *Grupo*.

Se podría hipotetizar acerca de diferentes estilos, en tanto más o menos independientes, de encarar el uso del entorno, sus novedades o eventuales dificultades: algunos más propensos a consultar y otros a experimentar por su cuenta.

⁷¹ En la mayoría de los casos son usuarios con perfil de alumnos necesarios para verificar alguna visualización particular a la que no se accede con otro tipo de perfil.

Respecto de una lectura temporal, los totales por año y la cantidad de docentes que contabiliza accesos en cada uno, muestra una tendencia estable, a excepción del primer año en que se crea el *Grupo*, en donde los accesos representan cerca del 50% del total del periodo considerado.

4.2.2.- Acciones y herramientas

Otros datos investigados, intentan reflejar el tipo de recurso con los que se ha experimentado/probado en el *Grupo* que, como ya fuera mencionado, es tipo *A distancia*. Producto de ello, se obtienen las siguientes informaciones:

- hay 26 *Unidades* creadas en el *Programa*. Sólo algunas tienen contenido asociado y/o *Guías Didácticas* definidas
- en las *Guías Didácticas* se advierten
 - incrustaciones de:
 - elementos creados en otras aplicaciones: formularios drive, nubes, graficadores, editores de ecuaciones
 - archivos de sonido
 - uso de plantillas
 - enlaces a contenidos asociaciones a las *Unidades: Material de estudio; Actividades; Evaluaciones y Encuestas*
- no existe carga de Paquetes Scorm
- se han creado:
 - 21 *Evaluaciones* y 48 *Preguntas*
 - 13 *Actividades*
 - 30 *Calificaciones*
 - 8 *Encuestas*
 - 7 *Sondeos*
- se han armado 18 *Wikis* y en ellas 49 *Páginas*
- otros herramientas/recursos creados/definidos: *Anuncios* (6); *Destacados* (2); *Foros* (8).

El detalle anterior da cuenta de amplia variedad de herramientas con las que se ha experimentado. Focalizando en la participación de los usuarios, se corrobora, desde la *Vista de la Administración*, una cierta concentración de las actividades en las siguientes situaciones referidas a los 12 docentes:

- sólo tres docentes han creado *Evaluaciones*
- el 50% de los docentes ha experimentado en armado de *Wikis* y sólo 5 han creado páginas en ellas
- 6 de ellos figuran como responsables de las *Unidades* creadas
- sólo 25% han creado *Calificaciones*
- son 4 los casos que no registran ninguna de las acciones anteriores.

4.3.- Visiones de los docentes sobre la evaluación en el entorno virtual

Se presentan a continuación los resultados de la indagación sobre actividades que los docentes del SEAD realizan en vinculación con el diseño de aulas virtuales. Se los ha consultado sobre algunas cuestiones asociadas a la interacción con el entorno en general y con aquellas que, particularmente, se relacionan con las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Dado que la encuesta que se ha administrado a los 11 docentes⁷² es semi estructurada, esta presentación incluye tablas en las que se vuelca un resumen de las opciones elegidas en los ítems de selección como también detalles de los comentarios y apreciaciones correspondientes a los ítems de respuesta abierta⁷³.

PARTE A: Entorno virtual que se utiliza en el SEAD: *Campus virtual e-educativa*⁷⁴

Las docentes sienten que han desarrollado un nivel de uso del entorno que se acerca en general a la experticia, sobre todo en la interacción que supone el trabajo en *Vista de usuario*. Tal apreciación se fundamenta en que:

- existe una concentración de respuestas en el valor “4” de la escala.
- en los tres aspectos (uso general, *Vista de usuario* y manejo de la *Administración*) los dos últimos valores de la escala (4 y 5) reúnen más del 73 % de las respuestas
- consideran que han desarrollado un mayor nivel de uso en la *Vista de usuario* que en la *Administración*.

	A nivel general		En <i>Vista de usuario</i>		Manejo de la <i>Administración</i>	
	Absolutos	Porcentajes	Absolutos	Porcentajes	Absolutos	Porcentajes
1= novato/a		0		0		0
2		0		0		0
3	2	18		0	3	27
4	7	64	6	55	6	55
5= experto/a	2	18	5	45	2	18
Total	11	100	11	100	11	100

Tabla 52: Docentes según nivel de uso del entorno [Ítem 1⁷⁵]

⁷² Si bien en la actualidad son 12 los docentes que se desempeñan en el SEAD, un caso corresponde a la persona que la administra por lo que los casos se reducen a 11.

⁷³ La totalidad de las respuestas dadas a los ítems abiertos se detallan en el ANEXO 3: “Respuestas dadas por los docentes del SEAD a los ítems abiertos de la encuesta”.

⁷⁴ Se reitera la aclaración que el emplear la denominación que la empresa e-educativa asigna a su producto “*Campus virtual*”, no debe interpretarse como que en este trabajo se consideran equivalentes los conceptos de Campus y EVEA, tal como ya fuera expresado (apartado 4.- Concepto y caracterización de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje - Capítulo 2 –páginas 42 a 45).

⁷⁵ Uso de la plataforma: ¿cómo se siente Ud. como usuario/a de la plataforma? - Selecciones, para cada caso, un valor de la escala considerando que “0 = novato/a” y “5 = experta”

	Absolutos	Porcentajes
Leo las actualizaciones	9	82
Las detecto mientras trabajo	1	9
Por aviso de alumnos	0	0
Por aviso de colegas	1	9
Total	11	100

Tabla 53: Docentes según medio por el cual toman conocimiento de las actualizaciones de la plataforma [Ítem 2⁷⁶]

Las respuestas obtenidas a través de los ítems 2 y 3 de la encuesta, sobre el modo en que se informan sobre las novedades del entorno y las acciones habituales ante dudas de carácter técnico, demuestran que el responsable del Área tecnológica del SEAD, resulta ser un referente en ambos casos.

	Absolutos	Porcentajes
Consulta con el responsable del área tecnológica	10	91
Consulta con la Webmaster	0	0
Busco el tema en los manuales	4	36
Utilizo la ayuda contextual	4	36
Consulta con un compañero	7	64

Tabla 54: Docentes según acciones que realizan ante dudas o dificultades técnicas [Ítem 3⁷⁷]

Las docentes, en su mayoría, se informan a través de las actualizaciones que se distribuyen desde el área y recurren a su responsable cuando advierten dificultades técnicas. Las consultas entre compañeros de trabajo se presentan como segunda acción a la que se apela cuando se presenta alguna duda del ámbito técnico.

Sólo en 4 casos los docentes amplían las respuestas dadas a este primer grupo de ítems de la encuesta. Sus comentarios se detallan en siguiente listado:

- Ágil y accesible.
- La plataforma en general, me parece sencilla y "amigable", no encuentro dificultades en su uso desde ninguna de las *Vistas (Usuario y Administración)*
- Reconozco que antes de utilizar *Ayuda contextual*, consulto a mis pares, y tendría que autogestionarme, ya que son insumos claves para optimizar las propuestas on line.
- Si bien señalé las más frecuentes, la acción depende de la urgencia en resolver la cuestión donde se puede apelar a todas las opciones ante una dificultad

Podría decirse que los docentes del SEAD no advierten dificultades de peso en lo que respecta al manejo del entorno. Se sienten "casi expertas", y encuentran pertinentes las opciones que tienen a disposición para actualizarse o para solucionar dificultades técnicas puntuales.

A continuación se incluyen las respuestas dadas al grupo de ítems a través de los que específicamente se les consulta sobre aspectos relacionados con las prácticas de evaluación.

Estas tres primeras tablas resumen las consideraciones de los docentes sobre "si corroboran ciertas características respecto del uso de herramientas del entorno en relación con las prácticas de evaluación". En líneas generales podría decirse que su visión sobre estas situaciones es coincidente con lo relevado en este trabajo en las aulas virtuales.

	Absolutos	Porcentajes
Si	8	73
No	3	27
Total	11	100

Tabla 55: Docentes según si corroboran que: es escaso el uso de Evaluaciones, Encuestas y Sondeos [Ítem 5.1⁷⁸]

⁷⁶ 2.- Actualizaciones de la plataforma: ¿Generalmente, cómo toma conocimiento de las novedades producidas por las actualizaciones de la plataforma?

⁷⁷ 3.- Ante dudas o dificultades en el uso del entorno: ¿Cuáles son las acciones habituales que realiza cuando tiene una duda o dificultad técnica?. Marque solo una o dos opciones

	Absolutos	Porcentajes
Si	9	82
No	1	9
No contesta	1	9
Total	11	100

Tabla 55: Docentes según si corroboran que: **hay ausencia de actividades diseñadas en APLICACIONES EXTERNAS al entorno** [ítem 5.3⁸⁰]

	Absolutos	Porcentajes
Si	6	55
No	5	45
Total	11	100

Tabla 56: Docentes según si corroboran que: **es escaso el uso de Calificaciones pero sobre todo de inclusión de Observaciones y detalles** [ítem 5.2⁷⁹]

Desde una mirada comparativa, habría menor acuerdo respecto del escaso uso de las *Calificaciones* y, en ellas, de la inclusión de *Detalles* y *Observaciones*. Esto tal vez pueda deberse al hecho que, en el relevamiento previamente realizado, el nivel de uso de la *Evaluaciones*, *Sondeos* y *Encuestas* es menor que el de las *Calificaciones*. La encuesta solicita justificar la respuesta dada en los tres casos. Seguidamente se detallan los comentarios al respecto⁸¹:

Escaso uso de *Evaluaciones*, *Sondeos* y *Encuestas*

- 6 de las 8 docentes (75%) opinan que el escaso uso se debe a que hay desconocimiento de las herramientas por parte de los académicos. En 3 casos apuntan también falta de interés o compromiso
- el 67 % (4 de las 6) de los docentes vinculan el escaso uso de las *Calificaciones* con falta de valoración de actividades de seguimiento. Algunas de las expresiones vertidas:
 - *No están habituados a señalar aciertos y errores, ni a hacer sugerencias, indicaciones o comentarios que colaboren con los alumnos a rectificar o reorientar sus aprendizajes*
 - *(...) no están acostumbrados a hacer devoluciones que les permitan a los estudiantes visualizar aciertos y errores, por eso sólo consignan si aprobaron o no determinada instancia de evaluación*
 - *Poca valoración de la importancia del seguimiento del proceso de aprendizaje*
 - *Escasa práctica docente en el diseño y gestión de la evaluación que superen la tradición y sobre todo la instancia de devolución a los alumnos, la previsión del seguimiento y avance.*
- sólo una docente apela a su responsabilidad respecto del escaso uso: *“Como pedagogas tenemos que apropiarnos de esas herramientas e incentivar a los académicos para que las utilicen”*.
- se menciona también como motivo, en un caso, la falta de tiempo
- Las justificaciones son difusas en los casos en que las docentes no coinciden con la característica enunciada en este ítem (3 casos).
 - En un caso sólo dice que “se usan”
 - en los dos restantes, la justificación pareciera oponerse a la elección de la respuesta pues seleccionan “no coincidir” y comentan: *“El tipo de evaluación requerida en la mayoría de las asignaturas no puede reducirse a la estructura que permiten estas herramientas”* y *“Tal vez no sea interés de los docentes utilizar Sondeos o Encuestas. O bien, desconocen que existe esta herramienta”*

⁷⁸ 5.- Por favor, indique para cada ítem (5.1, 5. 2 y 5.3) Si en las aulas en las que ha intervenido se corrobora cada característica enunciada. 5.1.- Escaso uso de las herramientas “*Evaluaciones*”, “*Sondeos*” y “*Encuestas*”.

⁷⁹ 5.2.- Escaso uso de la herramienta “*Calificaciones*” pero sobre todo, de inclusión de “*Observaciones*” y/o “*Detalles*”

⁸⁰ 5.3.- Ausencia de “*Actividades*” diseñadas en APLICACIONES EXTERNAS al entorno

⁸¹ Se recuerda que en el ANEXO 3 se incluyen la totalidad de las expresiones de los docentes dadas a través de los ítems abiertos de la encuesta.

Escaso uso de la herramienta *Calificaciones* pero sobre todo de inclusión de *Observaciones y/o Detalles*

De algún modo las justificaciones dadas dejarían entrever que los docentes consideran que estas funcionalidades del entorno tienen cierta utilidad.

- La mayor parte de las justificaciones del escaso uso de las *Calificaciones* y de la inclusión de *Detalles* y *Observaciones* apuntan a una “falta de hábito” a “escasa práctica” “no tener costumbre”.... de “hacer devoluciones” ... de “valorar el seguimiento” en “instancias de devolución”. En un caso concretamente se expresa: “Se corrobora, porque los docentes trasladan a la modalidad virtual sus prácticas habituales en la modalidad presencial. No están habituados a señalar aciertos y errores, ni a hacer sugerencias, indicaciones o comentarios que colaboren con los alumnos a rectificar o reorientar sus aprendizajes”.
- En dos casos también se menciona “la falta de tiempo” como motivo de la situación
- Una docente comenta que se debe a *desconocimiento de la plataforma*
- Nuevamente no hay tanta claridad en expresar un motivo o justificación en los casos en que los docentes no coinciden con que sea escaso el uso de estas herramientas u opciones. Algunos de ellos, ratifican la característica pero no la justifican (dos casos). Se advierte también en algunos casos, cierto desconocimiento pues apelan a situaciones erróneas como que las *Calificaciones* sólo pueden ser usadas si están asociadas a las *Actividades* o que sólo sirven para “devoluciones estandarizadas”.

Ausencia de actividades diseñadas en “aplicaciones externas” al entorno

Nuevamente se advierte que no todos los comentarios presentan una justificación de las respuestas (algunos vuelven a referir a la situación pero no al motivo que la genera).

- Entre quienes sí dan una razón, vuelven a referirse al “desconocimiento” para justificar la ausencia de actividades externas al entorno.
- También se reitera el caso en que la docente comenta que es parte de su rol incentivar el uso cuando expresa: “Es parte de nuestro rol, socializar su uso, para que se animen a incluirlas en sus propuestas de cátedra”

Ante la consulta sobre detección de mejoras, soluciones y/o posibilidad de innovación de las prácticas de evaluación de los aprendizajes como consecuencia del trabajo en el entorno, los docentes se manifiestan mayoritariamente, aunque en diferente grado, a través de respuestas positivas. Tal tendencia se observa en el 64 % de los casos en lo que respecta a soluciones y mejoras. La oportunidad de innovación se considera menos factible.

	Absolutos	Porcentajes
Si, en gran medida	1	9
Si, medianamente	3	27
Si, aunque escasamente	3	27
No, no he detectado	1	9
No contesta	3	27
Total	11	100

Tabla 57: Docentes según consideren que el entorno da posibilidades de **Solucionar** algunas prácticas de evaluación de los aprendizajes [Ítem 6⁸²]

Los docentes no se expresan de manera coincidente al brindar especificaciones sobre cuál o cuáles serían las eventuales mejoras y/soluciones o en qué aspectos residiría la posibilidad de innovación, a excepción de referencias a las herramientas especialmente favorecedoras de la interacción y las construcción compartida como los *Foros* y las *Wikis* (el 45%). Tales recursos son caracterizados como favorecedores de innovación y/o mejoras respecto de las prácticas de evaluación.

⁸² 6.- En su experiencia de los últimos años diseñando propuestas de formación en la plataforma ¿ha detectado que el entorno le permite solucionar / mejorar / innovar alguna práctica vinculada con la evaluación de los aprendizajes?

Otras referencias vertidas:

- mejora que supone la posibilidad de realizar autoevaluaciones “*para obtener información del desempeño del alumno*” o “*como herramientas valiosas para hacer un diagnóstico inicial*”
- solución que supone “*el acceso a registros digitales*”
- innovar a través de *herramientas que permiten al alumno el control y la autorregulación de sus aprendizajes.*

Otras especificaciones aluden a que:

- las mejoras y las soluciones llegan por la intervención de los técnicos que con el tiempo van concretando desarrollos a partir de la recepción de consultas o pedidos de resolución de problemas de los usuarios
- la innovación está vinculada con la competencia para innovar y no solo a la herramienta

Según la opinión de los docentes, las herramientas del entorno no constituirán un obstáculo o condicionante ni limitaría las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Quienes se expresan en forma afirmativa (18%) mencionan que:

	Absolutos	Porcentajes
Si, en gran medida	0	--
Si, medianamente	2	18
Si, aunque escasamente	0	--
No, no lo creo	8	73
No contesta	1	9
Total	11	100

Tabla 60: Docentes según consideren que las herramientas del entorno **obstaculizan o limitan** algunas prácticas de evaluación de los aprendizajes [Ítem 7⁸³]

	Absolutos	Porcentajes
Si, en gran medida	1	9
Si, medianamente	4	36
Si, aunque escasamente	2	18
No, no he detectado	1	9
No contesta	3	27
Total	11	100

Tabla 58: Docentes según consideren que el entorno da posibilidades de **Mejorar** algunas prácticas de evaluación de los aprendizajes [Ítem 6]

	Absolutos	Porcentajes
Si, en gran medida	2	18
Si, medianamente	3	27
Si, aunque escasamente	0	0
No, no he detectado	3	27
No contesta	3	27
Total	11	100

Tabla 59: Docentes según consideren que el entorno da posibilidades de **Innovar** algunas prácticas de evaluación de los aprendizajes [Ítem 6]

- “*las herramientas del entorno no favorecen la construcción colectiva del conocimiento y la auto reflexión de los aprendizajes*”. Se entiende que el comentario refiere a las herramientas que específicamente se vinculan con la evaluación pues esta misma persona menciona los espacios colaborativos con posibilidad de innovación del entorno.
- “*Pueden limitar en parte. Por ejemplo no quedan registros de las actividades en la wiki que se usan como parte de una evaluación con calificación o en su totalidad*”

Son 5 los docentes que consideran que existen limitaciones técnicas en las herramientas del entorno, respecto a las actividades de evaluación (45%) y 4 los que no las han detectado (36%). Al solicitar especificación sobre sus opiniones, se realizan aportes que no presentan coincidencias. Se mencionan:

⁸³ 7.- ¿Cree que las herramientas del entorno obstaculizan/condicionan/limitan alguna actividad/acción/práctica vinculada con la evaluación de los aprendizajes?

	Absolutos	Porcentajes
Si, con frecuencia	2	18
Si, en pocas oportunidades	3	27
No, no he detectado	4	36
No contesta	2	18
Total	11	100

Tabla 61: Docentes según hayan detectado alguna **limitación técnica** respecto del uso de las herramientas o funcionalidades empleadas en actividades de evaluación [Ítem 8⁸⁴]

- *falta de interactividad y variedad de lenguajes en el cual diseñar las propuestas de evaluación*
- [la docente reitera que] *“no quedan registros de las actividades en la wiki que se usan como parte de una evaluación con calificación o en su totalidad”*
- *No todos los tipos de evaluaciones pueden contenerse en las herramientas específicas disponibles, aunque he utilizado Actividades para poder evaluar y enviar calificaciones a la Libreta*

Una docente apunta haber detectado limitaciones técnicas en pocas oportunidades, a la vez que advierte que se han ido “corrigiendo en sucesivas actualizaciones del software”.

Las respuestas brindadas ante la consulta sobre el uso de los diferentes reportes automatizados disponibles en el entorno, dan cuenta de un uso generalizado de los mismos. En algunas oportunidades, los consultan para su conocimiento mientras que, en otros casos y en menor medida, también los socializan con los colegas académicos. El detalle de las respuestas se resume en las tablas siguientes:

	REPORTES				
	Lectura y participación	Avance del programa	Accesos	Participación	Avanzados
Lo conozco pero no lo he usado	1	0	0	0	0
Los he usado para mi conocimiento	5	6	7	7	8
Los he usado y socializado con los académicos	5	5	4	4	1
No conozco su contenido	0	0	0	0	2
Total	11	11	11	11	11

Tabla 62: Docentes según **utilización de reportes –Absolutos** - [Ítem 9⁸⁵]

	REPORTES				
	Lectura y participación	Avance del programa	Accesos	Participación	Avanzados
Lo conozco pero no lo he usado	9	--	--	--	--
Los he usado para mi conocimiento	45.5	55	64	64	73
Los he usado y socializado con los académicos	45.5	45	36	36	9
No conozco su contenido	--	--	--	--	18
Total	100	100	100	100	100

Tabla 63: Docentes según **utilización de reportes –Porcentajes** -

⁸⁴ 8.- En su experiencia de los últimos años diseñando propuestas de formación en la plataforma ¿ha detectado alguna limitación técnica en el diseño y/o uso de las herramientas o funcionalidades empleadas en actividades de evaluación?

⁸⁵ 9.- Indique cuál su situación para cada tipo de reporte automatizado que provee el entorno

PARTE B: Espacio de negociación con la contraparte académica en las etapas de diseño e implementación

A través de los ítems que conforman esta segunda parte de la encuesta⁸⁶, se interpela a los docentes del SEAD sobre aspectos inherentes a los espacios de negociación por los que atraviesa junto a los colegas académicos en la tarea conjunta. Las respuestas que han facilitado revelarían que no siempre se logran acuerdos a partir de algunas sugerencias que puedan plantearles. Dentro de este espacio de trabajo compartido, en el que se tratan variadas cuestiones, la consulta focaliza en aquellas relacionadas con la evaluación de los aprendizajes.

	0 = nunca lo consideran o concretan 4 = siempre lo consideran o concretan					No contesta
	0	1	2	3	4	
Variedad en las tareas/actividades de evaluación		2	6	3		
Proceso de corrección con sentido formativo	1	3	5	2		
Coherencia entre el nivel de complejidad del material; las actividades y las evaluaciones		2	7	1	1	
Énfasis en tareas valiosas desde la perspectiva del conocimiento		1	6	3		1
Generación de procesos metacognitivos	2	4	4	1		
Atención a la diversidad del grupo	2	3	4	1	1	
Valoración de la experiencia de estudiante		3	6	1	1	
Atención al sostenimiento de la motivación	1	3	4	3		
Total	6	21	42	15	3	1

Tabla 64: Docentes según **aspectos sobre prácticas de evaluación sugeridos a los académicos** por nivel de frecuencia en su consideración/concreción

Se evidencia que la tendencia en las respuestas cae en el valor medio de la escala. En una mirada centrada en cada aspecto, es posible ordenarlos en forma creciente según su frecuencia de consideración, de modo que inicialmente se ubicarían los criterios y aspectos en los que menor acuerdo se logra y, por consiguiente, son menos considerados o concretados:

- Generación de procesos metacognitivos
- Atención a la diversidad del grupo
- Proceso de corrección con sentido formativo
- Atención al sostenimiento de la motivación
- Énfasis en tareas valiosas desde la perspectiva del conocimiento y Valoración de la experiencia de estudiante
- Variedad en las tareas/actividades de evaluación y Coherencia entre el nivel de complejidad del material; las actividades y las evaluaciones

⁸⁶ Se recuerda que el modelo de encuesta se incluye en el ANEXO 2 “Encuesta a los docentes del SEAD”.

En su mayoría, los docentes consideran que las opiniones expresadas sobre algunas perspectivas de la relación entre las prácticas de evaluación de los aprendizajes y las herramientas del entorno, estarían impactadas, en diferentes grados, por emergentes de estos espacios de negociación al interior de los equipos de producción. Esta situación resulta de advertir un 73 % de respuestas afirmativas.

Varios docentes estiman que un motivo posible es que los colegas académicos poseen concepciones de la evaluación ligadas sólo a la medición o acreditación. También, aunque en menor medida, a que no disponen de tiempo suficiente y a ciertas carencias en sus competencias tecnológicas y didácticas. La falta de interés aparece como el motivo

	Absolutos	Porcentajes
Si, con alta incidencia	2	18
Si, con una incidencia moderada	4	36
Si, aunque con un mínima incidencia	2	18
No, no creo que haya relación	2	18
no contesta	1	9
Total	11	100

Tabla 65: Docentes según **existencia de relaciones entre las visiones aportadas y el espacio de negociación con los académicos** [Item 11⁸⁷]

	Absolutos	Porcentajes
Poseen concepciones de la evaluación ligadas solo a medición o acreditación	6	75
No disponen de tiempo suficiente	4	50
Presentan déficits en sus competencias tecnológicas	4	50
Presentan déficits en sus competencias didácticas	4	50
No tienen interés en estas cuestiones	3	37,5

Tabla 66: Docentes según **motivos a los que atribuirían las apreciaciones dadas** [Item 11.1⁸⁸]

Para finalizar la presentación de resultados de la encuesta, se detallan comentarios finales obtenidos en oportunidad de dar un espacio abierto para explicar o ampliar algún aspecto sobre las informaciones brindadas. Por el contenido de los mismos, pareciera que las docentes se mantienen en vinculación con las últimas cuestiones sobre las que respondieron:

- *La evaluación no está considerada por los docentes como parte del proceso de aprendizaje. Particularmente, en la carrera de [.....], consideran que "lo que vale es el final" y prácticamente dejan transitar el cuatrimestre "en soledad" a los alumnos. Y luego, en los finales, les requieren aprendizajes que no fueron promovidos durante la cursada.*
- *La evaluación está ligada a las prácticas presenciales de los académicos y creo que se sienten seguros como para abrir un espacio de negociación.*
- *La respuesta 11la respondí en función de lo trabajado con la Docente de (que cursa la Especialización en Docencia Universitaria) y por lo tanto, tiene una mirada abierta a aceptar sugerencias respecto a Evaluación. Reitero que en la carrera de..... no participé del diseño de asignaturas.*
- *Desde mi experiencia, considero que sólo construyendo un espacio de trabajo conjunto con cada cátedra, basado en la confianza y el respeto, a través de consensos, acuerdos y negociaciones se va a optimizar y potenciar el uso de la plataforma. Nadie sabe lo que puede un académico....*
- *No tengo experiencia en trabajos conjuntos con académicos, solo en talleres en los cuales me desempeño en los roles: contenidista, diseñadora técnico-pedagógica y tutora.*
- *Desconozco los déficit de los académicos y no me encuentro en condiciones de afirmar algunas de estas cuestiones*

⁸⁷ 11.- Emergentes del espacio de negociación: Ha brindado Ud. sus opiniones sobre usos de herramientas de la plataforma para la evaluación y sus posibles potencialidades y limitaciones. ¿Cree que las visiones que ha comentado al respecto podrían estar relacionadas con el espacio de negociación con los académicos?

⁸⁸ 11.1 Si respondió afirmativamente al ítem anterior, seleccione una o más opciones para indicar a qué lo atribuye. A que los académicos.....

4.3.1.- Miradas que amplían las comprensiones sobre la evaluación en EVEA

Con base en las informaciones brindadas por los docentes a través de la administración de la encuesta, se estructuran los tópicos sobre los que realizar las entrevistas a la Web Master⁸⁹ y al Responsable del Área Tecnológica del SEAD. Por diferentes inconvenientes, en el primer caso se realiza presencial, tal lo previsto, pero no pudo ser grabada. En el segundo caso, no fue posible mantener un encuentro presencial.

Según se describe en el “Manual del administrador” (e-ducativa, 20014), el Web Master es el “usuario de mayor jerarquía que tiene la responsabilidad de la administración total de la Plataforma. Es el único que puede crear nuevos grupos y definir usuarios administradores. Accede a la administración desde cualquier grupo”. En el caso del SEAD, se responsabiliza de las siguientes tareas:

- crear Grupos con las características que considera apropiadas para la finalidad del mismo o con las que específicamente define quien solicita la apertura del espacio en el entorno
- ingresar los usuarios Administradores de Grupo.
- definir los perfiles y accesos que se utilizarán.
- realiza la copia de grupos
- confecciona informes sobre la actividad del entorno que se le solicitan
- interactúa con el responsable de Área tecnológica del SEAD para las cuestiones de índole técnicas
- presta asesoramiento sobre el EVEA

El responsable del Área tecnológica del SEAD, desarrolla las siguientes tareas vinculadas con el entorno:

- interactúa con el Soporte técnico de la empresa e-ducativa a fin de canalizar las consultas del resto del equipo del SEAD
- asesora y asiste a los usuarios (docentes y estudiantes) en las cuestiones técnicas de manejo y uso del EVEA
- distribuye la información que remite la empresa sobre las actualizaciones del servicio

Seguidamente se describen los aspectos sobre los que se aborda la indagación y algunos pasajes de las apreciaciones comentadas en las entrevistas, en ambos casos.

Web Master⁹⁰:

1.- En relación con la vinculación entre las potencialidades de la plataforma del SEAD y el nivel de uso de los docentes Ud. comentó en la encuesta que “hay desconocimiento de las potencialidades del entorno” ¿cree que esta situación sólo se puede adjudicar a los colegas académicos? considera que pueda vincularse también con el desempeño de los pedagogos? o hay un desaprovechamiento desde ambos roles?

...en general hay desconocimiento desde ambos roles, con un mayor peso en los académicos..... Noto que lo que se hace es reproducir el aula tradicional en el entorno....si bien hay casos en que no sucede. La tendencia es sostenible en una primera etapa. Hay tres etapas en el uso de TIC, en 1) se reproduce lo que acontece en la enseñanza tradicionales, que es exploratoria y en las que se traslada el plan de cátedra sin Una etapa media 2) donde se incorporan otros lenguaje: vídeos - hay algún tipo de uso de vínculos o enlaces habría aulas en esta etapa y en general el equipo docente del SEAD se ubicaría en este

⁸⁹ Esta docente también completó la encuesta

⁹⁰ Pueden consultarse su perfil en el ANEXO 4 “Entrevistas”.

grupo... No porque no estén preparados sino porque en el equipo debe encontrar un equilibrio o desde la competencia y desde lo actitudinal - de animarse 3) es una etapa de innovación....hay solo algunas personas del SEAD que tiene algunas proyecciones en este sentido.... Tampoco desde el contexto institucional hay un proyecto que apoye la innovación.... hagan lo que puedan.....

Comenta también que los equipos que trabajan en forma diferente. hay quienes sostienen la intervención en colaboración con el académico y los que no.... como por ejemplo en los casos en que se utilizan las wiki, que es en aulas donde la contraparte académica es docentes del SEAD o donde se sigue trabajando junto al académico y el construcción que a cargo del docente del SEAD

Cuál o cuáles le parecen alternativas viables para mejorar esta situación?

...si habría alternativas.....lo primero que debería haber son lineamientos institucionales sobre el hacer del área [el SEAD]....también acciones de capacitación porque nunca hubo una capacitación sistemática de los docentes del SEAD y cada uno se autogestiona en el uso y el aprendizaje.....Hay falta de conocimiento y diferentes actitudes, con perfiles que no le son cómodos... ven el uso de la tecnología como algo complejo, algo que les es difícil acordar..... entonces algunos están en el primer nivel....no hay dinámicas de capacitación entre los mismo docentes....

En los académicos en diferente grados, hay resistencia muy marcada a la innovación tecnológica imbricada con los pedagógico....a veces llegan presionados a incorporarse a los equipos de producción.....También para ellos la gestión de proyectos para la generación de competencias didácticas y tecnológicas

2.- Algunos docentes del SEAD sostienen que las mejoras y/o soluciones dentro del entorno se han generado y se sigue generando como actualizaciones en el desarrollo a cargo de la empresa educativa. Considera que las tales actualizaciones se encaminan sólo a una mejora técnica? o existiría una perspectiva didáctica desde donde se conciben, desarrollan y programan?

