

**XLIII CONGRESO ARGENTINO DE PROFESORES
UNIVERSITARIOS DE COSTOS**

**“Un ejercicio de reflexión sobre el impacto de la pandemia en las
prácticas de formación y evaluación”**

**Categoría propuesta: Comunicaciones vinculadas a la actividad
docente**

Autores

Romina Saullo (Socio activo)

Virginia Passo (Socio adherente)

Noviembre 2020

ÍNDICE

Introducción	1
Y un día dejamos de asistir a clase.....	1
Educación a distancia ¿vino viejo en botellas nuevas?	2
Las competencias del Docente Virtual	3
Las competencias del Alumno Virtual	3
El tiempo en la virtualidad.....	4
Relaciones entre educación y sociedad.....	5
Tiempos de COVID-19: virtualidad forzosa	8
Educación a distancia. Evaluación de cercanía	9
Vino nuevo y botellas nuevas	12
Conclusiones	15
Referencias bibliográficas.....	17

“Un ejercicio de reflexión sobre el impacto de la pandemia en las prácticas de formación y evaluación”

Categoría propuesta: Comunicaciones vinculadas a la actividad Docente

Resumen

El contexto impuesto por la pandemia provocada por el virus COVID-19, introduce un nuevo escenario para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente, nos invita a reflexionar también sobre el sentido y el significado futuro de la evaluación tal y como la conocemos hasta hoy.

Primeramente, efectuamos un recorrido por distintos autores que construyen el estado presente de la discusión teórica acerca de los elementos y condicionantes de la educación y la evaluación a distancia, para luego enfocarnos en las características diferenciales que impone la virtualidad forzosa. Asimismo, desarrollamos una investigación de campo mediante una encuesta a alumnos de la Cátedra de Costos tanto de la Universidad Nacional de La Plata, como la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

En ese marco, el presente trabajo tiene como objetivo ofrecer un disparador para reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece el escenario actual en cuanto al diseño de dispositivos de evaluación a distancia, en una búsqueda por priorizar la contención y desarrollo del estudiante, respetando las características de una evaluación formativa e integral, sin que ello implique un intento útil por reproducir en la virtualidad las condiciones físicas garantizadas en lo presencial.

Palabras clave: virtualidad obligada - repensar- evaluación - diseño metodológico.

Introducción

“No hay nada más difícil de planificar, más dudoso en cuanto a alcanzar el éxito, y nada más peligroso de manejar que la creación de un nuevo orden de cosas...”

Niccoló Machiavelli (1513)

El contexto impuesto por la pandemia provocada por el virus COVID-19, introduce un nuevo escenario para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente, nos invita a reflexionar también sobre el sentido y el significado futuro de la evaluación tal y como la conocemos hasta hoy. Para ello se torna necesario enfocarse en el poder formativo de la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida como fuente y garantía de aprendizaje.

Es por ello que tomamos como punto de partida en este relato de experiencia docente, la idea de la evaluación como reaseguro de calidad de los procesos de formación; como permanente vigilancia epistemológica y didáctica, y una vez en ese camino, intentamos repensar la evaluación y las prácticas de formación que la concretan.

En ese marco, el presente trabajo surge como un ejercicio de reflexión sobre la oferta disponible de dispositivos de evaluación, pero partiendo en primer lugar de un recorrido del estado de situación actual de la práctica docente y la educación a distancia, en el contexto que impone el nuevo paradigma de virtualidad, el cual, dados sus condicionantes y limitaciones, de tipo social, económico, tecnológico, cultural, exige diseños metodológicos diferenciales a los tradicionales de educación a distancia.

Y un día dejamos de asistir a clase

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS), declaró el brote del nuevo coronavirus como una pandemia, por lo que nuestro país declaró la emergencia pública en materia sanitaria a través de la Ley N° 27.541 y el Decreto 260/2020 el 12/03/2020 por el plazo de un año. Asimismo, estas normas establecieron un aislamiento obligatorio de la población y una serie de medidas preventivas.

En cuanto al dictado de clases, el 15/3/2020 mediante Resolución 108/2020, el Ministerio de Educación de la Nación estableció la suspensión de la presencialidad en todos los niveles y eventualmente se sumaron todas las provincias. En adhesión a la medida, nuestra provincia de Buenos Aires, mediante Decreto 132/2020 del 12/03/2020, declaró el Estado de Emergencia sanitaria en todo el territorio provincial, suspendiendo por el plazo de 180 días¹ la realización de actividades y eventos de tipo cultural, artístico, deportivo, recreativo, social, y por ende también las clases presenciales en todos los niveles.

¹ La suspensión, que originalmente era hasta el 12/4/2020, luego fue postergada por Decreto N° 340/2020, art 15, hasta el 24 de mayo de 2020, por Decreto N° 433/2020, hasta el 7 de junio de 2020, por Decreto N° 498/2020, artículo 13, hasta el 28 de junio de 2020, por Decreto N° 583/2020, artículo 14, hasta el 17 de julio de 2020, por Decreto 604/2020 hasta el 2 de agosto de 2020 y por Decreto 689/2020, hasta el 16 de agosto de 2020.

En junio de 2020 se sancionó una nueva Ley de Educación (Nº27.550) que modificó la anterior (Ley Nº26.206 de 2006) en su artículo 109º sobre Educación a Distancia, incorporó la opción no presencial para todos los niveles educativos en caso “de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos” admitiendo la necesidad de una “reorganización: pedagógica - de acuerdo a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- e institucional, del régimen académico y de la capacitación docente”.

Educación a distancia ¿vino viejo en botellas nuevas?

“El universo (que otros llaman la Biblioteca) se compone de un número indefinido, y tal vez infinito, de galerías hexagonales, con vastos pozos de ventilación en el medio, cercados por barandas bajísimas. Desde cualquier hexágono se ven los pisos inferiores y superiores: interminablemente...La certidumbre de que todo está escrito nos anula o nos afantasma... Las epidemias, las discordias heréticas, las peregrinaciones que inevitablemente degeneran en bandolerismo, han diezmando la población. ...Quizá me engañen la vejez y el temor, pero sospecho que la especie humana – la única – está por extinguirse y que la Biblioteca perdurará: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta... La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza.”

Lo anterior, como muchos habrán adivinado al instante fue escrito por el genial Jorge Luis Borges², en 1941 y no deja de asombrarnos la increíble premonición del autor adivinando la función de “la red” en nuestras vidas: una infinita galería de información que podemos recorrer sin descanso y aún así no podríamos nunca llegar a comprender su inabarcable existencia y posibilidades.

