

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad Ciencias Sociales

Centro de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías

La evaluación del aprendizaje en carreras universitarias de pregrado y grado a distancia. Una propuesta didáctica y tecnológica

Tesista: Celeste Rocío González

Directora de tesis: Dra. Hada Graziela Juárez Jerez

Córdoba, 2018

Resumen

La evaluación del aprendizaje es un aspecto consustancial del proceso educativo que genera controversias y disputas en todos los niveles del sistema. Específicamente en el ámbito de la educación a distancia constituye una problemática fundamental dado que dicha modalidad requiere una forma particular de enseñar y de aprender, que implica a su vez importantes cambios en los modos de evaluar. Sin embargo, y en términos generales, se han trasladado las mismas estrategias didácticas empleadas en lo presencial a los entornos virtuales, sin considerar las particularidades de la modalidad de estudio y sin aprovechar los aportes que la tecnología digital interactiva puede realizar. En este sentido, las perspectivas teóricas de corte constructivistas, interactivas y conectivistas ofrecen diversos enfoques desde los cuales es posible diseñar propuestas evaluativas que sirvan y potencien los procesos mediados tecnológicamente.

Frente a esta oportunidad, se plantea como problema a investigar: *¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos requeridos para la implementación de estrategias de evaluación auténtica en carreras a distancia de grado y pregrado?*

A tal fin, se propone un diseño de investigación del tipo transversal, exploratorio – descriptivo, que permite conocer y describir una práctica concreta: la evaluación del aprendizaje en carreras a distancia de pregrado y grado en universidades de la Ciudad de Córdoba, y a partir de ello se establecen los lineamientos que deberían implementarse con el propósito de incorporar estrategias y herramientas acordes al concepto de evaluación auténtica.

Palabras claves: evaluación del aprendizaje, educación a distancia, entornos virtuales, estrategias de evaluación, evaluación auténtica.

Abstract

The evaluation of learning is a consubstantial aspect of the educational process that generates controversies and disputes at all levels of the system. Specifically, in the field of distance education, it is a fundamental problem given that this modality requires a particular way of teaching and learning, which implies important changes in the ways of evaluating. However, and in general terms, the same didactic strategies used in the classroom have been transferred to virtual environments, without considering the particularities of the study modality and without taking advantage of the contributions that interactive digital technology

can make. In this sense, the constructivist, interactive and connective theoretical perspectives offer diverse approaches from which it is possible to design evaluative proposals that serve and empower the technologically mediated processes.

Faced with this opportunity, the problem is to investigate: Which are the pedagogical, didactic and technological foundations required for the implementation of authentic evaluation strategies in professional and undergraduate distance careers?

To this end, a transversal, exploratory – descriptive investigation type is proposed, which allows knowing and describing a specific practice: the evaluation of distance learning in professional and undergraduate degrees in universities of the City of Córdoba, and then, establish the guidelines that should be implemented with the purpose of incorporating strategies and tools according to the concept of authentic evaluation.

Keywords: evaluation of learning, distance education, virtual environments, evaluation strategies, authentic evaluation.

Índice

Introducción

CAPITULO 1: PLANTEO DEL PROBLEMA.....	9
1.1 Problema a investigar	9
1.2 Objetivos.....	11
1.3 Justificación e importancia del estudio	11
CAPÍTULO 2: MARCO TEORICO.....	13
2.1 Antecedentes y contexto actual de la educación a distancia	13
2.2 Entornos virtuales de aprendizaje	18
2.3 Los procesos de evaluación.....	22
2.4 Perspectiva histórica.....	23
2.5 La evaluación tradicional.....	24
2.6 La evaluación auténtica	28
2.7 Fundamentos pedagógicos para una evaluación auténtica	32
2.7.a La perspectiva constructivista	32
2.7.b El postulado conectivista.....	36
2.7.c El enfoque interactivo.....	38
2.8 Limitaciones a la evaluación auténtica	40
2.9 La evaluación mediada por tecnologías	41
2.10 Confiabilidad, validez y objetividad.....	44
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	46
3.1 Diseño de investigación	46
3.2 Población, muestra y unidades de análisis.....	46
3.3 Método de recolección de datos.....	48
CAPÍTULO 4: DESARROLLO DEL ESTUDIO	51
4.1 Primera etapa. Descripción de los aspectos que componen el modelo de evaluación.....	51
4.1.a Modalidad de cursado:.....	51
4.1.b Recursos o medios:	52
4.1.c Conformación de cátedras:	53
4.1.d Instancias de evaluación.....	53
4.2 Segunda etapa. Análisis y reflexión de los aspectos didácticos y tecnológicos ..	56

4.2.a Entornos virtuales de aprendizaje	57
4.2.b Estrategias e instrumentos de evaluación	60
4.2.c Criterios de evaluación.....	66
4.2.d Participación de los estudiantes y retroalimentación del docente.....	67
4.2.e Aprendizajes significativos y desarrollo de competencias	75
4.2.f A modo de síntesis	80
CAPÍTULO 5: PROPOSTA PARA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA	82
5.1 Condiciones para una evaluación auténtica	82
5.2 Recursos interactivos digitales	87
5.3 Propuesta de un diseño de procesos de evaluación auténticos	96
Bibliografía.....	103
Anexo	106
Anexo 1 – Imágenes	106
Anexo 2 – Entrevistas a docentes.....	108
Listado de preguntas disparadoras a docentes:.....	108
Referencias de los docentes entrevistados:.....	109
Tabla de respuestas docentes	109
Anexo 3- Entrevistas a alumnos.....	114
Listados de preguntas disparadoras a alumnos.....	114
Referencias de los estudiantes entrevistados:	115
Tabla de respuestas alumnos	115
Anexo 4 - Inventario recursos interactivos digitales.....	121
Tabla de recursos que pueden potenciar la evaluación auténtica	121

Introducción

El surgimiento de Internet y el gran desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro del proceso de globalización de la economía, la cultura y el conocimiento, ha posibilitado desplegar diferentes propuestas educativas destinadas a personas dispersas geográficamente. Como respuesta a este fenómeno, cada vez son más las instituciones universitarias que adoptan la modalidad a distancia.

Haciendo una mirada retrospectiva desde las primeras ofertas educativas de este tipo a la actualidad, es notable una gran evolución, tanto en la tecnología empleada como en la calidad de los programas y diseños pedagógicos en general. Transformaciones que responden a las necesidades siempre emergentes de una sociedad orientada - cada vez más - a la gestión del conocimiento como fuente principal de producción y riqueza, lo que implica una permanente generación, intercambio y procesamiento de datos e informaciones.

En este sentido, el impacto de las nuevas tecnologías digitales y los cambios aparejados a nivel educativo pone de relieve la necesidad de investigar acerca de los nuevos procesos educativos que involucran. En esto, se impone el interés por estudiar la evaluación del aprendizaje, ya que ha sido un componente del modelo, relativos a estas propuestas a distancia, hasta ahora poco analizado. Varios investigadores coinciden al respecto. Dorrego (2006) señala,

...se han realizado muchos y diversos estudios sobre la pertinencia de los contenidos, el diseño de los cursos, los recursos tecnológicos, etc., sin embargo, se ha dejado de lado la consideración de la evaluación del aprendizaje. Por ello, resulta sumamente necesario, realizar estudios cuyos resultados puedan contribuir al desarrollo de la evaluación en línea y al mejoramiento de la calidad de los programas de educación en línea en las instituciones de educación superior (p.2).

En la misma línea, Constantino y Llull (2010) manifiestan,

...la evaluación, como aspecto crítico de la calidad, hasta hoy no ha sido objeto de un examen profundo en relación a los nuevos contextos y en general se trasvasan los sistemas de evaluación convencionales y propios de la formación en presencia a los entornos online. Sin embargo, existe una

intuición extendida en que tales sistemas no son del todo congruentes con la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje en comunidades virtuales (p.1)

El planteo común de los autores mencionados y otros más, evidencia la importancia de atender los procesos de evaluación del aprendizaje en las propuestas académicas de educación a distancia. En este sentido y como hipótesis preliminar, se observó que las carreras de pregrado y grado en dicha modalidad, mediadas por tecnologías, de cursado virtual, ofrecidas por las universidades de la Ciudad de Córdoba, conservan una lógica tradicional de evaluación que se enmarca en una concepción conductista del aprendizaje.

Siguiendo a Perrenoud (2008), dicha perspectiva se orienta más a la calificación y certificación mediante una medición objetiva del rendimiento, que al sentido pedagógico. En otras palabras, los tradicionales modos de evaluación se centran principalmente en los procesos de medición y acreditación, y no consideran la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, las dificultades para lograrlos y la comprensión o transferencia de los mismos a temas y problemas significativos de la realidad. Se favorece así una relación utilitarista con el saber, se tiende a privilegiar actividades cerradas y estructuradas, se crean jerarquías de excelencia y la situación educativa se reduce a la necesidad de una nota final.

La formación a distancia que ofrecen las instituciones públicas y privadas en la ciudad de Córdoba no escapa a esta realidad. Detrás de la fascinación por lo que la tecnología puede aportar, se esconde una inercia por conservar modelos de evaluación que se remontan a inicios del siglo XX y en sus antecedentes influyó el proceso de industrialización y los requerimientos del aparato productivo. Esta inadecuación se debe a que se ha priorizado la calidad de la producción de los contenidos que se enseñan, la factibilidad del diseño instruccional para alcanzar grandes poblaciones de alumnos, la incorporación de la tecnología principalmente como mediadora y posibilitadora del proceso (y no tanto como potenciadora), las cuestiones administrativas y de gestión de alumnos, entre otros motivos; dejando de lado la consideración de la evaluación del aprendizaje como parte integral y primordial del proceso pedagógico.

Esto representa una problemática fundamental para el ámbito educativo a distancia que exige una nueva y particular forma de enseñar y de aprender, que implica a su vez importantes cambios en los modos de evaluar. En este sentido, las perspectivas teóricas

de corte constructivistas, interactivas y conectivistas ofrecen diversos enfoques desde los cuales es posible diseñar propuestas evaluativas que sirvan a los procesos mediados tecnológicamente.

En el campo educacional, el constructivismo supone que el conocimiento es producto de una construcción social que hace el alumno, desde un rol activo y responsable. Específicamente en lo que atañe al aprendizaje en línea, Onrubia (2005) conceptualiza:

lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz (p.3)

La perspectiva interactiva, por su parte, recupera la relación con el otro en la construcción del conocimiento. El compromiso y la participación de otros, docentes o alumnos, mediante la interacción en una experiencia grupal, genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual o que si se sumaran las partes generadas por separado. En tanto, el conectivismo, según Siemens (2004), puede entenderse como una teoría de aprendizaje para la era digital, conformada por la integración de los principios explorados del caos, la red, la complejidad y las teorías de auto-organización. También recupera la importancia del otro en el proceso de aprendizaje, entendiendo que el conocimiento descansa en la diversidad de opiniones y el aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información. Estos últimos son siempre cambiantes, por lo que la capacidad de aprender se convierte en una competencia más importante que el conocimiento mismo. Esto supone priorizar el desarrollo de competencias y la autorregulación del aprendizaje por encima de los resultados mismos.

La educación a distancia en la actualidad, por ocurrir en espacios mediados por la tecnología y verse favorecida por múltiples recursos interactivos digitales, requiere estar alineada a estos nuevos modos de entender la cognición. La amplia disposición de contenidos multimedia, el fácil acceso a la información, la variedad de herramientas webs, los tantos espacios virtuales de encuentros sincrónicos y asincrónicos, pueden potenciar procesos educativos en los que la evaluación sea parte integral de los mismos.

Así mismo, una propuesta coherente con estos entornos necesariamente va más allá de la habilidad para saber diseñar y seleccionar buenos instrumentos. La concepción a la cual se adhiere pone en el centro de la cuestión la autenticidad de la práctica evaluativa, desde una mirada sociopolítica, cultural, moral, pedagógica y didáctica. En este sentido se

concibe una evaluación auténtica, entendiendo la misma como una instancia formativa centrada en el que aprende y en situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja; enfocada en desarrollar competencias de los estudiantes en su globalidad. Una práctica auténtica requiere de la colaboración con otros como requisito indispensable del proceso de construcción y comunicación del significado; entiende que: la autorregulación del alumno, la retroalimentación del docente, pero también de pares y de otros externos, y la determinación de criterios transparentes, objetivos, claros y co-construidos, son pilares fundamentales.

Desde las perspectivas teóricas señaladas, tomando en consideración las opiniones de los actores involucrados (alumnos – docentes) y el análisis de los modelos propios de las universidades de Córdoba, es posible proponer cómo debe ser una evaluación del aprendizaje para carreras a distancia que contemple, tanto lo didáctico relativo a esta modalidad, como lo tecnológico que favorece y potencia el proceso educativo. Con este objetivo, se presenta una propuesta basada en condiciones que debe reunir el proceso evaluativo y se sugieren estrategias y herramientas que pueden implementarse para potenciarlo.

El trabajo de investigación se organiza de la siguiente manera:

En el *Capítulo 1* se explica y fundamenta el problema que da origen a esta investigación e interesa abordar. En el *Capítulo 2* se desarrolla la perspectiva teórica y el marco conceptual que guía y contextualiza el trabajo. Seguidamente en el *Capítulo 3* se presenta el marco metodológico y dentro de éste las estrategias e instrumentos implementados para llevar a cabo el estudio. Luego, en el *Capítulo 4* se describen y analizan los actuales modelos de evaluación que se utilizan en carreras a distancia -de las tres universidades de la Ciudad de Córdoba tomadas de referencia- para arribar, en el capítulo 5, al diseño de una propuesta didáctica y tecnológica.

Finalmente se presentan las *Conclusiones* y en función de éstas se determinan algunos *lineamientos* a futuras investigaciones.

CAPITULO 1: PLANTEO DEL PROBLEMA

1.1 Problema a investigar

La evaluación del aprendizaje es un aspecto inherente al proceso educativo mismo. Lo integra, pero en muchos casos además lo determina, llegando a estructurar toda la práctica de enseñanza y aprendizaje, lo que influye directamente sobre la calidad de la misma. Esto sitúa al fenómeno de la evaluación en un campo de controversias, no sólo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagogía y la didáctica, tal como señala Litwin (1998).

Es común asociar el acto de evaluar con una instancia de corroborar conocimientos, comparar resultados, determinar logros educativos y niveles alcanzados. Pocas veces se considera la evaluación puesta al servicio del docente o del alumno; como una herramienta que posibilita regular los aprendizajes, planificar la enseñanza, promover la colaboración entre pares o desarrollar competencias.

Carlino (1999) señala que, la evaluación es una parte del proceso didáctico, que bien utilizada, puede aportar información a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes, y a los profesores, acerca de los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes (p.84). Sin embargo, es habitual que, en el sistema escolar, y particularmente en el ámbito de educación superior, la evaluación se oriente más a la calificación y certificación del rendimiento académico, que al sentido pedagógico.

Perrenoud (2008) explica que los modos de evaluación en general se enmarcan en una lógica tradicional centrada principalmente en los procesos de medición y acreditación. No contemplan la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, ni las dificultades para lograrlos; tampoco la comprensión o transferencia de estos a temas y problemas significativos de la realidad. Por el contrario, favorecen una relación utilitarista con el saber que tiende a privilegiar actividades cerradas y estructuradas, creando jerarquías de excelencia. Desde esta perspectiva -que podría denominarse conductista-, la situación educativa se reduce a la necesidad de una nota al final, siendo el alumno relegado a un rol pasivo de receptor y el docente al de transmisor y expositor del conocimiento.

La educación a distancia no escapa a esta realidad. Muchos de los procesos evaluativos que se desarrollan bajo esta modalidad en las carreras universitarias de la ciudad de Córdoba, están enmarcados en esta lógica tradicional de evaluación. Si bien

asistimos a un gran avance de la tecnología, en general se han trasladado los modos de evaluar en lo presencial a los entornos virtuales, sin considerar las particularidades de dicha modalidad de estudio y sin aprovechar los aportes que la tecnología digital interactiva puede realizar.

En este sentido, se evidencia que ciertos modelos de evaluación que pueden haber resultado exitosos en el campo de la educación presencial, no son necesariamente apropiados para lo virtual. Incluso, dentro del área de formación a distancia, los recursos y las estrategias didácticas que se han empleado en las primeras propuestas de este tipo, en la actualidad ya no resultan adecuadas.

Al surgir el aprendizaje online, la enseñanza asistida por la tecnología y las redes digitales informales de alumnos, están emergiendo nuevas teorías del aprendizaje (Bates; 2015, p.52). Se observa cómo los contextos educativos han evolucionado a la par de la tecnología disponible. Pero también, cómo los mismos se ven afectados por las creencias y suposiciones que tenemos sobre la naturaleza del conocimiento, sobre los requisitos de nuestra disciplina, y sobre cómo creemos que aprenden los estudiantes (Bates; 2015, p.51).

Al respecto, se entiende que no es posible innovar e incorporar los avances tecnológicos más recientes, sin un proyecto pedagógico que acompañe e introduzca esos cambios. De acuerdo con Bates (2015), las diferentes teorías del aprendizaje reflejan diferentes puntos de vista sobre la naturaleza del conocimiento (p.46). En esta línea, se acepta que desde el paradigma constructivista o conectivista es posible diseñar propuestas centradas en el alumno, en la interacción con otros para la construcción del conocimiento, en el desarrollo de competencias y la autorregulación del aprendizaje. La tecnología digital interactiva puede contribuir a potenciar estos procesos, los cuales implican además importantes cambios en las técnicas de evaluación, porque exigen de estrategias e instrumentos coherentes con los entornos virtuales. En otras palabras, se requiere de una propuesta pedagógica que contemple la evaluación del aprendizaje en carreras a distancia desde estas consideraciones y en los nuevos escenarios.

Frente a esta necesidad, se plantea como problema a investigar: *¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos requeridos para la implementación de estrategias de evaluación auténtica en carreras a distancia de grado y pregrado?*

Para ello, se considera importante en primer lugar conocer en profundidad cómo son y qué implican los actuales modelos de evaluación; y qué estrategias mediadas por tecnologías pueden implementarse garantizando principios fundamentales de confiabilidad, validez, objetividad y autenticidad.

1.2 Objetivos

Objetivo general:

Establecer los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos de implementación de estrategias evaluativas auténticas para carreras universitarias de pregrado y grado a distancia.

Objetivos específicos:

- Conocer y describir los actuales modelos de evaluación que se utilizan en carreras a distancia de universidades públicas y privadas de la ciudad de Córdoba.
- Analizar desde la perspectiva de una evaluación auténtica los aspectos didácticos y tecnológicos exigibles en la actividad de evaluar en las carreras seleccionadas.
- Indicar lineamientos que deberían implementarse a fin de incorporar estrategias y herramientas acordes al concepto de evaluación auténtica.

1.3 Justificación e importancia del estudio

La evaluación del aprendizaje es y ha sido siempre un campo de controversia para el sistema escolar en general. Es una práctica social –dice Carlino (1999)- que se erige junto a la institucionalización educativa misma, siendo consustancial a ella y otorgándole especificidad (p.15). A la vez, genera debates y disputas en el contexto latinoamericano y particularmente en nuestro país.

Específicamente en el área de educación virtual, es un tema que suscita especial interés dado que cada vez son más las instituciones educativas que adoptan esta modalidad en su oferta académica y se ven obligadas a adecuar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, y por lo tanto de evaluación. En este sentido, la calidad y la innovación tecnológica son dos aspectos fundamentales que impactan directamente sobre los procesos evaluativos de cualquier propuesta de formación a distancia.

Desde esta mirada, destaca la importancia de efectuar estudios que analicen la evaluación desde un enfoque crítico, recuperando esta práctica como un instrumento al servicio de la mejora del aprendizaje. Por otro lado, se requiere de un marco de referencia que oriente y posibilite incorporar los avances tecnológicos en el ámbito de la educación virtual considerando que –como manifiesta Perrenoud (2008) - ninguna innovación

pedagógica de importancia puede ignorar el sistema de evaluación o esperar esquivarlo (p.99).

Un estudio como el que aquí se presenta, pretende contribuir en dar a conocer los modos de evaluación que se implementan en las carreras a distancia de las universidades de la ciudad de Córdoba en pregrado y grado. Así también, proponer ajustes o lineamientos que deberían incorporarse para la mejora continua de estos procesos.

Dicha propuesta se constituye en una alternativa válida para cualquier institución universitaria que incluya en su oferta académica esta modalidad y que pretenda alcanzar procesos evaluativos auténticos y potenciados por el uso de las TIC. Al tiempo que favorece a los alumnos que optan por esta modalidad y también a los docentes quienes cumplimentan un nuevo rol distinto al tradicional propio de las aulas presenciales.

Finalmente, este trabajo cobraría más relevancia aún a la luz de las declaraciones realizadas por el investigador español Garcia Aretio (2008), reconocido por su vasta trayectoria en el campo de virtualidad, quien señala que el resultado de un buen curso puede quedar malogrado por un inadecuado enfoque de la evaluación o de sus técnicas (p.3); (...) en la enseñanza a distancia la evaluación llega a convertirse, nos atreveríamos a decir, el elemento estrella (p.4)

CAPÍTULO 2: MARCO TEORICO

2.1 Antecedentes y contexto actual de la educación a distancia

A continuación, se analizan las perspectivas teóricas que se consideran válidas para el encuadre de la presente investigación.

La educación a distancia ha ido evolucionando casi a la par de la tecnología que facilita y hace posible esta modalidad de estudio. Nace concebida bajo la utilización de soportes tradicionales, como lo son el papel, el teléfono, cintas de audios o videos, y se desarrolla al punto de propuestas virtuales, interactivas y en Red. Hacer un breve recorrido por este avance nos permitirá dar marco y comprender el contexto en el que se insertan hoy las carreras universitarias en la ciudad de Córdoba bajo esta modalidad.

Desde sus orígenes al presente, la educación a distancia conserva ciertas características propias que la diferencian de cualquier otra modalidad de estudio. De acuerdo con García Aretio (2006): la casi permanente separación del profesor/formador y alumno/participante en el espacio y en el tiempo; la posibilidad de que el estudiante controle tiempo, espacio, ritmos de estudio, etc.; la comunicación mediada de doble vía entre profesor/formador y estudiante, el soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales y realiza el seguimiento y motivación del proceso de aprendizaje a través de la tutoría (p. 1 y 2).

Las primeras propuestas surgieron a fines del Siglo XIX y utilizaban soportes tradicionales: el sistema de correspondencia, el libro, el teléfono, la radio, o la televisión. Estos recursos mantenían ciertamente una separación de espacio y tiempo, por lo que la interacción entre docente - alumno era sumamente limitada. Según García Aretio, Ruiz Corbella y Domínguez Fajardo (2007), esto explica que en sus comienzos la educación a distancia fuera considerada por muchos como una enseñanza de segunda clase, ya que no era capaz de aportar la interacción y los elementos básicos propios de toda relación educativa (p.157). Sin embargo, la incorporación de múltiples tecnologías, como cintas de audio y de video sumado a la consolidación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como canal de comunicación y de recursos didácticos, abrió posibilidades educativas insospechadas bajo la modalidad de educación a distancia, permitiendo incorporar el sentido de virtualidad, pero obligando a revisar las propuestas de enseñanza.

A partir de esta ruptura se propicia una verdadera revolución en la educación. Siguiendo con García Aretio et al (2007), si en la enseñanza tradicional la secuencialidad

es el fundamento de toda propuesta educativa, los nuevos entornos de aprendizaje, gracias a las posibilidades que brindan estas tecnologías, propician el proceso educativo interactivo, así como la educación virtual (p.159). En este contexto, es posible hablar de una educación a distancia sin distancias. Internet posibilita la convergencia de docentes y alumnos en un escenario en el que el espacio y el tiempo no aparecen como condicionantes, sino como factores que se utilizan para cada propuesta educativa, generando así un nuevo entorno pedagógico (García Aretio, et al; 2007, p.157). Así también, nuevos modelos de aprendizaje basados en tecnologías colaborativas y cambios estructurales en los modos de impartir la docencia y en los escenarios formativos.

En el siguiente cuadro sintetiza la evolución que ha ido transitando la educación a distancia considerando dos dimensiones fundamentales: la tecnológica y la didáctica, y a la vez, la perspectiva pedagógica que la atraviesa.

Tabla 1: Evolución de la educación a distancia

Evolución de la Educación a Distancia	Dimensión tecnológica		Dimensión didáctica		Perspectiva pedagógica
	<i>Enfoque</i>	<i>Recursos</i>	<i>Rol docente</i>	<i>Rol Alumno</i>	
1ra generación Fines del S. XIX a inicios S. XX	Una única tecnología predominante	Libros Radio TV	Emisor y productor de informar	Receptor pasivo de información	Conductista
2da generación Inicios a mediados de S. XX	Múltiples tecnologías	Cintas de audio y video Teléfono y fax Correo postal	Productor de información, guía y tutor	Receptor y reproductor de conocimiento	Transición de conductista a constructivista

3ra generación Mediados a fines de S. XX	Múltiples tecnologías interactivas	PC Internet Correo electrónico Plataformas virtuales de aprendizaje	Productor de información, guía y tutor	Productor de información y conocimiento en espacios de vinculación con pares	Constructivista
4ta generación Fines de S. XX a la actualidad	Múltiples tecnologías interactivas digitales en línea Espacios reales y significativos de práctica y desarrollo	Computadoras Tabletas Celulares Entornos personales de aprendizaje Softwares educativos Redes Sociales	Guía orientador Retroalimentación Facilitador	Aprendizaje en red Productor de conocimiento en permanente retroalimentación con pares, pero también con otros externos al proceso educativo	Conectivista Interactivo

5ta generación Hacia el futuro		Naturaliza- ción de la tecnología como inherente al proceso educativo	A la figura del docente institucional, se incorpora el rol de otros actores externos que también facilitan y acompañan el proceso de aprendizaje	Autorregula- ción sobre el proceso de aprendizaje Autonomía y decisión sobre modalidad y disciplinas	Multiculturali- dad democrática del conocimiento
--	--	---	---	---	--

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 1, la evolución de la educación a distancia está determinada por nuevas maneras de entender la cognición. Las primeras generaciones, caracterizadas por la separación espaciotemporal ya comentada, pueden enmarcarse en la perspectiva conductista en cuanto a la pedagogía empleada. Se concibe al alumno como un receptor de conocimiento que a través de ciertas actividades como: leer, mirar, escuchar, responder, etc. logra el aprendizaje esperado. Lo cual, presupone, por un lado, una correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende. Y, por otro lado, que la asimilación de información es una operación simplemente receptiva. La relación formativa tiene un carácter unidireccional desde el profesor hacia el alumno. Se espera que cada estudiante se esfuerce por adquirir los conocimientos que se le imparten y pueda dar cuenta de ello a través de evaluaciones, consistentes principalmente en dar respuesta de manera individual a interrogantes directos sobre el contenido estudiado. En términos generales, se privilegia los saberes que pueden traducirse en logros individuales y manifestarse -por ejemplo- a través de preguntas de selección múltiple o de ejercicios a los cuales se puede asignar equitativamente un número de puntos (Condemarín y Medina; 2000, p.21). Estas concepciones se pueden asociar con un modelo epistemológico positivista, el cual supone que el conocimiento es una colección de verdades eternas

divididas en “disciplinas” que pueden ser transmitidas; unas independientes de otras (Najmanovich; 2010, p.5).

La expansión de Internet y la incorporación de herramientas web tales como videoconferencias, chats, entornos virtuales, etc. ha permitido superar la barrera de distancia espaciotemporal propia de las primeras propuestas de educación a distancia, y con ello superar también la individualidad del alumno. La posibilidad de interactuar entre los participantes del proceso educativo y crear grupos de aprendizaje, sitúa a la tercera y cuarta generación, dentro de la perspectiva constructivista - interactiva.

En este marco, el aprendizaje no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido del profesor a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal: el estudiante partiendo de sus conocimientos previos elabora una representación interna del conocimiento. Sin embargo, la interacción entre alumno y contenido, por tanto y dicho, en otros términos, no garantiza por sí sola, formas óptimas de construcción de significados y sentidos. El elemento que debe tratar de facilitar esas formas óptimas de construcción no es otro que la ayuda educativa ofrecida por el profesor (Onrubia; 2005, p.4).

Ligada a la perspectiva constructivista, el conectivismo supone un paso más en pedagogías de educación a distancia e incorpora conceptos tales como “aprendizaje colaborativo”; “comunidades virtuales o redes sociales de aprendizaje”; etc.

El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber. En esto se entiende que el saber no existe fuera y puede ser adquirido, sino que se construye socialmente a través de significados compartidos, por consenso entre compañeros. El docente ya no supervisa el aprendizaje del grupo, ni sirve de ayuda educativa, su responsabilidad consiste en convertirse, junto con los alumnos, en miembro de una comunidad que busca el saber. En contraposición a los logros individuales que privilegia la perspectiva conductista, las comunidades virtuales de aprendizaje promueven que los alumnos cooperen en una tarea común, compartan información y se apoyen mutuamente.

Todo indica que la educación evoluciona a la par de la producción colectiva de saberes, incluyendo no solo a los integrantes del proceso educativo, sino también a otros que pueden aportar con su retroalimentación. La educación adquiere así un carácter abierto, flexible, democrático, global y multicultural. En esta dirección se considera que puede evolucionar la educación hacia el futuro.

Más adelante se analizarán con mayor profundidad estas perspectivas pedagógicas en el marco de una evaluación auténtica. Ahora bien, retomando la evolución que ha sufrido la educación a distancia, es posible decir que, en la Ciudad de Córdoba, en términos generales, las propuestas educativas a distancia de nivel superior (pregrado y grado) han incorporado grandes avances tecnológicos como ser: audio, video, videoconferencias, web 2.0, etc. pero aún están rezagadas de una pedagogía de corte conductista. Es decir, con actividades más centradas en leer, mirar, escuchar y responder que en crear, explorar, y evaluar. Esto se evidencia sobre todo en los procesos evaluativos. En otras palabras, la percepción sobre el estado actual de la educación a distancia en la Ciudad de Córdoba es que la inclusión de la tecnología ha sido mucho más vertiginosa que los avances en cuanto a una pedagogía que acompañe esos cambios.

La universidad vive un momento en el que debe apostar por innovaciones en la dirección de adaptarse a los cambios y dar respuesta a las necesidades del entorno (Castañeda Quintero; 2009, p.1). Córdoba “la docta”, como ciudad universitaria históricamente pionera en el país y una de las primeras en América, no ha quedado ajena a esta necesidad de innovación y cuenta actualmente con una amplia oferta académica de carreras a distancia.

