MEU

Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS

Los desafíos de enseñar y evaluar en una modalidad semipresencial

Verónica Perrone

Diciembre, 2020

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
comisión sectorial de enseñanza
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Consejo de Formación en Educación

Verónica Perrone

Los desafíos de enseñar y evaluar en una modalidad semipresencial

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Carmen Caamaño

Montevideo, 16 de diciembre de 2020

Foto de portada: www.pexels.com

Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
comisión sectorial de enseñanza
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Consejo de Formación en Educación

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi tutora, Mag. Carmen Caamaño, quien me guio y acompañó a través de cada etapa de la investigación no solo con un alto grado de compromiso y profesionalidad sino especialmente demostrando una dimensión humana realmente inspiradora.

Mi agradecimiento al CFE, UdelaR, CSE y FHCE por haberme dado la oportunidad de realizar esta maestría.

Quiero agradecer también a mis compañeras y compañeros de maestría, englobados en el nombre de Omar Gil; a los docentes de cada uno de los cursos, y a los funcionarios que hicieron lo mejor para que todo fuera posible.

Agradezco a todos los docentes e integrantes de la comunidad educativa que se prestaron generosamente para responder a mis diferentes solicitudes, me animaron y no dudaron en compartir todas sus experiencias y conocimientos.

Agradezco a mi familia -la de sangre y la extendida-, a mis padres, a mis hermanos Rafael y Alicia por cuidarme siempre; a Nelly, Elena y Altair por compartir su experiencia y alentarme.

A los amigos y amigas por su apoyo incondicional, su comprensión y su amor, a Diana por las caminatas, a Gabriela por sus conocimientos y aliento, a Patricia por poner su espalda y tanto más, para que yo pudiera terminar.

Muy especialmente agradezco a quienes día a día me acompañan y sostienen en todo, a Pepe, a Lucía y a Lolo.

Resumen

Esta investigación se enfoca en la enseñanza y en particular en las prácticas de evaluación de cursos semipresenciales. Se parte del entendido que enseñanza y evaluación no son procesos separados y que los niveles de comprensión, las actividades de enseñanza y los objetivos planteados deben estar alineados (Biggs, 2003). El contexto de los cursos supone además otros desafíos, mientras hay encuentros presenciales que son sustantivos para realizar actividades prácticas y para fortalecer lazos, buena parte de ellos se desarrolla a través de la mediación tecnológica. En ese ecosistema digital (Reyna, 2011) ocurren complejas interacciones entre los estudiantes, con el docente, con la interfaz y los contenidos; todas dimensiones que atraviesan las prácticas de evaluación.

Mediante una metodología cualitativa y descriptiva de estudio de caso y desde la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) para el análisis, se abordó el estudio de ocho cursos de la carrera de Profesorado Semipresencial de CC. Biológicas. Los datos se obtuvieron de documentos, entrevistas semiestructuradas y observaciones de las aulas virtuales. Los resultados permitieron identificar varios desafíos ya que los docentes de la modalidad semipresencial se ven enfrentados a trabajar en un contexto muy complejo, por tener componentes virtuales y modalidades de interacción diferentes a las que puedan estar habituados. Varios aspectos atentan contra la adopción de una metodología propia para la enseñanza y evaluación en este ecosistema.

Las orientaciones del Plan y programas están delineadas en clave de presencialidad, las pocas menciones específicas reflejan un sistema para el cual lo virtual no ofrece garantías suficientes para la evaluación, que además es concebida como fuertemente calificadora. Este aspecto, como efecto rebote, estaría condicionando, en parte, las prácticas de enseñanza y evaluación que realizan los docentes. Si bien tienden a estar alineadas las actividades y los objetivos, suelen apuntar a la evaluación de aprendizajes más superficiales.

Otro aspecto a considerar son las disposiciones docentes al uso de la tecnología y los conocimientos tecno-pedagógicos del contenido que estarían influyendo en los niveles de implementación de las TIC. En este sentido predomina un uso poco transformador, ya sea por desconocimiento o por la percepción de un aumento en la carga de trabajo o tiempo que implica, aunque se destacan algunas prácticas que redefinen su uso.

Se reafirma la necesidad, que desde la literatura se desprende, de generar un nuevo marco metodológico para un sistema de la enseñanza que transcurre en buena parte en un entorno virtual.

Palabras clave: ecosistema digital, alineamiento constructivo, modalidad semipresencial, prácticas de evaluación en línea

Abstract

This research is about assessment practice and teaching on blended learning courses. It is understood that teaching and assessment are not separate processes. Teaching activities must be aligned in order to achieve the desired learning outcomes so students can construct their own learning. The courses context also sets other challenges, while there are face-to-face meetings that are substantive to carry out practical activities and to strengthen ties, an important part of the courses are developed through technological mediation. Complex interactions occur between students while working on a digital ecosystem: interactions with the teacher, the interface and the content all those different dimensions go across assessment practices.

This study investigates eight Biology teacher training courses in blended learning modality provided by the Education Training Council (CFE) of Uruguay. The qualitative strategy based the analysis on the Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002). Data was obtained from documents, semi-structured interviews with teachers and observing virtual classrooms. The results made it possible to identify several challenges since teachers in the blended learning modality face work on a very complex context: they have virtual components and different interaction modalities from those that they may be used to. Several aspects attempt against the adoption of a specific teaching and assessment methodology on this ecosystem.

Plan and programs orientation are outlined in a physical attendance key, the few specific mentions to a blended learning modality reflect a system for which the virtual does not offer enough guarantees for assessment, which is also conceived as highly focus on scores/rating. As a washback effect this aspect would be partially conditioning the teaching and assessment practices carried out by teachers. Although activities and learning outcomes tend to be aligned, also tend to point assessment practices that imply low-level understanding.

Other aspects to take into account are the teachers' dispositions towards the use of digital technologies and the techno-pedagogical knowledge of content that would be influencing the levels of ICT implementation. In this sense predominates a less transformative use of ICT, either due to lack of knowledge or perception of an increase in the workload or time involved, although some practices that redefine ICT use, stand out.

These findings reinforces the need, which emerges from the literature, to generate a new methodological framework for a teaching system that takes place mostly on a virtual environment.

Key words: Digital ecosystem, Constructive alignment, blended teaching, online assessment practices

Índice de tablas y figuras

Fig.1 Ecosistema digital de enseñanza y aprendizaje.	30
Fig. 2 Teoría de la actividad.	33
Fig. 3 Esquema del modelo TPACK.	42
Fig. 4 La alineación entre las prácticas de evaluación, las actividades y los objetivos.	50
Fig. 5 Evaluaciones para el aprendizaje y como rendición de cuentas.	55
Fig. 6 Herramientas del ecosistema y evaluaciones.	96
Fig. 7 Recursos de *Schoology.*	96
Fig. 8 Sistema de enseñanza / sistema de aprendizaje.	111
Fig. 9 Modelo SAMR.	135
Tabla 1 Cuadro comparativo de teorías de Acción situada, Actividad y Cognición distribuida.	35-38
Tabla 2 Niveles de entendimiento y taxonomía SOLO.	52-53
Tabla 3 síntesis de calificaciones numéricas y juicio (elaboración propia).	72-73
Tabla 4 Modalidad de evaluación por asignatura y carga horaria.	74-75
Tabla 5 Evaluación formativa y sumativa.	88-89
Tabla 6 Taxonomía SOLO y verbos.	113-114
Tabla 7 Medios representacionales y niveles de procesamiento.	116-118

Índice

AGRADECIMIENTOS **2**

RESUMEN **3**

ABSTRACT **4**

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS **6**

ÍNDICE **7**

INTRODUCCIÓN **11**

1 Breves antecedentes del problema 11

2 Justificación y relevancia del estudio del tema 12

3 Enunciación del problema de investigación 14

CAPÍTULO I TEMA **16**

1 Problema de investigación **16**

1.1 Perspectiva tecnológica: contexto en el que aparece el problema 16

1.2 Perspectiva didáctica: las evaluaciones en la modalidad semipresencial 17

1.3 Preguntas preliminares 17

2 Objetivos **18**

2.1 Objetivos generales 19

2.2 Objetivos específicos 19

3 Antecedentes y estado del arte **19**

3.1 Antecedentes a nivel nacional 20

3.2 Antecedentes a nivel regional 23

3.3 Antecedentes internacionales 27

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO **29**

1 El contexto de la enseñanza en la modalidad semipresencial **29**

1.1 El aula virtual, un entorno “ecológico” 29

1.1.1 La construcción de nicho en el ecosistema digital: enfoques sociales de la enseñanza y el aprendizaje 30

1.1.2 El contexto y las interacciones en el ecosistema digital 31

1.1.3 Los docentes y la construcción de nicho 38

1.2 Las disposiciones docentes frente al entorno virtual 40

1.3 Síntesis del apartado 43

2 La evaluación en cursos semipresenciales 44
2.1 La evaluación, parte fundamental del proceso de enseñanza 44
2.2 De qué hablamos cuando hablamos de evaluación 46
2.3 El modelo del alineamiento constructivo 49
2.3.1 La fase cuantitativa 51
2.3.2 La fase cualitativa 51
2.4 Dispositivos y secuencias didácticas 54
2.4.1 Las tareas de evaluación dentro de las secuencias didácticas 55
2.4.1.1 Objetivos de aprendizaje y criterios. 56
2.4.1.2 Obtención de las evidencias de aprendizaje 56
2.4.1.3 La retroalimentación 57
2.4.1.4 El papel de los pares 59
2.4.1.5 Los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje, hacia la autoevaluación y autorregulación. 60
2.5 Síntesis del apartado 63

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 65
1 Aspectos introductorios 65
2 Etapas de la investigación 66
4 Las etapas del análisis y su presentación 69

CAPÍTULO IV ANÁLISIS DE DATOS 71

1 Punto de partida: la mochila del docente y el mapa del ecosistema digital 71
1.1 La mochila del docente y la hoja de ruta dada 72
1.1.1 La escala de calificaciones 72
1.1.2 El diseño curricular de los cursos 74
1.1.3 Orientaciones programáticas sobre los tipos de tareas sugeridas 75
1.2 Algunas formas en que los docentes interpretan y usan la hoja de ruta 76
1.2.1 Los exámenes 76
1.2.2 Actividades prácticas 78
1.2.3 Pruebas parciales 78
1.2.4 Instancias presenciales 79
1.3 La mochila que lleva el docente y el docente que lleva la mochila 81
1.3.1 Tipos de evaluación: sumativa, formativa ¿o difusa? 81
1.3.1.1 Formativa, para el aprendizaje 81
1.3.1.2 Sumativa, del aprendizaje 83
1.3.1.3 Evaluación formativa y sumativa como categorías difusas 87

1.3.2 Propósitos de la evaluación 90
1.3.2.1 Propósitos centrados en el proceso de aprendizaje 90
1.3.2.2 Propósitos que emergen al final de un proceso de aprendizaje.....91
1.3.3 Síntesis de cómo los docentes conciben los tipos y propósitos de la evaluación 94

2 El ecosistema digital del Profesorado Semipresencial.....94
2.1 Conociendo el terreno 95
2.1.1 Herramientas de comunicación.....97
2.1.2 Herramientas de colaboración 103
2.1.3. Herramientas de contenido 104
2.1.4 Síntesis en relación al uso de las herramientas del ecosistema digital 109
2.2 Una cuestión de tiempo.....109

3 Trabajando en el terreno: las prácticas de evaluación 111
3.1 Las tareas de evaluación (TE).....112
3.1.1 Las consignas en un contexto en línea 112
3.1.1.1 Concepto.....112
3.1.1.2 Nivel de demanda 113
3.1.1.3 Los verbos y sus contextos de expresión 113
3.1.1.4 Medios representacionales.....116
3.1.1.5 Modalidad: individual y grupal 119
3.1.1.6 Posibilidades: en cuanto al tipo de aprendizaje que promueven.....121
3.2. Andamiaje y retroalimentación 122
3.2.1. El andamiaje del docente.....123
3.2.2. La producción de la retroalimentación y las calificaciones 126
3.2.2.1 Retroalimentación del docente 127
3.2.2.2 Retroalimentación entre pares 131
3.2.2.3 La autoevaluación y la autorregulación 133

4 Explorando nuevos territorios.....135

CAPÍTULO V CONCLUSIONES 140

1. ¿Cómo afecta el contexto en línea a las evaluaciones que realizan los docentes? 140
1.1 ¿Cómo estructuran los docentes sus cursos semipresenciales y en particular las evaluaciones? 141

1.2 ¿Qué condicionantes les impone, a los docentes, el contexto? ¿Se trata solamente de hacer un cambio de formato?.....142
1.3. ¿Hay aportes específicos del contexto en línea en las prácticas de evaluación? ..144
Aportes a las tareas de evaluación que abarcan la fase cuantitativa 145
Aportes a las tareas de evaluación que abarcan la fase cualitativa 146

2. ¿Cómo desarrollan los docentes las estrategias de evaluación en una modalidad de enseñanza semipresencial? 147
2.1 ¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación que los docentes usan en la modalidad semipresencial?.....147
2.2 ¿Qué desafíos enfrentan los docentes en un entorno virtual?.....150

CAPÍTULO VI REFLEXIONES FINALES.....152
A modo de cierre.....154

BIBLIOGRAFÍA.....155

ABREVIATURAS Y SIGLAS.....164

ANEXOS 165

Introducción

El propósito de esta tesis es conocer cómo los docentes de las asignaturas específicas de los últimos años de la carrera de profesorado de CC. Biológicas perteneciente al Profesorado Semipresencial, resuelven el desafío de enseñar, y particularmente de evaluar en un contexto cuyo componente principal es virtual. Además se buscó poder identificar y destacar algunos hallazgos que puedan aportar a la reflexión para la consolidación de un marco metodológico propio para la modalidad.

1 Breves antecedentes del problema

La inclusión de la enseñanza en línea en la formación de docentes ha ido creciendo en forma sostenida en estos años, a partir que en 2003 se instauran los cursos en modalidad semipresencial para muchas especialidades. Sus bases se asientan en la igualdad de oportunidades, equidad en el acceso a la educación, democratización del conocimiento y mejora de la calidad educativa (Durquet, 2014). Esta modalidad de cursado se ha ido transformando y adaptando de acuerdo a las necesidades hasta llegar a ajustarse en el 2008 al reglamento de aplicación del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD, 2008) vigente en todo el país y para todos los institutos y centros del Consejo de Formación en Educación (CFE). Todo indica que es una modalidad en expansión, el Informe *Horizon* de 2017 por ejemplo, predice que estos formatos se van a convertir en los ejes que guíen la educación superior transnacional (Adam *et al.*, 2017). En nuestro país incluso, se están desarrollando experiencias a nivel de la educación secundaria[1] lo que habla por sí solo de la necesidad de contar con docentes preparados para trabajar en entornos virtuale[2].

En lo que concierne al Profesorado Semipresencial, desde el 2014 a la fecha, se han casi duplicado los inscriptos. La gran demanda y la velocidad con que se han creado nuevos cursos, hace que la mayoría de los docentes que se incorporan sean procedentes de la enseñanza presencial para la cual sí se formaron. Si bien muchos cuentan con cursos de formación permanente sobre el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), la velocidad de los cambios y las demandas urgentes dificultan una reflexión profunda sobre sus implicancias pedagógicas, además muchas veces las posibilidades de

[1] El programa "Uruguayos por el Mundo" del Consejo de Educación Secundaria, le permite a los residentes en el extranjero rendir exámenes libres de las asignaturas pendientes y prepararlos con el apoyo de un docente–tutor a través de aulas en línea; el estudiante rinde luego sus exámenes en forma presencial en el consulado uruguayo de su lugar de residencia.
[2] Por si fuera poco, en medio de la escritura de este documento, se desata la pandemia del COVID-19 que tiene como una de sus consecuencias que la mayor parte de la enseñanza en todo el mundo deba, en el transcurso de pocos días, implementarse a distancia.

formación profesional consisten en capacitaciones en aspectos instrumentales y no tanto en cursos de profundización.

2 Justificación y relevancia del estudio del tema

En la medida que esta modalidad se hace prevalente es importante estudiar el diseño de los cursos y la enseñanza que en ellos se imparte, poder identificar los desafíos que supone, las posibilidades que se presentan y los logros que cabe resaltar.

Un área de especial interés que preocupa es la evaluación que se realiza en contextos en línea. La práctica evaluativa brinda a los docentes insumos que les permiten reflexionar y tomar decisiones para una mejora de la enseñanza. El proceso de evaluación implica considerar el modo en que se realiza, el porqué y el para qué evaluar desde la mirada del docente, así como las interpretaciones que hacen de ello los estudiantes.

Esta investigación busca aportar, por un lado, una mirada local, contextualizada sobre las prácticas de evaluación en docentes que trabajan actualmente en la formación terciaria del CFE y particularmente en contextos en línea. Si bien el foco se hace en ciertos cursos del Profesorado Semipresencial, podría brindar insumos para otros colectivos que enseñan en contextos similares como ser en cursos híbridos o totalmente a distancia.

La evaluación, como otros componentes del proceso de enseñanza, viene siendo tratada hace décadas con un abordaje crítico que hace énfasis en las implicaciones sociales. Esto se refleja en algunos de los enfoques y modelos que se refieren a la evaluación basada en en objetivos de comportamiento; para la toma de decisiones; iluminativa; que la distancian de un enfoque instrumental, más tradicional (Pérez Gómez, 2008). Sumado a esto, la escasa investigación en el país y la región sobre los procesos de evaluación en la virtualidad, dificultan el análisis crítico y la discusión en la comunidad docente para su implementación en forma contextualizada. Por otra parte, las potencialidades que ofrece la tecnología y su avance permanente no es acompasada por el desarrollo de marcos teóricos sobre estrategias didácticas de enseñanza virtual, "cuando nuevas tecnologías se injertan en cursos existentes, a menudo conllevan adaptaciones no sólo en el contenido y las actividades del curso, sino también en las teorías pedagógicas subyacentes" (Ruhe & Zumbo, 2008, p.22). En este marco, los docentes que enseñan en la modalidad virtual, además de ajustarse a la normativa y cambios tecnológicos *per se*, deben reconceptualizar sus teorías y preceptos en relación a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación. Por ejemplo, en la comprensión de cómo opera la evaluación formativa en cursos en línea y la potencialidad de las TIC como instrumentos mediadores de la misma.

Se considera que un estudio exhaustivo sobre evaluación en cursos virtuales es necesario para brindar información y una visión sobre la implementación y el desarrollo de los cursos, sus efectos, sean estos positivos o negativos, estuvieran previstos o no, y las repercusiones subyacentes. De esta manera, el docente que diseña sus propios cursos puede identificar áreas para mejorar, ajustar las propuestas, aprovechar más las tecnologías existentes e incorporar otras nuevas.

Las consideraciones presentadas forman parte de lecturas y reflexiones realizadas sobre la temática a lo largo de años de una carrera como profesora de CC Biológicas, al igual que los colegas investigados; como se evidencia las implicancias son altas y a estas se le pueden sumar otras, vinculadas al desempeño como docente de carreras técnicas del área de las tecnologías digitales (TD) y Docente Orientador en Tecnologías Digitales (DOT) de centros de formación docente. Es así que la inquietud por el tema se fue nutriendo del desarrollo profesional que fue combinando la enseñanza disciplinar con la inquietud personal por incorporar las tecnologías de punta como soporte de la misma; y siempre subyacentes al acto de enseñar aparecen las prácticas de evaluación como una sonda que devuelve información que permite regular el proceso e invita -a quien está comprometido con la enseñanza- a introducir cambios. ¿Será un cambio en la actitud personal?, ¿será la incorporación de nuevas técnicas de evaluación?, o incluso ¿serán las nuevas tecnologías un tipo de soporte útil ante las demandas de nuevas pedagogías? La inquietud por encontrar respuestas siempre fue un aliciente para el intercambio con colegas, la lectura especializada y la formación continua y justamente a partir de los estudios de esta maestría una oportunidad para investigar cómo, los docentes que enseñan en una modalidad semipresencial, enfrentan los desafíos de enseñar y en especial de evaluar cuando la mayor parte de sus actividades las realizan en un contexto en línea.

Se reconoce por lo tanto el lazo personal al acercarse al objeto de estudio y la necesidad de una continua reflexión sobre las propias consideraciones, prejuicios, valoraciones, etc. que puedan empañar o impedir visualizar aquello que se quiere describir, comprender y estudiar; sabiendo de antemano que será inevitable.

3 Enunciación del problema de investigación

Se ha decidido enunciar el problema que da sentido a esta investigación en forma de pregunta[3] :

¿Cómo afrontan los docentes de la educación superior, que trabajan en la modalidad semipresencial, los desafíos que este medio les plantea para llevar adelante las prácticas de evaluación?

La pregunta de cómo ocurre un fenómeno, constituye uno de los propósitos prioritarios del estudio de caso (Yin 1994 en Lankshear & Knobel, 2000) ya que procura "comprender mejor un fenómeno" (p. 4) además se tiene en cuenta el contexto real donde ocurre, lo que le da un carácter único e irrepetible a la investigación cualitativa.

De acuerdo a Strauss y Corbin (2002), en la formulación del problema de investigación no solo queda plasmado el interrogante específico como guía de la investigación, sino que se establecen también sus límites e incluso el mismo sugiere los métodos a ser usados para la recolección y análisis de los datos; y todo lo que oriente en la dirección que permita su interpretación.

De ahí que como metodología de investigación se realizó un abordaje cualitativo que se basó en los datos obtenidos principalmente de documentos institucionales; entrevistas con docentes de asignaturas específicas de la carrera de profesorado de CC Biológicas; fue fundamental también la observación de sus aulas virtuales. Para el análisis fue importante el marco aportado por la teoría fundamentada ya que permitió a través del método de comparación constante un ir y venir para profundizar en la descripción y llegar a la construcción de categorías más significativas y de conceptos de un mayor nivel de abstracción.

El escrito que presenta esta investigación está organizado en seis capítulos que presentan:

I El tema de investigación. Aquí se describe el foco del problema desde la perspectiva didáctica y tecnológica y como ambas confluyen para dar lugar a una serie de preguntas que guiarán la investigación. Se enuncian los objetivos generales y específicos y se desarrollan los antecedentes y estado de situación de la temática elegida.

II El marco teórico. Se conforma por dos apartados que profundizan en aspectos vinculados tanto a la evaluación, como al contexto, en que se desarrollan las prácticas de evaluación.

[3] Lankshear y Knobel (2000) indican como clave que el planteo en forma de pregunta, se enmarque en forma clara y cuidadosa teniendo en cuenta que pueda ser abordable y cuya resolución pueda llegar a ser de utilidad;

III La metodología de la investigación. Se fundamentan las decisiones metodológicas, se explican los itinerarios de la investigación, de las etapas del análisis de datos y su presentación en el texto.

IV El análisis de datos. Se propone un recorrido que, a la vez que avanza y profundiza en el análisis de los datos, vuelve sobre ellos a la luz de nuevas consideraciones que de los mismos se desprenden. Este proceso, sostenido en la teoría fundamentada, es a la vez dialéctico y en espiral.

V Conclusiones. Se exponen consideraciones finales y recomendaciones dando respuesta a las preguntas que guiaron la investigación.

VI Reflexiones finales. A modo de cierre se reflexiona sobre algunos aspectos previstos y otros que no lo fueron, y que puedan ser de interés para los docentes.

Bibliografía: recopilación de todas las referencias bibliográficas citadas en el trabajo.

Anexos:

Anexo A: Entrevistas a los docentes

Anexo B: Observaciones de Aulas virtuales y materiales complementarios

Anexo C: Fuentes documentales, sitios web, informantes.

Capítulo I Tema

1 Problema de investigación

Al considerar el problema en el que se enfoca esta investigación se debe tener en cuenta que se trata de las prácticas vinculadas con la evaluación que se desarrollan en un contexto particular como el de la modalidad semipresencial; es decir que el problema será abordado tanto desde lo didáctico como de lo tecnológico. Esta doble perspectiva puede hacer que por momentos se haga más énfasis en una que en otra pero ambas se entrelazan a lo largo de toda la investigación, y justamente en este cruce es donde se presume sucedan los asuntos más interesantes.

1.1 Perspectiva tecnológica: contexto en el que aparece el problema

La investigación que aquí se presenta permite la profundización en un fenómeno vastamente estudiado -como son las prácticas de evaluación desde la perspectiva de los docentes- pero que se hace singular dado el contexto particular de enseñanza en una modalidad semipresencial: esta implica la enseñanza en línea (entorno virtual), pero también cuenta con algunas instancias presenciales.

La educación en una modalidad semipresencial supone cambios con respecto al contexto tradicional de enseñanza (cara a cara o presencial), en algún sentido estos han sido rápidos e incluso en otros dramáticos: basta pensar qué significa para un docente de asignaturas con contenidos prácticos o de laboratorio trabajar en modalidad semipresencial o la introducción de nuevas formas de mediación que supone el entorno virtual. Estos cambios en los contextos impactan en varias áreas, por ejemplo los soportes para el aprendizaje pasan de ser en el papel a apoyarse en formatos electrónicos. Por otra parte también cambia la naturaleza de lo que se aprende (por la acumulación de conocimiento y la tecnología que facilita el acceso a la información, su modificación y la posibilidad de compartirlo fácilmente). También cambian las formas en relación a cómo se organiza la enseñanza, a cómo se ofrece y se administra la misma.

En la enseñanza en línea, mediada por las TIC, los modos en que se interactúa, la comunicación que se logra construir y el propio entorno en que se convive, tienen fuertes implicancias en los procesos de evaluación que la complejizan aún más, por lo que los docentes en el nivel universitario necesitan realizar evaluaciones aún de mayor calidad cuando los cursos se imparten en línea (Robles y Braathen, 2002).

1.2 Perspectiva didáctica: las evaluaciones en la modalidad semipresencial

La evaluación con propósitos formativos, la que atiende al aprendizaje profundo, individual y personalizado de los estudiantes y en el decir de William (2009) la que permite la regulación del proceso de aprendizaje de un modo más efectivo, debería -en el paradigma que se maneja- adquirir más relevancia en los últimos años de las carreras de formación docente y en contextos particulares como los que ofrece el Profesorado Semipresencial. Si bien los principios de la evaluación no cambian en un entorno virtual, la misma se convierte en un punto crítico dado por la interacción y mutuo condicionamiento entre el docente y el contexto donde desarrolla sus prácticas de enseñanza. De este modo la información derivada de las prácticas de evaluación no solo contribuye a mejorar los aprendizajes sino que impacta en la enseñanza y en su implementación en los entornos virtuales, esto probablemente lleve a que la utilización del contexto en línea se vea condicionado a su vez por las prácticas de los docentes lo que remite reflexionar sobre la perspectiva tecnológica del problema mencionada en primera instancia.

Desde esta doble perspectiva surgen una serie de preguntas que en una investigación cualitativa, como sugieren Lankshear & Knobel (2000) apuntan a la búsqueda de la complejidad y los efectos, de las categorías o dimensiones consideradas. Estas preguntas sirven para planificar en forma cuidadosa, antes de comenzar la recolección de datos, de modo de tener siempre presente lo que se quiere saber o los fenómenos que se quieren comprender.

1.3 Preguntas preliminares

En principio se plantean algunas preguntas preliminares en el entendido que, como preceptos de la teoría fundada, podrán surgir otras ideas que se pueden incluir o algunos resultados que permitan sintetizar las respuestas.

> **-¿Cómo afecta el contexto en línea a las prácticas vinculadas a la evaluación que realizan los docentes?**
>
> **-¿Cómo desarrollan los docentes las estrategias de evaluación en una modalidad de enseñanza semipresencial?**

De estas preguntas se desprenden una serie de interrogantes más específicas:

> ¿Cómo estructuran los docentes sus cursos semipresenciales y en particular las evaluaciones?

¿Qué condicionantes les impone el contexto? ¿Se trata solamente de hacer un cambio de formato en las actividades y tareas?

¿Hay aportes específicos del contexto en línea en las prácticas vinculadas a la evaluación?

¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación que los docentes usan en la modalidad semipresencial? Es decir:

¿Cómo manejan los objetivos de aprendizaje y los criterios planteados? ¿Cómo recogen la evidencia de aprendizaje?¿Cómo tienen en cuenta el avance de sus estudiantes?¿Cómo los implican en el proceso de enseñanza y en la autorregulación de su aprendizaje?

¿Qué desafíos enfrentan los docentes en un entorno virtual?

2 Objetivos

Los objetivos de una investigación deben incluir los conceptos teóricos fundamentales, dar cuenta del recorte espacio-temporal y hacer referencia a las unidades o casos que conforman el universo de análisis (Sautu *et al.*, 2005). Se agrega además por parte de los autores que estos derivan de una determinada perspectiva teórica y se espera que sean factibles de un abordaje desde la metodología planteada, es decir a partir de ellos se resuelven cuestiones teóricas y metodológicas.

Urbano & Yuni (2006) describen como objetivos generales aquellos que indican el conocimiento que se obtendrá al finalizar la investigación, "el resultado cognitivo más complejo que se aspira alcanzar" (p. 97); mientras que se refieren a los objetivos específicos como de menor complejidad intelectual y alcance limitado pero ligados a operaciones procedimentales que conducen al objetivo general.

Se ha optado en este caso por formular objetivos generales amplios abarcando las dos vertientes de interés ya señaladas. Se busca primeramente “comprender”, ya que este proceso cognitivo implica entre otros poder: explicar, clasificar, comparar, contrastar o resumir, lo que permite formular un enunciado lo suficientemente abarcativo como para definir un objetivo de carácter general y además se alinea con el carácter descriptivo de esta investigación; se buscará también identificar aspectos que se consideren interesantes y eventualmente puedan aportar insumos para la temática abordada.

2.1 Objetivos generales

1-Comprender cómo enfrentan los docentes (de los cursos de tercero y cuarto año del profesorado semipresencial de Ciencias Biológicas) los desafíos que surgen de enseñar en un entorno virtual en particular con sus prácticas de evaluación.

2-Identificar, señalar y destacar algunos hallazgos que puedan aportar a los docentes para diseñar estrategias de evaluación en estos contextos particulares.

Para lograrlo se han enunciado los siguientes objetivos específicos:

2.2 Objetivos específicos

-Describir las características de los cursos que los docentes mencionados llevan a cabo en particular en lo que refiere a las modalidades de evaluación.

-Caracterizar las prácticas de evaluación que los docentes desarrollan en el entorno virtual.

-Analizar las relaciones que surgen entre dichas prácticas y el contexto en línea.

-Identificar condicionantes y aportes específicos del contexto en línea a las prácticas de evaluación que los docentes usan.

-Explorar las estrategias que los docentes construyen frente a las tensiones que surgen de las prácticas de evaluación que usan en contextos en línea.

-Obtener información que contribuya a diseñar estrategias de evaluación en estos contextos particulares

3 Antecedentes y estado del arte

Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica en busca de artículos y trabajos de investigación empírica vinculados al tema de las prácticas de evaluación y a la formación terciaria en entornos virtuales. De cada uno se seleccionó la información que se consideró más relevante por su enfoque particular, por incluir algún concepto que aportaba a la construcción del objeto de estudio, por su propuesta metodológica o para obtener insumos para la elaboración de instrumentos de recolección de datos que se adecuaban para este caso. Se presenta una síntesis en la que se ha organizado la información siguiendo un

criterio por región: estudios nacionales, regionales y luego internacionales; y cronológico intentando cubrir algunos de los más actuales.

3.1 Antecedentes a nivel nacional

Los orígenes del Profesorado Semipresencial se pueden remontar al 2002-2003, en su artículo para la ANEP[4], Buquet (2005) realiza un relato de cómo se fueron dando todos los pasos de implementación de la modalidad. Esta surge como forma de brindar oportunidades de profesionalización a una población geográficamente dispersa, asegurando la calidad académica y la continuidad en sus trayectos educativos. Se inició con cursos virtuales, sobre educación a distancia; se elaboraron Guías de Aprendizaje y otros materiales para las seis especialidades que se iban a impartir (entre ellas C.C. Biológicas). Se creó un equipo coordinador y se diseñó un plan de evaluación para la retroalimentación del sistema.

Actualmente y en el caso del Profesorado de CC. Biológicas, los estudiantes que opten por cursar en la modalidad semipresencial en Institutos de Formación Docente (IFD) del interior del país, deberán cursar de manera presencial las asignaturas del Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) en el IFD del departamento donde se inscribieron, y de manera virtual las asignaturas específicas de la especialidad. Del Informe sobre la matrícula, del CFE de 2017 (CFE-DIEE, 2018), se desprende que prácticamente uno de cada cuatro estudiantes que se inscriben lo hacen en esta modalidad. En el caso de la especialidad de CC. Biológicas este margen se amplía ya que el 43,2% de estudiantes corresponden al Profesorado Semipresencial; siendo una de las carreras más numerosas y de mayores porcentajes de implementaciones semipresenciales. En el transcurso del 2017 al 2018, hubo un aumento de más del 50% en las inscripciones en los IFD, cuya oferta es principalmente semipresencial. El análisis de todos estos datos permite poner de manifiesto la importancia de esta modalidad de cursado del profesorado y en particular de la especialidad que se estudia.

Otro estudio encargado en 2017 por la ANEP (Conde *et al.*, 2017) y enfocado en la modalidad semipresencial del profesorado arroja más datos entre los que surge el valor otorgado a la modalidad como forma de brindar acceso a la formación docente a estudiantes del interior que “necesitan un diseño que les permita flexibilidad para sostener diversas actividades –personales, laborales, profesionales–.” (p.78). También se dejan constancias de algunas objeciones a su funcionamiento referidas a diferentes dimensiones, entre ellas se hace alusión a dificultades detectadas por la falta de formación específica de algunos docentes de la modalidad lo que podría generar dificultades. Se resalta la respuesta tardía

[4] Administración Nacional de Educación Pública

o directamente la falta de comunicación fluida entre el tutor y los estudiantes que genera una “sensación de soledad y falta de acompañamiento o retroalimentación” (p.120) durante la formación; estas características son consideradas, en el estudio mencionado, como inherentes a la semipresencialidad. La mejora en la comunicación, así como en el uso de la plataforma y los recursos técnicos y el aumento de encuentros presenciales están dentro de las sugerencias mencionadas.

Si sumamos a los resultados de estos estudios recientes, los datos relevados en 2014 por Durquet, que menciona 1500 estudiantes activos en siete especialidades frente a los más de 4600 distribuidos en 19 especialidades (Conde *et al.*, 2018), queda claro que la modalidad que se instala en 2003 ha continuado su expansión, tanto a diferentes especialidades como en alcance a estudiantes. En este tiempo las TIC han continuado su cambio exponencial y también se han producido impactos en este sentido. Algunas de las interrogantes que surgen en cuanto a las prácticas de evaluación que se realizan en la modalidad semipresencial se vinculan con todos estos cambios y cómo se acompasan con los mismos.

En relación a los intereses de los estudiantes, Señaris y Diamant (2018) realizaron un relevamiento entre alumnos de cuarto año del profesorado semipresencial de CC. Biológicas de tres generaciones, para indagar sobre los motivos que los llevaron a elegir la modalidad y las fortalezas y debilidades con las que se encontraron en su recorrido.

Entre los motivos que los llevan a decidirse por la modalidad destacan: el económico, ya que si no deben viajar a la capital o sedes regionales; el laboral, muchos dedican ocho horas diarias al trabajo. Dentro de las ventajas destacan la buena organización y acompañamiento de los tutores, por lo menos en relación a la modalidad semilibre "donde el estudio en soledad les resulta dificultoso" (p. 6). Valoran así mismo los encuentros presenciales por la posibilidad de aclarar dudas y consolidar conocimientos y la posibilidad de estrechar lazos con compañeros y docentes.

Entre las dificultades mencionan las consecuencias de los traslados a instancias presenciales, que a veces implican largas horas, viajes nocturnos o incluso pernocte en otra localidad. En cuarto año, dada la dispersión de los estudiantes en el territorio y al ser menor cantidad, se les da una ayuda económica para trasladarse a la sede de las instancias presenciales.

Del trayecto de cuatro años, para los estudiantes de esta modalidad se extiende de 5 a 7 años, en parte por el tema laboral ya mencionado y por tratarse de adultos con responsabilidades familiares; reconocen además que la modalidad implica otros tiempos que la presencialidad.

Es de destacar que "Los alumnos valoran muy positivamente la labor del tutor, al que identifican como un permanente acompañante y guía, apoyando y orientando el trabajo para el logro de los objetivos del curso y la consecución de su formación profesional" (p. 7).

A nivel de la enseñanza universitaria, el uso de plataformas virtuales también se ha extendido. En la Universidad de la República (UdelaR) es ampliamente usado el EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) sustentado sobre la plataforma MOODLE[5]. Surgió como proyecto entre la Universidad de la República y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en 2008 y actualmente ProEva cuenta con más de 100.200 usuarios siendo uno de los MOODLE registrados con mayor número de usuarios en el mundo. En el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la UdelaR, en las cohortes de 2013 y 2014, se han llevado a cabo investigaciones que relevan algunos aspectos sobre el uso del EVA. En este sentido Bühl (2013) investiga sobre sus modalidades de uso, recursos y actividades empleados, la comunicación la formación docente y las "buenas prácticas". Por otra parte San Martín (2014) se enfoca en el estudio del uso del EVA como estrategia de innovación educativa en situación de alta numerosidad de estudiantes. No se encontraron estudios de este nivel referentes específicamente a las prácticas de evaluación.

En el libro "La evaluación en la educación superior: un escenario de controversias" (UdelaR-CSE, 2015) se realiza un recopilación de conferencias, debates y ponencias que ocurrieron a lo largo de tres jornadas dedicadas a analizar diferentes aspectos de la evaluación durante el 2011, 2012 y 2014; donde se destaca la permanencia del tema de la evaluación a lo largo de los años:

> Hemos visto en estos años cómo se han introducido cambios significativos en las prácticas de evaluación, diversificándose los tipos de instrumentos empleados, la naturaleza de las tareas solicitadas a los estudiantes y las condiciones de administración de la evaluación. Además, resulta evidente la importancia creciente que adquiere el empleo de los resultados de las evaluaciones como indicadores de la calidad de la enseñanza en los sistemas de evaluación institucional. (p. 5)

Entre los varios conceptos que allí se vierten por parte de especialistas, se rescatan algunos que invitan a la reflexión y animan esta investigación, dice Camilloni citando a Linda Jefferson que "nunca habría que hablar de evaluación sin hablar al mismo tiempo de la enseñanza. No se puede dar un curso de evaluación sin dar al mismo tiempo un curso de enseñanza, porque lo que interesa es la vinculación entre las dos cosas" (p.18). Otro aspecto

[5] MOODLE: acrónimo, del inglés, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment; herramienta de gestión de aprendizaje (LMS) más usada en el mundo. Hace veinte años desde su publicación.

que señala la académica es “no evalúes de un modo que sea inesperado para los estudiantes, el estudiante tiene que saber cómo va a ser evaluado” explica cómo el resultado se vincula fuertemente con el formato con el que va a ser evaluado ya que el estudiante adecua su estudio al mismo.