Efectivamente, la explosión de las redes sociales, los medios digitales, el auge de la telefonía móvil, el correo electrónico y la navegación web han expandido la información digital hasta límites insospechados, muchas veces sobre-informándonos y bloqueando nuestra capacidad de análisis y procesamiento. De esa forma, las nuevas tecnologías (NNTT) invadieron el ámbito escolar, laboral y la vida cotidiana y privada de la gente. Hace tiempo que convivimos con este paradigma de inmediatez que caracteriza hoy a nuestra población escolar, estos alumnos del siglo 21, ya estaban “conectados”, mismo durante las clases presenciales, con un nivel de atención/concentración intermitente, una estructura de pensamiento fragmentada, menos profunda también, consecuencia de una información que se presenta, merced a las nuevas tecnologías, sin una única secuencia de acceso, con la discontinuidad argumental propia de internet con imagen, sonido e hipertexto³.

En la última década, la generalización del acceso a Internet, el uso cada vez mayor de tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) diversificadas y el desarrollo extraordinario de las aplicaciones informáticas en el diseño de espacios educativos virtuales y materiales multimedia provocaron la evolución de una modalidad educativa tradicional, la educación a distancia, a una nueva modalidad de formación que podemos llamar «educación a distancia tecnológica», y que agrupa propuestas formativas multimedia.

² La Biblioteca de Babel es un cuento del escritor argentino Jorge Luis Borges. Fue publicado por primera vez en la colección de relatos El jardín de senderos que se bifurcan.

³ Moreira, M. Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información. Universidad de La Laguna (España). En <http://webpages.ull.es/users/manarea/documento15.htm>

En ese marco, vemos que la virtualidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje no es una herramienta nueva, ya que en realidad tiene muchos años de recorrido, lo que nos permite efectuar algunas consideraciones, aún antes de comenzar a reflexionar acerca del impacto del contexto actual de confinamiento forzoso, que la convierten no ya en una alternativa más de “*blended learning*”⁴ disponible, sino en la única posible.

Las competencias del Docente Virtual

Una primera cuestión que caracteriza la educación superior que utiliza aulas virtuales, es el desarrollo de una docencia competente. Si bien la efectividad docente es uno de los indicadores clave para una enseñanza de calidad, también es un concepto que está definido desde perspectivas y maneras muy diversas. No hay dudas de que, globalmente, la medida de la efectividad de la docencia está en proceso de revisión, pero lo que es evidente hoy más que nunca es que, en el ámbito de la docencia virtual, esta realidad valorativa todavía se está construyendo.

Así, si bien en el entorno presencial no sólo se está reajustando todo el tiempo el propio concepto de efectividad docente, en el terreno virtual, se aprecian diferentes maneras de realizar dicha valoración. Por ejemplo, Kirkpatrick (1994) considera cuatro niveles de evaluación y que se refieren a cuatro ámbitos bien diferenciados: afectivo, cognitivo, comportamental y organizativo. Estos cuatro ámbitos de valoración se pueden resumir, respectivamente, en:

- a) *la reacción del alumno en cuanto a la opinión y valoración de su experiencia de aprendizaje;*
- b) *la transferencia de los contenidos conceptuales y de procedimiento;*
- c) *la transferencia comportamental referida a los cambios objetivos en la manera de actuar que se han detectado en el alumno, y*
- d) *impacto organizativo de la propia docencia.*

Como vemos el profesorado en la docencia virtual se enfrenta a una complejidad extra y es el paso de un uso básico y ocasional de la tecnología a un uso avanzado y continuo que ha puesto al docente en un tramado de una serie de competencias distintas a las que tendrá que adherirse e incorporar de pleno y ya.

Las competencias del Alumno Virtual

Una segunda cuestión es la caracterización y comprensión del proceso de aprendizaje del estudiante en el contexto virtual y las competencias específicas que necesita desarrollar para que su aprendizaje sea de calidad.

Muchos estudios se han dedicado, en parte, a identificar los aspectos diferenciales entre la presencialidad y la virtualidad y, más específicamente, a caracterizar los factores del contexto virtual que van a condicionar el proceso de aprendizaje del estudiante. Las características más relevantes que se han puesto en evidencia son:

1. Una organización menos definida del espacio y el tiempo educativo.

⁴ Se conoce como *blended learning* toda combinación diferente de metodologías áulicas (ejemplo: lección asincrónica y sincrónica; presencial con contenidos virtuales)

2. Disponibilidad de recursos informáticos y uso intensivo de las TICs.
3. Planificación y organización del aprendizaje más guiados.
4. Contenidos de aprendizaje con mayor base tecnológica.
5. Una interacción social con pares y docentes de carácter más telemático.
6. Autonomía en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

El alumnado presencial de educación superior, generalmente, comparte espacios (aulas) y tiempos (horarios de clase) que le son familiares porque ya reconoce las condiciones que influyen en el desarrollo de los procesos educativos formales.

El uso de determinadas TICs en las aulas virtuales puede fragmentar el espacio educativo, por un lado la utilización de tecnologías sincrónicas que conectan en el mismo momento a personas en espacios diversos, y por otro lado pueden crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos, esto es cuando se utilizan tecnologías asincrónicas que conectan a personas en momentos temporales diferentes. Un estudiante competente debe aprender a gestionar bien estos cambios e identificar qué aspectos pueden afectar a su proceso formativo, así como aprovecharse de los elementos que pueden influir positivamente en este proceso y minimizar aquellas otras cuestiones que pueden entorpecer su aprendizaje.

En líneas generales el estudiante que lleva a cabo sus procesos de aprendizaje en la modalidad presencial recibe de forma continua y directa las orientaciones del profesor, que es en definitiva quien, en la mayoría de las actividades educativas típicamente presenciales, controla muchos de los factores que inciden en su aprendizaje en el aula, como, por ejemplo, la concreción de los objetivos de aprendizaje, el tipo de información y el ritmo de presentación de los contenidos, o la caracterización de las actividades de aprendizaje y sus ritmos temporales de realización.