En un contexto más amplio, abarcando toda la Provincia de Córdoba, un relevamiento publicado en abril 2017 por el Diario La Voz del Interior, indica que las instituciones privadas son las que más oferta académica de grado presentan, un 53 por ciento de las carreras pueden cursarse totalmente a través de Internet. Las instituciones públicas poseen un porcentaje considerablemente más bajo, un 4,4 por ciento (8 de las 182 carreras de grado que ofrecen las cinco universidades públicas nacionales con sedes en esta provincia pueden completarse con la modalidad a distancia). Importa aclarar que el estudio realizado por el periódico local no incluye las carreras de pregrado.

2.2 Entornos virtuales de aprendizaje

Se está en condiciones de afirmar que todas las propuestas educativas a distancia que se dan en las universidades con sede en la Ciudad de Córdoba utilizan programas específicos consistentes en espacios virtuales. Los nombres técnicos con los que se conocen los mismos son: Sistemas de Gestión de Cursos (en inglés: Courses Management Systems CMS), Sistemas de Gestión de Aprendizaje (en inglés: Learning Management Systems LMS), Plataformas Virtuales de Aprendizaje o Entornos Virtuales de Aprendizaje

(Virtual Learning Environment VLE). En este trabajo, se utilizan los términos Plataformas o Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Dichos entornos no son todos iguales y sus diseños y funcionalidades progresan constantemente. En la actualidad existen innumerables alternativas para pensarlos teniendo en cuenta interrelaciones dinámicas entre el contenido, el rol de educadores y estudiantes, el aprendizaje y la interacción que favorecen en el proceso educativo (Andreoli; 2014, p.1). Sin embargo, la característica común es que sirven de repositorio tanto de los contenidos y materiales diversos, como de las interacciones entre los actores educativos, a la vez que permiten la comunicación, colaboración y gestión educativa, entre otras cosas. Según Clarenc et., al (2013) entre las principales funciones que debe cumplir un LMS se encuentran las de administrar los usuarios, los recursos, los contenidos y las actividades para la enseñanza de un tema en particular; calendarizar, organizar y ordenar eventos; administrar el acceso; controlar y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje; contar con herramientas para evaluar; generar los informes de avances; gestionar servicios de comunicación (como foros de discusión y videoconferencias, entre otros); permitir colaboración entre usuarios y posibilitar la conversación en línea (p.31).

Es importante destacar que, lo que diferencia a un EVA de cualquier otra herramienta web con similares funciones, es principalmente que el espacio ha sido diseñado y estructurado según una propuesta educativa predeterminada. Esto es, de acuerdo con modelo instruccional pedagógico en el cual se asienta la institución educativa. En este sentido, los EVA ofrecen amplias posibilidades para diseñar propuestas en las que el estudiante tenga un rol protagónico en la creación de contenido y en la interacción con otros estudiantes, favoreciendo el aprendizaje en comunidad.

Sin embargo, siguiendo con Andreoli (2014), en muchos casos las plataformas de aprendizaje ubican al docente y al contenido en el centro de la escena. De este modo se asegura a la institución eficiencia en temas administrativos y de gestión de alumnos. Este tipo de EVA se conoce por estar centralizado en la institución, y si bien ofrece calidad en los recursos diseñados, escalabilidad y economía, seguridad, apoyo técnico centralizado, etc; la experiencia educativa del alumno queda relegada a un rol más bien receptivo de contenido, dando poco margen a la creatividad y a las oportunidades para que emerjan redes y comunidades de aprendizaje.

De acuerdo con Herrington, Reeves y Oliver (2005) citados en Andreoli (2014) los EVA institucionales tientan a las universidades con herramientas que perpetúan el modelo de transmisión estático con actividades descontextualizadas en contraste con propuestas

de entornos auténticos que tengan en cuenta las teorías constructivistas de aprendizaje y se fundamenten en modelos pedagógicos.

En este sentido, es importante comprender que la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje -incluso de tecnologías desarrolladas específicamente para educar como lo son los EVA-, no necesariamente implica innovación y una mejora de la calidad de los aprendizajes. De acuerdo con Onrubia (2005), debemos evitar caer en una visión lineal y simplista porque se corren principalmente dos riesgos:

- El de no reconocer y considerar suficientemente la complejidad de las relaciones entre las TIC y las prácticas educativas.
- El de centrar la discusión sobre la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje en los aspectos tecnológicos más que en los propiamente educativos.

Para evitar el reduccionismo, es preciso concebir la tecnología como potenciadora de formas de apropiación del conocimiento. Tal como se señaló anteriormente, si las universidades se plantean como desafío innovar para adaptarse a los cambios y a las necesidades sociales actuales, es importante que conceptos como: calidad, flexibilidad, personalización y autonomía, sean componentes del diseño de todas las propuestas educativas. Al respecto, Philip Jackson (2002) citado en Andreoli (2014) señala que una de las líneas de análisis más fuertes sobre el futuro de la educación y la enseñanza está centrada en el consentimiento de la necesidad de que el alumno logre autonomía personal en la adquisición de conocimientos y destrezas, opiniones, gustos y demás.

El desafío entonces pasa en gran medida por concebir EVA que faciliten a los alumnos oportunidades para desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo, pero a la vez colaborativo, a través de un rol protagónico en la creación de contenido y en la interacción con otros estudiantes. En esta línea, es posible ir más allá de las plataformas virtuales de aprendizaje e incorporar una gran variedad de herramientas disponibles en la web de uso libre y gratuito.

Por ejemplo, es posible hacer uso de las redes sociales con un fin pedagógico. Las mismas fueron creadas originalmente con una estructura horizontal para favorecer la actividad de sus participantes y promover la interacción. De este modo facilitan la generación de contenido por parte de todos sus miembros y fomentan las conexiones significativas. Poniendo al aprendizaje como componente central de intercambio, es posible usar las redes sociales como aliadas en proyectos educativos verdaderamente innovadores.

Las relaciones que se establecen en una red de aprendizaje son generalmente entre personas y también entre personas y recursos. Por lo tanto pensar en el uso de Redes Sociales para potenciar procesos de aprendizaje implica pensar en focalizar en la persona y no en el contenido, favorecer la interacción de los usuarios entre sí y con el contenido y promover la construcción conjunta del conocimiento, poniendo el acento en la comunicación, el intercambio y revalorizando el rol docente en la mediación de éstas interacciones para fomentar pensamiento crítico y enriquecer la experiencia de aprender (Bauman; 2009, citado en Andreoli; 2014, p.16).

Estas concepciones posibilitan aproximarse al enfoque de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Se habla de enfoque porque justamente no se trata de una plataforma única, sino de una construcción y combinación de aplicaciones, servicios y herramientas digitales interactivas en línea. De esta manera el aprendizaje se concibe en un ambiente abierto, flexible que permite al alumno intervenir tanto en el diseño como en la creación del contenido y su organización.

Varios autores coinciden en que los PLE constituyen un nuevo escenario educativo en el cual los alumnos pueden adquirir diferentes competencias, capacidades, objetivos y contenidos, tanto de la perspectiva formal como informal, siendo ambas igual de interesantes, con base en teorías como las del conectivismo o del aprendizaje ubicuo, que parte de la idea de la descentralización del aprendizaje (Barroso Osuna, Cabero Almenara y Vázquez Martínez; 2012, p.2). Desde el punto de vista educativo, los PLE se apoyan en la perspectiva constructivista del aprendizaje y en los nuevos enfoques interactivos -conectivistas. Mientras que, en muchos casos los EVA centralizados institucionalmente llevan a reproducir los modelos tradicionales de las clases presenciales en entornos virtuales cerrados, rígidos y exclusivamente referidos a los alumnos de una asignatura, incluso con un fuerte control sobre lo que éstos hacen, lo cual podría enmarcarse en la perspectiva conductista del aprendizaje.

Al respecto, los PLE surgen como una alternativa que presenta ciertas ventajas, entre ellas y de acuerdo con Barroso Osuna et., al (2012):

- Los alumnos se convierten en actores activos en su propio proceso de aprendizaje adquiriendo el control y la responsabilidad sobre su acción formativa.

- La creación de contenido y por ende el derecho de autor y la posibilidad de reutilización del material recaen sobre el alumno.

Más allá de constituir un modelo centrado en el estudiante, el rol del profesor sigue siendo un eje fundamental para guiar a los alumnos en la elección de las herramientas para su PLE, tanto en su constitución como en la autogeneración y gestión del contenido. Así también, el docente debe animar a los estudiantes a interactuar y colaborar en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, en los PLE se redefine el rol del docente. Mientras que, en un EVA institucional, los roles de profesores y estudiantes están delimitados por un conjunto de permisos para hacer ciertas cosas dentro del curso. El sistema se programa (desde un perfil administrador) otorgando sólo al docente la posibilidad de distribuir material, mandar tareas a los estudiantes, evaluar sus trabajos, cargar consignas en foros, etc. En este sentido, muchos cursos virtuales se parecen a los cursos tradicionales presenciales. Incluso, suelen ser espacios de relación cerrados en los que nadie ajeno al curso puede entrar y una vez finalizado el cursado se cierra y se desvanecen los contenidos y las interacciones entre sus participantes.

Comparando entonces las tradicionales plataformas virtuales de aprendizaje con los PLE, se puede señalar que la finalidad de las primeras se reduce en cierto modo a organizar el aprendizaje mientras que un PLE permite crear conexiones entre alumnos, y con otros externos que puedan ser importantes para su aprendizaje. Por otra parte, el conocimiento en un EVA institucional es estático y se basa en la autoridad del docente creador del contenido; en cambio, un PLE es dinámico, flexible y construido por los estudiantes. Por todos los beneficios pedagógicos hasta aquí mencionados, se considera que los PLE son la mejor opción para las propuestas de educación virtual.

2.3 Los procesos de evaluación

La evaluación es una práctica social que trasciende el ámbito educativo. Todas las instituciones que desarrollan funciones formativas, aunque sea no formal, como la familia, el trabajo, clubes, etc. ponen en práctica mecanismos de evaluación de distinto tipo que sirven para tomar decisiones. Cuando se habla específicamente del campo de la evaluación educacional, éste engloba a la evaluación del aprendizaje de los alumnos, pero también a la evaluación de los centros educativos; de quienes realizan tareas pedagógicas; de los procesos de enseñanza; de los productos educativos como planes de estudio o programas; incluso de la infraestructura y los recursos. Se trata de un campo entrecruzado en el cual

converge tanto la didáctica como el planeamiento educacional. Como se fue anticipando, en este trabajo de investigación se aborda puntualmente la evaluación del aprendizaje, específicamente en las carreras a distancia.

2.4 Perspectiva histórica

De acuerdo con Carlino (1999) y haciendo un breve recorrido histórico, la evaluación como práctica aplicada sistemáticamente a los procesos educativos, comienza a ser reconocida a principios de siglo XX y se profesionaliza hace apenas un cuarto de siglo. A nivel internacional, y en principio en Norteamérica, el proceso de industrialización influyó para que la institución escolar se adaptara a los requerimientos del aparato productivo, siendo la uniformidad la característica central.

Imitando esta forma de organización -exitosa según los fines de acumulación capitalista- la escuela, paulatinamente, adopta, cada vez más una fisonomía fabril. Así, igual que en la fábrica, en las escuelas se distinguen momentos de trabajo y se los separa espacialmente de los de descanso (el aula y el patio del recreo) y se estipula un tiempo regular para cada uno; se segmentan las tareas según especialidad, diversificando los roles pedagógicos (el especialista, el funcionario político, el supervisor, el director, el maestro) y se controla el rendimiento de los actores involucrados (no sólo se evalúa al alumno, también se inspecciona al docente y al director). (Carlino; 1999, p.45).

En esta línea, en el contexto post Gran Depresión y post guerra, R. Tyler idea el primer modelo teórico sobre evaluación que plasma en su libro Principios Básicos del Curriculum (1949), el cual constituye un hito en la historia de la didáctica. En dicho modelo destaca la necesidad de formular los objetivos educativos en términos de rendimiento, siendo la evaluación el medio que determina la congruencia entre lo que el docente se propuso cumplir y lo que efectivamente pudo lograr a través del proceso educativo planeado. Requiere entonces definir los objetivos con anterioridad a la tarea de enseñanza para proporcionar un punto de referencia para la evaluación y toma de decisiones. Sobre esto último, adquiere relevancia el concepto de *feedback* o retroalimentación, en el sentido que los resultados de la evaluación constituyen una información útil para definir o redefinir los objetivos de enseñanza.

Este modelo tyleriano, que funcionó como matriz para los enfoques que le siguieron, durante la década de 1960 se fusionó en gran parte con la teoría del capital humano. Esta última sostiene que el nivel de educación de una persona está positivamente correlacionado con su nivel de ingreso (Carlino; 1999). Trasladado a un nivel macro, para poder crecer económicamente y fomentar el desarrollo social, los países debían invertir en sus sistemas educativos.

Latinoamérica se hace eco de estas perspectivas y durante la misma época centra su política educacional en resolver principalmente el problema de brindar el acceso masivo de todos los sectores sociales al sistema educativo. Es una época de acuerdos internacionales¹ y profundo optimismo pedagógico. Sin embargo, la educación como sector social queda, de alguna manera, subsumida en las necesidades del sector económico ya que debe contribuir a formar los recursos humanos que el proceso de modernización industrial requiere (Carlino; 1999, p.53).

En las décadas siguientes, ya con mejores tasas de escolaridad - incluso con crecimiento espectacular en el nivel superior - y un sistema educativo más inclusivo, la preocupación se traslada al cuestionamiento de la calidad y la excelencia. En este contexto, la evaluación sigue siendo protagonista porque constituye una poderosa herramienta de política educativa: aquella que permite medir justamente la calidad del sistema educativo.

Este breve recorrido conduce a entender la evaluación como un proceso y un producto histórico-social que aún hoy sigue generando un sinnúmero de debates y redefiniciones, más aún si se analiza en el marco de la educación a distancia. Pero antes de adentrarse específicamente en ese ámbito, es preciso revisar algunas perspectivas y definiciones teóricas.

2.5 La evaluación tradicional

La evaluación integra el campo de la didáctica, es allí donde encuentra su principio de legitimidad. Como señala Carlino (1999), desde una perspectiva didáctica, evaluar significa acceder a la comprensión de las relaciones y las implicancias recíprocas entre la enseñanza y el aprendizaje (p.83). Sin embargo, de acuerdo con Litwin (1998), muchas

¹ Se firma la "Alianza para el progreso", un acuerdo internacional consistente en ayuda financiera y tecnológica de los países centrales a los latinoamericanos.

prácticas [de enseñanza] se fueron estructurando en función de la evaluación, transformándose en el estímulo más importante para el aprendizaje (p.12). Esto convierte a la práctica evaluativa en un problema patológico, tal como lo califica Litwin (1998), que se intensifica si se consideran algunas contradicciones más que ocurren en la práctica habitual, por ejemplo:

- Se conceptualiza la evaluación como un proceso que tiene por objetivo la medición, acreditación o certificación, no así la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos
- Se vincula la situación “sorpresa” de evaluación con el reconocimiento fehaciente de los aprendizajes, admitiendo el estrés y la presión como normal y usual de los exámenes
- Con la intención de aportar innovación y creatividad se exigen procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de la situación de enseñanza
- Las actividades docentes se estructuran en torno a lo evaluable
- Las ideas preconcebidas que tienen los docentes acerca de los aprendizajes de los alumnos (expectativas acerca del posible rendimiento de cada alumno, asociar las conductas como buena letra, participación en clase, orden, etc. como expresión de buenos aprendizajes).
- Se valoran los instrumentos de evaluación por su validez y confiabilidad creyendo que todo puede ser evaluado en tanto todo es objetivable y numérico.
- Se evalúa el almacenamiento de información, es decir la capacidad del alumno para recordar datos, hechos, etc.
- No se transparentan los criterios con los que se evalúan las actividades que se le solicitan al alumno

Por su parte, Perrenoud (2008) analiza 7 mecanismos de las prácticas de evaluación convencionales:

1. La evaluación absorbe la mejor parte de la energía de los alumnos y los docentes
2. El sistema de evaluación clásico favorece una relación utilitarista con el saber
3. Se genera una relación de fuerzas que sitúa a docentes y alumnos en posturas poco favorables para su cooperación
4. La necesidad de poner notas regularmente favorece una transposición didáctica conservadora

5. El trabajo escolar tiende a privilegiar actividades cerradas, estructuradas, bien experimentadas
6. El sistema clásico de evaluación fuerza a los docentes a preferir las adquisiciones aisladas y cuantificables a las competencias de alto nivel
7. Bajo una apariencia de exactitud, la evaluación tradicional oculta una arbitrariedad difícil de consensuar en un equipo pedagógico (p.24).

Esta breve caracterización muestra la lógica de una práctica que varios autores coinciden en denominar evaluación tradicional o normativa² y se sitúa en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo. Todo está conectado y no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico porque evaluar no es un fin en sí, sino un engranaje en el funcionamiento didáctico. Perrenoud (2008) asocia la práctica de la evaluación tradicional a la fabricación de jerarquías de excelencia y a la certificación de los conocimientos adquiridos ante terceros:

Las jerarquías dicen más acerca de la posición de un alumno en un grupo, o sobre su distancia con respecto a la norma de excelencia, que acerca del contenido de sus conocimientos y competencias (p.11). Del mismo modo, [la certificación] no informa mucho sobre el detalle de los saberes y las habilidades adquiridas (...). Garantiza sobre todo que un alumno sabe globalmente lo que debe saber para acceder al grado siguiente en la trayectoria escolar (p.12).

Así también, se caracteriza por ser comparativa:

Los resultados de unos se definen con relación a los de otros, más bien que a los dominios esperados o a los objetivos. Asimismo, es una evaluación muy poco individualizada (la misma para todos en el mismo momento, según el principio del examen), pero donde cada uno es evaluado separadamente, para un resultado considerado como un reflejo de sus competencias personales (Perrenoud; 2008, p.86).

El mismo autor postula que, en la actualidad, la práctica evaluativa se presenta oscilante entre dos lógicas que chocan: una tradicional y una formativa. Los sistemas

² Según Perrenoud (1998) Normativa en el sentido de que ella fabrica una distribución normal.

educativos modernos declaran que van hacia una evaluación menos selectiva, menos precoz, más formativa, más integrada a la acción pedagógica cotidiana (p.19). Desde esta perspectiva, la evaluación formativa es una manera de regular la acción pedagógica de manera diferenciada. Se trata de poner la evaluación al servicio de los aprendizajes e individualizarla en lugar de regular la acción en función de la dinámica del grupo o del nivel general, como lo hace una prueba escolar clásica sancionando errores y clasificando a los alumnos.

En este sentido, Katzkowicz (2010) habla de un doble discurso. Señala que, en la práctica, la educación parece estar en función de la evaluación y no al revés, como debería ser, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, así como la tarea docente (p.106). De la misma forma, se establece la necesidad de atender la diversidad de los alumnos en el aula a la vez que se manejan propuestas evaluativas únicas (en particular sumativas). En esta contradicción se atribuye el fracaso escolar exclusivamente a los alumnos o a los docentes cuando en realidad debería tratarse como un fenómeno multidimensional. Los contenidos disciplinarios, los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, el apoyo de los padres, las características socioculturales del entorno, entre otros, son factores que influyen y condicionan las prácticas de evaluación.

El desafío entonces es articular las dos lógicas de evaluación y superar ese doble discurso. Lo cual implica una renovación general de la pedagogía. Al respecto, Davini (2008) señala que es posible mejorar y ampliar las estrategias de evaluación para mejorar la enseñanza misma. Para ello, es importante comprender que la evaluación es un proceso que valora la evolución de los alumnos hacia los objetivos de la enseñanza y sus propósitos más significativos, y que tiene efectos sustantivos en el desarrollo de los estudiantes (p.214).

Entender la evaluación como proceso implica reconocer sus diversas funciones complementarias: la diagnóstica, la formativa y la recapitulación (o evaluación de término). De acuerdo con Davini (2008), la evaluación diagnóstica si bien se asocia a los primeros contactos con el grupo de alumnos y permite valorar las características socioculturales, sus capacidades, intereses, conocimientos previos, posibles dificultades, etc., también es realizada durante la enseñanza y a lo largo del proceso dado que sirve para identificar dónde están las dificultades de los alumnos y el porqué de estas. Por su parte, la evaluación formativa se centra en el aprendizaje y posibilita identificar la asimilación de contenidos, los problemas en el desarrollo de actividades, los avances y retrocesos, los errores y desvíos (aprovechados positivamente), así también brinda retroalimentación y reorienta las

actividades programadas. En cuanto a la recapituladora, este tipo de evaluación apunta a valorar los logros de los alumnos, realizando un balance entre la homogeneidad de los resultados y las diferencias de cada grupo o individuo, reconociendo el esfuerzo realizado y sirviendo de base para las futuras propuestas de enseñanza.

Comprendida desde la integración de las funciones mencionadas, la evaluación tiene efectos positivos tanto para los alumnos y el aprendizaje, como para los docentes y la enseñanza. Sobre los primeros: aumenta la responsabilidad y su capacidad de autorregularse, motiva el trabajo y el esfuerzo, propicia la autoevaluación, entre otros. Sobre los docentes: guía las decisiones en la planificación y el desarrollo de la enseñanza, permite detectar dificultades y mejorar las actividades aprendiendo de la experiencia, tal como manifiesta Davini (2008).

2.6 La evaluación auténtica

En esta línea, se ha originado un movimiento dirigido a reformular la evaluación educativa, conocido como evaluación auténtica, a través de dos grandes estrategias:

- Utilizar otras herramientas e instrumentos de evaluación que, en general, o no son usados o son relegados a un segundo plano
- Acercar la evaluación al proceso de enseñanza y no solo a un momento de cierre final (Davini, 2008; p.220)

Se entiende el enfoque de la evaluación auténtica como una nueva conceptualización y caracterización del proceso evaluativo. Intenta examinar qué sabe el alumno desde una mirada integral, no se reduce al conocimiento limitado que puede dar cuenta mediante un examen oral o escrito utilizando instrumentos tradicionales, tales como cuestionarios, test de opción múltiple, etc. Por el contrario, pretende acercar al alumno a situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja. En este sentido, la intencionalidad de evaluar se fundamenta en la búsqueda de las evidencias reales y las vivencias del estudiante con relación a los aprendizajes logrados. Por ello, el carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos más importantes de esta concepción ya que lo responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor solo un carácter de "mediador" entre los conocimientos previos y los nuevos (Ahumada; 2005, p.13).

En este trabajo, se define la evaluación auténtica cómo una práctica situada que forma parte integral del proceso de enseñanza y promueve la autorregulación de los

aprendizajes; es en sí un proceso colaborativo y multidireccional que utiliza nuevos medios, técnicas e instrumentos no ortodoxos para promover el desarrollo de competencias, entendiendo el error como una oportunidad de aprendizaje.

A continuación, se explican cada uno de estos aspectos:

Ser una instancia formativa que permite autorregular los aprendizajes. Para tal fin, debe basarse en la autoevaluación, tanto de la calidad del producto logrado como de las acciones que llevan a realizarlo. El docente es quien promueve ciertos criterios que le permiten al alumno monitorear su propia actividad y facilitan sus procesos de metacognición. Dichos criterios deben ser claros, transparentes y apropiados a las producciones o demostraciones dadas. Anijovich (2010) destaca la importancia de la construcción compartida entre docentes y alumnos de dichos criterios para una evaluación formativa.

La información que proporciona el profesor a los estudiantes es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje; particularmente, en un escenario de educación superior en línea, asíncrono, asentado en el lenguaje escrito. Fortalecer una relación fraterna entre el docente/tutor y el estudiante tiende a asegurar que éste pueda alcanzar los objetivos y competencias principales de la asignatura y, simultáneamente, desarrollar su capacidad de autorregulación (Batalla-Busquets et al., 2014 citado en Lima Silvai; 2017, p.10).

Para que los estudiantes se autorregulen en el aprendizaje siendo conscientes de los logros esperados y los resultados alcanzados, es fundamental la devolución constante del docente durante el proceso. Autorregulación, retroalimentación y evaluación conforman así una triangulación difícil de disociar cuando el objetivo es la permanente construcción del conocimiento académico motivado por el interés personal. En esto se integran aspectos cognitivos (el conocimiento logrado, la tarea) pero también emocionales (cómo impacta una devolución negativa o positiva en la autoestima), y circunstanciales (el contexto en el que el aprendizaje ocurre).

Nicol y Macfarlane-Dick (2005 citados en Lima Silvain; 2017), presentan un modelo de aprendizaje autorregulado y enuncian algunos principios para la retroalimentación. Entre estos: aclarar lo que es el buen desempeño con criterios claros de evaluación y las pautas para obtener diferentes niveles de logro, ofrecer a los estudiantes información de calidad sobre su aprendizaje, impulsar el diálogo del docente con los estudiantes y éstos entre sí, en torno al aprendizaje, fomentar la motivación positiva y la autoestima. Anijovich (2013)

también propone ciertas sugerencias destacando el carácter público que deben tener los criterios de evaluación con la intención de que no solo el alumno se autoevalúe o el docente evalúe, sino que exista una evaluación entre pares. Otra sugerencia que otorga valor formativo es focalizar la retroalimentación a los aspectos que sean más relevantes para el grado, para la institución, para los procesos de mejora que se quieran alcanzar, identificando en primer lugar las fortalezas, otorgando ejemplos, sin indicar el “cómo se debe hacer” sino más bien con preguntas reflexivas: “a dónde voy”, “cómo me está yendo” y “cómo sigo”, son cuestiones considerables que señalan Cappelletti y Anijovich (2017) para la formación de estudiantes autónomos

Promover el desarrollo de competencias. La evaluación auténtica no se centra en el logro de una calificación final, se centra en el proceso. En este sentido, y de acuerdo con Condemarín y Medina (2000), la construcción de competencias requiere de situaciones complejas ligadas a las prácticas sociales de los alumnos y al enfrentamiento de situaciones problemáticas (p.20). Por ello es importante proponer en la evaluación operaciones mentales sofisticadas y estimulantes y no la simple respuesta a cuestionarios o test de múltiple opción.

Constituir una parte integral del proceso de enseñanza. La evaluación es una instancia más de aprendizaje y debe ser situada en el contexto natural en el que ocurren los aprendizajes para que no pierdan su legitimidad. De este modo, se pretende que la evaluación proporcione una información continua, tanto al educador como al alumno, permitiendo regular y retroalimentar el proceso de aprendizaje y aplicar estrategias destinadas a mejorar la competencias comunicativas y creativas, definidas previamente por ambos (Condemarín y Medina; 2000, p.21). Ligado a lo anterior, es preciso diferenciar entre la *evaluación del aprendizaje* como una instancia de acreditación del aprendizaje (perspectiva de evaluación normativa) de la *evaluación como aprendizaje o la evaluación para el aprendizaje*. Contemplarla como una parte integral del proceso supone incorporar el diálogo constante, el análisis y la reflexión sobre las propias prácticas y alrededor del contenido y del trabajo académico.

Estar concebida como un proceso colaborativo y multidireccional: implica que los alumnos aprenden de sus pares y del profesor, participan en la evaluación, son copartícipes del proceso evaluativo, diseñan los instrumentos de evaluación y se responsabilizan de sus resultados. De acuerdo con Condemarín y Medina (2000) históricamente, la evaluación ha sido vista como un procedimiento externo, unidireccional, a cargo del profesor, destinado a calificar a los alumnos y no como una instancia que debe ser realizada por y para ambos

(p.24). Las estrategias de auto y coevaluación es lo que marca inmediatamente la diferencia con el enfoque tradicional evaluativo predominante.

Usar nuevos medios, técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos: la autenticidad de la práctica evaluativa, si bien está vinculada a la confección de instrumentos o dispositivos válidos y confiables, que permitan valorar no sólo lo cuantitativo sino también lo cualitativo y se asienten en criterios transparentes para los alumnos, no se reduce a una única forma de evaluar ni a un momento determinado. Por el contrario, reconoce que permanentemente se obtienen elementos de análisis en situaciones totalmente informales. En este sentido, como forma de estimular la renovación del proceso de evaluar y adoptar una mirada crítica al respecto, Ahumada (2005) rescata la importancia de aceptar, por ejemplo, que cualquier instrumento o técnica aporta información sobre el aprendizaje y que, en consecuencia, debiera ser considerado como un procedimiento legítimo de evaluación.

Concebir el error como una oportunidad de aprendizaje: Litwin (2008) sostiene que en el campo de la didáctica contemporánea el error juega un lugar destacado porque no se trata solamente de su detección o su corrección, sino de entender su origen, naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que intenten favorecer mejores comprensiones. En este sentido, el error puede desencadenar la retroalimentación y un proceso de reflexión metacognitiva muy enriquecedor si se lo considera como una señal de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; como un indicador y analizador de los procesos intelectuales que se encuentran en juego.

Enmarcarse en una práctica situada: la evaluación auténtica no se desprende del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase, se enmarca en la enseñanza. Es la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula y, por lo tanto, tiene la impronta del tipo de trabajo diario que lleva a cabo el docente con sus estudiantes. De esta forma, otorga confianza y genera un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, a la vez favorece y estimula las mejores producciones de los alumnos (Litwin, 2008; p.173).

A modo de síntesis, Condemarín y Medina (2000) señalan que la evaluación auténtica se basa en los siguientes principios:

- Es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes
- Constituye parte integral de la enseñanza
- Evalúa competencias dentro de contextos significativos
- Se realiza a partir de situaciones problemáticas
- Se centra en las fortalezas de los estudiantes

- Constituye un proceso colaborativo
- Diferencia evaluación de calificación
- Constituye un proceso multidimensional
- Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje (p.21)

Para que la evaluación constituya una instancia formativa, de aprendizaje, no debe confundirse con la mera calificación, con el acto de corregir, examinar o aplicar un test. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, etc., pero no debe confundirse con ellas, pues, aunque comparten un campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven (Hamodi, et al; 2015, p.149).

No obstante, la práctica más difundida en los ámbitos educativos se centra en gran medida en la calificación, dejando de lado la evaluación y haciendo prácticamente imposible pensar en términos de evaluación auténtica. Lo cual repercute directamente sobre la tarea docente: el hecho que una parte importante del profesorado ni siquiera considera que pueda evaluarse de otra manera (López, 2009, p.52 citado en Hamodi, et., al; 2015, p.150); y las actitudes de los alumnos: generan dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata (Condemarín y Medina; 2000, p. 25).

2.7 Fundamentos pedagógicos para una evaluación auténtica

De acuerdo con la caracterización realizada, y considerando que el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social, es posible afirmar que la evaluación auténtica aplicada al aprendizaje mediado por tecnologías se fundamenta tanto en el constructivismo social como en el conectivismo y el enfoque interactivo.