Las mejoras son técnicas pero en la filosofía de los que es la filosofía de la web, ellas conducen a mayor accesibilidad, a ser más amigable, a posibilitar mayor participación y mayor colaboración..... sigue esa filosofía.... no creo que piensen en lo didáctico, como que ese es el fin. Incorporaron un modelo didáctico de clasificación, secuenciación y jerarquización por lo que a veces cuesta flexibilizar y por eso también usamos poco las cosas de la evaluación..... La mejora es tecnológica, no técnica instrumental

3.- Usted ha coincidido en las características relevadas en las aulas respecto de las herramientas que podrían considerarse “específicas” para actividades de evaluación (independientemente que otras también puedan ser utilizadas) . No todos los docentes coinciden en ello ni en la pertinencia de su uso o de la generalización de su uso. “Sí” hay acuerdo casi unánime en el uso de los Reportes automatizados del entorno ¿Ud evalúa que, si bien resultan útiles para actividades de evaluación, los reportes presentan limitaciones? desde lo técnico? desde lo didácticos? desde ambos?...

Los reportes son útiles. Es una información neutra..... debe complementarse con la información que el docente realice desde el seguimiento y con carácter más cualitativo. La plataforma da la info que puede dar no la puede inventar..... Pueden servir de pantallazo general a primera vista conocer quién entró y quién no y luego puede hilar más fino, pero se debe saber de antemano qué es lo que vamos a mirar..... La evaluación de los aprendizajes requiere de una planificación y en ella qué criterios vamos a mirar.... si quiero por ejemplo el criterio evaluar. Si quiero evaluar “participación” voy a ver qué indicadores definiré para orientar la observación y luego el registro..... [Ejemplifica otros indicadores.....]
Los reportes son muy completos y muy valiosos. podés ver bastantes cosas.....tanto por usuarios y por grupos..... en la integración de los reportes con otras herramientas como encuestas y sondeo se va armando un mejor panorama de la cuestión. Esto requiere actitud, competencia y práctica.

4.- Ud relacionó la posibilidad de innovación con “competencias para innovar” más que con aspectos técnicos del entorno, ¿qué valoración puede hacer sobre la posesión de tales competencias al interior del equipo docentes del SEAD?

tiene pocas.... se habla de los distintos tipos de trayectos dentro de las acciones del SEAD que hacen que tengamos diferentes experiencias..... lo institucional también lleva a esto.....

5.- Ud. en carácter de docente del SEAD coordina un programa de capacitación sobre “Competencias docentes en la virtualidad” ¿cuál es su experiencia en cuanto a la pertinencia de optar por una modalidad no presencial para este tipo de cursos? y - por otro lado - qué podría decir del nivel de interés en este tipo de temáticas? hay demanda de los cursos? ¿surgen temáticas que les preocupan o que tienen interés en tratar o profundizar?? qué lugar ocupa la evaluación en estos intereses y/o preocupaciones

ha habido variantes en la implementación..... no asocio el tema a la modalidad. La modalidad se elige en función de las posibilidades de los destinatarios. Se han hecho con distintas modalidades. El tipo de contenidos perfila la alternativa metodológica..... las cuestiones se piensan también desde los requerimientos [a veces de las Facultades que demandan la capacitación]. Se pueden perfectamente dar virtuales y para el colectivo de los docentes universitarios con sus múltiples obligaciones, la modalidad flexibiliza. Lo más conveniente como alternativa pedagógica es una propuesta combinada..... podría hacerse incluso fuera de la plataforma.....

a mi me gusta experimentar pero tenemos que pensar en el perfil de los docentes.. a veces se necesita la instancia presencial.... Hay diferencias en los grupos que han hecho los cursos..

... nadie habla del tema de evaluación porque ellos no lo perciben como problema inmediato.... ellos tienen otros problemas inmediatos, como por ejemplo saber usar algunas herramientas..... incorporar espacios comunes, interactuar con los alumnos con estas TIC y como tradicionalmente la evaluación la tienen disociada de la enseñanza, entonces no les surge como demanda

Las herramientas del entorno se basan en una concepción tradicional de la evaluación - la gente deposita los problemas en el entorno, en lo tecnológico..... no se hacen cargo de su responsabilidad.....esto no es mágico.....

Responsable del Área Tecnológica del SEAD⁹¹:

Usted es un referente para los docentes del SEAD al momento de realizar consultas sobre las “Secciones, Herramientas y/o funcionalidades” de la plataforma ¿Por “cuáles” de ellas lo consultan “con más frecuencia” los docentes en sus intentos de innovar / explorar diferentes usos?

Funcionalidades⁹²

En relación al “tipo y frecuencia” de las consultas que recibe de parte de “los docentes del SEAD, ¿advierte niveles o diferencias” al interior del equipo de docentes? Si la apreciación es afirmativa, ¿cree que tales diferencias puedan relacionarse con: la antigüedad y la experiencia en el Sistema? con la formación? con aspectos de la personalidad como iniciativa, predisposición, compromiso? o a otros motivos? (cuáles?)

⁹¹ Pueden consultarse su perfil en el ANEXO 4 “Entrevistas”.

⁹² Se evidencia que el entrevistado no interpreta la pregunta pero, al solicitarle aclaración, no respondió.

Sí advierto diferencias, no niveles. Dichas diferencias se acrecientan en aquellos que las herramientas utilizadas en las TIC's no fueron incorporadas, o fueron incorporadas en algún momento pero no actualizadas. La formación es relativa, por el motivo que mencionaba antes, ya que hay docentes muy capacitados en pedagogía, pero no en el uso de la Plataforma, y su no capacitación tiene que ver con los aspectos que se mencionan en la pregunta, falta de iniciativa, de predisposición para aprender, y falta de compromiso con ese aprendizaje en particular, ya que se observa que la capacitación en otros aspectos continúa fuertemente. Esto se da en forma variada. También se acrecientan estos factores a medida que el docente está próximo a jubilarse.

5.- ANÁLISIS DE DATOS

Con más de 24 años de antigüedad, en promedio, los actuales docentes del SEAD conforman un grupo cuya experiencia en la docencia de nivel superior se adquiere en vinculación directa con el ámbito de la educación a distancia. Incluso, algunos de ellos participan desde la creación del Sistema en el año 1984. Sus trayectorias laborales y formativas, se han desarrollado a la par que se han sucedido las etapas o generaciones propias de esta modalidad educativa. Han transitado la segunda y tercera generación en la EaD -según ciertos autores como Taylor (1995) también una cuarta- y han desempeñado diferentes roles dentro del SEAD. La actualidad los constituye en portadores de sólida experiencia en la modalidad en general y en entornos virtuales en particular. Este bagaje contempla no sólo el diseño e implementación de ofertas no presenciales sino también sus capacidades como oferentes de capacitaciones (a estudiantes y colegas) sobre diversos aspectos de estos espacios tecnológicos. Esta situación, tal vez configura el contexto desde donde los docentes se han considerado usuarios del entorno (*Campus virtual e-educativa*) con niveles cercanos a la experticia, pese a que otros interlocutores adviertan situaciones diferenciadas.

Todos los docentes han transitado por experiencias de formación a nivel de posgrados en ofertas conducentes a títulos. Algunos se han graduado mientras que en otros casos cursan en la actualidad (tanto especializaciones, como maestrías y doctorados). En su totalidad, han tenido posibilidad de nutrirse como consecuencia de su desempeño en actividades de investigación. Están categorizados en el programa de incentivos a la investigación y han tenido, y mayormente tienen, participación en proyectos en carácter de investigadores, aunque también hay casos de docentes que dirigen y co-dirigen proyectos y grupos.

Además, el que los docentes intervengan en los equipos de producción de todas las ofertas que se implementan en la UNMdP a través del SEAD, coparticipando y asesorando a los colegas contenidistas que, en general, provienen de la presencialidad, los habilita a ser portadores de opiniones en tanto informantes calificados del quehacer en las aulas virtuales desde perspectivas tanto didácticas como tecnológicas. La presencia de los docentes académicos (contenidistas) estaría dada a través de los espacios del entorno en los que se plasma su propuesta académica.

Con la finalidad de contextualizar los análisis sobre las respuestas dadas por los docentes, se señala que, aunque tienen una amplia trayectoria, los recorridos por diversas circunstancias laborales y el cambio de rol dentro del equipo, han hecho que no todos puedan referir a ciertas experiencias o vivencias sobre el uso de herramientas del entorno. Por ejemplo hay casos en que han participado de diversos diseños en aulas virtuales que no han llegado a la etapa de implementación; también casos en que las tareas que les han asignado no los ha hecho interactuar con colegas académicos por ser ellos mismo responsables de los dos roles en el diseño e implementación de las ofertas. Esta situación, de algún modo, pone de relieve que si bien el SEAD incursiona en actividades en las que se utiliza un entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje desde hace ya 11 años, en forma experimental en los primeros años y más sistemática en las últimas épocas, diversas situaciones llevan a que algunos docentes no puedan dar cuenta de ciertos detalles sobre los cuales se les ha consultado.

En este escenario, pueden verse reflejadas tendencias que podrían emerger de cuestiones vinculadas a la inserción institucional del SEAD en la UNMdP, que no logra fortalecerse a través de lineamientos o posicionamientos para con la educación a distancia y, en los últimos años, para generar un acompañamiento que consolide y expanda la creciente incorporación de tecnología al ámbito educativo como soporte de las propuestas educativas. Algunos de los actores contactados sostienen que estas situaciones, impactan en los desempeños docentes, al interior de los equipos de producción que diseñan e implementan las acciones formativas del SEAD. Se han relevado perspectivas, a modo de enunciados hipotéticos, que dan cuenta de carencias en las competencias, didácticas y tecnológicas, pero también cierta falta de interés, compromiso e iniciativa en las acciones inherentes a las ofertas desarrolladas en el entorno virtual de enseñanza. Estas valoraciones respecto de los docentes del SEAD por un lado y de los colegas académicos por otro, reflejan diferentes niveles o grados y se asociarían con diversos estadios de la incorporación de recursos tecnológicos en el marco del proceso de enseñanza.

El uso del EVEA en forma sistemática y las constantes actualizaciones desarrolladas por la empresa proveedora del servicio (e-educativa) enfrenta a los docentes del SEAD a estar informados de las novedades respecto de las funcionalidades de sus herramientas. Es a través de la lectura de los manuales de actualización que elabora la empresa y distribuye el responsable del Área tecnológica del SEAD, el modo en que resuelven esta situación.

En este mismo sentido, la indagación sobre accesos y usos del *Grupo* que, con fines de experimentación tienen a disposición los docentes (“Grupo Prueba”), permite la detección de: situaciones heterogéneas en cuanto a los accesos; una tendencia de uso decreciente a través de los años y diversidad en relación con las herramientas con las que los docentes han experimentado. Pareciera que hay distintos niveles en las iniciativas por explorar el uso de las herramientas y las posibles implicancias que puedan tener en las alternativas de intervención didáctica, las mejoras técnicas que progresivamente se van incorporando. En opinión de algunos referentes, “en general hay desaprovechamiento de las potencialidades del entorno desde ambos roles [contenidistas y en menor medida pedagogos]”. Para la Web Master del SEAD, según las tres etapas vinculadas con la utilización de tecnología, los académicos se ubican preponderantemente en la primera, la cual se caracteriza por replicar configuraciones del aula tradicional. Los docentes del SEAD se ubicarían mayormente en la segunda etapa en la que se incorporan algunos recursos que integran lenguajes en entornos hipermediales y sólo algunos evidencian iniciativas a la innovación que los ubicaría en una tercera etapa dentro de este proceso.

La mirada sobre la actividad en el “Grupo Prueba”, pareciera haber sido interesante en la medida que por ejemplo:

- 3 de las 4 docentes que trabajaron con páginas de Wikis fueron 3 de las 4 que vinculan dicho recurso con las prácticas de evaluación y en algunos casos la asociaron a las innovaciones que permitiría generar el entorno.
- hay concordancia entre la ausencia de *Evaluaciones SCORM* en las aulas relevadas y la cantidad nula de registros sobre acciones con ese tipo de recursos en el “Grupo Prueba”.
- 4 de las cinco docentes con mayor cantidad de accesos al *Grupo* son 4 de las cinco docentes que consignan que las herramientas del entorno permiten innovaciones en las prácticas de evaluación.

Las cuestiones técnicas que hacen al manejo de las herramientas, no parecieran constituir para los docentes, condicionantes para configurar y plasmar sus intervenciones dentro del entorno. Tal situación se fundamenta en hechos como: las categorías cercanas al nivel de experto que se han adjudicado como usuarias y la facilidad para disponer de canales tanto para actualizarse como para sortear dudas en lo cotidiano. Algunos docentes lo han expresado en forma explícita mediante expresiones sobre la plataforma como: “es ágil y sencilla”; “amigable”, “no me genera dudas en ninguna de sus vistas”.

No obstante, algunos comentarios vertidos, evidencian conceptos algo inexactos como por ejemplo:

- *La libreta de calificaciones es usada cuando en el diseño del Aula quedan vinculadas a las Actividades*⁹³
- *Todavía no he explorado esta herramienta [Calificaciones]. Las evaluaciones han sido presenciales o por envío de "actividades"*⁹⁴
- *Esta herramienta [Calificaciones] es útil para preparar devoluciones estandarizadas o También se utiliza el correo para hacer devoluciones personalizadas*⁹⁵.

La realización de algunas pruebas estadísticas, posibilitan analizar eventuales relaciones de dependencia entre el nivel de uso del Grupo prueba y otros aspectos relevados. El recuento de accesos durante cuatro años en el espacio de exploración (que se ha denominado variable "Accesos") es, en términos estadísticos, una variable cuantitativa no continua. Para evaluar su normalidad, se aplica el test de ShapiroWilk en tanto técnica de análisis univariado, obteniéndose que dicha variable se distribuye aproximadamente en forma normal ($p=0.09 > 0.05$). Sobre la base de esta confirmación, se analiza la posible dependencia entre un grupo de variables categóricas y Accesos, encontrando que las siguientes variables no afectan su comportamiento:

- Nivel de uso general de la plataforma ($p = 0.76 > 0.05$)
- Nivel de uso en *Vista de Administración* de la plataforma ($p = 0.86 > 0.05$)
- Nivel de uso en *Vista de Usuario* de la plataforma ($p = 0.47 > 0.05$)
- Detección de limitaciones técnicas respecto de las herramientas en el marco de las prácticas de evaluación ($p = 0.746 > 0.05$)

Los docentes, acuerdan en gran medida con la caracterización lograda a partir del relevamiento realizado en las aulas sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes, pero no parecieran visualizarse como partícipes responsables de tal acontecer. Los porcentajes superan el 50% de respuestas afirmativas demostrando cierta coincidencia en los aspectos que describen tales prácticas evaluativas. Seguidamente se enuncian presentados en orden decreciente de acuerdo:

- Ausencia de actividades diseñadas en "aplicaciones externas" al entorno (82%)
- Escaso uso de *Evaluaciones, Sondeos y Encuestas* (73%)
- Escaso uso de la herramienta *Calificaciones* pero sobre todo de inclusión de *Observaciones y/o Detalles* (55%)

La docente web Master del SEAD, también acuerda en la caracterización lograda respecto a este grupo de herramientas dentro de las aulas.

Los casos en que se acuerda con el calificativo de "escasa/o" harían suponer que, en opinión de los algunos docentes, las herramientas del entorno a las que se alude, tendrían alguna potencialidad que ameritaría incrementar su uso. Otras perspectivas no reflejan acuerdo con este planteo. Algunas respuestas en este caso, no contienen una justificación de las opiniones, solo comentan que "no son escasas" porque "sí" las utilizan. Quienes sí justifican, expresan por ejemplo: [no es escaso el uso de *Evaluaciones, Sondeos y Encuestas* pues] *el tipo de evaluación requerida en la mayoría de las asignaturas no puede reducirse a la estructura que permiten estas herramientas.*

⁹³ No necesariamente, también se pueden crear asociadas a *Evaluaciones* o pueden crearse sin asociación a ninguno de estos casos

⁹⁴ Contrariamente al caso anterior, la remisión de evaluaciones como *Actividades* posibilita generar *Calificaciones*, de modo manual o automático

⁹⁵ La *Calificaciones* admiten inclusión de *Detalles* y *Observaciones* que permiten mensajes personalizados pudiendo albergar una réplica de cualquier contenido de un correo. Si la personalización refiere a la privacidad del dato, el entorno permite configurar la visualización para que cada estudiante sólo acceda a sus propias calificaciones

Las opiniones, en general, se orientan fundamentalmente a desplazar la responsabilidad de tales particularidades a los colegas académicos, coincidiendo en motivos como:

- “desconocimiento” (del entorno, de algunas herramientas y funcionalidades).
- “*traslado de prácticas de la presencialidad a la modalidad a distancia*”
- “*falta/falencias/carencias en las competencias didácticas*” y “*concepciones de la evaluación ligadas solo a medición y acreditación*”

Tal vez cabrían aquí algunos interrogantes sobre el asesoramiento de los docentes a los contenidistas con quienes conforman los equipos de producción. A modo de autoreflexiones podrían preguntarse por ejemplo: ¿por qué los colegas académicos no conocen algunas herramientas del entorno? ¿sería necesario replantear algún aspecto del asesoramiento para revertir este desconocimiento? ¿los contenidistas no dan oportunidad para ser asesorados sobre el tema?. En este sentido, poco generalizados, casi solitarios, son los comentarios que denotan una reflexión que pone en evidencia la corresponsabilidad, junto a los académicos, en los procesos y las concreciones en las aulas: No las utilizan porque no las conocen. Es parte de nuestro rol, socializar su uso, para que se animen a incluirlas en sus propuestas de cátedra. - Desde mi experiencia, considero que sólo construyendo un espacio de trabajo conjunto con cada cátedra, basado en la confianza y el respeto, a través de consensos, acuerdos y negociaciones se va a optimizar y potenciar el uso de la plataforma.

De algún modo, la perspectiva planteada por algunos docentes respecto de sus colegas académicos, viene al encuentro de la idea que plantea un escenario de la educación superior en el cual persisten prácticas con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista en el ámbito de la evaluación. Es más, podría decirse que es una situación que se ve acentuada porque en general, sin que ello se interprete como una desvalorización, los responsables de la enseñanza prestan escasa atención a las dimensiones didácticas (Santos Guerra, 1999) de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El entorno permitiría mejorar y solucionar cuestiones relacionadas con las prácticas de evaluación de los aprendizajes, en mayor medida que innovar en dicho ámbito. En este sentido, el aspecto que concentra reiteradas miradas refiere a la posibilidad de interacción y colaboración que suponen herramientas como los foros y las wikis. Aunque referida a veces en tanto mejora, a veces como solución o también como innovación, esta posibilidad en el terreno de la evaluación pone de manifiesto que estos recursos, aunque de uso incipiente en el caso de las wikis, estarían dotados de potencialidad desde una perspectiva didáctica que resignifica su uso. Algunos docentes adjudican la posibilidad de mejora e innovación, a la tendencia de la empresa e-educativa a dar nuevas soluciones y crear nuevas funcionalidades tanto a partir las problemáticas que plantean los usuarios como también las que devienen de las iniciativas del mismo proveedor del servicio en relación con los avances tecnológicos.

Podría afirmarse que, al menos de modo preliminar, la frecuencia de uso del espacio “Grupo Prueba”, en tanto posible indicador de iniciativas de los docentes por explorar en el entorno, no tendría relación con el modo en que los docentes categorizan su nivel en cuanto al manejo de las aulas ni a nivel general ni en las *Vistas de Usuario* y de *Administración*.

Los resultados obtenidos al indagar posibles explicaciones del comportamiento de la variable que representa la detección de condiciones de posibilidad para la innovación en la evaluación dentro del entorno, llevan a la confirmación de hipótesis de independencia. Así, puede afirmarse que, en el contexto analizado, no habría relación entre la apreciación de los docentes sobre la posibilidades de innovación que permitiría el entorno en el marco de la evaluación con cuestiones como, las detección de limitaciones técnicas ($p = 0.746$), el nivel de manejo en la administración de aulas ($p = 0.1546$) ni la eventual visualización de obstáculos en las prácticas evaluativas por la utilización del entorno ($p = 0.5264$).

Es casi unánime la respuesta afirmativa dada por los docentes ante la consulta sobre si usan los reportes automatizados que se generan en el EVEA. Se evidencia así que constituyen una herramienta de utilidad al servicio específico de la evaluación en tanto permiten concretar miradas que suponen

una estar atento al acontecer en las aulas, acción que se plantea como ineludible en el marco del seguimiento del desempeño de los estudiantes.

Si bien no se presenta como una demanda, ciertas consideraciones dadas por los docentes en distintos pasajes de la encuesta, pondrían de manifiesto la necesidad y factibilidad de que ellos pudieran albergar otro tipo de informaciones. Por ejemplo:

- los docentes enfatizan cuestiones vinculadas con el seguimiento: los actuales datos que pueden ser consultados en los reportes sólo brindan información de carácter cuantitativo lo cual se considera limitado para lograr las comprensiones que tal proceso requiere.
- los foros y wikis se rescatan como potentes herramientas para la evaluación: los reportes actuales no permiten compendiar datos respecto del contenido de las intervenciones en estas secciones como tampoco incluir la participación de los estudiantes en los progresos y porcentuales de avance.
- en muchas oportunidades las mejoras y soluciones en el entorno, son generadas por las sucesivas actualizaciones que le entrega la empresa concreta: esto otorga viabilidad a la recepción y consideración de eventuales planteos y propuestas a incluir en el futuro como nuevas funcionalidades.
- en la integración de competencias didácticas, tecnológicas y de innovación residiría la posibilidad de capitalizar las potencialidades del entorno: esto haría viable y enriquecedor el proyectar nuevos recursos factibles desde lo técnico y potentes desde lo didáctico, en complementariedad de otros existentes en las aulas.
- los académicos no muestran interés y/o no disponen de tiempo para tareas de seguimiento: sería poco factible proponer un registro de carácter cualitativo si el entorno no facilitara y agilizar su realización

Si bien los EVEA constituyen estructuras estándar dadas a priori, los docentes a cargo de asesorar en su uso, no vislumbran que las herramientas disponibles constituyan obstáculo o condicionantes para plasmar los diseños didácticos que emergen de los equipos de producción, aunque señalan algunas limitaciones de carácter técnico.

6.- A MODO DE CIERRE

Desde estas visiones de los docentes del SEAD que nacen en sus experiencias y vivencias, se corrobora que las iniciativas personales, las facilidades del entorno, las capacidades didácticas y tecnológicas que posean para el asesoramiento junto a la tendencia de imponer mejoras en las funcionalidades por parte de la empresa (e-educativa), constituiría un escenario de posibilidad para la concreción de propuestas que enriquezcan los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante el realce del carácter formativo de la evaluación. La predisposición a ampliar las herramientas al servicio de las prácticas de evaluación y diversificar sus usos, incluso reorientando usos previstos por los desarrolladores, darían cabida a diseños didácticos en los que la evaluación se imbrique con la enseñanza y se constituya en una herramienta de conocimiento. Podría decirse que los EVEA, en este caso el que utiliza el SEAD de la UNMdP, podrían cumplir con la finalidad con la que se los concibe si las decisiones se apoyan en problematización sobre el potencial didáctico de sus componentes.

SECCIÓN III: PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6: RECAPITULACIÓN, AVANCES LOGRADOS PARA ESTRUCTURAR LAS PROPUESTAS

Este trabajo se gesta ante la motivación de formular algunas propuestas de acción que constituyan aportes en un espacio que, en la actualidad, se encuentra en expansión, como es el de la educación superior a través de modalidades con diferente grado de despresencialización, mediante el uso de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. La finalidad que se persigue es generar contribuciones desde la tecnología informática aplicada a la educación para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la formación universitaria implementada en entornos virtuales, en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP.). En las secciones anteriores se recorren teórica y empíricamente perspectivas que pueden contribuir a situar el caso elegido, así como a comprender los sentidos que guían este trabajo y que orientan las propuestas que se comparten en esta tercera sección.

Los temas centrales de la investigación “Evaluación” y “Educación a distancia”, se abordan en los dos primeros capítulos. En ellos se rescatan las líneas principales en su análisis y se presenta un desarrollo histórico que esboza miradas y preocupaciones de especialistas a modo de estado del arte en cada caso. En la segunda sección se describen los sucesivos recorridos empíricos desde un enfoque metodológico de tipo interpretativo, basados en indagaciones en un contexto particular de actuación, sus actores, sus prácticas y perspectivas. A fin de esbozar posibles aportes para la mejora, se transita por una secuencia espiralada que parte de una descripción del contexto (el SEAD de la UNMdP y el EVEA que utiliza – Capítulo 3) para continuar en dos análisis en interacción: las prácticas de evaluación de los aprendizajes en relación con los usos de las herramientas del entorno (Capítulo 4) y las perspectivas de los actores vinculadas con ellas (Capítulo 5). Así, desde la necesaria integración de los enfoques en un dinámico vaivén teoría - empiria, se tiende a la ampliación y profundización de perspectivas que conduce a fortalecer y reorientar supuestos que fundamentan y justifican algunas posibles alternativas de acción que se proponen.

El análisis de las particularidades de la EaD deja percibir el desafío que interpela a quienes se desempeñan en esta modalidad a focalizar y accionar en dimensiones básicas que perfilan la identidad y esencia de un modelo pedagógico. Sin perder de vista que tanto en la modalidad presencial como a distancia, “los procesos de mediación están representados por la intervención pedagógica, comunicacional, tecnológica y cultural que se produce en las situaciones de enseñanza para facilitar procesos de aprendizaje idiosincrásicos y de carácter relacional”, (Zangara, 2009a, p. 4), “la educación a distancia es una de las formas educativas que con mayor grado de proximidad ha convivido con el desarrollo tecnológico, llegando, en algunos casos a mimetizarse, directamente con este concepto” (Garmendia, Juric y Malvassi, 1999, p. 2).

En consideración de “lo virtual” como “virtualidad de internet”, las modalidades no presenciales han encontrado en los entornos virtuales, espacios que pueden diseñarse con una intencionalidad específicamente educativa. Se conciben así los EVEA como aplicaciones con finalidad educativa que integran herramientas para “el tratamiento de contenidos, la comunicación y la colaboración, la gestión de usuarios y de aulas” (Meléndez Tamayo, 2013; Szpiniak y Sanz, 2009).

En estos términos, es claro que la educación a distancia puede ser virtual o no virtual, pero también es cierto que la tendencia de virtualización generada por la creciente incorporación de tecnologías a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, encuentra en la educación a distancia su “escenario” natural, no así en la presencialidad. La virtualidad resultará una buena opción para la EaD en tanto permita profundizar la búsqueda de respuestas y propuestas cuyas configuraciones didácticas, por caminos divergentes, favorezcan procesos cognitivos diferenciados y nuevas formas de tratamiento de los contenidos (Garmendia *et al.*, 1999). Así, los docentes enfrentan el desafío de la posesión de competencias didácticas y tecnológicas pero también y de modo relevante de aquellas vinculadas con la capacidad para la iniciativa, la exploración y la innovación.

A nivel institucional, el panorama actual de la virtualidad estaría demostrando que constituye un escenario de apertura y flexibilidad con amplia potencialidad como respuesta efectiva de las universidades ante los requerimientos de cambio, generados a partir de demandas y necesidades del medio. En Argentina, “el desarrollo y la gestión de innovaciones educativas responden, en su gran mayoría, a iniciativas de docentes y profesores (...) imbuidos de pasión por el conocimiento (...) e interés por las innovaciones” (Martinelli et al., 2012, p. 8). Es por esto que muchos de los proyectos de innovación se gestan impulsados por motivaciones personales de algunos docentes que no encuentran, en la rigidez de las instituciones universitarias, el respaldo que estos cambios requieren para impactar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien hay quienes atribuyen a las diferentes dimensiones de entrada de las tecnologías en el nivel superior de enseñanza, el carácter de generadoras de un “cambio estructural” (Lugo, 2012), a decir de Rama (2009) el impacto de la digitalización y la tendencia a la virtualización genera un proceso de des-presencialización que constituye tanto una macrotendencia como una macrotensión.

En este escenario, pueden verse reflejadas tendencias que emergen de cuestiones vinculadas a la inserción institucional del SEAD en la UNMdP, que no logra fortalecerse a través de lineamientos o posicionamientos para con la educación a distancia y, en los últimos años, para generar un acompañamiento que consolide y expanda la tendencia de incorporación de tecnología al ámbito educativo como soporte de sus propuestas educativas. Algunos de los actores contactados sostienen que estas situaciones impactan en los desempeños docentes, al interior de los equipos de producción que diseñan e implementan las acciones formativas de la dependencia. Se han relevado perspectivas, a modo de enunciados hipotéticos, que dan cuenta de carencias en las competencias, didácticas y tecnológicas, pero también cierta falta de interés, compromiso e iniciativa en las acciones inherentes a las ofertas desarrolladas en el entorno virtual de enseñanza. Estas valoraciones respecto de los docentes del SEAD por un lado y de los colegas académicos por otro, reflejan diferentes niveles o grados y se asocian con diversos estadios de la incorporación de recursos tecnológicos en el marco del proceso de enseñanza.

Los profesionales del SEAD que desde sus diferentes roles aportan al diseño de cada propuesta, atravesada por estilos pedagógicos particulares e identidades disciplinares específicas, han logrado, con su desempeño comprometido, sostener en el tiempo el accionar de esta dependencia. Este logro se alcanza pese a un contexto institucional, por muchos momentos, poco propicio, incluso actualmente tal como refiere la docente que se desempeña como Web master y como se describe al situar el caso. La posibilidad de contribuir a brindar oportunidades de formación superior a personas para quienes esta opción se les presenta inaccesible es, en gran medida, la fuente de tal compromiso. El entorno virtual que actualmente utiliza el SEAD se adecua en gran medida a las necesidades de los equipos de trabajo y al contexto institucional. El mismo ha permitido no sólo, disponer de un conjunto integrado de herramientas al servicio de las intervenciones didácticas, sino también diversificar las prestaciones de la dependencia incorporando el asesoramiento y el diseño de actividades de apoyo a la presencialidad.

Los recursos disponibles en los EVEA, permiten recrear procedimientos y formas de uso que surgen de la organización de las actividades y de una sucesión de negociaciones de significados (Bossolasco, 2013). Por ello, el caso del SEAD de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se presenta como un espacio educativo que invita a la reflexión crítica, al análisis, y a la propuesta en la medida que cuenta con una trayectoria en la modalidad cercana a los 30 años y ha transitado por todas las generaciones de la educación a distancia. Los docentes que actualmente se desempeñan en los equipos de trabajo, cuentan con más de 24 años de antigüedad en promedio, conforman un grupo cuya experiencia en la docencia de nivel superior se adquiere en vinculación directa con el ámbito de la educación a distancia y comienzan a incursionar en el uso de entornos virtuales hace aproximadamente, 16 años.