En la modalidad virtual esta planificación y organización del aprendizaje puede llegar a ser muy diferente. El estudiante va a necesitar saber interpretar, ya desde el principio de la actividad virtual o a distancia, los aspectos de la planificación de la actividad formativa que van a incidir directamente en el desarrollo de ésta, como son los objetivos por conseguir, las tareas por realizar, los contenidos por tratar, los materiales de contenido por consultar, la interacción esperada con el profesor y los otros estudiantes, y también los criterios de evaluación que van a utilizarse para valorar su aprendizaje. El contrato pedagógico tradicional se vuelve obligatorio y previo, ya que los estudiantes deberán disponer de toda esta información al principio del proceso educativo virtual, especialmente si es asincrónico, dado que si participan en un tipo de modalidad educativa no presencial y sin horarios deben utilizar dicha información para poder autorregular sus propios ritmos y períodos temporales, dentro de los cuales realizar las actividades de aprendizaje, teniendo muy presentes las consignas y las orientaciones previas que reciban del profesorado.

En el mismo sentido, los procesos de interacción interpersonal y social que se producen durante las actividades de enseñanza y aprendizaje, desarrolladas en las modalidades educativas virtuales, están delimitados, en general, por el tipo de organización de la actividad educativa que se decida utilizar y, en concreto, por las posibilidades tecnológicas que permitan los instrumentos seleccionados.

El tiempo en la virtualidad

Para un profesor de raíces presenciales, la no coincidencia en el espacio físico y en el tiempo, implica ahora el desafío de reorganizar la distribución del espacio y dispersar el tiempo educativamente hablando, realidad que, en un principio, no resulta fácilmente manejable.

Como sabemos, en un aula presencial, para que suceda el acto educativo se requiere la coincidencia temporal entre profesor y estudiantes. En un aula virtual también puede haber coincidencia temporal, lo que da nombre a lo que se entiende por aprendizaje sincrónico. Centrándonos en el contexto virtual, la sincronía se traduce en clases electrónicas, talleres, seminarios o debates que requieren la presencia coincidente en el tiempo, aunque distante, en la que interactúan directamente el profesor y el alumnado. Las actividades también pueden darse con un desfase temporal suficiente para que profesor y alumno no coincidan en el tiempo ni en el espacio, lo que se definiría como una relación educativa asincrónica.

Relaciones entre educación y sociedad

¿Querrá el hijo del pelícano matar a su padre?

La travesía por los autores y las teorías de la educación nos pusieron en diálogo con diferentes posiciones epistemológicas acerca de la particular relación entre educación y sociedad, a través de las dos funciones generales que la mayoría coinciden en destacar de la educación, y que actúan como dos fuerzas contrapuestas explicando la dialecticidad de la misma.

Estas funciones generales son la conservación (o reproducción) y la renovación (o transformación) de la vida socio-cultural, es decir, del hombre, como protagonista de una sociedad y una cultura. Cuando hablamos de reproducción nos referimos a la educación como herramienta de perpetuación de la sociedad tal cual está constituida en términos de clases sociales, pero también en términos de cultura como reservorio del aprendizaje acumulado por los grupos humanos. Con renovación o transformación nos referimos a la educación como instrumento de cambio, de movilidad, como motor de creatividad.

Tanto si denunciamos como irremediable la reproducción de las relaciones de clase a través de la educación o si nos suscribimos a la idea de su capacidad transformadora, vemos que la educación lleva en su seno las dos fuerzas, la de reproducción y la renovación en puja y negociación constante.

Por un lado, su poder multiplicador, es decir, la capacidad de la educación de generar más educación, siendo que la necesidad de formación es directamente proporcional al nivel educativo alcanzado, así despierta intereses, creatividad, renueva, transforma al sujeto y esto de alguna manera complica las posibilidades de una reproducción literal de la sociedad.

Por el otro lado existe una tendencia conservadora de la educación, con una evidente connotación negativa de la fuerza reproductora del *status quo*, en cuanto reproducción de los intereses de los grupos dominantes, a la vez de una idea positiva de “conservación” de la cultura, como cúmulo de costumbres, de adaptaciones, de conocimientos, de invenciones, un lenguaje, que una generación transmite a la siguiente, para que cada nuevo integrante no tenga que repensar cada cosa, cada acción, cada palabra, es una historia aprendida, una tradición.

Mucho se ha debatido sobre la función reproductora de la educación y sobre “*la violencia simbólica*”⁵. La educación lleva implícita una contradicción que tiene que ver con estas dos

⁵ La violencia simbólica entendida como la misma acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas, aprovechando la posibilidad del sistema educativo de disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción, tal como lo exponen los autores Bourdieu y Passeron principalmente en *La reproducción* y *Les héritiers*.

fuerzas contrapuestas, la conservación y la transformación. Los seres humanos no se reproducen cultural y socialmente según el rígido determinismo genético de un pájaro como puede ser un pelícano⁶, no se trata sólo del mito de la muerte del padre por parte del hijo (Freud) sino de admitir que probablemente cuanto más sistemáticos son los esfuerzos del padre por hacer al hijo a su “imagen y semejanza”, tanto mayores son las chances de que el hijo se rebele.

Por otro lado, es preciso aceptar la imposibilidad del sistema educativo y social de cumplir ordenadamente con las expectativas que él mismo suscita, es decir, la cultura genera una idea romántica de liberación, de autorrealización, de movilidad social vertical que tiene un efecto multiplicador, que implica una expectativa que el mismo sistema educativo /social no puede satisfacer, debido no sólo al mercado de trabajo sino también a los propios mecanismos de selección y exclusión.

Y esto último tiene relación con el análisis de Pérez Gómez⁷ cuando afirma que la tendencia conservadora lógica de toda comunidad social a reproducir los comportamientos, valores, ideas, que han sido útiles para su propia existencia, choca contra la tendencia también lógica a modificar los caracteres de dicha formación social, cuando no le convienen a alguno de los individuos o grupos. Este autor especifica las funciones socializadoras y humanizadoras de la educación, destacando la función que la sociedad le encarga de preparar a los individuos para el mundo del trabajo, brindándoles conocimiento, destrezas y capacidades formales acordes a los diversos puestos en organizaciones, empresas, etc., pero al mismo tiempo el desarrollo de actitudes y pautas de comportamiento.

Existe en este proceso una segunda función que tiene que ver con la formación de ciudadanos para su intervención en la vida pública, y aquí el mismo autor denuncia la contradicción que implica la transmisión por parte del sistema educativo, de valores de democracia e igualdad en lo formal, mientras se asumen las desigualdades individuales y grupales signadas por el mundo de la economía y la ley de oferta y demanda, donde priman la competencia y los resultados, en un proceso de socialización, que no se atraviesa de manera mecánica, sino a través de permanentes conflictos, es un camino de resistencias y contradicciones.