2.7.a La perspectiva constructivista

En este sentido, partir del concepto de aprendizaje que surge de dichos postulados es fundamental para entender y aplicar la evaluación desde una práctica auténtica. El postulado constructivista considera en primer lugar que la realidad es construida y que el ser humano es un constructor activo de su propio conocimiento. En palabras de Bruner

(1997) y desde una perspectiva psico-cultural de la educación, la construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la caja de herramientas de formas de pensar de una cultura (p.38).

Desde esta perspectiva, la educación sería el medio que posibilita usar esa caja de herramientas para una comprensión crítica de la realidad. Lo cual implica que quien aprende siempre debe ser visto como un sujeto que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas que conforman su competencia cognitiva), los cuales determinan en gran medida sus acciones y actitudes en el aula, desde aquellas que están destinadas a la adquisición y procesamiento conceptual de información, hasta aquellas dirigidas hacia la resolución de problemas, bajo un sentido de desarrollo de habilidades estratégicas (Cisterna Cabrera; 2005, p.29).

El enfoque constructivista plantea un cambio de paradigma en el proceso educativo, el cual pasa de estar centrado en el profesor a centrarse en el alumno, quien desempeña un rol activo y responsable de su proceso de aprendizaje. Desarrollar competencias vinculadas a “Saber hacer” y “Aprender a aprender” es más importante que la formación teórica brindada por un docente. Este último, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de generación junto con los estudiantes; de forma construida y compartida. Se constituye en un co-aprendiz a la vez que un facilitador de procesos y resultados (García Sans; 2008). En este marco, cobra importancia el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)³ de Vigotsky, el cual resalta la interacción como condición social de aprendizaje:

...concebir la actividad [de aprendizaje] como ZDP es concebir el proceso educativo en su dimensión social, esto es, implicado en una red de relaciones e interdependencias mutuas que ofrecen mejores condiciones a favor del aprendizaje; esto como vimos, no es otra cosa que estar situado prospectivamente en un umbral superior de desarrollo que se puede manifestar como ayuda, pero además como cooperación entre alumnos (Suárez Guerrero; 2004, p.8)

En este enfoque los estudiantes con diferentes niveles de experiencias, conocimientos y trayectorias se implican e interactúan en actividades comunes, guiadas por

³ Es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988; p.133).

un objetivo de aprendizaje, mediante las cuales el conocimiento se construye socialmente. El resultado de esta experiencia grupal genera un aprendizaje individual, sin embargo, la construcción del conocimiento a través de esta forma de interacción genera mejores y mayores resultados que si el proceso se realizara de manera individual o que si se sumaran las partes generadas por separado, permitiendo un aprendizaje más heterogéneo para los miembros del grupo de trabajo (Lillo Zúñiga; 2013, p.102). Este tipo de didáctica grupal se denomina Aprendizaje Colaborativo. Dentro de la perspectiva constructivista, dicho término hace referencia a algo más complejo que un trabajo grupal en un sentido tradicional educativo. Onrubia, Colomina y Engel (citados por C. Coll y C. Monereo Font; 2008) lo definen como:

...una forma de organización social del aula y de los procesos de enseñanza aprendizaje basada en la interdependencia positiva de objetivos y recursos entre los participantes. Además, se espera que los alumnos se comprometan en un esfuerzo coordinado y continuo de construcción conjunta del conocimiento (...) Todo ello, mediante procesos de coordinación de roles, co-construcción de ideas y control mutuo del trabajo, y mantenimiento de elevados niveles de conexión, bidireccionalidad y profundidad en los intercambios comunicativos entre los participantes (p. 249).

El aprendizaje mediado por tecnologías como un proceso de construcción supone afirmar que:

...lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz. El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas (Onrubia; 2005, p.16).

Como es sabida la mera disposición de herramientas que faciliten la interacción social no asegura la consecución de un aprendizaje colaborativo. Dichas herramientas pueden no ser utilizadas efectivamente por los participantes, o emplearse estrictamente como herramientas de comunicación, pero no como herramientas de colaboración. Tampoco la actividad mental constructiva desarrollada por el alumno con sus pares asegura necesariamente una construcción óptima de significados y sentidos en torno al nuevo contenido de aprendizaje. Al respecto y de acuerdo con Onrubia (2005) el postulado constructivista y la importancia atribuida a la actividad mental constructiva del alumno en su proceso de aprendizaje, tienen múltiples e importantes implicaciones para una comprensión más afinada de cómo se aprende en entornos virtuales y de qué se puede hacer desde la enseñanza para promover ese aprendizaje (p.4) Dichas implicaciones tienen que ver con:

- la *“ayuda educativa”* ofrecida por el profesor: la cual (vinculada a la ZDP), debe entenderse, al igual que la propia construcción que realiza el aprendiz, como un proceso, que permita la adaptación dinámica, contextual y situada entre el contenido a aprender y lo que el alumno puede aportar y aporta a ese aprendizaje en cada momento. Lo cual está ligado al punto siguiente:
- la *“actividad conjunta”* o *“inter-actividad”*, conlleva la asunción de un triángulo alumno-profesor-contenidos como unidad básica de análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales.
- el *“diseño tecno-pedagógico”* o diseño instruccional de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, puede actuar prohibiendo, dificultando o permitiendo, facilitando, promoviendo determinadas formas de organizar la actividad conjunta por parte de profesor y alumnos.

Ahora bien, en lo que respecta específicamente a la evaluación, desde el postulado constructivista la acción evaluativa se centra más en los procesos que en los productos. A diferencia de un enfoque de evaluación tradicional, que mide: la eficacia y los contenidos, y el protagonista del proceso es el profesor, en el constructivismo la idea central de la evaluación es la dimensión metacognitiva del aprendizaje. Es decir, la evaluación se expresa fundamentalmente como una medida de los niveles de mejora que en el plano del conocimiento y de las habilidades cognitivas personales aparecen en la conducta de los

estudiantes como consecuencia de las experiencias vividas en el aula y fundamentalmente de lo que hacen para alcanzar los objetivos educativos (Cisterna Cabrera; 2005, p.30).

Ahumada (2005) señala una serie de principios constructivistas del aprendizaje en los que se sitúa la evaluación auténtica:

- reconoce la necesidad de que los conocimientos previos sirvan de unión a los nuevos conocimientos a fin de que cada estudiante genere su propia significación personal de lo aprendido
- acepta que los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje producto de poseer diferentes estilos, capacidades de razonamiento y memoria, rangos atencionales, etc.
- promulga que el aprendizaje va a ser motivador en el estudiante cuando asume las metas a conseguir.
- valora el desarrollo de un pensamiento divergente en que resulta fundamental la crítica y la creatividad (p.22).

2.7.b El postulado conectivista

Otra de las perspectivas en que se fundamenta la evaluación auténtica aplicada al aprendizaje mediado por tecnologías es el conectivismo. Para Siemens (2004), el conectivismo puede plantearse como una teoría de aprendizaje para la era digital, la cual se basa en la integración de los principios explorados por el caos, la red y la complejidad y las teorías de auto-organización. Este autor considera que, en una época en la cual el conocimiento y la información crecen exponencial y rápidamente pasa a ser obsoleta, la capacidad para aprender es más importante que lo que se conoce actualmente. En este sentido, la tecnología está alterando (recableando) nuestros cerebros y muchos de los procesos mentales desarrollados por el individuo pueden ser ahora realizados, o apoyados, por la tecnología. El proceso de aprendizaje ocurre dentro de entornos nebulosos de elementos centrales cambiantes y consiste en conectar conjuntos de información especializada. Dichas conexiones nos permiten aprender más y son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento. Continuamente estamos adquiriendo nueva información, por ello la capacidad de hacer distinciones entre lo importante y lo secundario o sin trascendencia es vital y constituye en sí mismo un proceso de aprendizaje.

Frente a este panorama, Siemens (2004) plantea interrogantes muy valiosos para repensar y analizar la práctica evaluativa:

¿Cómo son afectadas las teorías de aprendizaje cuando el conocimiento ya no es adquirido en una forma lineal?; ¿Qué ajustes deben realizarse a las teorías de aprendizaje cuando la tecnología realiza muchas de las operaciones cognitivas que antes eran llevadas a cabo por los aprendices (almacenamiento y recuperación de la información)?; ¿Cómo podemos permanecer actualizados en una ecología informativa que evoluciona rápidamente?; ¿Cómo manejan las teorías de aprendizaje aquellos momentos en los cuales es requerido un desempeño en ausencia de una comprensión completa?; ¿Cuál es el impacto de las redes y las teorías de la complejidad en el aprendizaje?; ¿Cuál es el impacto del caos como un proceso de reconocimiento de patrones complejos en el aprendizaje?, entre otros (p.4)

Dar respuesta a estos cuestionamientos implica nuevamente a hacer frente a las prácticas aún vigentes de evaluación tradicional, las cuales aún suponen la adquisición del conocimiento de manera lineal: lo que el docente transmite es lo que el alumno aprende y se evalúa la capacidad de reproducir los contenidos dados. Así también pone en debate qué operaciones cognitivas debe aprender un niño en la escuela cuando la tecnología va más allá del almacenamiento y la recuperación de la información.

Desde una simple suma o resta a operaciones complejas de estadística que posibilitan predecir comportamientos y tendencias a partir de un gran volumen, velocidad y variedad de datos; hasta un corrector ortográfico a softwares que interpretan las palabras a partir del tipeo desordenado de algunos caracteres o anticipa predictivamente la frase que el usuario quiere escribir. Frente a ello, ¿qué deben aprender los alumnos, que se debe evaluar? El postulado conectivista propone el aprendizaje de competencias, mediante el cual la capacidad para aprender o para adquirir información valiosa en las redes importa más que el conocimiento en sí.

Concebir la evaluación auténtica desde esta perspectiva, conlleva reconocer los siguientes principios (Siemens; 2004):

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.

- La capacidad de saber es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje.
- El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través del lente de una realidad cambiante.
- Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión (p.6).

En opinión de Gros (2016; entrevistada por Sabulsky) el tipo de conocimiento que se produce en la actualidad es distinto En el sentido que es mucho más dinámico, mucho más variable y mucho más disperso también. Y eso a veces puede ser un problema. A veces hay en cierta medida la necesidad de relacionar mejor los conocimientos. Esto se explica en que el estudiante los adquiere de fuentes muy diversas y necesita afianzar un poco el sentido (...). Frente a esta dispersión la intervención del profesor sigue siendo importante, ya que posibilita afianzar determinadas estructuras de contenidos o de conocimientos (p.13).

2.7.c El enfoque interactivo

Los dos postulados presentados llevan finalmente a concebir la evaluación auténtica en entornos virtuales a través del enfoque interactivo. De acuerdo con Litwin (1998), además de recuperar las relaciones interpersonales en el proceso de construcción del conocimiento, el postulado interactivo evidencia que el compromiso y la participación del otro -ya sea docente o alumno- impiden separaciones taxativas a la hora de evaluar. “Soplar” en una actividad evaluativa que consiste en la resolución de un problema no es un fraude. Lo es si la evaluación consiste en la recuperación casi memorística de información, “soplar” anula la misma actividad.

Abordar la evaluación auténtica desde este enfoque es reconocer la complejidad de los procesos interaccionales y sus múltiples componentes desde una perspectiva sociológica. Blumer (1969 citado en Lennon del Villar; 2006) propulsor del Interaccionismo Simbólico, plantea tres principios que caracterizan a este enfoque:

- los seres humanos actúan en relación con las cosas y a las acciones de los demás en función de las significaciones que ellas tienen para él;
- es en el contexto mismo de la interacción social que surgen y se constituyen las significaciones;
- el sentido es continuamente establecido, y modificado también, a través de los procesos de carácter interpretativo puesto en marcha por los actores en el seno mismo de situación interaccional (p.30).

En la actualidad, entender la educación desde este postulado implica no sólo abarcar la interacción entre pares o con el docente, sino también con los materiales didácticos, lo cuales deben concebirse como hipertextuales, hipermedias y multimedia. Dichos materiales se caracterizan por la no secuencialidad ni linealidad de la información lo que permite al alumno recorrer el contenido en función de sus intereses o necesidades. Es decir, de forma no preconfigurada ni preestablecida por el diseñador o productor del recurso. Esto posibilita, de acuerdo con Lion (2006), que la organización hipertextual comience a formar parte del pensamiento reflexivo de los estudiantes en relación con sus propios procesos de aprendizaje, en términos de flexibilidad en la elección de los circuitos de navegación y de recorridos en torno a los conocimientos disciplinares. Lo cual favorece una imbricación profunda entre tecnologías y conocimiento, que la autora llama el tecno conocimiento:

No se trata simplemente de una relación soporte-contenido sino de la apertura a canales enriquecidos para la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento a través de la valoración de la imagen, de los procesos perceptivos y de las problemáticas de la modelización, de la interactividad y de las narrativas hipertextuales (Lion; 2006, p.86).

La múltiple interacción: docente - alumno; alumno - alumno; alumnos - recursos didácticos tecnológicos; promueve la configuración de nuevas producciones de sentido y posibilita procesos de enriquecimiento cognitivo, potenciados a la vez por las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías y, por lo tanto y en coherencia, por propuestas de

evaluación también atravesadas por tecnologías. Sin embargo, es importante reconocer que la calidad de la interacción estará determinada en gran medida por las destrezas y competencias que los alumnos y docentes tengan para el trabajo colaborativo, por un lado; la experiencia y conocimiento técnico de las herramientas tecnológicas, por otro; y finalmente, por el grado en el que los recursos multimedia han sido diseñados para soportar la interacción.

2.8 Limitaciones a la evaluación auténtica

Llegados a este punto cabe reflexionar acerca de las principales limitaciones actuales que enfrenta la perspectiva de la evaluación auténtica en las instituciones académicas. Ahumada (2005) plantea que las normas administrativas (reglamentos) y condiciones laborales (horario y cantidad de alumnos) son en principio dos cuestiones que desfavorecen su realización.

Otro factor limitante está vinculado a las exigencias centradas en la adquisición de determinados conocimientos que los organismos que rigen los sistemas formales de enseñanza imponen. La determinación de un currículum puede restringir la orientación disciplinar, por un lado, y la posibilidad de elegir por parte del alumno el propio recorrido y contenido a estudiar, por otro.

A estos obstáculos, se suma la incapacidad de los instrumentos evaluativos para captar los grados de significación que los estudiantes brindan a los aprendizajes o los distintos niveles de logro y dominio de los contenidos. Están diseñados para la uniformidad. Constantino y Llul (2010) sostienen que, en general tanto las universidades como los organismos de acreditación de estudios superiores, han dado como válido el traspasamiento de los sistemas de evaluación convencionales y propios de la formación en presencia a los entornos online. Sin embargo, tal como venimos desarrollando, tales sistemas no son del todo congruentes con la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje virtual. Fundamentalmente porque han sido pensados y diseñados desde una matriz epistemológica (información acumulada y disciplinas aisladas) y didáctica (memorización y reproducción) que no es congruente con la perspectiva de la evaluación auténtica.

Otra preocupación, desde la didáctica, es el desafío que se plantea acerca del carácter aplicativo de las corrientes teóricas. Litwin (2012) señala que se trata de un problema complejo y de fuerte preocupación para el campo educativo porque implica

reflexionar, analizar y repensar las prácticas actuales para poder aplicar dichas corrientes en consecuencia. No es posible incorporar sencillamente una nueva perspectiva educativa, ni pretender trasladar instrumentos o técnicas que han funcionado muy bien en ciertos contextos a nuestras actuales realidades. Es preciso partir de las propias necesidades y posibilidades y en función de ello determinar la capacidad aplicativa de las referencias teóricas.

En este sentido, como se viene señalando si bien la tecnología puede ser potenciadora de los procesos educativos, el acceso a la misma y el conocimiento técnico requerido puede resultar un limitante. Es sabido que las posibilidades de conexión a Internet no son iguales a lo largo del territorio nacional y que, en un alumnado tan heterogéneo como lo es el que converge en una clase a distancia, las habilidades que se requieren para el uso de las tecnologías digitales interactivas no son una competencia adquirida por todos.

Finalmente, también ligado al uso de la tecnología a los fines de una evaluación auténtica se pone en juego la capacidad del docente de dotar de sentido pedagógico a la práctica evitando que la vinculación “tecnología-educación” se base en el mero propósito de utilizar herramientas innovadoras.

2.9 La evaluación mediada por tecnologías

Como marco de referencia, específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes en los contextos virtuales, resaltan tres grandes cambios que la tecnología ha introducido, según Barberá (2005):

- *La evaluación automática:* pruebas electrónicas tipo test de múltiple opción que incluye respuestas correctas.
- *La evaluación de tipo más enciclopédico:* en referencia al cúmulo de contenidos que se manejan de una fuente más compleja o de diferentes fuentes. Por ejemplo: la elaboración de trabajos monográficos.
- *La evaluación colaborativa:* relacionada a los procesos de aprendizajes colaborativos, de trabajo con pares, de construcción del conocimiento. Procesos en los cuales el docente guía la consecución de objetivos, pero no interviene.

Si bien un instrumento del tipo múltiple opción, automatizado por la tecnología y programado con respuestas correctas, permite ser aplicado masivamente consiguiendo inmediatez de resultado, en general tiene sus fuertes limitaciones. En principio, la

evaluación automática es extremadamente precaria en intercomunicación entre el docente y el alumno, desembocando en una baja sensación de comunidad virtual. Esto último, tiene que ver con el diseño instruccional en la que se enmarque este tipo de propuesta. Para poder evaluar con respuestas únicas, la provisión y distribución de contenidos deben ser cerradas y estandarizadas, lo que resulta difícilmente compatible con una visión de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje del tipo colaborativo, significativo, de perspectiva constructivista, tal como se ha desarrollado en relación a la evaluación auténtica. La evaluación automática presupone una correspondencia lineal entre lo que se enseña y lo que se aprende, ignorando el papel de la actividad mental constructiva del alumno y de la actividad conjunta entre profesor y alumno, y entre alumnos, en el aprendizaje virtual (Onrubia; 2005, p. 12)

Las pruebas de opción múltiple, de acuerdo con Casassus (2007), no miden lo que saben los alumnos ni lo que saben hacer, la finalidad se orienta más bien a determinar posiciones y establecer rankings entre los individuos que las responden. Este ranking se construye en relación con un promedio estandarizado, invariante. El mismo autor sostiene que, para evaluar lo que los alumnos saben o saben hacer se necesitan otro tipo de evaluaciones tales como los portafolios, pruebas de desempeño o pruebas de carácter constructivista, dado que una múltiple opción no requiere pensar ni razonar, sino sólo reconocer una respuesta, recordar o memorizar.

En la misma línea, Casassus (2007) analiza que este tipo de evaluación constituye un freno al desarrollo de la educación. Esto se debe, entre otras cuestiones, a los efectos perversos de las pruebas, la superficialidad de la práctica, la rigidez de los procesos, las consecuencias sociales e incluso la pérdida de dignidad del docente. El foco se pone en la respuesta y el puntaje, y no en la enseñanza. Excluye cuestiones importantes como el desarrollo de competencias, la curiosidad, la creatividad, el compromiso con la sabiduría, etc. En definitiva, lo que es la finalidad de la educación queda de lado en el proceso educativo porque los profesores ocupan su tiempo en ejercitar a los alumnos a elegir, a “apuntarle” a una respuesta ya dada, y no a enseñar a pensar, a respetar, aprender con otros, hacer preguntas relevantes y resolverlas, a buscar la evidencia del conocimiento, a determinar qué es lo importante y valioso, a aprender del contexto (p.79).

En cuanto a la evaluación enciclopédica, las ventajas están dadas por un acceso rápido y relativamente cómodo a una gran cantidad de información que proporcionan las tecnologías, así también por el rol activo del alumno en la construcción del conocimiento. En este sentido, permite valorar la capacidad para vincular y organizar la información lo cual

requiere de una comprensión cabal del tema a tratar, así también la capacidad de utilizar múltiples fuentes de información. Sin embargo, uno de los principales riesgos está asociado al problema del fraude y de la autenticación, el conocido “copiar y pegar” en los trabajos monográficos. Velar por las condiciones de seguridad y confiabilidad de los exámenes de aprobación de cada asignatura, es una cuestión no menor requerida por los organismos de acreditación y evaluación. Al respecto, la Resolución 2641 emitida recientemente por el Ministerio de Educación y Deportes, refuerza lo ya requerido en regulaciones anteriores. Esto es, que el Sistema Institucional de Educación a Distancia -que cualquier institución educativa presente para la creación e implementación de una carrera bajo esta modalidad- incluya y describa: la forma que adopta la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad, así como el explicitación de los procedimientos que garanticen las condiciones de confiabilidad y validez, sincronía entre docentes y alumnos (p.8)

Una desventaja más, de este tipo de producciones enciclopédicas, tiene que ver con que se evalúa exclusivamente lo teórico-conceptual. No es posible valorar el desarrollo de competencias, ni el logro de un aprendizaje significativo. Tampoco se garantizan procesos mentales complejos o reflexivos si la actividad se reduce a un cúmulo de contenidos referidos a una temática dada.

Finalmente, la evaluación colaborativa se identifica en todas las plataformas o entornos personales de aprendizaje con foros, wikis, chats, y demás herramientas interactivas de la web 2.0. La principal ventaja pedagógica que la tecnología aporta en este tipo de evaluación es la posibilidad de una acción colaborativa en un contexto virtual si es adecuadamente guiada en términos sociales y cognitivos. Al mismo tiempo, ofrece la posibilidad de no sólo evaluar el producto colaborativo sino también el proceso. Sin embargo, lo que en principio es una virtud puede resultar en una limitación si se cae en la mera reproducción de la evaluación de un trabajo grupal que se realiza en las aulas presenciales. Como sostiene Onrubia (2005) un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje puede disponer de herramientas de trabajo en equipo para el aprendizaje y la construcción de conocimiento y, en cambio, estas herramientas no ser utilizadas efectivamente por los participantes, o emplearse estrictamente como herramientas de comunicación, pero no como herramientas de colaboración (p.7).

Otra cuestión importante vinculada a la evaluación colaborativa tiene que ver con que la misma implica que, no sólo los estudiantes aprendan a partir de un modelo colaborativo, sino también que los docentes sepan enseñar y promover el aprendizaje en

el contexto de un entorno colaborativo. Lo cual supone la participación en una comunidad y en un proceso interactivo social, en el cual la tecnología es mediadora y posibilitadora.

De los tres tipos de evaluación mediada por tecnologías señaladas, ésta última puede convertirse en una práctica de evaluación auténtica siempre que se enmarque en un proyecto institucional y en un diseño instruccional acorde a las características propias de este tipo de práctica: instancia formativa de autorregulación, parte integral del proceso de aprendizaje, colaborativa y multidimensional, centrada en el que aprende, etc. En este sentido se ve potenciada por una gran variedad de aplicaciones o herramientas web desarrolladas específicamente para facilitar la comunicación, la creación de comunidades y la construcción social de conocimiento. Incluso muchas de esas herramientas han sido creadas como recursos educativos. Por ejemplo, las bibliotecas multimedia, las enciclopedias virtuales, los diccionarios hipermedia, las aulas virtuales, etc. Otras herramientas, si bien persiguen fines principalmente sociales, pueden ser resignificadas para aplicarse con fines didácticos. Por ejemplo, las redes sociales, Wikis, Blogs, etc.

2.10 Confiabilidad, validez y objetividad

Existe históricamente un gran debate acerca de la confiabilidad, la validez y la objetividad de los procesos de evaluación, el cual cobra un nuevo sentido y genera aún más discusión cuando es llevado al campo de la educación a distancia. Se trata de un debate que no es posible eludir porque concierne a principios ordenadores de todo el dispositivo pedagógico.

Comenzamos por el requisito de validez. De acuerdo con Camilloni (2010), éste tiene que ver con el alineamiento efectivo de los principios ordenadores de enseñanza y de evaluación, y en términos generales se refiere a la capacidad de un instrumento para medir lo que se pretende evaluar con él. En este sentido, es posible distinguir entre validez de criterios (relación entre los criterios establecidos para la calificación de la prueba y los establecidos para el aprendizaje que se evalúa), de contenido (correspondencia entre los aprendizajes de los alumnos y los prescritos en el currículo) y de construcción (capacidad de la prueba para contemplar los aspectos psicológicos en la realización de las actividades evaluables). O, de acuerdo con Messick (1991, 1992, 1996) citado en Camilloni (2010) es posible ir más allá y considerar aspectos interdependientes como lo son la validez de contenido (conocimiento y destrezas) en relación a lo sustantivo (evidencias empíricas), a lo estructural (puntuación), a la generalización (generalizar y transferir los conocimientos),

los factores externos (alcance de las puntuaciones resultantes respecto a otras conductas no evaluadas) y los aspectos consecuenciales (efectos de los resultados). Siguiendo al mismo autor, todo esto en su conjunto debe ser considerado para estimar la validez de las estrategias de evaluación. En las mismas debe contemplarse el qué evaluar, cómo y a quienes en directa vinculación al qué enseñar, cómo enseñar y a quienes, En esta coherencia radica la alineación de los principios ordenadores del dispositivo pedagógico.

En cuanto a la confiabilidad, señala Camillioni (2010),

...si bien es deseable, es secundaria respecto a la validez y que, si fuera necesario y se contara con una seria fundamentación, convendría sacrificarla parcialmente con el fin de obtener más validez, requisito que, a nuestro juicio, posee significatividad mayor que la confiabilidad (p.26)

Ligado a la validez y a la confiabilidad, surge el interrogante si es posible evaluar todo a todos y si es posible evaluar a todos con los mismos instrumentos y a todos con los mismos criterios. Planteamientos que se relaciona con un ideal de igualdad pero que pone en el centro de la cuestión un debate moral y ético. Litwin (2008) ilustra esta cuestión con un claro ejemplo de un docente que corrige un trabajo con cuatro y al llegar a corregir el trabajo número cuarenta otra tarea con las mismas respuestas se lleva un diez. Además, señala (de acuerdo con Casanova, especialista en evaluación) que a medida que vamos evaluando vamos aprendiendo y modificando nuestros criterios. Por ello, es importante evitar evaluar por la media del grupo, y definir una base de criterios que generen una única propuesta en aras de la justicia, objetividad que se requiere y que demandan los estudiantes.

Cuando encontramos que hay coherencia efectiva entre la enseñanza y la evaluación, cuando la evaluación está alineada con el currículo y con la programación didáctica, cuando la evaluación y enseñanza están realmente entrelazadas, cuando los nuevos aprendizajes de los alumnos se asientan sobre aprendizajes previos (...) y entre ellos se enriquecen mutuamente, cuando lo que se enseña y se aprende es interesante y desafiante, y cuando se perciben esos aprendizajes como asequibles, al menos en algún grado, para todos los alumnos, probablemente podamos afirmar que (...) es en la congruencia de estas relaciones donde reside la "honestidad" de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes (Camillioni; 2010, p.40).

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Diseño de investigación

El diseño de investigación que guía este trabajo es de tipo transversal, exploratorio – descriptivo. Se pretende conocer y describir una práctica concreta: la evaluación del aprendizaje en carreras a distancia de pregrado y grado en universidades de la Ciudad de Córdoba. Por lo tanto, el alcance es descriptivo y analítico.

Como señala Sampieri (2006), la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice (p. 103). Particularmente, en relación a la evaluación del aprendizaje en las carreras universitarias a distancia, se pretende determinar cómo son las estrategias que se emplean y cómo se desarrollan, qué características presentan, entre otras.

A partir de esta exploración inicial, se analizan los aspectos pedagógicos, didácticos y tecnológicos implicados en la actividad de evaluar, para luego establecer las condiciones que debe reunir un proceso evaluativo coherente con los procesos educativos mediados por tecnologías en términos de una evaluación auténtica.

Para dicho análisis se toman de referencia dos dimensiones significativas:

- La relación entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje (dimensión didáctica)
- La utilización de las TIC aplicadas a la actividad de evaluar (dimensión tecnológica)

En consecuencia y desde las perspectivas teóricas planteadas en el capítulo anterior, se determinan algunos lineamientos didácticos y tecnológicos para el diseño y la planificación de estrategias de evaluación auténtica. Se incluyen diferentes aspectos, entre los cuales podemos señalar:

- Lineamientos conceptuales y pilares en los que debe asentarse
- Listado y descripción de tecnologías digitales interactivas que pueden potenciar los procesos de evaluación.

3.2 Población, muestra y unidades de análisis

La población relevante está constituida por los docentes, los alumnos, los instrumentos y técnicas de evaluación, y los procesos evaluativos en general del conjunto total de carreras a distancia de pregrado y grado, que se desarrollan en universidades públicas y privadas de Córdoba.

Al respecto, en el mes de junio de 2017, se realizó un relevamiento en el cual se obtuvieron los siguientes datos: en la Ciudad de Córdoba hay un total de siete universidades, de las cuales tres son privadas: Universidad Siglo 21 (UES21), Universidad Blas Pascal (UBP) y Universidad Católica de Córdoba (UCC); y cuatro son públicas: Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF) y Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

De las universidades privadas, al momento del relevamiento, se constató que hay dos que ofrecen la modalidad de estudio a distancia tanto en carreras de grado como de pregrado. Mientras que, de las universidades públicas, la UNC dispone de siete carreras de cursado totalmente a distancia, la UNDEF de cinco y la UTN dos.

La oferta académica quedaría distribuida así (ver tabla 2):

Tabla 2: Oferta académica en la Ciudad de Córdoba

Siglo 21		Blas Pascal		UNDEF	UTN	UNC	
32 carreras a distancia		24 carreras a distancia		5 carreras a distancia	2 carreras a distancia	7 carreras a distancia	
19 orientadas al Derecho y las Cs. Sociales	13 orientadas a la Adm. Contable y las Cs. Informáticas	16 orientadas al Derecho y las Cs. Sociales	7 orientadas a la Adm. Contable y las Cs. Informáticas	Todas orientadas a la Adm. Contable	Lic. en Tecnología Educativa y Lic. en Gestión de Empresas Turísticas	5 orientadas al Derecho y las Cs. Sociales	2 orientadas a la Adm. Contable y Cs. Naturales

Fuente: elaboración propia

Para determinar la muestra se tomó como base sólo las universidades que contienen en su oferta académica carreras completas a distancia con sede administrativa en la Ciudad de Córdoba. Tal como se observa en la tabla, las universidades privadas son las que mayor cantidad de carreras disponen. La UES21 cuenta con más treinta carreras que abarcan áreas de estudio que van desde el Derecho y las Ciencias Sociales, a la Educación, la Administración, Finanzas, Turismo, Hotelería, Informática, entre otras. Oferta similar posee la UBP, más de veinte carreras que abarcan las Ciencias Jurídicas, la Comunicación, Educación, Ambiente y Turismo.

