

# Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado

## Learn and evaluate in virtuality: pedagogical experience of the professors of the Universidad Nacional del Nordeste, in a postgraduate course

Mara Moreyra<sup>1,2</sup>, Marcelo Alegre<sup>1,2</sup>, Patricia Demuth<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina

[mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar](mailto:mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar), [marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar](mailto:marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar), [patriciademuth@med.unne.edu.ar](mailto:patriciademuth@med.unne.edu.ar)

Recibido: 15/12/2020 | Aceptado: 14/01/2021

**Cita sugerida:** M. Moreyra, M. Alegre, P. Demuth, "Aprender y evaluar en la virtualidad: experiencia pedagógica de los profesores de la Universidad Nacional del Nordeste, en un curso de posgrado," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 414-422, 2021, doi: 10.24215/18509959.28.e52

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

### Resumen

El artículo analiza y reflexiona sobre los aprendizajes desarrollados por profesores universitarios al realizar un curso de posgrado denominado "Aprender y evaluar en la virtualidad" destinado a docentes de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional del Nordeste, durante el año lectivo 2020, en medio de un contexto educativo de enseñanza remota, atravesado por la emergencia sanitaria a raíz de la Pandemia COVID-19. Para ello, se realiza una descripción de la experiencia pedagógica enmarcada en la formación en línea, además de un análisis comparativo entre dos cohortes continuas. Se identifican diversos aprendizajes vinculados al rol del tutor virtual, a los dispositivos didácticos y las actividades de aprendizaje y de evaluación, elementos clave para el aprendizaje en línea.

**Palabras clave:** Educación en línea; Formación docente; Universidad; Enseñanza remota.

### Abstract

The article analyzes and reflects on the learning developed by university professors when taking a postgraduate course called "Learning and evaluating in virtuality" for teachers of the Faculty of Humanities, of the Universidad Nacional del Nordeste, during the 2020 school year, in through an educational context of remote teaching, crossed by the health emergency due to the COVID-19 Pandemic. For this, a description of the pedagogical experience framed in online training is made, in addition to a comparative analysis between two continuous cohorts. Various learnings are identified linked to the role of the virtual tutor, teaching strategies and learning and evaluation activities as learning, key elements for online learning.

**Keywords:** Online education; Teacher training; University; Remote teaching.

## 1. Introducción

Actualmente, la situación de emergencia social y sanitaria emergente a partir de la Pandemia de COVID-19, develó, una vez más, la situación actual del sistema educativo, sus carencias profundas y su fragilidad en todos los niveles para dar respuestas a la crisis real [1]. En particular, desde la perspectiva didáctica, replanteó reflexiones sobre aquellas viejas deudas didáctico-pedagógicas latentes en el campo educativo, en particular, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de nivel superior. En este sentido, durante el ciclo lectivo, en los distintos medios de comunicación y redes sociales se manifestó una constante comparación entre la educación presencial versus la educación virtual. Incluso, diversos autores han referido que la gran mayoría de las propuestas de enseñanza virtual se vincularon con la Enseñanza Retoma de Emergencia, tomando distancia de la educación en línea, ya que, la primera refiere a la inmediatez de respuestas urgentes por parte del sistema educativo para garantizar la continuidad de la enseñanza a través de los entornos virtuales disponibles [2].

Pardo Kuklinski y Cobos [3] señalan que una de las claves para comenzar construir buenas prácticas de enseñanza vinculadas a la promoción de aprendizajes significativos en entornos virtuales, es superar la dicotomía presencialidad versus virtualidad ya que, es una discusión que carece de oportunidades y reconstrucciones. No se trata de sostener que una es mejor o superior a la otra, sino más bien, superar dicha dicotomía y avanzar en las posibilidades, potencialidades de ambas. Singularmente, avanzar sobre la comprensión de las características de la formación y aprendizaje en línea y ubicuo como una oportunidad insoslayable para potenciar la calidad de la educación superior universitaria. En esta oportunidad se recuperan estas potencialidades de aprendizaje en línea y sus implicancias para la enseñanza, en el marco de una propuesta de formación docente gratuita realizada en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste para sus profesores. Luego del análisis realizado, se evidencian los aprendizajes desarrollados por dichos destinatarios al finalizar el cursado.

### 1.1. El contexto de emergencia sanitaria y las normativas que regularon la enseñanza remota en la universidad

Luego de conocerse la situación de pandemia a nivel mundial por consecuencia del Covid-19, Argentina declaró, como política pública, el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) bajo el Decreto Presidencial<sup>1</sup> 297/2020 en el marco de la declaración de pandemia emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que decretaba la Emergencia Sanitaria.