Del segundo apartado del mismo documento se rescata el análisis que en ese entonces (2012) se hacía de la inclusión de la tecnología (Plan CEIBAL[6]) haciendo énfasis en cómo se facilita la reflexión continua sobre las prácticas, a partir de la manipulación de los datos que permiten los sistemas informáticos y también sobre la importancia del desarrollo profesional de los docentes como una actividad más integrada a lo largo del año lectivo y como actividad de pensamiento colectivo.

En el último apartado del libro se debate sobre la evaluación formativa, Anijovich retoma el concepto que vincula evaluación, con enseñanza y aprendizaje como parte de un mismo eje coherente. Destaca la importancia de la evaluación como instrumento para la mejora de la enseñanza: “¿cuáles serán las evidencias que permitirán demostrar lo que los estudiantes lograron y que, al mismo tiempo, serán útiles para continuar con la enseñanza; si no se tuvieran esas evidencias, no se podrían efectuar ajustes, mejoras y avances?” (p. 108). Introduce también la relevancia de enseñar para la autoevaluación y coevaluación para lo que propone tres preguntas para que el estudiante se haga: “¿a dónde voy?, ¿cómo lo estoy haciendo? y ¿cómo continúo?” Sugiere que para una buena evaluación la misma “depende de varias cuestiones, entre ellas, de la calidad de las consignas de trabajo y de la calidad del *feedback*” (p. 110).

Estos antecedentes dan cuenta de los aportes que puede hacer esta investigación, permiten orientar la profundización en un marco conceptual y constituyen insumos útiles a la hora de elaborar y aplicar los instrumentos de investigación y delimitar algunas categorías de análisis.

3.2 Antecedentes a nivel regional

Constantino y Llull (2010). Argentina. Los autores parten de la premisa que existe cierto escepticismo en relación a la calidad de la enseñanza en la virtualidad en contraste con la presencialidad. Agregan además que la evaluación suele ser un punto crítico, y se evidencia frecuentemente un trasvasamiento de los sistemas de evaluación convencionales a los entornos en línea. Pero plantean también que el escenario de la educación en línea se ha

[6] CEIBAL, retroacrónimo de "Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea". Plan creado en 2007 con el propósito de favorecer la inclusión e igualdad de oportunidades con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas en Uruguay

modificado: se instalan modelos de enseñar y aprender basados en el aprendizaje colaborativo y el conocimiento compartido centrados en la actividad del estudiante, es en estos casos donde la evaluación formativa puede alcanzar niveles semejantes a los de la presencialidad. Proponen entonces que si el aprendizaje en los cursos en línea es diferente en varios aspectos, también debiera serlo el método para evaluarlo. Frente a estos modelos centrados en el estudiante la evaluación debería darse durante el mismo proceso educativo con variadas estrategias que permitan captar los diferentes aprendizajes según la particularidad de cada persona.
El traslado de la evaluación que se utiliza en las clases presenciales a la enseñanza virtual no proporciona la información adecuada a los docentes y frustra a los estudiantes, el grado de adecuación entre el objeto evaluado, los sujetos involucrados y la situación en la que se encuentre es lo que hace a la evaluación más apropiada.

Otro aspecto en que se hacen foco los autores, refiere a la idea instalada de que la posibilidad de hacer plagio o fraude es más factible en ambientes virtuales. Las estrategias para evitarlo que usan las instituciones con cursos en línea (Wolff, 2009) pueden ser exámenes presenciales, pero también el generar una fuerte vinculación con la realidad del estudiante, altos niveles de interacción entre los docentes y sus alumnos, en el entendido que solamente un estudiante regular y aplicado puede responder adecuadamente a las actividades propuestas.

Capacho (2011). Colombia. Al tratar el tema de la evaluación en línea, destaca en primer lugar la necesidad de construir una comunidad en línea (se incluye a docentes y estudiantes, pero también a técnicos, académicos, administrativos y personal de apoyo). Entre los aspectos que destaca para la mejora de la calidad de la enseñanza en línea y concretamente la evaluación de los aprendizajes es "proveer de una forma rápida y constructiva de retroalimentación a los trabajos de evaluación del alumno" (p. 304), en el sentido contrario a lo que pueda ser obtener resultados finales. Como obstáculo señala la alta dedicación que supone por parte del docente. Propone estrategias en el sentido de proveer un plan de trabajo al inicio del curso donde se pauten actividades, tiempos de desarrollo de la tarea y entrega, tiempo de entrega de la valoración, tanto cuantitativa como cualitativa. Organizar una adecuada evaluación formativa mediante un proceso de análisis y crítica de los trabajos. El mismo autor analiza en profundidad el uso de los foros como métodos efectivos de discusión en línea y afirma que se ven obstaculizados por la falta de competencias informáticas en los estudiantes, la pérdida de la habilidad de la comunicación escrita efectiva y la temprana participación de los docentes en las discusiones. Las estrategias de solución que propone: realizar una confirmación previa de la competencia informática en los

estudiantes, proponer una buena organización de los tiempos, espacios, intervenciones y registros en el curso virtual, de los foros, y atender al mejoramiento de la comunicación escrita a través del desarrollo y seguimiento de los foros. La discusión en línea que se puede dar a través de esta herramienta, busca mejorar las competencias comunicativas e informática de los alumnos, aunque también la introducción de la comunicación en tiempo real, los chats, pueden aumentar en los estudiantes la percepción de que “los docentes son accesibles” para lograr su formación.

Amaro, Brioli y García (2013). Venezuela. Estos autores realizan una investigación con el propósito de analizar las competencias del docente universitario en entornos virtuales. En relación con la evaluación, los autores mencionan como debilidades: la ausencia de evaluaciones diagnósticas, autoevaluaciones y coevaluaciónes, más allá del reconocimiento de sus implicaciones didácticas; el escaso conocimiento del potencial de las herramientas tecnológicas, los recursos y posibilidades en general de la red para evaluar en escenarios virtuales; y una evaluación con fines de medición sin valorar su aporte integral.

Rainolter (2014). Argentina. La investigación aporta algunos hallazgos interesantes en su investigación como son la falta de asociación explícita entre las funcionalidades de "las herramientas específicamente relacionadas con la evaluación" (p. 99) y asuntos del orden de lo didáctico. Por ejemplo, las herramientas típicamente de evaluación en un entorno virtual (encuestas, cuestionarios, reportes, entre otras) tienen un uso muy poco frecuente salvo las Actividades. Los sistemas de calificaciones, que permiten la corrección para el seguimiento de estudiantes, son poco usadas y se lo hace desde un punto de vista técnico pero escasamente desde su función didáctica: solo hay una nota sin comentarios.
La investigadora observó en parte estrategias de réplica del aula tradicional; desaprovechamiento de las potencialidades del entorno virtual aunque frecuentemente los docentes se ven a sí mismos como usuarios de la plataforma a nivel experto.

Se destaca la importancia del seguimiento, en un contexto de prácticas de evaluación con carácter formativo, pero se requiere compromiso y tiempo del docente además de un conocimiento específico del entorno virtual y sus particularidades.

Bogantes (2015). Costa Rica. En este estudio de 307 casos se investigan estrategias evaluativas alternativas en la educación a distancia como podrían ser: el portafolio, el estudios de caso y proyectos y además se indagó en la presencia de instrucciones y criterios de evaluación sumativa. Las estrategias alternativas más usadas resultaron ser los proyectos, el informe de laboratorio, el foro académico y el estudio de caso; pero no se encontró una tendencia significativa a usarlas más. El informe concluye con la

recomendación de favorecer este tipo de estrategias y reforzar la retroalimentación; así como destaca la “falta de lineamientos en cuanto a extensión o cantidad de estrategias evaluativas que se deben incluir en una tarea o proyecto” (p. 24), lo que hace que los estudiantes se vean en la situación de tener que dedicarle mayor esfuerzo a unas asignaturas más que a otras de acuerdo al criterio de cada docente.

Morales-González (2017). México. En una investigación que compara tres experiencias de educación universitaria en línea y a distancia en universidades mexicanas (UNAM, ILCE y ITESM), al analizar la dimensión “el aprendizaje en línea”, se constata que la interacción entre el docente y el estudiantes se limita a respuestas de mensajes en correos electrónicos y por las notificaciones de la plataforma; dice la autora que se puede observar una desviación emergente hacia la comunicación en grupos de *Whatsapp* y *Facebook* y sostiene que "Esta limitación asíncrona y de retroalimentación, impacta en el diseño y prácticas evaluativas del aprendizaje que permiten cierto grado de confiabilidad en el estudiante en línea, de ahí que se haya optado por integrar instrumentos guía que le dictan al participante los criterios de elaboración de las tareas y actividades” (p. 88). Para ello todas las instituciones estudiadas utilizan rúbricas; pero solamente en uno de los casos los docentes mostraron las habilidades tecnológicas y de uso, de forma de aplicarlas en el aula y en situaciones didácticas.

González-Segura *et al.* (2018). México. Los autores, de la UNAM, hacen un recorrido de antecedentes (Urbina *et al.*, 2013; López *et al.*, 2010; Sánchez y Martínez, 2010; Iglesias *et al.* 2014), sobre el uso de sistemas de gestión de contenidos en la enseñanza a distancia y mencionan algunas debilidades encontradas. En esos estudios se afirma que muchos profesores desconocen la efectividad de las herramientas disponibles para ser usadas en diferentes escenarios pedagógicos, por ello es común que sean usados como meros repositorios y es poco frecuente que los exámenes y la retroalimentación se realicen desde ahí. En su investigación, un estudio de caso (con uso de una encuesta respondida por más de 250 profesores) concluyen que las herramientas más son usadas por los profesores son las que presentan mayor facilidad de uso para ellos (archivo, carpeta, foro, enlace); también se verifica que no siempre las herramientas fueron usadas con los fines para los cuales se concibieron; realizan también algunas sugerencias en este sentido como ser la capacitación especialmente "enfatizando los usos que benefician la función evaluadora del docente, bajo el enfoque por competencias" (p. 17). Además se proponen incluir un modelo que contemple la autoevaluación y coevaluación además de la típica heteroevaluación que ocurre en las aulas.

3.3 Antecedentes internacionales

Olofsson *et al.* (2011). Suecia. Este trabajo se propone comprender aspectos vinculados a la coevaluación, qué significado dan los estudiantes a un proceso de e-evaluaciones[7] en que participaron, que consistió en la escritura en blogs y la evaluación, a través de videos compartidos, del desempeño de sus pares. Los resultados muestran que los videos compartidos junto con la escritura en blogs conjugan el potencial de comunicación y reflexión entre estudiantes de educación superior, sumado a que este diseño parece fortalecer el uso de las tareas de evaluación formativa.

Mora *et al.* (2012). España. La investigación surge como respuesta al intento por buscar alternativas de evaluación para grupos muy numerosos. Se busca analizar hasta qué grado se puede sustituir una evaluación tradicional (en papel, tipo resolución de problemas) con una e-evaluación tipo Múltiple Opción como evaluación sumativa de un curso de Ingeniería Mecánica. La primera conclusión es que ambas metodologías son adecuadas desde una perspectiva global, pero en el caso del test no se obtiene información de competencias específicas. Dados estos resultados se propone una evaluación que abarque todo el proceso (diagnóstico, formativo y sumativo) combinando propuestas basadas en papel y otras digitales, de esta forma se obtienen beneficios de ambos formatos de aplicación y se puede reducir la carga de trabajo de corrección de los docentes.

Martínez-Figueira *et al.* (2013). Vigo, España. Estos autores, mediante un estudio piloto en una carrera de formación de educadores, analizan la aplicación de la rúbrica como instrumento de autoevaluación. Como interrogante se plantean: “cuándo se producen cambios en el aprendizaje por efecto de la rúbrica, cuánto cambian y cuándo son más importantes” (p. 375). El mayor porcentaje de cambio se produce una vez que se ha empleado un mínimo de 2 veces la rúbrica; ahí es cuando más aportan al aprendizaje de la materia y en el dominio de las competencias vinculadas al trabajo en grupo (enfoque sobre el cual se basaba la rúbrica utilizada). Desde el punto de vista de los estudiantes muestran alto grado de compromiso. Se reconoce por parte de los investigadores como un instrumento transversal útil, abierto, dinámico y flexible, además de un recurso ágil y coherente, especialmente para la autoevaluación.

Dermo & Boyne (2014). Inglaterra. Este estudio conducido en una universidad pública de Inglaterra durante el 2009-2012, describe el uso de una práctica de evaluación innovadora para el curso final de Ciencias Biomédicas. Se utiliza la integración de una prueba objetiva

[7] e-evaluación: término frecuentemente usado para referirse a la evaluación realizada por mediación de las TIC.

online combinada con el uso de una herramienta de análisis de secuencias de ADN (normalmente usada a nivel profesional). De esta forma se busca comprobar cómo se puede usar una herramienta de autocorrección de cuestionario para logar el desarrollo de competencias valoradas en el contexto de vida real. Los resultados arrojan valores positivos tanto en los conocimientos logrados como en el grado de satisfacción de los estudiantes por el tipo de prueba, su vez se muestra tan válida como la evaluación cara a cara.

Parkes *et al*. (2014). Australia. En esta investigación se exploran las percepciones de los estudiantes sobre su nivel de preparación para estudios universitarios en entornos virtuales mediados por una plataforma. Se muestra que mientras pueden estar preparados para ciertas actividades como leer, escribir, ser claros y concretos en sus respuestas; no lo están para sintetizar ideas, planificar estrategias, argumentar, y trabajar con otros estudiantes.

Chang *et al.* (2015). Taiwán. En este estudio realizado en Taiwán, se propone investigar los efectos de la enseñanza semipresencial, comparada con la tradicional, sobre tareas de autoevaluación y de logro de conocimientos. Los resultados no mostraron diferencias significativas entre ambos tipos de enseñanza; pero los estudiantes que aprendieron en cursos semipresenciales obtuvieron mejores logros en los test de autoevaluación.

En particular estos últimos antecedentes que se mencionan refieren a aspectos vinculados con los estudiantes tales como: su percepción de las evaluaciones en línea, la evaluación entre pares (coevaluación), el uso de rúbricas, el trabajo colaborativo, las implicancias de la autoevaluación entre otras; si bien el foco de esta investigación no se centra en datos obtenidos de los estudiantes; no dejan de ser el centro de todas las acciones de enseñanza y en particular de evaluación, por lo que resulta fundamental no perder la perspectiva que aportan a lo largo de todo el proceso.

Capítulo II Marco teórico

1 El contexto de la enseñanza en la modalidad semipresencial

1.1 El aula virtual, un entorno "ecológico"

Se adhiere a la idea que las decisiones en enseñanza deben guiarse por criterios pedagógicos antes que tecnológicos, "una misma tecnología puede ser usada con enfoques [pedagógicos] muy diferentes, y tecnologías distintas pueden ser usadas con un mismo enfoque" (Kaplún, 2014 pp. 46-47); siendo así, el análisis del contexto de mediación tecnológico implicado en cualquier modalidad que incluya educación a distancia, puede dar pistas de cómo los docentes usan las herramientas digitales para evaluar los aprendizajes que quieren que sus estudiantes efectúen y el potencial del sistema.

La infraestructura que hace de soporte a la enseñanza virtual, suele denominarse LMS (acrónimo en inglés de *Learning Management System*), o menos técnicamente plataforma o entorno virtual de aprendizaje (EVA). Hiraldo (2013), lo define como "el conjunto de medios de interacción sincrónica y asincrónica que, con base en un programa curricular, lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de un sistema de administración de aprendizaje" (2013 p.3). El concebir de este modo un LMS -como un traducción virtual del espacio físico institucional- puede implicar que se repliquen los modelos presenciales de enseñanza en los cursos virtuales sin el reconocimiento de sus particularidades.

Otros autores conciben los LMS como verdaderos "ecosistemas tecnológicos" con alto grado de complejidad ya que "deben ofrecer interoperabilidad semántica de sus componentes para ofrecer mayor funcionalidad y sencillez a sus usuarios de forma transparente, así como personalización y la adaptabilidad" (García-Peñalvo *et al.* 2015, p. 555). Esta conceptualización pone el foco en las necesidades de los usuarios -los docentes, los estudiantes y la propia organización- como protagonistas del sistema de gestión de aprendizaje por lo que la hace una definición más flexible.

El concepto de Ecosistema Digital (Chang & West, 2006; Uden *et al.*, 2007) se ha usado como analogía en el ambiente de los medios, la comunicación y en particular de la enseñanza a distancia. Se trata de un modelo en el que se reconocen los elementos abióticos (representados por el contenido, las interfaces, el equipamiento, la conexión a internet, el LMS, etc.) y el biótico (docentes, estudiantes, administradores, y otros agentes institucionales) y las complejas interacciones que ocurren.

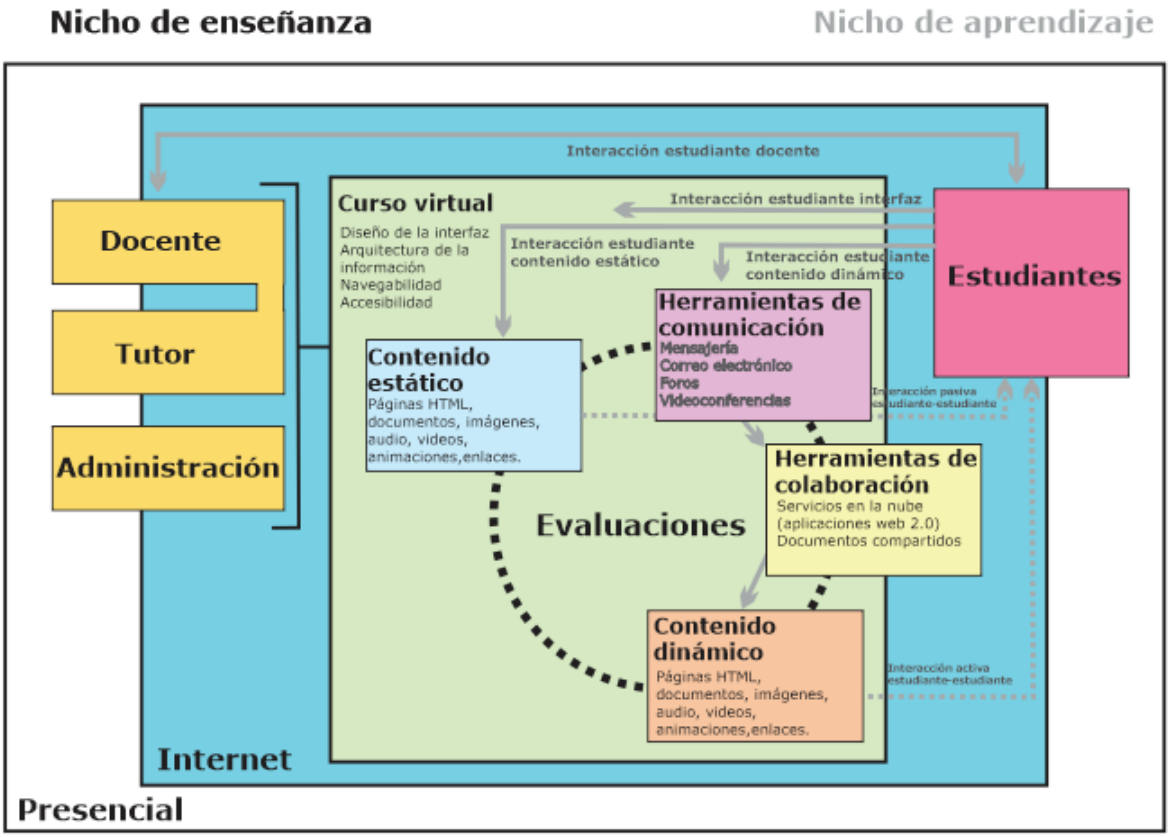


Fig.1 Ecosistema digital de enseñanza y aprendizaje (Traducido y adaptado de Renya, 2011)

Concebido de esta manera el sistema permite describir cursos o unidades en línea en términos de diseño, navegabilidad, accesibilidad, contenido, oportunidades de interactividad; es decir se reconocen todos los componentes dados y oportunidades de conexiones.

Este tipo de modelo además puede ser útil con el fin de diseñar cursos en línea, identificar la variedad de interacciones o visualizar cómo están siendo usados los componentes tanto en el nicho de la enseñanza como en el del aprendizaje.

> Para cambiar la filosofía educativa subyacente de las escuelas, los diseñadores deben diseñar tecnologías que sostienen las actividades de aprendizaje de los estudiantes y tecnologías que respalden las actividades de los educadores y administradores de la educación. Sólo entendiendo y diseñando para la situación completa de la educación será posible que la tecnología permita reformas educativas que penetren. (Bellany, 1996 en Nardi, 1996, p.72).

1.1.1 La construcción de nicho en el ecosistema digital: enfoques sociales de la enseñanza y el aprendizaje

Dos han sido los autores que se han tomado como referencia principal para analizar el contexto particular para la enseñanza y el aprendizaje que ofrece el ecosistema digital: Kendal (2012) que desarrolla la Teoría de Construcción de Nicho (TCN) y Nardi (1996)

abocada al estudio de las interacciones con la computadora y el trabajo cooperativo. Ambos integran en sus estudios concepciones provenientes de diferentes teorías y modelos: la acción situada (AS), la teoría de la actividad (TA) y la cognición distribuida (CogD).

Jeremy Kendal es un evolucionista que ha estudiado las interacciones entre la cognición y la cultura y aporta una mirada interdisciplinaria a la (TCN), y en sus análisis ha incorporado las teorías antes mencionadas ya que tratan del “aprendizaje social” entendido como "cualquier proceso por el cual un individuo influye en la conducta de otro individuo de tal manera que incrementa la probabilidad de que el observador aprenda" (Hoppitt y Laland, 2008 en Kendal, 2016 p. 344) y enfatizan que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos y creencias y que está estructurado por el entorno cultural (Kendal 2012, p. 242); pero también tienen diferencias en cómo consideran la actividad del sujeto, cómo es guiada (o motivada) y el papel que la tecnología pueda tener como mediadora. Justamente Bonnie Nardi (1996) señala, que al ser el contexto algo tan complejo, que varía de una situación a otra, de un individuo a otro de acuerdo a diferentes momentos, es conveniente recurrir a los aportes que diferentes enfoques pueden dar, a modo de herramientas que colaboren en su estudio.

1.1.2 El contexto y las interacciones en el ecosistema digital

En los modelos de **acción situada** (AS) -cognición situada, para algunos- la relación entre los individuos y el entorno es central, de ese emparejamiento individuo-entorno emerge la información. Este paradigma, vinculado al enfoque sociocultural vigotskiano y otros trabajos posteriores (Rogoff, 1993; Lave, 1997; Bereiter, 1997; Engeström y Cole, 1997; Wenger, 2001; en Díaz Barriga, F. 2003) reconoce al conocimiento situado, como parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura, contrasta con la visión de la cognición como interna al individuo y consiste en el procesamiento mental de información que está en el entorno y es captada por un sistema de control (Roth y Jornet, 2013).

Lave y Wenger (1991) se refieren al aprendizaje situado como el proceso por el cual quienes se integran en un contexto nuevo, como podrían ser los entornos virtuales de las aulas, pueden pasar a ser participantes integrados en una “comunidad de práctica” (CP) que definen como: “grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que interactúan regularmente” (Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B., 2019). De acuerdo a esta concepción el aprendizaje se produce *in situ*, a través de la participación y además es descentralizado "la maestría reside no en el maestro sino en la organización de la CP de la cual él mismo es parte" (Wenger, 1991; en Kendall, 2011 p. 245). Esta postura destaca la importancia de la interacción entre el aprendiz y el entorno de aprendizaje construido. Otro aspecto a resaltar

es cómo las llamadas comunidades de práctica (CP) o de aprendizaje (Santiago y Goenechea, 2012) cambian a lo largo del tiempo, siendo las nuevas tecnologías uno de los factores impulsores.
Propiciar la creación de este tipo de comunidades (con sentido situado, descentralizado y dinámico) favorece un flujo participativo que propicia el aprendizaje y desde aquí se anima a inferir que colabora en la permanencia de los integrantes, aspecto importante si se piensa en la capacidad de retención de los estudiantes en los cursos en línea.

La **teoría de la actividad** (TA) también tiene sus raíces en la escuela de la psicología histórico-cultural rusa que posteriormente se expandiera a occidente (Vygotsky; Leontiev; Engeström y Cole; en Andersson, 2018) y que concibe al contexto tanto interno como externo al sujeto: las personas generan actividades (que involucran determinados objetos con determinados objetivos) esto genera contexto (es interno); pero a su vez involucra el uso de determinados artefactos, configuraciones y a otras personas (externas al sujeto). Esta teoría sostiene que la mente humana es el producto de nuestra interacción con las personas y los artefactos, en el contexto de la actividad cotidiana. No pone el foco en los dispositivos sino que busca comprender la tecnología como parte de un amplio rango de actividades humanas. Al igual que como sucede con el diseño de interacción desde el punto de vista del usuario -referido al manejo de la interfaz que hacen los usuarios de la tecnología-, cada vez se tiende a desplazar más el foco de interés desde la computadora (los aparatos, los dispositivos) hacia la comprensión de la tecnología como parte de un amplio rango de actividades humanas (Nardi & Kaptelinin, 2009).

Si bien ya pasaron veinte años desde que Jonassen (1999) usara como marco la teoría de la actividad para plantear el diseño de un entorno de aprendizaje constructivista y algo menos desde que Crawford y Hasan (2006) lo hicieran en relación a la Interacción Humano-Computadora, son ideas aún vigentes y aportan elementos para analizar los contextos virtuales. Las herramientas (artefactos) son aquellas usadas como elementos de transformación del objeto, este es "actuado" por el sujeto -individuo o grupo-, no permanece inmutable frente a esta actividad (la misma idea que en la TCN, donde el entorno es afectado por la actividad del individuo). La teoría de la actividad se enfoca en una relación dinámica entre la conciencia (que se da por la práctica diaria, la reflexión sobre la misma) y la actividad, más que un proceso de transmisión de conocimientos, el conocimiento es socialmente construido y basado en los objetivos, la historia, la cultura y la mediación de herramientas. Jonassen incluso va más allá, ya que considera el aprendizaje sobre, desde y con las TIC (la computadora es el término original que emplea). “Sobre”, por la necesidad de formar usuarios críticos; “desde”, al ser concebida como mediadora (por ejemplo cuando

el estudiante usa un tutorial), “con”, como herramienta que apoya, tanto al estudiante como al docente.

Algunas preguntas que permiten el análisis desde esta perspectiva pueden sintetizarse en la siguiente figura:

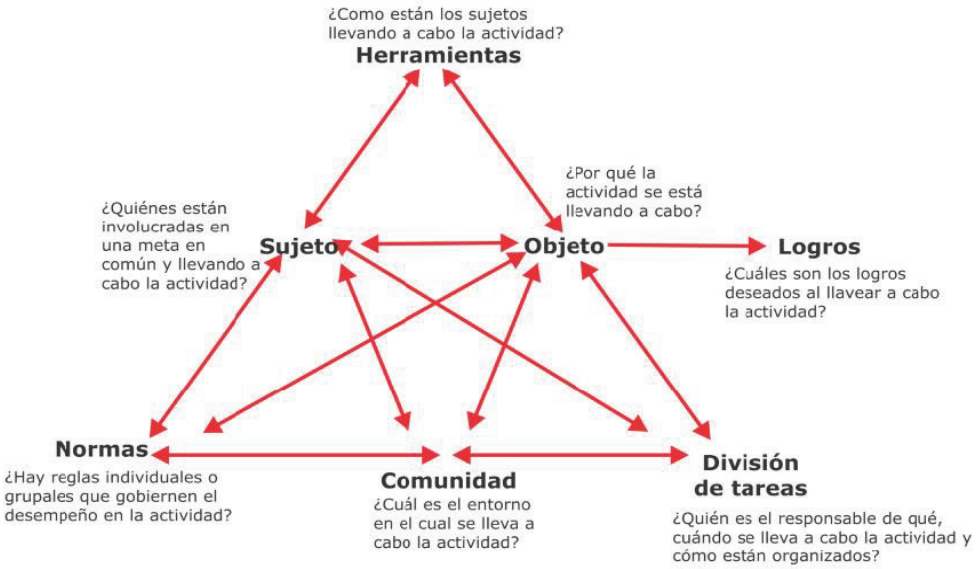


Fig. 2 Teoría de la actividad Elaboración propia a partir del esquema en Jonassen (1999) y Engeström (1987) en su visión de la teoría de la actividad expandida (incluyendo la comunidad y las normas)

La teoría de la **cognición distribuida** (CogD) surge a partir del concepto de inteligencia distribuida y de la distinción entre los efectos de aprender con y de las tecnologías (Pea, 2001; Salomon, Perkins y Globerson, 1991; en Salomon, 2001). Esta teoría cumple un rol especial para comprender las interacciones entre las personas y la tecnología en una era donde sentarse frente a un dispositivo con conexión a internet significa acceder a una compleja red mundial de información e interacciones, ya que se enfoca en los entornos, lo que hacemos en ellos y cómo coordinamos nuestras actividades (Hollan *et al.*, 2000). Los procesos cognitivos se pueden distribuir entre los integrantes de un grupo social; pueden involucrar además cierta coordinación entre estructuras internas al sujeto o externas (materiales o del entorno); pero resulta particularmente interesante considerar cómo se pueden distribuir estos procesos a través del tiempo, de tal manera que los resultados de eventos tempranos puedan transformar la naturaleza de eventos posteriores.

Contrariamente a lo que propone la ciencia de la cognición tradicional, el campo de la cognición distribuida considera los procesos cognitivos en términos de los cambios en la relaciones de las estructuras, incluyendo componentes internos y externos a la mente, estos

procesos no están confinados a los límites físicos del cráneo sino que emergen y se extienden a través de redes de interacción, que entran en sincronismo con el cuerpo biológico, el mundo físico y con lo social. Wheeler y Clark (2008, en Kendal, p. 248) consideran algunos aspectos de los ambientes estructurados de aprendizaje como "sistemas de cognición extendidos". El lenguaje y las tecnologías como artefactos culturales funcionan como extensiones de la mente o prótesis culturales, producen una incorporación cognitiva que a través de cierta plasticidad neural, actualiza el esquema mental, potenciando la funcionalidad básica y permitiendo así un aumento de las capacidades humanas. Más allá que hay detractores a esta postura (Fodor, 2009; Rupert, 2010; en Arenas-Dolz, 2016), aún estos reconocen lo fundamental que resulta el ambiente externo en la cognición humana.

Interesa particularmente el marco de la CogD desarrollada por Hutchins (1995) ya que enfoca el concepto de cognición en relación a la cultura, argumenta que los procesos culturales son los que generan artefactos complejos, no atribuibles a un individuo muy inteligente sino a sistemas socioculturales. Es importante esta perspectiva para los docentes que desarrollan parte o la totalidad de sus cursos en ambientes virtuales en cuanto a su diseño (espacios intuitivos, amigables, que propicien la “extensión cognitiva”, con capacidad de amoldarse a las necesidades de determinado perfil de estudiantes) y propuestas que permitan conectar otras personas, diversidad de objetos y herramientas donde se distribuya el conocimiento:

> Es útil para el análisis de las situaciones que implican la resolución de problemas y su manera de resolver, al ayudar a proporcionar una comprensión del papel y la función de los medios de representación, tiene implicaciones para el diseño de la tecnología en la mediación de la actividad, ya que los diseñadores del sistema tendrán un robusto modelo, que hará más clara su «construcción». (Santamaría, 2013, párr. 3)

Si bien todos estos enfoques teórico-conceptuales comentados tienen raíces comunes y varios puntos de contacto, también presentan diferencias, por ejemplo si se analiza la motivación (en cuanto a si es intrínseca o extrínseca) y los objetivos que movilizan a los sujetos, según enfatiza la TA, es la motivación interna una guía para el desarrollo de los objetivos, mientras que en la de la CogD se hace referencia a un "objetivo del sistema" (provienen del contexto) que moviliza al sujeto; aunque reconoce un tipo de actividad rutinaria y predecible con características similares a las operaciones referidas en la TA. Desde la perspectiva de la AS, no hay objetivos (ni conscientes ni sistémicos) que moldeen la actividad, esta es contingente, improvisada, y en todo caso se construyen los objetivos -*a posteriori* e inspirados en ella-, estos serían "retrospectivos y reflexivos". No generan la acción sino "que serían nuestras reflexiones sobre esta" (Lave, 1988, Shulman 1987, en

Nardi 1996, p. 40) quienes los generan; además no se involucra la conciencia individual, sino “el grupo” que adquiere gran relevancia como en las comunidades de práctica.

Desde la perspectiva de la acción situada AS (Nardi, 1996), el contexto juega el papel más importante en la transformación de un espacio de evaluación potencial a uno de evaluación actualizado, a menudo transformando estos espacios de formas que el evaluador no puede predecir; de ahí que se aleja de la visión más clásica de la persecución de objetivos como guía de la actividad. Este modelo aloja una perspectiva mucho más flexible e impredecible de la actividad. En contraste, la perspectiva de CogD (Nardi, 1996) sugiere que los espacios de evaluación existen como instancias de cognición compartida entre los evaluadores (que ponen el pensamiento en resolver un problema) y los sujetos (que ponen el pensamiento en producir la solución). La TA se ubica como una especie de término medio entre los dos (Nardi, 1996) al implicar que el contexto en última instancia dirige la cognición del sujeto y que el evaluador puede estar condicionado por la comunidad en la cual se sitúa y los objetivos planteados.

En la siguiente tabla sumaria se recogen los principales aportes de las teorías comentadas anteriormente en aras de capitalizar su pluralismo teórico y sin perder de vista que dentro de cada corriente coexisten autores con interpretaciones más y menos rígidas de sus principios:

	Acción Situada (AS)	**Teoría de la Actividad (TA)**	**Cognición Distribuida (CogD)**
El contexto	Debe permitir crear una comunidad de práctica para permitir el aprendizaje. Cuánto más se parezca a la vida real mejor el aprendizaje.	Más bien es creado por las personas. Fuertemente condicionado por los artefactos y las operaciones.	El contexto se crea para poder colaborar y desarrollar el potencial cognitivo. A su vez la cognición humana es afectada por el complejo contexto (socio-cultural).
Planteo de los objetivos	Durante la actividad	Previo a la actividad	Previo a la actividad
Unidad de análisis	La actividad	La actividad	El sistema cognitivo

Artefactos	Temporales. No mediadores de la actividad	Son persistentes, son el foco central (instrumentos, signos, máquinas, lenguaje). Median la actividad	Son persistentes y el foco central. Dos tipos: -técnicos: transformadores de los objetos. -cognitivo: escritura, mapas, algoritmos; reorganizan la cognición individual. Median la actividad
La actividad	Surge de la mediación de la situación, es improvisada.	Se realiza por sujetos, objetos, acciones y operaciones.	Mediada por artefactos, no es central a la teoría.
Las personas	Se conciben como cualitativamente diferentes a los artefactos, casi como reactivas (impredecibles).	Se diferencian claramente de los artefactos.	Se consideran equivalentes a los artefactos ya que se concibe al sistema cognitivo, formado por el aporte de cada uno.
Conocimiento	Se basa en una construcción cultural de significados; el conocimiento es históricamente construido en un contexto dado.	Es producto de las interacciones entre personas y artefactos.	Distribuido entre las personas y objetos culturales. El conocimiento no reside en un individuo sino en un sistema amplio que además determina cómo se transfiere la comunicación.

Aporte sobre las prácticas de evaluación	Propuestas ancladas en la vida real, alto grado de autenticidad. Docentes y estudiantes trabajan juntos (simetría) en una comunidad de práctica para el logro de las metas de aprendizaje. Permite analizar el flujo de actividades en un escenario real donde hay una continua interacción entre los docentes y los instrumentos del entorno tecnológico.	Desde esta perspectiva se considera a las prácticas de evaluación formativa como sistema de actividad, las tareas propuestas serían herramientas para un seguimiento cuyo objeto es la mejora de los aprendizajes mediante la retroalimentación y posterior compromiso del estudiante con la misma. Aparece como importante la división de tareas dentro del trabajo en grupo ya que mientras el objeto pueda ser igual, los logros pueden ser diferentes en cada grupo. Los logros se pueden traducir en la producción de un servicio o solución a una necesidad como en el trabajo por proyectos.	El grupo adquiere gran relevancia ya que sus propiedades cognitivas difieren de las de sus integrantes. Personas trabajando juntas en tareas colaborativas, preferentemente si poseen diferentes habilidades cognitivas que las comprometan en interacciones que les permitirán compartir los recursos que faciliten realizar la actividad.
Mediación tecnológica (aula virtual)	Abundantes estrategias de diseño de redes que sostienen las CP. Desde el punto de vista del diseño del curso la información debe ofrecerse en forma contextualizada, estudio de casos, escenarios factibles, simulaciones de la vida real.	El diseño es importante para ajustarse a las necesidades y decisiones de determinadas personas o grupos específicos. Esta teoría es útil en el estudio de las tecnologías como mediadoras en las actividades (ya que las considera a éstas siempre mediadas por instrumentos).	Los artefactos tecnológicos como medio de interacción con las personas inmersas en determinada cultura. Los canales y modos de comunicación (correo, mensajes, foros, publicaciones, audios, videos, etc.) así como el la estructura organizacional, los

	Limitada por los marcos tradicionales y normativas institucionales, el tiempo disponible.	Puede orientar en el diseño de tareas de evaluación formativa y en la exploración de cómo las relaciones entre docentes y estudiantes influyen en el aprendizaje.	objetos, que se presentan. Aspectos culturales de la comunicación (netiqueta, emoticones, roles sociales, etc. y hábito de uso de determinadas tecnologías.
Palabras clave	Comunidad de práctica Contexto real Simetría entre participantes Descentralizado Dinámico No dirigido por objetivos Portafolios	Interacción (retroalimentación) Artefactos mediadores Diseño de usuario Trabajo colaborativo Proyectos Resolución de problemas	Artefactos como extensión Cultura como determinante Comunicación e interacción social Intersubjetividad Aprendizaje organizacional Distribución de tareas

Tabla .1 Cuadro comparativo de teorías de Acción situada, Actividad y Cognición distribuida. Elaboración propia en base a las fuentes citadas a lo largo del texto.