Dentro de este contexto de enseñanza, el interés fundamentalmente está orientado a la evaluación de los aprendizajes. Comprometerse con la enseñanza es comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza, en tanto práctica social y humana, ubica al educador ante un compromiso moral: la enseñanza no es una práctica irresponsable (Pruzzo, 2012) y tal vez, la evaluación, por su carácter público, sea la arista que, en mayor medida, deja expuesta a dicha práctica. En planteos renovados, la evaluación es entendida como un proceso vinculado con el diálogo, discusión, comprensión, argumentación, participación responsable, interpretación, problematización, reflexión y auto-reflexión. En el marco de estas perspectivas ya no prevalece la dimensión técnica relacionada con la medición, sino una dimensión crítica/reflexiva relacionada con la comprensión. La evaluación deja de enfocarse en una función de certificación para hacerlo sobre su función pedagógica, desde donde es posible recuperar su sentido formativo. Superar perspectivas parcializadas o reduccionistas de la evaluación es una aspiración que aún merece ser atendida. Autores como Steiman (2012) y su planteo de los *reduccionismos disonantes* que impregnan aún hoy las prácticas o el mote de *tema tabú, de temor* utilizado por Anijovich (2009) en relación con la evaluación, son ejemplos de la vigencia del tema. Desde las perspectivas de los interlocutores contactados, esta situación se refleja en los docentes que se desempeñan como académicos en las aulas del SEAD. Entre otras, tales perspectivas puntualmente refieren a que ciertas prácticas del entorno podrían relacionarse con concepciones de estos docentes ligadas casi exclusivamente a la medición y la certificación y con un desconocimiento y/o falta de interés en acciones vinculadas con el seguimiento. A opinión de la docente Web master del SEAD, los académicos *no se interesan por la evaluación*; en el marco del trabajo en los entornos *se interesan por lo inmediato*, por el manejo de algunas herramientas.... *piensan a la evaluación disociada de la enseñanza*, a decir de Lipsman (2003) no visualizarían que “la evaluación se presenta impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza” ni que “la evaluación opera como fuente de mejora para la enseñanza” (Lipsman, 2012).

Adentrándonos en la cuestión de las “herramientas específicamente relacionadas con la evaluación” dentro del EVEA del SEAD, se advierte que su estructuración no plantea una asociación explícita entre sus funcionalidades (secciones, herramientas, recursos, etc.) y cuestiones de carácter didáctico relativas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No obstante, es posible que desde la perspectiva docente, pueda plantearse esta vinculación. Así, algunas herramientas del EVEA responderían con bastante especificidad a prácticas del ámbito de la evaluación, lo que no inhabilita el que otras herramientas del entorno puedan también ser empleadas para estas actividades. En este sentido se consideran recursos que específicamente pueden asociarse a actividades de evaluación las *Actividades*; *Evaluaciones*; *Encuestas* y *Sondeos*, como también las *Calificaciones* y los *Reportes*. El análisis de información obtenida a través del relevamiento de aulas, permite, desde una mirada comparativa sobre la frecuencia en la utilización de algunas de tales herramientas, calificar su uso como “bajo” excepto para las *Actividades*. En orden decreciente según el porcentual de aulas en que se usa cada herramienta, se presentan: *Evaluaciones SCORM* en primer lugar; *Evaluaciones* y *Sondeos*⁹⁶ en segundo y, finalmente, *Encuestas*.

Sobre las *Calificaciones* se realiza una indagación pormenorizada en tanto es una herramienta que posibilita conocer e hipotetizar algunas perspectivas referidas al proceso de corrección en el marco del seguimiento de los estudiantes. Este proceso incluye tanto la asignación de una calificación como también el diálogo posterior que se inicia en la explicitación argumentativa por parte del docente de todo aquello que pudiera haber observado sobre el proceso de aprendizaje dentro del cual la instancia es un estadio particular. Sólo en el 40 % de las aulas se emplean las *Calificaciones*. De ellas se hace un correcto uso desde lo técnico, aunque es escasamente aprovechado desde su función didáctica, pues casi en uno de cada dos casos la Calificación aparece en las aulas como un listado de *Notas* o

⁹⁶ El que se registre un uso mayor al considerado para ubicarlo en primer lugar (en orden decreciente de uso) se debe a que sólo en un caso se administró como parte de la propuesta de enseñanza y todos los casos restantes (5 casos) fueron publicados por el Servicio Técnico del SEAD

Estados, es decir, sin inclusión de *Observaciones* o *Detalles*. Si bien los comentarios o informes de devolución podrían ser enviados por otro canal de comunicación del entorno, se advierte que no se efectúa por el que se ofrece específicamente para ello.

Un análisis complementario respecto de acciones vinculadas con el seguimiento, como lo que acontece en las corrección y los intercambios que se vehiculizan a través del circuito de Actividades, da cuenta de que la mayor parte de los docentes se ha manejado correctamente y lo ha utilizado (en el 64% de las aulas). Pareciera que el entorno resuelve satisfactoriamente con sus herramientas la automatización del circuito que implica, la carga por parte de los alumnos de sus producciones, el aviso correspondiente de entregas, el acceso a los trabajos por parte del docente/tutor, la carga de la corrección (Estado/Nota y Detalles), su publicación y el acceso a ella de parte del estudiante.

Los aspectos estudiados respecto del seguimiento mostrarían un limitado uso de recursos disponibles en el aula. Analizada la relación docente/alumno se observa que tal situación no se asocia a una sobrecarga de estudiantes. Esto podría interpretarse desde dos posibles escenarios: no se evidencia en los docentes un compromiso por posicionarse al servicio de la mejora de los procesos mediante propuestas evaluativas o no encuentran en los recursos disponibles en el aula, herramientas que puedan manejar con experticia y/o que se adecuen a sus necesidades.

Las voces de los docentes del SEAD expresan coincidencia con la descripción lograda a través del relevamiento sobre usos de herramientas del entorno en relación con las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Con sus apreciaciones, desplazan la responsabilidad sobre este acontecer en las aulas, a cuestiones vinculadas con los colegas académico, en tanto consideran que existe: “*desconocimiento*” (del entorno, de algunas herramientas y funcionalidades); “*traslado de prácticas de la presencialidad a la modalidad a distancia*”; “*falta/falencias/carencias en las “competencias didácticas” y “concepciones de la evaluación ligadas sólo a medición y acreditación”*”. Pareciera ser este un ejemplo de la caracterización del escenario de la educación superior dentro del cual, las instituciones universitarias no estarían ajenas a una realidad en la que aún se dan prácticas con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista en el ámbito de la evaluación, tal vez debido a una “*resistencia cultural*” a la “*formación pedagógica*” De Vincenzi (2012) de sus claustros docentes. Poco generalizados, casi solitarios, son los comentarios que denotan una reflexión que pone en evidencia la corresponsabilidad, junto a los académicos, en los procesos y las concreciones en las aulas: “*No las utilizan porque no las conocen. Es parte de nuestro rol, socializar su uso, para que se animen a incluirlas en sus propuestas de cátedra. - Desde mi experiencia, considero que sólo construyendo un espacio de trabajo conjunto con cada cátedra, basado en la confianza y el respeto, a través de consensos, acuerdos y negociaciones se va a optimizar y potenciar el uso de la plataforma. Nadie sabe lo que puede un académico....*”

Perspectivas que amplían las comprensiones sobre el contexto que se analiza, se asocian a esta responsabilidad al interior del equipo de docentes del SEAD. En opinión de algunos referentes, si bien hay un mayor peso en los académicos, “*en general hay desaprovechamiento de la potencialidades del entornos desde ambos roles*”. Para la Web Master del SEAD, según las tres etapas de la utilización de tecnología a que ella refiere, los contenidos se ubican preponderantemente en la primera, la cual se caracteriza por replicar configuraciones del aula tradicional. Los docentes del SEAD se ubicarían mayormente en la segunda etapa en la que se incorporan algunos recursos que integran lenguajes en entramados hipermediales y sólo algunos evidencian iniciativas a la innovación que los ubicaría en una tercera etapa dentro de este proceso. Esta docente considera que tal escenario deviene de la falta de un contexto institucional que se encamine a consolidar la actividad del SEAD en particular y la incorporación tecnológica a la actividad en la docencia en general, lo cual genera situaciones en las que los docentes deben recorrer itinerarios laborales y formativos signados por la autogestión, sus preferencias, iniciativas y motivaciones. Esto se traduce en desempeños e iniciativas diferenciales que son advertidos a través del Área tecnológica del SEAD en función del tipo y frecuencia de las consultas; la indagación en el aula “*Grupo prueba*” en cuanto a accesos y secciones creadas, como desde detección de inexactitudes en lo expresado en la encuesta, a pesar que mayormente, los

docentes del SEAD se visualizan a sí mismos como usuarios de la plataforma cercanos al nivel de expertos.

Esta situación podría interpretarse como desde la necesidad de capacitación particularizada para ambos roles: el de asesores técnico-pedagógicos de los docentes del SEAD y el de tutores por parte de los responsables académicos. Tales acciones formativas debieran atender tanto a cuestiones sobre manejo del entorno en su perspectiva didáctica y tecnológica como a temáticas sobre la evaluación de los aprendizajes en general y en el marco de acciones educativas en entornos virtuales en particular.

Los *Reportes* son otro recurso del entorno en vinculación con las prácticas evaluativas, mediante el cual el *Campus Virtual e-educativa*, pone a disposición de los usuarios un conjunto de informes de generación automatizada y de carácter estadístico. Como ya se ha mencionado, su contenido se basa en la captura y registro de acciones, sucesos y recorridos, producto de la interacción de cada usuario con el entorno. Si bien no es posible relevar su uso mediante la exploración de las aulas, el contacto establecido con los docentes del SEAD permite obtener datos para afirmar que dicha herramienta resulta de utilidad ya que la totalidad de los docentes los generan y consultan. Algunas situaciones diferenciales son detectadas en cuanto a si son o no socializados con los académicos con quienes trabajan en la implementación de las ofertas o si sólo los utilizan para su propio conocimiento. Al respecto, la Web master del SEAD también se muestra coincidente en cuanto a su utilidad, a la par que señala limitaciones y alternativas: *"...los reportes son útiles, completos y muy valiosos ... "podés ver bastantes cosas tanto por usuarios como a nivel de grupo pero"...* brindan *"una información neutra" que "puede servir de pantallazo general""deben complementarse con la información que el docente realice desde el seguimiento y con carácter más cualitativo...[enuncia ejemplos de criterios e indicadores].. "sucede que la evaluación de los aprendizajes requiere de una planificación y en ella definir qué criterios vamos a mirar".*

Diferentes perspectivas analizadas, realzan la relevancia que el seguimiento adquiere en el contexto de prácticas de evaluación. El enriquecimiento que persigue la evaluación con carácter formativo, no sería posible sin un "estar" sostenido, atento, sin una actitud del docente de compromiso para con el aprendizaje de los estudiantes, sin invitar a los estudiantes al trabajo sobre los contenidos. Se requiere el hacer del alumno para poder ejercer la "tutela", para poner en marcha la custodia del aprendizaje. En palabras de Celman,

"si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. Y esto sólo es posibles si se hace de la evaluación un ejercicio continuo" (1998, p. 47).

Este ejercicio continuo, impone al docente generar y disponer de información adecuada desde una perspectiva cuanti y cualitativa, es decir que necesita información suficiente y de valor. Tal aspiración será posible en la medida que proponga a los estudiantes, espacios de actuación que se constituyan en fuentes de información que debe ser adecuadamente registrada a los efectos de recuperarla para los análisis interpretativos propios de la evaluación didáctica. En la práctica, diseñar una forma de organizar estos registros, cargar y/o completar la información referida a los estudiantes, recuperarla - parcial o totalmente-, son tareas que demandan un tiempo y un esfuerzo considerables. Un tiempo del que el docente a veces no dispone y un esfuerzo que a veces no tendrían el suficiente compromiso de afrontar. En ocasiones también requiere un conocimiento específico del EVEA y sus particularidades, y el ejercicio del rol desde concepciones de evaluación comprensivas. En este sentido, en el marco de modalidades educativas que diseñan e implementan las acciones a través de entornos virtuales, la automatización del registro de sucesos que se generan en la interacción con el espacio de trabajo, se presenta como una ventaja para el docente.

A modo de corolario de las consideraciones expuestas, se proponen dos dispositivos que se articulan en un entramado que se explica y se asienta en un recorrido teórico - empírico, siempre provisorio, que

integra las perspectivas teóricas abordadas; la descripción del contexto y algunas interpretaciones posibles del acontecer analizado. Ambos expresan líneas de acción factibles de constituir los aportes que han motivado el estudio. Así, los siguientes capítulos de esta sección describen dos propuestas: un curso de capacitación que prioriza un enfoque didáctico de la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales y un diseño de nuevas herramientas para el EVEA que administra el SEAD. Se sintetizan a continuación algunos de los elementos que han guiado el trabajo:

- los enfoques desde donde se entiende la evaluación le confieren una amplitud y diversidad (respecto de los objetos, los actores participantes, las perspectivas, las dimensiones) que ameritan que se la caracterice con un ámbito complejo y en expansión por lo que requeriría de abordajes integrales que permitan superar reduccionismos
- rescatar el sentido formativo de la evaluación a través de la búsqueda de comprensiones, demandaría primordialmente responsabilidad y compromiso, en primer lugar a los docentes pero también a los estudiantes
- los EVEAS presentan a los equipos de trabajo una estructura estándar dada a priori que, aunque no impone ni perfilan necesariamente el posicionamiento didáctico del docente, otorgaría condiciones de posibilidad para flexibilizar, personalizar y ampliar algunas perspectivas de las estrategias de intervención.
- algunas consideraciones teóricas y prácticas relativas a la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, proveen una serie de posibles mejoras y presentan algunas limitaciones donde necesariamente interjuegan, en ambos casos, perspectivas didácticas y tecnológicas. Las primeras configurando las estrategias de actuación y las segundas configurando los escenarios que dan cabida a la acción.
- existirá una mejora posible en las prácticas de evaluación de los aprendizajes si los docentes incorporan perspectivas responsables respecto de ejercer la tutela del aprendizaje a través de la observación atenta, poniendo en tela de juicio el impacto de sus estrategias en los progresos cognitivos y fomentando procesos autoreflexivos en los estudiantes.
- residiría en el conocimiento de las funcionalidades disponibles, en el nivel de flexibilidad, en las capacidades pedagógicas y en las iniciativas de innovación de los docentes, el que los recursos disponibles puedan dar cabida a los diseños didácticos y, eventualmente, emplearse más allá de los usos previstos por los desarrolladores.

A continuación se presentan los aportes del trabajo que se han estructurado sobre la base de los lineamientos expuestos en esta recapitulación. Articuladas en un entramado que se explica y asienta en un recorrido teórico – empírico, siempre provisorio, que integra las perspectivas teóricas abordadas, la descripción del contexto y algunas perspectivas de los actores sobre tal acontecer analizado, las propuestas se presentan desarrolladas en:

- Capítulo 7: “Reporte Integral del Desempeño del Estudiante” (RIDE)
- Capítulo 8: Curso “Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad”.

La sección finaliza con el planteo de las conclusiones del trabajo (Capítulo 9)

CAPÍTULO 7: PROPUESTA DE REPORTE INTEGRAL DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE

CONTENIDOS

- 1.- Introducción y justificación
- 2.- Propuesta de Reporte Integral del Desempeño del Estudiante (RIDE)
 - 2.1.- Reportes particulares
 - 2.1.1.- Finalidades: estados de concreción
 - 2.1.2.- Valoración de criterios generales
 - 2.1.3.- Valoración de criterios específicos
 - 2.1.4.- Otros reportes particulares
 - 2.2.- Notas de evaluación
 - 2.3.- Diseño del Reporte Integral del Desempeño del Estudiante (RIDE)
- 3.- A modo de cierre

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En el marco de la evaluación didáctica, registrar indicios sobre niveles de comprensión no puede agotarse en un conjunto de datos numéricos. Por ello se requiere que el EVEA permita a los docentes registrar y documentar datos de carácter cualitativos, datos referidos a valoraciones respecto de los criterios de evaluación generales y específicos de cada actividad; datos sobre nivel de avance hacia la concreción de las finalidades educativas, datos sobre aspectos relativos a las estrategias cognitivas, datos sobre estilos de participación en espacios de interacción. En atención a tal requerimiento se presenta en este capítulo el diseño de una propuesta de “Reporte integral del desempeño del estudiante” (RIDE) que pueda constituir un modelo sobre el que programar una nueva funcionalidad a incorporar en un entorno como el utilizado por la UNMdP.

En este trabajo se plasman posiciones que intentan dar a la evaluación un rol de relevancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo cual será posible si se promueve su carácter formativo. De este modo, las prácticas evaluativas, se constituirían en “nuevos actos de aprendizaje” (Litwin, 2008); permitirían transformar la evaluación en “herramientas de conocimiento” (Celman, 2008) o en una “dimensión del acto de enseñar” (Perrenoud, 1999).

Resulta así consecuencia directa que las prácticas evaluativas deben planificarse en contemporaneidad con la enseñanza y basarse en una actitud de búsqueda de comprensiones y de atención permanente del acontecer durante la formación. En tal sentido, se habla de un carácter de continuidad en las prácticas; del ejercicio de una tutela del aprendizaje; de llevar a cabo una observación formativa como requisitos para delinear marchas y contramarchas en la enseñanza a partir del conocimiento y la interpretación de la información sobre los procesos cognitivos de los estudiantes. En palabras de Celman (1998):

si el docente logra centrar más su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, en lugar de concentrarse en lo que él les enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso. Y esto sólo es posible si se hace de la evaluación un ejercicio continuo. (p. 47).

Este ejercicio continuo, impone al docente planificar, generar, documentar, organizar y disponer de información adecuada desde una perspectiva cuanti y cualitativa, es decir que necesita información suficiente y de valor. Tal aspiración será posible en la medida que planifique diseños que proponga a

los estudiantes, espacios de actuación que se constituyan en fuentes de información que debe ser adecuadamente documentada y registrada a los efectos de poder recuperarla para los análisis interpretativos propios de la evaluación didáctica.

En la práctica, decidir qué informaciones son relevantes en relación al desempeño de los estudiantes y diseñar, en sintonía, formas de organizar estos registros, cargar y/o completar la información referida a cada alumno, recuperarla -parcial o totalmente-, son tareas que demandan un tiempo y un esfuerzo considerables. Un tiempo del que el docente a veces no dispone y un esfuerzo que a veces no tendría el suficiente compromiso de afrontar. En ocasiones, concretar estas tareas, también requiere un conocimiento específico del EVEA y el ejercicio del rol docente desde concepciones de la evaluación que promuevan la comprensión. En este sentido, en el marco de modalidades educativas que diseñan e implementan las acciones a través de entornos virtuales, la automatización del registro de sucesos que se generan en la interacción con el espacio de trabajo, se presenta como una ventaja para el docente y también para el alumno.

Se ha relevado que los *Reportes* disponibles en el EVEA, constituyen, para todos los docentes del SEAD, una herramienta de utilidad pues, en forma unánime, consignan haber utilizado todos los que actualmente están disponibles en el entorno. Si a esto se suman otras perspectivas, como las planteadas por la Web master en relación con ciertas limitaciones, podría resultar una necesidad el que tales reportes albergaran otro tipo de informaciones.

Los datos que se registran sin mediar acción intencional del usuario, docente y/o alumno, y que se pueden recuperar y consultar en la mayoría de los EVEA son, casi exclusivamente, de tipo estadístico. Es por ello que, si bien pueden constituir una base para los análisis requeridos por la evaluación formativa, no resultan suficientes para lograr las comprensiones pretendidas a través de la evaluación. Un docente puede saber a través de los reportes automatizados de los entornos, cuándo entró un alumno por última vez, en cuántos foros participó, cuántas actividades entregó y qué porcentaje aprobó. También podría saber qué archivos abrió, cuáles no, si entró a una wiki y qué aportó. No obstante, muchas situaciones podrían ejemplificar que tales posibilidades resultan insuficientes. Por ejemplo:

- Saber que un alumno no ingresa al aula desde hace 10 días, es un indicio de una situación que requiere atención. Se podría enviar un mensaje, pero ¿si no responde?...habría que realizar algunas indagaciones, por ejemplo: en datos de su ficha personal; en su participación al presentarse ante los compañeros (generalmente a través de un foro); en las entregas realizadas y sus devoluciones; en algún registro personal del docente, entre otras.
- Si un alumno ingresa al aula regularmente pero no cumple con las actividades previstas, no interviene o no se comunica, también se constituye en un caso sobre el que accionar. La intervención docente deberá ser cuidadosa y contextualizada. Contextualizar la situación requerirá de varias indagaciones.
- Si un docente tiene la responsabilidad de gestionar una instancia final de evaluación (por ejemplo cuando debe viajar a una sede, subsede o centro) y no fue quien realizó el seguimiento de los estudiantes durante la cursada, debería indagar en varios reportes y en distintas secciones y aún así la información sería insuficiente si no se gestiona con anticipación algún registro elaborado por los tutores
- Si un docente durante el proceso de corrección de una instancia advierte falta de lectura del material a través de la ausencia de referencias a los temas tratados en la bibliografía y quisiera saber si esto es una situación reiterada, debería indagar en cada una de las devoluciones de actividades anteriores
- Si un docente debe organizar la conformación de subgrupos para una actividad como una wiki, por ejemplo, y pretende hacerlo congregando estudiantes con diversidad de perfiles, debería recurrir a cada una de las fichas personales de los estudiantes o generar su propio registro unificado del grupo.

- Si un docente al leer un mensaje detecta que un estudiante está dando una perspectiva original de un determinado planteo y quisiera dejar sentada esta situación para recuperarle en la próxima actividad o evaluación, no tendría lugar específico en el entorno para realizarlo....

Si el acceso a muchos de los datos que un adecuado seguimiento necesita, requiere generar un circuito de búsqueda en diferentes sectores, espacios y/o secciones del entorno y, en forma ocasional, fuera de él, la actividad se hace ardua, eventualmente compleja y se dilata en el tiempo. La situación se torna aún más desventajosa, si se considera en el marco de un grupo numeroso de estudiantes y de una cuantía importante de actividades propuestas durante la formación.

Escenarios como los descritos en los ejemplos, podrían considerarse habituales para los docentes que entienden el seguimiento como eje vertebrador de la concepción de la evaluación que privilegia su carácter formativo. Los espacios que se planifican para generar y/o consolidar en los estudiantes procesos cognitivos que se encaminen progresivamente hacia la comprensión, debieran permitir al docente objetivar avances de carácter individual y grupal lo cual impone la necesidad de confeccionar registros de carácter cualitativo que, en general, no proveen los entornos. Dichos espacios de interacción docente – alumno dan opción al docente de captar indicios sobre el nivel de comprensión de los estudiantes y realizar un registro de los progresos en sus desempeños, configurando “perfiles en constante evolución” (Rainolter, 2002).

2.- PROPUESTA DE REPORTE INTEGRAL DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE (RIDE)

Constituyendo el principal aporte del trabajo, esta funcionalidad supone generar un conjunto de reportes particulares que se alimentarán de datos cargados por los usuarios (generalmente docentes). Es condición necesaria contar con ellos para poder plantear una integración con otros datos como los que se registran en la actualidad en los entornos, por ejemplo, el docente podría combinar datos como:

- cantidad de actividades entregadas y valoración sobre la base de los criterios de evaluación
- nivel / grado / apreciación del avance / logros hacia el cumplimiento de las finalidades de la formación y datos de cantidad de accesos y participación en el aula
- valoración respecto de estrategias cognitivas como organización o elaboración y resultado de actividades
- nivel de competencias tecnológicas y acceso a las secciones del entorno

El diseño del **Reporte integral del Desempeño del Estudiante** se realiza sobre la base de las siguientes características:

- Integralidad - posibilidad de integrar:
 - datos de índole cuanti y cualitativa
 - carga de datos por diferentes perfiles de usuarios
- Flexibilidad - facilidad para personalización de
 - datos a registrar
 - formas de organización
 - datos a incluir
 - formas de visualización
 - sectores de carga.

Como ya se ha mencionado en el primer capítulo, las estrategias de evaluación debieran convocar a una participación responsable del estudiante para con su propio proceso y el de sus pares. En tal sentido, los reportes particulares que formarán parte del RIDE, admiten la carga de datos por parte de usuarios con perfil docente pero también con perfil de alumnos. En consecuencia, esta funcionalidad posibilita acciones de autoevaluación y co-evaluación. Algunas cuestiones posibles de registrar en los

reportes particulares que luego serán accesibles desde el RIDE, pueden ser consideradas estándar o comunes a diferentes tipos de propuestas, pero otras han de ser definidas para cada caso. En determinadas oportunidades sería útil contar con ciertos datos, pero en otras circunstancias han de requerirse otros. En virtud de su adecuación a necesidades diversificadas el recurso presenta amplia flexibilidad.

Las características pretendidas, requerirán por parte del docente, planificar -en la etapa de diseño de la propuesta tanto en lo didáctico como en los aspectos técnicos.- qué información va a registrar y el modo en que lo hará. Los reportes particulares y el RIDE permitirán configuraciones personalizadas donde los usuarios definirán tanto el modo en que los datos se organicen (en categorías, dimensiones, criterios) como el tipo dato a cargar/asignar en cada caso (niveles de escalas o texto libre). El RIDE generará informes personalizados adicionando y complementando los reportes existen en el entorno con información de los diferentes reportes particulares y de una nueva herramienta que se diseña específicamente:

Reportes particulares

- Finalidades: estados de concreción
- Valoración de criterios generales
- Valoración de criterios específicos

Nueva herramienta

- Notas de Evaluación (NEv).

2.1.- Reportes particulares

2.1.1.- Finalidades: estados de concreción

Este primer reporte particular que se presenta, está pensado para que el docente realice, en los momentos que lo crea oportuno, un análisis integral de las producciones y los procesos de aprendizaje de los estudiantes a fin de documentar una valoración (en general provisoria y en evolución) acerca del estado de concreción respecto de las finalidades de formación, sean éstas expresadas en términos de propósitos, objetivos o metas.

Dado que los estados irán sucediéndose en consonancia con una evolución gradual en los niveles de logro o concreción, la carga de las valoraciones puede ser realizada por un mismo usuario en más de una oportunidad. Por otro lado la observación y reflexión sobre este recorrido, debiera ser concretada no sólo por los docentes sino también por los estudiantes que podrán valorar sus propios logros y, en ciertas oportunidades, el de sus pares. La carga no vincula las apreciaciones a registrar con las actividades, dado que tales valoraciones no pueden recaer en una u otra sino en una perspectiva más amplia que considera las propuestas de actuación de los estudiantes en forma integrada y a veces en complementariedad.

Configuración del Reporte

El docente debe definir distintos datos y parámetros a partir de los cuales quedará diseñado el Reporte. Consecuentemente, tal reporte adquiere una configuración específica que determinará la visualización de las pantallas de carga y que se mantendrá en el aula particular en que se lo utilice. El docente que decida usar este reporte particular, debe definir:

- Denominación de la finalidad: podrá elegir entre distintas opciones (propósito, objetivo, meta). Por defecto, el reporte se generan con la denominación “propósitos”
- Propósitos a incluir: se carga el texto que enuncia cada uno de los propósitos definidos
- Perfiles con permiso de carga: se define qué perfiles de los disponibles en el aula estarán habilitados para cargar datos en el reporte

- Permisos para carga por Perfil: se debe anticipar qué permisos tendrán los usuarios habilitados para la carga
 - Docentes: para este perfil, se podrá elegir si se permite la carga para todos los alumnos o para un grupo. Por defecto se activa la carga para todos los alumnos
 - Alumnos: para los usuarios con este perfil, se podrá elegir si se permite la carga de datos propios y/o de pares (es decir datos de otros usuarios con perfil de alumnos). Por defecto se activa el permiso para ambos casos.
- Perfiles con permiso para generar consultas: además de definir qué perfiles podrán cargar los datos en el reporte, se debe indicar quiénes estará habilitados para generar consultas. Por defecto quedarán definidos los mismos perfiles habilitados para la carga de datos.
 - Permisos de consulta por Perfil:
 - Docentes: para este perfil, se podrá elegir si se permiten consultas de todos los alumnos o de un grupo. Por defecto se habilita para todos los alumnos
 - Alumnos: para los usuarios con este perfil, se podrá elegir si se permiten consultas de datos propios y/o de pares (es decir datos de otros usuarios con perfil de alumnos). Por defecto se activa el permiso para ambos casos.
- Imposición de un límite a la cantidad de valoraciones por usuario y propósito: el docente debe especificar, para cada perfil habilitado, qué cantidad de veces tiene permitida la carga de datos respecto de un mismo propósito. Por defecto, se configura con 3.
- Cantidad y denominación de los valores de la escala: el docente podrá configurar con cuántos niveles contará la escala a través de la que consignar (mediante carga manual) los sucesivos estados en el logro de las finalidades (no se admitirán menos de tres) y qué denominación dará a cada uno. Por defecto el reporte se generará con una escala de cinco niveles con las siguientes denominaciones que figurarán en la pantalla de carga:
 - sin avance
 - mínimo avance
 - medianos avance
 - notorio avance
 - concretada.

Carga manual de datos

Manualmente un usuario habilitado, inicia la carga seleccionando al alumno (de una lista desplegable en la que figuran todos los usuarios con dicho perfil). Se desplegará una grilla con:

- la totalidad de los propósitos cargados en la configuración del reporte
- tantas columnas como niveles de la escala se hayan definido
- tantos renglones como cantidad de valoraciones se estipularon para cada propósito

En la pantalla de carga, el usuario selecciona el nivel de la escala que considere apropiado en ese momento haciendo clic en la casilla correspondiente. Dicha pantalla: muestra la codificación de la escala (la definida por el docente en la configuración), permitirá incluir observaciones respecto de la situación del alumno y presentará todas las cargas realizadas anteriormente (por el mismo u otros usuarios). La imagen siguiente ejemplifica cómo se visualizaría la pantalla de carga de datos, en un ejemplo con cargas previas.

Finalidades: estados de concreción

Alumno

Alumno X
▼

Vista de carga

	1	2	3	4	5	Observaciones
Propósito 1	<input type="checkbox"/>					
			<input type="checkbox"/>			
		<input checked="" type="checkbox"/>				
Propósito 2	<input type="checkbox"/>					
	<input type="checkbox"/>					
		<input type="checkbox"/>				
			<input type="checkbox"/>			
.....						
Observaciones	xxxxxxxx					

Valoración:

[1] sin avance [2] mínimo avance [3] mediano avance [4] notorio avance [5] concretada

Figura 7: aspecto de pantalla de **carga** de datos en el reporte "**Finalidades: estados de concreción**"

Personalización de la consulta

Un usuario con acceso a la consulta de este reporte, puede seleccionar los siguientes parámetros:

- rango: un alumno o todo el grupo
- valoraciones: todas o las cargadas por usuarios de un determinado perfil
- propósitos: uno; varios o todos

Informes

El EVEA permitirá visualizar un informe según lo definido al personalizar una determinada consulta. Cuando la consulta no se haga para todos los alumnos, el informe mostrará para cada valoración cargada: el usuario responsable y la fecha. Seguidamente se muestra cómo sería el aspecto de las pantallas correspondientes a dos ejemplos de personalización de consultas con su correspondiente informe.