En este contexto, la Universidad Nacional del Nordeste también se adhirió a este tipo de normativas, suspendiendo las instancias de clases presenciales y posibilitando el desarrollo de las mismas de manera virtual mediante la

plataforma virtual Moodle. El año lectivo 2020, que había comenzado con mesas de exámenes finales presenciales durante febrero, luego de conocerse la situación de pandemia y las extremas medidas de seguridad de la salud para la población en el país, la Universidad Nacional del Nordeste se adhirió a este tipo de normativas, suspendiendo las instancias de clases presenciales y posibilitando el desarrollo de las mismas de manera virtual mediante la plataforma virtual Moodle. A su vez, creó el Comité de Contingencia Sanitaria que sugirió al Consejo Superior de esta casa de estudio, la creación de protocolos de acciones institucionales mediante diversas líneas que se implementaron en todas las dependencias institucionales, procurando evitar la diseminación de la enfermedad entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Como primera medida, el Vicerrector a cargo de la Universidad, resuelve mediante la Resolución Rectoral<sup>2</sup> N° 0855/20 Ad Referendum del Consejo Superior, diferentes suspensiones de las y los trabajadores para disminuir la presencia de los agentes docentes, no docentes, investigadores y becarios a las diferentes unidades académicas, con las medidas necesarias para la implementación de la modalidad de trabajo a distancia. Luego de conocerse esta normativa, y ya con el inicio de clases del primer cuatrimestre, los y las docentes de la Facultad de Humanidades, comenzaron a desandar el trabajo y desarrollo de sus asignaturas mediante las aulas virtuales en algunos casos con la Plataforma Moodle<sup>3</sup>, que funciona como plataforma oficial de la Facultad, como así también con otras plataformas como Google Classroom, entre otras.

Esto evidenció, dentro de la Facultad de Humanidades, que algunos docentes se encontraron en la "encrucijada" de tener que desarrollar las clases de maneras virtuales de su asignatura y no contar con competencias básicas (tecnológicas y pedagógicas) para el manejo de las diferentes plataformas virtuales. Se entiende que esto se debe a las tradicionales prácticas de enseñanza en entornos presenciales, definidas y reguladas por el Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades<sup>4</sup>, en el que las actividades virtuales se encuentran como opción para apoyo a la presencialidad, no superando el 25% de la carga horaria total extra-clase, como lo menciona en su Art. 8.

Por lo expuesto, la Facultad de Humanidades, comenzó a regular normativamente diferentes actividades, que pretendieron dar respuesta a este contexto de pandemia y a la situación de enseñanza remota en contexto de emergencia, y como lo plantearon en el considerando de la Resolución 152/20 C.D.<sup>5</sup> de planificar el desarrollo de más de 19 carreras de Grado y Pregrado, conjuntamente con el dictado de las 124 materias cuatrimestrales y las 45 de duración anual, como así también crearon el Instructivo para Exámenes Finales a Distancia con modalidad virtual<sup>6</sup> mediante la Resolución N° 137/20 C.D. y las mesas de exámenes ordinarias con cronograma excepcional y las modificaciones al instructivo anterior mediante la Resolución 208/20 C.D.<sup>7</sup> También se autorizó el dictado

de las asignaturas del Segundo Cuatrimestre de todas las carreras de Pre-Grado y Grado correspondientemente al Ciclo lectivo 2020 con modalidad virtual en la Resolución N° 152/20 C.D. y mediante el ámbito de la Plataforma proporcionada por UNNE Virtual.

Siguiendo con esta línea de desarrollar la enseñanza remota en modalidad virtual, las Secretarías de Asuntos Académicos, de Extensión, Capacitación y Servicios y el Área de Educación a Distancia de la Facultad de Humanidades, presentaron el "Programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad en contexto de pandemia" que surge como propuesta de formación docente continua para todos los equipos de cátedras de dicha facultad, como respuesta a la demanda de adquirir competencias docentes para el trabajo en la virtualidad. Aprobado luego, el presupuesto de costos para la edición del "Programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad en contexto de pandemia"<sup>8</sup> bajo la Resolución N° 173/20 C.D., se crea en este marco la propuesta del curso "Aprender y evaluar en la virtualidad".

## 2. Sobre la propuesta de formación docente continua "Aprender y evaluar en la virtualidad"

La propuesta del curso de posgrado denominada "Aprender y evaluar en la virtualidad" surge a partir de la demanda de la formación de docentes, de la Facultad de Humanidades, que necesitaban contar con competencias y manejos del aula virtual Moodle para la adecuación de su asignatura en este contexto de emergencia sanitaria y adaptarla a la enseñanza remota. Este escenario de formación docente continua, surge con la finalidad de brindar las nociones didácticas centrales para entender los entornos virtuales y sus potencialidades, así como las herramientas básicas para su implementación. Promoviendo que los docentes desde el rol de cursante, consigan el desarrollo de competencias necesarias para adecuar las propuestas formativas y evaluar los aprendizajes a través de los entornos virtuales.

Se trabajó desde una perspectiva problematizadora<sup>9</sup> ubicando como protagonista al cursante. Para ello, se desarrollaron actividades vinculadas al diseño y la gestión de las aulas virtuales para la docencia de nivel superior. Dichas actividades, fueron fundamentadas por marcos teóricos vinculados a la psicología cognitiva y del aprendizaje, con principal acento en la cognición social y el aporte de los entornos virtuales al aprendizaje ubicuo y colaborativo [4]. Este curso de posgrado, como menciona en su programa, tenía como principales destinatarios a profesores y profesoras de la Facultad de Humanidades (UNNE), con el objetivo era desarrollar competencias pedagógicas y técnicas para formar y evaluar aprendizajes a través de la plataforma Moodle con una carga horaria de 20hs durante el total de 4 semanas, cada cohorte.