Las mismas perspectivas teóricas que tratan sobre las interacciones de los sujetos en contextos tecnológicamente enriquecidos son un marco para pensar cómo los docentes pueden -en la medida que sus disposiciones personales y de grupo les permitan- hacer propuestas de enseñanza que incrementen las oportunidades de aprendizaje. Se analizarán a continuación algunos de estos aportes.

1.1.3 Los docentes y la construcción de nicho

Jones Colins (2006), profundiza en la perspectiva de la TCN -anteriormente abordada- y el aprendizaje, desde una mirada como educador y sostiene por ejemplo, que los cambios internos en el estudiante (como sus preconcepciones y hábitos de pensamiento) así como los cambios externos (lo que sería su fenotipo) son posibles debido a la interacción con el entorno. Plantea incluso como tesis, que “la construcción de nicho deviene en un proceso en el cual los estudiantes (individuos o grupos) alteran, o por lo menos ejercen cierta presión, sobre su entorno de aprendizaje en su espacio /tiempo” (Colins, 2006, p.5) y de ser así, esto confiere el potencial de alterar la futura interacción entre el entorno y quienes van a ser evaluados. Este autor valora la participación de los estudiantes como co-arquitectos de su entorno lo que incluye también a las tareas de evaluación basadas en criterios y el necesario

alineamiento con los objetivos de aprendizaje y actividades propuestas (aspecto que será tratado más adelante). Propone un entorno de aprendizaje dinámico que tanto demande de los estudiantes como que sea moldeado por su comportamiento. Este proceso donde el estudiante (individuos o grupo) adquiere un rol protagónico en el diseño de su propio entorno necesita ser sostenido y legitimado a través de la retroalimentación (formal e informal) que será foco importante de esta investigación. El autor postula cómo los cambios internos (profundos, que producen aprendizaje duradero) están posibilitados por la interacción del estudiante, como individuo y como parte de un grupo, con el entorno de aprendizaje. En un principio este estudiante o grupo se comprometen con actividades de aprendizaje a ser evaluadas usando tanto retroalimentación de tipo sumativa como formativa. De esta manera la evaluación permitirá que -el estudiante o grupo- seleccione o descarte determinadas rutinas. Una oportuna combinación de grados de libertad y de reflexión proveen la forma por la cual el grupo, y por lo tanto los individuos que lo forman, puedan cambiar sus comportamientos y hábitos de pensamiento (preconcepciones). Tanto la información sumativa, recibida por las calificaciones, como la formativa, promueven este cambio a nivel individual y grupal.

Muchos autores dedicados al campo educativo, algunos de los cuales ya han sido mencionados, han tomado conceptos desarrollados por Vigotsky que, desde la teoría histórico-cultural de la actividad, aporta una perspectiva de cómo las personas, a través de sus actividades sociales y cambiando sus propias condiciones de existencia, pueden cambiarse a sí mismas; por ejemplo, como forma de captar el efecto de la mediación durante el aprendizaje. Es lo que se define como la ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) o la diferencia dada entre solucionar por sí mismo un problema y hacerlo con ayuda de una guía (docente o par). El andamiaje que otorguen las acciones del docente o los pares o incluso el contexto virtual, pueden constituirse en ese potencial de desarrollo.
El aprendizaje colaborativo sería un ejemplo de este andamiaje, la realización de actividades compartidas (en el sentido en que la web 2.0 lo permite), también se sentaría sobre estas bases. Al respecto dicen Novak y Cañas -quienes desarrollaron una técnica y una teoría sobre los mapas conceptuales como mediadores- “Una ventaja del aprendizaje colaborativo es que los estudiantes tienden a estar en la misma ZDP, de ahí que pueden comunicarse entre ellos sus propias ideas de una mejor forma” (Novak y Cañas, 2004, p.471). Otros conceptos como el de mediador y artefacto cultural (instrumentos psicológicos) pueden determinar un desarrollo potencial para la resolución de problemas. Siguiendo con los mismos autores afirman que “Cuando los alumnos son asistidos por un mapa conceptual con “estructura experta” pueden progresar todavía más”. Lo mismo podría decirse de las guías didácticas, hojas de ruta, el diálogo explicativo o cualquier otra ayuda, que facilite el

traspaso de lo exterior (dado por el contenido y su trasposición didáctica) y el interior del sujeto.

Las nociones de construcción de nicho junto a la noción de andamiaje comparten la perspectiva del comportamiento de los individuos y de la estructuración de sus entornos como un desarrollo fuertemente entrelazado, dinámico y recíproco. La estructura de los ambientes virtuales exige al estudiante regular su aprendizaje. De acuerdo a varios estudios (Azevedo, 2005; Azevedo & Cromley, 2004; Brush & Saye, 2001; Jacobson & Archodidou, 2000; Land & Greene, 2000; Winne, 2001; en Hederich & Camargo, p.14) esto supone tomar decisiones sobre qué y cómo aprender, durante cuánto tiempo interactuar con el entorno, cómo y cuándo acceder a las ayudas que se acceden desde el *software* y cómo autoevaluar su nivel de comprensión. También se muestra en estos estudios que la mayoría de los estudiantes muestra dificultades para regular su aprendizaje lo que afecta su desempeño en estos ambientes, especialmente evidente en temas desafiantes como los de las ciencias naturales.

Estas perspectivas resultan fundamentales para analizar el contexto en el que se realizan las prácticas de enseñanza desde la concepción de los docentes. Seguramente no se puedan identificar posiciones absolutas que relacionen unívocamente una teoría un docente, pero analizar el tipo de objetos que los docentes seleccionan para las tareas de evaluación, así como los artefactos mediadores utilizados (u omitidos) o los que son solicitados a los estudiantes, la forma como se distribuyen las tareas o si se trata de propuestas individuales o grupales, permita arrojar luz sobre algunas cuestiones que hacen a esta investigación. Es decir qué propósito se busca en la evaluación, qué se quiere que el estudiante domine (cierto nivel de conocimientos, destrezas, comunicación, etc.); a su vez cuál es la naturaleza y cualidades epistémicas de los artefactos solicitados a los estudiantes o cómo se vinculan las destrezas (acción) con el conocimiento.

1.2 Las disposiciones docentes frente al entorno virtual

Los docentes que enseñan actualmente en entornos virtuales, en particular en el Profesorado Semipresencial, provienen todos de la enseñanza netamente presencial y de alguna manera y grado se verán afectados por el cambio de contexto.

La teoría de la práctica (TP) o teoría social y más concretamente el concepto propuesto por Bourdieu de *"habitus"* (1990, en Kendal 2012, p.8) se toma en este caso para explicar la disposición de los docentes hacia el uso de las tecnologías, en particular las que ofrece el entorno virtual en el que desarrollan la mayor parte de su enseñanza; partiendo de la idea del sociólogo francés, que las estructuras son a las vez estructurantes y estructuradas, es decir, que las reglas y los recursos influyen en el comportamiento social y vice versa. En el caso de las prácticas docentes mediadas por TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) estos conceptos permiten un análisis desde una mirada que se alejada de lo técnico e instrumental y se enfoca en los sujetos, la totalidad de sus condiciones de vida, y con las prácticas en las que intervienen. Disposiciones tales como creencias, preconceptos, ideales y valores, entre otras tantas, aparecerán reflejadas en las prácticas (*habitus*), sin importar los cambios que se hayan dado en el contexto en que se acciona.

Tampoco se puede aislar a las TIC del contexto social en el que se desarrollan, “Al hablar de las ‘nuevas’ tecnologías, entonces, debe quedar claro que lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los otros cambios que la acompañan” (Burbules & Callister, 2001, p. 25). A su vez los cambios no se pueden dar sino en base a la relación que los sujetos puedan construir con las TIC pero como se expresaba en el párrafo anterior, condicionados por su propia historia y experiencias surgidas en otros ámbitos. En la misma línea, Theiner y Fogle (2018) sostienen que los humanos invierten fuertemente en la construcción (diseñada artificialmente), de entornos de aprendizaje cognitivamente potentes, para asegurar una transmisión cultural de "alta fidelidad" de un set de habilidades complejas que incluyen los métodos y técnicas para enseñarlos y como alerta Bourdieu (1980) relaciones de poder, de autoridad y capital cultural que van de la mano con el conocimiento inculcado. De ahí que en el problema de investigación se presupone que el entorno virtual constituye un desafío para las prácticas que se quieren estudiar, es a través de las interacciones con las estructuras del contexto, que los docentes podrán revisar sus disposiciones y diseñar estrategias contextualizadas.

Cabe mencionar el énfasis dado por Mishra y Koehler (2006) al saber tecnológico, como una de las dimensiones a sumar, junto a la del saber pedagógico y del conocimiento del contenido, propuestas inicialmente por Schulman, que todo docente debería manejar. Estas tres vertientes del saber, según el modelo, confluyen en un conocimiento integral, TPACK. o conocimiento tecno-pedagógico del contenido. Incluso, más recientemente, Koehler, Mishra y Cain (2013) puntualizan que se refieren a la tecnología en un sentido amplio y en cómo ésta repercute en los docentes que se enfrentan a contextos dinámicos y de alta complejidad. Llaman la atención también en el hecho que las tecnologías, sean cuales sean,

distan de ser neutrales ni imparciales lo que implica conocer sus facilidades y restricciones a la hora de decidir su utilización o no.

Otro aspecto no menor que influye en el grado de integración de la tecnología en la enseñanza bajo el modelo TPACK, se vincula con el nivel de integración de la misma en la vida diaria, como ya se adelantara desde el modelo de la CogD, así lo revelan también estudios recientes (Cheng & Xie, 2018; en Anggraeni *et al.*, 2018). Además Anggraeni y colaboradores realizan un estudio específico de este aspecto en profesores de Biología en formación, dando cuenta de la incidencia que tiene aprender a integrar tecnología desde la formación del docente y cómo la autoconfianza que esto genera, se retroalimenta positivamente con el desarrollo del TPACK.

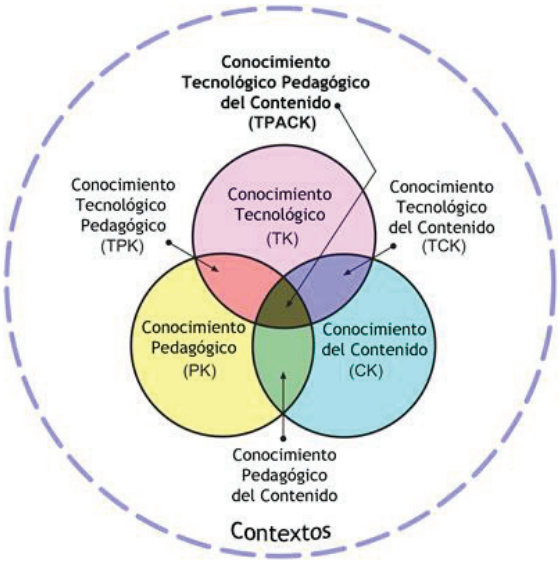


Fig. 3 Esquema del modelo TPACK tomado de http://www.tpack.org

La concepción de aprendizajes centrados en la actividad -ya desarrollados desde la TA y AS- junto con las adecuaciones que esto implica en los dispositivos de enseñanza y evaluación se vinculan con el desarrollo de competencias en que se enfocan actualmente los perfiles de egreso de los profesores. Perrenoud las define como "la capacidad estable, interiorizada, que adquiere valor por su manifestación mediante una práctica en un nivel de dominio determinado" (1996, en CFE, 2017 p. 8). El mismo Perrenoud ha dedicado varios escritos posteriores para intentar definir este concepto sin que caiga en una concepción más propia del mundo empresarial o de algunas corrientes educativas exitistas (o competitivas), en el entendido que el concepto puede dar lugar a diferentes interpretaciones, propone como complemento de su definición, una serie de condiciones que deberían darse si el actor es competente:

-Domina con regularidad una "familia" de situaciones de misma estructura.
-Moviliza y combina varios recursos con este fin: saberes, relaciones al saber, capacidades (o habilidades), actitudes, valores, identidad.

-Se apropia o desarrolla nuevos recursos en caso de necesidad. (2012, p. 56)

Agrega también como condición, que la competencia no puede ser observada directamente, está definida en cuanto posibilidad -no como hecho- y depende también de las condiciones en las que se da; de ahí que deban ofrecerse varias oportunidades para determinar un nivel de competencia. Esta concepción se refiere a la competencia como las potencialidades del sujeto y no en el sentido de desempeño, de ahí la estrecha vinculación entre este concepto y el de aprendizaje centrado en el estudiante como contrapuesto al centrado en los contenidos, sólo este concepto *per se* estaría cambiando radicalmente la forma de pensar la evaluación.

Una respuesta en este sentido puede estar dada por el andamiaje (Wimsatt & Griesemer, 2007) que consiste: primero, en "reducir las barreras" para permitir el desempeño adecuado o logros; segundo, supone hacer accesibles nuevas competencias que permitan la autorregulación y avance en el desarrollo y tercero, supone un uso cada vez más frecuente de esas nuevas competencias lo que las hará más estables y esenciales, permitiendo que se generen nuevos soportes para el posterior andamiaje de niveles superiores.

1.3 Síntesis del apartado

En forma muy sintética se ha señalado cómo el contexto en el que se da el problema de investigación adquiere una relevancia tal, que implica recurrir a marcos teóricos que específicamente hayan abordado el tema de las interacciones de las personas y las tecnologías ya que ni uno ni otro pueden concebirse aisladamente en el objeto de estudio que se aborda. Las cuatro corrientes que fueran analizadas por Kendal en relación a la TCN -que sostiene que los individuos no se adaptan pasivamente a las condiciones que les impone su entorno y que además los modifican creando nuevas condiciones- interesa a este estudio porque se refieren fuertemente al aprendizaje del sujeto en relación con su entorno y los docentes investigados se enfrentan al desafío comprender cómo se aprende en estos ambientes ya que es clave para que puedan desarrollar estrategias de enseñanza y recoger evidencias de aprendizaje, sea a través de comunidades de aprendizaje descentralizadas , donde se produce la participación que permite la interacción con el medio (AS); a través de la interacción con otros -sean estos personas o artefactos mediadores- que colaboran con el desarrollo del propio potencial (CogD); sea a través del andamiaje externo e interno (TA) o sea en un accionar recíproco de construcción de entornos de aprendizaje cognitivamente potentes que estructuran al sujeto o son modificados por éste (TP). En todos estos enfoques se le concede un rol fundamental a la interacción de los individuos y a la modificación de

ese entorno, en la TCN los organismos hacen y se hacen como consecuencia de la interacción con su entorno.
Además del contexto se ha indagado en marcos teóricos para reflexionar sobre aspectos vinculados a las disposiciones docentes ante la incorporación de la tecnología en sus actividades de enseñanza, el dominio de los componentes tecnológicos, pedagógicos y su articulación, así como de sus supuestos epistemológicos sobre el aprendizaje.

Más adelante, al hacer foco en las prácticas de enseñanza en general y en particular en las de evaluación, se retomaran estas perspectivas teóricas para considerar las nuevas formas de relacionar información y conocimiento en entornos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales.

2 La evaluación en cursos semipresenciales

Es fundamental la idea que no hay una relación causal entre enseñanza y aprendizaje, son procesos diferentes y es importante no confundirlos. La evaluación se relaciona con ambos procesos y lo hace de maneras particulares. En los niveles más altos de abstracción los docentes partirán de determinados supuestos epistemológicos, paradigmas científicos e inclusive diferentes manera de concebir la humanidad. Estas concepciones se verán traducidas en determinadas teorías y marcos conceptuales que a su vez se irán aterrizando en determinados modelos de enseñanza y prácticas concretas como propuestas de enseñanza y ajustes didácticos entre los que se encuentren las prácticas de evaluación. Tener presente este abordaje permite que no se pierdan de vista aspectos que subyacen a las prácticas en las que se hará foco y facilitan su comprensión y servirán para organizar el apartado.

2.1 La evaluación, parte fundamental del proceso de enseñanza

Siguiendo a Hargreaves (2003, citado en Caamaño, 2014), la evaluación está fuertemente vinculada con la enseñanza y con el aprendizaje:

> La evaluación es una de las herramientas más eficaces para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y producir cambios positivos en la educación. El uso de la evaluación como un agente de cambio es una empresa riesgosa, sin embargo, porque el proceso no es ni directo ni racional. La evaluación es, por definición, una cuestión de juicio. Es una experiencia profundamente personal y emocional para el alumno sometido a ella, y puede tener un efecto de largo alcance sobre los alumnos, los educadores y la naturaleza de la sociedad en que viven. (2014, p.12)

Para poder abordar el tema singular de la evaluación en los entornos virtuales, previamente se deben analizar algunas concepciones referidas a la propia evaluación, pero también sobre el tipo de enseñanza que se corresponde con la de la modalidad semipresencial.

Muchos autores, como señalan Ruhe y colaboradores (2008), diferencian la educación a distancia, de la enseñanza virtual o denominada por su anglicismo: *e-learning*. En el primer caso se trata de un tipo de enseñanza donde, generalizando, hay una separación física entre los estudiantes y docentes. En el segundo se hace referencia específica al uso de internet y abarca cursos cortos, talleres, tutoriales, repositorio de los campus y sitios webs especializados. En un primer abordaje se tomará la definición de enseñanza virtual propuesta por Area Moreira y Adell (2009). Sostienen que es "la educación o formación ofrecida a individuos que están geográficamente distantes y que interactúan en tiempos diferidos del docente empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones" (p.2). En este sentido se enmarca desde la perspectiva de los modos y los medios, pero si se hace con un sentido más genérico, como lo que propone Fenstermacher (1989) es una relación donde se involucran dos personas que están implicadas de algún modo, ".una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito" (p. 152). El autor alerta sobre las dificultades que pueden estar implicadas y para las cuales la definición resulta insuficiente. Plantea la relación ontológica que se establece entre enseñar y aprender: "una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas del aprendizaje". No se trata acá de analizar si la enseñanza es "buena", en el sentido moral o epistemológico, sino de si está enfocada en la realización de ciertas actividades y tareas que los estudiantes realizan para aprender, actividades fuertemente conectadas con la evaluación.

Para el caso, además deberán analizarse las características propias del contexto en que se da la enseñanza en la virtualidad -el ecosistema digital antes descripto- y en particular la evaluación y cómo el docente maneja y aprovecha ese espacio de intersección. El cómo se enseña, no se podría analizar alejado del dónde. La enseñanza virtual se desarrolla en el que Echeverría llama el "tercer entorno" (1999, p.14) en el cual las "transformaciones no son solo de orden técnico sino que prefiguran la existencia de un nuevo entorno social" y donde los medios tecnológicos funcionan como "extensiones del hombre" (McLuhan, 1996) vinculándose también esta idea a la de la teoría de la CogD antes comentada. Surge así el interrogante si las dificultades que se puedan plantear en la evaluación que se realiza en los cursos virtuales, se deben principalmente a la mediación tecnológica o son las mismas que surgen en el cara a cara.-

Más allá de su modalidad, enseñanza y evaluación, presentan algunas particularidades*:* la necesidad de una coherencia entre qué y cómo se enseña, con el qué y cómo se evalúa; pero no siempre es tan evidente el contenido enseñado ni por ende evaluado.

Como menciona Terigi (1999, p. 32-35), deberían analizarse las características del contenido que se enseña, particularmente en cuanto a su "sumisión a ritmos y rutinas que permitan una evaluación". En este caso, señala la autora, en su aspecto más negativo, el contenido, se manifiesta como un "enseñar para evaluar": la evaluación se convierte en el *curriculum*. Si nos posicionamos a nivel de aula y tenemos en cuenta el *"curriculum* oculto*"* se debería analizar cómo esto influye en la evaluación que diseñan los docentes. Una de las dimensiones fundamentales que entra en juego es la del poder, se transforma en un "baluarte narcisista para el docente" (Allidière, 2004), que como señala Caamaño (2011) parafraseando a Torres (1992) puede hacer que de este dependa la regulación social.

Desde otra perspectiva, pero no tan diferente, algunos autores alertan cómo ciertas competencias digitales, las TIC y habilidades adquiridas en medios no formales son invisibles. En este sentido Cobo y colaboradores (2011, p.38) plantean que "los grandes discursos ensalzan la importancia de desarrollar este tipo de destrezas, y por otra parte éstas son ignoradas o resultan "irrelevantes" dentro del currículo académico". En suma pareciera que hay contenidos que se prescriben y no se enseñan, contenidos que se enseñan sin intención, otros que parece deberían enseñarse y no se tienen en cuenta.

> Ello sería consecuencia de múltiples causas: unas provenientes del propio educador, lo que podrían considerarse obstáculos didácticos; otras que provienen del educando que podrían entenderse como ciertos obstáculos psicológicos; otras que provienen de la propia disciplina, como 'obstáculos epistemológicos; otras del contexto cultural. (Caamaño, 2014 p. 25).

Volvemos sobre la idea de que enseñanza y aprendizaje, son procesos diferentes y como se viene desarrollando en este marco teórico se considera que las prácticas de evaluación no pueden analizarse de modo aislado, apartadas de las prácticas de enseñanza en su conjunto, e incluso vistas globalmente, resultan centrales a toda la actividad de enseñanza. En el decir de Perrenoud, "en resumen, no separar más evaluación y enseñanza, considerar cada situación de aprendizaje como fuente de información o de hipótesis valiosas para delimitar mejor los conocimientos y los funcionamientos de los alumnos" (2004, p.3).

2.2 De qué hablamos cuando hablamos de evaluación

Dada la cantidad de enfoques y términos asociados a la evaluación, se hace necesario indagar en la terminología más frecuente para identificar las posturas de los docentes y acordar en qué sentido y qué alcance tienen, en esta investigación.

Algunas clasificaciones sobre las prácticas de evaluación desarrollan sus criterios en base a los momentos y las funciones que cumplen; en este sentido es inevitable referirse a la distinción realizada por M. Scriven (1967) y ampliamente utilizada en la literatura referente a educación en todos sus niveles: evaluación sumativa y formativa. En el documento de investigación que realizara el autor para el *Social Science Education Consortium* comienza indicando cómo los conceptos que desarrolla pueden aplicarse tanto a planes educativos generales como a currículos como a las prácticas de aula.

En una versión simplificada, suele denominarse evaluación formativa a la que se realiza durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar el curso (la actividad, el programa o según aplique) durante el transcurso de los mismos, claramente persigue el propósito final de lograr mejoras que en este caso implican el desarrollo profesional de los futuros docentes (aunque muchos de los estudiantes son en los hechos docentes en ejercicio). Por otra parte la llamada evaluación sumativa se ubica al final de una unidad o ciclo de enseñanza y suele utilizarse con el propósito de calificar, permite la comparación entre estudiantes y con estándares.

Al profundizar en el modelo de Scriven y en otros autores que lo han desarrollado (Black y Wiliam, 1998) pueden aparecer algunas diferencias e incluso contradicciones que vale la pena aclarar para poder ofrecer un punto de vista propio. Dentro de las tipologías de evaluación que se utilizan en nuestro medio se suele hacer referencia a la evaluación diagnóstica, en este estudio será considerada dentro de la evaluación formativa. Vale hacer esta aclaración ya que es frecuente, sobre todo en el ámbito de la Educación Secundaria, que incluso en forma prescriptiva, se solicite a los docentes que realicen una “prueba diagnóstica”. Como este estudio es sobre formación docente y la mayoría de los profesores consultados también ejercen en ese nivel suelen “arrastrar” esa terminología -y concepción de la evaluación diagnóstica- al nivel terciario. Se entiende desde este estudio que el diagnóstico no se reduce a una única prueba ni se da en un momento dado del inicio del curso o unidad temática, está más bien determinado por su propósito y así será analizado.

Otro aspecto a considerar refiere a la calificación y valoraciones, la primera se suele ligar fuertemente con la llamada evaluación sumativa; pero no parece ser excluyente de la evaluación formativa en tanto sus resultados (calificación y valoración) también requieren ser comunicados a los estudiantes para poder obrar sobre su propio proceso de aprendizaje. Lo que sí parece carecer de sentido es la calificación de la evaluación diagnóstica, esto la alejaría de su propósito e incluso podría considerarse contraproducente.

Además de formativas y sumativas, abundan otras clasificaciones sobre evaluaciones de acuerdo a diversos criterios y enfoques que por momentos se solapan o se mezclan generando una vasta tipología que puede resultar hasta confusa; de todos modos algunas denominaciones pueden resultar útiles al momento del análisis por ejemplo: la distinción entre evaluación normativa y basada en criterios (ambas comparan con un parámetro de referente externo)

-Evaluación normativa: el referente externo puede ser un promedio grupal -quizás, el de uso más frecuente-, de la institución o uno a nivel nacional. Como instrumento suele usarse una escala.

-Evaluación basada en criterios: como referentes se utilizan criterios preestablecidos o niveles de logro. Se utilizan tanto para evaluar conocimientos específicos como habilidades. Como instrumento suele usarse una rúbrica o matriz de valoración.

Es deseable que los estudiantes conozcan estos criterios de antemano para beneficiar el proceso de aprendizaje y su reflexión sobre los mismos, lo que nos lleva a mencionar otro tipo de evaluación basada en el sujeto que evalúa:

-La autoevaluación: el estudiante participa activamente en su evaluación.

-La coevaluación: son sujetos del mismo nivel de aprendizaje que se evalúan entre sí.

-La hetero-evaluación: los sujetos que evalúan están en un nivel diferente de aprendizaje, suelen ser los docentes, otros actores institucionales o agentes externos.

Otra distinción interesante para comentar en este apartado se refiere al objeto de la evaluación en cuanto a si está basado en el contenido (entendido ampliamente) o en habilidades y cómo estas se entienden. Cabe aclarar que no se trata de categorías absolutas ya que el objeto de evaluación en la mayoría de los casos puede ser abordado desde varias perspectivas pero puede ser útil para el análisis delimitar tres grandes enfoques:

-Basada en los contenidos: la enseñanza tratará de transmitir contenidos organizados en diferentes materias y la evaluación se hará comprobando la adquisición de algunos contenidos representativos.

-Basada en objetivos: la enseñanza buscará comportamientos observables y se evaluará en base a objetivos operacionales y específicos a través de diversos ítems que los recojan (se relaciona con la taxonomía de Bloom que se abordará más adelante).

-Basada en competencias: la enseñanza buscará movilizar recursos cognitivos para resolver situaciones, tareas o problemas. El enfoque de la evaluación buscará proponer situaciones que impliquen soluciones complejas.

Estrechamente relacionado con el encuadre anterior está aquel que se refiere al objeto de la evaluación pero desde el punto de vista del individuo, claro está en concordancia con las diferentes corrientes didácticas y cómo conciben el aprendizaje (Camilloni *et al.*, 1998):

-Corrientes conductistas: se proponen evaluar lo que se puede observar. Fueron pie para el desarrollo de las pruebas de tipo objetivas como las múltiples opciones (MO) de respuesta cerrada y única.

-Corrientes cognitivistas: enfocadas en evaluar los procesos mentales. Con técnicas más difíciles de construir que en el caso anterior.

-Corrientes humanistas: la centralidad del aprendizaje está dada por las relaciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes por lo que los sistemas de evaluación serían aún más complejos. y pierden protagonismo.

Varios de estos términos y aún otros, aparecen frecuentemente mencionados en los estudios sobre evaluación y en los discursos cotidianos de los docentes. Los distintos tipos de evaluación y las acciones de enseñanza se vinculan de diferente manera y el carácter de ese vínculo suelen dar pistas sobre los modelos imperantes. Por ejemplo, en un paradigma transmisivo de la enseñanza, las evaluaciones se proponen como pruebas, a modo de barreras a superar y la calificación suele ser la medida en que se alcanzó o no el nivel esperado. Desde una postura constructivista, la evaluación puede ser usada como fuente de información útil, tanto al estudiante como al profesor, para reconfigurar las estrategias que conduzcan hacia una mejora de los aprendizajes. De modo que los diferentes enfoques darán cada uno su sentido a los diferentes elementos que configuran la evaluación, como ser: qué, cómo, cuándo, para qué y con qué se evalúa.

En el siguiente apartado se presenta un modelo que concibe a la evaluación como integral y central al proceso de enseñanza y ayuda a identificar y analizar algunos aspectos que resultan fundamentales en esta investigación.

2.3 El modelo del alineamiento constructivo

El profesor Biggs (Biggs & Tang, 2011) denomina “alineamiento constructivo” a la necesidad de coherencia entre la enseñanza y la evaluación. Propone que para diseñar una unidad de enseñanza (unidad didáctica) se parta de los resultados que se pretende que los estudiantes

aprendan, estos debieran incluir una actividad que se expresa a través de un verbo. De esta manera el foco del aprendizaje no se coloca en lo que el docente hace, sino que se trata de lo que hacen los estudiantes. Lejos de esperar que el estudiante repita fielmente lo escuchado o leído, la evaluación trata de cuán bien los estudiantes logran los resultados esperados.

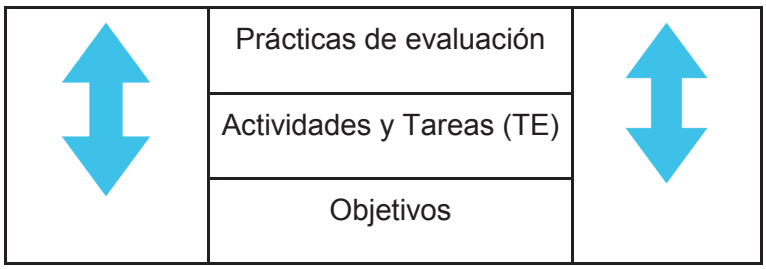


Fig. 4 La alineación entre las prácticas de evaluación, las actividades y los objetivos elaboración propia

A través de la Taxonomía SOLO (acróstico en inglés de: *Structure of the Observed Learning Outcome,* o Estructura del Resultado de Aprendizaje Observado) se organizan los niveles de comprensión que se pueden usar como base para diseñar las actividades y tareas, es decir, se consideran los procesos cognitivos de los estudiantes y no su rendimiento.

El autor resalta la utilidad de la clásica taxonomía de Bloom, pero marca como diferencias sustanciales *"The original Bloom taxonomy was not based on research on student learning itself, as is SOLO, but on the judgements of educational administrators, neither is it hierarchical, as is SOLO"* (p.123). De todas maneras Biggs reconoce la utilidad de la amplitud de verbos aportados por Bloom. Cabe aclarar que la taxonomía de Bloom enmarcada en lo que podría traducirse como una «pedagogía de control» (*mastery learning*), aboga por una enseñanza orientada por criterios de dominio, regulada por una evaluación formativa que busca corregir los resultados que se alejan de los objetivos pautados. Este enfoque excesivamente metódico y regulado por objetivos se ha ido sustituyendo por un enfoque más amplio y constructivista "los conocimientos y habilidades de alto nivel se construyen en situaciones múltiples, complejas, de las cuales cada una persigue varios objetivos, a veces en varias disciplinas" (Perrenoud, 2007, p. 20). El uso de los verbos, tal como lo concibe Biggs, es escalonado y permite seleccionar los rangos de comprensión que se necesiten -lo que les da amplitud-; al usar verbos se hace énfasis en que el aprendizaje y la comprensión provienen de la actividad del estudiante -es un enfoque constructivista- y son usados para alinear las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las tareas de evaluación. Esta orientación entra en la categoría de "evaluación ampliada" que incluye las perspectivas de autores como Vygotsky, Lave y Wenger, Bain, Chevallard, Perrenoud, Cardinet, en Mottier López (2010) varios de los cuales son referencias en este documento.

Para aplicar esta taxonomía, primero se identifican dos niveles de progresión en la comprensión que implican diferentes supuestos en la evaluación: uno cuantitativo, que implica un aprendizaje superficial y otro cualitativo que implica un aprendizaje profundo.

2.3.1 La fase cuantitativa

Tradicionalmente se refiere al aprendizaje concebido como una adición de contenidos que se tratan como unidades. En su visión más extrema el aprendizaje se trata del agregado de más y más unidades de contenidos, su internalización y la capacidad para reproducirlos de forma acertada; consecuentemente la tarea docente es dominar el contenido y exponerlo claramente. El nivel uniestructural es el más básico, representa tareas que suponen bajos grados de dificultad: identificar algo, realizar un procedimiento sencillo. La evaluación implicaría en este caso extremo la aplicación de test o ensayos que son corregidos en términos de correcto o incorrecto y que terminan dando como resultado algún tipo de suma de puntajes que se corresponderá con alguna calificación. En un siguiente nivel, se supone que el estudiante podrá desarrollar actividades más complejas signadas por verbos tales como: describir, listar, combinar, enumerar o hacer algoritmos.

2.3.2 La fase cualitativa

Cuando el estudiante comienza a establecer relaciones sencillas, a aprender interpretando e incorporando de forma gradual y acumulativa, a lo que ya saben; su entendimiento se modifica y lo hace a medida que aprende. Los cambios cualitativos se dan en lo que aprenden y en cómo es estructurado. La tarea docente es ayudar a los estudiantes a construir entendimientos progresivamente más complejos, no sólo a través de la exposición, sino promoviendo un uso deliberado y explícito de una base de conocimientos relevantes, interacción con pares y con docente, un contexto motivante y mucha actividad del estudiante tanto de reflexión como orientada a tareas. Los niveles relacional y superiores de esta fase, suponen acciones representadas por verbos como: comparar, contrastar, analizar o relacionar; o bien profundizando más: teorizar, generalizar, formular hipótesis y reflexionar. En este último nivel de aprendizaje profundo, el estudiante logra finalmente generalizar ese “todo” mediante aplicaciones aún no enseñadas, yendo a un abstracto ampliado. Los tipos de evaluación en una fase cualitativa se basan en un incremento longitudinal del aprendizaje y buscarán indagar en el grado de desarrollo de la comprensión o la competencia sobre el concepto o destreza en cuestión. Esto último significa “aplicar el conocimiento actual para evaluar situaciones que son 'auténticas' o ecológicamente válidas. La pregunta en este último caso es funcional; ¿Puede el estudiante resolver un problema que involucra el conocimiento enseñado en un contexto real?” (Biggs, 1996 p. 2)

Nivel de entendimiento	Fase de comprensión	Nivel	Taxonomía SOLO	Niveles de comprensión (verbos)
PROFUNDO (búsqueda de significado, relación de ideas, uso de evidencia, interés en las ideas)	**Fase cualitativa** (conduce al conocimiento de contenido relevante y la necesidad de operar en un nivel abstracto de la conceptualización)	5	Abstracto-Extendido, el estudiante tiene la capacidad de generalizar la estructura mucho más allá de la información presentada, produce nuevas hipótesis o teorías que luego pueden ser analizadas	Teorizar Crear Generalizar Formular hipótesis Reflexionar
		4	Relacional, el estudiante puede enlazar e integrar muchas partes en un todo coherente, los detalles son enlazados a la conclusión y su significado es entendido, habilidad de relacionar, comparar, etc.	Analizar Aplicar Argumentar Criticar Comparar/Contrastar Explicar causas Relacionar Justificar
SUPERFICIALES (Falta de propósito, memorización sin relacionar, escaso esfuerzo, temor al fracaso)	**Fase cuantitativa** (conducen a resultados de bajo nivel cognitivo que no son compatibles con los objetivos	3	Multiestructural, Puede enfocarse en muchos aspectos relevantes pero los considera de forma independiente.	Combinar Describir Enumerar Identificar Realizar un procedimiento sencillo

	establecidos del curso)	2	Uniestructural, solo un aspecto relevante, el estudiante tiene destreza en identificar, seguir un procedimiento y/o recitar.	Identificar Nombrar Realizar un procedimiento sencillo
		1	Preestructural, el estudiante no tiene entendimiento, usa información irrelevante.	Sin comprensión

Tabla 2. Niveles de entendimiento y taxonomía SOLO. Traducido y adaptado de Biggs (2011-2018)

Se busca con la aplicación de esta taxonomía clarificar lo que significa "comprensión" en un caso particular y más allá de un sistema de calificaciones que contienen en sí muy escaso significado. Por ejemplo, al aprender algo nuevo, primero se pasará por una fase cuantitativa que supone describir cada vez más datos que permitirán construir estructuras complejas y originales en los niveles relacionales y en un nivel teórico ampliado, en abstracto, independiente de la experiencia del aprendiz. A través de la Taxonomía SOLO se pueden tener indicios del nivel de comprensión en el que se encuentra un estudiante en determinada situación. ¿Está realizando inferencias, establece relaciones entre conceptos y hace propuestas, o bien sus intervenciones denotan que no está en foco con nuestras intenciones de enseñanza o tiene comprensión limitada, superficial de lo que se enseña?

Si la intención del docente es que el estudiante "explique", "pruebe" y "relacione" (nivel 4), y la evaluación exige esas capacidades, entonces la actividad del estudiante se enfocará en lo que el docente se propuso. Ocurre “desalineación” cuando en la propuesta evaluativa se exige algo diferente, por ejemplo "memorizar" y "describir" (nivel 3). El Profesor Biggs sugiere usar el concepto de alineamiento constructivo para diseñar actividades que permitan desarrollar un nivel de aprendizaje que implique el entendimiento profundo.

Sin pretender que se pierda el foco de esta investigación, pero para poner en contexto lo anterior, se vale de las investigaciones referentes a la enseñanza de las ciencias y en particular la biología, generadas sobre todo en grupos de trabajo de Argentina y España de amplia difusión en nuestro medio. En la formación disciplinar para futuros profesores de

Biología que es la que nos ocupa en esta investigación, las estrategias de enseñanza que se proponen desde estos grupos de trabajo son: la modelización de fenómenos, la construcción de ideas metacientíficas y el abordaje de problemas complejos (Lozano, Adúriz-Bravo y Bahamonde, 2018) serían las del tipo que habilitan un aprendizaje en profundidad; si además el estudiante logra comprender cómo será evaluado podrá ajustarse a lo que se ha denominado aprendizaje estratégico: logra foco en el estudio, gestiona de manera adecuada del tiempo, obtiene los logros propuestos y monitorea su efectividad; en síntesis logra la autorregulación.