Ejemplo A - informe con los siguientes parámetros de configuración de la consulta:

- Rango: alumnos 1 y 2
- Valoración: todas las valoraciones
- Propósito: 1

Ejemplo B - informe con los siguientes parámetros de configuración de la consulta:

- Rango: todos los alumnos
- Valoración: todas las valoraciones (ya cargadas)
- Propósitos: todos (los definidos en las configuración del reporte)

Ejemplo A:

Finalidades: estados de concreción

Personalización de la consulta

Todos los usuarios
 Alumno ▼

Todas las valoraciones
 Valoraciones del docente
 Valoraciones del alumno

Propósito 1
 Propósito 2
 Propósito 3
 Propósito 4

 TODOS

Consulta Nueva

Valoración:

[1] sin avance [2] mínimo avance [3] mediano avance [4] notorio avance [5] concretada

Figura 8: aspecto de la pantalla de **personalización de las consultas** del reporte "Finalidades: estados de concreción" - **Ejemplo A**

Finalidades: estados de concreción

Vista de informe

Propósito 1:

Alumno :1

Fecha	Usuario	Valoración
10/05/2014	Docente 1	sin avance
11/05/2014	Alumno 1	mediano avance
06/06/2014	Docente 1	mínimo avance

Propósito 1:

Alumno: 2

Fecha	Usuario	Valoración
15/05/2014	Docente 1	sin avance
29/05/2014	Docente 1	sin avance
06/06/2014	Docente 1	mínimo avance
20/06/2014	Docente 1	mediano avance
22/06/2014	Alumno 1	sin avance

Figura 9: aspecto de la pantalla de **visualización de informe** del reporte "Finalidades: estados de concreción" para la configuración del **Ejemplo A**

Ejemplo B:

Finalidades: estados de concreción
Personalización de la consulta

Todos los usuarios

 Alumno ▼

Todas las valoraciones

 Valoraciones del docente

 Valoraciones del alumno

Propósito 1
 Propósito 2
 Propósito 3
 Propósito 4

 TODOS

Valoración:

[1] sin avance [2] mínimo avance [3] mediano avance [4] notorio avance [5] concretada

Figura 10: aspecto de la pantalla de **personalización de las consultas** del reporte "Finalidades: estados de concreción" - **Ejemplo B**

Finalidades: estados de concreción
Vista de informe

	Propósito 1					Propósito 2									Propósito m				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Alumno 1	☑						☑										☑			
			☑				☑										☑			
		☑						☑											☑	
Alumno 2	☑				☑			☑											☑	
	☑							☑											☑	
		☑																		☑
.....																				
Alumno n					☑															
					☑															

Valoración: [1] sin avance [2] mínimo avance [3] mediano avance [4] notorio avance [5] concretada

Figura 11: aspecto de la pantalla de **visualización de informe** del reporte "Finalidades: estados de concreción" para la configuración del **Ejemplo B**

2.1.2.- Valoración de criterios generales

El apartado anterior del presente capítulo, describe el primero de los reportes particulares que se integra al RIDE y permite registrar datos sobre el desempeño de los estudiantes en relación con los avances/progresos en la concreción de las finalidades educativas. Seguidamente, se presenta un nuevo reporte particular. En este caso, pensado para configurar el modo de organizar la carga de información sobre valoraciones respecto de los criterios de evaluación que, a nivel general, el docente propone como cualidades que se espera pongan en juego los estudiantes en su proceso de apropiación de los contenidos (Steiman, 2012, p.170). Al igual que en el caso anterior, se exponen explicaciones sobre las alternativas de configuración del reporte, las opciones para personalizar las consultas y dos ejemplos de visualización de informes resultantes.

Configuración del Reporte

El docente debe definir distintos datos y parámetros a partir de los cuales quedará diseñado el Reporte. Consecuentemente, tal reporte adquiere una configuración específica que determinará la visualización de las pantallas de carga y que se mantendrá en el aula particular en que se lo utilice. El docente que decida usar este reporte particular, debe definir:

- Instancias a incluir para ser valoradas a través de los criterios generales (esta opción se configura en cada instancia): el docente deberá definir cuáles de todas las instancias que se proponen como escenarios de actuación (Actividades, Evaluaciones; Encuestas; Foros, Wikis, entre otras), se seleccionan para hacer una valoración del desempeño del estudiantes en su resolución/desarrollo a la luz de los criterios generales. Cada vez que defina una de estas instancias, el EVEA permitirá activar o no la inclusión de la misma en la valoración que será registrada en este reporte.
- Criterios generales a incluir: se carga el texto que enuncia cada uno de los criterios fijados
- Perfiles con permiso de carga: se define qué perfiles de los disponibles en el aula, estarán habilitados para cargar datos en el reporte
 - Permisos de carga por Perfil: se debe anticipar qué permisos tendrán los usuarios habilitados para la carga
 - Docentes: para este perfil, se podrá elegir si se permite la carga para todos los alumnos o para un grupo. Por defecto se activa la carga para todos los alumnos
 - Alumnos: para los usuarios con este perfil, se podrá elegir si se permite la carga de datos propios y/o de pares (es decir datos de otros usuarios con perfil de alumnos). Por defecto se activa el permiso de carga para ambos casos.
- Perfiles con permiso para generar consultas: además de definir qué perfiles podrán cargar los datos en el reporte, se debe indicar quiénes estará habilitados para generar consultas. Por defecto quedarán definidos los mismos perfiles habilitados para la carga de datos,
 - Permisos de consulta por Perfil:
 - Docentes: para este perfil, se podrá elegir si se permiten consultas de todos los alumnos o de un grupo. Por defecto se habilita para todos los alumnos
 - Alumnos: para los usuarios con este perfil, se podrá elegir si se permiten consultas de datos propios y/o de pares (es decir datos de otros usuarios con perfil de alumnos). Por defecto se activa el permiso de consulta para ambos casos.
- Cantidad y denominación de los valores de la escala: el docente podrá configurar con cuántos niveles contará la escala a través de la que consignar (mediante carga manual) las valoraciones respecto de cada criterio general (no se admitirán menos de tres) y qué denominación dará a cada uno. Queda a su consideración pautar las condiciones mediante las que establecerá diferencias entre cada nivel (diferencia entre insuficiente y aceptable y entre aceptable y ampliamente, por ejemplo). Por defecto el reporte se generará con una escala de cinco niveles con las siguientes denominaciones que figurarán en la pantalla de carga

- [1] no se observa/advierte aún
- [2] se observa/advierte insuficientemente/mínimamente
- [3] se observa/advierte en un nivel aceptable
- [4] se observa/advierte ampliamente
- [5] se observa/advierte de modo sobresaliente

Carga manual de datos

Manualmente un usuario con permiso de carga para este reporte, selecciona:

- al alumno (de una lista desplegable en la que figuran todos los usuarios con dicho perfil)
- la instancia (de una lista desplegable que se genera a partir de aquellas que hayan sido configuradas para ser valoradas a través de los criterios generales)

Se desplegará una grilla con:

- la totalidad de los criterios generales cargados al momento de configurar el reporte en el aula
- tantas columnas como niveles de la escala se hayan definido

Allí el usuario selecciona el nivel de la escala que considere apropiado haciendo clic en la casilla de selección. La pantalla de carga, que muestra la codificación de la escala (la definida por el docente en la configuración), permite ingresar observaciones respecto de la actividad y/o respecto de cada criterio.

La figura siguiente muestra el modo en que se visualiza una pantalla de carga de datos en el reporte:

VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES

Vista de carga

Alumno Alumno X ▼
Instancia Wiki "xx" ▼

	1	2	3	4	5	Observaciones
cumplimiento de consignas		<input checked="" type="checkbox"/>				
claridad conceptual			<input checked="" type="checkbox"/>			
Jerarquización adecuada - diferenciación entre esencial y lo accesorio			<input checked="" type="checkbox"/>			
.....						
Observaciones	Se dará por aprobada la instancia pero se hará hincapié en.....					

Valoración:

[1] no se observa/advierte aún

[2] se observa/advierte insuficientemente/mínimamente

[3] se observa/advierte en un nivel aceptable

[4] se observa/advierte ampliamente

[5] se observa/advierte de modo sobresaliente

Figura 12: aspecto de pantalla de **carga** de datos en el reporte “**Valoración de criterios generales**”

Personalización de la consulta

Un usuario con acceso a la consulta de este reporte, puede seleccionar los siguientes parámetros:

- rango: un alumno, un conjunto de alumnos o todo el grupo de alumnos
- cobertura: una instancia, un conjunto de instancia o todas las instancias que, al configurar el reporte, se hayan decidido incluir.
- valoraciones: todas o las cargadas por usuarios de un determinado perfil

No será posible configurar en simultáneo un número mayor a uno en rango y cobertura. Es decir que, por ejemplo, si se elige generar el reporte para todos los alumnos “sólo” será posible seleccionar “una” instancia o viceversa.

Informes

El EVEA permitirá visualizar un informe según lo definido al personalizar una determinada consulta. Cuando la consulta no se haga para todos los alumnos, el informe mostrará para cada valoración cargada: el usuario responsable y la fecha. Seguidamente se muestra cómo sería el aspecto de las pantallas correspondientes a dos ejemplos de personalización de consultas con su correspondiente informe.

Ejemplo A - informe con los siguientes parámetros de configuración de la consulta:

- Rango: un alumno
- Valoración: todas las valoraciones
- Cobertura: todas las instancias

Ejemplo B - informe con los siguientes parámetros de configuración de la consulta:

- Rango: un alumno
- Valoración: todas las valoraciones
- Cobertura: una instancia

The screenshot shows a web interface for configuring a query. At the top left is a blue header with the text 'VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES'. To the right is a button labeled 'Personalización de la consulta'. Below the header, there are several sections for selecting criteria. The first section has a checked checkbox and a dropdown menu labeled 'Alumno' with 'Alumno X' selected. The second section has an unchecked checkbox and a dropdown menu labeled 'Instancia'. Below these are sections for 'Todos los usuarios' (unchecked), 'Grupo de usuarios' (unchecked), 'Todas las instancias' (checked), 'Grupo de instancias' (unchecked), 'Todas las valoraciones' (checked), 'Valoraciones del docente' (unchecked), and 'Valoraciones del alumno' (unchecked). There are also lists of individual students (Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3,) and activities (Actividad 1, Actividad 2, Foro 1, Wiki 1,) with checkboxes. At the bottom center is a button labeled 'Consulta Nueva'.

Figura 13: aspecto de la pantalla de **personalización de las consultas** del reporte “**Valoración de criterios generales**” - **Ejemplo A**

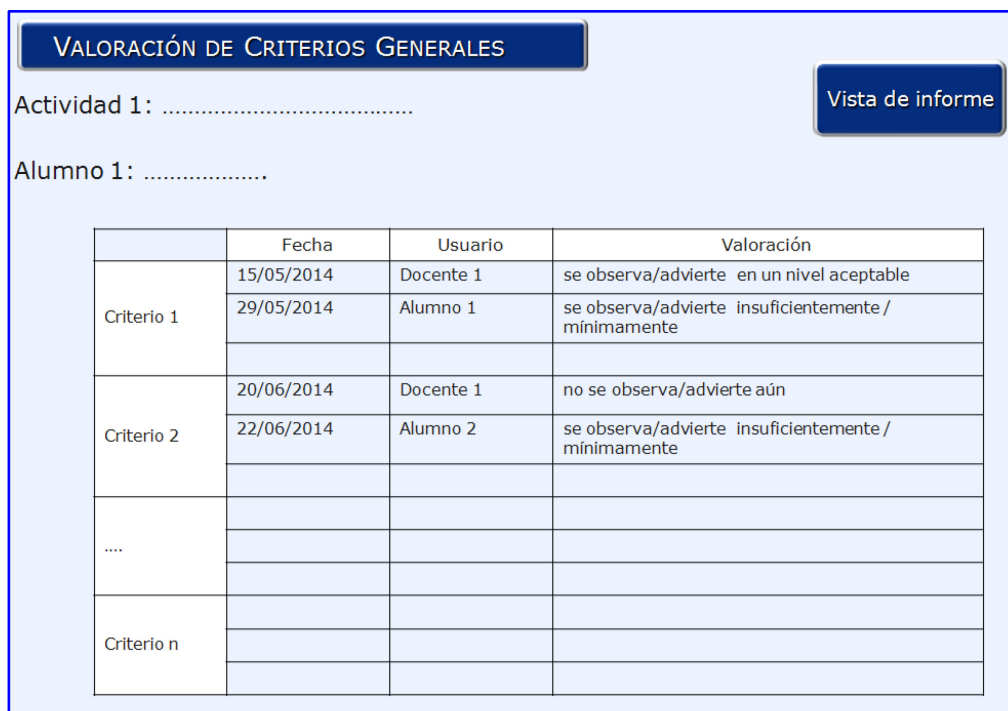


Figura 16: aspecto de la pantalla de **visualización de informe** del reporte “**Valoración de criterios generales**” para la configuración del **Ejemplo B**

2.1.3.- Valoración de criterios específicos

Este tercer reporte particular funcionará de modo análogo al “Reporte de criterios generales”, pero restringido a una determinada actividad, dado que el conjunto de criterios será distinto para cada caso.

2.1.4.- Otros reportes particulares

Con una lógica de diseño similar, podrían proyectarse otros reportes que admitan, por parte de los docentes y, en algunos casos, también por los estudiantes, la carga de datos cualitativos respecto de, por ejemplo:

- estrategias cognitivas
- estrategias metacognitivas
- estilos de participación en espacios de interacción.

2.2.- Notas de evaluación

Complementando las funcionalidades que dan posibilidad de cargar datos generados por la actividades de seguimiento de los estudiantes, se proyecta el diseño de una herramienta llamada “Notas de evaluación⁹⁷” (NEv). También estará disponible para ser incluida en el Reporte integral del desempeño del estudiante y admite básicamente información de carácter cualitativo. Esta funcionalidad se activará a través de un ícono incluido en la barra desplegable que siempre está visible en el entorno en la parte superior derecha de la pantalla en las aulas del *Campus virtual e-educativa*.

⁹⁷ El término “Notas” se emplea como sinónimo de mensaje / aclaración/ acotación y no en referencia a “calificación”.

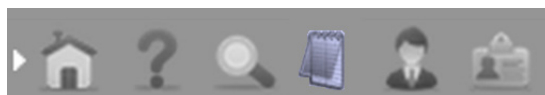
A la barra que en la actualidad tiene esta apariencia,



se le agregaría el ícono de “Notas de evaluación”, señalado en la figura.



La barra pasaría a visualizarse de este modo:



Al ser activada se abrirá una ventana en la que será posible incorporar texto a modo de notas. Al estar incluida en una barra de herramientas siempre visible, esta funcionalidad podrá ser activada desde cualquier sección de un aula. Una característica destacada es que funciona de manera contextual, de forma que si se activa, por ejemplo, al momento de visualizar el desarrollo de un foro, la nota que se cargó quedará asociada a la Sección. Otra propiedad es que admite el etiquetado de las notas para asociarlas también a un determinado alumno.

Con esta incorporación, se busca un mecanismo de fácil acceso y cómodo como para poder capturar datos emergentes en situaciones en las que el docente no está específicamente haciendo una carga de información vinculada con las instancias de evaluación. Aspectos que imprevistamente se captan y se consideran de valor:

- al leer un mensaje
- al dar lectura de las intervenciones de un foro o wiki
- al detectar un tipo de error recurrente cuando se supervisa una resolución de una evaluación o encuesta
-

podrían perderse o diluirse si no se tiene opción de un registro oportuno como podría suceder con esta nueva herramienta. Todo recurso que permite ampliar la información disponible para análisis e interpretaciones sobre los procesos cognitivos de los estudiantes, sus avances o eventuales obstáculos, resultará un aporte de valor a las prácticas a través de las que se pretende realizar el carácter formativo de la evaluación.

Dentro del Reporte integral del desempeño del estudiante, cuando se genera una consulta y se define incluir la información cargada en Notas de Evaluación, se mostrarán todas las notas asociadas al resto de los elementos que activen en él. Por ejemplo si una consulta pide visualizar datos sobre Foros y Criterios específicos de una Wiki, el contenido de NEv mostrará sólo las notas cargadas en dichas secciones. Si se genera una consulta del RIDE con la sola inclusión de las NEV, se mostrarán todas las notas cargadas con la aclaración de la sección en las que cada una se generó.

2.3.- Diseño del Reporte Integral del Desempeño del Estudiante (RIDE)

Como ya se ha especificado al inicio de este capítulo, este reporte no es más que la posibilidad de integrar las informaciones que quedan alojadas en el EVEA mediando o no una acción de carga por parte de los usuarios. Con la pretensión de facilitar y mejorar las prácticas de evaluación, este reporte se ha pensado como una funcionalidad cuyas características esenciales son la integralidad y posibilidad de personalización. La complementariedad que se establece entre datos, que en forma automática se registran en el entorno y los que los usuarios deliberadamente cargan, es una bondad que en la actualidad no está disponible en el EVEA *Campus virtual e-educativa* y que resultaría de gran

utilidad respecto de la finalidad que se persigue a través de la evaluación. Dicha complementariedad supone también integrar insumos de carácter cuanti y cualitativos.

Este reporte genera informes referidos a un alumno, en el que el usuario opta por los elementos que desea incluir. Tendrán disponible la posibilidad de incluir:

- las instancias
 - una
 - un grupo
 - todas
- la valoraciones sobre criterios
 - generales
 - específicos
- las valoraciones sobre niveles de logro respecto de los propósitos
 - para un propósito
 - para un grupo de propósitos
 - para todos los propósitos de formación
- los usuarios que han cargado las valoraciones
 - docentes
 - alumnos
- estadísticas (de la batería de opciones ya existentes en el entorno)
 - accesos
 - participación
 - estados de actividades y evaluaciones
 - intervenciones en foros y wikis

A continuación se muestra la pantalla que permitiría personalizar un informe generado por el RIDE:

Figura 17: aspecto de la pantalla a través de la cual se puede **personalizar una consulta del RIDE**

A través de las dos figuras que se incluyen seguidamente, se presenta un ejemplo de uso del RIDE. En primer lugar se muestra las opciones que personalizan el informe y, en segundo, el informe:

Figura 18: aspecto de la pantalla de personalización de una consulta del Reporte Integral del Desempeño del Estudiante (RIDE)

PROPÓSITOS

Propósito: Analizar usos diversificados de las herramientas de los EVEA al servicio de la evaluación didáctica

Fecha	Usuario	Valoración
10/05/2014	Docente: Lopez	sin avance
11/05/2014	Alumno: Zivano	mediano avance
06/06/2014	Docente: Lopez	mediano avance

Propósito: Proponer estrategias de evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación superior a distancia en EVEA basadas en el análisis de los aspectos didácticos, tecnológicos y metodológicos

Fecha	Usuario	Valoración
10/07/2014	Docente: Lopez	mínimo avance
27/07/2014	Alumno: Zivano	mediano avance

CRITERIOS Generales

Foro: el uso de los foros en actividades de seguimiento

Criterio general	Usuario	1	2	3
cumplimiento de consignas	Lopez			27/04/14
	Patat		29/04/14	
claridad conceptual	Lopez		27/04/14	
	Patat			29/04/14
Jerarquización adecuada	Lopez		27/04/14	
	Patat		29/04/14	
Adecuado manejo de la bibliografía	Lopez	27/04/14		
	Patat		29/04/14	
Observaciones				

Valoración: [1] no se advierte aún/ se advierte mínimamente [2] se advierte en un nivel aceptable [3] se advierte ampliamente

NEV López su participación se caracteriza por opinar sobre las intervenciones de sus compañeros más que por expresar su propio parecer (03/05/2014 – Foro presentación)

Solicitó aclaraciones respecto de la Actividad 2 (12/05/2014). Llama la atención la elevada cantidad de accesos en relación a las tareas realizadas en el mes. (03/06/2014)

No ha realizado ninguna actividad de coevaluación (no hay carga de valoraciones respecto de ningún compañero), pero maneja el mecanismo pues ha cargado valoraciones propias (12/06/2014)

Etiqueta: Zivano

ESTADÍSTICAS

Encuestas **Mi actividad docente** Estado ! pendiente

Tema I: Fundamentos teóricos y metodológicos

Material de estudio Estado

paradojas_santos_querra_99.pdf (173,6 KB) ! ✓

Tema VI: Criterios, tecnologías y estrategias para el ejercicio del rol tutorial

Responsable: Andrea Rainoer 4 pendientes 20%

Alumna: Sonia Zivano

Figura 19: aspecto de la pantalla de visualización de un informe generado a través del RIDE

El RIDE se constituirá en una herramienta con dos perspectivas valiosas en el marco de las prácticas de enseñanza vinculadas con la evaluación de los aprendizajes en un EVEA. Por una parte, las que ya han sido comentadas en este capítulo, relativas a la integralidad y versatilidad de contar con registros cualitativos más cercanos a los requerimientos de los procesos de comprensión del acontecer en la interacción entre los actores que comparten los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido sería casi impensable basar tales reflexiones interpretativas sólo sobre un puñado de datos estadísticos. Todo recurso que facilite y agilice la confección de tales registros se tornaría en un aporte de valor.

Por otra parte, las definiciones necesarias para configurar los reportes particulares que luego estarán disponibles en el RIDE, obligan al docente a explicitar una serie de aspectos insoslayables en el marco de la evaluación didáctica en la etapa de diseño de la propuesta. Tales definiciones apuntan a la vinculación entre las instancias de evaluación propuestas con los propósitos de la formación como también al conjunto de criterios a través de los que tales instancias serán valoradas en lo general y en lo particular. A esta ventaja se suma el hecho de poder dar a conocer a los estudiantes, al momento de iniciar la formación, estas precisiones de modo de favorecer su rol activo en el marco de la evaluación de los propios aprendizajes. Desde el punto de vista técnico se estima viable la programación de estas nuevas herramientas a incorporar en el EVEA.

3.- A MODO DE CIERRE

El Reporte Integral del Desempeño del Estudiante, que se ha presentado como propuesta de este trabajo, se nutre tanto de las perspectivas teóricas planteadas (en los capítulos de la primera Sección) como de los resultados obtenidos en las indagaciones realizadas al interior de un contexto particular de actuación como es el SEAD de la UNMdP y el entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje que administra. Pensado como un aporte a la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales, este recurso facilitaría y agilizaría las tareas que, los docentes con interés en mejorar el seguimiento de los estudiantes, podrían concretar. También constituiría una herramienta de valor para favorecer procesos que involucren activa y responsablemente a los estudiantes en sus aprendizajes.

La posibilidad de generar informes que contengan datos de carácter cualitativo y se integren a los reportes ya existentes en el EVEA, es una necesidad advertida y expresada por los docentes del SEAD como falencia actual del entorno, de allí la pertinencia de este nuevo recurso. Asimismo, Si bien este tipo de registros podrían realizar manualmente fuera del entorno, el diseño de los dispositivos para realizarlos demandaría mucho más tiempo pero sobre todo, no permitiría generar informes integrados a los reportes automatizados del EVEA. La tendencia a generar mejoras e innovaciones por parte de la empresa proveedora del servicio a la UNMdP (e-ducative), resulta un escenario que haría viable el interés en concretar la programación de una nueva funcionalidad.

CAPÍTULO 8: PROPUESTA DE CURSO DE CAPACITACIÓN “EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN ESCENARIOS DE VIRTUALIDAD”

CONTENIDOS

- 1.- Introducción y justificación
- 2.- Diseño del curso
 - 2.1.- Explicitación de los elementos del diseño
 - 2.2.- Configuración y diseño del aula
 - 2.2.1.- Configuración del *Grupo*
 - 2.2.2.- *Presentación*
 - 2.2.3.-*Programa*
- 3.- A modo de cierre

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La planificación de una capacitación para docentes, sobre la temática de la evaluación en el marco de entornos virtuales, sería una propuesta que permitiría generar algunas mejoras en las prácticas evaluativas. Contribuir a superar perspectivas parciales o reduccionistas de la evaluación, es una aspiración que aún merece ser atendida. Autores como Steiman (2012) y su planteo de los *reduccionismos disonantes* que impregnan aún hoy las prácticas o el mote de *tema tabú, de temor utilizado por* Anijovich (2009) en relación con la evaluación, son ejemplos de la vigencia del tema. Complementariamente, también emerge con cierta actualidad y necesidad de atención el impacto de las tecnologías digitales en todas las dimensiones sustanciales inherentes al quehacer universitario en la enseñanza presencial. La investigadora Lugo (2012) deposita en las diferentes dimensiones de entrada de las tecnologías en el nivel superior de enseñanza, el carácter de generadoras de un *cambio estructural*.

En este capítulo se desarrolla el diseño de curso denominado “Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad” a modo de propuesta que podría constituir una alternativa para la mejora de las actuales propuestas del SEAD a través de aulas virtuales las que, según se ha relevado, presentan características que la harían necesaria. Las mejoras que se pretenden, atienden tanto a aspectos técnicos de manejo o configuración de secciones y recursos del entorno, como también a abordajes de marcos teóricos y metodológicos sobre la evaluación didáctica. Así, ambas perspectivas están presentes y en interrelación dentro de la capacitación en busca de superar:

- cierto desconocimiento de las herramientas del EVEA
- un aprovechamiento incompleto de las potencialidades del entorno
- visiones de la evaluación que no consideran su potencial formativo
- traslado de prácticas de la presencialidad sin atención a las particularidades de la modalidad a distancia

Tal vez sea por una “resistencia cultural” a la formación pedagógica De Vincenzi (2012) de los claustros docentes que se desempeñan en la educación superior, que las instituciones universitaria no se encuentren ajenas a la concreción de prácticas de evaluación con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista, situación que se advierte de lo expresado por los docentes del SEAD a través de sus perspectivas sobre el uso de las herramientas de los entornos en el marco de la evaluación.

La capacitación, en este caso de posgrado y en el ámbito de la educación superior, encuentra en los EVEA y en propuestas no presenciales una conjunción que constituye alternativas flexibles y potentes

para dar respuestas contextualizadas, viables y efectivas a las necesidades de formación. En paralelo, el tema objeto de la propuesta, hace que el soporte digital que representa el entorno, sea particularmente apropiado.

Producto del camino recorrido en este trabajo que parte del análisis de enfoques teóricos y a su luz, indaga un contexto de actuación particular a través de la exploración, la descripción de las prácticas y la perspectivas de aquellos actores cuyas trayectorias formativas y laborales los hacen portadores de una opinión calificada, se diseña una propuesta de curso de capacitación cuyas características se describen seguidamente.

Se proyecta diseñar el curso en un aula del *Campus Virtual e-educativa* por lo que en la presentación que se realiza a continuación, se incluirá la propuesta del curso y algunas ejemplificaciones de su diseño en el entorno.

2.- DISEÑO DEL CURSO

El curso de capacitación que se propone, se denomina “Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad”. Se desarrolla con modalidad a distancia y se diseña para ser implementado en el EVEA que administra el SEAD de la UNMdP.

En el marco de su diseño se realizan las siguientes acciones:

- Definición de sus elementos:
 - Modalidad y soporte
 - Metodología de trabajo
 - Evaluación
 - Bibliografía
 - Fundamentación
 - Propósitos
 - Contenidos
 - Destinatarios
 - Duración
- Diseño del Aula:
 - Configuración del *Grupo*: secciones y aspectos gráficos y estéticos
 - *Presentación*: definición de *Tópicos* y carga de contenido
 - *Programa*:
 - creación de todas las Unidades
 - carga de contenido introductorio en todas las unidades
 - desarrollo de dos unidades

2.1.- Explicitación de los elementos del diseño

Fundamentación:

El término evaluación ha sido y es asociado a intenciones diversas. Si se analiza desde una perspectiva histórica, ha estado ligado a cuestiones como medir, estimar, seleccionar, rendir cuentas, valorar, apreciar, señalar o atribuir el valor a algo. Un concepto asociado a procesos de recogida u obtención de información y a la toma de decisiones, a la calificación, acreditación y certificación, a las pruebas e instrumentos; con el propósito de otorgar garantías de objetividad. En otros planteos, más actuales, la evaluación es entendida como un proceso vinculado con el diálogo, discusión, comprensión, argumentación, participación responsable, interpretación, problematización, reflexión y auto-reflexión.

Comprometerse con la enseñanza es comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza, en tanto práctica social y humana, ubica al educador ante un compromiso moral: la enseñanza no es una práctica irresponsable (Pruzzo, 2012) y tal vez, la evaluación, por su carácter público, sea la arista que, en mayor medida, deja expuesta a dicha práctica.

En el marco de estas perspectivas ya no prevalece la dimensión técnica relacionada con la medición, sino una dimensión crítica/reflexiva relacionada con la comprensión. La evaluación deja de enfocarse en una función de certificación para hacerlo sobre su función pedagógica, desde donde es posible recuperar su sentido formativo. Este escenario pretendido para la evaluación necesariamente ha de albergar amplitud de miradas. Cardinet (1986) afirma que la evaluación “supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía”.

Tal vez sea por una “resistencia cultural” a la formación pedagógica De Vincenzi (2012) de los claustros docentes que se desempeñan en la educación superior, que las instituciones universitarias no se encuentren ajenas a la concreción de prácticas de evaluación con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista que cabría revertir.

En paralelo, este impacto de las tecnologías digitales con sus nuevas posibilidades de acceso a la información y de comunicación también recae al interior de las instituciones educativas universitarias presenciales, en las que dicho impacto es advertido en todas sus dimensiones sustanciales tanto de índole administrativo como en la gestión y en los espacios asociados al quehacer de los docentes del nivel: la investigación; la extensión y la docencia.

“Es impostergable que el sistema presencial de las Instituciones de Educación Superior (IES) incorporen en sus procesos de enseñanza y aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación” (Silva Rodríguez, Guarneros Reyes, Padilla Ramírez, Varona Graniel, Pérez Romero, 2010, p. 1). La investigadora Lugo (2012) deposita en las diferentes dimensiones de entrada de las tecnologías en el nivel superior de enseñanza, el carácter de generadoras de un “cambio estructural”.

Los EVEA presentan a los equipos de trabajo una estructura estándar dada a priori. Estará en el conocimiento de las funcionalidades disponibles, en el nivel de flexibilidad y en las capacidades pedagógicas de los docentes, el que los recursos disponibles puedan dar cabida a los diseños didácticos y, eventualmente, emplearse más allá de los usos previstos por los desarrolladores.

Propósitos

- Brindar un marco teórico referencial y operativo de la evaluación, en el contexto de la educación superior a distancia en entornos virtuales, que posibilite a los participantes conocer, identificar y analizar problemáticas que contribuyan a delinear dispositivos de evaluación acordes a los contextos particulares
 - Comprender la relevancia de los enfoques teóricos y metodológicos como orientadoras y determinantes de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior a distancia.
 - Identificar prácticas evaluativas apropiadas y analizar contextos, posibilidades y limitaciones en la educación superior a distancia a través de EVEA
 - Reconocer la complejidad de la evaluación y el reto que supone recuperar su sentido formativo en pos de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.
 - Analizar usos diversificados de las herramientas de los EVEA al servicio de la evaluación didáctica
 - Proponer estrategias de evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación superior a distancia en EVEA basadas en el análisis de los aspectos didácticos, tecnológicos y metodológicos

Contenidos

Tema I: Fundamentos teóricos y aspectos metodológicos de la evaluación educativa y sus implicancias en el contexto de la educación a distancia.