Se pretendía con este espacio, lograr el desarrollo de diversos contenidos generales remarcando los entornos virtuales y su potencialidad para el aprendizaje de las profesiones. Para ello se trabajó sobre la confección de guías y rutas para el aprendizaje; la confección de diferentes recursos: página, archivo, carpetas. También actividades de intercambio colaborativas: Foros; Wikis; Textos en línea. Y se cerraba con evaluación para el aprendizaje, con acento en lo formativo, seguimiento y retroalimentación. El curso, al ser ofrecido por la Facultad de Humanidades, era de carácter gratuito y con una aceptación de hasta 20 equipos de cátedras por cohorte. Se ofertaron dos cohortes, con un total de 85 (ochenta y cinco) participantes. Bajo la dirección de dos profesoras responsables y un equipo de tutores conformado por seis profesores, mediante la plataforma Moodle de la universidad.

El desarrollo de los encuentros fue mediante dos tipos de sincronizaciones [2]: actividades sincrónicas y asincrónicas<sup>10</sup>. Los encuentros sincrónicos fueron: clases en línea semanales de una hora y media cada una, a través de plataforma de videoconferencia con interacción. Y las actividades asincrónicas, se desarrollaron en el aula general, sin permiso de edición y con seguimiento en las aulas de equipos (por asignatura) con permiso de edición. En ambas cohortes del curso, la propuesta efectivamente desarrollada se conformó de acuerdo a los siguientes datos sistematizados, en la Tabla 1 "Cuadro de comparación de ambas cohortes (1 y 2):

Tabla 1. Cuadro de comparación de ambas cohortes (1 y 2)

Curso	Cohorte 1	Cohorte 2
Cursantes	57 docentes	28 docentes
Equipos de asignaturas	28 equipos	15 equipos
Aulas de equipos	28 aulas	15 aulas
Semanas cursados	6 semanas	6 semanas

## 3. Competencias aprendidas en el curso: voces de los cursantes

Las voces de los cursantes, son importantes como proceso reflexivo sobre su propio proceso de aprendizajes durante el curso, como un ejercicio profundo con especial atención sobre sus desempeños y sus producciones [5]. Se reconoce que recuperar las voces de los cursantes, mediante esta instancia de autoevaluación,

[...] requiere el desarrollo de determinadas habilidades para que un estudiante pueda juzgar su propia producción y desempeño. Es necesario que esté atento a sus percepciones y reflexione para que pueda distinguir lo que está logrado, lo que es correcto y lo que tiene que mejorar. [5]

En este sentido, estas voces, resultan como evidencias<sup>11</sup> de las autoevaluaciones realizadas en la última semana del cursado, las cuales estuvieron mediadas por los criterios y preguntas orientadoras establecidas en la consigna. Es así que, como lo sostienen Anijovich y Capelletti [5] "...la presencia de criterios, descriptores de niveles de calidad, así como a la comprensión profunda por parte de los estudiantes" son referencias para regular la metacognición y no resulte variada la posibilidad de reflexión. Por ello, se les planteó la posibilidad de redactar un texto corto reflexivo sobre sus propios procesos de aprendizaje de las diversas semanas. Conjuntamente con preguntas que no debían ser respondidas literalmente, sino que debían interpretarse como orientadoras del proceso reflexivo.

Los interrogantes fueron:

*¿Qué aprendieron de nuevo en esta semana? ¿Qué aprendizaje, que ya habían construido con anterioridad, se consolidó? ¿Qué diferencias pueden identificar al pasar al rol de tutores respecto del rol de tutorizados que venían teniendo en este curso? ¿Qué dudas les genera esta tarea específica dentro de la práctica docente?*

Además, se aclaró la posibilidad de agregar cualquier otra reflexión que consideren pertinente, dentro del margen de 400 hasta 700 palabras para la redacción y oportunamente podían incluir una imagen que consideren ilustrativa del texto que redactaran. A continuación, se sistematiza en la Tabla 2 "Cuadro de participantes de la autoevaluación", el total de los que participaron efectivamente en esta actividad:

Tabla 2. Cuadro de participantes de la autoevaluación

Participantes de la autoevaluación Semana 4		
Cohorte del cursado	Cantidad cursantes	Cantidad autoevaluados
1° Cohorte	57	32
2° Cohorte	28	10
Total	85	42

Luego de proceder a la lectura de las (cuarenta y dos) autoevaluaciones en total, se procedió a organizar el corpus de datos para analizarlos cualitativamente, mediante el proceso de codificación primero y luego la elaboración de categorías de unidades de significados con relevancia para este trabajo, y una vez construidas, se

interpretaron bajo la reflexión de diferentes marcos teóricos.

Como pauta metodológica, de acuerdo a lo planteado por Yuni y Urbano [6] se codificaron los datos segmentados a partir de la lectura de los mismos. De este modo, fue conformándose las categorías para luego analizarlas. Desde esta perspectiva, el sentido del análisis de datos es reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una información lo más completa posible del objeto de estudio en cuestión.