2.4 Dispositivos y secuencias didácticas

Perrenoud (2007) aporta dos conceptos que se pueden vincular con los que vienen siendo analizados en este apartado y con el concepto de artefactos y mediación tecnológica (Tabla 1) que se explicaran en relación al contexto, los dispositivos y secuencias didácticas. Dice al respecto:

> una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. No existe un dispositivo general, todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor. (p. 25)

Este autor destaca la importancia de la especificidad de la disciplina para considerar los diferentes métodos de trabajo. En el caso de Ciencias Biológicas se podrían considerar el método de proyectos, la resolución de problemas, los procesos de indagación, el trabajo en el laboratorio, las salidas de campo como las más destacadas; todos estos necesitan de dispositivos variados ya que “en todos los casos, existe un cierto número de parámetros que controlar para que los aprendizajes esperados se realicen” (p. 24).

Los docentes podrán construir los dispositivos desde cero o adaptar otros preexistentes, pero es importante que puedan incluso identificar, lo más precisamente posible, “los que movilizan y hacen aprender”, ya que también se puede caer en la trampa, de que se conviertan en un fin en sí mismos (entregar el proyecto, hacer el experimento, etc.).

Tener en cuenta lo antedicho y de acuerdo a la propuesta de Biggs, diseñar las secuencias se podría resumir como:

1. Decidir qué clase de saber se ha de suponer (declarativo -proposicional- o funcional que incluye también destrezas procedimentales y sus contextos de utilización).

2. Seleccionar los temas (evitando el exceso).
3. Definir el nivel de conocimientos y la prioridad de los temas y objetivos (en términos de verbos relacionados con cada nivel de comprensión).
4. Reunir los objetivos y relacionarlos con las tareas de evaluación, de modo que los resultados puedan mostrarse como calificación final.

El marco teórico en que se encuadra el concepto de alineamiento constructivo permitirá realizar un análisis de las secuencias didácticas utilizadas, identificar tareas de evaluación y "verbos" utilizados junto con su nivel de progresión y tipos de aprendizaje implicado (superficial o profundo) así como identificar los dispositivos o artefactos de mediación.

2.4.1 Las tareas de evaluación dentro de las secuencias didácticas

Las tareas de evaluación (TE) en un sentido amplio, pueden considerarse como un proceso en el cual los docentes y estudiantes recogen, interpretan y usan evidencia del aprendizaje con variados propósitos que incluyen: el diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los estudiantes; monitorear el progreso de los estudiantes para alcanzar los niveles deseados de competencia o calificar y brindar retroalimentación (McMillan, 2013 en Andrade, 2019). Definir las TE de esta forma, hace que algunos de sus propósitos sean formativos y otros sumativos, como destaca Andrade "el aprendizaje es central aún en las evaluaciones sumativas porque el propósito último de la enseñanza es que los estudiantes aprendan" (2019, p. 3). Dentro de las TE así definidas están aquellas que pueden aportar más a la evaluación "para el aprendizaje" -sus resultados son útiles para uno mismo, son internas- y otras orientadas más hacia la "evaluación como rendición de cuentas" -en este sentido son externas, para otros-. Cabe anticipar que no constituyen categorías absolutas y muchas veces se complementan, pero en el siguiente diagrama se bosqueja cuán cercanas están de esos extremos:

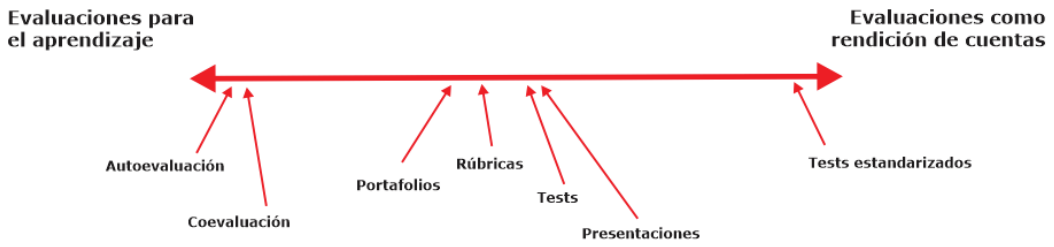


Fig. 5 Evaluaciones para el aprendizaje y como rendición de cuentas. Adaptado de Andrade (2008)

Para analizar estas TE, particularmente las enfocadas en el aprendizaje, William (2009) aporta una visión integradora y propone algunas claves en las que vale la pena profundizar: los objetivos de aprendizaje y los criterios establecidos; las estrategias usadas para obtener

evidencias del aprendizaje; la retroalimentación para mejorar el aprendizaje y la coevaluación (el papel de los pares); y la promoción de la autoevaluación y autorregulación.

A continuación se desarrollarán estas cinco claves como elementos fundamentales que puedan guiar el análisis de las TE y las estrategias seguidas por los docentes que se estudian en esta investigación.

2.4.1.1 Objetivos de aprendizaje y criterios.

Este aspecto hace referencia a la metas de aprendizaje que el docente debería identificar en sus TE y a los criterios de logro a delimitar en cada una. William indica que los mismos se deben clarificar, comprender y compartir. De acuerdo al ya mencionado modelo del alineamiento constructivo, los docentes deberían identificar claramente cuál es el propósito de aprendizaje para luego poder diseñar las TE, pero además antes de que se inicie su desarrollo por parte de los estudiantes, los docentes deberían asegurarse que se han entendido los objetivos que se buscan, qué y porqué debería aprenderse y además con qué criterios serán evaluados. Por lo menos en los niveles de la enseñanza media se utilizan a veces instrumentos como las listas de verificación, las rúbricas o matrices de valoración (en su variedad analítica u holística), la conversación con los estudiantes donde se llega a acuerdos o incluso la elaboración compartida de algún tipo de instrumento donde se explicite cómo serán evaluados.

2.4.1.2 Obtención de las evidencias de aprendizaje

A través del diseño de discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas se puede obtener esta evidencia. En el contexto en línea se dispone de una abanico de recursos que lo permiten: foros de discusión, entrega de tareas, cuestionarios en línea, documentos compartidos, etc.; no es el ánimo en esta investigación dar cuenta de los recursos usados desde un posicionamiento tecnocentrista, sino más bien se busca establecer un encuadre teórico -siguiendo a Biggs y otros autores mencionados- en lo que respecta al proceso de creación de las TE, qué desafíos enfrentan los docentes de docencia superior, qué modelos utilizan y cómo influye el contexto tecnológico de los cursos.

El primer desafío para el docente -con el fin de obtener evidencias de aprendizaje- es la creación de la TE, y la explicación y aclaración de la consigna a los estudiantes. Sabido es que este constituye un aspecto no menor que viene siendo objeto de estudio de larga data, dice Riestra citando a Zakhartchouk (1999, en Riestra, 2004 p. 56) en relación a las consignas, que no solo constituyen “textos de instrucción para realizar la tarea” sino que a la vez lo son, de evaluación de conocimientos y saber hacer, ya que requieren una

"capacidad metodológica" por parte del estudiante para su comprensión. Se desprende de ahí el gran desafío que la elaboración de las consignas para los docentes:

> En la medida en que el autor exige que el mensaje sea descodificado para conseguir un significado unívoco y preciso, exactamente correspondiente a cuanto ha intentado comunicar, introducirá en el mismo elementos de refuerzo, de reiteración, que ayuden a establecer sin equívoco, ya sean las referencias semánticas de los términos, ya las relaciones sintácticas entre ellos: el mensaje será, pues, tanto más unívoco, cuanto más redundante" (Eco, 1984 p.110).

El estudio de las TE, que proponen los docentes y en especial los de CC Blológicas, han merecido atención particular por su léxico y además porque muchas veces se solicita al estudiante, tanto la lectura como la producción, de variados tipos de información gráfica. Desde la Psicología de la Educación (Pozo y Postigo, 1999; Postigo y Pozo, 2000; Martí y Pozo, 2000; Martí, 2003; Martí, 2008; en Roldán *et al.*, 2010) se aportan los fundamentos en relación a la adquisición, uso e implicancias de los sistemas de representación como mediadores en la cognición. Las autoras diferencian tres grupos -en cuanto a la naturaleza representacional- que se despliegan en las aulas universitarias de Biología: la escritura; la notación numérica y las representaciones figurativas. En cuanto a los niveles de procesamiento que las actividades demandan también distinguen tres grupos:

-demanda de escritura en lenguaje natural, que son las más frecuentes.

-otro tipo de tareas académicas como las experiencias de laboratorio, las resoluciones analíticas, establecimiento de correspondencias, entre otras.

-las que implican lectura o construcción de representaciones figurativas (diagramas, gráficas, mapas/planos/croquis, ilustraciones). Cuando de este procesamiento no se requiere más que un trabajo superficial (identificar datos evidentes, por ejemplo) se estaría en un nivel explícito, mientras que en el nivel implícito se exige ir más allá de los datos, considerar múltiples puntos de vista, otras lecturas, que permitan acceder al nivel conceptual. Esta última apreciación se relaciona con los niveles de aprendizaje -superficial y profundo- ya planteados. En las clases de Biología, las representaciones gráficas juegan un papel muy significativo para la explicación y como mediadoras del conocimiento científico.

2.4.1.3 La retroalimentación

La retroalimentación o *feedback,* será otra de las claves propuestas por William, que le permitirá a los estudiantes tener indicadores de su avance. De acuerdo a las opiniones recogidas por Caamaño (2008) en una investigación en enseñanza universitaria de la UdelaR, las evaluaciones formativas tienen dos cometidos: por una parte devolver los resultados a los estudiantes y por otro aportar elementos de revisión para los procesos de enseñanza. El docente puede así hacer un seguimiento del proceso y progreso de los

aprendizajes y puede detectar sus propias preconcepciones a la hora de planificar un curso, lo que le permitirá introducir cambios. Más allá de las valoraciones positivas o el reconocimiento del papel que cumplen las devoluciones en la enseñanza, no son consideradas en general como "espacios didácticos" (p.108) debido a: falta de tiempo; peso del curso puesto en los contenidos; lo engorroso que resulta brindar devoluciones individuales; masividad, entre otras. Desde el paradigma que se maneja en esta investigación la información resultante de la retroalimentación constituye un eje fundamental del aprendizaje y mejora de la enseñanza que será necesario analizar y por lo tanto se profundizará en este marco teórico.

La retroalimentación vinculada a la escritura puede clasificarse, siguiendo a Álvarez, Espasa, y Guasch (2011) en cuatro tipos:

1. correctiva: corrige específicamente lo solicitado en la tarea.
2. sugestiva: ideas, consejos, o sugerencias para que se expanda o mejore la idea
3. epistémica: incluye indicaciones o preguntas que apuntan a un pensamiento que va más allá o profundiza en la solicitud de explicación.
4. epistémico-sugestiva: combina las anteriores

De acuerdo a un estudio que incluye los autores citados (Guasch *et al.*, 2013) las dos últimas serían las formas de retroalimentación que más ayudan, de modo que incluir preguntas que promuevan el pensamiento crítico es una buena práctica para incorporar por parte de los docentes. De todas maneras, aunque más no sea en forma de comentarios -más que las calificaciones aisladas que no aportan demasiado a la mejora de los aprendizajes (Campbell & Cabrera, 2014; Kohn, 2011; Pulfrey, Buchs, & Butera, 2011, en Keane *et al.*, 2018)- contribuyen a crear cierta presencia social que evita el aislamiento que pueden sentir los estudiantes en cursos a distancia. Además, colabora en la formación de una comunidad de práctica (Gutiérrez-Santiuste & Gallego-Arrufat, 2017) que fuera analizada en anteriores apartados en relación a la teoría de la AS: generar un sentido de comunidad de práctica implica realizar una retroalimentación constructiva, establecer una buena comunicación y reconocer el sentido de pertenencia, cohesión y satisfacción entre los estudiantes. Se resalta además que la retroalimentación en línea sea positiva, efectiva y capaz de realzar la experiencia de aprendizaje. Varios autores coinciden en destacar que la prontitud de la devolución es importante para la mejora de los aprendizajes (Simpson *et al.*, 2012; Mangino, 2012; en Goldsmith, 2014) y al no haber un encuentro cara a cara donde se pueden apreciar las expresiones faciales, cambios en tono de voz, entre otras propiedades, habrá que tener en cuenta estas particularidades para que se puedan interpretar correctamente ajustándose a otros formatos.

Los medios usados para la retroalimentación pueden ser variados: texto escrito (en tareas, foros, canales de chat, etc.), audios, videos, o a través del sistema de videoconferencias a través de la web. Algunas investigaciones se enfocan en los formatos de devolución y sugieren que es ventajoso hacerlo a través de audios o videos ya sea en forma exclusiva o como complemento de devoluciones escritas (Henderson & Phillips, 2015; Keane *et al.*, 2018), o bien usando dispositivos tecnológicos que permiten la escritura "manuscrita" digital similar a como se haría sobre papel (Yaoying, 2010). Aunque estas vías alternativas no impliquen necesariamente una mejora de los aprendizajes (Voelkel & Mello, 2014) es valorado en todos los casos como muy positiva por parte de los estudiantes.

De acuerdo a la fuente, la retroalimentación, podrá provenir del docente, otro estudiante o bien el propio material en línea. Cuando es administrado en un curso virtual podrá ser en forma sincrónica (por ejemplo al recibir las respuestas automáticas de un cuestionario); o asincrónicas (comentarios en entregas de tareas, respuestas en foros, calificaciones de borradores entre otros).

2.4.1.4 El papel de los pares

Otra de las estrategias clave a ser analizada es cuando los estudiantes, en el decir de William (2009), "se convierten en recursos de enseñanza para otros estudiantes" (p. 38). En anteriores apartados se ha profundizado en el tema de la retroalimentación por parte del docente (heteroevaluación), pero está claro que la relación que se establece entre quien brinda y quien recibe la devolución influye en su impacto. Se está más propenso a aceptar una devolución negativa (en el sentido de crítica constructiva) cuando se confía en la otra persona, por ello el crear vínculos entre el docente y estudiantes y entre los mismos estudiantes es una fortaleza en este sentido. En algunos casos la percepción de los docentes acerca de la retroalimentación brindada no está en línea con lo que opinan sus propios estudiantes; podría ser que los docentes piensen que lo están haciendo bien, pero no resulte así para los estudiantes (Mulliner & Matthew, 2017). Como docente cabría preguntarse si no será necesario indagar en este aspecto para ajustar la retroalimentación a las preferencias y necesidades de cada grupo de alumnos. Valorar el potencial de la evaluación entre pares o coevaluación, podría resultar ineludible en los nuevos escenarios que plantea la enseñanza en línea, ya no sólo por las implicancias del uso de las TD (distancias en tiempo y espacio) sino porque se dan nuevos formas de relacionarse entre las que destaca el uso de las redes sociales y la mensajería instantánea.

Algunos mitos se han construido entorno de la comunicación a través de estos medios digitales que han magnificado su impacto en la mente humana o en el establecimiento de

normas sociales. En estos años se han resignificado estudios que muestran una realidad distinta, la teoría del procesamiento social de la información (Salancik y Pfeffer, 1977; 1978) propone que los usuarios inconscientemente adaptan sus estilos de comunicación: la tecnología generalmente se adopta de un modo que es consistente con el contexto social existente. Por ejemplo -en relación a la retroalimentación en contextos virtuales- el manejo de la comunicación sincrónica o asincrónica, la frecuencia, la forma de presentarse de acuerdo a diferentes perfiles permite que los usuarios manipulen la tecnología utilizada y puede forzar a los docentes a imitar estas prácticas y adoptar determinadas tecnologías o formas de uso, con el fin de legitimarse en su práctica; pero por otra parte los docentes pertenecen a organizaciones educativas que están altamente institucionalizadas, éstas ofrecen determinados entornos de trabajo, pautas y reglas que pueden provocar sanciones en caso de incumplimiento. Esta situación puede llevar al docente a una doble presión, la social, por utilizar la tecnología imperante, y la institucional, por mantener el control sobre las interacciones.

En esencia y retomado estas últimas dos claves, la retroalimentación en línea constituye una habilidad del tutor que debe ser aprendida y desarrollada. Como resalta Brookhart (2017) su poder radica en el doble enfoque a la vez contemplando factores cognitivos y emocionales; y se agrega sociales e institucionales. Debe contener información útil al estudiante pero que además que éste sea capaz de procesar de acuerdo a su comprensión (esto a su vez implica un profundo conocimiento del docente de cada uno de sus estudiantes). El conocimiento previo de los estudiantes, sus experiencias y motivaciones transforman el mensaje del docente (u otros agentes externos) y de ahí que las retroalimentaciones pueden no siempre ser procesadas en forma favorable; darle significado requiere el uso y control de los procesos cognitivos propios, es decir requiere de autorregulación lo que lleva al análisis de la quinta clave propuesta por William.

2.4.1.5 Los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje, hacia la autoevaluación y autorregulación.

Anijovich y colaboradores (2010) utilizan el término "evaluación ampliada" para referirse desde un abordaje francófono a la evaluación formativa. Esta se contrapone, por lo menos en algún sentido, a la evaluación de tipo "autocontrol" (Bloom, 1971) que supone la propuesta de actividades vinculadas al cumplimiento de objetivos cuyo nivel de logro es evaluado posteriormente a modo de test y luego estos insumos son usados por el docente para producir *feedback* y a través de una acción correctiva se buscan solucionar las dificultades de aprendizaje, "el docente asume la responsabilidad de la planificación y

gestión de cada una de las operaciones de la evaluación formativa" (p. 45). Se hizo referencia a esta contraposición de enfoques (desde lo cuantitativo y cualitativo) al desarrollar el concepto de “alineamiento constructivo” y la taxonomía SOLO de Biggs; pero desde esta perspectiva ampliada de la evaluación, se suma a la contraparte la implicación del alumno en su propia evaluación y en la posibilidad de regular su aprendizaje. El concepto de -regulación-, como contrapuesto al de -solución- aparece vinculado a las corrientes de evaluación ampliada recién mencionadas. Allal (1979, 1988, 2007 en Mottier López, 2010) distingue la regulación interactiva, retroactiva y proactiva. La primera, en forma de heteroevaluación o de coevaluacion, se integra al proceso de la TE, o en forma inmediatamente posterior, y a través de la mediación social sostiene la regulación del estudiante y sus adaptaciones del aprendizaje. La segunda -la retroactiva- funciona en el sentido de Bloom, como corrección y refuerzo de lo que no se ha aprendido, de objetivos no alcanzados; finalmente la regulación proactiva, refiere a actividades futuras, originales, personalizadas (adecuadas), se abre a nuevas trayectorias de aprendizaje.

Cuando aquí se refiere a autorregulación, es en el sentido planteado por Zimmerman (2000) de "pensamientos, sentimientos y acciones autogeneradas, que son planificadas y cíclicamente adaptadas, para ajustarse a metas personales” (p. 14). La estructura de los ambientes hipermediales exige al estudiante regular su aprendizaje: tomar decisiones sobre qué aprender, cómo aprenderlo, cuánto tiempo interactuar con el ambiente, cómo y cuándo acceder a las ayudas que el software tiene implementadas y cómo autoevaluar su nivel de comprensión con respecto al dominio de conocimientos en estudio.
Se revela en varios estudios que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para regular su aprendizaje lo que afecta su desempeño en estos ambientes, en particular en temas desafiantes como los de las ciencias naturales (Azevedo, 2005; Azevedo & Cromley, 2004; Brush & Saye, 2001; Jacobson & Archodidou, 2000; Land & Greene, 2000; Winne, 2001; en Hederich *et al.*, 2011). De esta manera se puede inferir que, en acuerdo con Laveault (2007, en Mottier 2010), un eje a considerar es el aprendizaje de la autorregulación, pero también llama la atención este autor sobre la necesidad de conocer sus alcances y limitaciones.

Algunas claves que facilitan el desarrollo de la autorregulación para el aprendizaje están dadas por la autoevaluación, que junto con la coevaluación, son estrategias enmarcadas en la llamada evaluación para el aprendizaje (o centrada en el estudiante). Panadero & Alonso-Tapia (2014) desarrollan el modelo propuesto por Zimmerman (2009) e identifican tres fases que se retroalimentan dentro del proceso de autorregulación: la de autoreflexión, de

planificación (incluye el análisis de la tarea y las creencias motivadoras) y la fase de ejecución (implica autocontrol y monitoreo). Del recorrido de esta serie de fases, se desprende que la metacognición, control de las emociones, de la acción y la motivación son componentes claves del proceso, en este sentido “los profesores tienen un papel fundamental creando entornos de aula que sean positivos en cuanto al clima motivacional” (p. 451).

Para los fines de esta investigación se detendrá en aquellas acciones docentes que favorezcan la autorregulación pero sin profundizar en las características y motivaciones personales de los estudiantes ya que no forman parte de este estudio. Para favorecer algunos aspectos mencionados en relación a la autorregulación, es crucial que el docente comunique los criterios y niveles que se pretenden en la evaluación, esto permite un adecuado establecimiento de los objetivos y la planificación necesaria (por ejemplo establecer los pasos en la escritura de un trabajo, proyectar el tiempo que podrá insumir una actividad, etc.). Durante la fase en que el estudiante ejecuta la TE que se le propone, necesita también conocer estos criterios, para poder comparar lo que está haciendo y poder así valorar su elaboración (auto-monitorización). En cuanto al autocontrol, buena parte recae en el propio sujeto, pero los docentes pueden implementar algunas medidas que las estimulen: verbalizar el proceso modélico de resolución de un problema (en un contexto en línea puede ser por ejemplo una grabación de audio, un video tutorial o mediante texto); estimular el uso de organizadores gráficos (mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo, etc.) que ayuden a que el estudiante desarrolle imágenes mentales para fijar información y mantener la atención (aspecto muy vinculado al concepto de andamiaje ya desarrollado). La gestión del tiempo resulta fundamental y todas las propuestas que el docente pueda hacer en este sentido serán muy relevantes a la hora de desarrollar procesos de autorregulación como incluir etapas intermedias de entrega, contemplar varias vías de comunicación de los plazos y recordatorios (uso de notificaciones, calendarios, chequeos en el avance, etc.). Otra ventaja puede estar dada al crear un ambiente con el menor número de distracciones y que facilite el desarrollo de la tarea aumentando su efectividad. El modelo de Zimmerman no ha profundizado en cuanto a la regulación del tiempo; indican Panadero y Alonso-Tapia (2014, p. 457) que "supone estrategias más complejas y fundamentales en el éxito académico; de éstas la procrastinación -postergar actividades que deben atenderse sustituyéndolas por otras más irrelevantes o agradables-" es uno de los factores más estudiados.

Son diversas las líneas de investigación que analizan el fenómeno de la autorregulación, en una de ellas el propio Zimmerman afirma que primero el estudiante observa el modelo social para posteriormente emular lo hecho, en su tarea; otra línea ya abordada en este estudio -

el constructivismo y el enfoque vigotskiano- refieren a cómo el entorno y las actividades sociales ayudan en la autorregulación; la tercer línea hace referencia a los entornos de colaboración con pares, “no sólo en cómo el estudiante se autorregula, sino en cómo lo hace trabajando en grupo e incluso cómo se generan sinergias e interacciones conjuntas que también es necesario regular” (p. 460); la cuarta línea se centra en el aprendizaje autorregulado; pero además la co-regulación y la regulación compartida socialmente (en el primero uno dirige a los otros para conseguir las metas en el segundo la gestión es compartida y los objetivos negociados). Esta última línea de investigación, como señalan Panadero y Alonso-Tapia en referencia a Saab (2012), es incipiente y particularmente la que estudia “el papel del contexto de trabajo como, por ejemplo, el tener que trabajar de forma colaborativa con ordenadores”. Todos estos parecen abordajes oportunos a tener en cuenta en esta investigación ya que refieren al fenómeno de autorregulación en relación a aspectos sociales y del contexto.

2.5 Síntesis del apartado

En acuerdo con lo propuesto por Biggs, para que los estudiantes logren aprendizajes complejos y profundos, todos los procesos vinculados con los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y las evaluaciones deberían estar alineadas de tal modo que además favorezcan una evaluación basada en criterios, más que la normativa y en este tipo de evaluación la retroalimentación resulta fundamental.

En los hechos se podrían citar muchos autores (Caamaño, 2014; Wylie *et al.*, 2012; Spector *et al.*, 2016) que reconocen en la evaluación formativa, más que una forma de evaluar una vía para el aprendizaje, donde una retroalimentación oportuna e informativa tiene como foco ayudar al estudiante a progresar en su aprendizaje. Perrenoud (2007), que ya fuera mencionado, se refiere a la importancia de “aprender a evaluar para enseñar mejor” y recomienda algunas estrategias para afrontar el desborde que pueda experimentar el docente frente a la evaluación formativa y la frecuente retroalimentación que esta implica. Entre otras menciona la ventaja de apoyarse en el uso de tecnologías y dispositivos interactivos que le ayuden en la regulación; alentar la coevaluación; fomentar la autoevaluación que implica "dar prueba de su lucidez con respecto a la manera en que se aprende”; que favorezca la metacognición para propender a la autorregulación; que pueda seleccionar las prioridades de intervención; en resumen propone: “no separar más evaluación y enseñanza, considerar cada situación de aprendizaje como fuente de información o de hipótesis valiosas para delimitar mejor los conocimientos y los funcionamientos de los alumnos” (p. 42).

Es frecuente que el foco de las investigaciones sobre la evaluación de los cursos se centre en el rol de los docentes y las pruebas que estos aplican, otro enfoque como el planteado por Andrade (2019) reconoce que la evaluación es central para el aprendizaje y este corresponde al estudiante, incluso destaca la autora que hasta las evaluaciones sumativas son utilizadas por ellos como información para aprender. Estos enfoques teóricos, de corte socioconstructivista, se centran en que las evaluaciones puedan brindar oportunidades para que los estudiantes manejen su propio aprendizaje, con y sin otros, y de esa forma poder tomar sus propias decisiones.

Capítulo III Metodología de la investigación

1 Aspectos introductorios

Como estrategia general se partió de una lógica de estudio cualitativa que busca describir para luego comprender; no se pretendió ni verificar, ni predecir y menos aún controlar, una situación de enseñanza por demás compleja. Esta estrategia se adecua al estudio de la actividad educativa que en este caso incluyó aspectos como los del funcionamiento dentro de una institución, las relaciones entre personas, sus conductas, su ideología.

Se buscó relacionar la teoría y la práctica a partir de decisiones metodológicas oportunas, utilizando como procedimiento de análisis la inducción analítica y el método de la comparación constante. Se previeron también procedimientos de triangulación que incluyeron el registro narrativo desde el inicio del estudio como forma de reflexionar y monitorear la investigación y las implicancias personales. Así mismo se incluyeron otros criterios de confiabilidad y validez.

Se utilizó una estrategia de investigación de generación conceptual (Rigal & Sirvent, 2017), a través de un modelo basado en el "estudio de casos" que permite abordar una situación particular en profundidad. Se partió del estudio de algunos casos de prácticas de evaluación en los cursos semipresenciales seleccionados, para así comprender mejor las interrogantes que se plantearon, lo que no solo permitió caracterizar las prácticas de evaluación en estos contextos particulares, sino que permitió identificar las estrategias y actividades formativas que en ellos se desarrollan. Este método se valió, de técnicas como la entrevista, el análisis documental y de materiales y creaciones que se encontraron en los soportes tecnológicos. Se analizaron los datos desde distintas ópticas teniendo en cuenta el contexto en que fueron desarrollados, las implicancias de las posturas y valores que estaban en juego. A su vez la información y el análisis que se hizo de los datos nutrieron la generación de conceptos. Esta ida y vuelta, además de una continua profundización, invitan a un rediseño premeditado que enriquece esta modalidad de investigación cualitativa. Sandoval (1997) al referirse a la Teoría Fundada (*Grounded Theory*) de Strauss y Glaser dice:

> es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar. La teoría se va desarrollando durante la investigación en curso mediante el continuo interjuego entre los procesos de análisis y recolección de datos. (p.71)

La selección de diferentes técnicas de obtención de información facilitó la interconexión entre teoría y práctica. Se esperaba que a medida que se fueran desarrollando las diferentes etapas surgieran nuevos cuestionamientos y conceptos para retroalimentar el proceso de investigación y así avanzar y profundizar en la generación de conocimiento.

2 Etapas de la investigación

Preliminar: se llevó a cabo todo el relevamiento de la documentación, búsqueda y selección de información relevante para poder hacer el sostén teórico, así como el estudio de antecedentes que pudiera interesar tanto por su foco de estudio como por la metodología empleada. Esta etapa preliminar permitió además la focalización y construcción del problema de investigación y preguntas guía.

Desarrollo del marco teórico: este resultó fundamental como sostén del análisis posterior que se realizó sobre los casos en estudio. Se describieron categorías y dimensiones preliminares y se desarrollaron instrumentos útiles para el análisis. Su construcción continuó aún durante las etapas siguientes ya que el marco adoptado de la comparación constante obligó por momentos a revisar y profundizar en aspectos no contemplados previamente.

Los casos: El universo de investigación abarcó ocho cursos anuales correspondientes a los últimos años (3º y 4º) de la carrera del profesorado de CC. Biológicas Plan 2008 (reformulación 2010) en el Profesorado Semipresencial; a lo largo de un año lectivo (2018).

Durante la selección de la muestra se descartaron los primeros años de la carrera (1° y 2°) ya que los estudiantes recién se inician en la modalidad y los grupos son a veces muy numerosos, siendo factores que podían interferir en el análisis. Se seleccionaron además -como unidades de estudio- asignaturas del componente específico de la carrera de profesorado ya que las del núcleo común a todas las especialidades del profesorado, muchas veces son cursadas en diferentes localidades con diferentes docentes e incluso con estudiantes de diversas especialidades mezclados en cada grupo; eso también introducía variables que se quiso evitar. Otro aspecto que se tuvo en cuenta refiere a que los docentes seleccionados tienen amplia experiencia en la enseñanza presencial y la mitad de ellos participa de la experiencia del Profesorado Semipresencial desde sus inicios, los otros se han ido sumando a la propuesta.

No es menor que la formación de quien investiga es también como profesora de C.C. Biológicas lo que permitió una mejor comprensión de las propuestas que se analizaron y también contar con fácil acceso a los docentes. Las etapas del estudio de casos fueron:

Recolección de datos: se hizo en tres fases aunque a lo largo de la investigación se volvió sobre alguna de ellas.

a. Se recogió toda la documentación de los cursos: planes de estudio. programas de asignatura, planes de los docentes (cuando fue posible), orientaciones del Departamento de CC. BIológicas. Se realizó además el análisis documental de los mismos entendida como una operación intelectual de procesamiento analítico-sintético que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligada entre el documento original y el usuario que solicita información (García Gutiérrez, 2002). Si bien este análisis se inició en la primera fase de la investigación se extendió luego durante el desarrollo de la misma.
b. Se relevó toda la información disponible en las aulas virtuales, para las que se contó con el aval del CFE y consentimiento de cada docente. Se atendió al diseño general de los cursos, materiales ofrecidos, objetivos propuestos, unidades y especialmente tareas y actividades de evaluación. Una vez comenzado el análisis se debió solicitar a los docentes material complementario (exámenes, pruebas parciales, elaboraciones de los estudiantes, pautas de corrección) que en algunos casos no se podía obtener del aula virtual estudiada. Se recibió desde el inicio de esta etapa el importante apoyo del CFE a través de la Enc. Gestión Sector Prof. Semipresencial Prof. Adriana Durquet.
c. Se realizaron entrevistas semiestructuradas para lo que se concertaron, durante un período de veinte días, encuentros individuales con los docentes, esto se vio facilitado por el apoyo dado por la Coordinadora Nacional del Departamento Académico de Ciencias Biológicas, Mgter. Gabriela Varela Belloso y por la excelente disposición de los docentes. Las entrevistas -para las que previamente se debió presentar, revisar y firmar un consentimiento informado- se llevaron a cabo con la mediación de una pauta de preguntas orientadoras y se registraron mediante grabación. Cada encuentro duró entre 50 y 70 minutos. Se consideró particularmente fértil la oportunidad de escuchar a los docentes en las entrevistas. El discurso producido en esta situación, puede entenderse en general, como una co-construcción entre el entrevistador y el entrevistado, y el resultado obtenido debe incorporar en el análisis los contextos de producción de la información, las intervenciones y los proyectos de sentido de ambos interlocutores (Blanchet, 1985).

La obtención de datos de variadas fuentes, recopilados por variados métodos y desde diferentes perspectivas aporta oportunidades para corroborar y triangular los datos. “La comparación constante es esencial para el método de la teoría fundamentada y hace que el análisis sea explícitamente, más teórico (Urquhart, Lehmann y Myers, 2010, p. 369).

Análisis y reflexión: se realizó desde la Teoría Fundada en aras de realizar un análisis de los datos empíricos de forma sistematizada y con el rigor necesario para la generación de conocimiento (Strauss & Corbin, 2002; Flick, 2004). El proceso de codificación, abierto, partió de un esbozo preliminar pero manteniendo "una mente abierta ante el surgimiento categorías significativas provenientes de los datos" (Glaser & Strauss, 1967, p. 3). La utilización del *software* Atlas.ti (vs 7.5); permitió codificar e ir obteniendo nuevas categorías. Si bien la recolección de datos, la codificación y el análisis se pueden presentar aquí como etapas separadas y secuenciales, en realidad se trató de procesos fuertemente entrelazados y articulados.

Para el proceso de transcripción y codificación se utilizó la letra P, para indicar la entrevista al docente; los números del 1 al 8 para identificar a cada uno; el número de línea procesado en el software para indicar la intervención. Así, por ejemplo cuando se cita textual de la entrevista al docente nombrado como 8, la referencia será P8034, siendo 034 la línea asignada por el software a la intervención. Para las aulas virtuales analizadas se utilizó la letra A, seguida del número correspondiente al docente de esa aula, y cuando se cita algún contenido en particular se agrega el número de línea que el software asigna. Se fueron así asociando elementos de las entrevistas con etiquetas (códigos) que permitieron describir actividades y características; lo mismo se hizo con los datos obtenidos en las aulas. Estos datos se encuentran disponibles en el Anexo A (entrevistas de la P1 a la P8) y en el Anexo B (aulas de las A1 a la A8)

Durante el proceso de conceptualización se fue profundizando en el análisis de los datos de acuerdo a la perspectiva de Glaser (1978, en Urquhart, *et al.*, 2010). Primero se identificaron y describieron conceptos; luego se avanzó hacia un nivel de interpretación de categorías y se indicaron sus propiedades. En este aspecto, el haber trabajado con un software como Atlas.ti facilitó mucho la tarea de codificación selectiva como un proceso heurístico de reconstrucción y reconstitución para el logro de constructos conceptuales (Mills, 2010) . Aunque por momentos solapada con la etapa anterior, se llevó a cabo un proceso de revisión de la codificación a la luz de las familias de códigos propuestas por Glaser conocidos como "paradigma de codificación" (1978, en Hernández 2009 p. 51-99); Esto resultó muy útil ya que al tratarse de una de las primeras experiencias en investigación sirvió para ordenar un proceso que por momentos pareció tornarse caótico, con avances y retrocesos; pero fue además el momento donde comenzaron a emerger posibles constructos teóricos que terminarían dando un sentido a la investigación.

4 Las etapas del análisis y su presentación

Se organizaron y escribieron en base a las preguntas iniciales y para presentarlas se recurrió a la metáfora de la expedición, cuyo foco son las prácticas de evaluación en un ecosistema digital en el cual cada uno desarrolla su nicho:

Etapa 1: Punto de partida: la mochila del docente y el mapa del ecosistema digital
Para responder a la primera pregunta de investigación de cómo afrontan los docentes los desafíos de la modalidad para llevar adelante las prácticas de evaluación; se analizaron en primer lugar los documentos institucionales que marcan pautas y normativas con respecto a los cursos que se van a estudiar y a la modalidad semipresencial en particular; dado que este aspecto ya estaría marcando condicionantes a los docentes sobre la forma en que planifican y estructuran sus cursos, pero se debe sumar a este análisis el de las concepciones y enfoques epistemológicos sobre la evaluación que tienen los docentes y que también les condicionan, por lo tanto se analizaron -como una primera aproximación- las diferentes perspectivas teórico-conceptuales sobre los tipos de evaluación y sus propósitos.
Etapa 2: La construcción de nicho y las prácticas de evaluación
Una vez conocidas las condiciones iniciales en las que se encuentra un docente que se dispone a su trabajo se realizará un análisis que profundiza en las implicancias de la modalidad semipresencial, más concretamente del ecosistema digital que enfrentan, las condicionantes y aportes específicos del contexto en línea en las prácticas de evaluación. Para esto se recurrió tanto a las descripciones de los cursos en las aulas virtuales realizadas a través de una pauta elaborada, como a los datos surgidos de las entrevistas.
Se parte de concebir el contexto en línea como en ecosistema digital, que se extiende más allá de las tecnologías que se ofrecen como soporte desde la institución. Las teorías de la cognición situada, de la actividad; y la cognición distribuida confluyen en la Teoría de Construcción de Nicho que busca explicar estas interacciones ya que todas conciben el aprendizaje como un hecho social; de construcción de conocimientos y creencias estructurado por el entorno cultural. Desde esta concepción ecosistémica, se desprende que a través de las interacciones, las personas y el medio se moldean mutuamente.

Una vez sumergidos en el contexto en el que aparece el problema a investigar, se estuvo en condiciones de hacer un análisis más profundo de las prácticas de enseñanza en busca de respuestas a la segunda pregunta de investigación que hurga en cómo el contexto en línea afecta a las evaluaciones que realizan los docentes en sus cursos. Se partió de los supuestos teóricos que implican que la evaluación no puede concebirse en forma aislada de la enseñanza ni del aprendizaje y que requiere de un alineamiento constructivo entre las

secuencias de enseñanza utilizadas, las actividades y tareas propuestas y los tipos de aprendizaje implicados. Esto permitió lograr los primeros objetivos planteados de describir y caracterizar las prácticas de evaluación en la modalidad semipresencial.

En los casos estudiados, la mediación digital lleva a que los docentes, además del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico requieran de un saber tecnológico que les permita interactuar de manera acertada en ese entorno. La intersección de estos componentes del conocimiento, es explicada por el modelo del TPACK y el uso que se hace de las TIC para redefinir los escenarios de enseñanza, por el modelo SAMR. Partiendo de estos supuestos teóricos fue posible analizar las relaciones particulares que surgen entre las prácticas estudiadas y el contexto en línea; identificar otros condicionantes y aportes específicos del contexto e incluso explorar las estrategias que los docentes construyen frente a las tensiones que surgen, dando cumplimiento a otros objetivos iniciales de esta investigación.