En contraste, la oferta pública sólo alcanza un total de catorce carreras a distancia. En la UNC, la mayoría son de pregrado y orientadas a las Ciencias Sociales. La Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) posee cuatro tecnicaturas (en Relaciones Públicas, en Comunicación y Turismo, en Producción y Realización en Medios Masivos y en

Periodismo Deportivo) y la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) sólo una (Tecnatura en Gestión Universitaria). En cuanto a las carreras de grado, la Facultad de Ciencias Sociales (FCC) ofrece un ciclo de Licenciatura en Trabajo Social dirigido a quienes tienen título de Asistente Social y/o Trabajador Social y desean completar su formación, y la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas, dispone de un trayecto de articulación a distancia de la Carrera Licenciatura en Enfermería, destinada a enfermeros egresados de escuelas terciarias. En la UTN, la oferta actual se reduce a dos carreras: la Licenciatura en Tecnología Educativa y la Licenciatura en Gestión de Empresas Turísticas. Mientras que, en la UNDEF, las cinco carreras que se ofrecen se orientan a la administración contable.

Con el objetivo de seleccionar casos que ayuden a comprender el fenómeno de estudio y responder a las preguntas de investigación, se decide trabajar con una muestra no probabilística compuesta de un total de 5 carreras (dos de pregrado y tres de grado), distribuidas en:

- 1 carrera de universidad pública en la rama de las Ciencias Sociales
- 4 carreras de universidades privadas: dos de la rama del Derecho y las Ciencias Sociales y dos orientadas a la Administración Contable.

La muestra se seleccionó en base a dos criterios: la capacidad operativa de recolección y análisis, por un lado; y la cantidad de casos que permitan el entendimiento del fenómeno en profundidad y responder a preguntas de investigación, por otro.

En este sentido, como señala Sampieri (2006) el interés del investigador no es generalizar los resultados. Lo que se busca es la calidad de la muestra más que la cantidad.

Se determinaron tres unidades de análisis:

1. Docentes y alumnos
2. Instrumentos de evaluación
3. Procesos evaluativos (instancias en que los alumnos son evaluados)

3.3 Método de recolección de datos

Para la recabar los datos, se utilizaron técnicas que conforman una triangulación metodológica, las cuales se especifican a continuación:

- *Descripción de las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados en las carreras a distancia tomadas de muestra.*
 - Se observaron las plataformas virtuales de las tres universidades y se completó con información disponible en las páginas Webs de cada institución y con los datos brindados por actores involucrados y las observaciones de los contextos evaluativos. Además, en algunos casos, se accedió a documentos regulatorios de carreras como estatutos, reglamentos, resoluciones de consejo superior, etc.
- *Entrevistas cualitativas semiestructuradas a docentes y alumnos; se indagó acerca de las perspectivas sobre la educación a distancia, experiencias y opiniones.*
 - Universidad de gestión pública: se entrevistó a cuatro estudiantes y a un docente.
 - Universidades de gestión privada: se entrevistó a un total de siete estudiantes de dos universidades privadas de Córdoba y a cuatro docentes, dos del área del derecho y las ciencias sociales y dos del área de la administración y contabilidad. Los estudiantes también estuvieron distribuidos en las disciplinas mencionadas. En todos los casos los profesores seleccionados además del rol de tutor virtual han sido quienes elaboraron los contenidos de la materia y las actividades prácticas evaluables y exámenes.

Las entrevistas, tanto para docentes como alumnos, versaron sobre las estrategias y modos de evaluar el aprendizaje, por un lado, y sobre la inclusión de la tecnología digital interactiva, por otro. Específicamente a los docentes se les preguntó acerca de su rol en una carrera a distancia; de las técnicas e instrumentos que usan para evaluar el aprendizaje y/o hacer el seguimiento de sus alumnos; la concordancia entre el proceso de enseñanza a distancia y la evaluación de los aprendizajes; los criterios de evaluación; el aporte de la tecnología a los procesos de evaluación del aprendizaje; entre otras cuestiones. A los alumnos, por su parte, se les consultó las percepciones sobre los modos en que se evalúa el aprendizaje; los recursos y herramientas dispuestos en la plataforma virtual de aprendizaje; la vinculación con el docente en general y específicamente en las instancias de evaluación; el trabajo colaborativo entre pares, etc. En Anexo 2 se detallan los modelos de entrevistas semiestructuradas que se usaron
- *Observación no participante de instancias evaluativas presenciales:* La observación de lo que sucede en la evaluación de los aprendizajes en el aula permite a un

observador atento construir un entramado de relaciones entre actores y entre campos, que se constituyen con la puesta en marcha del dispositivo de evaluar y, sobre todo, con los resultados derivados del mismo (Bertoni, Poggi y Teobaldo; 2009, p.8). En este sentido, y con el objetivo de explorar y describir el contexto en el que ocurren los procesos evaluativos, se observó el ambiente físico, el ambiente social y humano, las interacciones que se desarrollan en los casos permitidos en una universidad pública y en una privada.

Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron pretendiendo alcanzar la mayor confiabilidad en la información obtenida. En este sentido, se procuró lograr objetividad evitando que las creencias y opiniones del investigador afecten la interpretación de los datos. Así también, a través de la triangulación metodológica, se obtuvieron datos provenientes de diversas fuentes pretendiendo alcanzar consistencia lógica hacia el interior de la investigación.

CAPÍTULO 4: DESARROLLO DEL ESTUDIO

El trabajo se ordena en dos etapas en concordancia con los objetivos planteados:

1. Primera etapa descriptiva: se dan a conocer y se comparan los distintos aspectos que concurren en los actuales modelos de evaluación que se están utilizando.
2. Segunda etapa analítica y reflexiva: a partir de lo anterior, se analizan los aspectos didácticos y tecnológicos implicados en la actividad de evaluar (la relación entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje: *dimensión didáctica*; la utilización de las TIC aplicadas a la educación: *dimensión tecnológica*)

4.1 Primera etapa. Descripción de los aspectos que componen el modelo de evaluación

Referencias:

Caso 1: universidad de gestión privada

Caso 2: universidad de gestión privada

Caso 3: universidad de gestión pública

Para dar a conocer y describir los modelos de evaluación que se usan en los tres casos tomados de referencia, se seleccionaron ciertos aspectos que hacen a la conformación general de dichos modelos. Los mismos son:

4.1.a Modalidad de cursado:

Dentro de la modalidad distancia, se encontraron dos sub-modalidades posibles de cursado: semipresencial y totalmente a distancia:

Tabla 3: Modalidades de cursado

Universidad	Semipresencial	Totalmente a distancia
Caso 1	Cursado virtual con encuentros presenciales, quincenales, en las sedes que la universidad dispone.	Cursado virtual con asistencia sólo a rendir las evaluaciones (en fechas predeterminadas)
Caso 2	No dispone	Cursado virtual con asistencia a rendir las evaluaciones o en días/horarios de consulta con el profesor en las sedes de la institución

Caso 3	No dispone	Cursado virtual con posibilidad de asistir a encuentros presenciales mensuales no obligatorios que se llevan a cabo en las sedes que la institución dispone en la ciudad y en el interior. También se disponen horarios de consulta semanales.
--------	------------	--

Fuente: elaboración propia

Cómo se observa en la tabla, la única institución que brinda la posibilidad de un cursado mixto es la universidad caso 1. En el encuentro presencial, un tutor (no necesariamente un docente) proyecta una clase previamente grabada por el profesor referente de la materia y modera un debate entre los alumnos a partir de una consigna dada en el video. En estos encuentros también se realizan actividades prácticas, y -en fechas establecidas- se rinden los exámenes parciales y finales.

4.1.b Recursos o medios:

Tanto en los casos 1 y 2 se utilizan plataformas virtuales de aprendizaje de desarrollo propio y uso compartido por una red de universidades, de las cuales estas instituciones son parte. Todos los contenidos disciplinares han sido creados por docentes referentes en la materia, siguiendo ciertos estándares de calidad establecidos y sujetos a revisión por un área de producción de contenidos académicos. Dicha área dispone de personal técnico especializado que, además de asegurar calidad en los recursos diseñados, previene seguridad en el funcionamiento y apoyo técnico. Es posible inferir que se trata de entornos centralizados, dado que la administración, distribución y control de los contenidos se centralizan en la institución.

En el caso 3 se usa la plataforma Moodle y al igual que en los anteriores, la plataforma es administrada institucionalmente. Todos los contenidos son elaborados por un docente de la materia y dispuestos a través de un equipo técnico responsable de velar por el correcto funcionamiento de la misma. Además del Aula Virtual, se usan otras tecnologías como el correo electrónico o el teléfono para posibilitar la interacción docente-alumno.

En cuanto a la estructura de un curso o materia dentro de la plataforma, es importante destacar que, en los tres casos, independientemente del área disciplinar, se presenta una estructura estándar, compuesta de un módulo introductorio o de información general (con el programa de la materia, los objetivos, un esquema conceptual, etc.), y luego los módulos de desarrollo que contienen las lecturas, los videos, foros, autoevaluaciones,

trabajos prácticos, etc. Se trata de una estructura de árbol, que de manera lineal, indica y ordena el recorrido que el alumno realiza. Para visualizar dicha estructura se puede consultar en el Anexo 1 – Imágenes: 1 y 5.

4.1.c Conformación de cátedras:

En los casos 1 y 3, se observan cátedras conformadas por un mayor número de alumnos: entre 100 y 150. Mientras que en el caso 2, ese número se reduce a menos de la mitad, entre 50 y 75 alumnos. En todos los casos los estudiantes son guiados por un tutor o profesor virtual. Pero es importante aclarar que, mientras en los casos 2 y 3 ese docente es el mismo que ha elaborado el contenido de la materia, en el caso 1 el tutor acompaña al alumno en todas las materias que esté cursando y -a través de un tablero de control desarrollado por el área técnica de la universidad- realiza el seguimiento del desempeño. Cuando un estudiante realiza una consulta de contenido conceptual específico, el tutor virtual deriva la pregunta al docente referente de la materia, quien elaboró el contenido de la misma. Este último no tiene contacto directo con los alumnos. Es el tutor virtual quien media en la interacción, observa el desempeño de los alumnos y determina acciones de acompañamiento en función de ese desempeño.

4.1.d Instancias de evaluación:

En términos generales, en los tres casos se observa que las estrategias e instrumentos de evaluación que se utilizan son estándares, es decir independientemente de la materia o disciplina siempre se usan los mismos instrumentos y estrategias.

Para ordenar la información se presenta una tabla donde se podrán conocer las instancias propias de cada institución.

Tabla 4: instancias evaluativas

Universidad	Instrumentos y estrategias	
Caso 1	<i>Autoevaluaciones y actividades prácticas (AP's)⁴</i> : se realizan en la plataforma virtual, son preguntas del tipo verdadero-falso y opción múltiple. Mientras que las autoevaluaciones son opcionales y	<i>Parciales y exámenes finales</i> : en cualquiera de estas instancias el alumno debe asistir personalmente a una sede de la universidad. La actividad a resolver no se encuentra en la plataforma virtual; se utiliza un

⁴ Para conocer la vista de lo que aquí se describe se puede ver las imágenes número 2 y 3 en anexo.

	están basadas en un conocimiento teórico conceptual; las AP's son condición para la regularidad y parten de una situación problema de la cual se desprenden las preguntas.	software desarrollado para tal fin. El instrumento de evaluación también consiste en preguntas de opción múltiple y verdadero-falso. La diferencia con los tp's o autoevaluaciones, reside en la cantidad de preguntas: los finales son más extensos que los parciales.
Caso 2	<i>Parciales</i> ⁵ : se realizan a través de la plataforma y consisten generalmente en preguntas de desarrollo teórico y vinculación con casos prácticos. Para resolverlos el alumno debe utilizar al material de estudio dado y puede consultar otras fuentes. También puede contactar con su profesor virtual a través del foro o de los demás medios dispuestos como ser el horario de consulta presencial o por teléfono. Son de realización individual y se pueden realizar en cualquier momento del cursado (si bien hay plazos sugeridos, no hay fechas límites de entrega). En cada pregunta se indican las pautas, los criterios de evaluación y el puntaje asignado a cada pregunta. También se asigna un espacio para la devolución y correcciones del docente.	<i>Examen final</i> : se rinden de manera presencial, escrito a mano, en las sedes dispuestas por la universidad. Las consignas son similares a la de los parciales. La instancia está a cargo de un docente que no es necesariamente el docente tutor de la materia, pero la corrección del examen sí está a cargo del profesor de la materia. La nota se le informa al alumno en los días subsiguientes al examen a través de la plataforma virtual.
Caso 3	<i>Actividades prácticas obligatorias (AOs)</i> : se resuelven de manera individual o de a dos. Las consignas se estructuran en dos partes una práctica y otra de desarrollo teórico; y están articuladas con las actividades de una materia eje de la carrera de abordaje interdisciplinario.	<i>Examen final</i> : también está estructurado en dos partes: una práctica y una teórica, con consignas muy similares a las desarrolladas en las AO. El examen final está limitado en tiempo, y no puede consultar otras fuentes. La instancia es presencial, escrita a mano, y se desarrolla en la ciudad de Córdoba.

⁵ Para conocer la vista de lo que aquí se describe se puede ver la imagen número 4 en anexo.

	<p>La primera parte consiste en indagar, investigar sobre un caso, mientras que la segunda se centra en trabajos monográficos, cuestionarios de preguntas cerradas, o actividades del tipo ordenadores conceptuales. Se puede utilizar cualquier herramienta o aplicación web para presentar los trabajos realizados. La corrección de las AO las realiza el docente tutor, no se indica una calificación numérica, sino aprobado o desaprobado. No se utilizan rúbricas, ni se muestran los criterios de evaluación. Para cada actividad evaluable hay un espacio de foro de consultas, donde los alumnos pueden compartir dudas, interactuar con pares y con el docente.</p>	
--	--	--

Fuente: elaboración propia

Se observan diferencias claras entre las formas de evaluar de los tres casos observados, pero también aspectos similares que hacen a la fundamentación epistemológica desde la cual se diseñan las estrategias e instrumentos de evaluación. Al respecto, en la universidad caso 1 la elaboración de las autoevaluaciones, las AP's y los exámenes parciales y finales, está a cargo del docente contenidista, el cual no coincide luego con el profesor tutor que acompaña al alumno durante el cursado de la materia. En cambio, en los casos 2 y 3, el docente contenidista que elabora las estrategias de evaluación, es el mismo que acompaña al estudiante en la plataforma y corrige esos trabajos (en el caso 1 toda corrección se hace de manera sistematizada y automática). En esta línea, también es posible observar que, en los tres casos, el docente de la virtualidad no está presente en las instancias de exámenes que se desarrollan presencialmente, el alumno puede ser evaluado por cualquier docente de la universidad asignado al turno de examen. No obstante, en los casos 2 y 3, los exámenes son corregidos por el docente de la materia y se prevé un encuentro para hacer devoluciones de las notas y ver el examen en caso que el alumno lo requiera. En cambio, en el caso 1, los exámenes son

autocalificable por sistema y la devolución es vía correo electrónico en caso que el alumno lo requiera.

Cómo puede observarse, la mayoría de las instancias de evaluación hasta aquí desarrolladas están mediadas por la tecnología, ya sea a través de la plataforma virtual o del software desarrollado para exámenes. Sin embargo, en los casos 2 y 3, sólo los exámenes finales se rinden de manera presencial, escritos a mano, en los centros de apoyo que la universidad tiene en todo el país. Lo que se traduce en una importante disrupción entre los modos de enseñar y de evaluar.

Dicha disrupción se observa también entre las estrategias evaluativas mismas. Mientras que, en las actividades o trabajos prácticos evaluables, el estudiante puede resolver la consigna con el libro abierto, consultando a su profesor, o a sus colegas a través de un foro; en los parciales o finales no puede consultar dichas fuentes y dispone de un tiempo determinado para resolver las consignas dadas.

Como esta contradicción, se observan otras fundamentales también a la hora de conocer los modos de evaluar: en la universidad caso 1 el estudiante dispone de intentos ilimitados para realizar las AP's, mientras que los parciales y finales tienen un único intento. En el caso 2 el alumno tiene la posibilidad de recuperar la parte del parcial en la que se equivocó, mientras que en el examen final no existe esa posibilidad. El docente le hace la devolución y le indica lo que es preciso rehacer. De este modo el alumno sólo corrige la parte del examen que no fue aprobada.

4.2 Segunda etapa. Análisis y reflexión de los aspectos didácticos y tecnológicos

A partir de la descripción anterior, es posible realizar un análisis de las propuestas de evaluación que se llevan a cabo actualmente en las universidades tomadas de muestra. Para ello, se incorpora la información y las opiniones brindadas por los entrevistados. Esto permitirá avanzar hacia el objetivo de determinar los lineamientos y condiciones para una propuesta de evaluación auténtica.

Se crearon algunas categorías que permiten estructurar y presentar el análisis, tomando de referencia:

- Sobre el medio que posibilita la vinculación pedagógica, se creó la categoría: *Entornos virtuales de aprendizaje,*

- Sobre los procesos evaluativos en sí, se crearon dos categorías: *Estrategias e instrumentos y Criterios de evaluación*,

- Sobre los actores involucrados, se agruparon en una categoría dos aspectos, dado que su análisis resulta mejor en conjunto: *Participación de los estudiantes y retroalimentación del docente*.

-Sobre el aprendizaje logrado, se creó la categoría: *Aprendizajes significativos y desarrollo de competencias*

4.2.a Entornos virtuales de aprendizaje

Retomando la descripción anterior, tanto en la universidad pública como en las dos de gestión privada, se utilizan entornos virtuales de aprendizaje del tipo centralizados. Éstos han sido elaborados y se utilizan de acuerdo a las necesidades propias del diseño curricular de cada institución, lo que les permite asegurar eficiencia en temas administrativos y de gestión de alumnos. Cuestión relevante desde la perspectiva institucional, sobre todo en propuestas orientadas a una gran población de estudiantes. Así también, además de la escalabilidad, los entornos centralizados posibilitan asegurar cierta calidad en los recursos diseñados. Para lo cual, las universidades de gestión privada disponen de áreas específicas dedicadas exclusivamente a la producción y control del material pedagógico utilizado en cada una de sus materias. Mientras que, en la universidad nacional, si bien no existe un equipo dedicado a tal tarea, el contenido ha sido elaborado especialmente para la modalidad a distancia por el docente titular de la cátedra y se revisa cada año.

Sin embargo, como se ha desarrollado en el marco teórico de este trabajo, la calidad en el material y contenido educativo no se traslada necesariamente a una calidad del aprendizaje. En los EVA centralizados el rol del alumno puede verse relegado a la mera recepción de contenidos: lecturas, videos, glosarios, guías, etc. En las tres plataformas observadas, el material de estudio esta pre-establecido y almacenado en una carpeta desde la cual el alumno puede descargarlo.

Este rol pasivo del alumno, puede verse aún más reforzado cuando el tipo de actividades a realizar dejan poco margen a la producción. Tal es el caso de las actividades prácticas que consisten en la selección de una opción correcta entre múltiples distractores, modalidad que utiliza para evaluar en todas sus instancias la universidad caso 1 y que será analizada en mayor profundidad en la categoría *Estrategias e instrumentos de evaluación*.

A diferencia, las plataformas virtuales utilizadas en los casos 2 y 3, disponen de un buzón de entregas que posibilita intercambiar archivos en diversos formatos. Un docente entrevistado de la universidad caso 3, señaló que el alumno puede utilizar cualquier herramienta o aplicación web para la presentación de su trabajo. Al igual, un profesor de la universidad Caso 2, manifestó que les permite a sus alumnos realizar los trabajos utilizando cualquier medio digital siempre que puedan trasladarlo a algún formato compatible para ser enviado a través de la plataforma virtual. Así mismo, ambos docentes coincidieron en no incentivar el uso de herramientas externas a la plataforma y que los estudiantes generalmente no van más allá de Word, Excel, PowerPoint o alguna aplicación para crear cuadros conceptuales como por ejemplo *Cmap*⁶. Cómo puede observarse en los entornos centralizados utilizados por las tres universidades, hay poco espacio para la personalización y autonomía creativa del estudiante.

Pese a ello, un docente de la universidad caso 2, encuentra en el sistema virtual utilizado en su institución, una ventaja ligada a la autonomía que tiene para variar los instrumentos de evaluación y señala al respecto:

La plataforma te permite adecuar la metodología de evaluación y se ajusta a lo que uno necesita. Si yo no quiero tomar múltiple opción y quiero tomar cuatro preguntas a desarrollar, lo puedo hacer. Puedo adaptar la metodología de evaluación con lo que estoy queriendo fomentar en ese año o a donde quiero ir dirigido, me permite variar los énfasis en determinados temas sobre otros... Soy yo quien elabora la evaluación y a la vez la aplico y recibo la devolución de los alumnos, identifico las dificultades, recibo también las quejas directas, o veo que "nadie le pega a la 3" y me pregunto ¿por qué nadie le pega a la 3? Entonces, lo que no se entendió bien, lo que no está correctamente formulado, puedo cambiarlo al año siguiente. Esto es una ventaja porque no hay restricciones. (...) La plataforma es fija pero no lo es, en realidad es tan fija como el docente lo quiera...

En cuanto a la comunicación entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, es posible observar que los entornos centralizados limitan la interacción. En las carreras estudiadas, se utiliza un servicio de mensajería interna (similar cuenta de correo) y, en el

⁶ Aplicación creada por The Institute for Human & Machine Cognition (IHMC) disponible en <http://cmap.ihmc.us/>

menor de los casos, el foro. Los estudiantes entrevistados de las tres universidades coinciden en señalar que utilizan otros medios, como por ejemplo redes sociales: WhatsApp y Facebook, para comunicarse con sus compañeros e intercambiar dudas sobre las actividades a desarrollar, el material de estudio, compartir bibliografía extra e incluso darse acompañamiento y apoyo emocional. Esto último es una de las principales razones por las cuales los alumnos prefieren usar medios de comunicación externos a la plataforma:

Tenemos un grupo en Facebook y uno en WhatsApp que creamos para conocernos y ahí nos ayudamos, nos pasamos información, nos avisamos de avisos que manda el profe en la plataforma. Hay más compañerismo, es más solidario (...), Estudiante N°9 universidad caso 3.

Los alumnos de las instituciones privadas concuerdan en no usar el foro que se encuentra en la plataforma institucional para interactuar o debatir. Entre los motivos, señalan: *“...el foro sigue el lineamiento de un profesor, no podemos consultar dudas puntuales, tenes que leer todas las participaciones para llegar a una conclusión”, Alumno N° 2 de la universidad caso 1.*

Como se ha expuesto hasta acá, los entornos virtuales de aprendizaje observados limitan el rol del alumno y la interacción entre pares al no disponer de espacios horizontales para la generación de contenido y la interacción de todos sus miembros por igual. Así también, restringen las posibilidades creativas del estudiante quedando reducido a un receptor de información.

Frente a esta realidad, es posible considerar el uso de entornos *personales* de aprendizaje. Los cuales, como se detalló en el marco teórico de este trabajo, se caracterizan por la flexibilidad y apertura a las tantas aplicaciones y herramientas digitales interactivas que existen hoy en la web y podrían ser justamente impulsoras de propuestas educativas realmente constructivas, interactivas y conectivas.

El paradigma de aprendizaje ha cambiado a la vez que surgen nuevas necesidades de formación que plantean desafíos a las universidades. Observando el estado actual, una alternativa que podría resultar conveniente es hacer un uso complementario de las tradicionales plataformas de aprendizaje con las aplicaciones interactivas digitales que están disponibles hoy a través de la red en virtud del gran avance tecnológico. Es decir, mantener una plataforma que centralice en cuestiones administrativas a los alumnos de un

curso o carrera, que los reúna y los vincule para que ocurra el proceso educativo, y a la vez incorporar otros recursos digitales disponibles, dando apertura y flexibilidad a otras personas externas que pueden aportar desde su conocimiento o retroalimentación.

Sobre esto último, se pone en juego una relación diferente entre lo público y lo privado que reviste especial importancia en relación a la evaluación de aprendizaje mediada por la tecnología. Tal como señala Lipsman (2012), el carácter público que puede adoptar una producción de los estudiantes que trasciende el ámbito de la clase y puede ser visto -a través de las redes sociales, por ejemplo - en diferentes lugares, por otros docentes, en otras universidades, permite generar insumos y apreciaciones no sólo del docente que está participando del desarrollo de la cursada, sino de otros actores externos que enriquecen el proceso y pueden aportar al proceso educativo.

Planteado de éste modo es posible acceder a las ventajas de un EVA Institucional (eficiencia en la administración, calidad en los recursos diseñados, apoyo técnico centralizado, etc.) pero ampliando las prestaciones a través de la apertura y externalización que ofrecen otras herramientas y recursos disponibles en la Red.

4.2.b Estrategias e instrumentos de evaluación

Las técnicas que se utilizan en las universidades tomadas de referencia podrían enmarcarse dentro de la lógica tradicional de evaluación explicada en el marco teórico de este trabajo. En general, se valoran los instrumentos más por su validez y confiabilidad en cuanto a objetividad, que por su capacidad de brindar información sobre el proceso de construcción de aprendizajes y/o las dificultades en la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas. Además, se conserva una concepción de la equidad que consiste en plantear las mismas preguntas a todo el mundo, al mismo tiempo y en las mismas condiciones (Perrenoud; 2008, p.95).

En este sentido, se observa que la evaluación es una instancia más bien enfocada a la corroboración de aprendizajes, que mide el almacenamiento de información y la capacidad del alumno para recordar datos, hechos, etc. Esto se pone en evidencia principalmente en el sistema automatizado de múltiple opción y verdadero-falso que utiliza la universidad caso 1 para todas sus instancias de evaluación, ya sea trabajos prácticos, parciales o exámenes finales. Si bien este tipo de evaluación presenta la ventaja de la escala y la rapidez (evaluar a grandes poblaciones de alumnos, inmediatez en la corrección y calificación); los conocimientos se tienden a descontextualizar, se simplifican en lugar de

favorecer el desarrollo de procesos cognitivos complejos, y no hay espacio para la ambigüedad y la complejidad del conocimiento, tampoco para cuestionar el mismo (Bertoni, Poggi y Teobaldo; 1996).

Al respecto, podemos señalar que los test automatizados están basados en un modelo conductista del aprendizaje: se enseña como si hubiera sólo una respuesta correcta a los problemas y se ignora los diferentes modos a través de los cuales los conocimientos pueden ser abordados. En palabras de Lipsman (2012), poseen escasa significación para conocer los procesos de los estudiantes, descartan la riqueza de la construcción compartida del conocimiento por lo cual arrojan poca información respecto de qué y cómo conocen realmente los alumnos (6 min 33s).

Desde la opinión de los alumnos entrevistados, se considera que la deficiencia no está en el instrumento sino en cómo se construye el mismo:

No es el que sea malo la múltiple opción sino el tipo de preguntas, cómo están hechas las preguntas... a veces están mal redactadas, a veces hay más de una opción que podría ser correcta y el sistema no lo considera. Lo que está escrito en el apunte tal cual, esa es la respuesta que vos tenes que elegir, aunque no esté correcta. Estudiante N°1 de la universidad caso 1.

Estudiante N°2, añade:

A veces la bibliografía está desactualizada y vos sabes que lo que dice ahí ya no es así, sobre todo en una carrera como la nuestra, y para aprobar tenés que responder tal cual está en el apunte, aunque ya no sea así.

Frente a la problemática planteada, se les pregunta de qué manera estudian y se preparan para un examen de este tipo:

Yo leo un montón de veces porque hay preguntas que se enfocan mucho en lo textual... Por ejemplo: Karina va siempre a la facultad, Karina va a veces a la facultad, Karina va con mucha frecuencia a la facultad... y capaz que uno aprendió que Karina va a la facultad y no te acordás si es siempre, frecuente o nunca... Entonces tenes que leer muchas veces, hasta memorizarlo prácticamente. Estudiante N°3 universidad caso 1.

Desde la mirada del docente, la cuestión adquiere nuevas líneas de análisis. Por un lado, se reconoce la dificultad para elaborar preguntas de calidad y la falta de acompañamiento institucional para lograrlo:

No te dan indicaciones sobre cómo deben ser las consignas de los test múltiple opción. Sólo se le pide al docente que indique nivel de complejidad de la pregunta. No te explican cómo plantear el enunciado, como lograr coherencia gramatical... Yo me tuve que auto-capacitar en cómo hacer preguntas de este tipo de calidad, busqué en internet fuentes, recomendaciones, tips para armar las preguntas. Docente entrevistado N° 2, universidad caso 1.

Por otro lado, se presentan las dificultades que arrastra un modelo de aprendizaje orientado a la transmisión de conocimiento teórico-conceptual. Señala al respecto el mismo docente recién citado:

Antes hacíamos todas las preguntas de contenido conceptual, después hicimos un cambio e incorporamos casos hipotéticos o reales para que el alumno determine cuál es concepto que aplica. Pero tuvimos que volver atrás porque esas preguntas resultaron de complejidad altísima para el alumno que no estaba preparado para ese tipo de examen. Los estudiantes están acostumbrados a estudiar más memorísticamente. Hubo que retroceder porque los alumnos no entendían las preguntas, se frustraron, cayó el % de aprobación.

En la universidad caso 2 se utilizan dos estrategias de evaluación: una durante el cursado de la materia, que requiere del uso de la plataforma (evaluación parcial); y una hacia el final del cursado para acreditar la materia (examen final) que se lleva a cabo de manera presencial en hoja papel y se resuelve a mano. Con o sin mediación de la tecnología, en las dos estrategias empleadas, el instrumento de evaluación consiste en un cuestionario de preguntas teóricas conceptuales y de vinculación a un ejemplo práctico (análisis de un caso). Si bien, a diferencia del test de opción múltiple, el cuestionario de preguntas abiertas permite abarcar el fenómeno de estudio en mayor profundidad y complejidad, exigiendo al alumno análisis, reflexión, capacidad de transferir teoría a una

realidad posible; el mismo puede verse limitado por las condiciones en que el alumno debe resolverlo: de manera individual -lo cual impide la construcción colaborativa de conocimiento- y en forma restringida a una situación hipotética dada (caso propuesto por el docente) que conlleva a su vez una pre-determinada forma de resolverse correctamente. Sin embargo, este tipo de instrumento es bien valorado por una estudiante entrevistada del caso 3 que opina que el mismo le permite acercarse a situaciones de aprendizaje y problemas significativos que podrían presentarse en su futura profesión.

Desde la dimensión pedagógica, es posible señalar que las deficiencias en las estrategias de evaluación hasta aquí descritas son múltiples. Como se señaló, los test automáticos no permiten abordar la complejidad del conocimiento y las actividades en solitario atentan contra la naturaleza social del ser humano y del aprendizaje; a lo que se añade la aplicación reiterada de los mismos instrumentos (incluso en todos los módulos o unidades de todas las materias), lo que impide el desarrollo de diferentes habilidades y modos de aprender y no contemplan la diversidad de los alumnos. A todos los estudiantes se los evalúa con los mismos instrumentos e idénticas estrategias; incluso ya sea en una instancia virtual (haciendo uso de la tecnología) o en una presencial (con lápiz y papel), la consigna propuesta es la misma y posee una única respuesta correcta.