Una vez codificada la información, se procedió a los que los autores [6] denominan la exposición y presentación de los datos. Aquí se presenta de modo sistemático, las categorías con los aportes textuales de los autoevaluados y fundamentos teóricos, que permiten construir estas categorías conceptuales, facilitando la visualización de las relaciones más relevantes que se han construido. A continuación, se presentan las categorías conceptuales construidas:

### 3.1. Un rol en construcción: el tutor virtual

Particularmente esta categoría alude a los aprendizajes vinculados a la figura del tutor virtual que media y acompaña permanentemente los procesos de aprendizajes de los estudiantes. En los entornos virtuales, el tutor pasa de ser transmisor de conocimiento a facilitador del aprendizaje, promoviendo y orientando el desarrollo individual cada vez más autónomo del estudiante y la interacción social [7]. En el siguiente fragmento se significa esta función de mediación, lugar protagónico estudiantil en la formación y la promoción de la autogestión de sus aprendizajes:

*"Me veo ahora más armada que antes para pensar la función docente como mediadora, como guía, no como centro, y siento que me sirve para pensar las clases, porque dejamos a un lado los hermosos discursos y tuvimos que ponernos a pensar en prácticas concretas para llevar adelante lo solicitado (y lo que en definitiva es lo que tanto promulgamos). Esta forma de planificar las clases virtuales es más pertinente, centrarse en la actividad del estudiante y lo que éste pueda desarrollar como insumo para su propia comprensión de los temas, enfocándose además en los contenidos básicos (dejar atrás los excesos y rellenos) y pensar de nuevo todos los materiales que les proponemos como docentes. Incluso me llevó a replantearme los objetivos de la materia, si yo no los tenía claro, menos iba a poder explicárselo a los alumnos"* (Cursante F - cohorte 2).

Asimismo, en relación a las funciones y saberes que atraviesan al rol tutorial, los cursantes han reconocido diversos conocimientos y competencias que le son propias, se encuentran en permanente construcción y requieren de formación específica para la virtualidad:

*"Creo que esta propuesta nos ha servido para ejercitar y empezar a adquirir ciertas competencias que si bien desconocemos en la presencialidad o son llevadas a cabo de otras maneras (por ejemplo, oralmente) en la*

*virtualidad son necesarias de incluir de forma planificada y sistematizada y por ende es necesario traerlas a colación mediante espacios de reflexión e instancias de elaboración"* (Cursante C - Cohorte 2).

Estos conocimientos y competencias propias del rol tutorial, aludidas en este fragmento, son señaladas por varios autores [8], [9] y [10]. Estos coinciden en plantear, en particular, dos competencias, técnicas y académicas/pedagógicas. En esta línea, Sánchez y Moreyra [11] las señalan como tecnocompetencias que refieren al dominio de recursos, herramientas tecnológicas que promueven el aprendizaje colaborativo y ubicuo en línea; y las tecnodidácticas, aquellas que permiten la combinación e integración entre la gestión técnica de las herramientas y la significación didáctico-pedagógica que se le otorga, es decir, la identificación de los fines formativos. Es así que, se evidencia la preponderancia de ambas en las siguientes voces de cursantes y su integración en el proceso de construcción del rol tutorial:

*"Mediante lo solicitado para cumplimentar en el aula general, aprendí a reflexionar la vinculación entre el manejo de las herramientas digitales con las intencionalidades de enseñanza que me propuse en mi asignatura; crear desde mi Gmail un canal para subir mis videos a YouTube, agregarle sonido a los Power Point, crear un video, subirlo a YouTube, copiar el URL para luego incorporarlo en la Base de Datos: Evaluando evaluaciones, ingresar a la Base de Datos, mirar y comentar los trabajos de mis compañeros. En el aula particular, aprendí a agregar el URL del video para poder mirarlo desde la guía de estudios, agregué video explicativo de la estructura del aula virtual, video explicativo del sistema de evaluaciones (Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa), que no lo tenía incorporado a la propuesta, y video de la evaluación diagnóstica"* (Cursante "F"-Cohorte 1).

Además, otro tipo de competencia identificada son las interpersonales que refiere a mantener una comunicación fluida, amistosa, trabajar con las emociones en línea, promover el aprendizaje colaborativo y la interacción entre pares, aprender a negociar con los estudiantes, como lo sostiene Vásquez [12]. Teniendo en cuenta estas competencias, es sumamente importante que, el tutor en formación atraviese experiencias como estudiante en línea [13], para que pueda reconocer los elementos que entran en juego en dicho vínculo pedagógico. Precisamente en los próximos fragmentos es posible identificar la relevancia de desarrollar estas aptitudes al gestionar este vínculo y lo clave que resulta estas experiencias de simulación para los estudiantes:

*"Respecto de los roles de tutor a tutorizado, destaco del primero el compromiso profesional, emocional, académico e intelectual que debe tener para su desempeño, creando una relación armoniosa con sus estudiantes. A mi entender ellos son componentes importantes a la hora de desplegar una propuesta de tipo formativa, tal como lo es este curso"* (Cursante "C"-Cohorte 1).

*"El tutor responde a consultas de los tutorizados y orienta a los alumnos en las diferentes actividades a realizar. Creo que la experiencia es productiva porque me permitió ponerme en el papel del alumno y conocer aspectos para mejorar mi práctica docente y mi tarea como tutor"* (Cursante "B" - Cohorte 2).

Siguiendo a Sesento García [14], aprender sobre el papel del tutor virtual requiere de una formación continua permanente ya que, en la práctica del rol se logra desarrollar las diversas competencias, académicas, organizadoras, orientadoras y sociales que forman parte de su oficio diario. Por ello, no es menor el tipo de propuestas, los dispositivos didácticos y actividades de aprendizaje que se planteen para generar experiencias que permitan catalizarlas. El diseño y la coherencia lógica didáctica es la clave y son los aprendizajes señalados los que ponderan su calidad, como se expone en la próxima categoría conceptual.