Surge de la metodología propuesta la necesidad de trabajar en un proceso de construcción de conocimiento espiralado. Muchas decisiones se tuvieron que tomar o ajustarse una vez que se confrontó la teoría con los datos empíricos, haciéndose el énfasis en la inducción dentro del par lógico deducción-inducción.

El manejo del balance entre subjetividad y objetividad requirió de una atenta vigilancia. El interés por el objeto a investigar surge por el desafío que ha supuesto como docente el desempeño en contextos en línea y particularmente la evaluación -ya que en acuerdo con los autores citados en los antecedentes y el enmarcamiento- se considera un eje fundamental para guiar la enseñanza y favorecer el aprendizaje.

Se espera que a partir de esta investigación, se puedan generar instancias para el intercambio y discusión que permitan identificar un amplio rango de estrategias y actividades de evaluación efectivas para la evaluación formativa y sumativa en entornos virtuales. De este modo se intenta empoderar a los docentes a través de saberes emancipatorios que incluso puedan contribuir a generar cambios institucionales que contemplen aspectos particulares de la modalidad de enseñanza en línea.

En esta investigación es alta la implicancia como investigador y es necesario tenerla presente. Por otro lado las ventajas planteadas anteriormente de ser docente de la disciplina así como del área de Tecnologías Digitales, presenta la gran desventaja del énfasis en aspectos subjetivos de los cuales no es posible librarse. Por lo que ha sido muy importante el apoyo de la tutora de tesis como forma de un monitoreo externo.

Capítulo IV Análisis de datos

Para orientar al lector, cabe recordar el sistema de códigos utilizado para hacer referencia a los datos y su ubicación en los Anexos. Cada uno de los docentes y su aula virtual fueron identificados arbitrariamente con números, del 1 al 8. Tanto las transcripciones de las entrevistas (Anexo A) como las fichas de observación de las aulas (Anexo B) se cargaron como documentos en el software Atlas.ti que asigna automáticamente un número a cada línea, esto permite crear un código de identificación que facilita la recuperación de cada cita dentro de la Unidad Hermenéutica. Los docentes serán P1, P2, hasta P8; sus respectivas aulas virtuales se nombran A1, A2 hasta llegar a A8; cuando se quiera especificar una línea en particular dentro del documento, se agregará a continuación; ejemplo: una cita textual del docente número 3 podrá ser P3122, siendo su aula virtual la A3.

1 Punto de partida: la mochila del docente y el mapa del ecosistema digital

Más allá de la modalidad, cuando los docentes se enfrentan a un curso deben estar muy bien familiarizados tanto con el Plan de estudios vigente como con los programas de sus asignaturas, siguiendo esa lógica se partió de forma introductoria con el análisis de los aspectos vinculados a la evaluación -en particular en la modalidad semipresencial- que se mencionan en el Plan 2008 Reformulación 2010 y en los programas oficiales de cada asignatura y cómo los docentes los reflejan en sus cursos. Se analizaron también las concepciones y miradas epistemológicas que emergen sobre la evaluación, sus propósitos, los diferentes tipos, que los docentes manifiestan. Ambos aspectos conformarán parte de las disposiciones docentes al momento de estructurar sus cursos y en particular desarrollar sus prácticas de evaluación. A todos estos elementos se les ha llamado la mochila del docente.

Otro elemento a punto de partida corresponde al análisis del ecosistema digital que forma una parte sustancial de la modalidad semipresencial. Se hace un énfasis particular en aquellos aspectos vinculados con el foco de las prácticas de evaluación, teniendo en cuenta que cada docente tiene su propio mapa, que ha ido construyendo en base a sus disposiciones antes mencionadas pero que en interacción con el ecosistema digital son revisadas para diseñar estrategias contextualizadas en las que se profundizará en la siguiente etapa.

1.1 La mochila del docente y la hoja de ruta[8] dada

De acuerdo a lo relatado por los docentes y en concordancia con lo que pauta el reglamento de formación docente, SUNFD 2008 (CFE, 2007) las asignaturas se pueden exonerar con una nota final de nueve (9) o superior o bien rindiendo un examen final con nota de aprobación de seis (6). Está el caso de una asignatura que por su carácter de "taller" se aprueba luego de cursada con nota seis (6) o superior, sin la posibilidad de rendir examen. En el Plan se especifica en el Art. 54 que "El taller se aprobará mediante producción individual o en grupos de no más de tres estudiantes acordes a la temática" (p.17).

Para alcanzar la nota global de nueve -o seis en el caso del taller- se consignan en el Plan otras exigencias como ser la de cumplir con el 80% de las tareas propuestas por el docente -entendidas como "actividades escritas, orales y/o prácticas y experimentales u otras que a juicio del profesor, en acuerdo con el Departamento, constituyan evidencia de aprendizaje y eventualmente merezcan calificación" (p.15)-; asistir a las instancias presenciales y la realización de dos pruebas parciales -una de ellas de carácter presencial e individual- con calificación no inferior a seis (6) en cada una de ellas.

Dentro de las disposiciones complementarias para el Profesorado Semipresencial y a fin de obtener la reglamentación, el estudiante deberá: "Realizar, como mínimo, dos aportes académicos en cada uno de los foros de contenidos obligatorios propuestos. Asistir obligatoriamente a tres encuentros presenciales. Entregar al Tutor las actividades que fueran solicitadas" (p. 105)[9].

Las pautas anteriores permiten ordenar este análisis preliminar de acuerdo a ciertos elementos que son mencionados y se detallan a continuación:

1.1.1 La escala de calificaciones

La escala de calificaciones de uno (1) a doce (12) utilizada en Formación Docente es:

12	STE	Sobresaliente	
11	SMB	Sobresaliente Muy Bueno	

[8] Hoja de ruta se usa en este caso en el sentido anglosajón del término, *roadmap,* haciendo referencia a los planes y programaciones de un viaje.
[9] En el sitio web del Profesorado Semipresencial (2020) se aclara: "Si bien según la reglamentación se realizan los encuentros presenciales, en algunos casos dichos encuentros se realizan en forma virtual mediante videoconferencia (ya sea coordinada con Ceibal o realizada mediante la aplicación de la plataforma)" (párr. 7).

10	MBS	Muy Bueno Sobresaliente	
9	MB	Muy Bueno	Nota mínima de exoneración
8	MBB	Muy Bueno Bueno	
7	BMB	Bueno Muy Bueno	
6	B	Bueno	Nota mínima de aprobación del examen. Nota mínima de parciales para generar derecho a exoneración. Nota de aprobación de asignaturas tipo taller.
5	BR	Bueno Regular	Nota mínima en prueba escrita para pasar a oral.
4	RB	Regular Bueno	Habilita a rendir examen libre (excepto en asignaturas con Prácticas o con Laboratorio, por Art. 32).
3	R	Regular	
2	RD	Regular Deficiente	
1	D	Deficiente	

Tabla 3 síntesis de calificaciones numéricas y juicio (elaboración propia).

Como queda en evidencia desde lo institucional se promueve en forma implícita un marco cuantitativo para la toma de decisiones en relación a la evaluación, esto fomenta que se realice un enfoque superficial del aprendizaje (Biggs, 1996) dado por, lo que en la literatura sobre evaluación se denomina, *washback effect* o efecto rebote (la mejor forma de tener buenos resultados en las evaluaciones es enseñar a aprobar las evaluaciones). Como contraparte a este efecto se puede decir, que "la forma más rápida de cambiar el aprendizaje de los estudiantes es cambiar el sistema de evaluación"[10] (Elton & Laurillard, 1979, en Watkins *et al.*, 2005 p. 284).

[10] Traducción propia: ''the quickest way to change student learning is to change the assessment system'' en el original.

1.1.2 El diseño curricular de los cursos

Los cursos seleccionados para el análisis son anuales y corresponden a asignaturas específicas de 3° y 4° del Profesorado de Ciencias Biológicas de acuerdo al diseño curricular aprobado por Res. 25 del Acta 9 del 5/3/09 y en vigencia a partir de 2010.

Asignatura 3°	**Carga Horaria (semanal)**	**Evaluación**	**Asignatura 4°**	**Carga Horaria (semanal)**	**Evaluación**
Botánica I	3	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: recursa	Botánica II	3	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: recursa
Zoología I	4	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: recursa	Zoología II	4	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: recursa
Microbiología	3	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: examen libre o recursa	Biol. Evolutiva	3	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: examen libre o recursa
Ecología (ECI III)	3	Dos parciales superiores a 6 6-12: exonera 1-5: recursa	Ecología	2	Dos parciales superiores a 6 9-12: exonera 5-8: examen reglamentado 1-4: examen libre o recursa
			Biodiversidad (ECI IV)	2	Dos parciales superiores a 6 6-12: exonera 1-5: recursa
Taller de laboratorio	2	Trabajo final	Tutoría de Pasantías	2	Trabajo final

Didáctica II	3	Teórico y práctico (clase) sin examen	Didáctica III	4	Teórico y práctico (clase) sin examen

*ECI corresponde a Espacio Curricular Integrado
**Los sombreados corresponden a los cursos estudiados en esta investigación

Tabla 4 Modalidad de evaluación por asignatura y carga horaria. Elaboración propia en base a la documentación.

En este estudio se ha excluido Biodiversidad (ECI IV) por tratarse de un curso con un enfoque multidisciplinario, atendido por dos docentes simultáneamente (Ecología y Biología Evolutiva) y con una metodología particular; también el Taller de Laboratorio y la Tutoría de pasantías tienen particularidades tanto en su enfoque como en el abordaje de la evaluación que dificultan un estudio conjunto con los otros cursos. Si bien en el análisis se ha incluido una asignatura -ECI III- que se aprueba con una calificación de seis o superior luego de culminado el curso, no se ha considerado que este hecho puntual la diferencie de las otras asignaturas ya que salvo la nota final no implica otras variantes de las prácticas de evaluación en sí y así surge de la entrevista donde el docente plantea “es un ECI distinto a lo de otros años con varios docentes; hay un docente sólo, que elige por lista, ¿sabes cómo?... es como otra materia” (P1025). Así mismo se consultó a la Coordinadora Nacional del Departamento Académico de Ciencias Biológicas, Mag. Gabriela Varela Belloso quien en una conversación explicó que tanto la elección del cargo como el listado de aspirantes como la forma en que está diagramado el curso, no diferencia el ECI III del de otra asignatura específica más que por lo antes explicado.

1.1.3 Orientaciones programáticas sobre los tipos de tareas sugeridas

Si bien en el Plan la definición de las tareas es muy amplia y queda a juicio del docente y el Departamento cuáles serán consideradas como evidencia de aprendizaje y calificadas, en los programas de las asignaturas se sugieren algunas orientaciones. Para ello se tuvo acceso a los programas oficiales de los cursos que presentan: una fundamentación, objetivos del curso, metodología, secuencia de contenidos y bibliografía (CFE, 2020).

En ECI III se sugiere la inclusión de “Actividades prácticas”, análisis y discusión de artículos científicos o de divulgación, Proyectos de investigación (incluso considerados como pruebas parciales), "Se implementarán salidas de campo, coordinadas por los docentes involucrados, con la participación activa de los estudiantes en su organización", algo similar se sugiere en Biología Evolutiva: "se podrán realizar salidas didácticas a museos paleontológicos o salidas de campo en coordinación" (p.4).

Tanto en Botánica I como en Botánica II se sugiere realizar “Trabajos experimentales”, trabajos prácticos, actividades de campo, incluir más debates en temas con controversia moral o ética.

En las Zoologías I y II en los programas se explicita realizar un trabajo de campo coordinado (entre docentes de diferentes asignaturas), actividades teórico-prático, manipulaciones (desarrollar habilidades de muestreo, disección, observación, comparación, análisis). Análisis y discusión de artículos científicos o divulgación. En la Zoología II además se especifica textualmente que "el alumno realice una carpeta de las clases prácticas donde se esquematizan los ejemplares y preparaciones histológicas observados, encabezándolos con su posición taxonómica y señalará la organización de las estructuras identificadas" (p. 4).

En Microbiología se recomienda trabajar en el aula "mediante actividades prácticas (de manipulación en el laboratorio) y teórico prácticas (de resolución de problemas, debates, planificación, etc) en coordinación con las asignaturas del nivel" (p. 3).

Como puede verse se aconsejan diversidad de tipos de tareas: salidas de campo, discusión de artículos científicos, actividades teórico-prácticas, resolución de problemas, etc. dado que no aparecen definidas y se presupone que su denominación puede dar lugar a diversas interpretaciones, se utilizará el término general tareas de evaluación (TE) como se explicó en el marco teórico, o se aclarará cuando sea pertinente.

1.2 Algunas formas en que los docentes interpretan y usan la hoja de ruta

Este apartado refiere a cómo se reflejan las orientaciones de los planes y programas que se analizaron anteriormente, en los cursos de los docentes. Para avanzar en este sentido se contrastan los documentos oficiales con lo que se desprende de las entrevistas especialmente en lo que concierne a las diferentes instancias y niveles de la evaluación y lo que se observa en las aulas de la plataforma. La idea de esta parte del análisis es visualizar qué aspectos de los recomendados y prescripciones son tomados por los docentes y la interpretación que hacen de los mismos. De esta forma se espera dar algunas respuestas a las interrogantes planteadas en cuanto a las condicionantes o cambios que les impone el contexto de la modalidad semipresencial.

1.2.1 Los exámenes

De acuerdo a lo pautado en el Plan 2008 Reformulación 2010 anteriormente citado, exceptuando una asignatura, se exonera con nota nueve (9) o superior y las notas comprendidas entre cinco (5) y ocho (8) habilitan a rendir examen en carácter de reglamentado, con notas entre uno (1) y cuatro (4) “el estudiante podrá optar entre rendir examen en carácter libre a partir del período Noviembre-Diciembre del año en curso o recursar” (CFE 2007, p. 17). De acuerdo al Artículo 63 del reglamento citado en la misma página:

> Los exámenes, tanto libres como reglamentados, constarán de una instancia escrita, y una oral y/o práctica. La instancia escrita será eliminatoria, pudiendo acceder a la siguiente quien obtenga una calificación mínima de 5 (cinco). Para la aprobación del examen se requerirá una calificación final de 6 (seis).(p.17)

Se consigna además en el Art. 64 del reglamento y de forma categórica que todos los exámenes serán presenciales. Otros aspectos contemplados se refieren a la localidad donde se rinde el examen, al hecho que independientemente del carácter (libres o reglamentados) abarcan la totalidad del programa y serán planteados, en el caso del semipresencial se aclara que serán tomados: "en forma conjunta por el/los asesor/es y el/los tutor/es" (p.20). La prueba escrita tendrá una duración de dos horas para reglamentados y para libres tres horas con el agregado de una propuesta más; durante el oral, los primeros serán interrogados por dos miembros del tribunal y a los libres les preguntarán los tres miembros por no más de 30 minutos. Cabe aclarar que en el Artículo 32 se establece que “las asignaturas con Práctica de Laboratorio o las que incluyan práctica en su contenido programático sólo se podrán rendir en carácter de reglamentado” (p.10).

Esto implica a algunos de los cursos analizados y como mencionara un docente, no siempre es de conocimiento de los estudiantes dice el docente P7 al respecto: “como yo siempre tengo práctica tengo problemas de gente que queda libre y quieren darla, les tengo que sacar el reglamento -”¿Cómo? ¡Yo no sé!”-, -”nadie me dijo nada”-. En mi asignatura no puedan rendir el examen libre” (P7042).

En concreto, específicamente sobre la modalidad del Profesorado Semipresencial hay referencias a la localidad donde se rinde, la designación del tribunal y quién participa en la elaboración de la propuesta.

De los intercambios durante las entrevistas varios docentes comentan que en general los estudiantes buscan exonerar, evitando la instancia de examen; esto lleva a que algunos recursen varias veces la asignatura. Como dicen estos docentes en las entrevistas: “Pero tampoco van mucho al examen, vuelven a cursar” (P2257); y agrega otro docente “alguno hasta llega a promover y otros quedan habilitados para el examen y después los tengo recursando…porque no quieren dar examen” (P3024). Otro docente explica:

> tienden a exonerar, pero si no exoneran, no dan examen, vuelven a recursar, lo cual para mí, eso es bastante -creo es una opinión media unánime- que no es del todo bueno porque pierden años, pierden tiempo, pudiendo dar el examen inmediatamente después de haber dado el curso. Porque a veces no exonera porque llegar a 9…no es tan fácil (P4011).

Habitualmente, y como lo indica el reglamento, los exámenes se rinden de modo presencial e incluso conjuntamente con estudiantes de la carrera que cursan en el Instituto de Profesores "Artigas" (IPA) en la modalidad presencial y valga aclarar que muchas veces con los mismos docentes que suelen tener a cargo ambas modalidades.

De los relatos docentes se desprende que la mayoría de los estudiantes que logra culminar el curso o bien exoneran o deciden recursar, a veces en forma reiterada.

1.2.2 Actividades prácticas

En la jerga de las clases presenciales se le llama Prácticos a las actividades realizadas en el laboratorio con manipulación de material (ejemplares fresco o conservados) o uso de material de vidrio e instrumentos de diverso tipo (microscopios, lupas), o incluso actividades que suponen interpretación de imágenes, gráficos u otro tipo de datos. En esos casos en la modalidad semipresencial se usa parte de la instancia de los encuentros presenciales para realizar actividades de laboratorio. También se evidencia el uso de imágenes y videos para apoyar estos Prácticos como se identifica en el aula A3, e incluso en un aula de un curso, la A8, se identifica una carpeta con actividades prácticas pautadas, para ser realizadas localmente en su centro de referencia, y evaluadas con un cuestionario.

1.2.3 Pruebas parciales

La información sobre estas propuestas se toma principalmente de las entrevistas y materiales complementarios que enviaron por correo electrónica algunos docentes, ya que no se tenía acceso a todas las pruebas parciales en las aulas. Aparecen algunas referencias a estas pruebas en las aulas donde el docente ha colocado un Tema de discusión, en este caso configurado como foro de consulta (A2 y A6) o de repaso (A4). En otros cursos aparece un listado con las calificaciones de un parcial (A4) ya realizado. En algunos cursos aparecen comentarios o indicaciones de la fecha de los parciales y sus características (A1, A2, A5, A6, A7). En dos cursos, uno de los parciales se realiza a través de la plataforma (A2 y A6).

En las entrevistas los docentes explican sus propuestas de pruebas parciales todos expresan la necesidad -marcada por el reglamento- de realizar por lo menos una de las pruebas en carácter presencial, ya sea aprovechando una instancia de encuentro o a veces recurriendo al apoyo de Referentes locales[11] para que supervisen la prueba que luego les será enviada (P3, P4, P5), así lo expresa este docente cuando dice: "También algunos que no pudieron ir [al encuentro presencial] y lo hicieron en el centro de referencia y me lo

[11] Los Referentes (Profesor Referente de Semipresencial) son cargos docentes radicados en centros o instituciones de formación docente del interior cuyo cometido es el apoyo local, al docente y estudiante de la modalidad semipresencial (Acta 4 Resol. 18 del 14 de febrero de 2013).

mandaron por correo... La Referente me los escaneó y todo" (P5052). En general la segunda prueba parcial varía mucho en la propuesta y en la forma de presentación: P6 y P2 (en ocasiones) ponen un cuestionario en línea; P5 les da a elegir entre una propuesta "clásica" (se refiere a preguntas) o la exposición oral de un tema; en tanto que los docentes P1, P3, P4, P7, y P8 realizan una segunda prueba en instancias presenciales y de similar carácter a la primera.

Si bien ya desde el reglamento se exige que tanto los exámenes como al menos una de las pruebas parciales sean realizados de manera muy similar a como se hacen en cursos netamente presenciales, también para las actividades prácticas o de laboratorio los docentes parecen seguir esa línea. Se analizará a continuación justamente cómo son usados esos encuentros cara a cara que forman parte de la modalidad y cómo articulan con el ecosistema digital.

1.2.4 Instancias presenciales

Todos los docentes entrevistados reconocen hacer, por lo menos, dos encuentros presenciales en Montevideo como se establece en el plan. A los mismos concurren los estudiantes desde distintas localidades. Suelen ser instancias de varias horas donde los alumnos tienen encuentros con diferentes docentes, como ilustra en este comentario de la entrevista el docente P3:

> son seis horas, pero el primero a veces te lo marcan acá [Montevideo]. Cuatro horas para aprovechar ese día, dos presenciales, entonces no podés poner más de cuatro horas, porque cuatro horas, una hora de almuerzo y cuatro horas más en otra materia…Entonces ahí embroma…Porque ellos viajan, y viajan...prácticamente... tenés muy poquito rato, de las 4 horas tenés dos de repaso y de aclaración de dudas y dos de parcial. (P3060)

Los docentes P5 y P8, reafirman lo anterior en estas intervenciones: "Sí, pero dos horas!… ¿Viste? La mitad del encuentro lleva eso [se refiere al parcial]" (P5040), o esta otra intervención que resalta la importancia dada a la instancia de encuentro: "Empezaban a las 9 y terminaba a las 3 de la tarde…Siempre los pedí largos, un año me los pusieron cortos y fue horrible" (P8099).

Como ya se mencionó, por lo menos parte del horario de los encuentros se dedica a realizar una prueba parcial, salvo el primero que suele ser de presentación. El resto del horario es usado de manera diversa:

-para repasar: "cuando hay encuentro presencial lo que hacemos básicamente es retomar en forma práctica todos esos temas que hemos ido trabajando" (P4103).

-para realizar actividades prácticas y de laboratorio: “hacía prácticos porque yo les sugería a ellos actividades prácticas para que hicieran en los laboratorios de su zona... ellos los hacían, me mandaban fotos...pero hacíamos prácticos acá” (P8104); o como explica P2 “yo no les mando los prácticos de laboratorio. Los hacemos acá cuando vienen”(P2163).

-para corregir tareas y parciales, para escuchar a los estudiantes y orientarlos.

> el primer encuentro se va rapidísimo porque hay material natural para ver .. todas las preguntas necesarias porque es la primera vez que te ven, las presentaciones porque son compañeros que se ven por plataforma pero ni se saben los nombres.. unos se conocen y otros no..(P7110).

Este otro docente explica que les solicita a sus estudiantes que: “Saquen todo lo que trajeron y vamos a ver comentarios que yo les había puesto que no entendían” y explica: “porque muchos ni siquiera me preguntaban los comentarios [se refiere a devoluciones en el aula virtual] que no entendían, que yo les había puesto. Recibían las cosas, las archivaban y -bueno ta (sic) cuando tenga el presencial veo- entonces abría un espacio para eso” (P8102).

El sentir de un docente engloba la sensación de lo importante de estas instancias para todos los participantes:

> después del intercambio con los muchachos te reciben con una calidez...en una calidez reciben al profesor, este llega a un encuentro que es maravilloso, es un tema que profundiza la comunicación y te hace sentir ¡qué lindo, qué lindo lo que estamos haciendo! ...a mí encanta particularmente (P7030).

Algún docente menciona en las entrevistas que realiza salidas de campo, en general organizadas y coordinadas por varias asignaturas tal como se sugiere en sus programas, pero no serán analizadas en esta investigación ya que escapan al foco de la misma.

Aunque se profundizará más adelante en diversos aspectos de lo que sucede en estos encuentros, en ellos se generan insumos para una evaluación continua del proceso de aprendizaje vinculada, no tanto a los contenidos, pero sí a la organización de los estudiantes, el manejo de la plataforma, al conocimiento del contexto y cómo éste pueda estar influyendo en su permanencia en los cursos, por mencionar algunos. Lo que sí parece claro es que estas instancias son valoradas en forma muy positiva por los docentes como momentos de intercambio y de conocimiento mutuo con sus estudiantes. Pero por otra parte parecen momentos donde se comprimen y se suceden una tras otra una variedad de actividades, entre las que se incluyen algunas de mucho peso en la evaluación, como si ellas dependieran de la presencialidad. Esto no sorprende si se tienen en cuenta las orientaciones programáticos analizadas anteriormente, todas ellas están redactadas en clave de cursos presenciales.

1.3 La mochila que lleva el docente y el docente que lleva la mochila

Al iniciar las entrevistas con los docentes se realizaron algunas preguntas generales que permitieron ir ubicando sus perspectivas personales, teórico conceptuales, acerca de las prácticas de evaluación en los cursos semipresenciales analizados, más concretamente los tipos de evaluación y sus propósitos, algunas características generales y cómo se tienen en cuenta sus resultados. En definitiva cómo conciben la evaluación.

1.3.1 Tipos de evaluación: sumativa, formativa ¿o difusa?

Es frecuente que se refiera a un tipo de evaluación como diagnóstica, formativa o sumativa -aspecto desarrollado en el marco teórico-; pero más allá de las etiquetas, se entiende que muchas veces los límites no son tan claros en cuanto al aporte que hacen las diferentes prácticas de evaluación ni a cómo cada docente las enuncia en relación a modos y momentos (el diagnóstico, el sumativo y el formativo); además los docentes que no tienen formación específica es muy probable que ni siquiera usen esa terminología. Por eso se opta para el análisis trabajar con las categorías: formativa o para el aprendizaje y sumativa o del aprendizaje atendiendo a el para qué (al propósito de la evaluación); para finalmente discutir su aspecto difuso como categorías absolutas.

1.3.1.1 Formativa, para el aprendizaje

Su foco es el proceso de aprendizaje, el desarrollo y mejora del conocimiento y habilidades y su aplicación en un amplio rango de contextos. Como se aclarara en el marco teórico se considerará dentro de esta también la evaluación llamada “diagnóstica” como fuera explicado es un término ampliamente utilizado a nivel de la educación secundaria y se refiere más a un momento y modalidad en que puede ser usada la evaluación que a una categoría separada de la evaluación formativa, por ejemplo este docente describe un tipo de actividad indagatoria que pone en todo inicio de una nueva unidad y la describe en estos términos:

> que los alumnos vayan leyendo semana por semana como control de lectura, que vayan afianzando los conceptos y los contenidos para que no quede para el final... es una manera de hacerlos estudiar semana por semana. (P6089)

Si bien el docente P6 no etiqueta este tipo de evaluación como diagnóstica, podría caer en esa categoría si se atendiera al momento de su aplicación; pero como ya se explicara, aquí será considerada una evaluación de tipo formativa.

De las entrevistas y en triangulación con la observación de las aulas, solamente un docente hace referencia en forma explícita a una “aplicación de una prueba diagnóstica” (P4081). La

realiza en formato de formulario de *Google* tipo MO y la embebe[12] en su curso. Otros hacen una referencia implícita al diagnóstico cuando mencionan la importancia del primer encuentro presencial como forma de sondeo del conocimiento y para conocerse con los estudiantes como el docente P3, o la inclusión de actividades de seguimiento que operan en favor del aprendizaje, como comenta P6:

> al principio hay una estructura de cómo funciona el curso y en cada unidad les vas dando pautas...y después en el semana a semana les pones las particularidades...es un seguimiento de lo que el alumno va leyendo, lo que va interpretando, puede ser cuatro o cinco preguntas de múltiple opción sobre el tema que fuera del momento. (P6077-081)

En el caso de la observación de un aula (A4), el docente usa foros que no son calificados, como actividad de diagnóstico y seguimiento donde se visualizan abundantes intervenciones del docente en aras de favorecer el aprendizaje, así como alguna conversación entre estudiantes.

Hay muchísimas referencias a la evaluación formativa y el valor que el docente le da tanto en las entrevistas como en las observaciones de las aulas estudiadas, en una de ellas, el aula del docente P8, este escribe en un foro para los estudiantes y sintetiza la idea de la siguiente forma:

> Es muy importante que hagamos de este curso una nueva oportunidad de aprendizaje, cooperando unos con otros y con la meta de formarnos como docentes cada vez más comprometidos y seguramente el resultado será provechoso para todos. Les recuerdo que el promedio final del curso es un promedio conceptual, donde no solo se evalúa la realización de los parciales y la asistencia a las instancias presenciales, sino que se tiene en cuenta toda su actuación presencial y no presencial. (A8)

Como se evidencia en al anterior comentario, algunos docentes de asignaturas específicas tienen presente no sólo la formación disciplinar sino su rol como formador de formadores y se releva varias veces que realizan acciones formativas de tipo de microenseñanza. Este concepto surge en la Universidad de Stanford en la década de los sesenta como una forma de mejorar la enseñanza. Se trata de un ciclo de lecciones cortas a pocos estudiantes, de no más de 10 minutos -como la que podría darse en los encuentros presenciales de la modalidad-, que en un ciclo de comentarios críticos y repeticiones busca generar experiencia en futuros docentes (Ruiz Gallardo *et al.*, 2019). Implican tanto procesos de

[12] Embeber, incrustar, insertar o incorporar, hacen referencia a un aspecto técnico por el cual un objeto (código de cierto lenguaje) puede desplegarse dentro de un sitio web (con código de diferente lenguaje), sin necesidad de seguir un enlace al mismo. Por ejemplo, un video de *Youtube* puede incorporarse o embeberse en una página del aula virtual.

autoevaluación como de heteroevaluación ya que la autoreflexión y los aportes del grupo de pares resultan fundamentales. En su propuesta original trata que el futuro docente pueda resolver situaciones reales tal como se presentan ya sea se esté trabajando en un aula (presencial o virtual), en un laboratorio o en una salida de campo. Cooper (1985; en Nieto & Santiago, 2014) propone que este tipo de evaluación formativa debe: explicitar los objetivos como destrezas concretas precisas y observables; definir criterios en una matriz o rúbrica; planificación de la enseñanza y demostración de la adquisición de las competencias por auto y coevaluación (sin que sea afectada por el tiempo invertido); hacer el énfasis en la ejecución más que en el conocimiento. Destacan esos mismos autores la importancia que en este enfoque adquieren la auto y coevaluación "facilitan considerablemente, la elección de estrategias adecuadas, como resultado de la experiencia vivida, las observaciones, y la retroalimentación recibida en este ejercicio" (p.26).

Para una evaluación formativa se usan tanto las tareas propuestas en la plataforma como el contacto personalizado con los estudiantes (a través de los foros de consulta por ejemplo o la mensajería por privado); los talleres y actividades de laboratorio que se desarrollan en encuentros presenciales. Los contactos y actividades relacionadas con las salidas de campo que se dan en algunas asignaturas en particular, también abarcan este tipo de evaluaciones.

1.3.1.2 Sumativa, del aprendizaje

Se enfoca en hacer juicios sobre qué aprendizaje ha ocurrido y contribuye a la calificación final del estudiante. Cuando se considera tempranamente en el proceso puede funcionar como formativa a través de la retroalimentación aunque finalmente reciba una calificación. De acuerdo a lo que establecen las normas y como fuera explicado en detalle en el primer apartado de este capítulo, los estudiantes deben realizar dos pruebas parciales obligatorias (una presencial), que deben ser calificadas con notas superiores a seis (6) para poder promediar, conjuntamente con el cumplimiento de tareas del curso, una nota de exoneración -de nueve (9) o seis (6) dependiendo de la asignatura-; o ganar el derecho a examen; o se le indicará que deberá recursar (en asignaturas sin derecho a examen).

De esto se deduce que las principales evaluaciones sumativas se reducen a los exámenes, los parciales y en cierta medida las TE de carácter obligatorio definidas por los docentes, a continuación se analizarán diversos aspectos de estos tipos de evaluación sumativa.

En cuanto a las propuestas de examen[13] que se pudieron analizar, se parecen mucho a las de los parciales presenciales en el formato de la consigna, aunque suelen abarcar los temas en forma más general. Dice el docente P1 al describir el tipo de consigna de los exámenes:

> La clásica, clásica... escrita, cinco preguntas ponele, puede haber múltiple opción, interpretación de gráficos, también puede ser que ellos grafiquen algo, pueden ser preguntas teóricas, justificar afirmaciones, surtido; pero clásico en el sentido que cada uno: -se me separan, hojitas, escriben, entregan (P1078).

En sus aulas varios docentes explican a sus estudiantes (en un foro de consultas) cómo será el examen, así el docente P7 y P2 les escriben en sus respectivas aulas:

> El examen tiene dos partes: El escrito, con todos los contenidos del programa y el tipo de preguntas es como las actividades y el segundo parcial. Luego, una parte oral donde es otro tema y tú tienes que responder utilizando vocabulario técnico y demostrando lo aprendido. (A7)
>
> El examen es escrito y oral. El escrito son 6 preguntas similares a las trabajadas. El oral preguntan dos profesores. (A2)

En el caso de una asignatura que implica el uso de laboratorio, el docente explicita en el aula virtual que en el examen “habrá una parte oral y estaciones” (A3). Se refiere a puestos en las mesas del laboratorio con material (fresco o conservado) para su reconocimiento o análisis y probablemente con el uso de instrumentos si fuera el caso (como microscopios, lupas, tinciones, preparados, material de disección, etc.).

Como se mencionó las instancias de examen se realizan en simultáneo para los cursos presenciales del IPA y los del Profesorado Semipresencial, como también suelen coincidir los docentes, esto lleva a que en las entrevistas varios de ellos realicen comentarios comparando los resultados. Se recogen fragmentos donde se da cuenta de ello, por ejemplo el docente P7 agrega: “otra cosa que tengo para decir, las calificaciones de los exámenes de la gente del semipresencial siempre son mucho más altas que la gente del IPA”.(P7197) más adelante sigue con su comentario y agrega casi con orgullo: “ Y digo -pha! mirá-en el semi [modalidad semipresencial] salvaron con 8 y 9 y acá [modalidad presencial] apenas tengo un seis (sic)…. Me pasa siempre. Mejores notas (P7201). Este otro docente, P5, comenta algo en el mismo sentido aunque referido a los parciales: “Pero creo que el rendimiento anda bien en el semi...O sea, hacen buenos trabajos. En los parciales les va bien” (P5024).Como evaluaciones sumativas los exámenes se caracterizan por enfocarse

[13] Durante las entrevistas, en forma espontánea o al ser solicitado, varios docentes ofrecieron enviar materiales complementarios que no estaban disponibles en sus aulas virtuales. Todos los docentes enviaron materiales y entre estos figuraban propuestas de exámenes, pruebas parciales y otros tipos de tareas solicitadas a los estudiantes.

particularmente en el aprendizaje de los contenidos (aun cuando se evalúan actividades prácticas o de laboratorio); se manejan además en forma independiente de la modalidad (presencial o semipresencial) en que cursó el estudiante. La calificación parece valorarse positivamente y se equipara con mejor rendimiento, buenos trabajos e incluso esfuerzo.

Los parciales: si bien son dos parciales obligatorios, sólo uno de ellos, por normativa, es de carácter presencial (e individual) y por el análisis de los datos recabados (entrevistas y documentación de las propuestas cuando fue posible) este es efectivamente individual y similar, en formato, al examen y a las TE que se proponen en el aula virtual; variando la selección de contenidos que abarca cada prueba.

La mayoría de los docentes dan cuenta de poner ese parcial de forma presencial (puede ser el primero o el segundo y en varios casos ambos), pero por lo menos algunos lo han intentado a través de la plataforma o con otros mecanismos en alguna oportunidad: Explica en la entrevista el docente P3:

> He probado de hacer parciales en línea y a veces se les corta y el parcial es muy complicado… Me están llamando en el momento a decirme "¡ay se me cortó!, ¿qué hago?" y piden si puedo habilitar un segundo intento entonces es más complicado…Entonces al final los parciales trato de hacerlos en los presenciales" (P3058).

También lo explican y hacen referencia a la incidencia de factores externos que dificultan la aplicación en línea de este tipo de pruebas los docentes P6 y P4:

> en el semipresencial usualmente se tomaban los dos parciales presenciales pero ya últimamente... se hace uno a distancia completo...en general primero se hace el primero en la plataforma y el segundo se hace presencial, porque es restricción del sistema [institución]. Uno, tiene que ser presencial. (P6035-P6037)
>
> Por ejemplo el que está en Rivera y no puede venir y yo les mando la prueba y bueno, la Referente se lo pone después...trato que así sea. Lo he hecho por videoconferencias o lo he hecho así: Referente puede, le pone la prueba y lo manda al CFE. Me lo escanean primero y después me lo mandan por correo. (P4091-093)

Este tipo de prueba parcial (la obligatoria y de carácter presencial) es similar a las TE (calificadas) que los docentes proponen en la plataforma virtual durante el curso. Si bien las consignas serán analizadas en apartados posteriores, se pude verificar que en las pruebas facilitadas por los docentes la mayoría son tipo MO con ítems: para completar, justificar la afirmación (si es verdadera), corregirla (si es falsa), imágenes para señalar, gráficas para interpretar, algunas preguntas de interpretación o respuesta corta, etc. Dicen los docentes respecto a las pruebas parciales: "en forma habitual sí he propuesto algunas pruebas de tipo escritos...sobre un tema en particular y muchas veces sí, les pongo múltiple opción"

(P4088). O como dice el docente P5: “El primer parcial es en el presencial y es un parcial clásico, de analizar alguna situación en base a lo que hemos trabajado” (P5036). En síntesis, P7 describe la situación:

> a propuesta es igual con ejercicios similares a lo que ya tuvieron ...abarca más temas.. a mí me parece que a ellos les sale más fácil…me parece que resulta más simple el parcial que las tareas” (P7130)... y lamentablemente, esta evaluación siempre va a ser escrita porque no nos dan los tiempos reales para hacer una evaluación oral. (P7141)

En el caso de P8, pauta ambos parciales presenciales y comenta en la plataforma a sus alumnos que estos serán: “Similares a las tareas, incluyen cuatro apartados -algunos con varios ítems: Preguntas MO, identificar en imágenes, completar cuadros, redactar párrafo usando conceptos dados, identificar y fundamentar microscopía” (A8).