Tendencias históricas
Reduccionismos

Evaluación educativa

Evaluación didáctica, el carácter formativo de la evaluación

Tema II: Tipología y características de la evaluación. Alternativas y configuraciones disponibles para atender a la complejidad y diversidad del contexto

Tipos:

Evaluación según la intencionalidad; los agentes y su normotipo

Características:

Constructiva orientadora y formativa

Continua y procesual

Participativa / consensuada / democrática

Integradora / global

Cualitativa / criterial

Tema III: Los Entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. Las herramientas de los EVEA como soporte de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior a distancia.

Condicionamientos y ventajas generales

La evaluación diagnóstica – formativa y sumativa

Alternativas de instrumentación. Evaluación a través:

de producciones con entrega

de interacción sincrónica entre docente y estudiante

del análisis de información disponible en el entorno

Tema IV: Métodos, estrategias instrumentos. Viejas y nuevas prácticas evaluativas en la educación superior a distancia.

Evaluación a través

de producciones con entrega

de interacción sincrónica entre docente y estudiante

del análisis de información disponible en el entorno

Tema V: El ejercicio del rol tutorial. El rol del tutor como principal agente evaluador y la importancia del seguimiento de los estudiantes en la educación a distancia

Estrategias de actuación

El seguimiento como factor indispensable en la evaluación

El proceso de corrección y comunicación de resultados

Destinatarios

Personal con cargo docente en la UNMdP con o sin experiencia en modalidades no presenciales de enseñanza y uso de entornos virtuales. Se requerirá que los participantes cuenten con conocimientos básicos de informática: procesador de textos; uso de gestores de correo electrónico y servicios de búsquedas en internet.

Duración

El curso se desarrolla en 5 meses. Se estima una carga horaria de 6 horas semanales, lo que hace un total de 120 horas.

Modalidad y soporte

La modalidad de realización del curso es a distancia a través del EVEA que administra el SEAD de la UNMdP. En forma opcional se da a los docentes la posibilidad de participar de un encuentro presencial de cierre y de decidir la realización de otra jornada presencial cumplidos los dos primeros meses de trabajo.

Metodología de trabajo

El curso propone un tratamiento que pretende pincelar, a grandes rasgos, contenidos que puedan contribuir a situar la evaluación en el nivel superior. Asimismo tiende a anticipar, en su complejidad, perspectivas que se revisan, amplían y profundizan conforme los participantes manifiesten interés por determinados aspectos que generan itinerarios temáticos particulares.

Se busca promover procesos comprensivos e interpelar los propios contextos de actuación, resignificando las prácticas cotidianas en relación con la evaluación de los aprendizajes. Para ello, se ponen a disposición de los docentes materiales con diversidad de formatos que los acerquen a las perspectivas teóricas. En complementariedad y de modo integrado, se diseñan actividades (individuales y grupales) que suponen una participación activa y comprometida anclada en la experiencia, la reflexión y el análisis crítico con miras a proyectar eventuales reformulaciones sobre sus espacios de práctica.

En cada tramo también se ofrece un conjunto de materiales complementarios a fin que el participante profundice en recorridos de interés particular. La totalidad de los materiales de trabajo están disponibles en el aula virtual, la que a su vez, se constituye en el espacio de comunicación e interacción entre docentes y participantes.

Evaluación

El modo de instrumentar la propuesta de evaluación intenta que los participantes vivencien prácticas a partir de las que poder reflexionar sobre los enfoques teóricos. Se promueve también que experimenten y analicen aspectos vinculados con los diversos usos de las herramientas del entorno. En tal sentido, las diferentes acciones diseñadas demandan un doble momento: el de la realización y el del análisis de lo acontecido. Esto supone que, al verse como sujetos de la evaluación en tanto desempeñan un rol de “alumnos” puedan generar procesos de autorreflexión y metacognición sobre sus actuaciones personales para repensar las propias concepciones y prácticas en tanto promotores de procesos de evaluación en su rol “docente” enmarcado en escenarios y contextos particulares.

Las acciones que se generan en tanto espacios de actuación de los participantes juntos a las que despliegan los tutores, pretenden transparentar diversas características de la evaluación:

- su carácter continuo
- integrada y en contemporaneidad con la enseñanza
- con carácter formativo
- promotora de procesos de reflexión y autorreflexión
- integral en cuanto a los aspectos que considera
- favorecedora de la participación y el diálogo
- encaminada a la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes

El desempeño del rol del tutor jugará un papel fundamental en esta propuesta, pues su actuación resulta ser referente de concreciones en sintonía con los planteos pretendidos para la evaluación. Se atenderá a cuestiones como:

- proponer actividades que permitan poner en juego procesos cognitivos de valor rescantando el carácter procesual de la construcción cognitiva
- promover escenario de interacción entre pares, de construcción compartida y colaborativa

- generar ambientes de confianza y respeto que inviten al diálogo basado en la reflexión sobre las responsabilidades compartidas
- concretar reformulaciones en virtud de necesidades advertidas a partir de del acompañamiento y la observación atenta del acontecer respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Se utilizarán variadas herramientas y funcionalidades del entorno, tanto las que han sido caracterizadas como específicas en relación con la evaluación, como otras que, sin serlo, puedan estar a su servicio. Son así utilizadas: *Evaluaciones - Actividades - Calificaciones - Encuestas y Sondeos* como también Mensajería, Foros y Wikis. Para cada instancia de evaluación, los estudiantes son informados sobre:

- el objetivo que se persigue con la actividad o trabajo planteado
- la consigna de trabajo y las recomendaciones si las hubiere
- la forma y modalidad de realización y entrega
- los criterios de valoración
- el modo y plazo en que se realizará la corrección/devolución

Bibliografía

El siguiente listado presenta los materiales que son incluidos en carácter de bibliografía de lectura obligatoria o complementaria para el abordaje de los diferentes temas del curso. En algunos casos un mismo material puede presentar capítulos obligatorios para un tema y optativos o complementarios para otro.

- Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer Examinar para excluir*. Juan Manuel España: Morata.
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., Guasch, Teresa (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red.. En: Antoni BADIA (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3, 2. UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf. Consultado en febrero 2014
- Cebrián, M. y Bergman, M. (coord). Revista de Docencia Universitaria, REDU, abril 2014, 12 (1). Monográfico: Evaluación formativa mediante e-rúbricas. Disponible en http://red-u.net/redu/documentos/vol12_n1_completo.pdf . Consultado en julio 2014
- Cebrian de la Serna, M (2011) La evaluación formativa a través de la e-rúbrica y los e-portfolios [video en línea]. Disponible en <http://tv.uvigo.es/es/video/mm/8818.html>. Consultado en setiembre 2014.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. & Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35 – 66). Buenos Aires, PAIDOS
- Coïçaud, S. (2011) Escenarios de innovación en la gestión de programas de educación universitaria a distancia. Entre mitos, urgencias y desafíos. *Revista RUEDA N° 8 – Año 8*, 75-87.
- Garmendia, E. y Malvassi, S. (2012). Virtualización de la educación superior: tensiones, desafíos y tendencias. Ediciones virtuales del Sistema de Educación Abierta y a Distancia Año 1 N° 1. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/01/editorial01.htm>. Consultado en marzo 2014
- Lipsman, M. (2012). *La evaluación de aprendizajes mediada por Tic*. [video en línea] Publicado por CITEP UBA. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5T92omFqjGc>. Consultado en enero 2014
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. & Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11 – 34). Buenos Aires, PAIDOS

- LITWIN, E. (2005). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Conferencia inaugural del II Congreso Iberoamericano de Educared: Educación y Nuevas Tecnologías.
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 3, Número 1e. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf. Consultado en marzo 2014
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Argentina: Colihue.
- Rainolter, A. (2002, octubre) *Fundamentos y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el contexto de ofertas con modalidad a distancia*. Tercer Encuentro. La Universidad como objeto de Investigación. La Plata, Argentina
- Rainolter, A., Malvassi, S. y Garmendia, E. (2008). Prácticas evaluativas y motivación en educación a distancia: visiones y confluencias. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Eduweb*. Año 2008, N° 2, Volumen II. ISSN1856-7576
- Salinas, J. (2014) Modelos didácticos en entornos virtuales de formación. En Colares, J.; Salinas, J.; Cabero, J.; Martínez, F. (Eds.), *Sociedade do Conhecimento e Medio Ambiente. Sinergia Científica gerando desenvolvimento sustentável* (pp.257-273). Reggo Edições.
- Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2 (1), disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341617.pdf. Consultado en enero 2014
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Argentina: UNSAM Edita.
- Torres Gordillo, J. & Perera Rodríguez, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.

2.2.- Configuración y Diseño del aula⁹⁸

2.2.1.- Configuración del Grupo

De las opciones que ofrece el *Campus Virtual e-ducativa*, se decide abrir un aula como *Grupo* tipo “a distancia”. Si bien algunos participantes del curso, pueden tener interés en algún uso del entorno que se adecue en mayor medida a otro tipo de *Grupo*, se estima que el denominado “A distancia” es el más abarcativo por las herramientas de que dispone.

Se definen algunos parámetros y elementos que hacen a la estética del espacio: colores, tipografía e imágenes. Producto de esta acción queda configurada la página de inicio tal como muestra la siguiente imagen:



Pantalla 18: Home del curso [Vista de usuario]

⁹⁸ Quien desee visitar el aula en la que se han realizado los avances detallados en este apartado puede ingresar al sitio: <http://uabierta.e-ducativa.com/acceso.cgi> y utilizar el usuario “visitante” y la clave “123invitado”

Se seleccionan las secciones que estarán activas (ver figura). Esto implica definir qué secciones serán posibles de activar en cada *Unidad* del curso:

- Actividades
 - *Presentación*
 - *Contenidos*
 - *Noticias*
 - *Calendario*
- Materiales
 - *Archivos*
 - *Sitios*
 - *Calificaciones*
- Interacción
 - *Contactos*
 - *Chat*
 - *Foro*
 - *Wikis*
 - *FAQs*
 - *Mail interno*

Respecto a las denominaciones predeterminadas de cada sección, sólo se decide cambiar “*Unidades del programa*” por “*Temas*”.

Se definen los *Perfiles* que se utilizarán: Alumnos, Docentes, Equipo SEAD e Invitados y los permisos para cada perfil. Los permisos correspondientes a los perfiles alumnos y docentes se resumen a continuación:

	Actividades		<input checked="" type="checkbox"/>
	Presentación	presentación del curso	<input checked="" type="checkbox"/>
	Contenidos	programa del curso	<input checked="" type="checkbox"/>
	Noticias	noticias y comunicados	<input checked="" type="checkbox"/>
	Calendario	calendario de eventos	<input checked="" type="checkbox"/>
	Materiales		<input checked="" type="checkbox"/>
	Archivos	depósito de archivos	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sitios	sitios de interés	<input checked="" type="checkbox"/>
	Calificaciones	libreta de calificaciones	<input checked="" type="checkbox"/>
	Interacción		<input checked="" type="checkbox"/>
	Contactos	administración de contactos	<input checked="" type="checkbox"/>
	Chat	charlas en línea	<input checked="" type="checkbox"/>
	Foros	foros de debate	<input checked="" type="checkbox"/>
	Wikis	documentos colaborativos	<input checked="" type="checkbox"/>
	FAQs	preguntas frecuentes	<input checked="" type="checkbox"/>
	Mail Interno	mail interno del curso	<input checked="" type="checkbox"/>

Pantalla 19: listado de *Secciones* activadas [*Vista de Administración*]

Docentes

- Contactos: mensajería grupal
- Archivos: Alta privada
- Sitios: Alta privada
- Noticias: Alta privada
- Foros: Alta privada
- Wikis: Alta privada
- Calendario: Alta privada
- Calificaciones Carga
- Anuncios: Alta privada
- Programa: Cursa
- FAQs: Alta
- Repositorio: Acceso al RL (repositorio Local)

Alumnos

- Contactos: mensajería grupal
- Archivos: Alta privada
- Sitios: Alta privada
- Noticias: Lectura
- Foros: Responder
- Wikis, Editar
- Calendario: Alta privada
- Calificaciones Ver propio
- Anuncios: Lectura
- Programa: Cursa
- FAQs: Lectura
- Repositorio: No accede

2.2.2.-Presentación

En la sección *Presentación* se definieron los siguientes tópicos:

- | | |
|----------------------------------|--------------------|
| ● Introducción a la propuesta | ● Forma de trabajo |
| ● Fundamentación y justificación | ● Evaluación |
| ● Propósitos | ● Docentes a cargo |
| ● Contenidos | ● Equipo SEAD |

A continuación se presenta el contenido cargado en cada uno de ellos y una imagen ilustrativa de las pantallas del curso en cada caso.



Pantalla 20: Sección Presentación [Vista de usuario]

Introducción a la propuesta

En el ámbito amplio y complejo de la evaluación, el curso se focaliza en la evaluación de los aprendizajes mediante el recorrido de las aristas intervinientes en el contexto de la enseñanza no presencial a través de entornos virtuales. Parte del planteo de Susana Celman acerca de que: “no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras” (1998) [1]

Se espera que el curso se constituya en un espacio de análisis de perspectivas teóricas, de reflexión sobre la práctica y proyección de nuevas configuraciones didácticas para la evaluación de los aprendizajes acordes a escenarios de actuación particulares.

Una revisión de las tradicionales corrientes teóricas presentará el panorama actual de la evaluación con sus postulados, certezas y tensiones a la par del abordaje sobre las concepciones técnico - didácticas de la educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. En este interjuego se espera que se visualice como necesario atender a los giros diferencias que esta modalidad educativa plantea superando un traslado acrítico de prácticas de la modalidad presencial

La Interpelación de la propia práctica en pos de recuperar el sentido formativo de la evaluación, será un eje transversal de la propuesta que enmarcará los análisis sobre las alternativas de usos de las herramientas disponibles en los entornos como soporte de las decisiones didácticas.

Los recorridos propuestos procuran dar cumplimiento a la finalidad fijada para esta capacitación: Brindar un marco teórico referencial y operativo de la evaluación didáctica, en el contexto de la educación superior a distancia en entornos virtuales, que posibilite a los participantes conocer, identificar y analizar problemáticas que contribuyan a delinear dispositivos de evaluación acordes a los contextos particulares

[1] Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?.

SECCIONES	Detalle del tópico	Te encontrarás en Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad
Presentación	Introducción	Tópicos
Contenidos	En el ámbito amplio y complejo de la evaluación didáctica, el curso se focaliza en la evaluación de los aprendizajes rescatando todas las aristas intervinientes en el contexto particular de la enseñanza no presencial a través de entornos virtuales.	▶ 1. Introducción
Noticias		▶ 2. Fundamentación
Calendario		▶ 3. Justificación
		▶ 4. Propósitos
		▶ 5. Contenidos
		▶ 6. Forma de trabajo
		▶ 7. Evaluación
		▶ 8. Docentes
		▶ 9. Equipo SEAD
Archivos	Partiendo del postulado planteado por Susana Celman acerca de que	
Sitios	<i>no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras (1998) [1]</i>	
Calificaciones	se espera que el curso se constituya en un espacio de análisis de perspectivas teóricas, reflexión sobre la práctica y proyección de nuevas configuraciones didácticas para la evaluación de los aprendizajes acordes a escenarios de actuación particulares.	
Contactos	Una revisión de las tradicionales corrientes teóricas presentará el panorama actual de la evaluación con sus postulados, certezas y tensiones a la par del abordaje sobre las concepciones técnico - didácticas de la educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje. En este interjuego se espera que se visualice como necesario atender a los giros diferenciales que esta modalidad educativa plantea superando un traslado acrítico de prácticas de la modalidad presencial	
Chat	La interpelación de la propia práctica en pos de recuperar el sentido formativo de la evaluación, será un eje transversal de la propuesta que enmarcará los análisis sobre las alternativas de usos de las herramientas disponibles en los entornos como soporte de las decisiones didácticas.	
Foros	Los recorridos propuestos procuran dar cumplimiento a la finalidad fijada para esta capacitación:	
Wikis		
FAQs		
Mail Interno		
	Brindar un marco teórico referencial y operativo de la evaluación didáctica, en el contexto de la educación superior a distancia en entornos virtuales, que posibilite a los participantes conocer, identificar y analizar problemáticas que contribuyan a delinear dispositivos de evaluación acordes a los contextos particulares	

Pantalla 21: Sección Presentación - **Introducción** [Vista de usuario]

Fundamentación

El término evaluación ha sido y es asociado a intenciones diversas. Si se analiza desde una perspectiva histórica, ha estado ligado a cuestiones como medir, estimar, seleccionar, rendir cuentas, valorar, apreciar, señalar o atribuir el valor a algo. Un concepto asociado a procesos de recogida u obtención de información y a la toma de decisiones, a la calificación, acreditación y certificación, a las pruebas e instrumentos; a garantías de objetividad. En otros planteos, más actuales, la evaluación es entendida como un proceso vinculado con el diálogo, discusión, comprensión, argumentación, participación responsable, interpretación, problematización, reflexión y auto-reflexión. El peso de la tradición de las corrientes históricas han dejado sus huellas en las conceptualizaciones, ubicando a la evaluación como “dispositivo externo al currículum guiado por una “lógica ajena a la enseñanza” (Lipsman, 2003, p. 7).

Comprometerse con la enseñanza es comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza, en tanto práctica social y humana, ubica al educador ante un compromiso moral: la enseñanza no es una práctica irresponsable (Pruzzo, 2012) y tal vez, la evaluación, por su carácter público, sea la arista que, en mayor medida, deja expuesta a dicha práctica. Así, la evaluación se presenta “impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza” operando como su “fuente de mejora” (Lipsman, 2012). Para Litwin (2008, p. 171) esta mejora se logra cuando la evaluación se convierte en un espacio dotado de “miradas más reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes”.

En el marco de estas perspectivas prevalece una dimensión crítica/reflexiva relacionada con la comprensión. La evaluación deja de enfocarse en una función de certificación para hacerlo sobre su función pedagógica, desde donde es posible recuperar su sentido formativo. Las prácticas evaluativas concebidas con carácter formativo, se constituirían en “nuevos actos de aprendizaje” (Litwin, 2008). A decir de otros autores, permitirían transformar la evaluación en “herramienta de conocimiento” (Celman, 1998) o en “una dimensión del acto de enseñar” (Perrenoud, 1999).

En paralelo, este impacto de las tecnologías digitales con sus nuevas posibilidades de acceso a la información y de comunicación también recae al interior de las instituciones educativas universitarias, en las que dicho impacto es advertido en todas sus dimensiones sustanciales tanto de índole

administrativo como en la gestión y en los espacios asociados al quehacer de los docentes del nivel: la investigación; la extensión y la docencia. La investigadora Lugo (2012) deposita en las diferentes dimensiones de entrada de las tecnologías en el nivel superior de enseñanza, el carácter de generadoras de un *cambio estructural*.

El tema de la virtualidad cobra protagonismo en los últimos capítulos de la historia de las modalidades no presenciales de enseñanza. Asociado al impacto de la tecnología digital, incluye la paulatina utilización de plataformas educativas y, con ellas proliferan términos como “enseñanza virtual”; “educación virtual”; “aulas virtuales”; “entornos virtuales”, “virtualidad” o “entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA)”. Los EVEA son ambientes que adquieren el carácter de virtual propio de los desarrollos tecnológicos digitales de Internet que se crean con la finalidad específica de facilitar la docencia y promover aprendizajes. Existe acuerdo en la conceptualización de los EVEA en que existirían dos tendencias que devienen del nivel de preponderancia que se otorga a los aspectos tecnológicos y didácticos (Barberá, 2004; Martinelli, *et al.*, 2012; Lion, 2011; Coïçaud, 2011; Bossolasco, 2013). Más allá de las tendencias existiría coincidencia en que ambos ámbitos están presentes y en interrelación. La virtualidad resultará una buena opción para la EaD en tanto permita profundizar la búsqueda de respuestas y propuestas que den cuenta de la posibilidad de proponer configuraciones didácticas con modalidad a distancia que por caminos divergentes favorezcan procesos cognitivos diferenciados y nuevas formas de tratamiento de los contenidos (Garmendia *et al.*, 1999). Por otra parte, será una opción valadera siempre que las variables contextuales definan un panorama viable respecto de sus requerimientos de accesibilidad. Estos son algunos de los desafíos.

SECCIONES	Detalle del tópico	Te encontrás en Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad
Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Fundamentación	Tópicos
Contenidos	El término evaluación ha sido y es asociado a intenciones diversas. Si se analiza desde una perspectiva histórica, ha estado ligado a cuestiones como medir, estimar, seleccionar, rendir cuentas, valorar, apreciar, señalar o atribuir el valor a algo. Un concepto asociado a procesos de recogida u obtención de información y a la toma de decisiones, a la calificación, acreditación y certificación, a las pruebas e instrumentos; a garantías de objetividad. En otros planteos, más actuales, la evaluación es entendida como un proceso vinculado con el diálogo, discusión, comprensión, argumentación, participación responsable, interpretación, problematización, reflexión y auto-reflexión. El peso de la tradición de las corrientes históricas han dejado sus huellas en las conceptualizaciones, ubicando a la evaluación como dispositivo externo al curriculum guiado por una lógica ajena a la enseñanza (Lipsman, 2003).	► 1. Introducción
Noticias		► 2. Fundamentación
Calendario	Comprometerse con la enseñanza es comprometerse con el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza, en tanto práctica social y humana, ubica al educador ante un compromiso moral: la enseñanza no es una práctica irresponsable (Pruzzo, 2012) y tal vez, la evaluación, por su carácter público, sea la arista que, en mayor medida, deja expuesta a dicha práctica. Así, la evaluación se presenta impactada por la enseñanza e impactando la enseñanza" operando como su "fuente de mejora" (Lipsman, 2012). Para Litwin (2008) esta mejora se logra cuando la evaluación se convierte en un espacio dotado de "miradas más reflexivas, comprensivas e interpretativas respecto de los cambios que se suceden en los aprendizajes".	► 3. Justificación
Archivos		► 4. Propósitos
Sitios	En el marco de estas perspectivas prevalece una dimensión crítica/reflexiva relacionada con la comprensión. La evaluación deja de enfocarse en una función de certificación para hacerlo sobre su función pedagógica, desde donde es posible recuperar su sentido formativo. Las prácticas evaluativas concebidas con carácter formativo, se constituirían en "nuevos actos de aprendizaje" (Litwin, 2008). A decir de otros autores, permitirían transformar la evaluación en "herramienta de conocimiento" (Celman, 1998) o en "una dimensión del acto de enseñar" (Perrenoud, 1999).	► 5. Contenidos
Calificaciones		► 6. Forma de trabajo
Contactos	En paralelo, este impacto de las tecnologías digitales con sus nuevas posibilidades de acceso a la	► 7. Evaluación
Chat		► 8. Docentes
Foros		► 9. Equipo SEAD
Wikis		
FAQs		
Mail Interno		

Pantalla 22: Sección Presentación - **Fundamentación** [Vista de usuario]

Justificación

Este escenario pretendido para la evaluación necesariamente ha de albergar amplitud de miradas. Cardinet (1986) afirma que la evaluación “supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía”. Tal vez sea por una *resistencia cultural* a la formación pedagógica (De Vincenzi, 2012) de los claustros docentes que se desempeñan en la educación superior, que las instituciones universitaria no se encuentren ajenas a la concreción de prácticas de evaluación con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista que cabría revertir.

Se parte de reconocer como problemáticas de larga data en el campo de la didáctica, las limitaciones y/o falencias que presentan las prácticas evaluativas en el marco de las propuestas de enseñanza. En muchas oportunidades esta situación se relaciona con perspectivas acotadas a modo de visiones

reduccionistas. Ejemplo de ello, son consideraciones aún en vigencia que equiparan: evaluación con acreditación; evaluación con construcción de instrumentos o corrección con otorgamiento de una calificación. El ámbito de la evaluación es un espacio que alberga incertidumbres, complejidades y controversias al que, lamentable se lo despoja de su potencial formativo, en desmedro del logro de mejoras en la formación de los estudiantes.

La formación no presencial o con cierto grado de despresencialización, plantea también en la actualidad aspectos controversiales que imponen miradas reflexivas desde sus protagonistas. Hoy, esta modalidad educativa en el ámbito universitario, se vale casi sin excepción de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA) que integran herramientas o componentes que proveen funcionalidades a través de la multimedialidad, hipertextualidad e interactividad. Sin rechazar ni minimizan las aportaciones de la tecnología, el recurso en sí, los EVEA en este caso, no debe pensarse como centro del análisis ni del diseño, son parte de las variables que configuran los escenarios en tanto espacios donde la presencia docente se manifiesta en la integración y la confluencia de las mediaciones tecnológicas y pedagógico-didácticas.

La Universidad Nacional de Mar del Plata, a través de su Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) pone a disposición de su comunidad docente el asesoramiento didáctico y el recurso tecnológico (*Campus virtual e-ducativa*) para actividades a distancia u otras con distintos niveles de despresencialización. Una reciente Investigación realizada en el ámbito de esta dependencia, sobre usos del entorno como soporte de las prácticas de evaluación de los aprendizajes, ha arrojado resultados que evidencian la necesidad de reformular algunas implementaciones con miras a recuperar el sentido formativo de la evaluación.

The screenshot shows a web interface for the 'presentación del curso' (course presentation) on the SEAD (Sistema de Educación Abierta y a Distancia) platform. The page is titled 'Detalle del tópico' (Topic Detail) and is focused on the 'Justificación' (Justification) section. The left sidebar lists various sections like 'Presentación', 'Contenidos', 'Noticias', 'Calendario', 'Archivos', 'Sitios', 'Calificaciones', 'Contactos', 'Chat', 'Foros', 'Wikis', 'FAQs', and 'Mail Interno'. The main content area contains text discussing the evaluation scenario, mentioning Cardinet (1986) and Vincenzi (2012), and highlighting the need for a more formative evaluation approach. The right sidebar shows a 'Tópicos' (Topics) list with '3. Justificación' selected. The footer of the page reads 'La Universidad Nacional de Mar del Plata, a través de su Sistema de Educación Abierta y a Distancia'.

Pantalla 23: Sección Presentación - Justificación [Vista de usuario]

Propósitos

Enunciamos aquí los propósitos del curso. Sugerimos prestar especial atención a su contenido pues ellos enuncian qué logros debiera alcanzar:

- Brindar un marco teórico referencial y operativo de la evaluación didáctica, en el contexto de la educación superior a distancia en entornos virtuales, que posibilite a los participantes conocer, identificar y analizar problemáticas que contribuyan a delinear dispositivos de evaluación acordes a los contextos particulares
 - Comprender la relevancia de los enfoques teóricos y aspectos metodológicos como orientadores y determinantes de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior a distancia.
 - Identificar prácticas evaluativas apropiadas y analizar contextos, posibilidades y limitaciones en la educación superior a distancia a través de EVEA
 - Reconocer la complejidad de la evaluación y el reto que supone recuperar su sentido formativo en pos de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.
 - Analizar usos diversificados de las herramientas de los EVEA al servicio de la evaluación didáctica
 - Proponer estrategias de evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación superior a distancia en EVEA basadas en el análisis de los aspectos didácticos, tecnológicos y metodológicos

presentación del curso
SEAD - UNMdP

SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

Te encontrarás en **Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad**

SECCIONES

Detalle del tópico

Presentación

Contenidos

Noticias

Calendario

Archivos

Sitios

Calificaciones

Contactos

Chat

Foros

Wikis

FAQs

Mail Interno

Propósitos

Enunciamos aquí los **propósitos** del curso. Sugerimos prestar especial atención a su contenido pues ellos enuncian **qué logros debiera alcanzar**:

- Brindar un marco teórico referencial y operativo de la evaluación didáctica, en el contexto de la educación superior a distancia en entornos virtuales, que posibilite a los participantes conocer, identificar y analizar problemáticas que contribuyan a delinear dispositivos de evaluación acordes a los contextos particulares
- Comprender la relevancia de los enfoques teóricos y aspectos metodológicos como orientadores y determinantes de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior a distancia.
- Identificar prácticas evaluativas apropiadas y analizar contextos, posibilidades y limitaciones en la educación superior a distancia a través de EVEA
- Reconocer la complejidad de la evaluación y el reto que supone recuperar su sentido formativo en pos de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.
- Analizar usos diversificados de las herramientas de los EVEA al servicio de la evaluación didáctica
- Proponer estrategias de evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación superior a distancia en EVEA basadas en el análisis de los aspectos didácticos, tecnológicos y metodológicos

Tópicos

- ▶ 1. Introducción
- ▶ 2. Fundamentación
- ▶ 3. Justificación
- ▶ **4. Propósitos**
- ▶ 5. Contenidos
- ▶ 6. Forma de trabajo
- ▶ 7. Evaluación
- ▶ 8. Docentes
- ▶ 9. Equipo SEAD

Pantalla 24: Sección Presentación - Propósitos [Vista de usuario]

Contenidos

Tema I: Fundamentos teóricos y aspectos metodológicos

Fundamentos teóricos y aspectos metodológicos de la evaluación educativa y sus implicancias en el contexto de la educación a distancia.

Tema II: Tipología y características de la evaluación.

Alternativas y configuraciones disponibles para atender a la complejidad y diversidad del contexto

Tema IV: Los Entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

Las herramientas de los EVEA como soporte de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior a distancia.

Tema V: Métodos, estrategias instrumentos.

Viejas y nuevas prácticas evaluativas en la educación superior a distancia.

Tema VI: El ejercicio del rol tutorial.

El rol del tutor como principal agente evaluador y la importancia del seguimiento de los estudiantes en la educación a distancia

SECCIONES

Detalle del tópico

Contenidos

Tema I: Fundamentos teóricos y aspectos metodológicos

Fundamentos teóricos y aspectos metodológicos de la evaluación educativa y sus implicancias en el contexto de la educación a distancia.

Tema II: Tipología y características de la evaluación.

Alternativas y configuraciones disponibles para atender a la complejidad y diversidad del contexto

Tema III: Los Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

Las herramientas de los EVEA como soporte de las prácticas evaluativas en el contexto de la educación superior a distancia.

Tema IV: Métodos, estrategias instrumentos.

Viejas y nuevas prácticas evaluativas en la educación superior a distancia.

Tema V: Criterios, tecnologías y estrategias para el ejercicio del rol tutorial.