### **3.2. Dispositivos de enseñanza y aprendizaje virtuales**

Con respecto a los dispositivos de enseñanza y aprendizaje que mediaron el entorno virtual para facilitar la navegación del mismo y orientar las actividades de aprendizaje, resaltaron la "guía para el aprendizaje" y la sección de "Cajitas de herramientas".

Con relación a la guía de aprendizaje, ésta es un documento esencial en toda propuesta de estudio virtual, que orienta el estudio acercando a los procesos cognitivos del alumno el material didáctico, con el fin de que pueda trabajarlo de manera autónoma [15]. Además, de ser un elemento clave de vínculo entre el estudiante y la propuesta de enseñanza, ya que, en la misma, se detalla la presentación del curso, sus objetivos, las actividades, las formas de trabajo, los materiales, los tiempos, la evaluación, el acompañamiento tutorial, entre otros. Esta toma de conocimiento sobre su relevancia se identifica en los siguientes fragmentos:

*"Las guías didácticas resultaron para mí un hallazgo sumamente importante. Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de conocer el camino, y cómo se realizará ese viaje de aprendizaje y enseñanza. Además de plantear en ella, actividades que propicien aprendizajes reales y duraderos"* (Cursante "B"-Cohorte 1).

*"Es de mencionar que nuestra asignatura se cursó durante el primer cuatrimestre, pero, recién ahora nos damos cuenta de que no formulamos ninguna guía para el aprendizaje o guía de estudio para ninguno de nuestros ejes de estudio. La incorporación de la guía al aula me parece que fue nuestro mayor aprendizaje, clave para orientar el aprendizaje de nuestros estudiantes (...). Me resultó de gran utilidad la "Cajita de herramientas". Me permitió, en pocos minutos, tener datos básicos para realizar algunas tareas solicitadas en el curso"* (Cursante "A"-Cohorte 1).

Asimismo, resaltaron el tipo de actividades de aprendizaje que ofrecía, más vinculadas al conocimiento funcional que al inerte y fructíferas para promover aprendizajes significativos. Penzo *et. al.* [16], señala que las actividades de aprendizaje funcionales no pretenden la repetición de la información, sino más bien, su uso, su aplicación a casos concretos. Dichas actividades no solo se desarrollan de manera asincrónica en el aula virtual sino, además, durante los encuentros sincrónicos primaba el rol protagónico de los cursantes ya que, se les proponía realizar actividades de debate y diálogo vinculando los contenidos planteados con sus propios espacios curriculares.

El segundo dispositivo didáctico, identificado fue la "Cajita de herramientas". La misma consistía en una sección del aula virtual, la cual exhibía diversos tutoriales, propios, abiertos, gratuitos y públicos en la red, sobre la gestión de los recursos y actividades que ofrece la plataforma Moodle, versión 3.8.3. Justamente los videos tutoriales son herramientas de apoyo que acompañan los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes, fortalecen el conocimiento y la gestión instruccional sobre una temática en particular [17]. Su potencialidad se encuentra en la accesibilidad, de manera asincrónica en la web, que permite a los estudiantes acudir a ellos las veces que fuesen necesarios y de acuerdo con sus tiempos disponibles. En los siguientes fragmentos se señala su relevancia y utilidad:

*"Absolutamente todo lo que nos brindaron con los tutoriales, las clases, las guías y demás herramientas brindadas, me fueron de sumamente interesantes y también la realización de algunas tareas fue todo un desafío, dado que anteriormente no había tenido oportunidad de explorar el aula virtual y sus secciones para armar una clase, una evaluación, ya que siempre participé como estudiante, no como generadora de contenidos. Es decir, que prácticamente, todo fue nuevo para mí."* (Cursante "E" - Cohorte 1).

*"Cada uno de los tutoriales explicativos sobre el uso de los diferentes recursos de la plataforma Moodle que nos han demostrado mediante las microclases y compartido en la cajita de herramientas han sido una valiosa contribución porque a través de ello se pudo diseñar el aula virtual de la cátedra semana antes del inicio del segundo cuatrimestre y en la que semanalmente se estuvo integrando los recursos de la plataforma sean, archivos, carpetas, donde adjuntamos bibliografías y presentaciones como material de apoyo de nuestras clases sincrónicas vías Meet o Zoom, los chats para comunicarnos todos los días con los alumnos y en el transcurso del mes tenemos pensado implementar textos colaborativos, foros como evaluación formativa"* (Cursante G - Cohorte 2).

### 3.3. La evaluación para el aprendizaje

En esta categoría se habla en términos estrictos de aprendizaje, entendiendo que todo el sentido y el valor que se pone "en juego" cuando se evalúan los aprendizajes,

están puestos en función de las posibilidades que permiten las evaluaciones para tomar decisiones, cambiar y mejorarla para generar aprendizaje.

Entender la evaluación "para" los aprendizajes y no sólo "de" los aprendizajes, modifica sustancialmente las prácticas evaluativas, y al modificarlas, transforma los procesos de aprendizaje y enseñanza, al plantear experiencias de aprendizaje y evaluación continuos en los que se pretende dar espacio para que nuestros estudiantes expresen con diferentes formatos y maneras sus logros y sus dificultades. [18]

Se entiende entonces, que la evaluación debe ser entendida como una oportunidad, como lo sostienen Anijovich y Capelletti [5], para que los y las estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes. Cuando las técnicas, los instrumentos y las actividades de evaluación se aplican a diversas situaciones reales de aprendizajes, promueve el desarrollo de competencias profesionales, por eso, las tareas se vuelven relevantes, de interpretación para generar reflexiones y respuestas ante tareas auténticas.