Los docentes cuidan de no enfrentar a sus estudiantes a situaciones de evaluación sumativa novedosas o poco familiares de modo que van preparando a sus estudiantes para una prueba parcial (la presencial obligatoria) y eventualmente el examen; el peso que esto tiene es ilustrado por Pérez-Guerrero (2015)

> los conceptos terminan estructurando lo que percibimos, de forma que el eslogan de la evaluación en sus variadas versiones, como tantos otros en el campo de la educación, puede sugerir reforma cuando realmente lo que genera es la conservación de las prácticas existentes. (p146)

Al analizar las otras pruebas parciales, las que no tienen el carácter de presenciales obligatorias, varían bastante en la forma que son concebidas por los docentes, no solo en la propuesta sino en los formatos de entrega y si son individuales o no, se presentan algunos ejemplos:

-En el aula de P7 se hace referencia al 2do parcial que será una presentación individual sobre un tema de los que se encuentran listados en su aula, se indica que serán dirigidos a un público específico y se les pauta cierta extensión y el enfoque. Esta información se deduce de comentarios en un foro que se usa para organizar la actividad y una carpeta -llamada 2do parcial- con listado de temas y resultados finales. No consta en el aula una consigna escrita ya que hay referencias a que todo lo concerniente a este parcial se verá “en el encuentro presencial”(un foro en aula A7).

-El docente P5 especifica en su aula que el parcial consistirá en un “una monografía sobre un tema individual” (A5), aclara en la entrevista “El segundo [parcial] les doy a elegir si quieren que sea uno clásico o si quieren que sea una presentación de un tema” (P5060). En el caso de P5, también opta por que los estudiantes realicen una presentación

(diapositivas y explicación oral) en el último encuentro presencial. A lo largo de un foro va haciendo el seguimiento y responde alguna consulta, los estudiantes en grupo (de tres) envían la presentación de diapositivas previo al encuentro (en A5). Al analizar las presentaciones realizadas por estos estudiantes, se constata que se trata de varias diapositivas (11 a 15) que presentan el contenido al estilo de una recopilación bibliográfica, bajo titulares y con abundantes imágenes de diversa calidad y fuentes.

En definitiva las pruebas sumativas son muy variadas y en general similares a las TE que proponen los docentes en el curso (en su mayoría varios ítems de respuesta corta tipo MO que incluyen frecuentemente imágenes para interpretar, a veces datos); un complemento oral de carácter más práctico o bien como exposiciones orales con soporte en presentaciones de diapositivas (de forma individual o grupal).

Para las evaluaciones sumativas los docentes aplican estrategias más tradicionales si se trata de instancias obligatorias, en la prueba que no está pautada por los reglamentos optan por tareas menos clásicas en general trabajos grupales, que implican cierto tiempo de preparación durante la que son retroalimentados y que luego en una momento más distendido presentan, sea en línea o sea en un encuentro presencial; en conclusión este tipo de tarea, aunque de peso importante en la calificación (sumativa) tiene un carácter formativo, para el aprendizaje importante.

1.3.1.3 Evaluación formativa y sumativa como categorías difusas

Las actividades de evaluación que se proponen pueden ser usadas con fines tanto formativos como sumativos, es más la distinción entre estas funciones de la evaluación no parece del todo implícita en el tipo de propuesta (quizás exceptuando los exámenes finales). No siempre se les comunica a los estudiantes claramente el propósito -formativo o sumativo- sino que además el límite es muchas veces difuso en el discurso de los docentes. Es más, por momentos podría interpretarse contradictorio. Este docente, P3, explica el peso que le dará a las tareas a lo largo del curso, de la siguiente manera:

> Ya les avisé que el 5 de abril tienen una evaluación obligatoria en línea, que de las evaluaciones en línea va a haber una obligatoria por cada unidad… Y bueno, eso lleva una calificación. Y el promedio se hace con las actividades, que va a haber una por unidad. (P3040)

Mientras que las tareas que se proponen a lo largo del curso se mencionan por su carácter formativo, el peso de su calificación puede llegar a determinar la exoneración o no de la asignatura, lo que puede conducir a los estudiantes a interpretarlas como sumativas. Por otra parte, los parciales, que claramente son propuestos con fines sumativos (incluso desde la norma), son considerados de manera flexible por parte del docente, cuando éste percibe

que el estudiante ha realizado un proceso de aprendizaje adecuado a través de la entrega de tareas u otros componentes formativos de los mencionados. Como sintetiza el docente P2 cuando explica en la entrevista cómo considera la nota del parcial: “la integró [la nota del parcial] como parte de la evaluación. Mirá, yo tomo en cuenta todo lo que hicieron en el año para la evaluación final” (P2064).

Se va dejando ver el carácter difuso (entre lo formativo y sumativo) tanto en cómo se explica el tipo de evaluación y su consideración frente al estudiante, así como en relación a los propósitos con los cuáles es usada por los docentes. No ha sido parte del foco de esta investigación pero quizás amerite una profundización en cuanto a la perspectiva de los estudiantes y el impacto que la ambigüedad en las definiciones tiene tanto en su forma de encarar el estudio como en algo tan fundamental como el valor que le dan al aprendizaje.

Continuando con el análisis se puede afirmar que la evaluación es un concepto muy amplio y adopta muchas formas: intercambios entre el docente y estudiante (formato mensaje, presencial, videoconferencia), conversaciones con otros estudiantes, los comentarios en las entregas, en parciales en exámenes, etc. Cualesquiera sean estas variadas formas, la evaluación académica se expresa como una nota.

Se han organizado los datos obtenidos en base a las aulas virtuales que se observaron y en triangulación con las entrevistas a los docentes se ha agrupado (en el sentido clásico de los términos) como:

- Tareas de evaluación sumativas
- Tareas de evaluación formativas: se destaca que las que tienen por lo menos un componente formativo importante, son más difíciles de identificar.

Uso	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Frecuente	**Tareas calificadas:** los estudiantes reciben comentarios y en ocasiones solicitan entregar nuevamente la tarea en (en esos casos el docente siempre la recibe). **Intercambios en presenciales** en estos encuentros es frecuente que los docentes realicen actividades prácticas y de laboratorio donde se dan enfoques de tipo “microenseñanza” con oportunidades de auto y coevaluación. **Presentaciones de los estudiantes** Los estudiantes realizan presentaciones	**Tareas calificadas**: en general es una tarea individual propuesta por el docente como MO y preguntas abiertas cortas o una combinación de ambas. El estudiante responde en un documento y devuelve como archivo adjunto. El docente la califica (escala 1-12) y devuelve con algún comentario y correcciones en el documento. Suele ponerse una actividad de este tipo por unidad temática (que son entre 8 y 10) **Parciales** 1- Por lo menos uno de los parciales es similar a las tareas anteriores aunque abarcando más temas; individual;

	orales (en forma individual o grupal) con abundantes intercambios	presencial (se aprovecha uno de los encuentros); responden por escrito en una hoja que entregan. Se califica (escala 1-12). La devolución suele ser grupal en la misma instancia en que se realizó. Posteriormente el estudiante es informado través de la plataforma de su calificación. 2- a veces el otro parcial suele ser una propuesta grupal de 2 o 3 estudiantes. Preparan una **Exposición oral acompañada de una presentación de diapositivas** y los grupos exponen en un encuentro presencial frente al docente y compañeros. **Exámenes** muy similares en la propuesta al parcial presencial individual.
Poco frecuente	**Observación** Observar a los estudiantes durante su trabajo habitual (incluye escucharlos y discutir con ellos), puede ser a través de videoconferencia **Actividades especiales** Incorporar propuestas para que realicen (mapas conceptuales, tareas de diagnóstico, organizadores, etc. y observar a los estudiantes y el resultado de su producción. **Análisis de datos** Usar un programa de computadora que permite analizar las respuestas de los estudiantes a través de preguntas y tareas cuidadosamente construidas	**Cuestionarios en línea** Test de MO confeccionado en la propia plataforma configurado para ser realizado en un intento y con tiempo limitado para su realización. **Videoconferencia** Usado en casos excepcionales por dificultades para traslados, por falta justificada en la fecha acordada para realizarlo, por coincidencia con otro parcial o similares.

Tabla 5 Evaluación formativa y sumativa. Fuente: elaboración propia a través de los datos relevados en las entrevistas a los docentes, las observaciones de aulas y otros materiales complementarios facilitados por los docentes (Ej.: parciales y exámenes).

En esta investigación se comparte la perspectiva que plantea Andrade (2019) por la cual la distinción entre evaluaciones formativas y sumativas puede ser muy difusa. Del análisis de la tabla anterior, se desprende que los docentes reflejan esa misma particularidad al referirse a cómo usan las evaluaciones a lo largo de las entrevistas. En el apartado correspondiente del marco teórico se mencionaba, que en las evaluaciones tanto los docentes como los estudiantes recogen, interpretan y usan evidencia del aprendizaje con variados propósitos como el diagnóstico de las fortalezas y debilidades de los estudiantes; monitorear el progreso de los estudiantes para alcanzar los niveles deseados de competencia o calificar y brindar retroalimentación. A la hora de tomar decisiones finales los docentes en un acuerdo (por lo menos tácito) con los estudiantes cumplen con los propósitos recién mencionados independientemente del carácter formativo o sumativo (en sentido clásico de los conceptos)

que hayan tenido las tareas de evaluación. Lo ilustra el siguiente comentario de un docente entrevistado:

> Sí, la calificación de las tareas, en realidad, es una sumatoria… no promedia, pero si las hizo todas y le fue bien en todas, bueno ayuda, obviamente...Si hizo todas las tareas y le fue bien y después... en el parcial le fue más o menos... mientras no se saque bajo... Todo bien. (P5156-158)

1.3.2 Propósitos de la evaluación

Luego de analizados los fines (formativos, sumativos, etc.), se enfocará en los propósitos de la evaluación. Se han agrupado según dos grandes lineamientos de acuerdo a su mayor énfasis en el proceso del aprendizaje o cuando su propósito se centra en lo que se ha aprendido al final del mismo:

1.3.2.1 Propósitos centrados en el proceso de aprendizaje

Entre estos se encuentran: la posibilidad de identificar errores y dificultades en el aprendizaje; la intención de corregirlos, orientar y motivar al estudiante: “Porque el tutor es orientador acá, orientar, guiar de qué es lo que se aspira. Resaltar cuáles son los errores más frecuentes y después se repregunta…entonces intercambiamos con los chiquilines” (P7093); de adaptar la enseñanza al proceso de aprendizaje: “Re-entregan, sí. Si porque la idea es que les quede bien, no que les vaya mal” (P5152); o como dice otro docente: “una pregunta medio concreta de un concepto que querés que más o menos quede, no como definición...que lo trabajen vinculado con alguna otra cosa” (P1034), o como señala el docente P1: “generalmente cuando les pido me agradecen -gracias por darme la oportunidad-. Y -ahora sí- les digo, y -bueno ahora sí entiendo un poco lo que dijiste- y de repente hay un ida y vuelta, tres, cuatro veces” (P1191); otro propósito apunta a la mejora de la enseñanza: “Capaz que este año se me ocurre algo. Todos los años se me ocurren cosas distintas” (P5164).

Quedan de manifiesto en estas intervenciones el valor de las prácticas de evaluación que van más allá de la certificación, o la preparación para una prueba posterior. La re-entrega, el trabajo en situaciones auténticas, la identificación de las dificultades; esto supone hacer que las finalidades de la evaluación sean más explícitas. Por ejemplo hay una referencia clara a la preocupación por la adquisición de contenidos que los estudiantes necesitan para posteriormente ejercer como docentes; su profesión vista como “competencia” a desarrollar:

> hay que pensar que estamos formando gente que tiene que ir a dar clase, ciclo básico y bachillerato, hay que también prepararlo ... no solamente prepararlos para saber la asignatura sino también cuáles son las dificultades ...y además cuáles son

> los principales errores y dificultades que van a ver en los estudiantes .. o sea -estén alertas en esto porque les va a pasar esto-. (P7141)

O como agrega el docente P6 en relación a las competencias tecnológicas: “Porque además ellos, chiquilines, los futuros profesores de educación secundaria, van a tener que usar la plataforma algún día” (P6277).

La posibilidad de motivar a los estudiantes también está contemplada, como relata el docente P5: “Si tiene alguna tarea baja, le digo que la haga de nuevo, que la reelabore. Si está ahí...y le falta un poquito, y tiene dos tareas que le fue más o menos, le digo que las rehaga” (P5162).

Favorecer la retención tanto en el curso como en el sistema educativo, es otro de los propósitos atendidos por los docentes y bien podría ocupar el foco de otra investigación; forma parte de la preocupación de varios de los entrevistados que explican algunas de sus estrategias en ese sentido: “sobre todo de una leve presión para que ellos sigan el curso…” (P6091). Otros docentes comentan el valor del vínculo personal: “los alumnos son muy sinceros y te dicen profesor agradecemos tanto que usted esté pendiente y no siga y nos conteste porque vos les pones “Sí” -y ya está, sirvió” (P6144); o este docente que intenta mantenerlos vinculados a través de los contenidos: “Ahí les pongo todo el material a disposición por las dudas que algunos se vaya examen [de la asignatura] no es una materia que exonere mucha gente...” (P7132).

El aprendizaje es una decisión personal del sujeto, en lo que el docente en todo caso puede incidir es en la condiciones que ofrece. La enseñanza no puede garantizar un determinado tipo de aprendizaje, ni siquiera que se dé el aprendizaje esperado, pero como dice Meirieu (2003) la pedagogía puede crear espacios de modo que el estudiante se atreva a un “hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo” (pág. 85).

1.3.2.2 Propósitos que emergen al final de un proceso de aprendizaje

Uno de los motivos de la evaluación es usarla como rendición de cuentas frente a estándares establecidos (normativa) lo que conduce a expresar con una nota, el juicio final. Este sólo aspecto ha sido fuente de varios debates y seguramente se pueda seguir enriqueciendo con más investigaciones ya que genera dificultades, como explica este docente:

> es un problema...a mí me gustaría ponerle de 1 a 12... porque tenemos una gran escala para usar...¡pero es tan grande!…. hizo una tarea perfecta, perfecta, perfecta, va al 12…. Y vos tenés una sucesión de muy buenas notas en las tareas y después el parcial se viene abajo estrepitosamente. (P7188)

Surge también una ordenación, según un uso criterial de la evaluación, los estudiantes se visualizan en un listado, quedan "dentro" o "fuera" de la posibilidad de dar el examen o exonerar; en este caso, el contexto informático facilita la tarea y el manejo de los datos (reordenamiento, identificar la media, el promedio, los porcentajes) aporta información complementaria al docente que en algunos casos aprovechan, como dice P2: "todo queda registrado en esa libreta de evaluación de la plataforma digamos, entonces, cuando tú vas a mirar alumno por alumno al final tenés todo ahí y lo ves…para poner la calificación final…Como que queda todo registrado" (P2066). Cabe aclarar que no se desprende de ninguna de las entrevistas el uso de los datos estadísticos, que aporta la plataforma, como parte de los insumos tenidos en cuenta a la hora de conformar la nota.

Si bien al final hay muchos elementos claros que son tenidos en cuenta para conformar la nota, es decir fueron explicitadas por los docentes las finalidades de la evaluación (fuera ésta formativa o sumativa); surge una categoría de elementos, no explícitos y que varían mucho de un docente a otro, pero que también son tenidos en cuenta al conformar la nota.

Las primeras parecen seguir el propósito de la búsqueda de cierta objetividad por parte del docente; casi como si pudiera aplicar una técnica cuantitativa para establecer una calificación. Otros elementos tenidos en cuenta, conducen a la evaluación en forma tácita, ofrecen datos dispersos, incluso difíciles de enunciar por parte del docente pero que se manifiestan en sus valoraciones, especialmente cuando deben tomar decisiones para englobar un resultado en una nota o juicio final, estos tipos de insumo se ejemplifican en las siguientes intervenciones:

> Cada actividad va una libreta...la va sumando y promediando en una nota final que establece y queda en la libreta. La libreta te da un número que no es el número que el profesor va a asignar después, o puede ser que tenga alguna cosita ahí entremedio que tenga un puntaje medio bajo pero vos sabes porque lo seguiste. (P6097)

Está el número, el promedio, la nota final, pero está también "alguna cosita ahí entremedio", el profesor: "sabe"; pero parece fundamental todo lo que está encerrado en el último concepto: "porque vos lo seguiste". Este aspecto parece central a una evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje; la importancia de las interacciones que se dan entre el docente y los estudiantes será tratada al detalle en la siguiente sección.

En otras entrevistas y continuando con el tema de la valoración y calificación, se da cuenta de la complejidad que implica este proceso para los docentes y así, lejos del resultado automático que pueda mostrar una planilla, el docente P8 expresa el proceso reflexivo que supone calificar y emitir juicios:

> también vengo con preguntas con cuestionamientos cosas que no me cierran... con cosas que me hacen ruido [dice en referencia a los estudiantes] ... eso creo que también hace a un actitud de aprendiz ...Entonces cuando pienso para hacer los promedios ¿viste?... uno piensa en el alumno todo. (P8137)

En el mismo sentido comenta otro docente P4: "aquellos alumnos que han trabajado bien y pese a eso no les ha ido tan bien en la prueba, se le puede considerar una cantidad de aspectos y se puede mejorar la nota" (P4186).

La referencia de P8 al alumno como "un todo" o del docente P4 que dice "han trabajado bien" o "se pueden considerar una cantidad de aspectos", son ejemplos de esos datos implícitos de lo que "hace a un actitud de aprendiz" que el docente utiliza para construir una calificación global. Cabría ahora preguntarse hasta dónde llega la inclusión de este tipo de aspectos y cuánto se vinculan con lo aprendido o con otros asuntos como por ejemplo la responsabilidad o el compromiso con las tareas o como dice este docente: "Se esfuerzan, buscan, ¿no? Pero ta…También les demanda mucho más trabajo a los estudiantes… y mucho esfuerzo del alumno" (P5024). Se corre el riesgo con este tipo de concepciones que el estudiante interprete que con entregar todo puntualmente es suficiente, sin atender a su aprendizaje. Otro docente, atento a esta situación explica cómo a veces lo viven con los estudiantes:

> y empieza una discusión…las tareas no valen, si las tareas valen, en la medida que el parcial sea por lo menos aceptable ... el parcial valide lo hecho. Aunque sea un aceptable, si vos tenés todas tareas de 11... y te sacaste 8 en el parcial o te sacaste 5…. pero si tú te sacaste 1, 2 o 3 ... ¿qué me muestra?…. ¡que faltó consolidación! Eso hay que explicarlo, hay que explicarlo mucho. (P7188)

Como resalta este docente es necesaria una adecuada comunicación para que los estudiantes comprendan qué valor se le dará exactamente a su esfuerzo y compromiso. Nuevamente asoma la importancia de las interacciones entre el docente y los estudiantes dando marco a todo lo que implica evaluar.

En algunas intervenciones los profesores (recordamos que son cursos de 3° y 4° de formación docente) destacan que están frente a estudiantes adultos (muchos tienen familia y trabajan) pero como -en su rol de alumnos- no implica que sepan manejarse completamente: "Ya, en cuarto año, en esta modalidad deberían hacerlo automáticamente" (P5104). A veces los comparan (o equiparan) con sus estudiantes liceales (como se dijo varios son profesores también en el nivel secundario):

> En el liceo hago lo mismo...Los gurises me miran y me dicen "¿Y esto lleva nota?". No, no lo hagas por la nota...Hacelo para aprender... Si no, me lo traés, está mal y te tengo que poner un 3 en vez de decir "Andá, pensá esto, re-elaborá. (P5220)

En definitiva la calificación implica componentes que están claros y son explícitos para el estudiante y otros que no, como resume P2: “la integro como parte de la evaluación. Mirá, yo tomo en cuenta todo lo que hicieron en el año para la evaluación final” (P2064). Reconocer o no esos fines implícitos, puede resultar en que el alumno desarrolle estrategias para la aprobación del curso (no relacionadas con el aprendizaje en sí) o incluso obrar negativamente produciendo desaliento (o demandas hacia el docente) por la incomprensión de las valoraciones o calificaciones obtenidas (sin importar se trate de adultos o jóvenes).

1.3.3 Síntesis de cómo los docentes conciben los tipos y propósitos de la evaluación

Hasta aquí se han descrito y analizado aspectos vinculados a los conceptos clásicos de la evaluación con fines formativos y sumativos; se ha considerado una categorización útil aunque imposible de manejar en un sentido binario, ya que por la forma en que los docentes comunican las finalidades de las evaluaciones, los límites entre estas categorías a veces parecen muy claros pero en ocasiones resultan difusos. Esto puede traer aparejadas interpretaciones ambiguas para los estudiantes, por ejemplo, si bien los docentes dan casi por sentado que se evalúa en forma integral al estudiante valorando los diversos aspectos: la profundidad de sus conocimientos, la puesta en juego de los mismos en relación a situaciones problemáticas, su nivel de avance, sus propias circunstancias personales entre otras, es posible que el estudiante haga una interpretación más literal y lineal: si es sumativo, suma; si suma, da nota; con la nota se promueve. De esta forma el estudiante va en busca de la nota y no de los aprendizajes.

Se ha resaltado también que emerge la importancia de la comunicación y las interacciones entre el docente y los estudiantes como aspecto central a la evaluación ya que de estas surgen elementos cualitativos fundamentales a la hora en que el docente toma decisiones; pero sin perder de vista al estudiante como el protagonista de su aprendizaje. En el apartado siguiente se ahondará en las prácticas de evaluación del día a día que los docentes desarrollan en el contexto en línea de las aulas virtuales.

2 El ecosistema digital del Profesorado Semipresencial

Al comenzar la sección anterior se indicó que para analizar las prácticas de evaluación además de indagar en los propósitos docentes que las vinculan a la enseñanza y al aprendizaje y los tipos de evaluación que se instrumentan y sus características, es necesario vincularlas al contexto en que se realizan ya que las preguntas que guían esta investigación buscan ver cómo estas prácticas se desarrollan en un entorno virtual y los aportes específicos del contexto tecnológico en las mismas.

2.1 Conociendo el terreno

La enseñanza en el Profesorado Semipresencial, desde sus orígenes, se vincula con abrir las posibilidades para una población, para la cual de otro modo resultaría muy costoso -en tiempo, esfuerzo y dinero- continuar sus estudios, siendo por lo tanto un tema de justicia social. Así lo entienden los docentes entrevistados y lo manifiestan con compromiso y sentido del valor de esta modalidad de enseñanza en la formación docente, como ejemplo dice este docente en referencia particular a mujeres que viven en el interior:

> de otro modo no hubiera podido venir a Montevideo a vivir en una pensión…y no podría hacer tantas cosas y como yo siempre les digo a las "casadas con hijos" -acuestan al marido, acuestan a los niños, terminan todo y se ponen a estudiar- es una oportunidad de estudio única. (P6014)

La implementación de esta modalidad trae también como consecuencia que el perfil del estudiantado sea particular, como fuera desarrollado en el apartado de los antecedentes nacionales. El hecho que el contexto implique una alta mediación tecnológica trae consecuencias sobre las estrategias de enseñanza y por ende en las de evaluación que también se verán afectadas. Este cambio que propone la modalidad no trata solamente de la plataforma web, del entorno virtual, del LMS, sino que todo esto forma un contexto muy complejo con múltiples variables que interactúan entre sí. Por eso, desde el marco teórico se ha recurrido al modelo ecosistémico para intentar un abordaje más o menos ordenado de algunos de estos factores.

En el siguiente esquema se representan aquellos componentes más fuertemente asociados con la plataforma y se destaca como todos de una u otra forma pueden vincularse con la evaluación.

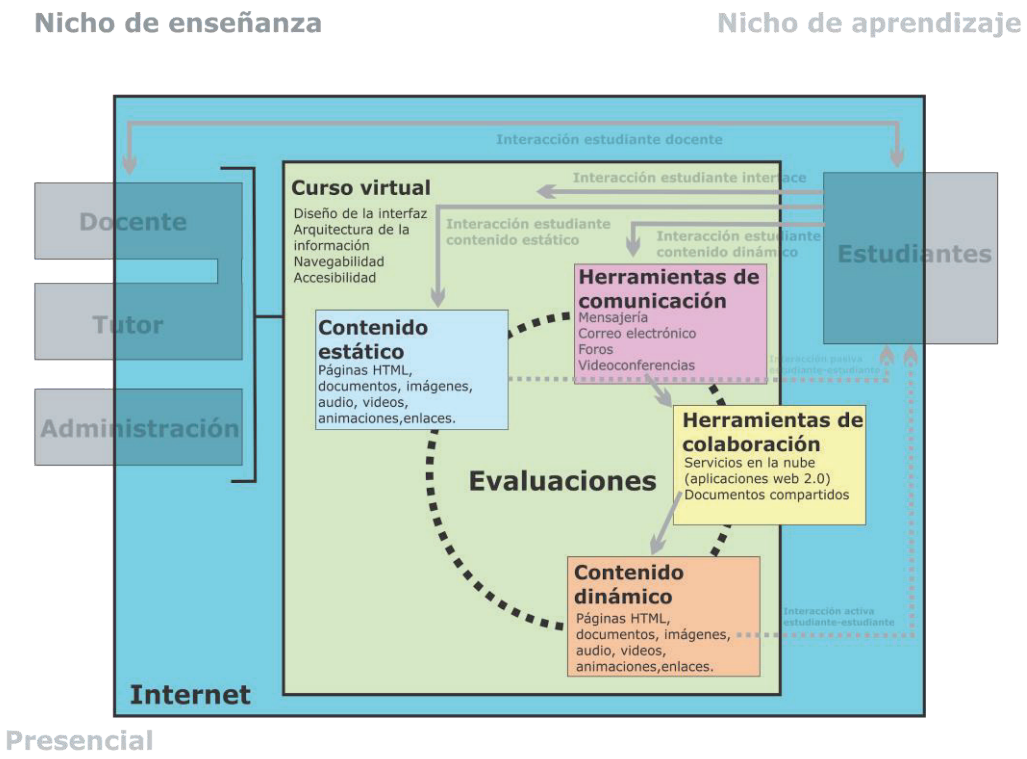


Fig. 6 Herramientas del ecosistema y evaluaciones. Elaboración propia, adaptado de Renya (2011). Ecosistema digital que fuera presentado en el marco teórico en el que se han resaltado (con color) los elementos más estrechamente vinculados con las evaluaciones.

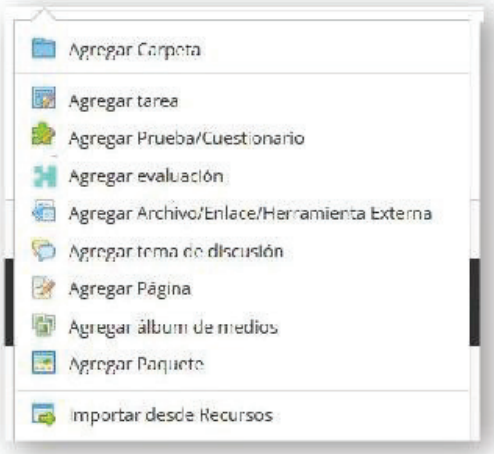


Fig. 7 Recursos de *Schoology* (captura de pantalla)

Los cursos en línea del Profesorado Semipresencial, sus aulas virtuales, se sostienen sobre un software -*Schoology*- que ya fuera en parte descripto en relación a los intereses de este estudio. Cuando se ingresa como profesor del curso a un aula virtual, se dispone de una serie de opciones de recursos para utilizar entre los que se encuentran los que muestra la imagen (Fig 7).

Será el docente, mediante sus elecciones y opciones de configuración quien le dará significado en cada oportunidad que los use; así el recurso “Tema de discusión” podrá ser usado como un foro para consultar dudas o para generar una discusión sobre un tema determinado.

Una de las interrogantes que surgen para analizar el contexto en línea se desprende de las opciones disponibles (desde la plataforma u otros que se incorporen) y busca indagar cómo

son utilizadas los estos recursos como herramientas de contenidos (estático y dinámico); de comunicación y de colaboración en vinculación con las prácticas de evaluación. Por lo tanto estas no son usadas como categorías desde el punto de vista técnico, sino en cuantos medios tecnológicos vinculados directamente con las prácticas de enseñanza y evaluación.

De los recursos que se mencionaron recién (Fig. 7), tres son los principales tipos usados:

-Tema de discusión: en seis de los ocho cursos analizados aparece por lo menos algún foro con una tarea para realizar y en dos casos se plantean como foros de debate.

-Tarea (frente a una consigna los estudiantes deben adjuntar un documento con su respuesta): salvo en un curso (A3) en todos se hacen propuestas de este tipo. Varían entre 4 y 15 tareas en un curso. Las actividades que se proponen se analizarán en detalle ya que es el recurso que ofrece mayor flexibilidad para ser definido por el docente.

-Prueba/Cuestionarios: el sistema permite crear preguntas cerradas de múltiple opción (MO), emparejamiento, verdadero o falso, completar espacios y preguntas abiertas entre otros; en todos los casos se pueden colocar imágenes y videos. En el caso del aula A3 todas las actividades son propuestas como cuestionarios. Otros tres docentes utilizan entre dos y tres cuestionarios en el curso.

Cabe mencionar que hay otros tipos de recursos disponibles que se irán mencionando cuando venga el caso (Mensajero, Actualizaciones, Calendario, Portafolios, Blog etc.) y de los que se muestran en la imagen, algunos no son usados en ningún aula y por lo tanto escapan al análisis, entre éstos está la posibilidad de incorporar Objetos de Aprendizaje (como Recursos Educativos Abiertos, un paquete SCORM) o herramientas desarrollados en otras plataformas externas. También debe señalarse que otras tipos de propuestas realizadas por fuera de la plataforma escapan a este análisis a no ser por lo que surge de las entrevistas. Como se señalara en el marco teórico las TD disponibles para su uso distan de ser neutrales ni imparciales (Koehler, Mishra & Cain, 2013) ni tampoco lo son las decisiones de los docentes cargados de sus disposiciones entre las que pesará su conocimiento tecno-pedagógico del contenido (modelo TPACK).

2.1.1 Herramientas de comunicación

El asunto de cómo la información viaja a través de este ecosistema y la importancia que tiene en los cursos semipresenciales ya ha sido insinuada en varias oportunidades. Desde los orígenes de la educación a distancia ha sido una preocupación y tuvo un tratamiento destacado cuando Martin Dougiamas decide desarrollar la icónica plataforma MOODLE de bases pedagógicas socioconstructivistas. En sus propias palabras -al referirse a su carácter

modular- dice: “todo se puede quitar y poner, excepto los foros: son el alma de Moodle” (El País-España, 2020). Fueron pensados por el desarrollador como forma de dar continuidad al proceso educativo, constituirse en su hilo conductor, además de posibilitar la propuesta de diversos tipos de actividades reflexivas. Esta afirmación tan categórica, al ser contrastada con lo observado en las aulas y de lo que se desprende de las entrevistas, no parece cumplirse. Si bien se constata la implementación de abundantes foros para consulta por parte de los docentes (todos los han colocado en sus aulas), no hay prácticamente intervenciones y la mayoría refieren a asuntos instrumentales (fechas, entregas) y no a búsqueda de orientación en los contenidos o actividades y menos aún a propuestas reflexivas. Dan cuenta de ello numerosas intervenciones en las entrevistas a los docentes:

> Puedo usar un foro a veces, que a veces me da resultado, y las veces (que no), o yo no lo planteo correctamente o se repiten entre ellos, no aportan, o no aportan a la discusión. Porque yo...un foro es...la idea a veces es tirar un tema y bueno que ellos discutan entre ellos. Pero bueno, ellos te tiran un…bolazo (sic). (P1-134)

Este docente comenta en el mismo sentido: “Bien, no participan mucho y cuando participan…participan una vez… ponen algo. Y bueno…contestan lo que pregunté… No se arman discusiones…discusiones y eso no se arman digamos” (P2070 a 074). Algunos docentes refieren a otros usos del foro, para compartir o para colaborar, por ejemplo dice P5: “Después les abro un foro para que compartan todas las presentaciones y todos los informes entre todos…Porque así todos acceden” (P5072-074); o P6 que explicita: “Claro en los foros los foros...es una forma de trabajo colaborativo porque van poniendo cosas y van elaborado” (P6221).

Un docente describe cómo ha implementado el uso de los Temas de discusión, cómo los relaciona con sus prácticas de evaluación (implícita) e incluso busca explicar por qué cree no le dan resultado.

> Cuando yo veía que el foro no se movía, entonces, yo empezaba a intervenir en el foro, a hacer preguntas, a ver para que me dieran una pista de por dónde es...yo mandaba la pregunta; pero de repente contestaban a los 4 días... contestaba uno ...y bue...ta. (P8013-015)

El mismo docente agrega más adelante: “Yo también evaluaba la participación en los foros, pero no que les pusiera una nota... entonces yo iba a las estadísticas de la plataforma y veía las actividades de ellos” (P8087), y plantea como contraproducente la asincronía: “eso de que la discusión tenga como periodo de latencia viste...genera otra cosa porque entonces vos ya hasta que perdiste los argumentos para convencer al otro” (P8191).

El uso de los foros en uno de los cursos analizados (A4) no parece seguir esta tendencia, los estudiantes participan en un diálogo asincrónico tanto con el docente como con sus pares. En cada unidad, el docente comienza con el recurso Tema de discusión (configurado sin calificar) con algunas preguntas y busca generar debate, de modo muy cordial, donde responde y desafía a profundizar y sigue preguntando. Se han extractado algunos comentarios del docente a lo largo de un hilo a modo de ejemplo (se omite alguna información no relevante al análisis):

> -María Pilar, ¿cómo andas? De acuerdo contigo, pero conceptualmente... ¿qué entendemos por Biología?
>
> -Ruben, ¿cómo andas? Te sugiero que revises un poco el origen del...sí coincido contigo en el destino final del mismo que organiza a los animales en...
>
> -María Noel, ¿cómo andas? Entre lo que has comentado me surge una duda, los animales que sí son todos pluricelulares… ¿tienen organización tisular? Saludos y seguimos más adelante (A4)

A lo largo de la entrevista, el mismo docente se muestra muy entusiasmado con su uso y realiza apreciaciones que se alejan bastante de las de sus colegas. En lo que al uso de los foros refiere, parece coincidir con Dougiamas en su uso pedagógico y dice en la entrevista:

> Generalmente el tema lo encaramos con un foro en el cual se plantea un par de preguntas con alguna puntualidad. Lo que indico, que me da mucho resultado es que ellos mismos se hagan preguntas entre ellos y yo los voy monitoreando. (P4018)

Constituyen en este caso una herramienta de evaluación formativa, o para el aprendizaje, muy importante ya que permite en palabras del docente conocer el perfil y contexto de cada uno de los estudiantes; aspecto que se resaltó como sustancial en la sección anterior:

> si hay una respuesta yo bueno evalúo esa respuesta, considero que está bien o está mal, hago las sugerencias que están para hacerse, y planteo una pregunta...Evalúo en términos generales. Sirve como una especie…para conocer a cada uno de una manera un poco más subjetiva: la participación, el nivel de preguntas que hacen, cómo fundamentan tal o cual afirmación, tal o cual hecho. Me va dando un perfil y contexto de cada uno de ellos. Para mí el foro es una herramienta muy muy muy importante. (P4022-026)

El recurso “Tema de discusión” (foro), también puede ser propuesto como un foro calificado, ya sea mediante una escala o una rúbrica ambos con la posibilidad de agregar comentarios personalizados y vincularse con la libreta electrónica del sistema. No se identificó su uso con este tipo de configuración en ninguna de las aulas.

Otras herramientas de comunicación mencionadas por los docentes son el Mensajero interno de la plataforma, o la información que se puede poner en el calendario interno, ambos con la posibilidad de permitir notificaciones en el correo personal. Un docente describe su utilidad en la entrevista:

> La plataforma tiene un calendario, vas configurando las actividades además… [ejemplifica] -este domingo a las 2 de la tarde parcial de [menciona un tema], -domingo 17 horas conexión [videoconferencia]-. Usás el calendario,...ellos ya saben, a veces yo me olvido, pero ellos ya saben…me escriben al teléfono…chau [aclara que es en el correo] está conectado con el correo entonces me llega el Gmail. (P6130-137)

Al observar las aulas no se evidencia que el resto de los docente utilice intencionalmente este recurso, aunque si se configuran plazos de entrega en las actividades evaluadas (sean tareas, foros o cuestionarios) quedan automáticamente marcadas en el calendario de la plataforma y en una columna lateral en la que el estudiante y docente pueden hacer un seguimiento de los plazos.

En el caso de los dos docentes P4 que explica su uso de foros y P6 el del calendario de actividades, ambos dan cuenta que hubo algún tipo de acuerdo o de forma implícita de enseñar el uso de determinada tecnología. Quizás la falta de resultados en otras aulas se deba más a este aspecto y no a que el recurso no resulte útil en sí.

Varios docentes hacen referencia a que las consultas de los estudiantes muchas veces se hacen en forma personal e individual a través del mensajero de la plataforma y esto hace que se pierda una oportunidad valiosa para aprovechar las aclaraciones o incluso generar la participación de los pares en la construcción de la respuesta.

> Y en la modalidad semipresencial si te lo preguntan por el foro de consultas generales, ta, está bárbaro, porque te lo preguntan, les respondes y lo ven todos, pero ya si te lo preguntan por mensaje…Entonces a cada uno le tenés que contestar y eso te complica bastante. (P3012)

Otro docente menciona la misma situación, que en lugar de usar el foro creado, consultan en forma personal (mensajero) y demandante: “Por mensaje privado, que me preguntan todo!, hasta el más último detalle de las tareas -y que no sé qué-, y -que tienen problemas de tiempo y de organización- no todos, pero hay algunos que…” (P5096-098).

Este uso del mensajero, en una red uno a uno, de los canales de comunicación, haría que se pierdan espacios de aprendizaje colaborativo tales como los que se pueden dar en los foros como los descriptos por el docente P4. La herramienta del foro tiene por un lado la ventaja de ser asincrónica -por todo lo que significa en relación al manejo del tiempo

(cronológico y de reflexión) y ritmos personales- además permite establecer un entramado de red distribuido, los nodos de esta red (participantes del foro) pueden establecer una relación más horizontal en la que los estudiantes se comentan entre ellos y construyen colectivamente el conocimiento. Otra posibilidad es que esos espacios no se hayan necesariamente perdido, sino que se hayan transformado y desplazado. En varias entrevistas se menciona como herramienta alternativa de comunicación e intercambio el uso de Whatsapp (WSP) -por lo menos entre los estudiantes: "En el semipresencial sé que tienen grupo de WhatsApp, yo no estoy, no participo y nunca me han dicho nada…Pero se comunican por WSP" (P3112). O como señala este otro docente: "Ellos tienen ese grupete WhatsApp que les sirve para estar interconectados" (P4050).