Esto último, trae aparejado otra problemática asociada a los instrumentos de evaluación y es la que tiene que ver con el plagio. El docente N°3 de la universidad caso 2, señala:

Hay un “sistema” paralelo que funciona por Whatsapp, Facebook, Redes Sociales, en el que los alumnos se pasan las respuestas a los exámenes. Yo trato de variar el orden de las preguntas, pero realmente no encuentro estrategias para evitar el plagio...

El docente N°2 de la universidad caso 1 coincide:

...también hay un tema, y es que circulan los “pregunteros” entre los alumnos, circulan los tps. Y de repente, cuando le cambiamos las preguntas porque se reformó la materia, los alumnos no tenían de donde sacar las respuestas y quedaron muchos libres.

Al respecto, y entendiendo que el plagio está ligado a evaluaciones que tienen una opción única de respuesta correcta –la cual es posible “copiar”- o exámenes que ponen el conocimiento por encima de las competencias y habilidades, se les consulta a los docentes

si pensaron en proponer instancias de evaluación que abarquen situaciones reales de su experiencia en las que se pueda transferir lo aprendido y que la forma de resolverlo sea particular a la experiencia de cada uno. El profesor entrevistado N°3 indica que no lo ha pensado y que le parece una buena idea que podría incorporar. Sin embargo, señala que se le presenta el dilema de la masividad, porque podría generar expectativas en los alumnos que después en la masividad no podría cumplir. *“Este tipo de actividades demandaría un seguimiento y acompañamiento particular que en la cantidad de alumnos se me dificultaría cumplir”*. Pese a ello, admite que,

...lo cierto es que cuando uno presta atención a la especificidad del alumno, tiene mejores resultados. Por lo menos, el paso por la universidad cambia cuando vos le haces una atención personalizada y particularizada. Más con las realidades tan disímiles que se presentan en educación a distancia, uno puede tratar como un número, pero cuando te involucras en las realidades es distinto.

Por encima de las desventajas hasta aquí mencionada, los test de múltiple opción o los cuestionarios automatizados, además de viabilizar la evaluación masiva, son valorados generalmente por las instituciones educativas por considerarlos confiables y objetivos en cuanto a la obtención de la calificación. Bertoni et. al (1996) señalan un conflicto ético y técnico frente a esta cuestión. Por un lado, el dilema planteado en términos de adjudicación “objetiva” de puntaje versus el peligro de una adjudicación “subjetiva” roza una cuestión ética (p.66) que pone en el centro de la cuestión la confianza depositada al docente en el acto de evaluar a sus alumnos. En las pruebas automatizadas la confianza es concedida a un evaluador externo, en este caso un sistema, que si bien desde el punto de vista técnico asignará los mismos puntajes cuando vuelva a asignar una calificación a un test o examen, la información obtenida a través de dicho sistema tiene el carácter de una evaluación meramente sumativa. No hay lugar para la retroalimentación, ni para contemplar cuestiones cualitativas del proceso, mucho menos para evaluar el desarrollo de competencias.

De las dos instituciones de gestión privada observadas, cabe destacar que las estrategias e instrumentos de evaluación utilizados son los mismos pese a haberse observado carreras de disciplinas distintas y muy dispares, como los son, por ejemplo, las ciencias sociales frente a la administración contable. En la universidad pública, sólo se observó una carrera, por lo cual no fue posible hacer comparación en este sentido. Sin embargo, sí fue posible determinar que, dentro de la misma carrera, diferentes materias se

evalúan bajo la misma estrategia. Ésta se conforma de tres partes, según relatan los alumnos y el docente entrevistado:

1. Preguntas con múltiple opción de respuestas y verdadero -falso
2. Preguntas a desarrollar de manera teórica y *vinculación a lo realizado en un trabajo de campo*
3. Resolución de un caso práctico

Como se señala, se contempla una instancia experiencial mediante la cual el alumno tiene posibilidad de aprender-haciendo, mediante un trabajo de campo (tal como lo denominan los alumnos), que se realiza en una materia eje de la carrera. Al iniciar el primer año de cursado, los alumnos eligen un objetivo de estudio, el cual van conociendo, explorando, investigando de manera interdisciplinaria y a lo largo de la carrera; constituyendo finalmente el trabajo de graduación. También a diferencia de los casos anteriores, los alumnos pueden optar por realizar las actividades prácticas evaluables de modo individual o agruparse de a dos o tres integrantes.

En cuanto a la dimensión tecnológica, se observa en los tres casos que la misma se incorpora con un sentido más bien mediador y no tanto potenciador de los aprendizajes. Como señala Lipsman (2012) en los casos de cuestionarios múltiple opción, verdadero - falso con algunas preguntas abiertas que son llevados a un campus virtual o plataforma de aprendizaje, la función de la tecnología pasa solamente por administrar la evaluación. Si consideramos que la mediación tecnológica debiera permitir realizar algo que no era posible de antes de dicha incorporación, en este caso la mediación tecnológica solo aporta la agilización del proceso sin agregar ninguna nueva perspectiva al fin educativo de la evaluación (Lipsman; 2012, 4 min 30s).

En conclusión, sobre esta categoría, podemos decir en términos generales que las actuales propuestas de educación a distancia de las universidades cordobesas, no contemplan la dimensión social ni la multiplicidad de formas de aprender ni los diferentes ritmos de aprendizaje. Si bien incorporan tecnologías lo hacen con un sentido mediador. El desafío que se plantea al respecto es generar estrategias didácticas que permitan superar las limitaciones mencionadas, aprovechando el potencial de las tecnologías digitales interactivas lo que abre un abanico de posibilidades ilimitadas para la innovación educativa. Más adelante se darán a conocer las actuales tecnologías a disposición que pueden promover los aspectos indicados.

4.2.c Criterios de evaluación

Otra implicancia que se vincula con lo ético -cuestión central de la evaluación auténtica- tiene que ver con la transparencia de los criterios con los que se evalúan las actividades que se le solicitan al alumno. En el caso de las tres universidades observadas, los profesores entrevistados coincidieron en señalar que siempre se le transparentan al alumno. No obstante, el análisis realizado nos permite afirmar que los mismos se enmarcan en la lógica de la evaluación tradicional. Entre los criterios que se muestran junto a las actividades evaluables, se lee, por ejemplo, en el caso 2:

- “Claridad conceptual en el desarrollo de los conocimientos teóricos y prácticos desarrollados”
- “Incorporación de los conceptos teóricos en el análisis (...)”
- “Desarrollo organizado y coherente de las respuestas”
- “Precisión técnico-lingüística y gramática (...)”

En el caso 3:

- “Relación teórica/práctica”
- “Puntualidad y respeto por las formalidades de presentación”
- “Claridad, coherencia y uso correcto de las formas del lenguaje”

Cómo puede observarse, se valora principalmente la adquisición del conocimiento y la incorporación de información, lo que sitúa a estas instituciones en una perspectiva de evaluación tradicional; mientras que desde una perspectiva de evaluación auténtica, fundamentada en el constructivismo, conectivismo e interaccionismo, la valoración estaría puesta en la construcción social del conocimiento y en la capacidad para aprender o para adquirir información, lo cual importa más que el conocimiento en sí, dado que éste es siempre cambiante y exige flexibilidad y criterio para escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, tal como señala Siemens (2004) y hemos desarrollado en el capítulo anterior.

También, desde la lógica tradicional, se valora la puntualidad y el respeto por las formalidades de presentación, mientras que una evaluación auténtica permite ir más allá, valorando la creatividad del alumno y el uso de nuevos medios, técnicas e instrumentos evaluativos no ortodoxos, que desde un punto de vista tecnológico podrían caracterizarse justamente por la no secuencialidad ni linealidad de la información.

Creatividad, pensamiento crítico, autorregulación, metacognición, colaboración y retroalimentación a sus pares, desarrollo de competencias dentro de contextos significativos, consideramos que son aspectos que podrían constituir criterios de evaluación desde una práctica auténtica. En este sentido, la utilización de rúbricas podría ser un recurso muy valioso para dar transparencia y objetividad al proceso. No sólo permite a los alumnos conocer de antemano los criterios con los que serán evaluados sino también autoevaluarse y recibir retroalimentación.

Además de la transparencia en los criterios de evaluación y el uso de rúbricas que doten de objetividad el proceso, es preciso que exista una instancia de construcción conjunta de esos criterios. Hacer partícipe al alumno de los logros esperados ayuda a desarrollar su capacidad de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. En las estrategias presentadas por las tres instituciones, la comunicación es de una vía, el único evaluador es el docente. No hay apertura para que el estudiante participe de algún modo en su propio proceso de evaluación, sea crítico, reflexione o establezca sus propias metas. Por el contrario, queda siempre relegado a un rol pasivo de “responder” y “obtener una calificación”.

4.2.d Participación de los estudiantes y retroalimentación del docente

Cómo se desarrolló en el marco teórico de este trabajo, la evaluación auténtica se fundamenta en el constructivismo y en el conectivismo, dos perspectivas que permiten comprender esta práctica desde la participación activa y colaborativa de los estudiantes, lo que redundaría en la configuración de nuevas producciones de sentido y posibilita procesos de enriquecimiento cognitivo.

En ninguna de las tres universidades observadas, se propone la interacción de los alumnos entre sí como parte integral de la evaluación del aprendizaje. Por el contrario, existe una limitación a trabajos individuales. Cuando se les consultó a los docentes al respecto, los profesores entrevistados coincidieron en general que el principal motivo es que no se puede llevar un control de quienes participaron o no en la realización del trabajo. Esta creencia, enmarcada claramente en una concepción tradicional de evaluación, desentiende la dimensión social de cualquier proceso de aprendizaje, lo que nos sitúa frente a una problemática que cobra aún mayor intensidad cuando se trata de carreras a distancias en las que no existen espacios de encuentros interpersonales, como ocurren en el aula. El

alumno a distancia requiere y en cierto modo demanda interacción para la construcción social del aprendizaje, no sólo con sus pares sino también y principalmente, con el docente:

El alumno quiere que yo le resuelva el examen, me preguntan: “¿usted cómo lo haría?”; el alumnado hoy busca la parte más fácil, te dicen: “Profe, la pregunta 1, ¿me puede orientar como la respondo?”, a mi como alumno no se me ocurriría preguntarle a un profesor eso. El examen en definitiva es una instancia para corroborar tu nivel de aprendizaje. Profesor N°4 de la Universidad Caso 2.

Como sujetos sociales, en la vida cotidiana muchas veces nos enfrentamos con problemáticas a resolver y acudimos a quienes pueden ayudarnos con su consejo, su orientación y experiencia sobre el tema. Sin embargo, desde la lógica tradicional que argumenta Perrenoud (2008), en lugar de generarse espacios de aprendizaje mutuo, se fomenta una relación de fuerzas que sitúa a docentes y alumnos en posturas poco favorables para su cooperación. Litwin (2008) considera que negar la ayuda para orientar a los estudiantes conduce a que la situación sea más ficcional que real (p.182).

En miras a una propuesta de evaluación auténtica, se retoman los conceptos de “ayuda educativa”, “actividad conjunta” o “inter-actividad” antes enunciados, para destacar la importancia del rol docente en el proceso educativo mediado por tecnologías. De acuerdo con Onrubia (2005), comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales desde una perspectiva constructivista implica concebir un modelo basado en la relación entre tres elementos: la actividad mental constructiva del alumno que aprende, la ayuda sostenida y continuada del que enseña, y el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje (p.6):

Yo hice un examen la clase pasada y elegí una respuesta que según el sistema no era la correcta, pero para mí sí lo era. La tutora que estaba me dijo que haga el descargo si quería reclamar, y me pongo a hacer el descargo y no llegué, se me cerró el examen, porque tenes 10 minutos para hacer la revisión y no llegué... y hasta el día de hoy me parece que lo que yo pienso era correcto... Teniendo un profesor a disposición sería distinto. Estudiante N°3 de la universidad caso 1.

Si hubiera una persona a disponibilidad para resolver las dudas al momento de la evaluación o de los trabajos prácticos sería mucho más provechoso. Estudiante N°4 de la universidad caso 1.

Implementar dentro de la modalidad distancia al menos una clase con un docente, o que esté disponible en un horario de consulta. Estudiante N°2 de la universidad caso 1.

(sobre los trabajos prácticos) a lo mejor uno los hace re confiado y no tenes a nadie que te guíe, y si está bien se verá reflejado en la nota, pero si te va mal no sabes qué hiciste mal... estaría bueno que al menos en los trabajos prácticos tener una devolución. Estudiante N°1 la universidad caso 1.

Lo que más valoro de los parciales es que si tengo una duda puedo mandar un mail o llamar por teléfono al profesor o de ultima ir en el horario de consulta, pero después en el examen final no podés preguntar, porque no siempre te toca con un profesor de la materia, te puede tocar con cualquier otro.... Estudiante N°5 de la universidad caso 2.

Lo que está bueno es que, en la misma aula virtual además de la nota, el profe te hace una devolución. Hay algunos profes que por ejemplo te hacen la devolución en otro color en el mismo archivo y te van diciendo esto está bien, fijate en esto otro, para que vos puedas corregir lo que no estuvo tan bien y enviarlo de nuevo. Las materias troncales por lo general hacen eso porque son trabajos muy extensos. Sino sólo te hacen una observación final. Estudiante N°9 de la universidad caso 3.

Como se observa en las declaraciones de los entrevistados, los estudiantes coinciden todos en valorar muy positivamente la retroalimentación del docente, a la vez que se transparenta de la necesidad de concebir el error como una oportunidad de aprendizaje. Es decir, entender el origen de error, su naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que contemplan, comprendan, atiendan e intenten favorecer mejores comprensiones (Litwin; 2008, p.170). Desde esta mirada, una buena evaluación,

señala Litwin (2008) otorga confianza y genera espacios para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad. A la vez que constituye un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, una actividad formadora que permite regular los aprendizajes, es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos.

Respecto al trabajo con compañeros, la mayoría de los estudiantes no pudieron definir si les gustaría que las actividades evaluables se realicen en grupos -tener en cuenta que en las tres universidades las evaluaciones son individuales-. Sin embargo, los estudiantes de la universidad caso 2, destacaron la importancia del debate e intercambio entre pares que se da en el encuentro presencial previo a la realización del parcial. Por otro lado, es importante considerar que una de las estudiantes entrevistadas, de 59 años, maestra y directora de escuela ya retirada de la actividad docente, señaló preferir estudiar y resolver las actividades de manera individual aludiendo que el trabajo en equipo es una competencia que ya desarrolló en su trayectoria profesional:

Ya no tengo ganas [refiriendo al trabajo colaborativo], me gusta estudiar sola. Yo me imprimo todo, me levanto temprano y me siento tranquila y sola a estudiar toda la mañana y después hago los trabajos prácticos. Como directora de escuela lideré equipos interdisciplinarios de docentes, y como madre y ahora abuela, tengo un ejercicio diario de trabajo colaborativo, indica con una cuota de humor. Estudiante N°6 de la universidad caso 2.

Si bien es un único caso, y considerando que -tal como si viene explicando-, el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en equipo es quizás sólo uno de los tantos aspectos del aprendizaje colaborativo que pueden impactar en la calidad educativa, puede resultar relevante considerando que, en la educación virtual, es común encontrar estudiantes que ya se desempeñan profesionalmente o que están transitando su segunda o tercera carrera a nivel académico. De hecho, todos los estudiantes entrevistados han tenido alguna experiencia de estudio universitario en modalidad presencial.

Al igual la estudiante N°7, de 37 años también de la universidad caso 2, indicó que prefiere hacer los parciales individualmente. Sin embargo, señaló que para estudiar generalmente se reúne con un amigo que estudia la misma carrera en otra universidad, y debaten, conversan e intercambian bibliografía.

A diferencia, y teniendo la posibilidad de conformar grupos de hasta tres personas para la realización de actividades prácticas evaluables, una alumna de la universidad caso 3 eligió la posibilidad de trabajar con un compañero:

...y depende lo que uno quiera... puedes elegir individual o grupal, máximo 2 o 3 personas, como es distancia y no estamos muy cerca unos de otros, o no elegimos desde un principio el mismo objetivo de estudio, por lo general lo hacemos solos. Pero, yo por ejemplo hago el trabajo con un chico de San Luis y nos mandábamos mensajes, él investiga allá, yo acá, y nos comunicamos por WhatsApp, mail, está bueno, y aparte nos encontramos cuando venimos a rendir acá. Estudiante N°10 de la universidad caso 3

En relación a la dimensión tecnológica, muchas veces se ha criticado el uso de la tecnología en educación por individualizar y despersonalizar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, es posible observar a través de estos casos analizados que la individualidad está generada por el proyecto educativo y no por el uso de la tecnología. Al respecto, Litwin (2005) señala que el problema del aislamiento no es un problema de la tecnología, sino de nuestra cultura educativa. En este sentido, en todas las estrategias de evaluación observadas existen ciertas restricciones al trabajo grupal y colaborativo; incluso restricciones a la función docente como guía, orientador y observador de las interacciones de los alumnos. Si bien se incorporan ciertas herramientas, en general no se utilizan como potenciadoras del aprendizaje en los procesos de enseñanza y mucho menos de evaluación.

Uso videos, enlaces a textos, o el foro, para transmitir algún concepto, pero no en las evaluaciones. Sí permito a los alumnos usar [refiriendo a herramientas o aplicaciones web] para hacer el parcial, pero lo debe enviar en algún formato como pdf, jpg que yo lo pueda leer, lo pueda ver. Profesor N° 4 universidad caso 2.

No podemos salirnos de la estructura que ofrece la plataforma para incluir otras herramientas, es una decisión institucional, no se nos permite. Profesora N°1 universidad caso 1

Si, pocas [herramientas o aplicaciones web]. Word o PowerPoint casi siempre, los profes quieren que redactes muchos. Estudiante N° 10 de la universidad caso 3

Tenemos grupo de WhatsApp o de Facebook que usamos para compartir material de la materia o dudas... pero para la modalidad de evaluación [refiere a la múltiple opción] no sirve. Estudiante N°1 de la universidad caso 1.

Como puede observarse, las limitaciones provienen en gran parte de las características de los recursos tecnológicos que constituyen los entornos virtuales de las tres universidades:

- no incluye herramientas de trabajo colaborativo
- no admiten variedad de formatos multimedia
- poseen escasos recursos para la comunicación sincrónica y/o asincrónica
- las herramientas de evaluación del aprendizaje se limitan a un único tipo múltiple opción o cuestionario de preguntas-
- no se permite al profesor personalizar o incorporar herramientas propias o específicas para su materia, etc.)

Se les pregunta a los docentes cómo podría mejorarse este aspecto:

Sería bueno incorporar otras herramientas sincrónicas, tipo de interacción inmediata... al estilo WhatsApp. Herramientas no tan institucionalizadas, sino aprovechar por ejemplo la transmisión en vivo de Facebook y decirles a los alumnos "estoy acá corrigiendo los parciales y observo que..." En el instantáneo, en dos minutos, sin las formalidades, de manera espontánea... poder llegar a los alumnos, sin ser una clase formal grabada y colgada en la plataforma, que lleva tiempo de grabación, edición, etc. Hacer algo así rápido, instantáneo, que luego se desvanece como es el ritmo de la tecnología actual, pero que tiene lo rico del momento. Profesor N°3 universidad caso 2.

Por otro lado, existen barreras propias del diseño o proyecto educativo establecido por las instituciones:

- contenidos y materiales pre-elaborados por la institución
- actividades de enseñanza y aprendizaje y actividades de evaluación, monótonas e invariables
-

De acuerdo con Onrubia (2005) las restricciones y potencialidades derivadas de estos dos factores forman lo que, en conjunto, se denomina “diseño tecno-pedagógico” (o “inter-actividad tecno- pedagógica potencial”) de los procesos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y pueden actuar en diversas direcciones y con diferentes grados de intensidad, prohibiendo, dificultando, permitiendo, facilitando, promoviendo, obligando, determinadas formas de organizar la actividad conjunta por parte de profesor y alumnos (p.7).

En el caso de las tres universidades tomadas de referencia, es posible decir que los diseños tecno-pedagógicos conformados limitan en gran medida la posibilidad del docente de brindar retroalimentación a sus estudiantes y de observar el proceso de aprendizaje, lo que favorecería un diagnóstico temprano de las posibles dificultades de los estudiantes y de las posibles acciones del docente para acompañar y guiar:

El seguimiento es muy difícil, por la cantidad de alumnos por cátedra. Yo trato de hacer un paneo general para ver en qué están los alumnos y siempre trato de estar en comunicación, les envío todas las semanas un mail. Los alumnos esperan que el docente les hable, les conteste, les resuelva dudas. Si recibo una pregunta de un alumno que está muy “desenfocado” ahí sí, voy al cuaderno de calificaciones y veo como ha sido su desempeño en particular... Podríamos decir que es más “a demanda” porque hacerlo con cada uno es muy complicado. Profesor N°2 universidad caso 1.

No existe posibilidad de hacer un seguimiento de 150 alumnos por cátedra...He llegado a tener hasta tres cátedras... te imaginarás. Profesora N°1 universidad caso 1

En presencial, yo voy a mi clase veo a mis alumnos, los observo, sé cómo viene cada uno y, cuando corrijo los exámenes, no me puedo desprender de eso. En virtual, no tengo posibilidad de hacer ese seguimiento, no sé quién lee los foros, solo sé quiénes responden y lo hacen sólo dos o tres. Entonces, no tengo registro del avance de cada uno, no tengo nada. Hay poca interacción. No hay un estadístico que me muestre como es el avance, el sistema no permite identificar a cada alumno y hacer el seguimiento. Luego al examen final llegan muy pocos y no es posible anticiparnos a ese resultado. Profesor N° 4 universidad caso 2.

Como todo lo que es distancia hasta ahora, mi opinión personal, es que el gran problema es la masividad... yo tengo cátedras de 75 alumnos cada una... y suelen asignarme hasta cuatro cátedras. Cuesta poder ver la evolución. Profesor N°3 universidad caso 2.

Es complicado hacer el seguimiento a los alumnos porque suelen ser cátedras de más de 100 alumnos, en la medida posible se corrige el examen final teniendo en cuenta el desarrollo de las actividades obligatorias. Pero no es posible hacer un seguimiento que permita prever la deserción del alumno -que en distancia es muy grande-, alrededor del 50% no finaliza la materia. Muchos regularizan, pero luego no se presentan a rendir el final. Profesor N°5 universidad caso 3.

Si bien las plataformas virtuales de aprendizaje disponen generalmente de algún recurso como “cuaderno de calificaciones” o “libreta de seguimientos”, éstos sólo permiten hacer un seguimiento individual y no posibilitan observar las interacciones grupales. Lo que acarrea dos problemáticas, por un lado, la dificultad de monitorear el avance y proceso de cada alumno en propuestas masivas, como indican los profesores antes citados; y por otro lado la imposibilidad de conocer las relaciones que se establecen entre iguales para aprender.

En las interacciones entre pares no sólo se propicia el aprendizaje, sino también el sentido de pertenencia a una comunidad y la posibilidad de sentirse identificado con la misma, lo cual es sumamente valorable en pos de la persistencia académica.

La interdependencia mutua entre los miembros de una comunidad, su sentido de pertenencia, la interconexión que se dé entre ellos, el espíritu de comunidad, la confianza mutua, la interacción, las expectativas comunes para aprender, los valores y metas compartidas, así como la superposición de historias de vida entre los participantes, son elementos que en la literatura se consideran esenciales para que exista sentido de comunidad (Rovai; 2002 citado en Galvis Panqueva y Leal Fonseca; 2008, p. 12).

Sin dudas la mediación tecnológica puede contribuir en este sentido. A decir de Litwin (2005),

...las tecnologías son posibilitadoras de encuentros y de permitirnos recorrer juntos tramos del camino, desde las perspectivas comunicacionales las nuevas tecnologías ofrecen que nos ayudemos unos y otros en esos recorridos, promueven el reconocimiento de las ópticas diferentes, las dificultades o las soluciones a los que otros arriban. Compartir proyectos aun cuando estemos en latitudes diferentes nos permite no solo construir mejores soluciones por lo que implica la ayuda y la colaboración sino reconocer el valor moral del encuentro fraterno, necesitamos enseñar a caminar con el otro distinto a nosotros, ponernos en su lugar (...) La potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se inscribe en una perspectiva moral y se instala como posibilitadora de buenas resoluciones. (24min 11s)

4.2.e Aprendizajes significativos y desarrollo de competencias

Tal como se caracterizó en el marco teórico, la evaluación auténtica supone una práctica situada en el contexto natural en el que ocurren los aprendizajes para que no pierdan su legitimidad, a la vez que promueve el desarrollo de competencias. En otras palabras, evaluar bajo la perspectiva del constructivismo y del conectivismo, supone centrarse más en los procesos que en los productos - en la dimensión metacognitiva del aprendizaje- y anteponer la capacidad del alumno para aprender por encima del conocimiento mismo.

De acuerdo con Ahumada (2001):

La postura constructivista del aprendizaje rechaza totalmente la concepción del estudiante como un ser pasivo, mero receptor o reproductor de saberes culturales y cuyo desarrollo personal va a ser producto de la simple acumulación de una serie de aprendizajes, sino que reconoce en el alumno la capacidad de generar aprendizajes significativos propios. Será mediante estos aprendizajes significativos que el alumno construirá sus propios significados que van día a día enriqueciendo el conocimiento del mundo que lo rodea y potenciando su crecimiento y desarrollo personal (p.12).

Al respecto, en términos generales las propuestas de evaluación observadas sitúan al alumno en un rol pasivo y receptivo: elegir la respuesta correcta, o responder un cuestionario, son el tipo de actividades más usadas en las prácticas de evaluación

observadas. Son escasas o prácticamente nulas las posibilidades que tiene el alumno de participar activamente en la construcción del conocimiento. En ninguna de las prácticas observadas se contempla la noción del aprendizaje como un proceso de creación de significado.

Yo te puedo asegurar que si viene el profesor ahora y te hace una pregunta ninguno puede hilar ningún concepto. Señala estudiante N°1 de la universidad Caso 1.

Luego añade,

Si vos lo lees te das cuenta [cual es el concepto], lo puedes identificar, pero no lo puedes reproducir y eso a nivel profesional después te re estorba... no poder desarrollarlo. Vos el día de mañana frente a un cliente o en una entrevista tenes que poder desarrollar ese concepto y por ahí te cuesta más o no puedes. Antes, los prácticos eran a desarrollar y te obligaban a redactar y procesar más la información, no solo asimilar, ahora no, porque los trabajos prácticos son de múltiple opción también.

Con sus palabras el alumno describe cómo la modalidad de evaluación no le permite construir activamente el conocimiento ni desarrollar competencias que le pueden ser requeridas luego en su desempeño profesional.

En directa correspondencia, un docente de la misma universidad señala:

Al alumno le cuesta la transferencia. Te recita el concepto, pero no lo puede aplicar, incluso no lo puede reconocer. Eso quedó en evidencia cuando se hizo el año pasado la reforma a la materia y se le preguntaba por casos, opina estudiante entrevistado N°2

Se les preguntó a ambos cómo podrían mejorarse los trabajos prácticos y exámenes parciales y finales. La respuesta del alumno estuvo orientada a reconocer y valorar la práctica profesional como esencial, "es lo que te va formando realmente, más allá del estudio que vos puedas tener". La del docente estuvo dirigida a considerar varios componentes que interviene en el proceso:

Yo di otro curso con la misma plataforma y que dura lo mismo que las materias de las carreras de grado [2 meses], pero con menos alumnos... y pude incorporar otras herramientas como videoconferencias, chats... y ahí sí logré hacer realmente un seguimiento a los alumnos, darle devoluciones. Es otra experiencia. Básicamente la diferencia estuvo en la cantidad de alumnos y en el modo de evaluar, trabajé con proyectos que los alumnos discutían y desarrollaban través de los foros. Cada uno presentaba su proyecto individual en el foro y el resto le comentaba, le aportaba. La satisfacción del alumno, pero también del docente es otra.

En este sentido, se identifica un componente fundamental de la evaluación auténtica que está ligado a la práctica situada: promover el desarrollo de competencias dentro de contextos determinados para que no pierdan su legitimidad, tal como sostiene Anijovich (2012).

Al respecto, podemos decir que la universidad caso 3 es la que más se aproxima a la concepción de evaluación auténtica, dado que promueve que los alumnos se acerquen a situaciones de aprendizaje y problemas significativos de la vida real a través de un trabajo de campo, tal como lo denominan los estudiantes:

En primer año hicimos un trabajo de campo y detectamos una problemática. Y después, en el [trabajo] final tenes que abordar ese caso desde todas las otras materias de la carrera.

Lo mismo en segundo año, teníamos que ir a todos los Medios de Comunicación locales y difundir ese caso. Ahí tenes un acercamiento profundo. Estudiante N°8 de la Universidad Caso 3.

En la universidad caso 2, si bien no se evalúa a través de una práctica situada, la alumna entrevistada N°5, considera que “*se trabaja sobre casos que podrían darse luego en el desarrollo de la profesión. Te hacen poner en el lugar*”. Al igual que los alumnos entrevistados de la institución de gestión pública, se siente satisfecha respecto a la carrera que está finalizando “*Mi experiencia fue muy buena, aprendí un montón, estude mucho, cuando necesite consulte con el profesor*”.

Por el contrario, los alumnos entrevistados de la universidad Caso 1 no consideran que las evaluaciones en general sean una instancia más de aprendizaje:

Son para comprobar lo que aprendiste, para obtener una calificación. No sirve la metodología para aprender, no sirve para saber, sí para aprobar (...), manifiesta estudiante N°4 de la universidad caso 1

Otro alumno reflexiona:

Pero más allá de eso, yo creo que depende mucho de cada uno, si uno le pone todas las pilas, aprendes y si quieres evacuar todas las dudas a través del mail lo podés hacer.

A lo que el estudiante N°2 agrega: *Yo le pondría más ganas si los exámenes fueran con preguntas a desarrollar.*

Las opiniones de los alumnos ilustran claramente la perspectiva tradicional de evaluación centrada principalmente en el acto de calificar. De acuerdo con Condemarín y Medina (2000), cuando las representaciones de los educadores y de los padres confunden la noción de evaluación con la de calificación, los alumnos tienden a generar actitudes de dependencia y pasividad frente a su propio aprendizaje. Si el trabajo no es calificado, no se esfuerzan de la misma forma, puesto que sus motivaciones se reducen a la búsqueda de una retribución inmediata (p.25). En otras palabras, la evaluación tiene un peso privilegiado constituyendo para la mayoría de los alumnos la principal razón de sus prácticas de estudio y aprendizaje (Monereo Font; 2009 p.1). Esto se debe en gran medida a que las prácticas de evaluación en los entornos educativos formales suponen, “regurgitar” la información recibida, tal cual fue dada, aplicando fórmulas para resolver ejercicios sin sentido (...), replicando el árbol genealógico de una monarquía sin entender las relaciones de poder entre estado e iglesia, o reproduciendo gestos técnicos en educación física, sin asociarlos a situaciones de juego o de actividades físicas significativas, tal como señala Monereo Font (2009; p1).