Como lo sostiene Brown, S. [19] estas "...tareas auténticas requieren que los estudiantes hagan un uso activo del material teórico (no recordarlo) aplicados a contextos reales, prácticos". Esto se pudo evidenciar, en uno de los fragmentos seleccionados de los cursantes que se autoevaluaron:

*"He aprendido la importancia de poder planificar distintas instancias evaluativas a lo largo de la propuesta de clases. Así también destaco la relevancia de poder invitarnos a reflexionar sobre los distintos tipos de evaluación y habilitar un espacio de reflexión y producción que nos permita incorporar cada una de ellas a nuestras propuestas de clases, diversificando las instancias de aprendizaje de lxs estudiantes"* (Cursante C - Cohorte 2)

El cursante autoevaluado, recupera en este fragmento la relevancia de poder planificar, reflexionar y producir diferentes propuestas de los momentos de la evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) en su aula virtual, para generar aprendizaje mediante la instancia evaluativa. En este sentido, el desarrollo de la evaluación auténtica, "implica correrse del acento de la relación de enseñanza y aprendizaje, y poner el acento en la relación aprendizaje y evaluación, dejando la enseñanza no tradicional, problematizadora y crítica, como un proceso que habilita escenarios de aprendizaje y evaluación continuos" [18].

Asimismo, la evaluación auténtica, también puede ser concebida como un medio para ayudar a los estudiantes a aprender [19]. Y en este modelo evaluativo, la retroalimentación se vuelve útil y formativa. Es menester, detenerse en esta noción de retroalimentación, sobre todo con base al fragmento extraído de un cursante autoevaluado, que reconoce el lugar que ocupó esta acción formativa, de manera permanente en cada actividad



realizada y a partir de ella, cómo fue clarificando las propuestas que se le presentaban en el curso.

*"En esta última etapa de trabajo del curso tuve la posibilidad de ajustar muchos detalles importantes de la guía didáctica en función de las devoluciones que hicieron los tutores. La posibilidad de recibir retroalimentaciones permanentes de las tareas me hizo notar la importancia que presenta esto para los cursantes, en la medida que me mostró cómo pequeños ajustes e incorporaciones pueden ayudar mucho para la clarificación de las ideas que se pretenden comunicar"* (Cursante "F" - Cohorte 1).

Se evidencia, con claridad que la retroalimentación, aquí es entendida como la acción de brindar información al evaluado describiendo el desempeño que tuvo en una situación o competencia observada [20]. Los autores la conciben como una actividad formativa, motivadora y generadora de aprendizajes profundos.

Realizar una retroalimentación formativa, implica realizar una devolución cualitativa, como sostiene Steiman [21], es relevante indicar el acierto o el tipo de error, mediante diversas formas que puedan servir como pistas, con una actitud abierta y de orientación. Esta devolución, al ser formativa, no necesariamente debe estar acompañada por la calificación, ya que "la nota" no resuelve el problema de reorientación del proceso de aprendizaje, y además son dos conceptos diferentes que pueden ser complementarios, dependiendo de los fines que persigan, ya sean institucionales o pedagógicos. Sin embargo, lo que interesa es posicionarse en el sentido pedagógico de la retroalimentación, y reconocer que se debe acentuar, es cómo comunicar al evaluado lo que debe autorregular, para generar el aprendizaje.

*"[...] la reflexión detallada sobre las instancias de retroalimentación considero son un gran aporte para mí. Volver a pensar el para qué de las instancias evaluativas, la tensión permanente -y cada vez más profunda- de las prácticas institucionalizadas en aprendizaje y acreditación. Entre ellas destaco dos: el tiempo preciso de la devolución y la relevancia de la explicitación de lo esperable"* (Cursante "D" - Cohorte 2).

En este fragmento seleccionado, se evidencia cómo el cursante autoevaluado reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje, reconociendo la tensión entre la retroalimentación y la acreditación, considerando que solo es un aporte siempre que sea oportuna, es decir no tan alejada temporalmente de la actividad que se está retroalimentando y como se identifica lo que se hizo bien, lo no alcanzado y el plan de mejora a lo que debe llegar como aprendizaje.

La intención de mejorar a partir reconocer lo que no se alcanzó o del error, para lograr el aprendizaje, es sin dudas, el corazón de la evaluación formativa, ya que ésta da cuenta "de un proceso que nos permita comprender cómo el alumno/a está enfrentando cognitivamente con la tarea que se le viene proponiendo" [21]. Esta evaluación, promueve además procesos de metacognición, mediante la autoevaluación<sup>12</sup> o procesos de construcción del saber

conjunto, mediante la evaluación entre pares o coevaluación<sup>13</sup>.