Otro docente refiere al mismo aspecto pero aclara su posición al respecto en los siguientes términos:

> Pero no hago grupo de WSP ni presencial ni semipresencial (repite). Si ellos quieren tener su grupo…los dejo libres. A mí no me incluyan..a los del presencial les digo "le doy el número de celular a uno por si tengo que avisar algo urgente" y después le digo " a mí no me incluyan en el grupo". Siéntanse libres de hablar lo que quieran en el grupo porque yo no estoy. (P1203)

Más o menos en los mismos términos todos los docentes reconocen que los estudiantes usan esta aplicación pero no quieren participar, las razones se pueden sintetizar en lo que expresa este docente: "Siquiera me han preguntado -usted profesor arma grupo de WhatsApp. Si me lo preguntan digo que no porque es una cosa que te atomizan todo el tiempo" (P4056), y sigue más adelante explicando: "conozco colegas nuestros que están "hasta acá" y son domingo 10 de la noche y están leyendo WSP" (P4058).

Para algunos de los entrevistados ese canal de comunicación resulta un desafío con respecto al trabajo en grupo y a la realización de evaluaciones sumativas. Lo manifiestan por ejemplo en estas intervenciones: "se comunican por WSP, por ese mismo mecanismo es que podes rápidamente pasar unas fotos de la prueba" (P3112).

> Sí aplica a todas porque por ejemplo este año tengo tres gurises en Tacuarembó entonces se juntan…sino, no sabés que hacen grupos...no sé si de WSP sabés, o no sé si de correo -que a mí eso ya no me gusta- ...porque se reparten las tareas...ese es el problema de permitir el equipo no...yo insisto en que el equipo tiene que ser presencial...pero pasa de que... el tema es que -"yo hago la primer pregunta", "vos hacés la segunda" y "yo hago la tercera"- pasa, pasa,... pero bueno ellos ya saben más o menos. (P7102-104)

En definitiva lo que está preocupando a estos docentes es la validez de los resultados de determinada tarea o evaluación que se propone; pero también es reconocida como una

herramienta potente para que los estudiantes compartan actividades y recursos: “sé que se mandan materiales o fotos, por ejemplo, si hacen una actividad práctica y sacan fotos y se las mandan” (P2207). También puede ser fundamental para que se conozcan, establezcan vínculos aunque quizás debe mediar aquí el docente, como explica el docente P1

> vos sabés que a veces en los presenciales hay un(o).., hay gente…yo pienso que más o menos ya se conocen...o porque han compartido varios presenciales o porque están cursando las mismas materias...yo espero (con énfasis) que tengan alguna relación entre ellos, no me parece bueno que entre ellos...me encantaría...me sorprende lo poco que se conocen en un encuentro presencial, cuando yo llego pensando que la “nueva” soy yo. (P1205)

Como sugiere Villadiego Cabrera (2014 en Tapia-Repetto, 2019) esta aplicación permite no solo la comunicación por llamadas, sino el *chat* (incluso grupal), y el intercambio de recursos (imágenes, videos, enlaces, documentos), de este modo facilita la socialización y el trabajo en equipo. Tanto la identidad digital y su manejo, como los procesos de participación social, constituyen un factor importante de formación y favorece la difusión a nivel de las instituciones. Las ventajas atribuidas a WSP podrían deberse más bien a su popularidad y movilidad, al ser usado fácilmente en el dispositivo celular, mientras que la plataforma *Schoology*, si bien cuenta con una aplicación móvil (menos conocida) tiene muy limitadas sus posibilidades. Aplicaciones de mensajería como WSP, constituyen herramientas de comunicación y colaboración que están instaladas en la sociedad y sin duda forman parte del ecosistema digital en el que los estudiantes aprenden.

El recurso de videoconferencia (VC) puede ser utilizado desde la propia plataforma[14], lo que requiere cierto conocimiento previo de configuración y de uso (cómo cargar materiales, silenciar o habilitar participaciones, moderar el chat lateral, etc). También los docentes cuentan con la posibilidad de realizar videoconferencias desde un local de la ANEP que cuente con el equipamiento instalado oportunamente por CEIBAL (puede ser el local de la sede del Profesorado Semipresencial, el IPA, u otra institución de la educación pública). En principio es vista como una alternativa frente a la imposibilidad de realizar un encuentro presencial: “está la opción de VC sin duda, pero yo prefería que los alumnos pudieran venir acá, venían al IPA y eso hace los presenciales mucho más prácticos para todos. Los que no podían se hacía a través de una videoconferencia” (P4107).

> porque ahí los tenés, bueno no los tenés frente a frente, pero los tenés en presencia para ver qué dudas tienen; cómo siguen con el curso; como viene al curso…ese momento de autoevaluarse como docente...contestar preguntas, a veces con un

[14] Aplicación *Conference* sobre soporte del software de *Big Blue Button,* disponible para la versión *Enterprise* de *Schoology* (versión usada por el CFE).

> texto escrito no es tan fácil explicar una cosa [hace referencia a las correcciones y comentarios en tareas en plataforma]... entonces yo les digo, se los cuento. (P6120)

En otro caso se ha utilizado la VC como recurso para realizar un parcial:

> Sí, no es muy lindo, pero lo he hecho sí. Y sí, se puede hacer, pero ta, también ahí por VC no tenés tantas terminales como los lugares que tenés…Si, alguna vez lo he hecho, justamente lo tuve para una chica que había tenido familia recién y tenía la beba de un mes y para el examen…Ella vivía en Tacuarembó y le dije "Sí, te lo tomo por ahí" (P3062).

En el momento de realizadas las entrevistas no se vivía la coyuntura actual que ha llevado al uso habitual del plataformas de VC, aún entre docentes -y estudiantes- que nunca habían transitado por la experiencia de la enseñanza a distancia. Así, aplicaciones como *ZOOM*, o *Meetings* de *Google* son ya parte del lenguaje cotidiano en el ambiente educativo y continúan expandiendo el ecosistema digital y ampliando los nichos de enseñanza y aprendizaje; pero traen también aparejadas tensiones que ponen en cuestión las formas de enseñanza, las de evaluación e incluso el rol del docente y las demandas a las que se ve sometido. Lo que no se puede negar es la utilidad que están teniendo.

2.1.2 Herramientas de colaboración

La utilización de algunos recursos en línea permite crear una producción única, en forma conjunta, por parte de varias personas conectadas a través de internet. Por ejemplo los documentos o presentaciones que se pueden compartir en *GoogleDrive*, u otros *softwares*, y se pueden elaborar entre varios autores que se encuentran a distancia. A estos documentos se les pueden agregar comentarios, identificar el origen de los aportes (a través del historial de versiones), publicar en la red o incluso embeber en la plataforma educativa lo que permite transformarlos en un "portafolio[15] digital colectivo". Otro ejemplo similar es la producción de *Wikis*, de sitios web compartidos, glosarios, base de datos o bien servicios en la nube que permiten compartir el almacenamiento de recursos, la gestión conjunta de cuentas de correo, etc. A diferencia de otras plataformas como MOODLE, la que se usa en el Profesorado Semipresencial, no cuenta con un tipo de recurso que permita la creación de producciones colaborativas por parte de los estudiantes aunque no quita que con ingenio se pueda resolver; en caso de realizarla con una herramienta externa se podrá integrar.

Los procedimientos técnicos para la producción colaborativa y su integración a la plataforma requieren cierto conocimiento específico por parte de los estudiantes y el docente y resulta

[15]El portafolio, en educación, refiere a una colección de trabajos del estudiante que aporta evidencias de su proceso de aprendizaje, es usado como evaluación formativa, centrada en el alumno.

un obstáculo como lo reconocen estos docentes: “Subutilizo la plataforma...Yo sé que tiene muchas herramientas que no uso” (P1132), o como refuerza la idea P4:

> Pero es claro, está también que yo no las usó muchas veces porque -como te digo- no las conozco. Hay una cantidad de herramientas y posibilidades que te da la plataforma que yo no sé que están, por ejemplo, eso me limita un poco. (P4137)

En referencia a los estudiantes se pone como ejemplo lo que dice este docente más adelante en la entrevista: “se ha presentado por parte de algunos alumnos, que no saben muy bien cómo subir un PDF o subir una tarea o un trabajo a Schoology. Entonces, de repente te escanean una hoja de cuaderno!” (P4148).

En otro caso el docente explica cómo ha intentado el uso de herramientas colaborativas -una wiki en este caso- y cómo lo resuelve apelando a lo que sí conoce:

> me gustaría usar pero no lo sé hacer esto de generar una Wiki, cuando lo intenté no me salió...Que ellos puedan escribir y editar, pero la herramienta que tenía para hacer la wiki... busqué y no me salió. Bueno entonces dije -no voy por la wiki, voy por lo del sitio web que más o menos sirve para lo mismo- a ellos les gustó porque le sirvió pila para estudiar para el examen. (P8172-174)

Esta docente creó un sitio web (en Sitios de Google), compartió un usuario y contraseña con los estudiantes quienes participaron en una producción colectiva a la que se tuvo acceso y se pudo reconocer como una producción, fruto de un proceso que llevó cierto tiempo, donde seguramente haya habido avances y retrocesos y en el que la evaluación está integrada a la enseñanza y el aprendizaje.

2.1.3. Herramientas de contenido

Dentro de las herramientas de contenido y siguiendo el esquema del modelo ecosistémico propuesto, se han distinguido las de contenido estático y dinámico haciendo referencia a un aspecto técnico muchas veces transparente para el usuario.

El contenido puede analizarse de acuerdo a los estándares del W3C[16] que atiende a aspectos del contenido web, vinculado por ejemplo con: la paleta de colores, el uso de *banners* e iconos, la tipografía (fuente, tamaño, aspecto), la navegabilidad, el peso de los archivos que se deberán cargar y la consistencia en la diagramación entre otros. Desde el punto de vista institucional, no se encontró ningún documento ni orientación en cuando a estos aspectos, por ejemplo plantillas para la elaboración de documentos de texto o pdf; las alternativas a embeber o enlazar objetos (videos, audios, producciones tipos web 2.0 -

[16] El Consorcio WWW, en inglés: *World Wide Web Consortium* (W3C), es un consorcio internacional que genera recomendaciones y estándares que aseguran el crecimiento de la red de Internet a largo plazo, fundada por Tim Berners-Lee en 1994.

infografías dinámicas, muros interactivos, animaciones, por citar algunas); tampoco hay estándares en cuanto al tamaño de los archivos que se puedan subir ni orientaciones estéticas y de visualización que impliquen la paleta de colores o fuentes tipográficas recomendadas.

Dado que en este estudio el foco está en particular en la evaluación, se intentará atender a aquellos aspectos del contenido que más parecen impactar en dichas prácticas.

Los contenidos estáticos que proponen los docentes suelen presentarse como archivos de texto en pdf; presentaciones (tanto en pdf como en PowerPoint); videos (enlazados o en ocasiones embebidos en páginas de la plataforma); páginas de la plataforma con texto e imágenes (ocasionalmente con hipervínculos). No se ha identificado más que ocasionalmente una escritura o presentación de documentos en forma hipertextual.

En acuerdo con el comentario del libro de Juan Martín-Barbero (2017) a cargo de Carmen Caamaño (2019), esta forma de escritura que escapa a lo lineal, la hipertextual, "conduce a nuevas ciberculturas y a las novedosas formas de comunicación a través de las cuales los jóvenes imaginan el futuro (y viven el presente)" (p. 79). Se señala en la reseña del libro la preocupación de cómo hacer -como educador- "un uso creativo y crítico de los medios y de las tecnologías informáticas" y se destaca como fundamental concebir una escuela, donde se transforme el modelo y la praxis de comunicación, entendiendo por ejemplo, el hipertexto, como "escritura no secuencial sino montaje de conexiones en red que, al permitir/exigir una multiplicidad de recorridos, transforma la lectura en escritura" (p. 82).

Los contenidos dinámicos, que pueden ser modificados desde el navegador en que se esté trabajando, cuentan con un editor de básico que permite cambios en la tipografía, párrafos, insertar y embeber directamente (por ejemplo videos desde Youtube) e incluso permite alternar con un modo de visor de código (HTML[17]), donde se pueden incrustar marcos para embeber otros objetos. Como ya se adelantara en la descripción preliminar de los cursos, la plataforma brinda también la posibilidad de integrar herramientas externas (por ejemplo una actividad diseñada en otro sitio web) o un paquete SCORM o web, con contenido y actividades que si bien se han desarrollado con otros softwares, se pueden desplegar en el propio curso e incluso integrar las calificaciones o puntajes obtenidos con los de la plataforma. Si se analizan los cursos desde esta perspectiva, sólo ocasionalmente se han aprovechado las ventajas de este tipo de contenido dinámico. Por ejemplo en un aula (A4), el docente utiliza en más de una oportunidad un formulario de Google -embebido en una página de la plataforma- para realizar una evaluación diagnóstica, aunque en la misma aula,

[17] editor HTML permite crear documentos en sitios web sin el uso de las etiquetas del código y se visualiza igual que se va a ver en el navegador.

en otra actividad, el docente propone una evaluación tipo selección múltiple en documento de Word para que los estudiantes entreguen como tarea (A4193).

En otras aulas (ocasionalmente en A6 y A7, tan solo en forma sistemática en A3), se utilizan los contenidos dinámicos que ofrece el recurso Cuestionario de la plataforma; es frecuente que los docentes planteen estas actividades tipo Múltiple Opción (MO) en un formato descargable y editable como un documento de texto, para que los estudiantes respondan y entreguen, aspecto que se desarrollará en el siguiente apartado, donde se describen los tipos de tareas diseñadas por los docentes. Este recurso, el Cuestionario que ofrece la plataforma, permite una variedad de opciones y configuraciones que lo hacen muy potente. Como tipo de pregunta a configurar permite: múltiple opción, selección múltiple, emparejar columnas, rellenar espacios; permite incorporar imágenes y videos (u otros recursos); se puede penalizar en la puntuación, barajar preguntas, configurar número de intentos o tiempo para realizarlos entre otras tantas combinaciones y posibilidades. Además de esto el docente puede decidir si el estudiante podrá ver la corrección automática en forma inmediata o no. Además admite la posibilidad de formular preguntas abiertas (que deberán ser corregidas posteriormente por el docente) y la capacidad para integrar la calificación y retroalimentación en forma automática a la libreta.
Las llamadas pruebas objetivas, permiten evaluar por lo menos algún aspecto del desempeño del estudiante, aun así hace varias décadas que vienen siendo criticados por razones diversas: la falta de alineamiento entre la enseñanza y la evaluación o la presentación del resultado en términos cuantitativos que poco aportan a los estudiantes acerca de su aprendizaje. Más aún, la escasa exigencia en niveles superiores de pensamiento, que en didáctica de las ciencias pueden involucrar estrategias de modelización, construcción de ideas metacientíficas y el abordaje de problemas complejos como fuera citado en el marco teórico. Además de esta críticas, en el ámbito de los postulados constructivistas y del aprendizaje activo, están las referidas a que están fuertemente anclados al contexto y campo en el cual son aplicados lo que limita la transversalidad, no aportan mayor información sobre la habilidad de resolución de problemas, el trabajo grupal, hábitos de organización, consideraciones éticas, entre otras (Eyal, 2012). Este tipo de evaluación son de las que más abundan en los cursos analizados y en definitiva sí pueden ser útiles para evaluar determinado tipo de aprendizaje que implique un entendimiento menos profundo como en la fase cuantitativa descrita por Biggs en el marco teórico.

En el entorno del aula virtual, el sistema denomina “Tarea” a un recurso que se puede incorporar al aula y que mediante un editor de HTML o bien adjuntando archivos (de diversos formatos, incluso audio o video), el docente puede proponer una consigna a los estudiantes;

solicitar la devolución de una respuesta en línea, o bien la entrega de algún tipo de archivo adjunto (texto, presentación, imagen, video, audio, etc.). Es decir que es un recurso muy flexible y amplio tanto desde las posibilidades de propuesta del docente como desde la respuesta del estudiante. El recurso además cuenta con un sistema que identifica la entrega (estudiante, fecha y horario de entrega, número de veces en que es enviada la tarea); permite comentarios personalizados (como texto, imagen, enlace o audio); cuenta con algunas herramientas para la corrección en línea (hacer una nota, marcar con resaltado, escribir comentario en el mismo documento) o posibilidad de descargar y devolver corregido como adjunto. Por otra parte, los documentos entregados a través del recurso Tarea pueden ser calificados con la escala dada o bien mediante una rúbrica, y se le pueden agregar comentarios a esa calificación. Si el docente así lo configura, cada tarea calificada puede quedar automáticamente registrada en la libreta electrónica del propio sistema (LMS) y ser considerada para calcular un promedio o porcentajes o bien marcada para ser considerada como un parcial.

Llama la atención que frecuentemente se utiliza el recurso Tarea para enviar un cuestionario escrito en un documento de texto que el estudiante deberá descargar y responder -con una lógica de formato tradicional, en papel- mientras que podría haberse elaborado con el recurso específico llamado Cuestionario que ofrece *Schoology*. Al indagar en las causas se encuentran comentarios como: “sé que tiene muchas herramientas que no uso, [ejemplifica] ...cuestionario, foro calificado” (P1133); o como dice refiriéndose al Cuestionario otro docente: “Sí, he usado, pero no les copa mucho” (P2122) y aclara en cuanto a su propia disposición a usar el recurso: “Es engorroso de corregir, porque, digamos, tenés que estarlo buscando, estás corrigiendo a un alumno y tenés que estar buscando las preguntas de ese alumno. Este… y a ellos…bueno, se quejan de que se les cuelga internet y que -”ay se me cortó y se me quedó en la mitad-” y todo eso” (P2124); otro docente que sí los usa ampliamente como pudo constatarse en su aula (A3) plantea algunas dificultades con las que se encuentra:

> Yo por ejemplo, dejame pensar cómo lo hacía, los que son de opción múltiple, yo les ponía 5 opciones…Yo les daba 5 puntos, ponele que solo dos eran correctas, pero yo a la pregunta le daba 5 puntos en total, entonces para mí, sí había contestado una bien y las otras no las había marcado tenía un punto por las que estaba bien y tres por las que estaban mal (…) Pero después la plataforma no te lo cuenta así (…) Sabés que al final, me tuve que poner con cada actividad a revisar uno por uno los múltiple opción y ponerles el puntaje yo…Así que ahí la plataforma no me facilitó. No sé si era un problema con la plataforma o qué era… (P3050)

Otro docente se manifiesta al respecto del uso del recurso Cuestionario y da otra explicación “hago todo en Word porque sabes que pasa...hay un factor tiempo” (P7071). En definitiva

los argumentos dados, para enviar un cuestionario a través del recurso Tarea, refieren a la necesidad de cierto conocimiento específico para armarlo directamente usando las TD, su configuración por parte del docente y de su uso, por parte de los estudiantes y a problemas de conectividad (ya que necesariamente deben usarse estando conectado) y al tiempo que todo esto le insume al docente; de todos modos, el cuestionario más o menos cerrado (más allá del formato en que es presentado) es muy usado en las aulas como instrumento de evaluación.

De las posibilidades que están a disposición para que los estudiantes realicen las TE (cualquier actividad o tarea de evaluación solicitada por el docente) no solo se dispone de la entrega a través de un archivo adjunto, sino que es posible pedirle a los estudiantes que respondan en línea. Es decir, que escriban sus respuesta directamente en la plataforma, sin necesidad de adjuntar archivos, también pueden agregar enlaces (por ejemplo a un documento generado en la nube -*GoogleDrive*, *DropBox* u otros) y también es posible que graben un audio con su respuesta en recurso Tarea. Ninguna de estas opciones, salvo adjuntar archivos, es solicitada por los docentes ni utilizada por los estudiantes, tampoco se mencionan en las entrevistas.

Es decir que pese a ser un recurso muy flexible, el recurso Tarea es usado más o menos siempre de la misma forma: el docente envía en forma de texto escrito (a veces con alguna imagen o gráfica) la propuesta y los estudiantes responden también en un documento escrito que devuelven en el mismo espacio.

La flexibilidad del recurso está dada por la variedad de formatos en que permite presentarle la información al estudiante como en la que le permite devolver la tarea resuelta. Admite en ambos casos todo tipo de archivos: textos, imágenes, videos, audios, objetos embebidos, enlaces, por citar los más comunes. Además permite escribir en línea, mediante un editor HTML, o adjuntar archivos, grabar audio y videos, acceder a carpetas con materiales entre tantas otras posibilidades. Entre las ventajas de utilizar una variedad de formatos y presentaciones destaca que enriquecen y complementan la información que se intercambia, va en línea con las particularidades de la información actualmente, que Cabero caracteriza como: “abierta, distribuida, escalable, volátil, social, en redes, global, adaptativa y auto organizada” (2017, p. 38); por lo cual no se puede desconocer la necesidad de utilizar esta variedad en la formación. Otro aspecto para considerar es la necesidad de reconocer la fuerte presencia de las TIC en la sociedad y que inexorablemente se filtran en las aulas, máxime si son virtuales; lejos de intentar ignorar este hecho, es una oportunidad para acercar lo informal a lo formal; por expandir el aula mediante una “narrativa transmedia”

(Jenkins 2010, Scolari 2013, en Santoveña-Casal, 2019) que extiende la narrativa a múltiples medios y plataformas, que como aclara la autora:

> En el campus virtual, las narrativas se articulan en una multiplicidad de soportes: desde textos impresos a relatos digitales que los trascienden y permeabilizan, lo cual posibilita conexiones con otros medios y recursos digitales en los que tanto profesores como estudiantes tengan un rol activo en la edición y producción de contenidos con propósitos de enseñanza y aprendizaje. (Santoveña-Casal, 2019, s/n)

2.1.4 Síntesis en relación al uso de las herramientas del ecosistema digital

En una primera síntesis en relación al uso de las herramientas de comunicación, colaboración y contenidos que hacen los docentes, llama la atención que se utilizan pocas de las tecnologías disponibles y no siempre para los propósitos previstos (por ejemplo el recurso Tarea para enviar un cuestionario en un documento de texto). Por otra parte se seleccionan algunos recursos con ciertos fines para los cuáles ya existe otra tecnología específicamente diseñada (un Tema de discusión-foro- para indicar un anuncio cuando existe la herramienta Actualizaciones-Anuncios). Finalmente se desaprovechan algunas tecnologías, ya instaladas en el uso cotidiano de los estudiantes como puede ser WSP, por considerar sus aspectos negativos (pasarse información o fotos de una prueba, alta demanda de tiempo de atención) cuando en realidad los propios docentes reconocen la ventaja de que sus estudiantes se conozcan, estén conectados y trabajen en grupos.

2.2 Una cuestión de tiempo

Otro aspecto del contexto que emerge -como categoría a considerar- a medida que se avanza en el análisis de los datos provenientes de las entrevistas, refiere al tiempo de dedicación del docente en relación a diversos factores y cómo esto condiciona, por lo menos en parte, las decisiones sobre el tipo de herramientas que utilizará.

Por ejemplo, un factor es la relación del número de estudiantes por grupo. Como constatan González y Herrera (2008) a nivel universitario el número adecuado es de alrededor de 25 estudiantes por curso (con un docente-tutor a cargo). En caso de incrementarse demasiado o bien aumenta la carga de trabajo del docente o se puede convertir en un cursos donde se tutorea pero no se da una verdadera enseñanza *online*. En las aulas observadas se contabilizaron alrededor de 20 estudiantes o menos por grupo definitivo (un grupo numeroso puede ser subdividido luego de comenzados los cursos o varios estudiantes se desvinculan). Cuando el número es cercano a los 25, los autores recomiendan ayudas de tipo pasantías

o más de un docente trabajando en el curso. En el caso del Profesorado de Ciencias Biológicas, ya se ha mencionado que se cuenta con el apoyo de Referentes en las zonas cercanas a la residencia de algunos estudiantes (concretamente en los IFD o CERP departamentales). En algunos años donde la numerosidad ha sido mayor es un factor que puede condicionar las prácticas de evaluación, como dice un docente al describir el tipo de ítems que agrega en una prueba: "Dentro de la misma actividad tienen distintos tipos de ejercicios: tienen de verdadero o falso, les pongo algunas, de opción múltiple, les pongo otras, alguna de responder, que depende del número de alumnos que tenga más o menos" (P3050).

Como mencionan en relación a otros factores, además de la numerosidad, los docentes tienen en cuenta el tiempo de dedicación que las diversas TE que proponen les insumirá a la hora de su diseño, implementación y corrección. Como ejemplifica este docente

> Es algo que lleva mucho tiempo, ¿viste?, leer, leer, leer y después tengo que leer y viste eso me lleva tiempo, viste. Lleva tiempo. Y la verdad que sí. Y cuando veo todos los que son, como en este caso que son 30 y digo -"bueno, muero"-. (P2301)

En este otro caso el docente P3 platea ambas problemáticas, la de la numerosidad y consecuente necesidad de tiempo para la corrección, como desafío:

> de repente les ponía una lista de temas de interés. [nombra varios ejemplos]...elegir uno y hacer un trabajo sobre esos. Y después yo se los corregía y publicaba en la plataforma. Eso, claro, es un trabajo de una extensión delimitada…Lo he hecho, pero lo he dejado de hacer, porque últimamente me están tocando grupos más grandes y lo he dejado de hacer por el tamaño de los grupos. Sinceramente corregir…o sea, la propuesta tiene que ser después con una corrección acorde…quizás lo vuelva a hacer y sustituya el segundo parcial… (P3104)

Frente a la posibilidad que los estudiantes realicen trabajos grupales como forma de disminuir la carga de corrección (entre otras ventajas que pudiera suponer), argumenta otro docente: "en realidad es un trabajo más para mí de planificación y a veces no tenés el tiempo de sentarte a armarlo" (P3084). Un argumento similar ofrecen otros docentes con respecto al armado de cuestionarios con el recurso de la plataforma (aspecto que ya fuera tratado). "soy un poco la autocrítica, yo creo que no utilizo todas las bondades que debo tener la [plataforma] *Schoology…* pero tampoco me dan los tiempos!" (P7245). Agrega otro docente sopesando la relación, tiempo de dedicación con beneficios posteriores del uso de TD: "Si eso es lo que tiene pero lo bueno que tiene es que en la medida que vos empieces a armar, a familiarizarte con la tecnología obviamente las cosas se van facilitando muchísimo" (P4143).

Hasta aquí se han analizado los tipos de herramientas de comunicación, colaboración y de creación de contenido disponibles en el ecosistema digital y cuáles y cómo son utilizadas por los docentes, particularmente en sus prácticas de evaluación. Surgen además aspectos del contexto digital que constituyen desafíos para los docentes (en su mayoría vinculados con el tiempo) y varias estrategias que intentan desarrollar en consecuencia. Para tener una mejor idea de cómo las desarrollan, a continuación analizaremos las TE propuestas en las aulas virtuales de la plataforma

3 Trabajando en el terreno: las prácticas de evaluación

Como se desarrollara en el marco teórico, se entiende que las prácticas de evaluación no pueden ser analizadas en forma separada de todo el sistema de enseñanza[18] de los docentes, concepto de alineación constructiva propuesta por Biggs (2003). Las prácticas de evaluación tienen que ver con las tareas que los docentes proponen a sus estudiantes pero también a cómo son puestas en juego en la enseñanza (sus objetivos y acciones), el andamiaje que les dan, la retroalimentación que reciben los estudiantes y cómo son usadas para la toma de decisiones sin perder de vista el contexto en el que se llevan a cabo, que en este caso es fundamentalmente virtual. Este ecosistema digital, como se desarrollara en el marco teórico sirve de modelo en el que se reconocen los elementos tecnológicos (desde las herramientas anteriormente descritas, pasando por los contenidos), todos los actores involucrados (docentes, estudiantes, administradores, entre otros) y las interacciones que en el mismo ocurren.

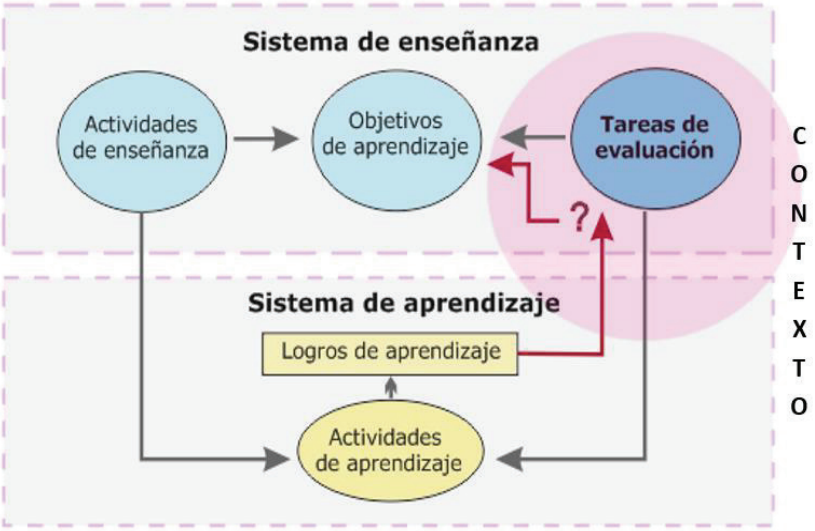


Fig. 8 Sistema de enseñanza-sistema de aprendizaje. Adaptado de Biggs, J. & Tang, C. (2007)

[18] Se utiliza el término, como el sistema usado por el docente para enseñar y recoger evidencias del aprendizaje.

3.1 Las tareas de evaluación (TE)

Definimos anteriormente las TE como una tarea, actividad o conjunto de ellas que conforman una instancia de evaluación. Se decide usar la sigla TE en referencia a tarea de evaluación, ya que la denominación común de cada docente sumado a las que la plataforma trae definidas como tales, puede dar lugar a confusión.

Para su análisis se tendrán en cuenta principalmente las consignas de las TE, las acciones solicitadas -los objetivos de aprendizaje que se proponen- y el tipo de representaciones implicados; y la relación entre éstas y la evaluación a través de las actividades de andamiaje y retroalimentación. Además de preguntar a los docentes participantes específicamente sobre este aspecto se ha recurrido a un análisis detallado de las aulas virtuales y materiales facilitados por los docentes, tanto para contrastar la información, como para profundizar en este punto que da respuesta a las pregunta de investigación de cómo estructuran los docentes sus cursos semipresenciales y en particular las evaluaciones, así como a condicionantes y aportes específicos del contexto en línea.

3.1.1 Las consignas en un contexto en línea

Al referirnos en general a las consignas de las TE, más allá del contexto en línea: “Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe, etc.” (Riestra 2010, p. 178).

3.1.1.1 Concepto

De acuerdo a Vázquez (2007), algunos de los elementos que se pueden reconocer en una consigna adecuadamente elaborada son:

-Que esté por escrito, ya que genera mayor reflexión y análisis sobre lo que se solicita.

-Que se establezcan claramente las características del producto solicitado (la autora originalmente se refiere sólo a textos): formato, estructura, convenciones, etc.

-Se dedique un tiempo a presentarla y esclarecerla.

-Que se promuevan espacios para generar comentarios vinculados a posibles estrategias de resolución.

-Generar instancias de intercambio individual y grupal acerca de lo solicitado y de aclaración de dudas durante el proceso de elaboración.

-Favorecer el trabajo en grupos, para compartir el esfuerzo, atender a las distintas dimensiones de la tarea, enriquecer gracias a perspectivas que cada integrante puede aportar.

-Explicitar los criterios de corrección ya que estos "permiten a los estudiantes orientar sus esfuerzos cognitivos, determinar prioridades en cuanto a las actividades a realizar y administrar el tiempo de ejecución de la tarea" (p. 10).
-Brindar modelos ya elaborados.

Para el procesamiento de las consignas en esta investigación sólo se tuvieron en cuenta algunas de sus características que resultan de interés y que se cruzan con conceptos derivados del marco teórico que se irán exponiendo oportunamente; abarcar toda la riqueza de información que se puede analizar excede las posibilidades en esta oportunidad. Estas dimensiones refieren al nivel de demanda (procesos cognitivos) que ponen en juego; a las modalidades (grupal e individual) y al nivel de aprendizaje implicado (superficial o profundo). Estas dimensiones a su vez están atravesadas por el uso o no de las TD propias del contexto en que se estudian.

3.1.1.2 Nivel de demanda

Para analizar el nivel de demanda se recurre a la estructura interna de la consigna como un "instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción (...) y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad" (Riestra 2010, p.182). Para dar cuenta de estos aspectos se han analizados tanto los verbos utilizados como los medios representacionales a los que los docentes atienden.

3.1.1.3 Los verbos y sus contextos de expresión

En esta línea se han identificado los verbos -léxico operativo[19]- usados en las actividades (tareas, foros de discusión, parciales y exámenes) que los docentes proponen para poder así ubicar en qué nivel[20] de la Taxonomía SOLO, que propone Biggs, se encuentran las mismas.

Taxonomía SOLO	Niveles de comprensión (ejemplos de verbos)	Nivel
Uniestructural	Identificar-Nombrar-Realizar un procedimiento sencillo	2
Multiestructural	Combinar-Describir-Enumerar-Identificar-Realizar un procedimiento sencillo	3
Relacional	Analizar-Aplicar-Argumentar-Criticar-Comparar/Contrastar-Explicar causas-Relacionar-Justificar	4

[19] como el repertorio de verbos que utilizamos los docentes en las consignas de tareas y de evaluación (Giammatteo et al. 2006).
[20] Se descarta el primer nivel -pre-estructural- ya que se descuenta que se ha logrado en la enseñanza superior.

Abstracto-extendido	Teorizar-Crear-Generalizar-Formular hipótesis-Reflexionar	5

Tabla 6 Taxonomía SOLO y verbos. Elaboración propia en base a Biggs (2011-2018)

La mayor parte de los verbos utilizados en las actividades presentadas a los estudiantes corresponden a las categorías de comprensión más básicos: uni y multirrelacional (reconocer, identificar, listar, describir o clasificar); abundan también verbos identificados con el nivel relacional, es decir que indican relación entre datos y teoría o entre acción y finalidad (explicar, analizar, integrar, aplicar); estos serían el primer paso de una fase cualitativa

En menor cantidad pero en todos los cursos se identifican actividades que suponen niveles de comprensión profunda, que suponen operar en un nivel abstracto de la conceptualización. En muchas de las tareas, parciales y exámenes se solicita "fundamentar", "corregir" o "reflexionar" sobre alguna lectura, video o afirmaciones, así como la comparación de diferentes posturas teóricas o postulados que podrían interpretarse como exigencias cognitivas de nivel superior.

Llegado este punto cabe reflexionar que solo identificando el verbo utilizado en una determinada propuesta no es suficiente para inferir el nivel de estructuración que implica. Esta excesiva simplificación podría conducir a conclusiones equivocadas, de ahí que sea necesario indagar en las aulas los contextos en los que los mismos son expresados.

Para el caso de los primeros niveles de estructuración (2 y 3) las propuestas suelen admitir una única respuesta válida o con un escaso margen de opciones, es habitual que como instrumentos se utilicen cuestionarios más o menos cerrados (pruebas tipo MO). Por ejemplo en un aula, A3, el docente ha diseñado para cada unidad un cuestionario utilizando las herramientas de la plataforma y dice al respecto en la entrevista:

> Dentro de la misma actividad tienen distintos tipos de ejercicios: tienen de verdadero o falso, les pongo algunas, de opción múltiple, les pongo otras, alguna de responder, que depende del número de alumnos que tenga más o menos. He usado, para poder usar las imágenes a veces les pongo una de opción múltiple y les pongo una imagen en el encabezado de la pregunta e inserto la imagen y después les pregunto. (P3050)

Se recogen unos pocos aspectos (uniestructural) o varios (multiestructural) pero con escasa relación entre sí. El tipo de propuesta que más se usa es la una tarea donde se solicita al estudiante que devuelva un documento con respuestas a un cuestionario más abierto, pero que sigue siendo versado en el contenido no integrado. Este tipo de TE se percibe como ventajosa ya que permite cierto seguimiento como dice este docente, "tienen esas actividades semanales que en el presencial no las tienen…con eso los tengo trabajando

más que en el presencial" (P1247). Lo usan para proponer: "preguntas más bien abiertas, un escrito. A veces alguna imagen hay…la mayoría de las veces son preguntas de contenido teórico... [lo suben] en un documento" (P2048-056); o bien como dice P1:

> a veces mismo en la presentación [se refiere a PowerPoint] va una tabla, les digo - en la diapo 8, ¿por qué crees que...no sé qué?…[Responden] a través de la plataforma, por la Tarea, lo devuelven en un documento. [...] yo al costado tengo una manera de corregirlo y escribir ahí en la plataforma...escribo al costado. (P1098-103)

En un aula (A4) se identifican varios foros (aspecto analizado anteriormente en relación a los tipos de herramientas usadas) donde el docente establece una comunicación similar a lo que sería un ir y venir de preguntas y respuestas como ocurre presencialmente:

> "Generalmente el tema lo encaramos con un foro en el cual se plantea un par de preguntas, tres preguntas con respecto al tema, alguna puntualidad, lo que Indico, que me da mucho resultado que ellos mismos se hagan preguntas entre ellos y yo los voy monitoreando. (P4018)

Las consignas pueden ser tanto instrumentos orientadores de los procesos cognitivos implicados en la resolución de la propuesta, como "conducir una acción reproductora y reduccionista, que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados" (Riestra 2010, p. 179), por ejemplo cuando se solicita la reproducción de un concepto, o establecer una noción o relaciones de aplicación.

En el caso de las propuestas que apuntan a los niveles superiores (4 y 5), las respuestas admiten una variedad de soluciones, se parte de varios aspectos que se relacionan entre sí (nivel relacional) o incluso se establecen relaciones que se extienden más allá de los enseñados (nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO). Por ejemplo el mismo docente del aula A4 que en otro foro, propone a los estudiantes formular hipótesis sobre un asunto de su asignatura "¿Qué pasaría si…?" y mantiene la discusión alentando a profundizar en la reflexión. En una tarea para entregar en el aula A5, se propone "Inventar una población donde se explique…" (A5).
Este tipo de desafíos ("qué pasaría si…"; "inventar") son los menos frecuentes y aparecen en algunas de las tareas de aula; pero no en pruebas y exámenes.

Recapitulando sobre este aspecto de las acciones solicitadas en las consignas y los niveles en que se enfocan, agregan Fajre y Arancibia:

> En esta instancia habría que preguntarse sobre lo que buscamos los docentes al formular las consignas de trabajo. Una respuesta urgente nos daría dos posibilidades: un grupo que apuntaría sólo a constatar el conocimiento de contenidos

y otro que buscaría generar procedimientos para adquirir esos conocimientos. (2000 p. 126)

Se retomará este aspecto al analizar las consignas en base qué tipo de actividades y nivel de entendimiento posibilitan.