Frente a esta problemática, en primer lugar, surge la necesidad de integrar la evaluación como parte inherente del proceso de aprendizaje y no como una instancia sumativa y de calificación al final. En segunda instancia, es fundamental que la evaluación no se entienda como un simple reconocimiento o reproducción de lo enseñado, sino que

demande la solución de problemas y conflictos reales y cotidianos. De este modo, al promover la elaboración e integración personal de lo aprendido, se produce un nuevo aprendizaje, significativo. Evaluar desde esta perspectiva supone utilizar múltiples procedimientos y técnicas para considerar las competencias de los estudiantes en su globalidad y complejidad, lo que se vincula al desarrollo de procesos metacognitivos y de autorregulación.

En ninguna de las estrategias de evaluación observadas se contemplan instancias de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Si bien se utilizan instrumentos de auto-evaluación, los mismos no permiten al alumno reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, las dificultades que presenta, su actitud frente al estudio, etc. Al tratarse de test de opción múltiple, se reducen al reconocimiento de información.

Una alumna de la universidad caso 3, manifiesta: *Me pasó con Economía, que la rendí como 80 veces, yo venía re segura y me iba mal.* Por su parte, otra alumna de la universidad caso 1: *A Impuestos la aprobé, pero sentí que no aprendí nada de la materia y aprobé el examen... me pasó con esa materia, con el resto no.*

En estas situaciones, la reflexión metacognitiva permitirá al alumno auto-observarse en el propio proceso de elaboración de conocimientos y comprobar si las estrategias de estudio elegidas son las adecuadas o analizar los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos de aprendizaje o competencias deseadas. De acuerdo con Lima Silvain (2017), se trata de capacitar al estudiante para que revise su aprendizaje en el contexto en el que se produce, y establezca enlaces con sus conocimientos previos y su experiencia personal. Además de los aspectos cognitivos considera los emocionales y sociales (p.12).

Vinculado a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, se encuentra la necesidad de recuperar el error como parte de ese aprendizaje. En este sentido, uno de los profesores de la universidad caso 2, considera que otorgar esta posibilidad al estudiante es muy valioso:

...por ejemplo yo me pongo a corregir y detecto un problema de comprensión grave -le pido a la secretaria que me comunique por teléfono con el alumno- y antes del bochazo directo llamo al alumno en dos minutos y le explico, le hago una devolución... y el alumno lo entiende, le doy la posibilidad de corregir y volver a enviar el trabajo. Le doy la posibilidad de re-elaborar. Esto me ha dado muy buenos resultados, el alumno se siente

muy sorprendido de tener este contacto directo con el docente y permite sacar también un poco la distancia.

4.2.f A modo de síntesis

A partir de la descripción y el análisis realizado es posible afirmar que las actuales estrategias e instrumentos de evaluación usadas en las universidades observadas se asientan sobre una lógica tradicional de evaluación, con base epistemológica predominantemente en el conductismo. No obstante, la universidad caso 3 da cuenta de algunos elementos que podrían encaminarla hacia el constructivismo.

En la siguiente Tabla 5 se puede visualizar una síntesis de lo expuesto hasta ahora.

Luego, en función de lo desarrollado hasta aquí, en el capítulo siguiente se determinan ajustes, condiciones y lineamientos que deberían implementarse en propuestas de educación virtual a fin de incorporar estrategias y herramientas acordes al concepto de evaluación auténtica.

Tabla 5: Síntesis de análisis por categoría

Categorías de análisis / Universidades	Entornos virtuales de aprendizaje	Estrategias e instrumentos	Criterios de evaluación	Participación de los estudiantes y retroalimentación del docente	Aprendizajes significativos y desarrollo de competencias	Perspectiva educativa predominante
Caso 1: universidad de gestión privada		Sistema automatizado de múltiple opción y verdadero-falso	No presenta	Todas las instancias de evaluación son individuales. Si bien se dispone de un foro de debate, son escasos los recursos para la comunicación entre estudiantes y con el docente. No hay retroalimentación.	Estudiante en un rol pasivo y receptivo: elegir la respuesta correcta o responder un cuestionario. Escasas o prácticamente nulas posibilidades de participar activamente en la construcción del conocimiento.	Conductista
Caso 2: universidad de gestión privada	Eva del tipo centralizados	Cuestionario de preguntas teóricas conceptuales y de vinculación a un ejemplo práctico (análisis de un caso)	Enfocados en la adquisición del conocimiento, el almacenamiento de información, y en los aspectos formales de presentación (puntualidad, vocabulario técnico, desarrollo organizado).	Instancias de evaluación individuales. No hay ningún espacio de actividad conjunta entre estudiantes. Hay instancias de consultas / retroalimentación del docente y es bien valorado por los estudiantes.		Conductista
Caso 3: universidad de gestión pública		Sistema automatizado de múltiple opción y verdadero-falso Preguntas a desarrollar de manera teórica y vinculación a lo realizado en un trabajo de campo Resolución de un caso práctico		Instancias de evaluación individuales y grupales. Escasos recursos para la comunicación sincrónica y/o asincrónica. No incluye herramientas de trabajo colaborativo. Se disponen de instancias de consultas personales con el docente pero en general no son utilizadas por los estudiantes	Si bien dos tercios de la evaluación se vale del sistema automatizado de múltiple opción y cuestionarios teóricos, dedica una instancia al trabajo de campo el cual promueve que los alumnos se acerquen a situaciones de aprendizaje y problemas significativos de la vida real.	Transición de conductista a constructivista

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO 5: PROPUESTA PARA UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

A partir de la descripción y el análisis realizado, es posible presentar algunos lineamientos del tipo didácticos y tecnológicos para la planificación de una evaluación del aprendizaje auténtica. Se determinan, en primer lugar, las condiciones que debe cumplir y los pilares en los que debe asentarse, para luego pasar a un listado y descripción de tecnologías digitales interactivas que pueden potenciarla. Finalmente, se sugiere un diseño mediante el cual se promueve la implementación de un proceso de evaluación auténtica.

5.1 Condiciones para una evaluación auténtica

Cómo se ha desarrollado hasta aquí, la evaluación del aprendizaje es parte integral del proceso educativo, y cómo tal, las condiciones que debe cumplir para una práctica auténtica están vinculadas con todo ese proceso. Se trata de un movimiento complejo porque implica, como señalan Condemarán y Medina (2001), centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza. Lo cual exige a la vez estrategias pedagógicas diferenciadas.

Entendemos que es un gran desafío que requiere de adaptación a contextos particulares, de experimentación y sobre todo de un cambio de conciencia general. Por lo cual, los requisitos que aquí se presentan no son acabados y tampoco abarcan el fenómeno en todas sus dimensiones, sólo se intenta contribuir a la construcción de una nueva perspectiva evaluativa. En esta dirección, se propone:

- *La incorporación de entornos personales de aprendizaje, abiertos y flexibles*
- *Instrumentos de evaluación que permitan contemplar la complejidad del conocimiento.*
- *Criterios de evaluación transparentes, objetivos, claros y co-construidos.*
- *Establecer la ayuda educativa, la actividad conjunta y colaborativa entre pares y con el docente.*
- *Fomentar la autoevaluación, coevaluación y la retroalimentación.*
- *Atender la diversidad de los alumnos*

A continuación, se detallan y explican cada uno:

La incorporación de entornos personales de aprendizaje, abiertos y flexibles:

Para que los estudiantes puedan desarrollar un rol activo frente al aprendizaje, impulsado desde la comunicación entre pares y mediante la guía y orientación del docente, se requiere de herramientas de interacción que sean abiertas y flexibles. Es decir, que posibiliten oportunidades para el desarrollo de habilidades de aprendizaje colaborativo a través de la participación en la creación de contenido con otros estudiantes.

No obstante, entendiendo una necesidad de las instituciones educativas de asegurar eficiencia en temas administrativos y de gestión de alumnos y cierta calidad en los contenidos bibliográficos, se propone un uso complementario de las plataformas centralizadas con los recursos interactivos digitales que están disponibles hoy a través de Internet y posibilitan externalizar el proceso educativo, socializarlo, e incorporar una amplia gama de material bibliográfico.

En otras palabras, se plantea incorporar dentro de las propuestas educativas, redes sociales como Whatsapp, Facebook, que ya están siendo utilizadas por los alumnos de manera no institucional; así también hacer uso de otras aplicaciones que desarrollan competencias específicas, como por ejemplo la producción de contenido multimedia a través de Genially, la creación de mapas mentales con MindMeister, la expresión oral en Sound Cloud. Más adelante se presentan una amplia variedad de recursos digitales disponibles con su correspondiente aplicación para una evaluación auténtica.

Instrumentos de evaluación que permitan contemplar la complejidad del conocimiento:

Para que ocurran oportunidades de aprendizaje significativo y desarrollo de competencias personales en el marco de una evaluación auténtica, se requiere en primer lugar superar la lógica tradicional y los modelos conductistas de aprendizaje en los que se sitúan las universidades hoy. Lo expuesto frecuentemente puede acarrear problemas tales como el plagio o la masividad de las cátedras.

Los instrumentos de evaluación deben posibilitar abordar la complejidad del conocimiento; destacando la naturaleza social del ser humano y del aprendizaje, pero a la vez, reconociendo los particulares modos de acceder al conocimiento y construirlo. Por ello se requiere contemplar actividades grupales y colaborativas, pero también instancias de reflexión individual. Las tecnologías pueden potenciar estos aspectos poniendo a disposición múltiples herramientas para acceder a la información, analizarla en colaboración, construir nuevos saberes, publicarlos y/o reproducirlos.

En cuanto al desarrollo de competencias y entendiendo que la capacidad de aprender es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado, los instrumentos usados deben responder a didácticas centradas en el explorar, examinar, crear. Esto, lleva a promover el análisis y la resolución de casos, pasando por la práctica experiencial en entornos significativos, hasta abordar la resolución de problemas reales compartidos y cotidianos. En este sentido, las tecnologías de laboratorio virtual o realidad aumentada pueden ser los recursos más adecuados para lograrlo.

No obstante, para una propuesta de calidad, no es posible abarcar cátedras de 75 o 150 alumnos por docente, como poseen los actuales diseños de las universidades estudiadas. Si bien es conocido que la masividad puede ser una característica de la modalidad a distancia, los proyectos educativos que quieran enmarcarse en una perspectiva constructiva, interactiva y conectiva del aprendizaje, deben contemplar el acompañamiento personalizado, la ayuda educativa, la retroalimentación. A tal fin, es menester la creación de grupos de estudiantes integrados por un número adecuado por tutor, a fin de que puedan tener un acompañamiento personalizado.

Criterios de evaluación transparentes, objetivos, claros y co-construidos:

Para que una propuesta de evaluación se torne auténtica desde el punto de vista moral y ético, debe especificar claramente a los alumnos que se evaluará, cómo se evaluará y con qué finalidad. Definir criterios de evaluación evita que el docente evalúe por el promedio de los alumnos o evalúe elementos que no han sido formalmente comunicados o se pondere en exceso aspectos tales como la presentación o la buena ortografía, salvo que estos fueran esenciales a la temática tratada.

Cómo se señaló en el análisis realizado, la utilización de rúbricas podría ser un recurso muy valioso para dar transparencia y objetividad al proceso. No sólo permite a los alumnos conocer de antemano los criterios con los que serán evaluados sino también autoevaluarse y recibir retroalimentación. De esta manera, el proceso gana transparencia y objetividad.

Cabe aclarar que la objetividad en este caso no se vincula a medir a todos los estudiantes por igual, muy por el contrario, refiere a evitar la percepción subjetiva del docente. Particularmente en el caso de constitución de grupos con tutores distintos dentro de un mismo curso. En este sentido, el carácter público que puede adoptar la evaluación potenciada por las tecnologías, promueve que cualquiera -incluido el mismo alumno o sus

pares - pueda observar el proceso de aprendizaje y evaluarlo valiéndose de los criterios determinados, idealmente co-construidos.

Una propuesta en esta dirección estaría fomentando a la vez la confiabilidad y la validez de los procesos de evaluación, logrando una estrecha vinculación entre el qué evaluar, cómo y a quiénes; con el qué enseñar, cómo y a quiénes. Es decir, coherencia entre los procesos de aprendizaje y los de evaluación.

Establecer la ayuda educativa, la actividad conjunta y colaborativa entre pares y con el docente:

Como se viene analizando, la evaluación auténtica se fundamenta principalmente en la participación activa del estudiante y en la interacción con otros. Una propuesta diseñada bajo esta concepción debe contemplar necesariamente actividades grupales, colaborativas, en las cuales el rol del docente adquiere especial relevancia. Es fundamental que sea el profesor quien despierte e incentive el interés, guíe el proceso, promueva la reflexión y la persistencia del alumno, brindando la ayuda educativa y facilitando la construcción de saberes. Para ello, es fundamental que el docente cuente con las herramientas necesarias para poder observar el proceso de aprendizaje y dar seguimiento al mismo. Los entornos virtuales observados no cuentan con este tipo de herramientas, pero es posible complementarlos con recursos como las Wikis, los Blogs, los ePortfolios, etc. que posibilitan ver el entramado que se genera mientras cada integrante aporta a la realización de un trabajo. De este modo, al observar, el docente interviene guiando y ofreciendo los andamiajes necesarios. Más adelante, se explicitan con mayor detalle las características propias de éstos recursos digitales y cómo los mismos aplican a los fines de una evaluación auténtica.

Fomentar la autoevaluación, coevaluación y la retroalimentación:

Para que la evaluación sea una parte integral del aprendizaje, es necesario que no sea sólo el docente quien evalúe; sino que el mismo alumno pueda autoevaluarse determinando sus logros y a la vez desarrollando habilidades metacognitivas y de autorregulación.

La co-evaluación de sus compañeros también es un aspecto importante a considerar, porque ello supone instancias de retroalimentación muy ricas. El estudiante se nutre de la devolución de sus pares consiguiendo así un verdadero proceso de enriquecimiento cognitivo. Incluso, cómo se ha señalado anteriormente, es posible ir más

allá y compartir las producciones que nacen en el seno de una clase con otros, externos a la comunidad educativa; pero que pueden contribuir al proceso con su opinión y perspectiva.

Atender la diversidad de los alumnos:

En las propuestas de educación a distancia convergen alumnos de diversas edades, lugares geográficos, realidades particulares, trayectos de aprendizajes, incluso con variados intereses y necesidades vinculadas al desarrollo de competencias. Para una evaluación auténtica, es preciso contemplar esta diversidad, al tiempo que dar espacios para la especificidad de cada uno, en sus particulares espacios y ritmos de aprendizajes. A través de la tecnología es posible promover que cada alumno desarrolle su propio recorrido y, a la vez se encuentre con otros, ya sean sus pares, el docente o la comunidad en general, que pueden aportar y facilitar dicho recorrido. Los espacios horizontales como lo son las redes sociales y las comunidades virtuales pueden servir para la comunicación y el intercambio. Atendiendo a la regulación vigente, algunos deben ser necesariamente sincrónicos y vincular alumno-docente. Los chats, videoconferencias, video-llamadas pueden fácilmente propiciar estos encuentros.

Considerando todas las condiciones hasta aquí señaladas, una evaluación auténtica para carreras a distancia podría quedar asentadas en cuatro pilares fundamentales. Los cuales se presentan esquematizados a continuación en la tabla 6:

Tabla 6: Pilares de una evaluación auténtica

Criterios de evaluación	Retroalimentación	Autorregulación (rol del alumno)	Ayuda educativa (rol del docente)
Medibles y observables	Del docente	Partícipe activo del proceso de aprendizaje y de evaluación	Facilitar el proceso de aprendizaje y de evaluación
Transparentes y objetivos	De pares	Autonomía y responsabilidad sobre su acción formativa	Motivar y despertar el interés

Contemplar la individualidad y particularidad de cada estudiante	De otros externos al proceso educativo	Explorar, examinar, crear, evaluar	Gestionar al grupo de estudiantes (planificar las actividades, guiar el desarrollo, detectar dificultades)
		Desarrollo de competencias	
Co-construidos	Del estudiante mismo	Reflexión metacognitiva (autoevaluación de procesos, actitudes y conocimientos)	Promover la "actividad conjunta" o "inter-actividad"

Fuente: elaboración propia

5.2 Recursos interactivos digitales

Cómo se viene anticipando, todas las condiciones consideradas, pueden ser potenciadas por la tecnología. En la actualidad hay una gran variedad de herramientas y aplicaciones interactivas digitales - tanto en línea como disponibles sin conexión a la red- que pueden constituir excelentes recursos para evaluar en carreras a distancia. Muchas de las que se presentan en el Anexo 4 han sido desarrolladas por docentes o investigadores bajo el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA)⁷ o de licencia libre Creative Commons⁸, contribuyendo al enriquecimiento de la comunidad educativa mundial. En este sentido, como señala Chiarani (2016),

...el acceso abierto a los mismos pone énfasis en la distribución democrática del conocimiento. Como docentes es importante visualizar el respeto a la propiedad intelectual a través del licenciamiento de los recursos. Esto propicia una educación basada en el respeto y la concientización de los beneficios de construir colaborativamente el conocimiento (p.111).

⁷ De acuerdo con la definición de la Fundación William and Flora Hewlett (citado en Chiarani; 2016, p.111), los REA son recursos destinados para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación que residen en el dominio público o que han sido liberados bajo un esquema de licenciamiento que protege la propiedad intelectual y permite su uso de forma pública y gratuita o permite la generación de obras derivadas por otros

⁸ Refiere a contenidos (texto, imagen, audio) o las herramientas de software bajo licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta. No significa que no tengan copyright sino que poseen ciertas atribuciones para el uso no comercial o la reproducción de acuerdo a los derechos otorgados por el autor

Por ello, se recomienda que previo al uso de las herramientas que se enlistan se consulte la propiedad intelectual de las mismas y las condiciones para su utilización.

La intención con la que se presentan aquí es fomentar el conocimiento y el uso de recursos digitales que, en general, no son usados como instrumentos de evaluación y constituyen excelentes herramientas para potenciar una perspectiva auténtica; a la vez, se analiza la gran variedad en función de sus características, ventajas y disponibilidad. Como es sabido, existen ciertas aplicaciones interactivas que han sido diseñadas con fines principalmente educativos mientras que hay otras creadas con fines sociales, pudiendo ser resignificadas para aplicarse en el marco de una estrategia pedagógica. Se agrupan en las siguientes categorías en relación a la función que potencian en el proceso de aprendizaje:

- *Uso de aula virtual*
- *Creación de mapas mentales en línea*
- *Creación de infografías*
- *Ordenar información con un formato de pizarra o mural*
- *Narrativa hipertextual y escritura colaborativa*
- *Expresión oral*
- *Elaborar líneas de tiempo*
- *Crear o editar videos*
- *Usar la didáctica del portafolio*
- *Armar cuestionarios o juegos de preguntas*
- *Generar y publicar contenido y materiales multimedia*
- *Uso de simuladores y laboratorios virtuales*
- *Incorporar realidad aumentada*

Entre los *recursos diseñados con fines educativos*, existen aplicaciones de uso libre y gratuito para instituciones educativas. Se caracterizan por ser compatibles con sistemas operativos de teléfonos celulares como iOS y Android, así como para la computadora. Posibilitan llevar un control de todas las tareas de una clase, a la vez que facilitan el trabajo colaborativo e interactivo entre pares y con el docente. Algo que destaca, es la posibilidad que brindan de crear y corregir actividades evaluables, pudiendo detectar rápidamente quién ha completado o no una tarea y proporcionar retroalimentación sincrónica a los

estudiantes de forma individual. Son en general similares a cualquiera de las plataformas centralizadas analizadas, pero se diferencian y destacan por combinar los recursos propios de un entorno institucional, como ser: mensajería, calendario de aula, espacio para tareas y actividades, posibilidad de realizar exámenes, corregirlos y calificarlos, etc. con las características de una red social: apertura, interacción, flexibilidad, conexión sincrónica, etc. Este tipo de aplicaciones, hace posible el carácter público que puede adoptar una producción de los estudiantes que trasciende el ámbito de la clase y puede nutrirse de las observaciones de otros, externos, que pueden apreciar el trabajo, tal como se fue señalando y refuerza Lipsman (2012).

Ahora bien, además de los entornos o aula virtuales, existen varias aplicaciones que posibilitan diversos tipos de actividades educativas y que pueden incorporarse en el marco de las plataformas de aprendizaje tradicionales. En este sentido, podemos diferenciar:

Para la creación de mapas mentales en línea: hay una serie de aplicaciones que propician el trabajo colaborativo, permiten potenciar la creatividad y la imaginación, y lo más importante, es que permiten vincular y conectar información expresando la complejidad del conocimiento de manera visual. También posibilitan compartir las producciones de forma online en múltiples formatos o bien imprimirlas.

Para la creación de infografías: el uso de este tipo de recursos está siendo muy extendido actualmente dado que posibilitan presentar didácticamente y de manera clara y organizada una gran cantidad de información condensada en un gráfico, que puede resultar muy atractivo a nivel visual. Requiere de un importante trabajo previo de documentación, selección, gestión de los datos, y finalmente elegir un sistema claro y eficaz de mostrar y compartir esta información. El uso de este tipo de recursos web promueve el desarrollo de competencias vinculadas a la reflexión crítica para la selección de información y la construcción del conocimiento.

Para ordenar información con un formato de pizarra o mural: existen ciertos recursos que hacen posible exponer y compartir colaborativamente información en forma de texto, imagen y sonido. Al igual que los anteriores, el uso de ordenadores de información de manera didáctica estimula la reflexión crítica y participación activa del alumno en la construcción y difusión del conocimiento.

Para la narrativa hipertextual y escritura colaborativa: los principales recursos que destacan en este sentido son las ya ampliamente difundidas Wiki, las cuales consisten en sitios virtuales que pueden ser editados por múltiples usuarios conectados a la vez. En un

uso educativo, cada alumno puede crear, modificar o borrar un mismo texto que comparten entre varios los estudiantes. En este sentido las Wiki se constituyen en herramientas muy apropiadas para crear espacios innovadores para la búsqueda de consensos y la productividad, a la vez que facilitan la participación democrática, la difusión de producciones y construcción conjunta de saberes. Con esto adquieren un alto valor educativo y pedagógico. Su uso puede constituir, de acuerdo con Maggio (2013), un proyecto didáctico maravilloso. Generar contenidos para Wikipedia o revisar los publicados allí, posibilita entender el tema de un modo profundo, a la vez que transparentar y discutir los criterios, ampliar lo publicado, ofrecer versiones y especificaciones de alto valor local. A pesar de que cada wiki tiene un moderador, todas las producciones y contribuciones tienen igual representación, y pueden ser igualmente vistas, recuperadas, editadas, etc. Es posible señalar entonces que son herramientas que desafían el rol del docente, quién guiará a los alumnos y sólo deberá intervenir en caso de que se requiera ayuda educativa, o andamiajes para un nuevo aprendizaje.

Para la expresión oral: se pueden usar aplicaciones web que permiten trabajar con la voz, grabar audios y editarlos. En una propuesta de educación a distancia el uso de la voz contribuye a personalizar y dar proximidad a los miembros de un curso.

Para elaborar líneas de tiempo: se disponen de recursos que consisten en gráficos organizados de manera temporal que pueden servir para explicar cualquier tema de manera histórica o cronológica. Al ser interactivas, es posible agregar textos explicativos, imágenes, enlaces a otras webs y otros recursos multimedia.

Para usar la didáctica del portafolio: de acuerdo con Cabero Almenara et. al (2012) las incorporaciones de E - Portafolios puede servir como un instrumento que ayude al estudiante a estar más orientado, a organizar sus ideas y propósitos académicos, facilitándole su propia evaluación de manera diaria a partir de todas aquellas evidencias que selecciona (p.30). Este tipo de herramientas enriquece la práctica de evaluación, dado que,

...desde la perspectiva del estudiante la elaboración de un portafolio académico le permitirá aprender a planificarse y a auto-gestionarse a partir de las orientaciones del docente, a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y a promover la toma de decisiones durante la actividad educativa; en definitiva, le permitirá y le facilitará la regulación de su propio

proceso de aprendizaje (Barberà y otros, 2006 citado en Cabero Almenara, J. et al; 2012, p. 30).

Para armar cuestionarios o juegos de preguntas: hay ciertas aplicaciones que utilizan avatares, tablas de clasificación o memes para generar cuestionarios y juegos que pueden desarrollarse sincrónicamente o asincrónicamente. Cuentan con informes detallados del avance y del nivel de cada alumno, así como del todo el grupo, lo cual permite al docente hacer un seguimiento y poder brindar retroalimentación. Otra ventaja es que permite agrupar a los alumnos en equipos.

Para generar y publicar contenido y materiales multimedia: es posible acceder a una gran variedad de recursos disponibles que posibilitan crear, publicar y reproducir materiales multimedia no sólo por el docente sino también por el alumno. Los materiales multimedia integran grandes volúmenes de información a través de diversos formatos (textual, gráfico, sonoro) y se caracterizan por la facilidad de acceso y la interactividad.

Son medios que permiten la presentación al sujeto de diferentes tipos de códigos y lenguajes, que van desde los textuales hasta los icónicos sonoros e icónicos visuales, tanto de forma estática como dinámica. Presentación que se realiza de forma no lineal y secuencial, sino altamente ramificada, permitiendo que el sujeto en la interacción con el medio pueda avanzar por la información de forma personal y que en tal avance construya de forma significativa el conocimiento, el cual responderá a las necesidades que en ese momento se plantea el sujeto. Todo ello girando alrededor del medio informático y diversos periféricos asociados al mismo. (Cabero Almenara y Duarte Hueros; 1999)

De acuerdo con González Castelán (2013) los materiales multimedia interactivos aumentan la calidad del proceso educativo:

...permiten pasar de lo informativo a lo significativo, ya que la información, el análisis, la práctica y la retroalimentación instantánea permiten que el alumno se informe, analice y aplique sus conocimientos en ejercicios que le ayudarán a fijar los contenidos y corregir en el momento los errores que puedan tener al aplicar algún contenido (p.1)

Comenzando con los ya tradicionales Blogs, los cuales son un ejemplo de recursos de fácil acceso y uso para la creación de materiales para informar. Como es ampliamente difundido, el concepto de blog hace referencia a una publicación digital en la que se presenta contenido en forma periódica y ordenada de manera cronológica. Cualquier persona con acceso a Internet puede acceder a diversas aplicaciones en línea que permiten la creación de blogs en forma gratuita. Es común, que un blog contenga enlaces a otros blogs, a videos e información relacionada. Además, el formato de esta herramienta brinda la posibilidad de recibir comentarios de los lectores. En educación, un Blog puede constituirse en un punto de encuentro en línea entre los estudiantes, y entre éstos y los profesores, para debatir y reflexionar sobre un tema o contenido escolar. A través de esta herramienta se puede brindar recursos educativos a los alumnos: contenido bibliográfico, imágenes, fotografías, videos. Así también, un espacio para comentar e intervenir sobre el material recibido. Permite trabajar con distintos lenguajes (audiovisual, gráfico). Por todo ello son potenciadores del aprendizaje colaborativo. Según Perea González, Estrada Esquivel y Campos Méndez (2013), el blog presenta ventajas para los estudiantes ya que accede al intercambio de ideas, trabajo colaborativo como grupo o subgrupos con fácil manejo y participación que permite la comunicación, compartir conocimientos, creación de nuevos contenidos multimedia e interacción social de los participantes (p.1).

De este modo, la creación y publicación de contenido no se reduce a una web, sino que interactúa de manera abierta con múltiples herramientas y aplicaciones también disponibles libremente en la red. Si bien no han sido creados con fines educativos, este tipo de software al reunir textos, vídeos, imágenes, audios, redes sociales, mapas, encuestas etc. posibilitan al alumno abordar la complejidad del conocimiento a partir de diversos lenguajes, de manera creativa y didáctica.

De acuerdo con Bartolomé (1994 citado en Cabero Almenara y Duarte Hueros) los *materiales multimedia* se pueden clasificar en dos grandes grupos: para informar y para formar; también llamados multimedia informáticos y multimedia para el autoaprendizaje. En los primeros se encuadran las bases de datos, los libros multimedia, las enciclopedias virtuales, los diccionarios hipermedia. Y en los segundos, los programas de ejercitación, los tutoriales, los programas orientados hacia la resolución de programas, y los simuladores y videojuegos. Sobre estos últimos existe un gran desarrollo que ha permitido recrear fenómenos de la realidad y aprender a partir de la exploración, la inferencia y el descubrimiento. Dichos avances posibilitan, por ejemplo, recorrer de manera virtual un museo como el Del Prado de Madrid o confluir al mismo tiempo lo real y lo virtual a través

de la *realidad aumentada* que -a diferencia de la *realidad virtual* en la que el usuario crea un escenario o un contexto que podría ser real-, se accede a una realidad existente agregando elementos virtuales. En este sentido, se entiende la realidad aumentada como, ...una tecnología capaz de complementar la percepción e interacción con el mundo real, brindando al usuario un escenario real aumentado con información adicional generada por ordenador. De este modo, la realidad física se combina con elementos virtuales disponiéndose de una realidad mixta en tiempo real (De Pedro; 2011, p. 301 citado en Prendes Espinosa; 2015, p.188).

Si bien el gran auge de esta tecnología se alcanzó recientemente a través del videojuego Pokemon Go, actualmente su uso está siendo cada vez más difundido en educación. Desde una perspectiva constructivista y conectivista, la principal ventaja que brinda es la posibilidad de aprender en entornos sumamente interactivos y participativos, donde el alumno tiene libertad de modificar, construir, probar ideas, o involucrarse activamente en la resolución de un problema. En este sentido, de acuerdo con Prendes Espinosa (2015) la forma de enseñanza que se promueve a través de la realidad aumentada es el enfoque «aprender haciendo» también conocido como aprendizaje activo (basado en actividades, proyectos, etc.) y «aprender jugando». Esto último contemplado bajo las premisas de entretenimiento y educación, lo que se conoce como “edutainment”.

Para incorporar realidad aumentada: en educación a distancia no es necesario contar con cascos o gafas 3D como era hasta hace un tiempo atrás. Directamente desde el celular o la tablet es posible acceder a aplicaciones disponibles y generar, de manera gratuita y sencilla, contenido de realidad aumentada.