Y es la misma sociedad que proclama valores de igualdad democrática, la que en la esfera económica acepta sin mayores miramientos desigualdades escandalosas. Esta última es una contradicción muy propia de las sociedades actuales, sobre todo en América Latina, donde existe una apariencia de vida civil democrática mientras, bajo la bandera de la igualdad de oportunidades, el conjunto de la población asiste sin protesta a la exclusión sistemática de un porcentaje creciente de dicho universo a través de prácticas de la más absoluta violencia económica.

En este contexto, la educación tiene una función compensatoria de las desigualdades de origen y de una reconstrucción del conocimiento y la experiencia, preparando a los alumnos para pensar críticamente. Ambas empresas tienen que ver con el bagaje previo que portan los sujetos al ingresar, es la aceptación de que no existe la *tabula rasa*, (no escribimos sobre hojas en blanco) y de que el sistema no está en condiciones de compensar las diferencias que genera una sociedad donde las desigualdades están muy marcadas y arraigadas, ya que

<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
[herederos.pdf](https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf)

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>

⁶ “Del blanco huevo del pelícano sale un pelícano que pone otro huevo también blanco y redondo, fuente de una infinita cadena de pelícanos y de huevos, si nadie interviene y lo fríe en una sartén”. Esto es lo que dice un poema de Robert Desnos (1900-1945), un poeta francés que Bourdieu cita para resumir su idea de la educación como una máquina de reproducir diferencias sociales.

⁷ Angel Perez Gomez, Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>

históricamente no sólo tendió a homogeneizar, a nivelar y de alguna manera no reconocer las diferencias, sino que además consolida y reafirma los mecanismos de discriminación y marginación.

En todo caso, la educación superior o universitaria constituye la culminación del proceso de escolaridad para aquellos que deciden, o mejor dicho, tienen la posibilidad de extenderlo más allá de la educación media y es la Universidad la institución que organiza y administra los objetivos de capacitación profesional que requiere la sociedad, proveyendo los recursos humanos profesionales que ésta necesita.

Ahora bien, esa Universidad está inmersa en una realidad y contexto social, que no está exento de violencia y competencia y ofrece un espacio de negociación entre los distintos actores sociales erigiéndose como un campo clave para la reproducción y /o transformación de la sociedad. Históricamente los sistemas educativos y consecuentemente la Universidad, han contribuido más a la reproducción de las inequidades políticas, sociales y económicas que a la renovación, esto colisiona con el modelo discursivo nacional que incluye la afirmación de que para los grupos medios y bajos de la sociedad históricamente ha constituido uno de los mecanismos más eficaces de ascenso social⁸

De lo analizado hasta aquí, debemos admitir que la educación es un instrumento de reproducción social y económica, cuestión central referenciada en los distintos abordajes de las relaciones entre educación y sociedad. Sobre el particular, entendemos que el sistema de educación superior, si bien pareciera existir un consenso alrededor del discurso (políticamente correcto) que sostiene el ideal de la Universidad pública, gratuita e irrestricta, es en definitiva reproductor de la estructura social, por lo que el ingreso y permanencia en ella, hoy más que nunca, resulta ser un privilegio.

En ese marco, entendemos que el contexto de virtualidad forzosa nos vino a poner en diálogo con estas consideraciones, y si bien evidenciamos con satisfacción, en nuestro trabajo de campo, que la modalidad a distancia acercó a estudiantes que de otra forma no podrían transitar una formación de grado, alentó a profesionales a seguir capacitándose e incluso motivó a muchos ex alumnos a retomar sus estudios discontinuados, lo cierto es que también reveló en su cara más violenta, la absoluta vigencia de ese motor de exclusión, al establecer barreras de entrada adicionales al sistema.

Con esto nos referimos puntualmente a que podemos debatir incansablemente acerca de alternativas metodológicas, de dispositivos y herramientas, en función de las posibilidades tecnológicas, pero no podemos permitirnos dejar de lado la evidencia de que hoy los mecanismos reproductores de la inequidad socio económica que ostenta el sistema educativo, nos colocan frente a un panorama mucho más crudo, en cuanto a la disponibilidad de recursos necesarios para acceder a la formación a distancia.

Asimismo y relacionado con la función compensatoria de la educación, podemos incluso pensar en un modelo curricular flexible y plural, que atienda las diferencias de origen, a través de la lógica de la diversidad pedagógica dentro del marco de la formación de grado comprensiva y común para todos, además de implementar mecanismos de redistribución de los recursos, en función de este nuevo escenario y sus particulares condiciones.

⁸ "Argentina es un país donde el hijo de un empaquetador, cobrador y portero, pudo –gracias a la escuela pública- terminar sus estudios universitarios en el país, graduarse en Harvard y progresar notablemente, tanto desde el punto de vista económico y social. Me consta, porque estoy hablando de mí" (De Pablo, 1988-1998)

Tiempos de COVID-19: virtualidad forzosa

Como dijimos antes, un día, sin promesas ni certezas, dejamos de asistir a las aulas y la educación *on line* se erigió como respuesta inmediata y única alternativa para garantizar la continuidad de los procesos formativos.

Transcurridos casi seis meses en esa virtualidad forzosa nos permitimos mirar hacia atrás y reflexionar acerca de las características diferenciales de este contexto, y que exceden a las cuestiones exclusivamente académicas que ya se esbozaron precedentemente y que tienen que ver con la educación no presencial que conocíamos, ya sea por *blended learning*⁹ o cursos 100% a distancia.

En este punto se hace necesario rever la cuestión social, y observar qué perdimos y qué ganamos en el pasaje desde el aula física donde, como un paréntesis, coinciden alumnos y profesor en tiempo y espacio conformando en ese lapso un vínculo afectivo cercano, a un aula virtual donde, si bien la tecnología permite tender puentes que acercan distancias, estos pueden resultar una versión deslucida. Es aquí donde nuestro mayor desafío será encontrar un nuevo modo de relacionarnos con alumnos que conoceremos y acompañaremos en el proceso pantalla mediante.

Nos preguntamos también, cómo llegamos docentes y alumnos a nuestro encuentro de clase. A la heterogeneidad del aula ya conocida, ahora sumamos una arista más a tener en cuenta, el modo de acceso y las competencias digitales no son coincidentes entre los alumnos, como tampoco entre estos y el docente.