El rol del tutor como principal agente evaluador y la importancia del seguimiento de los estudiantes en la educación a distancia

Te encontrarás en **Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad**

Tópicos

- 1. Introducción
- 2. Fundamentación
- 3. Justificación
- 4. Propósitos
- 5. Contenidos**
- 6. Forma de trabajo
- 7. Evaluación
- 8. Docentes
- 9. Equipo SEAD

Pantalla 25: Sección Presentación - **Contenidos** [Vista de usuario]

Forma de trabajo

Se utilizará como herramienta principal de trabajo un Aula virtual dentro de la plataforma e-ducativa del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (SEAD - UNMDP) en la que se encuentra en este momento. El aula será también el espacio de comunicación entre docentes y alumnos.

A través de la Guía didáctica de cada Tema (se activan desde la Sección Contenidos, ingresando a un determinado tema), podrá acceder al material de estudio, a las orientaciones que sugieren una organización de las acciones, a las diferentes actividades y a los enlaces de acceso a otras secciones del aula. Complementando la propuesta de trabajo y diseñadas en función de las finalidades del curso, encontrará -para cada uno de los temas-, algunas de las siguientes tareas:

- Intervención en Foros.
- Participación en Wikis
- Realización de Actividades
- Envío de encuestas
- Confección de informes u otras producciones.

Para la resolución de todas ellas será requisito que haya trabajado con los materiales de lectura y, en forma opcional y en carácter ampliatorio, podrá dar lectura a la bibliografía complementaria.

Recuerde que todos los canales de comunicación estarán habilitados para que en forma permanente y fluida se pueda establecer interacción con los colegas que participan del curso como también con su tutor.

SECCIONES	Detalle del tópico	Te encontrarás en Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad
Presentación	<input checked="" type="checkbox"/> Forma de trabajo	Tópicos
Contenidos	Se utilizará como herramienta principal de trabajo un Aula virtual dentro de la plataforma e-educativa del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata (SEAD - UNMDP) en la que se encuentra en este momento. El aula será también el espacio de comunicación entre docentes y alumnos.	▶ 1. Introducción
Noticias	A través de la Guía didáctica de cada Tema (se activan desde la Sección Contenidos, ingresando a un determinado tema), podrá acceder al material de estudio, a las orientaciones que sugieren una organización de las acciones, a las diferentes actividades y a los enlaces de acceso a otras secciones del aula.	▶ 2. Fundamentación
Calendario		▶ 3. Justificación
Archivos	Complementando la propuesta de trabajo y diseñadas en función de los objetivos del curso, encontrará - para cada uno de los temas-, algunas de las siguientes tareas :	▶ 4. Propósitos
Sitios		▶ 5. Contenidos
Calificaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Intervención en Foros. ● Asistencia a Talleres presenciales optativos. ● Participación en Wikis. ● Realización de Actividades 	▶ 6. Forma de trabajo
Contactos		<ul style="list-style-type: none"> ● Envío de encuestas ● Confección de informes u otras producciones.
Chat	<p>Para la resolución de todas ellas será requisito que haya trabajado con todos los materiales de lectura y, en forma opcional y en carácter ampliatorio, podrá dar lectura a la bibliografía complementaria.</p> <p>Recuerde que todos los canales de comunicación estarán habilitados para que en forma permanente y fluida se pueda establecer interacción con los colegas que participan del curso como también con su tutor. Siempre podrá acceder a la sección correo interno y a la Sala de Chat dentro del aula.</p>	▶ 8. Docentes
Foros		▶ 9. Equipo SEAD
Wikis		
FAQs		
Mail Interno		

Pantalla 26: Sección Presentación – **Forma de trabajo** [Vista de usuario]

Evaluación

El modo de instrumentar la propuesta de evaluación intenta que cada uno de ustedes vivencie prácticas a partir de las que poder reflexionar sobre los enfoques teóricos que serán tratados. Se promueve también que experimenten y analicen aspectos vinculados con los diversos usos de las herramientas del entorno. En tal sentido, para las diferentes acciones diseñadas será invitado a transitar dos momentos: el de la realización y el del análisis de lo acontecido.

Se espera que a través de su participación en los diferentes espacios de actuación e interacción, puedan ser transparentadas diversas características de la evaluación:

- su carácter continuo
- integrada y en contemporaneidad con la enseñanza
- con carácter formativo
- promotora de procesos de reflexión y autorreflexión
- integral en cuanto a los aspectos que considera
- favorecedora de la participación y el diálogo
- encaminada a la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes

Contará en forma permanente con la posibilidad de contactar a su tutor quien desde su rol tendrá la responsabilidad de:

- promover escenario de interacción entre pares, de construcción compartida y colaborativa
- generar ambientes de confianza y respeto que inviten al diálogo basado en la reflexión sobre las responsabilidades compartidas
- concretar reformulaciones en virtud de necesidades advertidas a partir de del acompañamiento y la observación atenta del acontecer respecto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje

Se utilizarán variadas herramientas y funcionalidades del entorno, tanto las que han sido caracterizadas como específicas en relación con la evaluación, como otras que, sin serlo, puedan estar a su servicio: Evaluaciones - Actividades - Calificaciones - Encuestas y Sondeos como también Mensajería, Foros y Wikis.

Para cada instancia de evaluación, usted será informado sobre:

- el objetivo que se persigue con la actividad o trabajo planteado
- la consigna de trabajo y las recomendaciones si las hubiere
- la forma y modalidad de realización y entrega
- los criterios de valoración
- el modo y plazo en que se realizará la corrección/devolución

Los tutores a cargo del curso también atenderán, además de las cuestiones específicas relacionadas con la corrección de las tareas solicitadas a los participantes, a:

- nivel de interacción con el entorno a través de reportes de actividad generados en el aula
- aspectos particulares planteadas en los espacios de interacción sincrónica y asincrónica entre participantes y tutor
- contexto de desarrollo de las intervenciones de los participantes a la luz de los criterios de evaluación generales y particulares
- propuestas de estrategias alternativas y/o complementarias según valoración de su necesidad a nivel individual y/o grupal

Evaluación de los aprendizajes

Evaluación diagnóstica: durante la primera unidad de trabajo se solicitará:

- completar en el Aula la ficha de datos personales
- participar del foro de presentación
- completar la encuesta sobre actividad docente
- intervenir en la wiki para la definición de criterios de evaluación generales

Evaluación de proceso: durante el desarrollo del curso se proponen actividades de diverso carácter en cuanto a su realización:

- tipo de tarea
 - participación en foros
 - carga de material
 - elaboración de producciones a entregar
 - participación en espacios colaborativos (wikis)
 - intervención en sesiones de chat
- modo de organización
 - individual
 - grupal

- forma de realización
 - de cumplimiento en un plazo definido
 - de carácter longitudinal en etapas o avances sucesivos

Evaluación final: se propone una elaboración que contemple:

- una propuesta fundamentada de intervención didáctica en relación con la evaluación de los aprendizajes en el marco de un EVEA
- un informe sobre los logros alcanzados durante el curso a nivel personal y grupal

Criterios de evaluación

Se propondrá a los participantes una lista de criterios a tomar como base par la posterior elaboración conjunta (entre participantes y docentes) de una versión definitiva

- Generales
 - cumplimiento de consignas
 - claridad conceptual
 - precisión en el uso de conceptos específicos de la disciplina
 - coherencia en lo producido
 - uso de lenguajes específico
 - creatividad / originalidad
 - jerarquización adecuada - diferenciación entre lo esencial y lo accesorio
 - vinculación teoría - práctica
 - uso adecuado de recursos tecnológicos del entorno
 - respeto por la opinión / posición ajena
 - claridad y coherencia en la expresión escrita
 - claridad y coherencia en la expresión oral
 - fundamentación / argumentación de posicionamientos
 - capacidad de reflexión y autorreflexión
 - capacidad de negociación
 - compromiso con la formación
 - participación en procesos de coevaluación
 - capacidad para trabajar colaborativamente
 - evidencia de procesos metacognitivos
 - empatía

- Específicos

La lista de criterios de evaluación específicos, se ampliará según la finalidad de cada actividad. A modo de ejemplo se enuncian algunos:

- dominio de las fuentes bibliográficas analizadas
- integración de diferentes puntos de vista / diferentes teorías / diferentes posturas
- establecimiento de relaciones entre.....
- capacidad de
 - análisis
 - síntesis
 - interpretación
 - abstracción
 - ejemplificación
 - transferencia
- precisión en la ejecución de procedimientos
- nivel de completud
- habilidades de búsqueda y valoración de la calidad de la información en la red

Acreditación

Todas las unidades de la asignatura presentan actividades de cumplimentación obligatorias. Se dará certificación del curso a quienes aprueben el 80 % de las mismas y el Trabajo Final.

The screenshot shows a web interface for 'presentación del curso' (course presentation) for 'SEAD - UNMdP'. The header includes the logo of 'SISTEMA DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA' and a navigation bar with icons for home, search, and user profile. A sidebar on the left lists 'SECCIONES' (Sections) such as Presentación, Contenidos, Noticias, Calendario, Archivos, Sitios, Calificaciones, Contactos, Chat, Foros, Wikis, FAQs, and Mail Interno. The main content area is titled 'Detalle del tópico' and 'Evaluación'. It contains text explaining the evaluation process, its characteristics (continuous, integrated, formative, etc.), and the role of the tutor. A right sidebar lists 'Tópicos' (Topics) from 1 to 9, with '7. Evaluación' highlighted. A small box at the top right says 'Te encontrarás en Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad'.

Pantalla 27: Sección Presentación - Evaluación [Vista de usuario] (pantalla 1)

This screenshot shows the 'Evaluación de los aprendizajes' (Evaluation of learning) section. It is divided into two main parts: 'Evaluación diagnóstica' and 'Evaluación de proceso'. 'Evaluación diagnóstica' lists activities like completing a personal data form, participating in the presentation forum, completing a teacher activity survey, and intervening in a wiki. 'Evaluación de proceso' lists activities like participation in forums, material preparation, collaborative spaces, chat sessions, individual/group organization, and defined/longitudinal fulfillment. At the bottom, it states that teachers will attend to specific questions related to task completion and lists examples like interaction level, synchronous/asynchronous questions, and development context.

Pantalla 28: Sección Presentación - Evaluación [Vista de usuario] (pantalla 2)

Docentes a cargo

Se especificarán oportunamente y se incluirá un breve currículum

Equipo SEAD

- Diseño didáctico tecnológico del Aula virtual:
 - Se especificarán oportunamente
- Diseño de comunicación visual:
 - Se especificarán oportunamente
- Asistencia tecnológica:
 - Se especificarán oportunamente

The screenshot shows a web interface with a sidebar on the left containing navigation links: SECCIONES, Presentación, Contenidos, Noticias, Calendario, Archivos, Sitios, Calificaciones, Contactos, Chat, Foros, Wikis, FAQs, and Mail Interno. The main content area is titled 'Detalle del tópico' and shows a selected item 'Equipo SEAD'. Below this, there are three sections: 'Diseño didáctico tecnológico del Aula virtual' by Prof. Andrea Rainolter, 'Diseño de comunicación visual' with a placeholder 'Xxxx', and 'Asistencia tecnológica' with a placeholder 'Xxxx'. On the right side, there is a 'Tópicos' list with items 1 through 8, where item 8 'Equipo SEAD' is highlighted. A header at the top right says 'Te encontrás en Curso sobre Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad'.

Pantalla 29: Sección Presentación – Equipo SEAD [Vista de usuario]

3.- A MODO DE CIERRE

La idea de proponer un curso de capacitación para docentes de la UNMdP, surge, como en el caso del RIDE, a partir de ciertos hallazgos producto de los recorridos empíricos. En la convicción que esta alternativa de acción está en íntima relación con la mejora de las prácticas evaluativas, su diseño contempla abordar la evaluación desde los lineamientos teóricos presentados en este trabajo. Se espera, a futuro, poder concretar este espacio de formación y poner a prueba el supuesto de que los docentes harán un mejor uso de las herramientas con fines evaluativos a partir de su participación en dicho curso.

Se rescatan como ejes centrales de esta propuesta, la generación de procesos que, anclados en los escenarios particulares de los destinatarios, puedan conducir a problematizar las prácticas de evaluación que en lo cotidiano proponen a sus estudiantes. Analizar los giros particulares que las configuraciones didácticas imponen a las actividades no presenciales incluyendo estrategias vinculadas con el uso del Reporte Integral del Desempeño del Estudiantes (RIDE).

Se espera que la propuesta de evaluación del curso, sea considerada como espacio de experimentación en el que los docentes desempeñarán el rol de estudiantes, aspecto que se considera enriquecedor en función de la finalidad de la capacitación.

El presente capítulo junto al precedente, ha dado a conocer las aportaciones que se espera puedan lograr una concreción en un futuro cercano. Seguidamente, en el noveno y último capítulo, se exponen las conclusiones del trabajo.

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

En este capítulo final se presentan, a modo de conclusión, reflexiones que han surgido a partir de las tareas realizadas y los caminos recorridos. La motivación por idear algunos aportes desde la tecnología informática a la evaluación de los aprendizajes en las actividades educativas del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ha sido la meta, que en carácter provisorio y como punto de partida, se considera cumplida a partir de las propuestas que se han presentado.

Idear, configurar, estructurar, en el marco evaluación de los aprendizajes, una nueva herramienta para el entorno, que pueda ser de utilidad y que permita un uso flexible, requiere no sólo sustentarse desde lineamientos y posicionamientos teóricos, sino en un amplio conocimiento del contexto de implementación. Análoga situación se plantea para la propuesta del curso.

Fue necesario así, abordar teóricamente dos temas centrales: “Evaluación” y “Educación a distancia”, circunscriptos en el nivel superior de enseñanza (capítulos 1 y 2). En el primer caso, en el delimitado ámbito de la evaluación didáctica de los aprendizajes y en el segundo, en el contexto de ofertas educativas en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje (EVEA). Un segundo requerimiento que fuera afrontado, es la indagación del contexto particular en el que se proyecta la inserción de los aportes: el SEAD; el EVEA que administra, el uso de las herramientas en el marco de la evaluación de los aprendizajes en las aulas de dicho entorno y la perspectiva de los docentes del Sistema (capítulos 3, 4 y 5). La tercera y última sección del trabajo, se inicia con una recapitulación (capítulo 6) en la que se exponen algunas conclusiones preliminares que vinculan el marco teórico, la presentación del caso y las indagaciones en campo. Tales avances constituyen el sustento de las propuestas presentadas (desarrolladas en los capítulos 7 y 8) y de su configuración.

Tanto desde las posiciones teóricas como desde las indagaciones empíricas, surgen algunas consideraciones que se comparten a continuación.

Rescatar el sentido formativo de la evaluación, requiere de una actitud comprometida y responsable por parte de los docentes para con el aprendizaje de nuestros estudiantes y para la problematización de nuestras prácticas de enseñanza.

- Sería enriquecedor que los docentes tuviéramos decisión y competencias para superar prácticas evaluativas con tendencias tecnocráticas y de carácter reduccionista.
- El seguimiento de los estudiantes nos demanda un “estar atento” a lo que acontece durante la formación.
- Debieran planificarse y generarse espacios de actuación para otorgar protagonismo a los estudiantes en la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje con la convicción que las prácticas evaluativas constituyan “nuevos actos de aprendizaje” (Litwin 2008).
- Compromiso y responsabilidad serían condiciones necesarias para generar procesos genuinos de reflexión crítica sobre nuestra enseñanza. La evaluación debiera presentarse “impactado por la enseñanza e impactando la enseñanza” (Lipsman, 2003).
- A través del relevamiento de las formas de uso de las herramientas del entorno que utiliza el SEAD y la perspectiva de sus docentes, se han advertido diferencias en la atención a los aspectos que permitirían rescatar el sentido formativo de la evaluación.

“No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras” (Celman, 1998).

- Las alternativas de instrumentación de las prácticas de evaluación requieren un trabajo intelectual basado en definiciones contextualizadas.
- La posesión de competencias didácticas y tecnológicas ampliaría la posibilidad de análisis que conlleven a definiciones pertinentes en función del contexto particular de actuación,
- La capacidad para la innovación y el poder de iniciativa, favorecen el hallazgo de alternativas de acción.
- Los procesos de autoreflexión, permiten poner en discusión las decisiones de modo de generar aperturas para la reorientación / reajuste de nuestras prácticas de enseñanza.
- En las aulas del SEAD no se advierten propuestas homogéneas en cuanto a la evaluación de los aprendizajes. Los docentes del SEAD intentan, dentro de los equipos de producción didáctica, lograr consensos a través de los cuales diseñar dispositivos que se adecuen a los destinatarios, el campo disciplinar, al tiempo de formación, entre otros aspectos.

La educación a distancia es una modalidad educativa que demanda intervenciones pedagógicas particulares y constituiría, especialmente en el nivel superior de enseñanza, una alternativa en expansión, flexible y de carácter democratizador

- “La educación a distancia es una de las formas educativas que con mayor proximidad ha convivido con el desarrollo tecnológico” (Garmendia *et.al.*, 1999) con capacidad de adecuarse a través de transformaciones metodológicas de carácter vertiginoso.
- Puede ser o no virtual, pero en la actualidad, la educación a distancia es el escenario natural de procesos de virtualización, que implican “un nuevo orden en el sistema de significación con una estructura que pivotea sobre tres ejes: multimedialidad, hipertextualidad e interactividad” (Alonso, 2006).
- El SEAD de la UNMdP, comienza a incursionar, desde hace más de 15 años, en el uso de EVEA mediante el que, en la actualidad, vehiculiza su oferta que intenta sostener los principios de democratización de la educación y de igualdad de oportunidades.
- El personal del SEAD, con amplia trayectoria en la educación universitaria ligada a la educación a distancia, se ha formado, se forma, capacita e investiga en temas específicos vinculados con la especificidad de la modalidad.

En el contexto de entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje, se presentaría como necesaria la integración de las perspectivas didácticas y tecnológicas.

- Los entornos presentan una estructura determinada que, no necesariamente limita o encorseta las propuestas de enseñanza.
- La inclusión de recursos tecnológicos a la actividad docente, impone la posesión de nuevas competencias. Las falencias en este sentido, generan incertidumbre e inseguridad.
- Es la perspectiva didáctica la que da significados alternativos a las herramientas, en este caso las disponibles en el EVEA, recreando y resignificando procedimientos y formas de uso.
- La capacidad para la innovación junto a la iniciativa de exploración y experimentación, son elementos de significativo peso para indagar la potencialidad de los recursos, analizar sus posibles usos y decidir sobre la pertinencia de su incorporación con miras a la mejora de nuestras prácticas de enseñanza.

- Los docentes del SEAD poseen diferentes niveles de conocimiento y uso del entorno y se basan en perspectivas didácticas al momento de reconocer potencialidades y/o limitaciones de los recursos del EVEA que utilizan.

El contexto institucional impactaría en los ámbitos de actuación de los docentes.

- Las instituciones de educación superior continúan en una tendencia de resistencia a los cambios donde no se estarían desarticulando algunas tensiones.
- Se promueven las áreas de producción e investigación y persiste una falta de valoración por los temas vinculados a la docencia.
- La apertura y la flexibilización en cuanto a la incorporación de recursos tecnológicos están en mayor medida asociadas a iniciativas personales o de pequeños grupos.
- La formación de los nuevos docentes y la capacitación de los que están en ejercicio, se presenta como un tema que requiere de respuestas institucionales
- La ausencia de decisiones políticas, en este caso respecto de la educación a distancia dentro de la UNMdP, vulnera la consolidación de su Sistema y expone a sus docentes a generar trayectorias desprovistas de una entidad compartida.

Las consideraciones presentadas han orientado por un lado, la identificación de alternativas que constituyeran posibles aportes de la tecnología a la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales y, por otro, su estructuración y configuración. Se ha intentado integrar algunas de las fortalezas analizadas como también paliar ciertas restricciones o problemáticas observadas. En el convencimiento que podrían promover mejoras de las prácticas de evaluación, en este trabajo se ha propuesto:

- el diseño de una nueva herramienta a integrar al EVEA: el "Reporte Integral del Desempeño del Estudiante" (RIDE)
 - es elegido como aporte en tanto los reportes fueron identificados como herramienta de utilidad por todos los docentes del SEAD incluida la Web master del entorno
 - apunta facilitar la tarea de los docentes en relación con el registro y la documentación de datos de carácter cualitativo
 - se enfoca en el seguimiento, aspecto esencial en pos de rescatar el sentido formativo de la evaluación
 - presenta una configuración flexible que se puede adecuar a diferentes contextos de uso en un EVEA
 - su eventual programación se considera factible por parte de la empresa que provee a la universidad el servicio dado que ha demostrado su tendencia a la solución de problemas a la inclusión de nuevos desarrollos y funcionalidades
- un curso de capacitación para los docentes de la UNMdP: "Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad":
 - plantea desde su perspectiva teórica acercar a los docentes a los lineamientos de modelos de evaluación de carácter interpretativo, modelos en los que prevalece la dimensión crítica/reflexiva relacionada con la comprensión
 - promueve, desde su propuesta práctica, procesos de problematización de la enseñanza y análisis que permitan identificar prácticas evaluativas apropiadas a contextos de actuación en escenarios de virtualidad
 - intenta, desde una integración de perspectivas, constituir un aporte para la superación de las tendencias tecnocráticas y reduccionistas de la evaluación
 - Prevé brindar herramientas para un aprovechamiento integral del RIDE

Considerando este trabajo como punto de partida, sería de interés profundizar, ampliar, dar continuidad a indagaciones/actividades como por ejemplo:

- programación del RIDE e incorporación al entorno de la UNMdP
- implementación del uso del RIDE y evaluación de sus fortalezas y debilidades en cuanto a las nuevas funcionalidades que prevé como también en relación con la integración a los reportes existentes en el entorno

- diseño y programación de alternativas que permitan generar mayor automatización en el registro de datos del RIDE
- dictado del curso “Evaluación de los aprendizajes en escenarios de virtualidad”, evaluación del mismo y concreción de mejoras.

En lo personal, la realización del trabajo ha constituido una experiencia sumamente enriquecedora que, en líneas generales, ha sido transitada sin mayores inconvenientes, aunque, por momentos y ante distintas circunstancias, he tenido que enfrentar la resolución de situaciones no previstas inicialmente.

He tenido la posibilidad de aplicación de numerosos temas tratados en los distintos seminarios y cursos de la maestría, algunos en forma más específica en tanto otros de manera tangencial.

Habiendo transitado por situaciones emocionales alternadas de satisfacción y desencantos, rescato la posibilidad de construcción de ciertas certezas, aunque provisorias, como también de consolidación de algunos supuestos esbozados en el plan de trabajo inicial.

En una mirada retrospectiva, advierto y destaco la posibilidad de haber podido integrar: una interesante revisión bibliográfica sobre los temas centrales; miradas que permitieron describir y comprender situaciones al interior del contexto del estudio; la aplicación de metodologías diversificadas de recolección de datos (análisis documental, observación y registro en campo, encuestas, entrevistas) y, final y especialmente, la propuesta de algunos aportes de corte tecnológico que pueden contribuir a la mejora de las prácticas docentes en la dependencia en la que me desempeño como docente desde hace más de 25 años.

SECCIÓN IV: BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, J. (2006). *Comunicación virtual: elementos y dinámicas*. Unión Editorial. España
- Alonso Tapia, J. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana
- Alvarez Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer Examinar para excluir*. Juan Manuel España: Morata.
- Anijovich, R. (2009) Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 3, 45-54. . Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/pr.4081.pdf. Consultado en Mayo 2014
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2013, setiembre). Evaluación de las prácticas de formación docente. Ponencia preseñada en 7mas Jornadas Nacionales de Formación del profesorado, Facultad de Humanidades, UNMDP, Mar del Plata, Argentina
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2011). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2011*. Secretaría de Políticas Universitarias. Disponible en <http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario%20de%20Estad%C3%ADsticas%20Universitarias%20-%20Argentina%202011.pdf>. Consultado en junio de 2013
- Banno, B y Oliva, G. (2006). El sistema de educación abierta y a distancia de la universidad nacional de mar del plata. Pasado, presente y una proyección a futuro. *Revista Interamericana de Educación a Distancia RIED*. AIESAD, 9 N° 1 y 2, 215-255.
- Barberà, E. (1997). Evaluación por portafolios en la universidad. Disponible en: <http://www.ehu.es/apunteak/portafolios.pdf>. Consultado en abril 2014
- Barberà, E. (2004). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación*. Documento de apoyo, UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.pdf>. Consultado en enero 2014
- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red.. En: Antoni BADIA (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 3, 2. UOC. Disponible en http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf. Consultado en febrero 2014
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 121- 139. Disponible en http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm. Consultado en marzo 2014
- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*, 14, 2 361-376 Disponible en [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Cliente/Mis%20documentos/Downloads/17241-17317-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Cliente/Mis%20documentos/Downloads/17241-17317-1-PB%20(1).PDF). Consultado en Abril 2014
- Bertone, R & Thomas, P. (2011). *Introducción a las Bases de Datos*. Fundamentos y Diseño. Pearson Education.

- Bossolasco, M. L. (2013). El concepto de entornos mediados de enseñanza-aprendizaje. Significados posibles. En A. Chiecher, D. Donolo, J. L. Córca. (Comp), *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 73 - 94). Mendoza, Editorial Virtual Argentina
- Bustos Sánchez, A y Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje- Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa - RMIE*, 44, 163-18
- Cabero Almenara. J., López Meneses, E. y Jaén Martínez, A. (2013). Los portafolios educativos virtuales en las aulas universitarias. Instrumentos didácticos para la innovación docente y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Enseñanza & Teaching*, 31, 1, 43-70
- Camilloni, A. Basabe, L. y Feeney, S. (2009) Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Disponible en <http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/Camilloni-Basabe-Feeney-2009.pdf>. Consultado en abril 2014
- Camilloni, A. (2004) Sobre la Evaluación Formativa de los aprendizajes. En *Quehacer Educativo* Año XIV N°68, Montevideo. (pp.6-12)
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran.. En Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35 – 66). Buenos Aires, PAIDOS
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35 – 66). Buenos Aires, PAIDOS
- Coïçaud, S. (2004) La Red Universitaria de Educación a Distancia de Argentina –RUEDA– Una construcción participativa y Solidaria. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Revista Etic@net*. Disponible en: [http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/RedEaDArgentina\[1\].pdf](http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/RedEaDArgentina[1].pdf). Consultado en febrero 2014
- Coïçaud, S. (2011) Escenarios de innovación en la gestión de programas de educación universitaria a distancia. Entre mitos, urgencias y desafíos. *Revista RUEDA N° 8 – Año 8*, 75-87.
- Cuadra, A. (2003). *De la ciudad letrada a la ciudad virtual* (Manuscrito inédito). Santiago de Chile. Disponible en http://www.oei.es/publicaciones/gratis/cuadra_01.pdf. Consultado en abril 2014
- Cruz, J., Therón, R., Pizarro, E. y García-Peñalvo, F. (2013, setiembre). *Análisis de Datos en Mundos Virtuales Educativos*. Ponencia presentada en el XV Simposio Internacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación, Madrid, España.
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18, 111-122. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3900113>. Consultado en enero 2014.
- Di franco, M. G. (2010). *Representaciones docentes en la evaluación*. Tesis de Magister para optar por el título de Magister en Evaluación, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina.
- Dodero, J., Rodríguez Gómez, G. y Ibarra Sáiz, M. (2009). Análisis de las contribuciones a un wiki para la evaluación web de competencias. En M. Prieto Méndez, S. Sánchez-Alonso, X. Ochoa y Pech Campos; S. (Eds.), *Recursos digitales para el aprendizaje* (pp 268 – 277). Mérida, Yucatán, México.

- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. y Adams, S. (2012). *Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/17021/6/horizon_iberoamerica_2012_ESP.pdf. Consultado en julio 2014
- e-educativa (2014). *Manuales de uso para usuarios de Campus virtual*. Disponible en <http://www.educativa.com/documentacion.php>. Consultado en marzo 2014.
- Escudero, t. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE)*, 9, 1. Disponible en http://www.uv.es/relieve/v9n1/relievev9n1_1.htm. Consultado en enero 2014.
- García Aretio, L. (1999 a). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*. Volumen 2, nº 1
- García Aretio, L. (1999 b). Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*. VOL 2 Nº 2
- García Aretio, L. (2004). *Educación a distancia; ayer y hoy* [en línea]. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1400/enLinea/10.pdf. Consultado en enero 2014
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Ministerio de Educación. España
- Garmendia, E., Juric, J. y Malvassi, S. (1999). *La educación a distancia... ¿Una modalidad educativa innovadora?* [en línea]. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/111309636/Art-Malvassi-Garmendia-Juric-1>. Consultado en enero 2014
- Garmendia, E. (2007). Editorial. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia - RUEDA*, 6, 3-5.
- Garmendia, E. y Malvassi, S. (2012). Virtualización de la educación superior: tensiones, desafíos y tendencias. *Ediciones virtuales del Sistema de Educación Abierta y a Distancia Año 1 Nº 1*. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/01/editorial01.htm>. Consultado en marzo 2014
- Garmendia, E. y Malvassi, S. (2013). Agenda de la educación superior a distancia en el contexto de América Latina. *Ediciones virtuales del Sistema de Educación Abierta y a Distancia Año 2 Nº 9*. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/09/editorial09.htm#>. Consultado en marzo 2014.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna. *Revista Kikiriki. Cooperación educativa*, 49, 16-24. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_698/a_9352/9352.pdf. Consultado en Febrero 2014.
- Huertas, J.A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Buenos Aires. Aique
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lion, C. (2011). Problemas de aprendizaje y enseñanza a distancia. Las interacciones entre quienes enseñan y quienes aprenden. En *De legados y horizontes para el siglo XXI* (pp. 121-123). Tandil: UNCPBA, Secretaría Académica, Consejo Editorial.