Independientemente del tipo de evaluación que se lleve adelante, pero siempre desde el enfoque de la evaluación formativa, el error que puedan cometer quienes se encuentren en proceso del aprendizaje debe ser entendido como parte normal de ella y no como control o castigo. Así fue, como lo vivenciaron los cursantes y se evidencia en el siguiente fragmento:

*"Comprendí (creo), por ejemplo, que tenemos varios tipos de evaluación: formativa, sumativa y diagnóstica y que, para cada una de ellas, podemos usar instrumentos diversos y esto me parece muy importante, para que, como docentes, no usemos siempre lo mismo para evaluar. [...] Por eso me pareció interesante aprender que podemos realizar coevaluaciones en el Padlet, por ejemplo. Lo que me parece genial, porque todos la pueden ver e interactuar. Sale de la percepción de que evaluar es algo malo, que sirve solo para "mandar al frente" al otro"* (Cursante "H" - Cohorte 2)

Este fragmento, explícita el cambio hacia la concepción de la evaluación formativa, entendiendo al error como oportunidad para aprender y como contribución al fortalecimiento de capacidades de los evaluados sin penalizar el error. Por ello,

Es importante recordar que utilizar el error para humillar y castigar la mala conducta con baja nota es una práctica contraria al espíritu de la evaluación formativa e incide en la repetición de experiencias de fracaso [20]

## Conclusiones

El análisis de propuestas formativas a partir de las voces de los propios cursantes es clave y fundamental para poder identificar las potencialidades, fortalezas y dificultades de las mismas, ya que, permite realizar una detección de aquellos aprendizajes que han resultado significativos, muchos de ellos planteados al momento de elaborar la propuesta y otros emergentes en la práctica de la misma. Asimismo, de los recursos y actividades que han sido consideradas fructíferas y útiles para los destinatarios.

En esta propuesta, los destinatarios identificaron diversos aprendizajes vinculados al rol en construcción del tutor virtual, las características propias de este rol, como la mediación, acompañamiento y promoción de la autogestión de los aprendizajes, que debe asumirse y las competencias singulares, como las tecnocompetencias, tecnodidácticas y las interpersonales, que lo definen.

Además, señalaron los dispositivos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, que les resultaron más pertinentes y oportunos para sus propias propuestas de enseñanza, como la guía de aprendizaje, las actividades funcionales que planteaban y la "cajita de herramientas" junto a los diversos video tutoriales instruccionales. Esto se destacó como pertinente, ya que, permite establecer un vínculo entre el tutor y tutorando mediados por estos

dispositivos que tienen la finalidad de guiar la construcción del conocimiento en la virtualidad, en un sentido de ubicuidad, es decir, en cualquier tiempo y espacio.

También destacaron las actividades de evaluación propuestas, tanto para la incorporación de las mismas en sus asignaturas como las instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que experimentaron en esta instancia formativa. Aquí reconocieron el sentido de la evaluación formativa y el acento en el proceso que se realiza para lograrla. Lo interesante de la experiencia evaluativa en este curso recayó en las instancias de retroalimentación en cada actividad de seguimiento, ampliando el sentido de lo evaluativo en la virtualidad y transformando las concepciones sobre las prácticas evaluativas tradicionales traídas de la presencialidad.

En conclusión, las retroalimentaciones surgidas en las autoevaluaciones de los destinatarios de la propuesta formativa de posgrado, permiten validar los aspectos que resultan efectivos para el aprendizaje y la enseñanza en la virtualidad de dicha propuesta. Es decir, como se pueden mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad a partir de las voces de los cursantes. Esto posibilita tomar decisiones pedagógicas didácticas más acertadas al momento de definir cambios, continuidades o mejoras en el diseño de la enseñanza en la modalidad virtual. Además de promover la calidad formativa y los aprendizajes auténticos en los sujetos.

Este pasaje de modalidad, fruto de la situación social que atraviesa el contexto actual, brindó esta posibilidad de reconocer a partir de las voces de los cursantes, futuras temáticas de formación docente a profundizar, tales como el sistema de evaluación en entornos virtuales (profundizar propuestas de autoevaluación, coevaluación, retroalimentación formativa), el diseño y acondicionamiento del aula virtual para la permanencia del cursante y no como repositorio de información que invitan a repensar las propuestas de enseñanza y aprendizaje de carácter interactivas, necesarias para el replanteo del modelo tradicional presencial.

## Notas

<sup>1</sup> Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Decreto Presidencial 297/2020. Boletín Oficial de la República Argentina. 2020.

<sup>2</sup> Resolución Rectoral N°0855/20 Ad Referendum del Consejo Superior. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

<sup>3</sup> Moodle es una plataforma de aprendizaje diseñada para proporcionarle a educadores, administradores y estudiantes un sistema integrado único, robusto y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados (Moodle, 2020).

<sup>4</sup> Régimen Pedagógico de la Facultad de Humanidades. Resolución N° 033/19. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

<sup>5</sup> Dictado de las asignaturas del Segundo Cuatrimestre de todas las Carreras de Pre-grado y de Grado correspondientes al Ciclo Lectivo 2020 dentro de la Modalidad Virtual. Resolución 152/20. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

<sup>6</sup> Instructivo para Exámenes Finales a Distancia con Modalidad Virtual. Resolución N° 137/20. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

<sup>7</sup> Modificación parcial del Régimen de Pasantías. Resolución 208/20. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

<sup>8</sup> Programa de Formación Docente en y sobre la virtualidad en contextos de pandemia. Resolución N° 173/20. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. 2020.

<sup>9</sup> Es una perspectiva crítica-reflexiva en relación con el contexto y con todos los componentes didácticos (Alcalá, M. 2002).

<sup>10</sup> Tipología que concierne al uso de estos medios desde la naturaleza temporal de la comunicación. En este sentido, podemos distinguir dos tipos: la comunicación sincrónica donde los interesados están conectados al mismo tiempo e interactúan en tiempo real, y la comunicación asincrónica donde los participantes pueden comunicarse sin necesidad de coincidir en el mismo tiempo [17].