Este y tantos otros nuevos interrogantes desconocidos, fueron planteados en el trabajo de campo mencionado. Esta muestra tomada al azar de estudiantes pertenecientes a la Cátedra de Costos nos confirmó que, gran parte de ellos (casi el 70%) tuvo que realizar una inversión en tecnología para poder acceder a clase. Es este quizás, el lado más violento de una disparidad hasta ahora sospechada y hoy confirmada, sobre todo en ausencia de un diagnóstico previo de las condiciones y recursos disponibles.

Esta experiencia enfrentó a los estudiantes con su propio compromiso y disciplina, que adquieren mayor relevancia en una nueva dinámica, donde la motivación que genera el vínculo físico con sus pares se ve afectada, y donde es preciso asumir como dijimos, un rol de autonomía y responsabilidad del propio aprendizaje. Un alto porcentaje de estudiantes encuestados reconoció verse obligado a “aprender a organizarse”.

En ese sentido también se evidencian otros componentes ausentes en la presencialidad: nuevos y distintos distractores relacionados con lo doméstico, la posibilidad o no, de disponer de recursos tecnológicos y espacios adecuados y suficientes, las comunicaciones se observan más unidireccionales y con nuevos compases de espera y ruidos en los canales, todo esto es preciso asimilarlo ya que en definitiva, son elementos que ahora forman parte del universo áulico y que si no los incorporamos debidamente, conspirarán contra el éxito del curso.

Al respecto, no son pocos los ejemplos de universidades que han reasignado partidas buscando, mediante becas de conectividad, garantizar el acceso a los cursos virtuales de aquellos estudiantes para los que el tránsito a la formación a distancia, implicó el efectivo abandono de los estudios.

⁹ Se conoce como *blended learning* toda combinación diferente de metodologías áulicas (ejemplo: lección asincrónica con sincrónica; presencial con contenidos virtuales)

Por ello creemos que el aparato de educación superior de la Universidad pública, a pesar de la fuerza inercial que torna muy difícil escapar a la transmisión de las estructuras y desigualdades, hoy puede intentar erigirse como un vehículo de inclusión, honrando su capacidad transformadora, pero sólo si abraza este nuevo paradigma, al tiempo que reformula sus recursos, adaptándose a las nuevas necesidades de su población destino, lo que implica tal vez el desafío de diseñar políticas a medida.

Educación a distancia. Evaluación de cercanía

“Estudiante de historia, interesado en los personajes y los hechos, olvidaba las fechas, y eran fechas lo que los profesores exigían”. Jorge Amado, *Navegación de cabotaje*. Madrid. Alianza, 1992, p. 15.

Tal como advertimos al inicio, el propósito del presente trabajo tiene que ver también con nuestra reflexión acerca de las prácticas de evaluación en un contexto que la exige, a la vez que nos regala una oportunidad única para ensayar propuestas diferenciales.

En este apartado nos permitimos primeramente hacer un recorrido por algunas concepciones teóricas sobre evaluación y acordar ciertos supuestos a los que adherimos, partiendo de la idea de que cualquiera sea el contexto, una situación de evaluación implica, ni más ni menos, que el sometimiento al juicio de otro y ese carácter discrecional es lo que habitualmente genera ansiedad ante la posibilidad de un desenlace desfavorable.

Bajo este esquema, en las ciencias económicas el folclore indica que la garantía de transparencia y objetividad¹⁰ en los aspectos metodológicos de la evaluación, resolvería el problema de la supuesta discrecionalidad. Los esfuerzos en este sentido han perseguido tradicionalmente (y lo han logrado), transformar la evaluación en una práctica ritualizante, que por su forma estereotipada y mecánica, desvitaliza y empobrece la relación entre los docentes y los estudiantes.¹¹

Lo anterior puede traducir la evaluación en una exigencia administrativa de “poner una nota”, actividad desligada de valores e intenciones y conflictos, despegada del aprendizaje y del sujeto que aprende y que formaliza académicamente unos saberes adquiridos, si bien entendemos que una nota debería contener, en forma concentrada, un conjunto de significados cualitativos de alto potencial pedagógico que el enseñante debe ingeniárselas para transmitir a su principal destinatario (Carlino, 1999, p : 87).

Sin embargo, es innegable la existencia de un aspecto enteramente personal ya que, independientemente de la metodología, subyace siempre una opinión que atraviesa la evaluación. Por lo tanto, el afán puesto en las ciencias económicas en la generación de instrumentos de medición desprovistos de toda subjetividad, resulta estéril en la medida en que evaluar implica necesariamente un juicio. *“Enseñar exige buen juicio”* (Freire, 1997, p: 60) y nunca esta afirmación aparece tan cierta como cuando nos referimos a la evaluación.

De todas maneras, ese “buen juicio” pareciera ponerse en práctica más en el diseño y en el recorte de los contenidos a enseñar que en la planificación de la evaluación dado que se la imagina y diseña como una actividad separada de las de enseñanza o como el cierre que sirve para “abrochar” las metas pedagógicas previamente trazadas (Carlino, 1999, p. 84). Es por eso, que muchos autores ponen énfasis en señalar el carácter permanente de la evaluación, como parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno, que puede aportar información a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes,

¹⁰ La objetividad de procedimiento es la aspiración al desarrollo y utilización de un método que elimine o al menos aspire a eliminar la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos (Celman, 2003 p: 6).

¹¹ Bohoslavsky, Rodolfo. “Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante”, Galerna, 1971.

y a los profesores, acerca de los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes¹². Incluso estos últimos pueden sacar un mayor provecho, utilizando la evaluación como medio para autoevaluarse¹³.

Revisando el estado de la discusión, vemos que existen dos grandes orientaciones: la técnica y la crítica progresista (Barraza Macías, 2010, p. 15). De acuerdo a la primera, y en cuanto a la evaluación, se la define de acuerdo al concepto de prueba sumativa, es decir, aquella situada al final del ciclo y destinada a comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido bien lo que se supone que han aprendido (Biggs, 2006, p. 179).

Por su parte, la racionalidad crítica pone acento en el diálogo y la colaboración como recursos centrales para la construcción de medios y fines con un mayor protagonismo de los agentes educativos en un trabajo colaborativo que permita el análisis y la reflexión, en el camino de la innovación y la solución creativa de los problemas.