- Lipsman, M (2003, setiembre). *Nuevas propuestas de evaluación en la cátedra universitaria*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina
- Lipsman, M. (2012). *La evaluación de aprendizajes mediada por Tic*. [en línea] Publicado por CITEP UBA. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=5T92omFqjGc>. Consultado en enero 2014
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11 – 34). Buenos Aires, PAIDOS
- Litwin, E. (2000). *Educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu.
- Litwin, E. (2005). *De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza*. Conferencia inaugural del II Congreso Iberoamericano de Educared: Educación y Nuevas Tecnologías.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 3, Número 1e. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf. Consultado en marzo 2014.
- Lugo, M. T. (2012). *Tecnologías ubicuas y nuevas configuraciones institucionales*. I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior. Universidad de Buenos Aires Disponible en <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/multimedia/tecnolog-ubicuas-y-nuevas-configuraciones-institucionales>. Consultado en enero 2014.
- Lupion Torres, P. y Rama, C. (2010). *La Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y tendencias*. Santa Catarina: Unisul
- Malvassi, S., Juric, J. y Pedrini, N. (2004). *Las prácticas evaluativas en educación a distancia: un necesario espacio de indagación y búsqueda. Análisis de un caso: Sistema de Universidad Abierta*. VIII Congreso de EaD CREAD MERCOSUR/sul . Córdoba. Argentina
- Martinelli, S., Cicala, R., Perazzo, M., Bordignon, F. y De Salvo, C. (2012) *Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorado y universidades nacionales*. UNIPE Bueno Aires.
- Mason, R. y Kaye, T. (1990): *Toward a New Paradigm for Distance Education*. En Harasim, L. (Ed.): *Online education. Perspectives on a New Environment*. Preager, New York. 15-38.
- Mejía Carbone, E. (2006, agosto) *Importancia de la evaluación en la motivación para el aprendizaje*. Conferencia presentada en el X Congreso Nacional de Educadores de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú. Disponible en <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Mejia2006.pdf> . Consultado en abril 2014.
- Meléndez Tamayo, C (2013). *Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de moodle con herramientas de la web 2.0*. Memoria para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación “Formación Inicial y Permanente del Profesorado e Innovación Educativa”, del programa de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en convenio con la Universidad Técnica de Ambato (UTA)
- Mena, M. (1999). *La Educación a Distancia en América Latina. Modelos, tecnologías y realidades*. La Crujía
- Mena, M. (2007). *Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. La Crujía

- Montero, I. y Huertas, J. (1997) Motivación en el aula. En J. Huertas (Ed) *Motivación: querer aprender* (pp. 291 – 315). Argentina Aique grupo editor S.A.
- Núñez Leal, F. (2011). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA): Formación Profesional. *EduTec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 37. Disponible en http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec37/pdf/EduTec-e_n37_Nunez.pdf. Consultado en marzo 2014
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>. Consultado en diciembre 2013
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Chile: Autor
- Ornique, M. (2013) *La evaluación de los aprendizajes*. Disponible en <http://www.igualdadycalidad.cba.gov.ar/SIPEC-CBA/congresobp/BuenasPracticasOrniquePrimario.pdf>. Consultado en marzo 2014
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. Celman, S. Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93 – 132). Buenos Aires, PAIDOS
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Argentina: Colihue.
- Piscitelli, A. (2007). Prólogo. En Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H., *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food* (pp. 19-26). Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.
- Proyecto Universidad Abierta. (2000). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Comisión Central de AEI en el marco del Proyecto de Autoevaluación Institucional dirigido por el Dr. Pedro Lafourcade. Garmendia, E., Malvassi, S., Rainolter, A. Belloc, C.
- Proyecto Universidad Abierta. (2001). *Proyecto Universidad Abierta*. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Secretaría Académica. Garmendia, E., Malvassi, S. y colaboradores
- Pruzzo de Di Pego, V. (2012). Las fracciones: ¿problema de aprendizaje o problemas de la enseñanza?. *Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía*, XIV, 8. Disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico8/8_Pruzzo_Fracciones.pdf. Consultado en mayo 2014
- Quéau, P. (1995). *Virtudes y vértigos de lo virtual*. Barcelona: Paidós.
- Rainolter, A. (2002, octubre) *Fundamentos y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el contexto de ofertas con modalidad a distancia*. Tercer Encuentro. La Universidad como objeto de Investigación. La Plata, Argentina
- Rainolter, A. (2003, octubre). *Evaluación y motivación: puntos de encuentro. Los criterios de evaluación y la etapa de devolución de las correcciones*. III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti.
- Rainolter, A., Malvassi, S., Garmendia, E. (2008) Prácticas evaluativas y motivación en educación a distancia: visiones y confluencias. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, Eduweb*, 2, 37 - 45.

- Rama, C. (2008). *La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento?*. Disponible en <http://www.oei.es/tic/despresencializacion.pdf>. Consultado en marzo 2014
- Rama, C., Mena, M. y Facundo D. A. (2008). La diversidad de la construcción de los marcos normativos de la Educación a Distancia (EaD) en América Latina. En Rama, C., Mena, M. y Facundo D. A. (comp), *El Marco Regulatorio de la Educación Superior a Distancia en América Latina y el Caribe*. Bogotá. UNAD, VIRTUAL EDUCA, ICDE. Disponible en <http://www.icde.org/filestore/Resources/Handbooks/Libro-MarcoregulatoriodelaSadistanciaenALyC-UNAD-VIRTUALEDUCA-ICD E.pdf>. Consultado en marzo 2014.
- Rama, C. (2009). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe en el siglo XXI* (II Tomo). ANR Asamblea Nacional de Rectores. Disponible en <http://claudio-rama.blogspot.com.ar/2009/03/libro-tendencias8-de-la-educacion.html>. Consultado en mayo de 2013.
- Rinaudo, M.; Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de psicología*, 19, 107-119.
- Rognone, M., Rainoter, A. y Demierre, E. (2007) La evaluación y la motivación en la educación a distancia: análisis de un caso. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia - RUEDA*, 6, 125-150.
- Sadler, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. Disponible en <http://www.michiganassessmentconsortium.org/sites/default/files/MAC-Resources-FormativeAssessmentDesignSystems.pdf>. Consultado en noviembre 2013
- Salinas, J. (2004). *La integración de las TIC en las instituciones de educación superior como proyectos de innovación educativa*. I Congreso de Educación mediada con Tecnologías "La Innovación Pedagógica con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación". Barranquilla, Colombia.
- Salinas, J. (2014) Modelos didácticos en entornos virtuales de formación. En Colares, J.; Salinas, J.; Cabero, J.; Martínez, F. (Eds.), *Sociedade do Conhecimento e Medio Ambiente. Sinergia Científica gerando desenvolvimento sustentável* (pp.257-273). Reggo Edições.
- Santos Guerra, M. (1996). *Evaluación educativa 2. Enfoque práctico de la evaluación integral*. Argentina: magisterio del Río de la Plata
- Santos Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2 (1), disponible en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341617.pdf. Consultado en diciembre 2013.
- Sanz, C. (2011) *Introducción al Seminario de educación a distancia de la Maestría de Tecnología informática aplicada a la educación* (material de clase). Universidad Nacional de La plata. La Plata, Argentina
- Senger, M., Garmendia, E. y Ramos, M. (2011) *Contextualizaciones e interpelaciones a las prácticas de enseñanza en nuevos escenarios y destinatarios de la formación docente universitaria*. VI Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado. Mar del Plata. Buenos Aires. Argentina
- Servicio Público de Empleo Estatal a través del proyecto de la Red TNet España (2006). *La formación sin distancia*. Madrid: Alvarado, A. y Rodríguez, A.

- Silva Rodríguez, A., Guarneros Reyes, E., Padilla Ramírez, J., Varona Graniel, D. y Pérez Romero, C. (2010). La vinculación de la educación presencial y distancia: un modelo alternativo para la educación en Latinoamérica. *Revista Cognición*, 24, pp. 1-32. ILIE – FLEAD.
- Sistema de Educación Abierta y a Distancia (2003) *Informe de evaluación: Técnico Universitario en Gestión Cultural / Cohortes 2000 - 2001 - 2002*. Benchoff, E., Pedrinir, N., Rainolter, A. y Senger, M.
- Sistema de Educación Abierta y a Distancia (2007). *Informe sobre opinión de graduados de la carrera TUGC (2007)*. Benchoff, E., Pedrinir, N., Rainolter, A. y Rognone, M.
- Sistema de Educación Abierta y a Distancia (2007). *Informe de Autoevaluación Institucional*. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Secretaría Académica de la UNMdP Benchoff, E., Garmendia, E., Malvassi, S., Rainolter, A., Rognone, M. y colaboradores
- Steiman, J. (2012). *Más didáctica (en la educación superior)*. Argentina: UNSAM Edita.
- Stufflebeam, D. y Schinkfield, A. (1987) El método evaluativo de Scriven orientado hacia el consumidor. En *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Colección Temas de Educación*. Barcelona: Paidós.
- Szpiniak, A. y Sanz, C. (2009). Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 4. Disponible en <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No4/TEYET4-art02.pdf>. Consultado en junio 2013.
- Taylor, J. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australian Journal of Educational Technology*. Versión traducida [en línea] Disponible en <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet11/taylor.html> Consultado en enero 2014
- Torres Gordillo, J. y Perera Rodríguez, V. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Tricker, T., Rangecroft, M., Long, p. y Gilroy, P. (2001). Evaluating Distance Education Courses: the student perception . *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26, 165-177.
- Úcar Martínez, X. (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *RELIEVE*, vol. 6, n. 1. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v6n1/RELIEVEv6n1_3.htm. Consultado en (marzo 2014)."
- UNESCO (2014) *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223251s.pdf>. Consultado en Enero 2014
- Universidad Abierta (1986). *Anteproyecto Universidad Abierta*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Publicación de circulación interna. Matamoro, V. y colaboradores.
- Urbina, S. y Salinas, S. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 4, Número monográfico sobre "Experiencias y tendencias en affordances educativas de campus virtuales universitarios". Disponible en <http://www.um.es/lead/red/42>. Consultado en octubre 2014
- Vain, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Trabajo elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico-

Metodológicos sobre evaluación. Disponible en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1324.pdf>. Consultado en diciembre 2013

Valenzuela Gonzalez, J. R. (1999, octubre). *Motivación en el Educación a Distancia*. Terceras Jornadas de Informática Educativa '99, Buenos Aires, Argentina, en videoconferencia desde México, D.F.

Vitturini, M., Benedetti, L y Señas, P. (2011). Una nueva herramienta de evaluación basada en Filtros de Corrección Automática (FCA). *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 6. Disponible en <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No6/TEYET6-art06.pdf> . Consultado en junio 2014

Watson, M. T. (2007). Historia de la educación a distancia en Argentina: Un contexto de surgimiento. *Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia - RUEDA* Nº 6, 7-26.

Zangara, A. (2009a). *Conceptos básicos de educación a distancia o ... "las cosas por su nombre"*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/15679132/Conceptos-basicos-de-educacion-a-distancia-o-las-cosas-por-su-nombre>. Consultado en diciembre 2013.

Zangara, A. (2009b). Uso de nuevas tecnologías en la educación: una oportunidad para fortalecer la práctica docente. *Revista Puertas abiertas* Nº 5. *Escuela de Lenguas de la UNLP* [en línea] Disponible en <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/n5/zangara>. Consultado en febrero 2014

Zangara, A. (2011). *Generalidades de la Educación a Distancia*. Material didáctico del Seminario sobre Educación a Distancia. Maestría en Tecnología Informática Aplicada a la Educación. Facultad de Informática. UNLP

Zapata, M. (2003). Sistemas de gestión del aprendizaje – Plataformas de teleformación. *Revista de Educación a Distancia*, 9 [en línea]. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/9/>. Consultado en marzo 2014

SECCIÓN V: ANEXOS

ANEXO 1: FUENTES CONSULTADAS EN EL DESARROLLO DEL CAPÍTULO 3 “CONTEXTO DEL ESTUDIO”

1.- FUENTES DOCUMENTALES

- 1.1.- Informes de circulación interna
- 1.2.- Ordenanzas y documentos oficiales
- 1.3.- Sitios

1.1.- Informes de circulación interna

1986. Anteproyecto Universidad Abierta. Universidad Nacional de Mar del Plata. Publicación de circulación interna. Matamoro, V. y colaboradores.
2000. Informe de Autoevaluación Institucional. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Comisión Central de AEI en el marco del Proyecto de Autoevaluación Institucional dirigido por el Dr. Pedro Lafourcade. Garmendia, E., Malvassi, S., Rainolter, A. Belloc, C.
2001. Proyecto Universidad Abierta. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Secretaría Académica. Garmendia, E., Malvassi, S. y colaboradores
- 2003 Informe de evaluación: Técnico Universitario en Gestión Cultural / Cohortes 2000 - 2001 - 2002. Equipo de Evaluación del SEAD: Benchoff, E., Pedrinir, N., Rainolter, A. & Senger, M.
2007. Informe sobre opinión de graduados de la carrera TUG. Equipo de Evaluación del SEAD: Benchoff, E., Pedrinir, N., Rainolter, A. & Rognone, M.
2007. Informe de Autoevaluación Institucional. Informe de circulación interna en la UNMdP. Elaborado por el equipo docente del SEAD para la Secretaría Académica
- 1995 a 2010 Bases de datos del Equipo de Evaluación del SEAD sobre registros de actividad académica de estudiantes de cursos y carreras
- 1999 - 2003 - 2009: Estadísticas sobre Alumnos del SEAD y Actividad de los CREAP
- Anteproyectos de ordenanzas relacionadas con la estructura organizativa del SEAD

1.2.- Ordenanzas y documentos oficiales

- OCS 424/85 Aprobación como experiencia piloto del Proyecto Universidad Abierta
- OCS 041/86 Reestructuración
- OCS 1421 reformula la denominación del Sistema, constituyéndose en el PUA: Proyecto Universidad Abierta
- OCS 527/01 Sistematización de los procesos y servicios de educación a distancia (Proyecto Universidad Abierta)
- OCS 1234/02 Reglamento de funcionamiento de los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAPs)
- RR-1862/2002 Reglamentación de costos de los recursos humanos afectados a la producción, seguimiento académico y coordinación.
- OCS-1528/2003 Reglamento de alumnos del Sistema de Educación Abierta y a Distancia

1.3.- Sitios

Universidad Nacional de Mar del Plata
<http://www.mdp.edu.ar/>

Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad Nacional de Mar del Plata
<http://www.mdp.edu.ar/uabierta/>

DIGESTO de la UNMdP
<http://gestion.rect.mdp.edu.ar/consultas/>

Empresa de implementación de soluciones de e-learning e-educativa
<http://www.educativa.com/>

Manual de Administrador. Plataforma e-educativa. Versión 7.08.03
http://manuales.educativa.com/estable/open/aula/back/es/html/!SSL!/WebHelp/manual_aula_back_es.htm

Manual de Usuario. Plataforma e-educativa. Versión 7.08.03
http://manuales.educativa.com/estable/open/aula/front/es/html/!SSL!/WebHelp/manual_aula_front_es.htm

2.- INFORMANTES

Se han realizado consultas puntuales y circunstanciales, mediante comunicaciones personales y electrónicas, con el siguiente personal del SEAD:

- Web Master del EVEA que se utiliza en el SEAD
- Responsable del Área Tecnológica
- Docentes que han estado a cargo de la Dirección y Coordinación Técnica del SEAD

ANEXO 2: ENCUESTA A DOCENTES DEL SEAD

21/12/2014

Docentes del SEAD

 Editar este formulario

Docentes del SEAD

Este cuestionario está diseñado para indagar algunas cuestiones referidas a su actividad como docente universitario/a del SEAD vinculada al diseño de aulas virtuales.

Esta tarea se enmarca en las actividades previstas en mi tesis de la Maestría en Tecnología Informática aplicada a la Educación (de la UNLP) que tiene por título "Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria implementada en entornos virtuales. El caso del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de la UNMdP.

Desde ya, se agradece ampliamente por su valiosa colaboración
Prof. Andrea Rainolter

A.- Entorno virtual que se utiliza en el SEAD: "Campus virtual e-ducativa"

1.- Uso de la plataforma

¿cómo se siente Ud. como usuario/a de la plataforma? - Selecciones, para cada caso, un valor de la escala considerando que "0 = novato/a" y "5 = experta"

	1	2	3	4	5
1.1 A nivel general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 En vista de usuario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 Manejo de la administración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.- Actualizaciones de la plataforma

¿Generalmente, cómo toma conocimiento de las novedades producidas por las actualizaciones de la plataforma?

3.- Ante dudas o dificultades en el uso del entorno

¿Cuáles son las acciones habituales que realiza cuando tiene una duda o dificultad técnica?. Marque solo una o dos opciones

- 3.1.- Consulta con el responsable del área tecnológica
- 3.2.- Consulta con la Webmaster
- 3.3.- Busco el tema en los manuales
- 3.4.- Utilizo la ayuda contextual
- 3.5.- Consulta con un compañero

<https://docs.google.com/forms/d/1co-uj525PtcCctqjzPW0X0LdAUUmVldKaaXg-RuRfCHNewform>

1/5

4.- Ampliaciones / comentarios

Si lo desea, incorpore aquí algún aspecto que considere relevante vinculado con sus respuestas sobre uso general de la plataforma

5.- Por favor, indique para cada ítem (5.1, 5.2 y 5.3)

Si en las aulas en las que ha intervenido se corrobora cada característica enunciada

	Si	No
5.1.- Escaso uso de las herramientas "Evaluaciones", "Sondeos" y "Encuestas".	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2.- Escaso uso de la herramienta "Calificaciones" pero sobre todo, de inclusión de "Observaciones" y/o "Detalles"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3.- Ausencia de "Actividades" diseñadas en APLICACIONES EXTERNAS al entorno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Comentario 5.1.- Cualquiera haya sido su respuesta en 5.1, comente a qué cree que se deba

Comentario 5.2.- Cualquiera haya sido su respuesta en 5.2, comente a qué cree que se deba

Comentario 5.3.- Cualquiera haya sido su respuesta en 5.3, comente a qué cree que se deba

6.- En su experiencia de los últimos años diseñando propuestas de formación en la plataforma ¿ha detectado que el entorno le permite solucionar / mejorar / innovar alguna práctica vinculada con la evaluación de los aprendizajes?

Selecciona una opción en "cada columna"

	Solucionar	Mejorar	Innovar
Si, en gran medida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si, medianamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si, aunque escasamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No, no he detectado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6.1.- De haber optado por algunas de las respuestas afirmativas, especifique cuál o cuáles y en qué sentido

7.- ¿Cree que las herramientas del entorno obstaculizan/condicionan/limitan alguna actividad/acción/práctica vinculada con la evaluación de los aprendizajes?

7.1.- De haber optado por algunas de las respuestas afirmativas, especifique cuál o cuáles y en qué sentido

8.- En su experiencia de los últimos años diseñando propuestas de formación en la plataforma ¿ha detectado alguna limitación técnica en el diseño y/o uso de las herramientas o funcionalidades empleadas en actividades de evaluación?

8.1.- De haber optado por algunas de las respuestas afirmativas, especifique cuál o cuáles y en qué

sentido

9.- Indique cuál su situación para cada tipo de reporte automatizado que provee el entorno:

	No conozco su contenido	Lo conozco pero no lo he usado	Los he usado para mi conocimiento	Los he usado y socializado con los académicos
de "lectura y participación" (vista de usuario)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de "avance del programa" (vista de usuario)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de "accesos" (administración)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de "participación" (administración)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"avanzados" (administración)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B.- Espacio de negociación con la contraparte académica en las etapas de diseño e implementación

Se intenta conocer su experiencia en las negociaciones por las que transita junto a los académicos en las etapas de diseño y de implementación. En su trayectoria habrá vivenciado tal vez situaciones muy diversas en estos espacios. Por favor, refleje en sus respuestas aquella más generalizada o frecuente o una "valoración promedio"

10.- Acuerdos sobre aspectos vinculados con la evaluación

A continuación se enuncian criterios y aspectos que generalmente se sugieren a los académicos para ser considerados y concretados. Indique para cada uno su opinión, seleccionando un valor de la escala donde 0 = "nunca lo consideran o concretan" y 4 = "siempre lo consideran y lo concretan"

	0	1	2	3	4
Variedad en las tareas/actividades de evaluación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proceso de corrección con sentido formativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia entre el nivel de complejidad del material; las actividades y las evaluaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Énfasis en tareas valiosas desde la perspectiva del	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

conocimiento

Generación de procesos metacognitivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Atención a la diversidad del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Valoración de la experiencia de estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Atención al sostenimiento de la motivación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

11.- Emergentes del espacio de negociación

Ha brindado Ud. sus opiniones sobre usos de herramientas de la plataforma para la evaluación y sus posibles potencialidades y limitaciones. ¿Cree que las visiones que ha comentado al respecto podrían estar relacionadas con el espacio de negociación con los académicos?

11.1 Si respondió afirmativamente al ítem anterior, seleccione una o más opciones para indicar a qué lo atribuye. A que los académicos.....

- No disponen de tiempo suficiente
- No tienen interés en estas cuestiones
- Presentan déficits en sus competencias tecnológicas
- Presentan déficits en sus competencias didácticas
- Poseen concepciones de la evaluación ligadas solo a medición o acreditación

12.- Ampliaciones / aclaraciones

Atendiendo a la finalidad del cuestionario, comente aquí todo aquello que considere relevante señalar como explicación o ampliación de la información brindada.

MUCHAS GRACIAS por su colaboración!!!

Identificación

Nombre y apellido

Nunca envíe contraseñas a través de Formularios de Google.

100% has terminado.

ANEXO 3: RESPUESTAS DADAS POR LOS DOCENTES DEL SEAD A LOS ÍTEMS ABIERTOS DE LA ENCUESTA

ÍTEM 5.1

1. El uso es muy escaso, por causa del desconocimiento que los docentes tienen del software y también por el escaso compromiso de los docentes. En las aulas donde intervengo se utilizan (en dos o tres casos) las Evaluaciones (porque informe acerca de su existencia), pero toda la tarea de diseño y configuración de la prueba está a mi cargo.
2. Todavía no ha explorado esta herramienta. Las evaluaciones han sido presenciales o por envío de "actividades". Los repasos de parcial se han hecho por "foro". Usan otra cosa
3. Se usan las evaluaciones como parte del proceso de aprendizaje.
4. Tal vez no sea interés de los docentes utilizar sondeos o encuestas. O bien, desconocen que existe esta herramienta.
5. Considero que no se conocen todas las posibilidades que nos brinda el campus. Como pedagogas tenemos que apropiarnos de esas herramientas e incentivar a los académicos para que las utilicen.
6. Falta de tiempo
7. No puedo opinar, pero pienso utilizarlas en las aulas que estoy diseñando
8. Desconocimiento del Docente y Falta de intereses por los sondeos y encuestas y los resultados que arrojen
9. He utilizado escasamente "Evaluaciones" y "Sondeos" tanto en asignaturas a distancia como de apoyo a la presencialidad. He utilizado "Encuestas" con mucha más frecuencia en las dos modalidades señaladas No dice
10. El tipo de evaluación requerida en la mayoría de las asignaturas no puede reducirse a la estructura que permiten estas herramientas NO SIRVEN
11. . Considero que los docentes en general no cuentan con competencias didácticas y tecnológicas para diseñar y gestionar esas secciones del entorno. Cuando se utilizan son aulas en donde los docentes son integrantes del SEAD o hay una intervención pedagógica facilitada por el equipo de producción didáctica del Sistema.

ÍTEM 5.2

1. Se corrobora, porque los docentes trasladan a la modalidad virtual sus prácticas habituales en la modalidad presencial. No están acostumbrados a señalar aciertos y errores, ni a hacer sugerencias, indicaciones o comentarios que colaboren con los alumnos a rectificar o reorientar sus aprendizajes. En la modalidad presencial, existe la posibilidad de la entrevista personal. En esta modalidad, no se ofrece casi nada.
2. En general, los académicos no están acostumbrados a hacer devoluciones que les permitan a los estudiantes visualizar aciertos y errores, por eso sólo consignan si aprobaron o no determinada instancia de evaluación.
3. Esta herramienta es útil para preparar devoluciones estandarizadas.
4. Desconocimiento de la plataforma.
5. En la carrera de Gestión Cultural, se utiliza la herramienta calificaciones; también se la había sugerido a la docente de TUPVI (en el caso de llevar adelante la materia que diseñamos)
6. En las aulas que he participado se utilizaron tanto las calificaciones como las observaciones

7. Falta de tiempo
8. Falta de tiempo. Poca valoración de la importancia del seguimiento del proceso de aprendizaje
9. He utilizado mucha frecuencia en la modalidad apoyo a la presencialidad, tanto para subir notas como para hacer devoluciones. También se utiliza el correo para hacer devoluciones personalizadas
10. La libreta de calificaciones es usado cuando en el diseño del Aula quedan vinculadas las Actividades. Son muy pocos los docentes que las crean, o solicitan que se las creen, para otras instancias
11. Escasa práctica docente en el diseño y gestión de la evaluación que superen la tradición y sobre todo la instancia de devolución a los alumnos, la previsión del seguimiento y avance.

ITEM 5.3

1. Se corrobora. La causa se reitera: desconocimiento.
2. solo utilizo herramientas del aula.
3. Desconocimiento de la plataforma.
4. Creo que es porque no hubo cambios significativos en el diseño de los espacios curriculares desde que se dicta la Carrera completamente virtual (año 2010)
5. No las utilizan porque no las conocen. Es parte de nuestro rol, socializar su uso, para que se animen a incluirlas en sus propuestas de cátedra.
6. Desconocimiento de las herramientas informáticas de evaluación externas existentes
7. No puedo opinar, pero pienso que podría ser útil su utilización
8. Poco intereses por generar actividades que les demanden correcciones, observaciones, etc.
9. En dos ocasiones e-learning, y en varios formularios doc del drive google
10. No vi ninguna experiencia ni recibí ninguna solicitud al respecto
11. Desconocimiento de las potencialidades del entorno y de otros recursos que pueden complementar la estrategia didáctica.

ITEM 6.6

1. **Innovar medianamente**
El software ofrece herramientas que permiten al alumno el control y la autorregulación de sus aprendizajes. habla de "herramientas interesantes" en otro ítem y nombra a los foros y las wikis
2. **Mejorar, medianamente Soluciona, medianamente Innovar, en gran medida**
Ha mejorado la oportunidad de hacer consultas y de abrir **foros** de intercambios parciales y de dejar disponibles modelos de exámenes, off line.
3. **No contestó**
No diseñé propuesta de formación en la plataforma que incluyan evaluación.
4. **No contestó**
No puedo responder, ya que no he participado del diseño didáctico de espacios curriculares que estén en marcha en este momento. En Gestión Cultural, participé del diseño y Tutoría del MI, pero no tiene evaluación. Y la Carrera de TUPVI, no está en marcha todavía.
5. **Mejorar, medianamente Soluciona, escasamente Innovar, no he detectado**

La utilización de **Foros**, promueve la participación y permite a los tutores hacer un seguimiento del desempeño de cada estudiante.

Las pruebas de autoevaluación son herramientas valiosas para hacer un diagnóstico inicial con respecto a la apropiación de contenidos de determinada asignatura, a los aprendizajes previos de cada grupo

6. **Mejorar, medianamente** **Soluciona, en gran medida** **Innovar,**
medianamente
Solucionar, desde el punto de vista de acceso a registros digitales en cualquier tiempo y lugar. Innovar, considerando **las posibilidades de trabajo colaborativo (foro, wiki)** que ofrece en entorno. no restringido a las herramientas propiamente de evaluación.
Agrego aquí la opción Mejorar: Si, medianamente, porque el instrumento no permite marcar dos opciones en la misma línea
7. **Mejorar, en gran medida** **Soluciona, escasamente** **Innovar, medianamente**
creo que la incorporación de las **wikis permite innovar** en el terreno de trabajos colaborativos.
8. **Mejorar, medianamente** **Soluciona, escasamente**
Desde una mirada como tutora creo que si se puede **mejorar** sobre todo el las autoevaluaciones para obtener información del desempeño del alumno
9. **Mejorar, escasamente** **Soluciona, medianamente** **Innovar, Si, en gran medida**
El **mejoramiento** se logra luego de que intervienen los técnicos, hacen la consulta y con el tiempo se incorpora la mejora
Las **soluciones** se resuelven casi siempre con los técnicos y otros compañeros docentes
Con respecto a innovar, no he agotado en mi trabajo las posibilidades y novedades que van surgiendo en la plataforma
10. **Mejorar, escasamente** **Soluciona, medianamente** **Innovar, no he detectado**
No recuerdo específicamente
11. **Mejorar, no he detectado** **Soluciona, no he detectado** **Innovar, no he detectado**
El formulario no permite seleccionar que no se ha detectado solucionar, mejorar, o innovar con respecto a la práctica de evaluación. creo que la innovación está **vinculada la competencia** para innovar y no solo a la herramienta

ITEM 7

1. Hay herramientas muy interesantes para generar propuestas novedosas de evaluación grupal, particularmente en foros y wikis. Desgraciadamente no se utilizan, o se utilizan muy limitadamente, por desconocimiento o negligencia.
2. las herramientas del entorno no favorecen la construcción colectiva del conocimiento y la auto reflexión de los aprendizajes.
3. Pueden limitar en parte, por ejemplo no quedan registros de las actividades en la wiki que se usan como parte de una evaluación con calificación o en su totalidad

ITEM 8

1. Si, en pocas oportunidades
Las limitaciones detectadas se han ido corrigiendo en sucesivas actualizaciones del software.
2. **No** contesta

Reitero lo expresado en la respuesta 6.1. Independientemente de ello, no creo que la Plataforma limite el diseño de evaluaciones.

3. No, no he detectado

En realidad la plataforma facilita algunas herramientas que de algún modo limitaría la confección de diferentes instrumentos de evaluación. Sin embargo, a través de uso de correo electrónico o con enlaces fuera de la plataforma pienso que se podría mejorar.

4. Si, con frecuencia

falta de interactividad y variedad de lenguajes en el cual diseñar las propuestas de evaluación.

5. Si, en pocas oportunidades

Cargas de preguntas estructuradas.

Se ha podido programar apertura y cierre de las evaluaciones de antemano

Los foros también se pueden programar con anticipación

6. Si, en pocas oportunidades

Por lo que mencioné anteriormente, igual con los foros

Imposibilidad de incluir como parte del avance o progreso calificaciones o estado provenientes de evaluaciones a través de **foros y wikis**

7. Si, con frecuencia

No todos los tipos de evaluaciones pueden contenerse en las herramientas específicas disponibles, aunque he utilizado Actividades para poder evaluar y enviar calificaciones a la Libreta.

ITEM 12

1. La evaluación no está considerada por los docentes como parte del proceso de aprendizaje.

Particularmente, en la carrera de [...], consideran que "lo que vale es el final" y prácticamente dejan transitar el cuatrimestre "en soledad" a los alumnos. Y luego, en los finales, les requieren aprendizajes que no fueron promovidos durante la cursada.

2. La evaluación está ligada a las prácticas presenciales de los académicos y creo que se sienten seguros como para abrir un espacio de negociación.

3. La respuesta 11la respondí en función de lo trabajado con la Docente de (que cursa la Especialización en Docencia Universitaria) y por lo tanto, tiene una mirada abierta a aceptar sugerencias respecto a Evaluación. Reitero que en la carrera de..... no participé del diseño de asignaturas.

4. Desde mi experiencia, considero que sólo construyendo un espacio de trabajo conjunto con cada cátedra, basado en la confianza y el respeto, a través de consensos, acuerdos y negociaciones se va a optimizar y potenciar el uso de la plataforma. Nadie sabe lo que puede un académico....

5. No tengo experiencia en trabajos conjuntos con académicos, solo en talleres en los cuales me desempeño en los roles: contenidista, diseñadora técnico-pedagógica y tutora.

6. Desconozco los déficit de los académicos y no me encuentro en condiciones de afirmar algunas de estas cuestiones

ANEXO 4: ENTREVISTAS

1.- DOCENTE QUE SE DESEMPEÑA COMO WEB MASTER DEL SEAD

1.1.- Datos personales

Antigüedad en la docencia universitaria: 30 años

Antigüedad en SEAD: 30 años

Formación de grado: Lic en Cs. de la Educación

Formación de posgrado:

Títulos obtenidos: Diploma Superior en Ciencias Sociales – mención en Educación

Carreras no finalizadas: ninguna

Cursos vinculados al uso de Entornos virtuales de aprendizaje: “si” y en los últimos cinco años también. En general a docentes

Cursos dictados en vinculación con el uso de Entornos virtuales de aprendizaje: “si” en varias oportunidades

Actividades desempeñadas en el SEAD: producción didáctica y dictado de cursos / tutoría. Coordinación de Programas de capacitación. Coordinación pedagógica de Carreras a distancia.