En cuanto a los *simuladores y laboratorios virtuales*, hay una gran variedad que posibilitan recrear y/o replicar -en entornos altamente interactivos- fenómenos de la realidad ya sea del ámbito de las ciencias sociales como de las exactas o administrativas. Persiguen fines educativos promoviendo la construcción de conocimientos a partir del trabajo exploratorio, la inferencia y el aprendizaje por descubrimiento. Además, se trata de un ambiente libre de riesgos y brindan la posibilidad de concebir el error como oportunidad de aprendizaje y recibir retroalimentación inmediata.

En vistas a una propuesta de evaluación auténtica, de acuerdo con Malbrán y Pérez (2004; citados en Gargiulo y Gómez; 2016), los simuladores computarizados presentan las siguientes ventajas para el estudiante:

- estimulan una participación activa del sujeto aprendiz;
- ponen en juego la intuición y la imaginación (y no solo el pensamiento analítico);
- respetan los ritmos particulares de aprendizaje de cada individuo;
- proporcionan una valiosa práctica en la toma de decisiones, así como también datos sobre las consecuencias de estas
- brindan una retroalimentación inmediata;
- favorecen la transferencia del aprendizaje a situaciones concretas del mundo real (p.2).

Con una lógica similar a la de los simuladores, los *museos virtuales* permiten acceder a la visualización de las obras y galerías de arte de los mejores museos del mundo, como el Louvre o el Prado, o del país como la Casa de Tucumán o la Manzana Jesuita de Córdoba. Estos recursos interactivos son gran valor para una evaluación auténtica: constituyen un recurso didáctico innovador y creativo, permiten la exploración y la investigación, cada alumno traza su propio recorrido de acuerdo a su interés y ritmo de aprendizaje, en este sentido incentivan un aprendizaje activo.

Finalmente, las Redes Sociales posibilitan comunicarse sincrónicamente y compartir intereses comunes. Puestas al servicio de la educación, estas redes pueden potenciar el carácter colaborativo de una evaluación auténtica, dado que constituyen, principalmente, redes de comunicación y de intercambio.

De este modo, los pilares de la evaluación auténtica (Ver tabla 6) podrían completarse con tecnologías para la evaluación auténtica, de la siguiente manera: Ver tabla 7.

Tabla 7: Tecnologías para la evaluación auténtica

Criterios de evaluación	Tecnologías que potencian	Retroalimentación	Tecnologías que potencian	Autorregulación (rol del alumno)	Tecnologías que potencian	Ayuda educativa (rol del docente)	Tecnologías que potencian
Medibles y observables	<p>Narrativa hipertextual y escritura colaborativa (Wikis, Blogs), Creación y publicación de contenido multimedia interactivos (Prezi, Genially, Canva)</p>	Del docente	<p>Eporfolios (Ecarbonmade, Behance, Iconify), Redes Sociales (Facebook, Twitter), Videokonferencias (Skype), Chats (WhatsApp)</p>	Participa activo del proceso de aprendizaje y de evaluación	<p>Mapas mentales (MindMeister, Bubblus, etc), Infografías (Piktochart; Easel.ly), Ordenadores de información (Padlet, Murally), Expresión oral (Sound Cloud, Spreaker), Líneas de tiempo (Timeline, Tlincs), Crear y publicar videos (Vimeo, You tube), Realidad aumentada (ARcrow, Blippar), Simuladores virtuales (GameLab, CompanyGame)</p>	Facilitar del proceso aprendizaje y de evaluación	<p>Aulas virtuales (Google Classroom, HootCourse, Edmodo) Cuestionarios o Juegos de preguntas (Quizizz o Pickers). + las ya indicadas: Mapas mentales, Infografías, ordenadores de información, etc.</p>
Transparentes y objetivos		De pares		Autonomía y responsabilidad sobre su acción formativa		Motivar y despertar el interés	
Contemplar la individualidad y particularidad de cada estudiante		De otros externos al proceso educativo		Explorar, examinar, crear, evaluar Desarrollo de competencias		Gestionar al grupo de estudiantes (planificar las actividades, guiar el desarrollo, detectar dificultades)	
Co-construidos		Del estudiante mismo		Reflexión metacognitiva (autoevaluación de procesos, actitudes y conocimientos)		Promover la "actividad conjunta" o "interactividad"	

Fuente: elaboración propia

5.3 Propuesta de un diseño de procesos de evaluación auténticos

Este diseño se estructura en las etapas que conformarían un proceso de evaluación. El mismo, se puede implementar en cualquier disciplina, porque independientemente de la especificidad de la materia, lo que se plantea son los componentes que debe contener una estrategia de evaluación auténtica para asegurar la calidad de la práctica.

La propuesta conlleva instancias de autoevaluación (meta-cognitiva), de co-evaluación o evaluación entre pares (cualitativa), y de evaluación de proceso, tanto a nivel grupal como a nivel individual. Debe ser necesariamente cualitativa y puede implicar o no calificación. También incluye la retroalimentación como parte fundamental del proceso, tanto de docente como de compañeros y de externos. Por otro lado, requiere de actividades colaborativas para la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias y habilidades vinculadas a la acción. En este sentido, es importante que el alumno pueda desarrollar una experiencia en contextos significativos, reales o simulados, en los cuales pueda transferir el aprendizaje.

Seguidamente se presentan en la Tabla 6 cinco etapas que conformarían un el proceso de evaluación:

1. Exploración y diagnóstico
2. Involucramiento y aprendizaje activo
3. Desarrollo y aprendizaje significativo
4. Retroalimentación
5. Acreditación

Tabla 6: Diseño para procesos de evaluación auténticos

<i>Etapa</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Estrategia Didáctica</i>	<i>Instrumentos de evaluación</i>	<i>Recursos interactivos digitales</i>
Exploración y diagnóstico	Presentar la materia y los ejes temáticos propuestos Conocer y reflexionar en torno a los conocimientos y experiencias previas que el estudiante tiene sobre la materia. Inducir al alumno como participante activo del proceso de aprendizaje y evaluación. Generar autonomía y responsabilidad sobre su acción formativa	Autoevaluación	Reflexión metacognitiva (individual y grupal) del conocimiento acerca de la materia, las competencias a desarrollar y las actitudes y acciones requeridas para lograrlo	Portafolios Mapas mentales en línea Cuestionarios o juegos de preguntas
Involucramiento y aprendizaje activo	Promover la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento Desarrollar competencias vinculadas al saber - hacer	Evaluación de proceso - Grupal Puede implicar calificación o no	Actividades orientadas al Aprendizaje Colaborativo	Redes Sociales Wikis Pizarras o murales colaborativos
Desarrollo y aprendizaje significativo	Transferir conocimientos teóricos y conceptuales a problemas reales y del ámbito cotidiano Desarrollar competencias en contextos significativos	Evaluación de proceso - Individual Puede implicar calificación o no	Actividades de aplicación práctica en contextos reales o simulados	Laboratorios o Simuladores Virtuales Realidad aumentada
Retro-alimentación	Fomentar el enriquecimiento cognitivo a través de la devolución entre pares Incorporar a otros externos al proceso educativo que pueden aportar con sus observaciones y comentarios	Co-evaluación	Actividades de exposición y debate	Redes Sociales Herramientas para la publicación de contenido y materiales multimedia Herramientas Para la creación o edición de videos
Acreditación	Generar una instancia de evaluación integral de todas las etapas anteriores Asegurar y evidenciar ante los organismos que regulan el sistema educativo la acreditación de las materias/carreras por parte de los alumnos	Evaluación sumativa Implica calificación	Actividades que recuperen e integren el recorrido realizado y los aprendizajes logrados	Herramientas para la narrativa hipertextual, Infografías, Portafolios.

Fuente: elaboración propia

De este modo, siguiendo el diseño, es posible integrar todos los componentes de una evaluación auténtica con tecnologías digitales precisas que la potencien. Respetar e incluir cada una de las etapas señaladas asegura una evaluación integral, desde diferentes didácticas y haciendo uso de varios instrumentos. En definitiva, seguir el diseño propuesto posibilita evaluar la formación y el desempeño del estudiante en cada etapa del aprendizaje y desde diferentes ópticas.

El diseño es fácilmente aplicable a diversas disciplinas, porque siguiendo la perspectiva de la evaluación auténtica, en ningún momento se enfoca sobre el contenido. Por el contrario, el foco está puesto en el estudiante, priorizando el desarrollo de competencias y la autorregulación del aprendizaje por encima de los resultados mismos.

Conclusiones

En este trabajo de investigación se propuso determinar los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que se requieren para la implementación de estrategias evaluativas auténticas en carreras a distancia, específicamente en el ámbito universitario de pregrado y grado. A tal fin, se estableció la necesidad de explorar los actuales modelos de evaluación que se utilizan en las universidades públicas y privadas de la ciudad de Córdoba, tomando tres casos de referencia. En esta línea, se realizó una descripción de dichos modelos y se los analizó considerando los aspectos didácticos y tecnológicos que intervienen.

Al respecto, y en términos generales, se puede señalar que las actuales propuestas de educación a distancia de las universidades cordobesas no se enmarcan dentro de la perspectiva de la evaluación auténtica. Esto es, no conciben la evaluación cómo una práctica situada que forme parte integral del proceso de enseñanza y promueva la autorregulación de los aprendizajes. Tampoco contemplan metodologías o didácticas que conformen en sí un proceso colaborativo y multidireccional. Si bien en algunos casos se utilizan nuevos medios, técnicas e instrumentos que podrían considerarse no ortodoxos, los mismos no están enfocados plenamente en el desarrollo de competencias ni en la autorregulación del aprendizaje.

Por el contrario, las actuales propuestas de educación a distancia limitan el rol del alumno a un lugar más bien de receptor, pasivo, siendo limitada también la interacción entre pares. Esto se observa principalmente en relación a los entornos centralizados que se utilizan, los cuales no disponen de espacios horizontales para la generación de contenido o la interacción de todos sus miembros por igual. La comunicación generalmente es de una vía, siendo el docente el único evaluador. No hay apertura para que el estudiante participe de algún modo en su propio proceso de evaluación, sea crítico, reflexione o establezca sus propias metas. En esto se inhibe la dimensión social, la multiplicidad de formas de aprender y los diferentes ritmos de aprendizaje. En otras palabras, no se contempla la diversidad de los alumnos.

En este escenario, una conclusión importante a destacar es la fuerte disrupción entre los modos de enseñar y los modos de evaluar que se presentan. No se concibe la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje. Muy por el contrario, se utilizan ciertas estrategias didácticas para enseñar, como, por ejemplo: actividades orientadas a la búsqueda y análisis de información, reflexión o debate entre pares o con ayuda del profesor,

de manera asincrónica, mediadas por tecnologías; mientras que para evaluar se pretende que el estudiante recuerde los contenidos estudiados, lo haga en solitario, sin ayuda del docente, en un tiempo y espacio determinado, incluso de manera manual y tradicional con lápiz y papel. También es importante señalar que en las instancias de evaluación presencial generalmente no se encuentra el docente o tutor que acompaña al estudiante en el entorno virtual de aprendizaje. En este sentido, el rol docente también se ve limitado, no sólo tiene poca o ninguna autonomía para variar las técnicas o instrumentos de evaluación, sino que en algunos casos tampoco interviene en el programa de la materia, la planificación o la producción del contenido que se brinda a través de la plataforma.

Todos los aspectos hasta aquí señalados dan cuenta de que –efectivamente- de un modo u otro se han trasladado los sistemas de evaluación convencionales a las actuales propuestas de educación a distancia. En estas últimas, se tiende a privilegiar actividades cerradas, estructuradas, del tipo preguntas múltiple opción, o los tradicionales cuestionarios o monografías.

En este sentido, al comienzo de este trabajo, se señaló que la percepción sobre el estado actual de la educación a distancia en Córdoba era que la inclusión de la tecnología ha sido mucho más vertiginosa que los avances en cuanto a una pedagogía que acompañe esos cambios. Esto es posible aseverarlo considerando que en los tres casos de estudio tomados de referencia si bien se incorpora la tecnología, la misma se utiliza más con un sentido instrumental, haciendo posible que los cursos lleguen a un gran número de estudiantes en todo el país, posibilitando una comunicación rápida y efectiva, a la vez que viabiliza la transmisión de contenidos en formatos multimedia, interactivos y de calidad estética. No obstante, la tecnología no cumple una función potenciadora de los procesos educativos que permita –entre otros aspectos - abordar la complejidad del conocimiento; promover la ayuda educativa, la actividad conjunta y colaborativa entre pares y con el docente, es decir el aprendizaje colaborativo, la co-evaluación y la retroalimentación, incluso de otros participantes externos que pueden aportar al proceso de aprendizaje y enriquecerlo. En síntesis, la tecnología no se incluye con una finalidad de aportar a una perspectiva de evaluación auténtica.

Por lo expuesto, y frente a esta oportunidad de mejorar los actuales modelos de evaluación en las propuestas a distancia, se indicaron lineamientos que deberían implementarse a fin de incorporar estrategias y herramientas acordes al concepto de evaluación auténtica. Brevemente se retoman aquí: incorporar entornos personales de aprendizaje, abiertos y flexibles; utilizar instrumentos de evaluación que permitan

contemplar la complejidad del conocimiento; determinar criterios de evaluación transparentes, objetivos, claros y co-construidos; establecer la ayuda educativa, la actividad conjunta y colaborativa entre pares y con el docente; fomentar la autoevaluación, coevaluación y la retroalimentación y atender la diversidad de los alumnos. Siguiendo dichos lineamientos y haciendo uso de ciertos recursos interactivos digitales es posible potenciar los criterios de evaluación, la retroalimentación, la autorregulación y la ayuda educativa; cuatro pilares sobre los que se asienta un proceso de evaluación auténtica.

También se propuso un diseño estructurado en cinco etapas que posibilitan integrar todos los componentes de una evaluación auténtica con dichos recursos digitales que la potencian. Así, para una primera etapa de Exploración y Diagnóstico, consistente en la autoevaluación, se recomienda el uso de portafolios, mapas mentales en línea, cuestionarios o juegos de preguntas. Para la segunda etapa de Involucramiento y Aprendizaje Activo, considerando una evaluación de proceso grupal, se sugiere incorporar redes sociales, Wikis y pizarras o murales colaborativos. Seguidamente, para la etapa de Desarrollo y Aprendizaje Significativo, también considerada como evaluación de proceso, pero en este caso individual, se puede trabajar con laboratorios o simuladores virtuales, o realidad aumentada. Ya llegando hacia el final del proceso, para una etapa de Retroalimentación basada en la co-evaluación, el diseño propone recursos como redes sociales, herramientas para la publicación de contenido y materiales multimedia, herramientas para la creación o edición de videos, entre otras. Finalmente, para la última etapa de Acreditación, basada en una evaluación sumativa, se apunta a narrativa hipertextual, Infografías, Portafolios.

En los términos de este trabajo fue posible realizar el estudio de la situación actual e indicar los lineamientos que deberían implementarse, estableciendo los fundamentos pedagógicos, didácticos y tecnológicos para evaluaciones auténticas. Ahora bien, el desafío que se presenta a futuras investigaciones es la implementación de dichos lineamientos y la incorporación del diseño y sus respectivas cinco etapas. Lo cual posibilitaría analizar el impacto del mismo sobre el desempeño académico de los estudiantes en primer lugar, pero también sobre los docentes quienes adquieren un nuevo rol distinto al de las actuales propuestas a distancia, con mayor autonomía y más personalizado. A la vez que posibilitaría analizar la innovación educativa no solo desde el aspecto tecnológico como viene siendo hasta ahora, sino también desde lo didáctico potenciado por la tecnología.

También, hacia futuras investigaciones, queda el desafío de profundizar y replantear nuevas estrategias didácticas que sirven a los fines de una evaluación auténtica. Así como actualizar y ampliar el listado de recursos digitales interactivos que pueden potenciar.

Bibliografía

- Ahumada, P.** (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* (núm. 45) pp. 11-24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar.
- Ahumada, P.** (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Santiago, Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Alsina Masmitjà, J.** (2013). Rúbricas para la evaluación de competencias. *Cuadernos de docencia universitaria* (núm. 26). Ediciones OCTAEDRO. Barcelona.
- Anijovich, R; de Camilloni, A; Cappelletti, G; Hoffmann, J; Katzkowicz, R; Mottier López, L.** (2010). *La evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.
- Anijovich, R; Cappelletti, G.** (2017) La evaluación como oportunidad. Paidós, Voces de la Educación.
- Andreoli, S.** (2014). La Educación a distancia - Clase1 - Módulo 1. Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías. Centro de Estudios Avanzados. Córdoba.
- Barroso Osuna, J. Cabero Almenara, J. Vázquez Martínez, A.** (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista Apertura*. (núm. 4). Vol. 1. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Bates, A.W (Tony).** (2015) La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Asociación de Investigación Contact North.
- Bertoni, A; Poggi, M; Teobaldo, M.** (1996) Evaluación nuevos significados para una práctica compleja. Kapelusz. Buenos Aires.
- Cabero Almenara, J; López Meneses,E; Llorente Cejudo, M.** (2012) E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. (núm. 4). Pp 27-45. Córdoba
- Carlino F.** (1999) La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. Aique. Buenos Aires.
- Clarence, C. Castro, C. López de Lenz, M. Moreno y N. B. Tosco** (2013). *Analizamos 19 plataformas de e-Learning: Investigación colaborativa sobre LMS*. Grupo GEIPITE, Congreso Virtual Mundial de e-Learning. Recuperado en: <http://cooperacionib.org/191191138-Analizamos-19-plataformas-de-eLearning-primer-investigacion-academica-colaborativa-mundial.pdf>
- Chiarani, M.** (2016) Promover los Recursos Educativos Abiertos desde la Universidad Pública. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. (núm. 13) Pp. 110-118.
- Cisterna Cabrera, F.** (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. aproximaciones teórico prácticas. Horizontes Educativos (núm. 10) Pp. 27-35 Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile
- CITEP UBA. Video de Lipsman, M.** (2012). La evaluación de aprendizajes mediada por Tic. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=5T92omFqjGc>
- Coll, C; Monereo Font, C.** (2008). Morata. España
- Constantino y Llull.** (2010). Evaluación y calidad en los programas y cursos online

en la enseñanza superior. *Revista SSIS "Formazione&Insegnamento"* (núm. 1-2). Año VIII

- Condemarín, M. Medina A.** (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. División de Educación General Ministerio de Educación. Chile.
- Davini, C.** (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana. Buenos Aires.
- Dorrego, E.** (2006). Educación a Distancia y Evaluación del Aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*. (núm. M6- especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje). Murcia. Recuperado en: <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Existencia Intempestiva** (2013). Video de Anijovich, R. sobre La evaluación de los aprendizajes. Flacso. Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=rK-cjxHnKN8&t=3s&list=PLT02Pvs4Mzt94rM3Xjvch0m8PXqsyW29r&index=2>
- Galvis Panqueva, A. Leal Fonseca, D.** (2008). *Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía*. (1° ed.) Unidad de Investigación y Modelos Educativos. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Recuperado en <http://gryc09.pbworks.com/f/Galvis%26Leal-AprendiendoEnComunidad.pdf>
- García Aretio, L.** (2006). *Insistimos: "Educación a Distancia"*. Ed. Bened. Madrid
- García Aretio, L.** (2008). *Evaluación en formatos no presenciales*. Ed. Bened. Madrid
- García Sans, A.** (2008). La evaluación del trabajo colaborativo con las herramientas 2.0: Una propuesta de aplicación universitaria. Recuperado en: <https://www.mentalidadweb.cl/2008/07/08/la-evaluacion-del-trabajo-colaborativo-con-las-herramientas-2-0/>
- Gargiulo, S. Gómez, M.** (2016) Simuladores educativos: los aspectos cognitivos implicados en el diseño de entornos virtuales de simulación. *Revista: Didáctica y TIC*. Blog de la Comunidad Virtual de Práctica Docentes en Línea. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata. Recuperado en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60733/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3
- González Castelán, Y.** (2013). Multimedia en la educación, una necesidad. *Vida Científica*. (núm. 1). Volumen 1. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado en Marzo 2017 en: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n1/e6.html>
- Hamodi, C; López Pastor, V; López Pastor, A.** (2015) Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* (núm. 147). México.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P.** (2006) *Metodología de la investigación*. (4° ed.) McGraw-Hill. México.
- Lima Silvain, G.** (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. (núm. 14). Año 8. Pp. 9-26. Centro de Estudios Avanzados - Universidad Nacional de Córdoba.
- Lion, C.** (2006) *Imaginar con tecnologías Relaciones entre tecnología y conocimiento*. Editorial Stella. Ediciones La Crujía. (1° ed.) Buenos Aires.

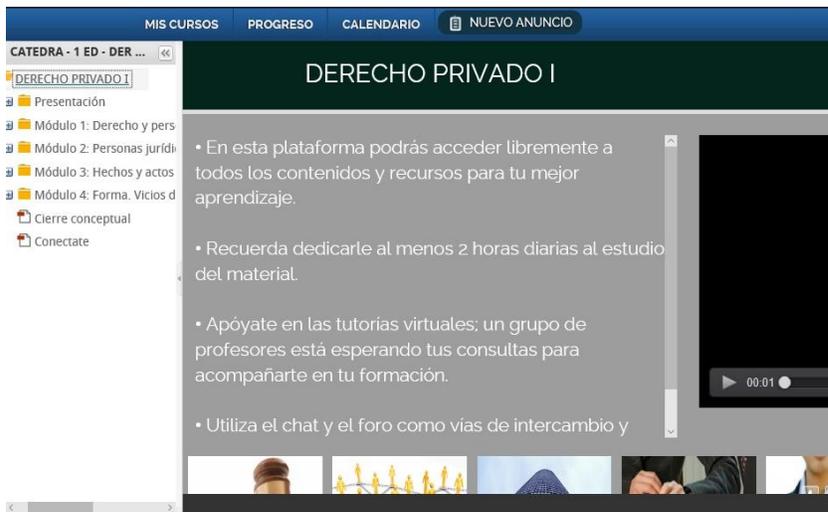
- Litwin, E.** (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Litwin, E.** (2008) *La evaluación sometida a juicio*. Entrevista por la Lic. Mariana Maggio. Recuperada en <https://www.youtube.com/watch?v=0B-X5TdV-XA>
- Monereo Font, C.** (2009) *La autenticidad de la evaluación* en Castelló M. (Coord). La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria. Edebé Inova universitat. Barcelona.
- Najmanovich, D.** (2010). Metamorfosis del conocimiento: Crisis, Cambio y Complejidad. *Rizoma Freireano*. (núm. 6). Sevilla. Recuperado en: <http://www.rizoma-freireano.org/epistemologia-y-nuevos-paradigmas-en-educacion-educar-y-aprender-en-la-sociedad-red--dra-denise-najmanovich>
- Onrubia, J.** (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*. (núm. monográfico II). Murcia. Recuperado en <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Perrenoud, P.** (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. Buenos Aires.
- Prendes Espinosa, C.** (2015) Realidad aumentada y educación: análisis de experiencias prácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación [en línea]* (núm. 46). Pp. 187-203 Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36832959008>
- Quesada Castillo, R.** (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia “en línea”. *RED. Revista de Educación a Distancia* (núm.6). Murcia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/547/54709902.pdf>
- Resolución 2641** (E/2017). Boletín Oficial de la República Argentina. Ministerio de Educación y Deportes. Recuperado en: http://www.coneau.gob.ar/archivos/form09posg/ResMED2641_17.pdf
- Siemens, G.** (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)

Anexo

Anexo 1 – Imágenes

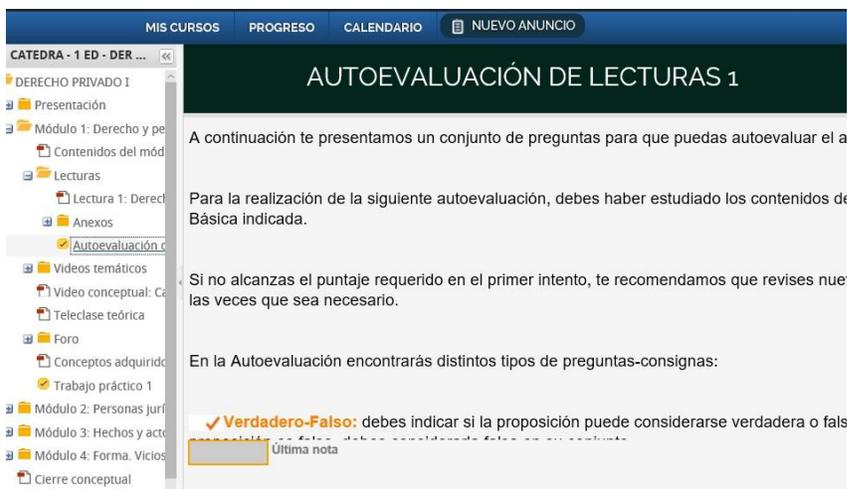
Durante las entrevistas a docentes y alumnos, con permiso de los entrevistados, se tomaron capturas de pantalla de las plataformas virtuales de aprendizaje. Se recortó nombre de la institución para conservar la privacidad de la misma.

Imagen 1: estructura modular



Fuente: captura de pantalla extraída de la plataforma virtual de aprendizaje de la institución

Imagen 2: autoevaluación



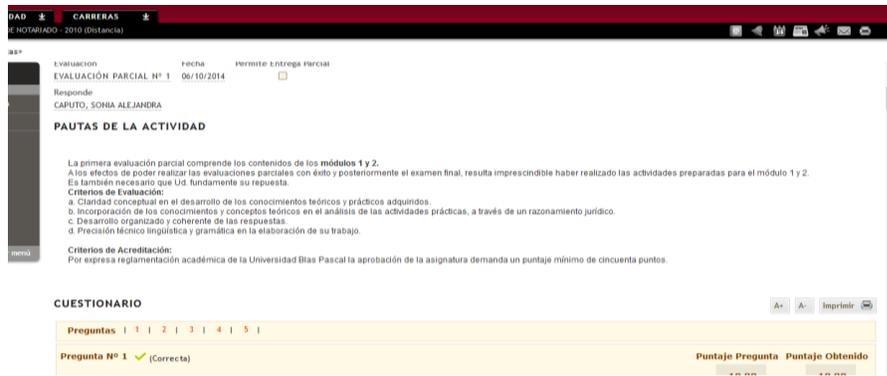
Fuente: captura de pantalla extraída de la plataforma virtual de aprendizaje de la institución

Imagen 3: trabajo práctico



Fuente: captura de pantalla extraída de la plataforma virtual de aprendizaje de la institución

Imagen 4: evaluación parcial



Fuente: captura de pantalla extraída de la plataforma virtual de aprendizaje de la institución

Imagen 5: estructura modular



Fuente: captura de pantalla extraída de la plataforma virtual de aprendizaje de la institución

Anexo 2 – Entrevistas a docentes

Listado de preguntas disparadoras a docentes:

Como introducción, se les aclaró a los docentes que la entrevista tiene como finalidad conocer, desde su perspectiva y experiencia como profesor en un espacio virtual, los procesos de evaluación del aprendizaje en las carreras universitarias a distancia. Considerando como evaluación a toda instancia que posibilite de algún modo conocer, analizar, medir, acreditar, etc. el aprendizaje logrado por los estudiantes. Por ejemplo: los trabajos prácticos, autoevaluaciones, exámenes parciales y finales, etc.

Las entrevistas a los docentes de las universidades caso 1 y 3 se realizaron en sedes de las instituciones. En cuanto a los docentes de la universidad caso 2, se acordó un punto de encuentro.

- ¿Podrías describir tu rol como docente en una carrera a distancia, en qué consiste, cuáles son las tareas?
- Sobre las estrategias y modos de evaluar el aprendizaje,
- ¿De qué manera evalúa el aprendizaje; qué estrategias o instrumentos usa para evaluar el aprendizaje y/o hacer el seguimiento de sus alumnos?
- ¿Cómo se establece la concordancia entre el proceso de enseñanza a distancia y la evaluación de los aprendizajes?
- ¿Qué herramientas o instrumentos utiliza para evaluar durante el proceso de aprendizaje y al final de la materia?
- ¿De qué manera las herramientas usadas para evaluar permiten dar cuenta de los saberes y las habilidades desarrolladas por el alumno?
- ¿Se utilizan rúbricas? ¿Se comunican los criterios de evaluación al alumno?
- ¿De qué manera los instrumentos utilizados para evaluar permiten contemplar la diversidad de sus alumnos y sus particulares modos de aprender?
- Los trabajos prácticos y exámenes en general, ¿permiten acercar al alumno a situaciones de aprendizaje y problemas significativos de la vida real?
- ¿Los trabajos prácticos evaluables permiten monitorear el proceso de aprendizaje? ¿qué otra estrategia utiliza?
- ¿Los resultados de las evaluaciones le permiten detectar dificultades en sus alumnos y tomar decisiones sobre la planificación de la materia y las estrategias de enseñanza? En caso afirmativo, ¿de qué manera? ¿cómo lo aplica?

- ¿Considera que la evaluación, tal como está actualmente planteada en su materia, es una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes? En caso de que sí, ¿de qué manera?

Sobre la inclusión de la tecnología digital interactiva:

- ¿Cuál es el aporte de la tecnología a los procesos de evaluación del aprendizaje en la materia que usted es profesor/tutor virtual?
- Puntualmente en la evaluación de los aprendizajes de su materia, ¿la tecnología actúa como mediadora (hace posible el proceso) o tiene un rol potenciador del proceso de aprendizaje (lo mejora y enriquece)? ¿Por qué?
- Además de los recursos y herramientas dispuestos en la plataforma virtual, ¿incorpora algún otro recurso digital tecnológico para evaluar los aprendizajes? En caso que sí, ¿Qué recurso y con qué finalidad?