La evaluación en las ciencias económicas ha recurrido tradicionalmente al uso de pruebas objetivas en un temprano afán tecnicista, respondiendo a los requerimientos de precisión, transparencia, objetividad y al mismo tiempo resolviendo las restricciones de espacio y tiempo, habida cuenta de la necesidad de examinar simultáneamente a una cantidad creciente de estudiantes. La evaluación se ha transformado en un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se le ha adjudicado la tarea de comprobar, constatar o verificar el cumplimiento de unos objetivos (Celman, 1998, p: 67).

En este punto, determinamos que en este trabajo en particular, se suscribe en lo concerniente a la práctica educativa en general y a la evaluación en particular, a la orientación crítica asumiendo que los problemas no son obstáculos sino motores para la mejora y la cooperación y el diálogo entre los protagonistas, es decir, descartando de plano la pretensión tecnicista de importar recetas de expertos.

Se concibe al proceso de evaluación como una acción multidimensional y subjetiva, que comprende un conjunto de procedimientos e involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva (Hoffmann, 2010, p. 73). La evaluación es entendida aquí como un proceso que se inicia al principio de un curso cuando profesor y alumnos entran en contacto, negocian los elementos del programa y se asumen niveles de exigencia y trabajo individual y grupal, negociación que seguramente será revisada y re-pactada a lo largo del curso. Pero definitivamente la evaluación ha de ser congruente con el modelo de enseñanza seleccionado, cumpliendo cuatro condiciones básicas: utilidad, factibilidad, ética y exactitud.

En primer lugar, la evaluación debe ser útil, en el sentido de que debe ayudar a los individuos implicados – profesores y alumnos principalmente, a identificar y encaminar los aspectos positivos y negativos de su proyecto educativo.

En segundo lugar, la evaluación debe ser factible, es decir, debe utilizar procedimientos evaluativos que puedan ser llevados a la práctica sin dificultad.

En tercer lugar, debe ser ética, lo que implica estar basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación de las personas implicadas, así como la protección de los derechos de las partes.

¹² Camilloni, Alicia. Las funciones de la evaluación, ficha de cátedra de la asignatura Didáctica I, Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad. De Filosofía y Letras, UBA.

¹³ La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Sin embargo, se ha destacado que la evaluación tiene funciones significativas para la valoración de la propuesta de enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son sólo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. (Davini, 2008, p. 226).

Finalmente, la evaluación debe ser exacta, en el sentido de describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto (García, 1998).

Asimismo, definimos la evaluación como un proceso continuo. Desde el punto de vista del alumno la evaluación se fusiona con el aprendizaje al tiempo que lo convalida o lo reorienta, y desde el punto de vista del profesor, actúa como reguladora del proceso de enseñanza.¹⁴

En cuanto al modelo, abogamos por la evaluación formativa y diferenciada, definiendo la evaluación formativa como aquella cuyos resultados se utilizan con fines de retroinformación, que debe servir tanto para mejorar el aprendizaje como para mejorar la enseñanza¹⁵. La evaluación diferenciada implica procesos diferenciales de enseñanza, en la comprensión de que alumnos con diferentes perfiles pueden alcanzar igual dominio de las competencias buscadas (Bertoni-Poggi-Teobaldo, 1997, p. 94) y seguramente esta evaluación diferenciada y formativa, requiere también capacidades específicas por parte de los docentes.

En este punto, conviene repasar ciertos elementos básicos que sirvan para una definición de la evaluación:

- a) toda evaluación se erige sobre una masa de información acerca del objeto evaluado,
- b) toda evaluación se utiliza para tomar decisiones que implican cambios en ese objeto,
- c) toda evaluación lleva implícitas determinadas valoraciones,
- d) toda evaluación es educativa, en tanto no sólo valora la realidad que evalúa, sino que contribuye a su mejora.

Con esa idea, nos apropiamos de la definición de María Antonia Casanova, que contiene dichos elementos: *“La evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos Juicios, a su vez, se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con el objeto de mejorar la actividad educativa valorada”*¹⁶.

Si volvemos a considerar el nuevo contexto de virtualidad ineludible en el que nos encontramos, a priori pareciera que es viable la idea de replicar la dinámica presencial de evaluación en las herramientas tecnológicas disponibles. Lo cierto es que hoy más que nunca, el desafío como docentes radica, no solo en apurar la formación de un juicio sino más bien, en buscar, dentro de estas herramientas, un diseño de evaluación metodológico que permita además una interacción más cercana, a pesar de la distancia.

Lo anterior implica, abandonar tempranamente la búsqueda de un espacio que replique las condiciones áulicas de la presencialidad y darnos la oportunidad de repensar las instancias de evaluación.

En el caso particular de la materia Costos para la Gestión, los alumnos se enfrentaban a dos instancias de evaluación: una escrita de contenido eminentemente práctico (se lleva a cabo en dos oportunidades en el semestre), y un examen final oral, donde se revisa todo el contenido teórico del programa de la materia.

¹⁴ Camilloni, Alicia W. de: “Las funciones de la evaluación”, ficha de cátedra de la asignatura Didáctica I, Dpto. de Ciencias de la Educación, Ftad. de Filosofía y Letras, UBA, mimeo, s/f, pág. 1

¹⁵ La evaluación formativa es inseparable de la enseñanza, de hecho, la eficacia de los diferentes métodos de enseñanza está directamente relacionada con su capacidad de proporcionar re información formativa (Biggs, 2006, p. 179).

¹⁶ Casanova, María Antonia: La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Zaragoza, Edelvive, 1992, pag. 31.

Los dos exámenes parciales, como pruebas objetivas¹⁷, reconstruyen los ejercicios prácticos resueltos a lo largo de las clases prácticas, utilizando las herramientas de cálculo y procedimientos de registración contable.

Por su parte, el examen final representa una instancia oral, donde el alumno puede preparar un tema especial a elección para comenzar su exposición. Se trata de una conversación con uno o dos profesores, donde el objetivo es evaluar la comprensión de los distintos temas y la habilidad del estudiante para expresar sus ideas. Esta es, sin dudas, una instancia impregnada de subjetividad, donde el evaluador está emitiendo un juicio de valor, sobre la demostración de destreza que haga el estudiante en relación no sólo al contenido curricular, sino también la forma en que ha preparado su exposición, la riqueza de su lenguaje, su capacidad para relacionar temas del programa, si ha podido elaborar una opinión personal respecto al tema por el elegido, etc.