Actividades de Investigación

Antigüedad: **14 años**

Categoría: **IV**

Participación actual en Proyectos: **uno**

1.2.- Conversación

1.- En relación con la vinculación entre las potencialidades de la plataforma del SEAD y el nivel de uso de los docentes Ud. comentó en la encuesta que **hay desconocimiento de las potencialidades del entorno** ¿cree que esta situación sólo se puede adjudicar a los colegas académicos? considera que pueda vincularse también con el desempeño de los pedagogos? o hay un desaprovechamiento desde ambos roles?

...en general los has desde ambos rol, con un mayor peso en los académicos..... Noto que lo que se hace es reproducir el aula tradicional en el entorno....si bien hay casos en que no sucede. La tendencia es sostenible en una primera etapa. Hay tres etapas en el uso de TIC, en 1) se reproduce lo que acontece en la enseñanza tradicionales . que es exploratoria y en las que se traslada el plan de cátedra sin Una etapa media 2) donde se incorporan otros lenguaje: vídeos - hay algún tipo de uso de vínculos o enlaces habría aulas en esta etapa y en general el equipo docente del SEAD se ubicaría en este grupo... No porque no estén preparados sino porque en el equipo debe encontrar un equilibrio o desde la competencia y desde lo actitudinal - de animarse 3) es una etapa de innovación....hay solo algunas personas del SEAD que tiene algunas proyecciones en este sentido.... Tampoco desde el contexto institucional hay un proyecto que apoye la innovación.... hagan lo que puedan.....

Comenta también que los equipos que trabajan en forma diferente. hay quienes sostienen la intervención en colaboración con el académico y los que no.... como por ejemplo en los casos en que se utilizan las wiki, que es en aulas donde la contraparte académica es docentes del SEAD o donde se sigue trabajando junto al académico y el construcción que a cargo del docente del SEAD

Cuál o cuáles le parecen alternativas viables para mejorar esta situación?

...si habría alternativas.....lo primero que debería haber son lineamientos institucionales sobre el hacer del área [el SEAD].....también acciones de capacitación porque nunca hubo una capacitación sistemática de los docentes del SEAD y cada uno se autogestiona en el uso y el aprendizaje.....Hay falta de conocimiento y diferentes actitudes, con perfiles que no le son cómodos... ven el uso de la tecnología como algo complejo, algo que les es difícil acordar..... Entonces algunos están en el primer nivel....no hay dinámicas de capacitación entre los mismo docentes....

En los académicos en diferente grados, hay resistencia muy marcada a la innovación tecnológica imbricada con los pedagógico....a veces llegan presionados a incorporarse a los equipos de producción.....También para ellos la gestión de proyectos para la generación de competencias didácticas y tecnológicas

2.- Algunos docentes del SEAD sostienen que las mejoras y/o soluciones dentro del entorno se han generado y se sigue generando como actualizaciones en el desarrollo a cargo de la empresa e-ducativa. Considera que las tales actualizaciones se encaminan sólo a una mejora técnica? o existiría una perspectiva didáctica desde donde se conciben, desarrollan y programan?

Las mejoras son técnicas pero en la filosofía de los que es la filosofía de la web, ellas conducen a mayor accesibilidad, a ser más amigable, a posibilitar mayor participación y mayor colaboración..... sigue esa filosofía.... no creo que piensen en lo didáctico, como que ese es el fin. Incorporaron un modelo didáctico d clasificación, secuenciación y jerarquización por lo que a veces cuesta flexibilizar y por eso también usamos poco las cosas de la evaluación..... La mejora es tecnológica, no técnica instrumental

3.- Ud ha coincidido en las características relevadas en las aulas respecto de las herramientas que podrían considerarse “específicas” para actividades de evaluación (independientemente que otras también puedan ser utilizadas) . No todos los docentes coinciden en ello ni en la pertinencia de su uso o de la generalización de su uso. “Si” hay acuerdo casi unánime en el uso de los Reportes automatizados del entorno ¿Ud evalúa que, si bien resultan útiles para actividades de evaluación, los reportes presentan limitaciones? desde lo técnico? desde lo didácticos? desde ambos?...

Los reportes son útiles. Es una información neutra..... debe complementarse con la información que el docente realice desde el seguimiento y con carácter más cualitativo. La plataforma da la info que puede dar no la puede inventar..... Pueden servir de pantallazo general a primera vista conocer quién entró y quién no y luego puede hilar más fino, pero se debe saber de antemano qué es lo que vamos a mirar..... La evaluación de los aprendizajes requiere de una planificación y en ella qué criterios vamos a mirar.... si quiero por ejemplo el criterio evaluar. Si quiero evaluar “participación” voy a ver qué indicadores definiré para orientar la observación y luego el registro..... [Ejemplifica otros indicadores.....]

Los reportes son muy completos y muy valiosos. podés ver bastantes cosas.....tanto por usuarios y por grupos..... en la integración de los reportes con otras herramientas como encuestas y sondeo se va armando un mejor panorama de la cuestión. Esto requiere actitud, competencia y práctica.

4.- Ud relacionó la posibilidad de innovación con **competencias para innovar** más que con aspectos técnicos del entorno, ¿qué valoración puede hacer sobre la posesión de tales competencias al interior del equipo docentes del SEAD?

tiene pocas.... se habla de los distintos tipos de trayectos dentro de las acciones del SEAD que hacen que tengamos diferentes experiencias..... lo institucional también lleva a esto.....

5.- Ud. en carácter de docente del SEAD coordina un programa de capacitación sobre Competencias docentes en la virtualidad ¿cuál es su experiencia en cuanto a la pertinencia de optar por una modalidad no presencial para este tipo de cursos? y - por otro lado - qué podría decir del nivel de interés en este tipo de temáticas? hay demanda de los cursos? ¿surgen temáticas que les preocupan o que tienen interés en tratar o profundizar?? qué lugar ocupa la evaluación en estos intereses y/o preocupaciones ?

ha habido variantes en la implementación..... no asocio el tema a la modalidad. La modalidad se elige en función de las posibilidades los destinatarios. Se han hecho con distintas modalidades. El tipo de contenidos perfila la alternativa metodológica..... las cuestiones se piensan también desde los requerimientos [a veces de las Facultades que demandan la capacitación]. Se pueden perfectamente dar virtuales y para el colectivo de los docentes universitarios con sus múltiples obligaciones, la modalidad flexibiliza. Lo más conveniente como alternativa pedagógica es una propuesta combinada..... podría hacerse incluso fuera de la plataforma.....

a mi me gusta experimentar pero tenemos que pensar en el perfil de los docente.. a veces se necesita la instancia presencial.... Hay diferencias en los grupos que han hecho los cursos..

... nadie habla del tema de evaluación porque ellos no lo perciben como problema inmediato.... ellos tienen otros problemas inmediato, como por ejemplo saber usar algunas herramientas.....incorporar espacios comunes, interactuar con los alumnos con estas TIC y como tradicionalmente la evaluación la tienen disociada de la enseñanza, entonces no les surge como demanda

Las herramientas del entorno se basan en una concepción tradicionales de la evaluación - la gente deposita los problemas en el entorno , en lo tecnológico..... no se hacen cargo de su responsabilidad.....esto no es mágico.....

2.- RESPONSABLE DE ÁREA TECNOLÓGICA

(Usuario que también posee perfil de Web master)

1.1.- Datos personales

Antigüedad en la actividad universitaria: 16 años

Antigüedad en SEAD: 7 años

Antigüedad en la actividad de Responsable de Área Tecnológica con perfil de Web master: 5 años

Nivel de estudios completos: Nivel secundario – Título: Técnico Mecánico

Estudios incompletos interrumpidos: Nivel universitario – Denominación/Nombre: Licenciado en Terapia Ocupacional

Estudios incompletos en curso: Nivel Terciario Universitario – Denominación/Nombre: Tecnicatura en Gestión Universitaria

Ha tomado cursos vinculados a su tarea específica respecto de Entornos virtuales de aprendizaje: Si, Cursos dictados por la empresa E-ducativa y otros autogestionados

Ha dictado cursos vinculados al uso de Entornos virtuales de aprendizaje: solamente como equipo de apoyo y asesoramiento

1.- Ud es un referente para los docentes del SEAD al momento de realizar consultas sobre las Seccioness, **Herramientas y/o funcionalidades** de la plataforma ¿Por **cuáles** de ellos lo consultan **con más frecuencia** los docentes en sus intentos de innovar / explorar diferentes los usos?

funcionalidades

En relación al **tipo y frecuencia** de las consultas que recibe de parte de **los docentes del SEAD**, **advierte niveles o diferencias** al interior del equipo de docentes? Si su apreciación es afirmativa, ¿cree que tales diferencias puedan relacionarse con: la antigüedad y la experiencia en el Sistema? con la formación? con aspectos de la personalidad como iniciativa, predisposición, compromiso? o a otros motivos? (cuáles?)

Sí advierto diferencias, no niveles. Dichas diferencias se acrecientan en aquellos que las herramientas utilizadas en las TIC's no fueron incorporadas, o fueron incorporadas en algún momento pero no actualizadas. La formación es relativa, por el motivo que mencionaba antes, ya que hay docentes muy capacitados en pedagogía, pero no en el uso de la Plataforma, y su no capacitación tiene que ver con los aspectos que vos mencionás, falta de iniciativa, de predisposición para aprender, y falta de compromiso con ese aprendizaje en particular, ya que se observa que la capacitación en otros aspectos continúa fuertemente. Esto se da en forma variada. También se acrecientan estos factores a medida que el docente está próximo a jubilarse.

ANEXO 5: ÍNDICES AUXILIARES

(Tablas – Gráficos – Figuras – Pantallas – Imágenes – Cuadros)

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: GRUPOS ACTIVOS SEGÚN CLASIFICACIÓN EN AULAS Y NO AULAS.....	87
TABLA 2: AULAS SEGÚN CANTIDAD DE RÉPLICAS.....	87
TABLA 4: AULAS SEGÚN FINALIZACIÓN DEL DISEÑO	87
TABLA 3: AULAS SEGÚN ESTADO DE CURSADA.....	87
TABLA 6: AULAS SEGÚN SEAN SOPORTE DE UN CURSO O DE UNA ASIGNATURA.....	87
TABLA 5: CURSOS SEGÚN CARÁCTER DEL MISMO	87
TABLA 8: CURSOS CON CARÁCTER NO POSGRADO SEGÚN SEAN DE ADMISIÓN - CAPACITACIÓN O EXTENSIÓN.....	88
TABLA 7 CURSOS SEGÚN SU INSERCIÓN CURRICULAR.....	88
TABLA 10: CARRERA SEGÚN NIVEL.....	88
TABLA 9: CARRERA SEGÚN MODALIDAD.....	88
TABLA 11: CONTRAPARTE SEGÚN TIPO DE DEPENDENCIA	88
TABLA 12 CONTRAPARTE SEGÚN NOMBRE DE LA DEPENDENCIA POR TIPO.....	88
TABLA 14: ASIGNATURAS DE CARRERAS C/ MODALIDAD PRESENCIAL Y CURSOS POR RAMA.....	92
TABLA 13: ASIGNATURAS DE CARRERAS C/ MODALIDAD PRESENCIAL Y CURSOS POR DISCIPLINA	92
TABLA 15: CANTIDAD DE ASIGNATURAS DE CARRERAS C/ MODALIDAD PRESENCIAL Y CURSOS, POR RAMA, A INCLUIR EN LA MUESTRA.....	93
TABLA 16: AULAS SEGÚN INCLUSIÓN DE TÓPICOS REFERIDOS A LA EVALUACIÓN EN LA SECCIÓN PRESENTACIÓN.....	96
TABLA 17: AULAS SEGÚN MENCIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN EN LA SECCIÓN PRESENTACIÓN.....	97
TABLA 18: AULAS SEGÚN MENCIÓN DE REQUISITOS DE ACREDITACIÓN EN LA SECCIÓN PRESENTACIÓN	97
TABLA 19: AULAS SEGÚN INCLUSIÓN DE INFORMACIÓN SOBRE INSTANCIAS FORMALES DE EVALUACIÓN EN LA SECCIÓN PRESENTACIÓN.....	98
TABLA 20: AULAS SEGÚN UTILIZACIÓN DE ACTIVIDADES.....	99
TABLA 21: AULAS SEGÚN CANTIDAD DE ACTIVIDADES DEFINIDAS EN EL GRUPO	100
TABLA 22: AULAS SEGÚN UTILIZACIÓN DE EVALUACIONES.....	101
TABLA 23: AULAS SEGÚN UTILIZACIÓN DE ENCUESTAS.....	102
TABLA 24: AULAS SEGÚN UTILIZACIÓN DE SONDEOS.....	104
TABLA 25: AULAS SEGÚN CANTIDAD DE FOROS CREADOS	105
TABLA 26: CANTIDAD DE AULAS SEGÚN FINALIDAD DE FOROS CREADOS.....	106
TABLA 27: AULAS SEGÚN FRECUENCIA DE INTERVENCIÓN DE LOS DOCENTES EN LOS FOROS CREADOS	106
TABLA 29: AULAS CREADAS COMO APOYO A LA ACTIVIDAD PRESENCIAL SEGÚN FRECUENCIA DE INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES EN LOS FOROS CREADOS	106
TABLA 28: AULAS CORRESPONDIENTES A ACTIVIDADES CON MODALIDAD A DISTANCIA SEGÚN FRECUENCIA DE INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES EN LOS FOROS CREADOS	106
TABLA 31: AULAS SEGÚN CANTIDAD DE CALIFICACIONES CREADAS	108

TABLA 30: AULAS SEGÚN UTILIZACIÓN DE <i>CALIFICACIONES</i>	108
TABLA 32: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN <i>SECCIÓN</i> A LA QUE ESTÁN ASOCIADAS	109
TABLA 33: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN <i>SECCIÓN</i> A LA QUE ESTÁN ASOCIADAS POR TIPO DE CREACIÓN ...	109
TABLA 34: AULAS CON <i>ACTIVIDADES</i> DEFINIDAS SEGÚN ESTADO DE CORRECCIÓN.....	109
TABLA 35: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN TIPO DE ESCALA UTILIZADA EN EL CAMPO <i>NOTA</i>	109
TABLA 36: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN ESCALA UTILIZADA EN EL CAMPO <i>NOTA</i>	110
TABLA 37: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN INCLUSIÓN DE <i>DETALLES</i>	111
TABLA 36: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN INCLUSIÓN DE <i>OBSERVACIONES</i>	111
TABLA 38: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN INCLUSIÓN DE <i>OBSERVACIONES</i> E INCLUSIÓN DE <i>DETALLES</i>	111
TABLA 39: <i>CALIFICACIONES</i> SEGÚN CONTENIDO DE LOS <i>DETALLES</i> U <i>OBSERVACIONES</i>	112
TABLA 40: AULAS SEGÚN RELACIÓN ESTUDIANTES POR TUTOR/DOCENTE	112
TABLA 42: DOCENTES SEGÚN TÍTULO DE GRADO.....	120
TABLA 41: DOCENTES SEGÚN CANTIDAD DE ESTUDIOS DE POSGRADO NO CONCLUIDOS	120
TABLA 44: DOCENTES SEGÚN CANTIDAD DE TÍTULOS DE POSGRADO.....	120
TABLA 43: DOCENTES SEGÚN CURSADO ACTUAL DE CARRERAS DE POSGRADO	120
TABLA 45: DOCENTES SEGÚN CURSOS SOBRE EVEA	121
TABLA 47: DOCENTES SEGÚN ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA [EN AÑOS].....	121
TABLA 46: DOCENTES SEGÚN ANTIGÜEDAD EN EL SEAD [EN AÑOS]	121
TABLA 48: DETALLE DE ACTIVIDAD QUE CADA DOCENTE DESARROLLA EN EL SEAD DESDE SU INGRESO A LA ACTUALIDAD	122
TABLA 49: DOCENTES SEGÚN CANTIDAD DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN LOS QUE PARTICIPA	122
TABLA 50: DOCENTES SEGÚN ANTIGÜEDAD EN INVESTIGACIÓN POR CATEGORÍA	123
TABLA 51: ACCESOS ANUALES POR DOCENTE REGISTRADOS EN EL “GRUPO PRUEBA” ENTRE EL 27/10/2010 (CREACIÓN) Y EL 27/10/2014.....	124
TABLA 53: DOCENTES SEGÚN MEDIO POR EL CUAL TOMAN CONOCIMIENTO DE LAS ACTUALIZACIONES DE LA PLATAFORMA [ÍTEM 2]	127
TABLA 54: DOCENTES SEGÚN ACCIONES QUE REALIZAN ANTE DUDAS O DIFICULTADES TÉCNICAS [ÍTEM 3]	127
TABLA 55: DOCENTES SEGÚN SI CORROBORAN QUE: ES ESCASO EL USO DE EVALUACIONES, ENCUESTAS Y SONDEOS [ÍTEM 5.1].....	127
TABLA 56: DOCENTES SEGÚN SI CORROBORAN QUE: ES ESCASO EL USO DE CALIFICACIONES PERO SOBRE TODO DE INCLUSIÓN DE OBSERVACIONES Y DETALLES [ÍTEM 5.2]	128
TABLA 55: DOCENTES SEGÚN SI CORROBORAN QUE: HAY USENCIA DE ACTIVIDADES DISEÑADAS EN APLICACIONES EXTERNAS AL ENTORNO [ÍTEM 5.3]	128
TABLA 57: DOCENTES SEGÚN CONSIDEREN QUE EL ENTORNO DA POSIBILIDADES DE SOLUCIONAR ALGUNAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES [ÍTEM 6]	129
TABLA 58: DOCENTES SEGÚN CONSIDEREN QUE EL ENTORNO DA POSIBILIDADES DE MEJORAR ALGUNAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES [ÍTEM 6]	130
TABLA 59: DOCENTES SEGÚN CONSIDEREN QUE EL ENTORNO DA POSIBILIDADES DE INNOVAR ALGUNAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES [ÍTEM 6]	130
TABLA 60: DOCENTES SEGÚN CONSIDEREN QUE LAS HERRAMIENTAS DEL ENTORNO OBSTACULIZAN O LIMITAN ALGUNAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES [ÍTEM 7]	130
TABLA 61: DOCENTES SEGÚN HAYAN DETECTADO ALGUNA LIMITACIÓN TÉCNICA RESPECTO DEL USO DE LAS HERRAMIENTAS O FUNCIONALIDADES EMPLEADAS EN ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN [ÍTEM 8]	131

TABLA 62: DOCENTES SEGÚN UTILIZACIÓN DE REPORTES –ABSOLUTOS - [ITEM 9]	131
TABLA 63: DOCENTES SEGÚN UTILIZACIÓN DE REPORTES –PORCENTAJES -	131
TABLA 64: DOCENTES SEGÚN ASPECTOS SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN SUGERIDOS A LOS ACADEMICOS POR NIVEL DE FRECUENCIA EN SU CONSIDERACIÓN/CONCRECIÓN	132
TABLA 65: DOCENTES SEGÚN EXISTENCIA DE RELACIONES ENTRE LAS VISIONES APORTADAS Y EL ESPACIO DE NEGOCIACIÓN CON LOS ACADÉMICOS [ITEM 11].....	133
TABLA 66: DOCENTES SEGÚN MOTIVOS A LOS QUE ATRIBUIRÍAN LAS APRECIACIONES DADAS [ITEM 11.1]	133

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: RELACIÓN ENTRE CAMPUS VIRTUAL, EVEA, PLATAFORMA Y AULA VIRTUAL.....	42
FIGURA 2: DEPENDENCIA DEL SEAD DENTRO DE LA UNMDP Y ENTIDADES DE SU ESTRUCTURA.....	59
FIGURA 3: LOCALIDAD DE ASIENTO DE CREAP DEL SEAD EN EL PERÍODO 2001 / 2002.....	60
FIGURA 4: REPORTES DE ACCESOS Y PARTICIPACIÓN DISPONIBLES EN EL <i>CAMPUS VIRTUAL EDUCATIVA</i>	77
FIGURA 5: REPRESENTACIÓN DEL MODELO CONCEPTUAL CORRESPONDIENTE AL CONJUNTO DE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA QUE ADMINISTRA EL SEAD.....	86
FIGURA 6: SECUENCIA QUE REPRESENTA DESDE LA CUANTIFICACIÓN DEL UNIVERSO HASTA LA CONFORMACIÓN DE LA MUESTRA INICIAL	89
FIGURA 7: ASPECTO DE PANTALLA DE CARGA DE DATOS EN EL REPORTE “FINALIDADES: ESTADOS DE CONCRECIÓN”	154
FIGURA 8: ASPECTO DE LA PANTALLA DE PERSONALIZACIÓN DE LAS CONSULTAS DEL REPORTE “FINALIDADES: ESTADOS DE CONCRECIÓN” - EJEMPLO A.....	155
FIGURA 9: ASPECTO DE LA PANTALLA DE VISUALIZACIÓN DE INFORME DEL REPORTE “FINALIDADES: ESTADOS DE CONCRECIÓN” PARA LA CONFIGURACIÓN DEL EJEMPLO A	155
FIGURA 10: ASPECTO DE LA PANTALLA DE PERSONALIZACIÓN DE LAS CONSULTAS DEL REPORTE “FINALIDADES: ESTADOS DE CONCRECIÓN” - EJEMPLO B.....	156
FIGURA 11: ASPECTO DE LA PANTALLA DE VISUALIZACIÓN DE INFORME DEL REPORTE “FINALIDADES: ESTADOS DE CONCRECIÓN” PARA LA CONFIGURACIÓN DEL EJEMPLO B	156
FIGURA 12: ASPECTO DE PANTALLA DE CARGA DE DATOS EN EL REPORTE “VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES”	158
FIGURA 13: ASPECTO DE LA PANTALLA DE PERSONALIZACIÓN DE LAS CONSULTAS DEL REPORTE “VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES” - EJEMPLO A.....	159
FIGURA 14: ASPECTO DE LA PANTALLA DE VISUALIZACIÓN DE INFORME DEL REPORTE “VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES” PARA LA CONFIGURACIÓN DEL EJEMPLO A.....	160
FIGURA 15: ASPECTO DE LA PANTALLA DE PERSONALIZACIÓN DE LAS CONSULTAS DEL REPORTE “VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES” - EJEMPLO B	160
FIGURA 16: ASPECTO DE LA PANTALLA DE VISUALIZACIÓN DE INFORME DEL REPORTE “VALORACIÓN DE CRITERIOS GENERALES” PARA LA CONFIGURACIÓN DEL EJEMPLO B.....	161
FIGURA 17: ASPECTO DE LA PANTALLA A TRAVÉS DE LA CUAL SE PUEDE PERSONALIZAR UNA CONSULTA DEL RIDE.....	163
FIGURA 18: ASPECTO DE LA PANTALLA DE PERSONALIZACIÓN DE UNA CONSULTA DEL REPORTE INTEGRAL DEL DESEMPEÑO DEL ESTUDIANTE (RIDE)	164
FIGURA 19: ASPECTO DE LA PANTALLA DE VISUALIZACIÓN DE UN INFORME GENERADO A TRAVÉS DEL RIDE.....	164

ÍNDICE DE PANTALLAS

PANTALLA 1: HOME DEL AULA DE UNA ASIGNATURA DE UNA CARRERA DE LA FACULTAD DE CS. ECONÓMICAS Y SOC.....	54
PANTALLA 2: HOME DEL AULA DE UNA ASIGNATURA DE UNA CARRERA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES	54
PANTALLA 3: HOME DEL AULA DE UNA ASIGNATURA DE UNA CARRERA DE LA FACULTAD DE CS. AGRARIAS	54
PANTALLA 4: HOME DEL AULA DE UNA ASIGNATURA DE UNA CARRERA DE LA FACULTAD DE CS. EXACTAS Y NATURALES.....	54
PANTALLA 5: VISUALIZACIÓN DEL ACCESO A LOS GRUPOS DEL ENTORNO QUE ADMINISTRA EL SEAD ...	55
PANTALLA 6: SOLAPAS DEL ENTORNO “CAMPUS VIRTUAL” EN LA VISTA DE ADMINISTRACIÓN	70
PANTALLA 7: MENÚ DE LA SOLAPA “USUARIOS” DEL ENTORNO “CAMPUS VIRTUAL” EN LA VISTA DE ADMINISTRACIÓN	70
PANTALLA 8: MENÚ DE LA SOLAPA “GRUPOS” DEL ENTORNO “CAMPUS VIRTUAL” EN LA VISTA DE ADMINISTRACIÓN	70
PANTALLA 9: MENÚ DE LA SOLAPA “CONTENIDOS” DEL ENTORNO “CAMPUS VIRTUAL” EN LA VISTA DE ADMINISTRACIÓN	71
PANTALLA 10: MENÚ DE LA SOLAPA “REPOSITORIO” DEL ENTORNO “CAMPUS VIRTUAL” EN LA VISTA DE ADMINISTRACIÓN	71
PANTALLA 11: HOME DE UN GRUPO EN VISTA DE USUARIO.....	72
PANTALLA 12: PROPUESTA DE REALIZACIÓN DE UNA EVALUACIÓN EN EL AULA DEL CURSO NIVELATORIO DE QUÍMICA (UNIDAD DE PRÁCTICA)	101
PANTALLA 13: PROPUESTA DE REALIZACIÓN DE UNA ENCUESTA EN EL AULA DE LA ASIGNATURA QUÍMICA GENERAL	102
PANTALLA 14: ENCUESTA EN EL AULA DE LA ASIGNATURA QUÍMICA GENERAL	103
PANTALLA 15: ENCUESTA EN EL AULA DE LA ASIGNATURA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA	103
PANTALLA 16: CALIFICACIÓN DE “PRIMER PARCIAL” - ASIGNATURA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA (CARGA DE NOTA SIN INCLUSIÓN DE OBSERVACIONES NI DETALLES)	110
PANTALLA 17: CALIFICACIÓN DE “SEGUNDO PARCIAL” - ASIGNATURA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA (CARGA DE NOTA CON INCLUSIÓN DE DETALLES).....	111
PANTALLA 18: HOME DEL CURSO [VISTA DE USUARIO].....	172
PANTALLA 19: LISTADO DE SECCIONES ACTIVADAS [VISTA DE ADMINISTRACIÓN]	173
PANTALLA 20: SECCIÓN PRESENTACIÓN [VISTA DE USUARIO]	174
PANTALLA 21: SECCIÓN PRESENTACIÓN - INTRODUCCIÓN [VISTA DE USUARIO]	175
PANTALLA 22: SECCIÓN PRESENTACIÓN - FUNDAMENTACIÓN [VISTA DE USUARIO]	176
PANTALLA 23: SECCIÓN PRESENTACIÓN - JUSTIFICACIÓN [VISTA DE USUARIO]	177
PANTALLA 24: SECCIÓN PRESENTACIÓN - PROPÓSITOS [VISTA DE USUARIO]	178
PANTALLA 25: SECCIÓN PRESENTACIÓN - CONTENIDOS [VISTA DE USUARIO]	179
PANTALLA 26: SECCIÓN PRESENTACIÓN – FORMA DE TRABAJO [VISTA DE USUARIO].....	180
PANTALLA 27: SECCIÓN PRESENTACIÓN - EVALUACIÓN [VISTA DE USUARIO] (PANTALLA 1)	183
PANTALLA 28: SECCIÓN PRESENTACIÓN - EVALUACIÓN [VISTA DE USUARIO] (PANTALLA 2)	183
PANTALLA 29: SECCIÓN PRESENTACIÓN – EQUIPO SEAD [VISTA DE USUARIO].....	184

ÍNDICE DE IMÁGENES

IMAGEN 1: ANTEPROYECTO UNIVERSIDAD ABIERTA - 1986	50
IMAGEN 2: MATERIALES CURSO EDUCADOR ABIERTO - 1988.....	51
IMAGEN 3: MÓDULO INGRESO A LA CARRERA DE BIBLIOTECARIO ESCOLAR -1994	51
IMAGEN 4: MATERIALES SOBRE UNIVERSIDAD ABIERTA: IMPRESOS (1986)	62
IMAGEN 5: MATERIALES CARRERA TÉCNICO UNIVERSITARIO EN GESTIÓN CULTURAL: IMPRESO Y VIDEO (2000).....	63

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: OFERTA DEL SEAD DESDE 1988 A 2009	53
GRÁFICO 2: ACCESOS TOTALES DEL ESPACIO “GRUPO PRUEBA” DESDE 27/10/210 AL 27/10/2014	124

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO1: DATOS DE LA PLANA DOCENTE DEL SEAD EN 2001 Y EN 2013	55
CUADRO 2: DEFINICIÓN DE ENTIDADES PARA EL MODELADO DE DATOS SOBRE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA <i>CAMPUS VIRTUAL E-DUCATIVA</i>	84
CUADRO 3: DEFINICIÓN DE ATRIBUTOS DE LA ENTIDAD <i>GRUPOS</i> PARA EL MODELADO DE DATOS SOBRE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA <i>CAMPUS VIRTUAL E-DUCATIVA</i>	85
CUADRO 4: DEFINICIÓN DE ATRIBUTOS DE LA ENTIDAD <i>AULAS</i> PARA EL MODELADO DE DATOS SOBRE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA <i>CAMPUS VIRTUAL E-DUCATIVA</i>	85
CUADRO 5: DEFINICIÓN DE ATRIBUTOS DE LA ENTIDAD <i>CURSOS</i> PARA EL MODELADO DE DATOS SOBRE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA <i>CAMPUS VIRTUAL E-DUCATIVA</i>	85
CUADRO 6: DEFINICIÓN DE ATRIBUTOS DE LA ENTIDAD <i>CONTRAPARTE ACADÉMICA</i> PARA EL MODELADO DE DATOS SOBRE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA.....	85
CUADRO 7: DEFINICIÓN DE ATRIBUTOS DE LA ENTIDAD <i>CURSOS</i> PARA EL MODELADO DE DATOS SOBRE GRUPOS ACTIVOS EN EL EVEA <i>CAMPUS VIRTUAL E-DUCATIVA</i>	86
CUADRO 8: ASIGNATURAS DE LA CARRERA TÉCNICO UNIVERSITARIO EN GESTIÓN CULTURAL (TUGC) POR ÁREAS.....	90
CUADRO 9: ASIGNATURAS DE LA CARRERA MARTILLERO, CORREDOR PÚBLICO Y TASADOR POR ÁREAS.	91
CUADRO 10: DISCIPLINAS POR RAMA DE ESTUDIO DEFINIDAS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PARA LA CLASIFICACIÓN DE CARRERAS UNIVERSITARIAS	92
CUADRO 11: CURSOS DEL SEAD Y ASIGNATURAS DE CARRERAS PRESENCIALES CON APOYO DEL EVEA DEL SEAD INCLUIDOS EN LA MUESTRA FINAL POR RAMA	94
CUADRO 12: MUESTRA FINAL DE CASOS DONDE SE ANALIZARÁN USOS DE EVEA EN RELACIÓN CON LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	94