<sup>11</sup> Informaciones relevantes para fundamentar los juicios y decisiones en la práctica evaluativa [5].

<sup>12</sup> Evaluación que se realiza a sí mismo, como proceso de metacognición.

<sup>13</sup> Evaluación entre pares, para promover procesos de cognición en conjunto.

## Referencias

[1] R. Porlán, "El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia," *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, vol. 2, no. 1, pp. 1502-1507, jul, 2020.

[2] C.Hodges, S. Moore, B. Lockee, T.Trust and A. Bond, "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning," *EDUCAUSE review*, 2020. [Online]. Available: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [accessed on 14 December 2020].

[3] H. Pardo Kuklinski and C. Cobo, *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona, Outliers School. 2020.



- [4] N. Burbules, "Los significados de aprendizaje ubicuo," *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22. pp.1-10, 2014.
- [5] R. Anijovich and G. Capelletti, *La evaluación como oportunidad*. CABA: Paidós, pp. 110-119, 2017.
- [6] J. Yuni and C. Urbano, *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de Investigación. Vol. 2*. Córdoba: Brujas, 2006.
- [7] J. Silva Quiroz, "El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje," *Innovación Educativa*, vol. 10, no. 52, pp. 13-23, 2010.
- [8] P. Barker, "Skill Sets for Online Teaching," in *ED-MEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, Colorado, 2002, pp. 85-90.
- [9] J. Cabero, "La función tutorial en la teleformación," in *Nuevas Tecnologías y Educación*, F. Martínez and M. P. Prendes, Madrid: Pearson Educación, 2004.
- [10] M. Llorente Cejudo, "La Tutoría Virtual: Técnicas, Herramientas y Estrategias," *Revista de Tecnología y Comunicación en Educación*, vol. 1, no. 1, pp.23-38, Junio, 2007.
- [11] E. Sánchez and M. Moreyra, "El ABC del tutor virtual en Ciencias de la Salud" in *Innovación y Virtualidad en la Formación Universitaria en Ciencias de la Salud*. G. Fernández, P. Demuth and G. Larroza, Eds., Panamericana. Enviado para publicación. pp.39-51.
- [12] M. Vásquez, "Tutor virtual: desarrollo de competencias en la sociedad del conocimiento," *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8. no. 2. pp. 116-136, octubre, 2007.
- [13] G. Salmon, *E-actividades. Factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC, 2004.
- [14] L. Sesento García, "El tutor virtual; retos y perspectivas," *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Junio 2019.
- [15] L. García Aretio, "La Guía Didáctica," *Contextos Universitarios Medrados*, vol. 14, no. 5, pp. 1-8, Febrero 2014.
- [16] W. Penzo et. al., *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje. Cuadernos de docencia universitaria*. Barcelona: OCTAEDRO, 2010.
- [17] A. M. Rogriguez-Suarez, J. A. Moreno-Montagut and M. Trigos-Rodriguez, "Los videos tutoriales como herramienta formativa," *Revista Ingenio*, vol. 10, no. 1, pp. 37-42, jun. 2016.
- [18] P. Demuth, M. G. Fernández, B. Yarros, E. Sánchez and M. Alegre, La evaluación auténtica para los aprendizajes: marcos de referencia y acción. Secundaria Federal 2030 - Documento Jurisdiccional Orientador N°5. Dirección de Nivel Secundario. Ministerio de Educación: Corrientes. 2019.
- [19] S. Brown, "La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender," *RELIEVE*, vol. 21, no. 2, pp. 1-10, noviembre 2015.
- [20] R. Anijovich and C. González. *Evaluar para Aprender*. Buenos Aires: Aique. 2013.
- [21] J. Steiman, "Las prácticas de evaluación," in *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2017, pp. 125-206.

Información de Contacto de los Autores:

**Mara Moreyra**

Av. San Martín 1414, dpto 12.  
Resistencia, Chaco.  
Argentina.

[mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar](mailto:mara.moreyra@comunidad.unne.edu.ar)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0216-8339>

**Marcelo Alegre**

San Lorenzo 1025, 2C.  
Resistencia, Chaco.  
Argentina.

[marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar](mailto:marcelo.alegre@comunidad.unne.edu.ar)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5587-4173>

**Patricia Demuth**

Gral. Madariaga N° 2154  
Corrientes Capital, Corrientes.  
Argentina.

[patriciademuth@med.unne.edu.ar](mailto:patriciademuth@med.unne.edu.ar)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2925-3768>

**Mara Moreyra**

Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNNE). Profesora auxiliar de Tecnología Educativa (Fac. de Humanidades-UNNE). Becaria Doctoral de CONICET-UNNE.

**Marcelo Alegre**

Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (UNTREF), Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNNE). Profesor Adjunto del Seminario de Competencias Pedagógico-Didácticas (Facultad de Humanidades - UNNE). Becario Doctoral de CONICET - UNNE.

**Patricia Demuth**

Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas (U. de Sevilla), Especialista en Cs. Sociales (FLACSO), Profesora y Licenciada en Cs. de la Educación (UNNE). Profesora titular de Pedagogía Universitaria y Tecnología Educativa (Fac. de Medicina UNNE), Profesora Titular de Evaluación (Fac. de Humanidades, UNNE). Directora de la Maestría en Educación Virtual en Cs. de la Salud (Fac. de Medicina UNNE.)