Vino nuevo y botellas nuevas

En este punto es importante destacar, de lo desarrollado hasta aquí, que si bien los elementos que evidenciamos en la evaluación presencial subsisten en la virtualidad, tenemos la certeza de que buscar replicar las características del aula física a la distancia, bien puede haber servido en un principio, en la urgencia de cumplir con el calendario académico. Lo cierto es que, hoy con algo de camino recorrido, debemos detenernos a reflexionar y planificar una nueva manera de llevar adelante el proceso de evaluación.

Podemos consensuar que las experiencias en exámenes orales como instancia de evaluación final, han demostrado ser satisfactorias, ya que las herramientas disponibles hoy de tipo "sala virtual de reunión", permiten desarrollar con cierto éxito y sin mayores inconvenientes, una entrevista o charla entre el estudiante y el o los profesores a cargo, una vez resueltas las cuestiones meramente técnicas, es decir, que ambos participantes cuenten con recursos informáticos y una conexión estable a *internet*. Es por ello que entendemos que no conviene descartar, por considerarla propia de la presencialidad, la opción de exámenes orales o entrevistas porque en ellas, el docente también tiene la opción de evaluar otros desempeños, como el lenguaje, la expresión y lo actitudinal del estudiante, que claramente son insumos en la formación del juicio.

Sin embargo, en cuanto a la evaluación mediante *tests* o pruebas de tipo práctico, advertimos las mismas consideraciones que para los espacios de formación a distancia en general, y es la certeza de que re-editar la presencialidad en la virtualidad, es una empresa estéril desde lo conceptual hasta lo estético, y si el objetivo es examinar el conocimiento teórico, conduce a resultados poco concluyentes. Es decir, sería muy ingenuo de nuestra parte no admitir que la disponibilidad inmediata y digital de los contenidos por parte del alumno y la imposibilidad del docente de nutrir su juicio con otras percepciones que sí se obtienen en la presencialidad, transforma tal vez a una consigna de tipo conceptual, en un evidente "*copia y pega*".

En ese supuesto, coincidimos en que dicha inmediatez en la disponibilidad del material, debería servir como insumo para la resolución de casos que impliquen una simulación de experiencia profesional, es decir, poner al estudiante en diálogo con una instancia de desarrollo que vaya un paso más allá de simplemente reproducir textualmente definiciones o teorías.

¹⁷ De acuerdo a las categorías teóricas, se puede afirmar que los exámenes parciales prácticos, se constituyen como pruebas objetivas, es decir, tienen un formato cerrado o convergente, que requiere una respuesta correcta (Biggs, 2006, p. 214).

Lo anterior supone el diseño de propuestas metodológicas que ofrezcan un espacio donde el alumno se transforme en un estudiante estratégico, capaz de asumir un rol más activo, maduro e independiente, artífice de su formación profesional, tomando el control de la misma a través de una autoevaluación crítica, que lo acerque más al desarrollo de nuevas habilidades y saberes.

En esa inteligencia, adquiere relevancia más que nunca el juicio del evaluador, pero no ya en la función de determinar el grado de alcance de los objetivos, sino en el momento del diseño metodológico del instrumento de evaluación, sobre todo en lo referente a las pruebas o tests con objetivos prácticos.

Al respecto, se suele pensar erróneamente que estas pruebas exigen al evaluador de la subjetividad que lleva consigo el juicio, ya que el mismo no hace más que constatar que las respuestas de los estudiantes coincidan con la solución establecida de antemano. Sin embargo, como ya consignamos, el juicio se traslada de la puntuación de los ítems a su selección y a designar las alternativas correctas, es decir, el trabajo más arduo se da al comienzo, antes de la evaluación propiamente dicha, cuando se adelantan las posibilidades de error al diseñar y construir un “buen examen”.

En el nuevo contexto de virtualidad, no partimos de una hoja en blanco para su diseño, sino más bien debemos “armar” el aula, el contexto y la estructura en que se desarrollará el examen. El uso de la plataforma disponible no resuelve el examen por sí mismo, sino que será el primer paso al construir la evaluación. Tendremos que decidir, el recorte de contenidos a incluir, el mix de herramientas que utilizaremos dentro de la plataforma, el orden de su desarrollo, si éste será individual o grupal, los criterios de evaluación y aprobación, etc.

Abandonando tempranamente el afán de agotar la enumeración de las plataformas disponibles, tomamos por caso a MOODLE, utilizada en la mayoría de las universidades, para ilustrar el sinnúmero de consideraciones a tener en cuenta previamente a poner en práctica un dispositivo de evaluación a distancia.

Al momento de armar un examen, la plataforma requiere además de lo antes mencionado, que el evaluador determine no sólo la oportunidad de la prueba, si ésta será o no asincrónica, y en ese caso, cuánto tiempo estará disponible para completarla, si ofrecerá o no la posibilidad de más de un intento y en ese caso, si prevalece la última o la mejor *performance*, si el alumno podrá conocer de inmediato las respuestas correctas, si se prevé o no un foro de discusión paralelo al desarrollo del examen, el orden en que se presentarán las consignas, si incluirá o no una secuencialidad en sus respuestas. En suma, toda una serie de aspectos que requieren que el evaluador tome una posición al respecto y que lógicamente impactarán en el desarrollo y en los resultados de la evaluación, pero una vez seleccionados, el instante del examen en sí, se constituye como una prueba transparente y objetiva.

Es así que resaltamos el desafío que supone decidir y armar el esquema en el que se llevará adelante la evaluación, y que se agrega al trabajo en paralelo que tiene que ver con decidir las preguntas, cuestionarios y tareas a desarrollar y que incluso pueden ir incorporándose en un “banco de preguntas” que servirá de insumo para otras ediciones.

Además de lo mencionado en cuanto al diseño de la estructura de la evaluación, existen módulos accesorios disponibles en la plataforma citada como ejemplo, que nos serán útiles en el desarrollo de la misma. La plataforma ofrece a su vez descripciones e instructivos de uso para cada una, por lo que, sin intenciones de ser taxativas y solamente a modo de enunciación, detallamos algunas de ellas y ofrecemos en el cuadro siguiente una comparación de las mismas en cuanto a su aplicación práctica:

Herramienta	Evaluación individual	Autoevaluación	Evaluación grupal	Evaluación diagnóstica	Evaluación en proceso	Evaluación de producto
Foro	X		X	X	X	X
Cuestionario	X	X		X	X	X
Tarea	X		X	X	X	X
Ensayo	X			X	X	X
Gráfico conceptual	X				X	X
Portafolios	X	X	X			X
Presentación o exposición por videoconferencia	X		X	X	X	X
Diarios de Clase	X		X		X	X
Registro anecdótico	X		X		X	X

Observamos entonces que, para una misma instancia de evaluación, podremos nutrirnos de distintos módulos auxiliares. Dependiendo del contenido seleccionado para la misma, nos serán útiles distintas herramientas, una “tarea” podría coincidir en la misma evaluación con un “cuestionario de opción múltiple” etc.