Referencias de los docentes entrevistados:

- N°1, docente universidad caso 1 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°2, docente universidad caso 1 (área de la administración y contabilidad)
- N°3, docente universidad caso 2 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°4, docente universidad caso 2 (área de la administración y contabilidad)
- N°5, docente universidad caso 2 (área del derecho y las ciencias sociales)

Tabla de respuestas docentes

Para facilitar la lectura y el análisis de las entrevistas en conjunto, se sintetizan las respuestas más relevantes a los fines de esta investigación, en la siguiente tabla:

Tema de pregunta	Entrevistado	Respuestas
Rol docente en entornos virtuales	N°1	Está claro que estamos en un entorno virtual, utilizamos una plataforma virtual de aprendizaje, en la cual el alumno accede a todo el material de lectura y bibliografía de la materia y tiene actividades que se auto califican, por lo cual mi rol está más enfocado en responder las consultas que no son muchas, enviarles material adicional, moderar el foro... el alumno tiene todo en la plataforma, igual necesita saber que hay un tutor por cualquier cosa.
	N°2	Tengo diferentes roles, como profesor contenidista: elaboré el contenido teórico y las preguntas de exámenes de las materias, y

		luego como profesor virtual: hago el seguimiento de los alumnos en la plataforma, respondiendo consultas, moderando el foro.
	N°3	Como profesor en el virtual, elaboro las consignas de los trabajos prácticos y de los exámenes, el material no, porque ya está subido a la plataforma. Respondo las dudas de los alumnos sobre todo cuando hacen los tp's. También voy a un horario de consultas, que el alumno puede ir personalmente o llamar por teléfono.
	N°4	Soy contenidista, tutor y profesor presencial. La plataforma permite cambiar de perfil, a veces coincide profesor y tutor, y otras veces no, son perfiles diferentes, requiere de tiempos diferentes para el tutor.
	N°5	Hago el acompañamiento en el curso de nivelación, y luego en la materia, actualización de los contenidos, elaboración de las consignas de AO (Actividades Obligatorias), corrección de las AO
Estrategias y modos de evaluar el aprendizaje	N°1	No he participado en la elaboración de preguntas de examen de múltiple opción... Sí me han solicitado que elabore capsulas de objetos de aprendizajes. Son actividades tipo lúdicas que se le proponen al alumno, por ejemplo: cuadros conceptuales, reconocimiento de conceptos, o por ejemplo se le da situación problemática y alternativas de solución para que elija una. Si realiza esas actividades, tiene más posibilidades de promocionar la materia.
	N°2	Yo he realizado muchas veces bases de preguntas para examen. Pero, no te dan indicaciones sobre cómo deben ser las consignas de los test múltiple opción. Sólo se le pide al docente que indique nivel de complejidad de la pregunta. No te explican cómo plantear el enunciado, como lograr coherencia gramatical... Yo me tuve que auto-capacitar en cómo hacer preguntas de este tipo de calidad, busqué en internet fuentes, recomendaciones, tips para armar las preguntas. Antes hacíamos todas las preguntas de contenido conceptual, después hicimos un cambio e incorporamos casos hipotéticos o reales para que el alumno determine cuál es concepto que aplica. Pero tuvimos que volver atrás porque esas preguntas resultaron de complejidad altísima para el alumno que no estaba preparado para ese tipo de examen. Los estudiantes están acostumbrados a estudiar más memorísticamente. Hubo que retroceder porque los alumnos no entendían las preguntas, se frustraron, cayó el % de aprobación. También hay un tema, y es que circulan los "pregunteros" entre los alumnos, circulan los tp's. Y de repente, cuando le cambiamos las preguntas porque se reformó la materia, los alumnos no tenían de donde sacar las respuestas y quedaron muchos libres.

	N°3	<p>Mi materia es anual, tiene 4 exámenes, y no se puede acceder al 3ro por ejemplo sino hiciste el 1ro y el 2do... el objetivo es que se pueda evaluar todo el proceso y no parcializar. Las consignas las elaboro yo, pero no las cambio permanentemente, no las cambio de un año a otro, quedan dos o tres años... y nadie te exige cambiarlas pero uno mismo se da cuenta después de 2° año o del 3° año que ya hay mucha copia. Lo que sí hago, es todos los años cambiar el orden de las preguntas. Hay dos tipos de preguntas, las teóricas y las de aplicación práctica. Todo lo que es la parte lógica es ejercitación con casos y de aplicación directa.... la parte teórica la tienen que justificar, se hace un mix, entre haber identificado bien la respuesta y poder justificarla. Los alumnos tienen un casillero donde contestan, pero tienen la posibilidad de adjuntar un archivo adjunto. Yo prefiero que me lo envíen bien ordenado en un Word, identificando la pregunta y desarrollando la respuesta.</p> <p>La plataforma te permite adecuar la metodología de evaluación y se ajusta a lo que uno necesita. Si yo no quiero tomar múltiple opción y quiero tomar cuatro preguntas a desarrollar, lo puedo hacer. Puedo adaptar la metodología de evaluación con lo que estoy queriendo fomentar en ese año o a donde quiero ir dirigido, me permite variar los énfasis en determinados temas sobre otros... Soy yo quien elabora la evaluación y a la vez la aplico y recibo la devolución de los alumnos, identifico las dificultades, recibo también las quejas directas, o veo que "nadie le pega a la 3" y me pregunto ¿por qué nadie le pega a la 3? Entonces, lo que no se entendió bien, lo que no está correctamente formulado, puedo cambiarlo al año siguiente. Esto es una ventaja porque no hay restricciones. (...) La plataforma es fija pero no lo es, en realidad es tan fija como el docente lo quiera...</p>
	N°4	<p>Los parciales tratan sobre casos. Se da una situación problemática y preguntas que se deben resolver con la teoría. Son situaciones reales. El alumno lo puede resolver con el libro, consultar a compañeros, al docente. "También lo puede hacer otro". Si al alumno le fue mal en alguna pregunta la puede reelaborar, recuperar sólo lo que le fue mal. Cada pregunta tiene un puntaje.</p> <p>Los finales son elaborados por el docente, el profesor puede indicar si se resuelve a libro abierto, con pc o solo escrito. Yo no dejo usar nada, son preguntas para analizar, para aplicar la teoría a un caso práctico, tienen 2 horas para resolverlo. El alumno no sabe reflexionar, no interpretan las consignas.</p> <p>Todo es individual. Nada en grupo.</p>
	N°5	<p>Las AO tienen 3 partes: actividad cuestionario - foro - actividad de desarrollo teórico - suelen estar vinculadas a otras materias y en especial a la materia eje de la carrera en la que seleccionan el destino turístico. Las AO van con aprobado o desaprobado, no llevan calificación numérica. En general son individuales pero se permite como máximo hacerlo de a 2, no se permite más estudiantes porque el docente no puede llevar el control de quien participó y quién no. Los Examen finales también suelen estar estructurados del mismo</p>

		modo. Pero, ocurren casos de alumnos que entregan AO que están muy bien y luego en el examen les va mal. Yo creo que se debe a que en las AO el alumno dispone de tiempo para estudiar, investigar, trabajar con el libro abierto, preguntar en el foro. En el examen final tiene un tiempo delimitado y no puede consultar...
Seguimiento del proceso y retroalimentación	N°1	No existe posibilidad de hacer un seguimiento de 150 alumnos por cátedra. He llegado a tener hasta tres cátedras... te imaginarás
	N°2	El seguimiento es muy difícil, por la cantidad de alumnos por cátedra. Yo trato de hacer un paneo general para ver en qué están los alumnos y siempre trato de estar en comunicación, les envío todas las semanas un mail. Los alumnos esperan que el docente les hable, les conteste, les resuelva dudas. Si recibo una pregunta de un alumno que está muy "desenfocado" ahí sí, voy al cuaderno de calificaciones y veo como ha sido su desempeño en particular... Podríamos decir que es más "a demanda" porque hacerlo con cada uno es muy complicado. La plataforma no cuenta con herramientas que te permitan analizar el desarrollo general de la cátedra, no te da indicadores de cuántos alumnos regularizaron o no... cuántos aprobaron o no.
	N°3	Como todo lo que es distancia hasta ahora, mi opinión personal, es que el gran problema es la masividad... yo tengo cátedras de 75 alumnos cada una... y suelen asignarme hasta cuatro cátedras. Cuesta poder ver la evolución. Si puedes hacer un recorrido del alumno viendo su historia de los parciales y teniendo una comunicación directa. Yo tengo el correo de todos los alumnos y además tengo una tutoría fija, de horario de consulta, en la que prácticamente no hay consultas... Pero, por ejemplo, yo me pongo a corregir y detecto un problema de comprensión grave -le pido a la secretaria que me comunique por teléfono con el alumno- y antes del bochazo directo llamo al alumno en dos minutos y le explico, le hago una devolución... y el alumno lo entiende, le doy la posibilidad de corregir y volver a enviar el trabajo. Le doy la posibilidad de re-elaborar. Esto me ha dado muy buenos resultados, el alumno se siente muy sorprendido de tener este contacto directo con el docente y permite sacar también un poco la distancia. Igualmente, este tipo de actividades (refiriendo a las actividades de construcción, colaborativas, creativas) demandaría un seguimiento y acompañamiento particular que en la cantidad de alumnos se me dificultaría cumplir. Pero lo cierto es que cuando uno presta atención a la especificidad del alumno, tiene mejores resultados. Por lo menos, el paso por la universidad cambia cuando vos le haces una atención personalizada y particularizada. Más con las realidades tan disímiles que se presentan en educación a distancia, uno puede tratar como un número, pero cuando te involucras en las realidades es distinto.
	N°4	En presencial, yo voy a mi clase veo a mis alumnos, los observo, sé cómo viene cada uno y, cuando corrijo los exámenes, no me puedo desprender de eso. En virtual, no tengo posibilidad de hacer ese

		<p>seguimiento, no sé quién lee los foros, solo sé quiénes responden y lo hacen sólo dos o tres. Entonces, no tengo registro del avance de cada uno, no tengo nada. Hay poca interacción. No hay un estadístico que me muestre como es el avance, el sistema no permite identificar a cada alumno y hacer el seguimiento. Luego al examen final llegan muy pocos y no es posible anticiparnos a ese resultado. Y en esa instancia... el alumno quiere que yo le resuelva el examen, me preguntan: “¿usted cómo lo haría?”; el alumnado hoy busca la parte más fácil, te dicen: “Profe, la pregunta 1, ¿me puede orientar como la respondo?”, a mi como alumno no se me ocurriría preguntarle a un profesor eso. El examen en definitiva es una instancia para corroborar tu nivel de aprendizaje</p>
	N°5	<p>Es complicado hacer el seguimiento a los alumnos porque suelen ser cátedras de más de 100 alumnos, en la medida posible se corrige el examen final teniendo en cuenta el desarrollo de las AO. Pero no es posible hacer un seguimiento que permita prever la deserción del alumno -que en distancia es muy grande-, alrededor del 50% no finaliza la materia. Muchos regularizan, pero luego no se presentan a rendir el final.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Aporte de la tecnología a los procesos de evaluación</p>	N°1	<p>No podemos salirnos de la estructura que ofrece la plataforma para incluir otras herramientas, es una decisión institucional, no se nos permite</p>
	N°2	<p>El diseño instruccional de todas las materias está enfocado a lo teórico, al contenido y hay materias que necesitas que el alumno haga, construya, se equivoque, tenga una experiencia personal. Y se presenta esta dificultad, de cómo lograrlo con un entorno virtual tan básico, tan sencillo... que no te lo permite. Además se complica con tantos alumnos, y que se incorporan en ritmos distintos...</p> <p>Yo di otro curso con la misma plataforma y que dura lo mismo que las materias de las carreras de grado (2 meses), pero con menos alumnos... y pude incorporar otras herramientas como videoconferencias, chats... y ahí sí logré hacer realmente un seguimiento a los alumnos, darle devoluciones. Es otra experiencia. Básicamente la diferencia estuvo en la cantidad de alumnos y en el modo de evaluar, trabajé con proyectos que los alumnos discutían y desarrollaban través de los foros. Cada uno presentaba su proyecto individual, pero lo presentaba en el foro y el resto le comentaba, le aportaba. La satisfacción del alumno pero también del docente es otra.</p>
	N°3	<p>Sería bueno incorporar otras herramientas sincrónicas, tipo de interacción inmediata... al estilo WhatsApp. Herramientas no tan institucionalizadas, sino aprovechar por ejemplo la transmisión en vivo de Facebook y decirles a los alumnos “estoy acá corrigiendo los parciales y observo que...” En el instantáneo, en dos minutos, sin las formalidades, de manera espontánea... poder llegar a los alumnos, sin ser una clase formal grabada y colgada en la plataforma, que lleva tiempo de grabación, edición, etc. Hacer algo así rápido, instantáneo,</p>

		que luego se desvanece como es el ritmo de la tecnología actual, pero que tiene lo rico del momento
	N°4	Uso videos, enlaces a textos, o el foro, para transmitir algún concepto, pero no en las evaluaciones. Sí permito a los alumnos usar [refiriendo a herramientas o aplicaciones web] para hacer el parcial, pero lo debe enviar en algún formato como pdf, jpg que yo lo pueda leer, lo pueda ver.
	N°5	Se incorporan tecnologías para acompañar el aprendizaje, sumar contenido, pero no precisamente para evaluar. Yo uso videos de canal encuentro, cmaps, prezi, etc.

Anexo 3- Entrevistas a alumnos

Listados de preguntas disparadoras a alumnos

A modo introductorio se les indicó a los entrevistados que las siguientes preguntas tienen como finalidad conocer, desde su perspectiva los procesos de evaluación del aprendizaje en las carreras universitarias que están cursando. Se les aclaró que entiende por evaluación a todas las instancias mediante las cuales se identifican, se analizan y/o acreditan los aprendizajes logrados. Por ejemplo: trabajos prácticos, autoevaluaciones, exámenes parciales y finales, etc. Las entrevistas de las universidades caso 1 y 3 se realizaron en las sedes de las instituciones, a la salida de instancias de exámenes. Las entrevistas a estudiantes de la universidad caso 2 se realizaron por teléfono y personalmente en un punto de encuentro acordado.

- ¿La realización de trabajos prácticos evaluables te permiten aprender más sobre la materia? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
- Los parciales o exámenes finales, ¿reflejan los aprendizajes logrados ("lo que realmente sabes") en la materia? ¿Por qué?
- Los trabajos prácticos y exámenes parciales o finales, ¿te permiten acercarte a situaciones de aprendizaje y problemas significativos de la vida real? En caso de que si, ¿De qué manera? En caso negativo, ¿Cómo podrían mejorarse?
- ¿Qué opinas en general de las actividades prácticas y de los exámenes parciales o finales?

- Hay alumnos que prefieren trabajar y aprender de manera individual mientras que otros disfrutan más de las actividades colaborativas en grupo, ¿qué preferís vos en el contexto de una carrera a distancia?
- Los trabajos prácticos, autoevaluaciones y exámenes parciales o finales ¿son adecuados y pertinentes a los modos de aprender a distancia?
- Las autoevaluaciones, ¿te permiten reconocer y reflexionar sobre los aprendizajes logrados? ¿Por qué?
- ¿Consideras que la tecnología utilizada por la universidad o por tu profesor virtual mejora y enriquece el proceso de aprendizaje y las instancias de evaluación?
- Además de los recursos y herramientas dispuestos en la plataforma virtual de aprendizaje, ¿utilizas algún otro recurso o aplicación web para estudiar y/o.
- comunicarte con tus compañeros? (Por ejemplo: Google, YouTube, Redes Sociales, etc.) En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles?
- ¿Cómo podrían mejorarse los trabajos prácticos y exámenes parciales y finales?
- ¿Otros comentarios, sugerencias?

Referencias de los estudiantes entrevistados:

- N°1, estudiante universidad caso 1 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°2, estudiante universidad caso 1 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°3, estudiante universidad caso 1 (área de la administración y contabilidad)
- N°4, estudiante universidad caso 1 (área de la administración y contabilidad)
- N°5, estudiante universidad caso 2 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°6, estudiante universidad caso 2 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°7, estudiante universidad caso 2 (área de la administración y contabilidad)
- N°8, estudiante universidad caso 3 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°9, estudiante universidad caso 3 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°10, estudiante universidad caso 3 (área del derecho y las ciencias sociales)
- N°11, estudiante universidad caso 3 (área del derecho y las ciencias sociales)

Tabla de respuestas alumnos

Aquí también, para facilitar la lectura y el análisis de las entrevistas en conjunto, se sintetizan las respuestas más relevantes a los fines de esta investigación, en la siguiente tabla:

Tema de pregunta	Entrevistado	Respuestas
Estrategias y modos de evaluación: actividades prácticas, autoevaluaciones, exámenes.	N°1	Yo te puedo asegurar que si viene el profesor ahora y te hace una pregunta ninguno puede hilar ningún concepto.
		Si vos lo lees te das cuenta [cual es el concepto], lo puedes identificar, pero no lo puedes reproducir y eso a nivel profesional después te re estorba... no poder desarrollarlo. Vos el día de mañana frente a un cliente o en una entrevista tenes que poder desarrollar ese concepto y por ahí te cuesta más o no puedes. Antes, los prácticos eran a desarrollar y te obligaban a redactar y procesar más la información, no solo asimilar, ahora no, porque los trabajos prácticos son de múltiple opción también. Yo no los hago.... la mayoría de las veces vengo a rendir y no hice los tp's... no me interesan...
	N°2	No es el que sea malo la múltiple opción sino el tipo de preguntas, cómo están hechas las preguntas... a veces están mal redactadas, a veces hay más de una opción que podría ser correcta y el sistema no lo considera. Lo que está escrito en el apunte tal cual, esa es la respuesta que vos tenes que elegir, aunque no esté correcta.
		A veces la bibliografía está desactualizada y vos sabes que lo que dice ahí ya no es así, sobre todo en una carrera como la nuestra, y para aprobar tenes que responder tal cual está en el apunte, aunque ya no sea así.
		También me pasó en el parcial de hoy que me tocaron preguntas de la bibliografía ampliatoria, no lo había estudiado.... porque si no llegas no estudias lo ampliatorio. Había estudiado mucho, la primera vez que leo todo el libro, todos los módulos y me fue mal... Pero, las preguntas que me hicieron no estaban en la bibliografía básica. La modalidad no te permite estudiar la bibliografía complementaria... porque vamos cursando de a dos materias, un módulo cada dos semanas... el tiempo no te da, yo vengo hace cinco semanas rindiendo todas las semanas. Le pondría más ganas si los exámenes fueran con preguntas a desarrollar
	N°3	Yo leo un montón de veces porque hay preguntas que se enfocan mucho en lo textual... Por ejemplo: Karina va siempre a la facultad, Karina va a veces a la facultad, Karina va con mucha frecuencia a la facultad... y capaz que uno aprendió que Karina va a la facultad y no te acordas si es siempre, frecuente o nunca... Entonces tenes que leer muchas veces, hasta memorizarlo prácticamente. La metodología no es instrumental no es práctica. Lees a conciencia, estudias cada concepto, porque la múltiple opción se basa muchos

		<p>en los conceptos, los estudias casi de memoria... es todo conceptual teórico.</p> <p>Pero más allá de eso, yo creo que depende mucho de cada uno, si uno le pone todas las pilas aprendes y si quieres evacuar todas las dudas a través del mail lo podes hacer.</p>
	N°4	<p>Son para comprobar los que aprendiste, para obtener una calificación. No sirve la metodología para aprender, no sirve para saber, sí para aprobar.</p> <p>A Impuestos la aprobé pero sentí que no aprendí nada de la materia y aprobé el examen... me pasó con esa materia, con el resto no.</p> <p>A los prácticos, si uno le dedica tiempo y los hace bien aprendes. Pero, la nota a veces refleja lo que aprendiste y a veces no, depende de uno, porque vos podes intentar varias veces hasta que lo apruebes.</p>
	N°5	<p>Sí aprendes, están buenos los trabajos prácticos porque son sobre casos, tenes que aplicar lo que estudiaste. Sí, son situaciones que luego te podrían pasar en tu profesión, reales.</p>
	N°6	<p>yo me descargo el material, lo imprimo, lo leo todo, y después hago los prácticos y ¡me va bien! Siempre apruebo, también en los exámenes.</p>
	N°7	<p>No respondió sobre el tema</p>
	N°8	<p>En primer año hicimos un trabajo de campo y detectamos una problemática. Y después, en el [trabajo] final tenes que abordar ese caso desde todas las otras materias: historia y cultura, economía.</p> <p>Lo mismo en segundo año con una materia en la cual teníamos que ir a todos los Medios de Comunicación locales y difundir ese caso. Ahí tenes un acercamiento profundo.</p>
	N°9	<p>Cada módulo tiene autoevaluaciones. En una materia teníamos una autoevaluación al final de cada módulo y vos las haces y después te da el resultado, te da las correcciones y vos ves en que te fue mal. La nota es parte de las AO.</p> <p>En los finales, me pasó con Economía, que la rendí como 80 veces, yo venía re segura y me iba mal. Yo desarrollaba pero no desde el punto de vista que la profe pedía, cuando cambie el punto de vista ahí si aprobé.</p>
	N°10	<p>Si haces todas las AO aprendes más sobre la materia. Las AO son de investigación y los finales tienen 3 partes:</p>

		Múltiple opción y verdadero falso: que se basa en la teoría en sí, en los apuntes
		Se basa en conceptos relacionados a lo que vos hiciste en el trabajo de campo. Caso práctico.
	N°11	Muchas de las AO tienen que ver con el trabajo de campo. En muchas materias de 1 año por ejemplo, la base del trabajo es elegir un objetivo de estudio y trabajar sobre ese caso y el resto de las materias se relacionan con ese destino, con el proyecto.
		En el final del 1° en Introducción al turismo tenes que abarcar todas las otras materia.
		En segundo año lo que más vemos es el tema de los objetivos. Plantear objetivos generales y particulares y desarrollarlos.
		En primer año hicimos un trabajo de campo, detectamos una problemática relacionada al turismo y luego en segundo año ya fue más desarrollar esa problemática a través de los medios de comunicación.
	N°1	No respondió sobre el tema
	N°2	No tenemos casi actividades en grupo, yo creo que en todas las carreras las prácticas son esenciales es lo que te va formando realmente más allá del estudio que vos puedas tener....
	N°3	No nada en grupo. En los exámenes no. Si, en la teleclase, hacemos un trabajo práctico, hay un coordinador y se da un debate y ahí sí podemos expresar lo que estudiamos, entre todos.
	N°4	No respondió sobre el tema
	N°5	Las actividades son individuales, y tenemos un foro para debatir, pero nadie lo usa.
	N°6	Ya no tengo ganas [refiriendo al trabajo colaborativo], me gusta estudiar sola. Yo me imprimo todo, me levanto temprano y me siento tranquila y sola a estudiar toda la mañana y después hago los trabajos prácticos. Como directora de escuela lideré equipos interdisciplinarios de docentes, y como madre y ahora abuela, tengo un ejercicio diario de trabajo colaborativo
	N°7	Yo prefiero hacer los trabajos prácticos sola, el parcial sola, pero sí me gusta juntarme con un amigo a estudiar. Él estudia en otra universidad, y está bueno para que cada uno aporte lo suyo, intercambiar.
	N°8	Podes hacerlo individual o con alguien, yo prefiero trabajar con alguien más porque es mucho, el trabajo de campo suma lo que ves en cada materia.
	N°9	No respondió sobre el tema

	N°10	y depende lo que uno quiera... puedes elegir individual o grupal, máximo 2 o 3 personas, como es distancia y no estamos muy cerca unos de otros, o no elegimos desde un principio el mismo destino turístico, por lo general lo hacemos solos. Pero, yo por ejemplo hago el trabajo de Introducción al Turismo con un chico de San Luis y nos mandábamos mensajes, él investiga allá, yo acá, y nos comunicamos por WhatsApp, mail, está bueno, y aparte nos encontramos cuando venimos a rendir acá.
	N°11	No respondió sobre el tema
Seguimiento del docente y retroalimentación	N°1	... a lo mejor uno los hace re confiados y no tienes a nadie que te guíe, y si está bien se verá reflejado en la nota, pero si te va mal no sabes qué hiciste mal... estaría bueno que al menos en los trabajos prácticos tener una devolución. No es lo mismo hablar con alguien que tener que redactar, mandar un correo, esperar.... Yo mandé una consulta a mi profesor virtual y me respondió dos días después con la parte teórica copiada y le volví a preguntar y me volvió a copiar lo mismo. No interactúas, no hay diálogo...
	N°2	Implementar dentro de la modalidad distancia al menos una clase con un docente, o que esté disponible en un horario de consulta. La semana pasada yo hice el descargo de una pregunta que me pareció que estaba mal redactada, era muy confusa... pero no te responden en el momento, tienes que esperar. Incluso la otra vez estábamos resolviendo un práctico... y había una pregunta que la tutora del aula lo interpretó de una manera nosotros de otra... hay cosas que son de libre interpretación y la facultad siempre tiene la razón
	N°3	Yo hice un examen la clase pasada y elegí una respuesta que según el sistema no era la correcta, pero para mí sí lo era. La tutora que estaba me dijo que haga el descargo si quería reclamar, y me pongo a hacer el descargo y no llegué, se me cerró el examen, porque tienes 10 minutos para hacer la revisión y no llegué... y hasta el día de hoy me parece que lo que yo pienso era correcto... Teniendo un profesor a disposición sería distinto
	N°4	Si hubiera una persona a disponibilidad para resolver las dudas al momento de la evaluación o de los trabajos prácticos sería mucho más provechoso. Pero lo tienes que hacer por sistema. El mismo sistema te pregunta si quieres mandar a revisión. Cuando vos respondes mal, el sistema te indica dónde te equivocaste y te pregunta si quieres mandarlo a revisión. Lo mandas a revisar, pero a mí nunca me responden.

	N°5	Lo que más valoro de los parciales es que si tengo una duda puedo mandar un mail o llamar por teléfono al profesor o de ultima ir en el horario de consulta, pero después en el examen final no podés preguntar, porque no siempre te toca con un profesor de la materia, te puede tocar con cualquier otro....
	N°6	Casi que no consulto nada, no tengo mucho contacto con el profesor.
	N°7	No respondió sobre el tema
	N°8	No respondió sobre el tema
	N°9	Lo que está bueno es que, en la misma aula virtual además de la nota, el profe te hace una devolución. Hay algunos profes que por ejemplo te hacen la devolución en otro color en el mismo archivo y te van diciendo esto está bien, fijate en esto otro, para que vos puedas corregir lo que no estuvo tan bien y enviarlo de nuevo. Las materias troncales por lo general hacen eso porque son trabajos muy extensos. Sino sólo te hacen una observación final
	N°10	En las tutorías presenciales si se puede venimos o llamamos por teléfono
	N°11	La carrera a distancia es más llevadera, vos manejas tus tiempos y vengo a consultar si tengo dudas, me pasa que curso una presencial que tengo que ir a clases y para mí no es relevante asistir a esa clase y tengo que ir igual porque es obligatorio, acá no, acá vengo si tengo dudas.
	N°1	Tenemos grupo de WhatsApp y de Facebook que usamos para compartir material de la materia o dudas... pero para la modalidad de evaluación [refiere a la múltiple opción] no sirve.
	N°2	El foro sigue el lineamiento de un profesor, no podemos consultar dudas puntuales, tenes que leer todas las participaciones para llegar a una conclusión
	N°3	Tenemos un grupo de WhatsApp y de Facebook en el que hablamos, nos pasamos cosas de la materia, dudas....
	N°4	No respondió sobre el tema
	N°5	No, no usamos (refiere a recursos, herramientas interactivas digitales). La plataforma nomas.
	N°6	A mí me cuesta un poco, uso la mensajería de la plataforma y el foro pero no termino de entenderlo.
	N°7	No respondió sobre este tema
	N°8	Casi todo lo consulto en el grupo de WhatsApp porque está más a mano, no tengo que entrar al aula virtual, directamente le pregunto mis compañeros por ahí.

	N°9	Tenemos un grupo en Facebook y uno en WhatsApp que creamos para conocernos y ahí nos ayudamos, nos pasamos información, nos avisamos de avisos que mandan el profe en la plataforma. Hay más compañerismo, es más solidario
	N°10	Si, pocas [herramientas o aplicaciones web]. Word o PowerPoint casi siempre, los profes quieren que redactes muchos.
	N°11	La plataforma tiene chat, y el foro que es más de debate y ahí la cada uno propone y la profe interactúa y nos guía a través del foro si ponemos algo errado

Anexo 4 - Inventario recursos interactivos digitales

Tabla de recursos que pueden potenciar la evaluación auténtica

Tipo	Nombre y enlace web
Aulas virtuales	Google Classroom (https://classroom.google.com) Edmodo (https://www.edmodo.com) HootCourse (http://hootcourse.com)
Mapas mentales en línea	MindMeister (https://www.mindmeister.com) Bubbl Us (https://bubbl.us) Wise Mapping (http://www.wisemapping.com) Cacco (https://cacco.com) GoConqr (https://www.goconqr.com)
Infografías	Easel.ly (https://www.easel.ly/) Piktochart (https://piktochart.com/) Powtoon (https://www.powtoon.com)
Pizarra o mural	Lino (http://en.linoit.com/) Padlet (https://padlet.com/) Murally (https://mural.co/).
Narrativa hipertextual y escritura colaborativa	Wikispaces (http://www.wikispaces.com) Crocodoc (https://crocodoc.com) Pbwiki (http://www.pbwiki.com) Wetpaint (http://www.wetpaint.com).
Líneas de tiempo	Timeline (http://www.readwritethink.org) Tline (https://tline.io/) Tiki-Toki (https://www.tiki-toki.com/)
Creación o edición de videos	Youtube (https://www.youtube.com) Vimeo (https://www.vimeo.com) Dailimoto (http://www.dailymotion.com)

	<p>Animoto (https://animoto.com) Kizoa (http://www.dailymotion.com) Pixorial (http://lifelogger.com) Wevideo (https://www.wevideo.com) Movenote (http://www.movenote.com/) Videlean (https://videolean.com/).</p>
Portafolio	<p>Carbonmade (https://carbonmade.com/) Behance (https://www.behance.net/) Iconify (http://iconify.co/).</p>
Cuestionarios o juegos de preguntas	<p>Quizizz (https://quizizz.com/) Plickers (https://www.plickers.com/)</p>
Publicación de contenido y materiales multimedia	<p>Blogger (http://www.blogger.com) Blogspot (www.blogspot.com) Haz Blog (www.hazblog.com) Simplesites (http://www.simplesite.com) Prezi (https://prezi.com) Slideshare (https://es.slideshare.net) Thinglink (https://www.thinglink.com/) Genially (https://www.genial.ly/es) Emaze (https://www.emaze.com/) Canva, (https://www.canva.com/)</p>
Realidad aumentada	<p>ARcrow (http://arcrowd.com/) Blippar (https://blippar.com) Aurasma (https://www.aurasma.com) Zappar (https://www.zappar.com/)</p>
Simuladores y laboratorios virtuales	<p>GameLab (http://www.gamelabeducation.com/es/) CompanyGame (http://www.companygame.com/) Xplore Health (http://www.xplorehealth.eu/)</p>
Museos virtuales	<p>Louvre (http://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne) Prado (https://www.museodelprado.es/coleccion) Argentina Virtual (http://www.argentinavirtual.educ.ar/localhost/index.html).</p>
Redes Sociales	<p>Facebook (https://es-la.facebook.com/) Twitter (https://twitter.com/) WhatsApp (https://web.whatsapp.com) Skype (https://www.skype.com/es) Pinterest (https://ar.pinterest.com) Scribd (https://es.scribd.com) Meetup (https://www.meetup.com).</p>