Esta mezcla de módulos auxiliares también traerá consigo distintas formas de corrección, automática (por ejemplo: cuestionario de opción múltiple) y también correcciones manuales (ejemplo: ensayo). Consideramos que, enfocándonos en las instancia de evaluación práctica, resulta interesante la combinación de estas herramientas, al tiempo que el alumno podrá, por ejemplo en el ensayo, justificar su respuesta, como también adjuntar algún archivo en la opción “tarea”.

Conclusiones

El presente trabajo se ofrece como un ejercicio de reflexión acerca de las características de la formación a distancia en el nuevo contexto de virtualidad forzosa, impuesto por la pandemia del virus COVID-19, que vino a ponernos en diálogo con una nueva dinámica que exige el diseño de dispositivos de educación y evaluación diferenciales.

Al respecto, hicimos un breve recorrido por el estado de la discusión, para convenir un marco teórico que refleje los supuestos a los que adherimos, para luego poner a consideración las características que, en ese entender, sería deseable evidenciar en las prácticas evaluativas.

Así como “el conocimiento se construye y se transforma al ser usado¹⁸”, la evaluación, es una actividad socialmente situada, por lo que debemos aprovechar la oportunidad única que nos regala esta coyuntura para repensar y re-construir nuestra práctica docente, pero no como *tabula rasa*, sino con los saberes previos del tránsito del aula física a la virtual.

En ese sentido, concluimos que es innegable la necesidad de abandonar la pretensión de romantizar y replicar las condiciones de la presencialidad, para ensayar diseños metodológicos donde el juicio se traslade a la definición de objetivos en el caso de pruebas objetivas, al tiempo de rescatar las ya transitadas instancias orales de examen final.

En el escenario actual, la nueva evaluación a distancia, deberá ensayar el uso enfático (continuo y sin opción) de las herramientas digitales y sus posibilidades. Frente a estudiantes que podríamos considerar “nativos digitales”, emerge la oportunidad de posicionarlos más en un rol profesional y autónomo que en el de meramente repetidor de contenidos.

Asimismo, buscando en todo momento, establecer una comunicación cercana con el estudiante y hacer una lectura cualitativa de su avance, que vaya más allá de verificar si es capaz de reproducir textualmente conceptos, que en la virtualidad, donde todo el material está disponible digital e inmediatamente, bien podría “copiar y pegar”.

¹⁸ Celman S. (2003) *Sujetos y objetos en la evaluación universitaria*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina

Con todo, entendemos que si bien el diseño de las prácticas evaluativas respondió siempre a restricciones de espacio y tiempo, hoy también hablamos de espacios y tiempos, pero en un contexto diferente, incluso de la educación a distancia tradicional, en una nueva dinámica, que como ya consignamos previamente, resulta exclusiva del confinamiento y la virtualidad obligada, que nos hace partícipes de una comunicación entre profesores y estudiantes, atravesada por condicionantes sociales, culturales y económicos.

Finalmente, es importante dejar en claro que esto no persigue de ninguna manera agotar el debate en la comunidad académica acerca de la evaluación en la virtualidad, sino, por el contrario, alimentarlo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Méndez, J. M. (1998) *La evaluación en la enseñanza de la Lengua*. Universidad Complutense de Madrid
- Angulo Rasco, J. F. y Blanco García, N. (1994) *¿A Qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo Teoría y desarrollo del currículum*, Capítulo 14. Ed. Aljibe. Málaga, España.
- Barberá, E.; Badia, A., (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - N.º2
- Barberá, E.; Badia, A.; Monimó, J.M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- Bertoni, A. y otros (1995): *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Bs. As. Kapelusz.
- Biggs J. (2006): *Calidad del aprendizaje universitario*. (Cap. 8 y 9).
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Ed. Taurus humanidades. España
- Camilloni, Alicia (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los componen" y "Sistemas de calificación y regímenes de promoción". En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia W. de: "Las funciones de la evaluación", ficha de cátedra de la asignatura Didáctica I, Dpto. de Ciencias de la Educación, Ftd. de Filosofía y Letras, UBA.
- Carlino, F. (1999) "La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas" Capítulos 1 a 4. Aiqué, Buenos Aires, Argentina.
- Celman S. (2003) "Sujetos y objetos en la evaluación universitaria" Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, Argentina
- Celman, S. (1998): "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). "Métodos de Enseñanza, didáctica general para maestros y profesores" Santillana. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Barriga, A (1994) *#Docente Y Programa. Lo institucional y lo didáctico*". Aique. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Barriga, A. (2000) "El examen". México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1997) "Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa", Siglo Veintiuno Editores, México España
- Freitas, F.A.; Myers, S.A.; Avtgis, T.A. (1998). «Student perceptions of instructor immediacy in conventional and distributed learning classrooms». *Communication Education* (n. ° 47, pág. 367-372).
- Gosling, D.; D'andrea, V. (2001). «Quality development: a new concept for higher education». *Quality in Higher Education*. (Vol. 7, n.º 1, pág. 7-17).
- García, C. M. (1998) "El proyecto Docente: una ocasión para aprender" En: Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso (coord.) *Didáctica Universitaria*. España, La Muralla.
- Geibler, K. y Hege, M. (1997) *Acción Socioeducativa*. Madrid. Narcea

- Gimeno Sacristán, J. (1992): "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata
- Guarro Pallás, A. (2002) "*Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar.*" Octaedro.
- Hoffman Anijovich R. (comp.) (2010): "*La evaluación significativa*" Buenos Aires. Paidós.
- Janicki, T.; Liegle, J. (2001). "*Development and evaluation of a framework for creating web-based learning modules: a pedagogical and systems perspective*"... JALN (vol. 5, n. ° 1, pág. 58-84).
- Kirkpatrick, D.L. (1994). "*Evaluation training programs: the four levels.*" San Francisco: Berrett-Kohler.
- Litwin E., y otros. (1998) "*La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*". Argentina. Paidós Educador
- Perrenoud, P. (1997): "*La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes.*" *Entre dos lógicas*. Bs. As. Colihue.