3.1.1.4 Medios representacionales

Como se mencionó, Perrenoud (2007) afirma que en CC Biológicas los tipos de tareas que más frecuentemente se proponen son de por el método de proyectos, la resolución de problemas, los procesos de indagación, el trabajo en el laboratorio y las salidas de campo; para todas las cuales los docentes utilizan variedad de dispositivos. Más allá de estos se ha enfocado en analizar qué tipos de devoluciones esperan los docentes de sus estudiantes en cuanto a los sistemas de representación usados y los niveles de procesamiento implicados. No se ha focalizado en el análisis de las producciones de los estudiantes, salvo en algunos casos donde estaban disponibles en la plataforma, sino más bien atendiendo a las solicitudes de las consignas docentes que se vinculan con objetivos de esta investigación.

Para este análisis se usa como base el marco teórico referido a los sistemas de representación como mediadores en la cognición aportado por Roldán *et al.* (2010). Se aporta una mirada cualitativa y algunos ejemplos de lo hallado en las aulas y entrevistas a los docentes que forman parte de esta investigación. Para ello se realiza una tabla donde se seleccionan las consignas de acuerdo a su naturaleza representacional[21] y otro aspecto refiere al nivel de procesamiento exigido o que el docente pretende: lenguaje (natural o académico) y representaciones figurativas: explícito (Ej.: comprende los datos en una gráfica) o implícito (Ej. hace inferencias a partir de la observación de un video).

Sistema externo de representación	Niveles de procesamiento solicitados en TE
Escritura (Lenguaje natural o escritura académica)	*"Define brevemente (10 renglones aproximadamente) y con tus propias palabras, qué son las propiedades emergentes en…."*(A1) En el planteo de un examen un docente explica que hay *"una parte oral donde tienes que responder usando vocabulario técnico y demostrar lo aprendido"*(A7105) En la conversación en un foro de discusión sobre un determinado contenido del curso el docente se enfoca claramente en andamiar el pasaje de un lenguaje natural a uno técnico. (A4046). (Se omite

[21] Se omiten aquellas mencionadas por las autoras (Roldán et al., 2010) que casi no han sido utilizadas en las aulas, como por ejemplo la notación numérica.

	transcripción por temas de confidencialidad) Dice un docente en la entrevista: *"...de repente la respuesta es demasiado pobre, demasiado breve… Porque tres o cuatro cositas y salís del paso…Pocas personas elaboran un poco más…Por supuesto que les decís que la respuesta en el foro no puede ser demasiado larga, pero bueno, una respuesta un poco más elaborada y de nivel pueden dar…Eso lo hacen poco"* (P3024). No se encontraron trabajos cuyo objetivo fuera el desarrollo de la escritura académica. Sí hay TE que solicitan la redacción de un informe, como manifiesta esta docente: *"les ponía una lista de temas de interés…. elegir uno y hacer un trabajo sobre esos. Y después yo se los corregía y publicaba en la plataforma. Eso, claro, es un trabajo de una extensión delimitada, es decir, que haya una descripción...Que expliquen cómo es…Lo he hecho,...pero lo he dejado de hacer por el tamaño de los grupos…sinceramente corregir…"* (P3104) y agrega más adelante *"ellos interiorizan un poco y yo veo en qué nivel se puede profundizar cómo hacen para presentar el material, hasta cómo lo presentan formalmente"* (P3108)	
Representaciones figurativas (Diagramas, ilustraciones, mapas/planos/croquis y gráficas)	**Explícito** (reconoce elementos existentes: títulos, variables,valores)	**Implícito** (reconocimiento que va más allá de la lectura de valores aislados, reconoce patrones, establece relaciones)
	Se solicita colocar tablas y láminas para completar, se solicita elaborar o interpretar gráficos (A7) En casi todos los casos del estudio hay uso de imágenes que requieren completar, indicar e identificar. Por ejemplo: *"Complete con los nombres correspondientes las siguientes fotografías"* o *"Describa el proceso que se encuentra representado a continuación...* (se muestra una sucesión de tres dibujos)*"* (A3). En los casos de docentes que plantean MO siempre aparecen imágenes con flechas o referencias para identificar.	Utilización de gráficas dice al respecto P1: "Generalmente trato de que no sea...una pregunta muy concreta... es la interpretación de un gráfico, trato bastante de hacer las interpretaciones de gráficos, todo para que ellos lean y escriban" (P1034). En su aula se puede leer este enunciado de TE: "Interpreta y describe con tus palabras el gráfico de la diapo N°11 y compáralo con el de la diapo N° 16" (A1) "Elijan imágenes de la web que tengan que ver con XXXX, Entonces clasifíquelos de acuerdo a XXXX criterio" (P8042). En muchos casos de docentes

		que plantean MO aparecen imágenes con procesos para reconocer o indicar patrones u ordenar secuencias.

Tabla 7 Medios representacionales y niveles de procesamiento. Elaboración propia a partir de categorías de Roldán *et al.* (2010) y datos de campo

En acuerdo con lo señalado por las autoras mencionadas y en referencia a la enseñanza en un instituto de formación de profesores:

> debería rescatarse la potencialidad que tienen estos sistemas figurativos para complementar la comprensión de los textos científicos-académicos a los que se enfrentan los estudiantes…[el trabajo con estos] puede contribuir a la comprensión de los niveles de complejidad que posee el conocimiento de la Biología, el cual demanda del uso de múltiples formatos representacionales para justificar sus modelos explicativos. (Roldán *et al.* 2010, p. 36)

Los docentes a lo largo de las entrevistas reconocen ampliamente estas ventajas y utilizan, por lo menos en un nivel procedimental explícito, las representaciones gráficas, salvo en una entrevista donde el docente dice, “Lo mío es mucho más teórico... ponele videos, capaz” y agrega, ”en realidad, la imagen va con el texto” (P5212). Aunque la misma docente explica cómo entregan sus estudiantes una TE (pudo visualizarse en su aula, A5) en la que utilizan abundantes imágenes, más que nada con fines ilustrativos explica en la entrevista: “generalmente hacen una presentación en PowerPoint, exponen, y después entregan un informe sobre el tema. Después les abro un foro para que compartan todas las presentaciones y todos los informes entre todos” (P5072); o incluso más adelante relata otra propuesta que apunta a un nivel de uso implícito donde dice: “les mando que ellos busquen videos en *YouTube* sobre ese tema y que ellos los expliquen y expliquen por qué lo eligieron y de qué se trata la teoría” (P5134). Dussel (2015) se refiere a la importancia que tiene “el proceso de producción en que se inscribe, y la riqueza de decisiones que evidencia” (p. 33) la producción de presentaciones o video u otros medios; y alerta sobre la importancia de ayudar a los estudiantes a desarrollar “operaciones crecientemente complejas” (p. 34) con este tipo de textos multimodales.

Muchos docentes se muestran desafiados cuando sus TE pretenden resultados que denoten un uso académico de la escritura, en parte por el factor tiempo en relación a la corrección que demanda y que ya fuera analizado, pero otro aspecto que mencionan, refiere a la calidad y originalidad de las producciones: “En general copian y pegan respuestas y salen del

paso…Hay pocas intervenciones que vos ves que hay una elaboración y se lo jerarquiza en la respuesta" (P3020); o como explica este docente:

> uso cuadros comparativos, todo ese tipo de ejercicios que eviten el recorte y pegue y que no sea una lectura... que capaz está un poco mal porque también hay que evaluar la terminología y la redacción...es un problema grave el corte y pego, porque además terminas corrigiendo -porque te das cuenta- copiás un pedacito en el buscador y te sale la página literal. (P7072)

Riestra (2010) plantea la necesidad de ayudar a desarrollar la capacidad de un uso adecuado del lenguaje (en este caso, académico), partiendo de las nociones aún incompletas que los estudiantes dan, como respuesta a las consignas planteadas:

> el desafío comunicativo que consiste en introducir nociones nuevas que deberán articularse y cimentarse en las nociones ya adquiridas por ellos. Y es necesario partir de ese conocimiento del instrumento lenguaje, de la seguridad que da lo conocido (aun cuando se tratare de nociones reduccionistas que operan como obstáculos en la práctica), porque se trata de una habilidad lograda en el desarrollo de una capacidad. (p.176)

En síntesis, los docentes usan variedad de propuestas en sus consignas de las TE y recurren a diferentes sistemas representacionales. Frente a la importancia de andamiar el desarrollo de la escritura académica y la potencialidad de un uso de la representaciones gráficas en un nivel que implique elaboración conceptual (o por lo menos que se acerque a esta), los docentes manifiestan el incremento en los tiempos de corrección como limitante; y surge la preocupación por la originalidad y la elaboración de las producciones.

3.1.1.5 Modalidad: individual y grupal

De algunas consignas se analizan ciertas condiciones que se proponen en el sentido recomendado por Vázquez (2007) que ya fueran planteados: resolución individual o grupal, cómo debe ser realizada, y el tipo de entrega. Por ejemplo P3, propone pautas para una actividad y dice "en base a estas pautas, ellos tienen que presentar un informe" (P3076) y sigue explicando un poco más adelante: "Me lo mandan por mail" (P3078). Luego se refiere al trabajo grupal y cómo lo organiza: "a veces hemos hecho los grupos por la plataforma. Viste que los puedes dividir y algunas veces lo hacemos así" (P3080) y aclara luego, "No es una cosa que haya hecho mucho...o sea, sé que está y que es una herramienta útil, pero no la uso demasiado" (P3082). En otro ejemplo el docente A2 dice al respecto "yo no les prohíbo, no les digo -que sea individual-. Digo, si ellos quieren trabajar con otro estudiante y están en el mismo [instituto, localidad], pueden hacerlo" (A2211), como puede verse se sigue la lógica presencial para la formación de los grupos y lo que motiva los agrupamientos

no suele ir en el sentido de enriquecer las perspectivas o facilitar otros abordajes o atender a diferentes dimensiones de la tarea. Incluso por tratarse de estudiantes que hace al menos dos años que trabajan con la mediación tecnológica, no parece que la distancia tuviera que ser un inconveniente, sin embargo algunas dificultades para trabajar en grupo se adjudican a la distancia geográfica: “pocas veces tenés un grupito que vive justo en la misma ciudad” (P3086); o temas técnicos: “porque yo puedo armar grupos en la plataforma y que hagan un foro y que trabajen en ese foro, que yo puedo ver, y lo he hecho alguna vez…pero, en la otra plataforma [se refiere a MOODLE]” (P3087) y esgrime otro argumento en relación a la carga laboral en función de la ventaja “Me genera mucho trabajo para lo que me“ (P3090), ambos argumentos para no realizar tareas grupales apuntan a dificultades desde una perspectiva del docente. En esta investigación como ya se aclaró no se ha relevado lo que opinan los estudiantes al respecto del trabajo individual o grupal.

Aunque los docentes manifiestan algunas dificultades para el trabajo en grupos, también valoran sus posibilidades “las tareas que ellos tienen que entregarme que pueden hacerlas incluso en equipo...muy valioso el trabajo colaborativo...a distancia” (P7062). Al indagar en las aulas virtuales para profundizar en este concepto: el trabajo colaborativo se identifica que en varios foros de discusión se genera un escenario propicio: aulas A3, A5, A6 -aunque solamente en uno hay respuesta de los estudiantes-, en el aula A7 hay un foro de discusión pero con una sola intervención. En un aula, A8, el docente ha redactado una consigna dirigida a grupos que se han armado previamente por parte de los estudiantes y les proporciona además una rúbrica con criterios de corrección de la tarea. El producto solicitado es digital y se pide compartirlo en un muro digital (PADLET[22]) que está disponible en el aula. En un foro adjunto escribe el docente “No son actividades para entregar individualmente, son actividades que les permitirán reconocer en qué momento están del conocimiento sobre el tema, teniendo oportunidad de discutirlas con sus compañeros en el grupo” (A8). Es un caso donde el docente incluye todos los aspectos recomendados para elaborar una consigna.

Lo que realmente interesa en una TE grupal, es que el aprendizaje que supone sea lo suficientemente complejo como para que el trabajo en grupo sea significativo. Algunos ejemplos mostrados tratan más de una división de tareas que de resolver un problema desde diferentes perspectivas y destrezas.

[22] PADLET es un *software* que permite crear un muro o pizarra digital donde se pueden colocar trabajos -cual carteles- que quedan disponibles para todos los que ingresen. Inclusive permite incluir reacciones (asignar estrellas, me gusta o puntajes) o bien comentarios.

3.1.1.6 Posibilidades: en cuanto al tipo de aprendizaje que promueven

Los conceptos de aprendizaje superficial y profundo, se expusieron anteriormente, en relación a los diferentes supuestos que se pueden asumir durante la evaluación: uno cualitativo y otro cuantitativo. Mientras el primero implica un aprendizaje en el que se pretende que el estudiante ponga en juego su conocimiento en un contexto lo más real posible y operando en un nivel abstracto de la conceptualización; el otro conduce a un entendimiento de tipo más superficial. Por eso frente a una TE del docente, se analiza la demanda cognitiva que supone para el estudiante su resolución, el grado de complejidad de la propuesta, su relación con la vida real y la práctica profesional; todo ello en relación a lo que en el marco teórico y en mención a Biggs, se distinguió como aprendizaje superficial y profundo.

Si identificamos en las propuestas la acción solicitada a los estudiantes, (principalmente a través de los verbos empleados en la redacción, pero también en el contexto puesto en juego) muchas propuestas requieren recordar y reproducir contenidos o bien utilizarlos o aplicarlos para resolver alguna situación. Otro tanto de las tareas implican construir significados, comprender, valorar y evaluar (muchas veces en base a interpretación de imágenes, construcción de tablas comparativas, elaborar posiciones frente a modelos o incluso evaluar su aplicación en determinadas situaciones). De manera menos frecuente se solicita diseñar o crear algo, siendo estas las actividades que pueden derivar en aprendizajes profundos, siempre y cuando la propuesta lo busque intencionalmente.

De esta forma se pueden identificar los que suponen un trabajo superficial y explícito de otros que demandan uno más profundo e implícito, este análisis va de la mano de preguntarse qué se está evaluando en las aulas. Dice al respecto una docente:

> Cuando pongo gráficos, interpretación de datos, o poner una tabla y que de esa tabla hacer una discusión de los resultados…(Dice imitando a los estudiantes) ahh profe! matemática no!...Tienen una negación y bueno lo que yo les digo un gráfico una tabla es un montón de información resumida. Lo mejor es tomarse un tiempo y sacarla...es como que yo les diera cinco páginas, tenés como una reticencia, les asusta. (P1043)

En el aula de este docente se lee adjunto a una consigna algunas puntualizaciones en cuanto a qué se evaluará: “No agreguen imágenes ni textos descargados de la Web o copiados textualmente de la bibliografía, las respuestas deben evidenciar análisis de las fuentes de información y una síntesis personal de los materiales consultados (A8174). Como puede leerse, la producción del estudiante requiere consultar fuentes y materiales; si bien se solicitan acciones de análisis y síntesis (evidenciadas por los verbos usados) no se pone en juego la problematización sobre una situación real o simulada. Los conceptos desarrollados por Wiggins (1990) y Wiggins y McTighe (2008) sobre “evaluación auténtica”

y el docente como diseñador del aprendizaje de sus estudiantes (*Understanding by design* o *UbD*) refieren justamente a este aspecto de las tareas. Estas ideas ponen en juego la relación que pueda existir con la vida real y la práctica profesional en las propuestas que son presentadas a los estudiantes, yendo desde las más concretas hasta desafíos intelectuales complejos, similares (o iguales) a los de la vida real que esos autores recomiendan para lograr un entendimiento profundo.

Por último, al considerar las características de las prácticas de evaluación, se parte del estudio de las categorías recién analizadas que buscan identificar cómo es la alineación de las TE, es decir el lugar que ocupan las prácticas en las secuencias de enseñanza. Para eso se profundizó en categorías como los tipos de actividades y medios de representación demandados; las estrategias individuales y grupales propuestas, y el nivel de progresión propuesto y tipos de aprendizaje implicado (superficial y profundo).

Surgen además elementos que van conformando una nueva categoría -no considerada previamente- a la que llamamos autorregulación y que puede tener implicancias en varias de las decisiones que los docentes toman vinculadas particularmente al tema de estudio. Esto incluso ha llevado a retomar y profundizar este aspecto en el marco teórico en relación a diversos autores (Zimmerman, 2000; William 2009; Anijovich *et al.*, 2010; Mottier y López, 2010; Hederich *et al.*, 2011; Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Si se consideran en forma muy sintética indicadores de la autorregulación como, la posibilidad de plantearse objetivos, planificar, monitorear su desempeño, autoevaluarse, valorar producto y proceso de aprendizaje; en este nivel del análisis ya emergen algunas de las estrategias que los docentes abordan en este sentido y forman parte especialmente de la evaluación formativa que bajo la forma de la retroalimentación continua va sosteniendo el monitoreo que el estudiante debiera lograr como parte de su proceso de regulación. Esta categoría se irá conformando a lo largo del análisis y muy especialmente en los apartados finales cuando se refiera a la autoevaluación.

3.2. Andamiaje y retroalimentación

Al comenzar el apartado donde se analizan las consignas de las TE, se citó a Vázquez (2007) en relación a una serie de recomendaciones con respecto a las mismas. Se propone para cerrar este apartado abordar las dimensiones referidas al andamiaje que da el docente de modo que el estudiante comprenda el verbo de la consigna y cómo se hace lo que se le pide y la retroalimentación que se ofrecerá durante y después de entregada la tarea; se establecen así las relaciones entre la formulación de las consignas y las prácticas de evaluación.

3.2.1. El andamiaje del docente

En la mayoría de los casos de esta investigación -como ya se ha resaltado- los docentes suben la consigna en Tarea o proponen un cuestionario o incluso ocasionalmente un foro evaluado. La consigna habitualmente es un texto escrito, a veces mediado por alguna imagen. Si bien la mayoría estipula un plazo de entrega se evidencia gran flexibilidad, ya sea porque los docentes terminan aceptando entregas fuera del plazo o por diversas solicitudes por parte de los estudiantes (el tema de la autorregulación en sus diversos aspectos aparece como recurrente) comenta al respecto este docente: "Si semanal, con flexibilidad. Pongo semanal para yo organizarme también porque es el tiempo que yo tengo para dedicarle" (P1060). En ningún aula se visualiza, y apenas en una entrevista se hace mención al recurso Calendario: "la plataforma tiene un calendario,...van figurando las actividades" (P6130); menos aún a su sincronización con el calendario de Google por ejemplo o a un uso intencional como soporte tecnológico para facilitar el manejo de plazos y tiempos.

Las aclaraciones a la consigna se dan principalmente por mensaje individual como se desprende de las entrevistas, ya que no es posible de contrastar en las revisiones de aula por su carácter privado; muy ocasionalmente se plantean dudas en los foros expresamente creados. En ninguna ocasión se identifica que la consigna sea explicada a través de un video grabado, un *screencast*[23], o un audio, aunque ambos recursos están disponibles para ser usados directamente en la plataforma. Las consignas son solamente texto escrito con diferente nivel de explicación, (aunque no se descarta que puedan haber aclaraciones a través de videoconferencias o en las ocasiones de los encuentros presenciales), dicen a este respecto Fajre & Arancibia (2000):

> Cabe agregar, además, las diferencias -entre la consigna oral y la escrita. En general, la instrucción escrita se genera teniendo en cuenta un receptor ideal mientras que el instructivo oral cuenta con la presencia concreta del receptor por lo que permite la regulación inmediata del proceso comunicativo. (pp. 126-127)

En varias entrevistas se mencionan dificultades para que los estudiantes comprendan las consignas cuando se trabaja en el contexto en línea, por ejemplo este docente se refiere a la situación, recién comentada, de la pérdida de inmediatez para realizar aclaraciones:

> Es diferente a tenerlos acá [presenciales], porque además ellos no entienden. Acá, la consigna estoy yo, levantan la mano y me dicen -profesora me puede explicar esto -...Si no entienden la consigna...ta…pena...porque está bien, se pueden comunicar

[23] *Screencast:* es una grabación digital de la salida por pantalla de la computadora, que a veces contiene narración de audio. Esto posibilita grabar una explicación a medida que se señala o se muestra lo que está proyectado en la pantalla de la computadora.

> conmigo por correo, pero...escribir correo...que llegue el correo...El tiempo les va pasando. (P8117)

Otro aspecto que por momentos parece desbordar a algunos docentes es la reiteración de las consultas:

> Me pasa que no siempre leen todo eso y después me están preguntando 15 veces lo mismo… Y en la modalidad semipresencial si te lo pregunta por el foro de consultas generales, ta, está bárbaro, porque te lo preguntan, les respondes y lo ven todos, pero ya si te lo preguntan por mensaje… (P3012)

Las explicaciones de por qué tantas aclaraciones, son en general en el sentido en que lo plantea el docente P1: “me parece que no le dedican, se lo quieren sacar de encima” (P1049), o como explica más adelante en la misma entrevista:

> Yo trabajo más bien esperando a que ellos pregunten, antes que yo andar explicando cosas que... no sé si las necesitan…y no hace muchas preguntas no preguntan mucho. Cuando no entienden, no entienden el contenido... ¡les falta lectura del contenido! La propuesta no es que no entienden la propuesta. La propuesta es bastante directa ¿No? “comenta”, “escribe”, “opina”; O sea no es que sea una propuesta difícil y ¡contestan cualquier cosa! es porque no leyó, no hay contenido trabajado. (P1144)

Más allá de las hipótesis del docente P1, falta de lectura, o dedicación por parte de los estudiantes, puede haber otras explicaciones en el sentido de falta de claridad en la formulación de la consigna o en relación al perfil de estudiante al que se dirigen. Se entiende que la claridad no es una propiedad objetiva y es aquí donde aparece la posibilidad de usar los insumos de la evaluación formativa para la mejora de la enseñanza. Atorresi (n.d.) se refiere a que “el par consigna-respuesta constituye un género propio del mundo educativo” y enfatiza en la necesidad, aún en la educación superior, de “partir de establecer acuerdos entre alumnos y docentes”; por ejemplo para acordar el significado a los verbos utilizados.

Los docentes de los cursos semipresenciales entrevistados dan cuenta en forma reiterada de estar compenetrados con las circunstancias particulares que rodean a sus estudiantes. La distancia geográfica; la dificultad para comunicarse aún entre ellos; el difícil acceso y selección de los materiales adecuados; la escasa autonomía y capacidad de autorregulación para el estudio entre otras. En este último aspecto reflexiona un docente:

> Fui generando como actividades que cargaba en la plataforma y entonces a la semana siguiente les pedía que la tuvieran hecha y después a la otra [...] Había entrado en la misma rosca entonces me dije -No podemos, los estamos matando porque los profesores le cargamos actividades y a la siguiente semana le dijimos que tengan todas las actividades hechas, bueno los apabullamos, porque bueno, es muy

> difícil-. Entonces fue como probar e ir probando y viendo cómo secuenciar las actividades, cómo comunicarme con ellos. (P8010)

Sólo en la mitad de los cursos analizados (aulas: A2, A3, A6 y A8) se encuentra algún tipo de guía elaborada por el docente con pautas claras sobre los objetivos específicos propuestos, la modalidad de trabajo, de entrega de tareas, de cumplimiento con plazos, en otros casos a través de una participación en un foro de presentación el docente da o complementa algunos lineamientos (A1, A4, A5). Dice el docente P7 en la entrevista: "Están escritas las tengo escritas las pauto desde principio de año porque después no quiero sorpresas...Les mando un espacio de discusión para intercambiar si quieren" (P7078).

En más de un caso hay comentarios referentes a las dificultades que se perciben en los estudiantes para comprender las pautas, ajustarse a los reglamentos o autorregular su aprendizaje y las consecuencias que sobre la labor docente recaen. Aun así, en uno de los casos en que el docente tiene extremadamente pautado todo el curso (A3) con varias indicaciones generales y para cada unidad (incluye los objetivos, la presentación del tema y fundamentación del mismo, Hoja de ruta, Guía didáctica, explicaciones de cómo usar el material y qué jerarquizar en cada unidad; agrega: "Me pasa que no siempre leen todo eso y después me están preguntando 15 veces lo mismo" (P3012). En el aula virtual de otro curso (A8), donde también hay abundantes orientaciones introductorias por parte del docente, se lee en un foro de consultas la siguiente intervención del docente:

> ¿Les queda claro ahora?, accedan al sitio web y verán las correcciones. Aunque tal vez lo que no sepan es descargar las tareas corregidas, ¿es eso?, en la barra de tareas hay un botón para descargas. Si es esta la duda les puedo enviar una captura de pantalla. Saludos. (A8)

Otro docente también deja reflejada la dificultad del manejo de los tiempos y organización de sus estudiantes, donde a lo largo de un foro de consulta sobre una determinada tarea se puede leer textualmente en fechas sucesivas: "[...] Indudablemente que no recibo trabajos fuera del tiempo estipulado. Como ven tienen tiempo... ¡espero maravillosos trabajos!" (A7). Con fecha de tres semanas posteriores se lee otra intervención del mismo docente frente a un pedido de cambio de fecha: "[...] Hace casi un mes que está agendado. Hay que distribuir los tiempos" (A7). Más adelante se retomará este aspecto ya que la dificultad en la autorregulación por parte de los estudiantes surge una vez más.

3.2.2. La producción de la retroalimentación y las calificaciones

Al describir la plataforma como un ecosistema digital, no se hizo foco en las herramientas de gestión que son aquellas que se vinculan con el sistema administrativo, como viene al caso en este nivel de avance del análisis se mencionan someramente:

Existe una plataforma institucional administrativa SGE (Sistema de Gestión Estudiantil) donde se registra toda la parte administrativa del CFE (para cursos presenciales y semipresenciales), entre la que se cuenta el registro de calificaciones, especialmente las sumativas (pruebas parciales) y nota la final del curso con su respectiva categoría (exonerado, examen reglamentado, libre, etc.).

En la plataforma *Schoology* existe un sistema de Libreta de calificaciones (ya mencionado) y un sistema de Gestión de calificaciones que permite por ejemplo:

- definir escalas de valoración (de 1 a 12, por porcentaje, por letras u otras que se quieran definir). Incluso permite vincular cada tarea calificada con diferentes escalas y además etiquetarlas, dentro de la libreta, con diferente tipo de asignaciones (tarea de laboratorio, escrito, repaso, foro calificado, o cualquiera que el docente quiera definir).
- elaborar rúbricas que se pueden vincular a diferentes tareas para su corrección y que contemplan la inclusión de criterios (con descripciones) y rangos de logro (también con descripciones). El sistema permite hacerlas visibles a los estudiantes junto con la consigna; y de usarlas para marcar directamente sobre ellas los casilleros que se considere para hacer las devoluciones e incluso agregar comentarios de retroalimentación.
- La posibilidad de definir etiquetas para clasificar las diferentes TE propuestas (tareas, orales, foros calificados, parciales, etc.) y así asignarles diferente peso dentro del curso o vincularlas con variadas escalas de calificaciones.

Todo este sistema es sumamente flexible dentro de un curso y para cada tarea de forma que el docente puede personalizarlo, anteriormente se dijo que las tecnologías no son neutrales ni imparciales. Para ilustrarlo basta comparar la libreta electrónica del SGE y la de Schoology (aula virtual); mientras la primera solo admite calificaciones en la escala oficial de 1 a 12 (en una lógica de rendición de cuentas de la evaluación), en la del aula se pueden personalizar varias escalas, rúbricas y agregar comentarios (aspectos fundamentales para una evaluación formativa).

Cuando se califica una tarea a través del sistema que ofrece el aula virtual, el estudiante puede hacer un seguimiento de los resultados, así como de los comentarios complementarios que el docente pudiera haber registrado en relación a la calificación o marcas en la rúbrica que hubiera hecho. Esto resulta muy potente ya que sería fundamental

en un sistema donde se visualice incluso a las TE como instancias para el aprendizaje; su uso podría colaborar en equilibrar el peso que tiene, especialmente para los estudiantes, la calificación; pero por lo que se deduce de las entrevistas y lo que se pudo observar en las aulas, los docentes lo utilizan de forma muy similar al SGE (solo notas del 1 al 12).

En el aula A7, en una intervención en un foro, el docente dice a sus estudiantes: "Ya he subido las calificaciones finales al curso. Ahora lo hago al SGE. He tomado en cuenta las calificaciones de los parciales y las tareas realizadas que muestran el seguimiento del curso. Saludos a todos!! (sic.)" (A7227). A continuación, en el foro, coloca una captura de pantalla de su libreta de calificaciones, agregando: "Acá está mi libreta completa. Desconozco los mecanismos internos de las plataformas por los que no pueden ver sus calificaciones, es su derecho, por eso las publico" (A7229). Esto permite poner en evidencia otro aspecto en relación a las ventajas del sistema de calificaciones de la libreta del aula virtual que adecuadamente configurado permite que cada estudiante haga un seguimiento personal de sus tareas y calificaciones lo que ofrece cierta cautela al momento de difundir los resultados, dado que puede ser contraproducente "hacer público, lo privado" (Caamaño, 2009).

3.2.2.1 Retroalimentación del docente

Se considera la retroalimentación como la información cualitativa que obtiene el estudiante después de una tarea de evaluación a través de diversos procedimientos. Esta instancia se considera de particular interés.

A diferencia de la calificación, la retroalimentación es explícitamente orientada al progreso. Es particularmente importante en las tareas de evaluación formativa, cuando no se asigna una nota final. Típicamente incluye una respuesta correcta o modelo y una explicación de cualquier respuesta incorrecta que pueda haber hecho el estudiante.

Si bien los medios usados pueden ser variados: texto escrito, audios, videos, o directamente en una videoconferencia, en general los docentes utilizan la corrección por escrito en el documento entregado por los estudiantes y realizada en el propio sistema de la plataforma (en el visor de entregas); pero también como comentarios anexos a la entrega, devoluciones generales a través de foros o personales a través de mensajeros.

Los momentos de comunicación varían y muchas veces ha resultado difícil de constatar en esta investigación por las limitaciones de acceso a la información del sistema. La forma de comunicar al estudiante varía desde la verificación (por ejemplo automática o simplemente de entregado o no entregado); la verificación con comentario (que es la más frecuente) u ocasionalmente se presenta un modelo corregido elaborado, como en el A8 donde luego de

un parcial se hacen correcciones generales para cada pregunta (A8274). Lo menos frecuente sería la respuesta sincrónica, aunque en el caso del A7 se evidencia en una conversación en un foro cómo una estudiante presenta una duda y en diálogo con el docente se acuerda: "-lunes de noche hago conferencia…aviso el finde, -queda grabada" (A7182-184); posibilitando además el acceso asincrónico para otros estudiantes que no hubieran participado.

Llama la atención que ningún docente utilice la posibilidad integrada en la plataforma de realizar comentarios y retroalimentaciones por audio; esta es una forma muy rápida y práctica de cubrir varios aspectos a retroalimentar e incluso enriquecer con la voz. En un artículo reciente se investigó este aspecto entre estudiantes, la posibilidad de brindar una retroalimentación personalizada contrasta con la retroalimentación general brindada al grupo o con dar una calificación aislada; la revisión bibliográfica revela el potencial del multimedia para realizarla y además cómo minimiza la sobrecarga cognitiva (Aragon, Johnson y Shaik, 2002; Young, 2006; Wells, 2007; Shute, 2008; en Keane, 2018). Incluso una de las críticas habituales a la enseñanza en línea es la falta de trazo social. La utilización de audio como forma de dar o potenciar la retroalimentación puede funcionar en este sentido, de acuerdo a la investigación mencionada, la mayoría de los estudiantes lo valora en forma positiva. La presencia social en este caso estaría definida como el grado en que una persona es percibida como real en una situación mediada, así, en la comunicación asincrónica el docente y sus comentarios pueden ser percibidos como genuinos y permiten que el estudiante se involucre mucho más. Siguiendo esta línea es de destacar cómo también obraría en este sentido el uso de la videoconferencia aunque se intuye que es menos práctica ya que tiene otros requerimientos técnicos, de equipamiento, de ancho de banda, e implica una situación más preparada ya que media la imagen personal.

La retroalimentación tiene un impacto potencial sobre la enseñanza que puede ir desde un extremo cerrado: cuando es automática-adaptativa; hasta la altamente personalizada: se detecta una dificultad específica en el aprendizaje, se realiza la retroalimentación y el estudiante vuelve sobre la tarea con alguna acción indicada o modificación realizada en la enseñanza. En un foro de consultas del aula A1, se leen entradas de los estudiantes que confirman esta última posibilidad, "Profe realicé correcciones en tarea."; y esta otra entrada "Envíe la tarea de nuevo con las correcciones profesora! Saludos" (A1154-155). Pero volviendo al concepto de altamente personalizada, se le podría sumar a éste el de altamente compleja. Muchas veces en la formación terciaria las retroalimentaciones implican varios aspectos, si se reducen a un concepto (es casi lo mismo que a un número), por ejemplo -nota 6; concepto: aceptable en general- o bien -nota 11; concepto: trabajo destacado-, Este

tipo de retroalimentación hace que se pierda la riqueza e incluso los propósitos de la misma. Para ello se analizan algunos ejemplos:

El docente P5 describe el tipo de TE que propone y algunos aspectos, más allá del contenido, que contempla al evaluar:

> Claro, prefiero que sea más abierto, que tengan que buscar en varios lados y que elaboren respuestas. Porque creo que en 4to. es importante que escriban y se expresen y desarrollen... A veces uno lee cosas y decís "Ayy...cuarto año de profesorado, no puede escribir así" (preocupada) Entonces, ta, es como importante. (P5180)

En el mismo sentido el docente P1 comenta:

> Les pongo los comentarios diciendo-"Lee bien lo que escribiste"-. Te das cuenta que largó una chorrera de cosas, que no hubo una lectura posterior, ni una redacción mínima, digo, -"lee nuevamente lo que acabas de escribir a ver si tú lo entendés"- ...entonces parece que no le puso mucha intención. (P1056)

En ambos casos los docentes entrevistados manifiestan preocupación por la escritura, y como se expusiera en el marco teórico, una buena práctica para su mejora consiste en brindar una retroalimentación de tipo epistémica o epistémico-sugestiva. Con esto se entiende devolver al estudiante preguntas sugerentes, que le inviten a clarificar la idea, a profundizar o expandir su visión.

Aunque es probable que los docentes tengan esto muy claro, al momento de elaborar su retroalimentación se encuentran con otra disyuntiva a la que hacen referencia la mayoría de los entrevistados, las devoluciones de las tareas y el tiempo que implican (aspecto ya comentado). Es muy ilustrativa la intervención donde se usa insistentemente el verbo corregir:

> ellos entregan, yo les corrijo y ta, pongo la nota...Corrijo, corrijo y corrijo. Podría no corregir...Pero si no es como complicado, porque, en realidad, ellos quieren que les corrijas. Para tener un seguimiento y ver cómo están... (P5226)

O la resignación que plantea P5 frente a lo que quisiera hacer y lo que realmente cree que puede:

> Pero prefiero plantearles preguntas, porque prefiero que desarrollen los temas y que busquen ejemplos...y que expliquen...Van más por ahí mis actividades…y me lleva mucho más trabajo corregir porque son larguísimas… Pero, bueno, este año, que son muchos, capaz que uso el cuestionario. (P5174)

Es interesante ver cómo este docente visualiza el cuestionario como una forma inferior de evaluar y supeditado al número de estudiantes que le hayan tocado en el curso.

Los comentarios y retroalimentaciones que hacen los docentes revelan también otras preocupaciones vinculadas a la autoría, posibilidad de fraude o simplemente falta de elaboración personal en las respuestas. Escribe al respecto el docente P7 en una entrada de un foro de su aula virtual:

> Tenemos trabajo. Adelante!! He leído cosas lindas...pero el RECORTO Y PEGO ESTÁ DEFINITIVAMENTE PROHIBIDO (sic., mayúsculas como sinónimo de hablar en voz muy alta). (A7174)

O este otro docente que en las indicaciones de una propuesta en su aula (A6) cortésmente invita a no copiar las tareas y textualmente escribe:

> Pero para evitar la superposición de contribuciones propongo una lista de temas, cada uno elegirá uno de ellos y hará su aporte. (Con sus propias palabras, evitando el plagio). (A6168)

A lo largo de las entrevistas surge también este tema y un docente (P1) explica cómo recurre a una formular la consigna de modo que le de cierta garantía de autenticidad en las producciones:

> Pero sí lo corroboro…cuando hay frases… [se refiere a la verificación en Internet], (e interrumpe)... vos lo vas viendo en la elaboración. Por eso (ejemplifica) “interpretar un gráfico”, no hay -lo pego- que valga. Ahí tienen que escribir. De repente uno (ejemplifica): “interpreta la siguiente frase” o “la siguiente afirmación que dijo Fulano”. Ves que ahí hay otra elaboración. (P1069)

No se ha encontrado como estrategia que los docentes incluyan un modelo resuelto de la TE en las devoluciones, para que los estudiantes pudieran hacer su autoevaluación. Esto podría ser una forma de agilizar las correcciones, máxime teniendo en cuenta que se trata de estudiantes que están finalizando su carrera. Uno de los motivos puede ser que los docentes utilicen las TE a lo largo de diversas cohortes: “Ahora en Recursos[24] tengo todo armado, todo lo que voy a poner” (P2297); o como le preocupa a P1 que al ser interrogado sobre este aspecto comenta: “No, y si no se lo comparten entre ellos” (P1256). Incluso en un foro del aula A2, hay una intervención de un estudiante donde de algún modo se plantea esta posibilidad de la siguiente forma:

> -Estudiante: Nos podría decir cómo es el modelo de prueba que va a usar. Capaz que ya lo dijo y a mí se me escapó

[24] Espacio de la plataforma que sirve para guardar materiales y respaldar cursos para ser reutilizados.

-Profesor: Son preguntas, similar al anterior.
-Profesor: Lo voy a poner para enviar como tarea, hay tiempo hasta las 24 del mismo día. (A2)

En este caso se deduce que el modelo de la prueba que el estudiante solicita no es el que se va a proponer, pero sí alguno parecido. Esta solución podría ofrecerse en los casos antes mencionados, si se pretende mejorar la escritura, por ejemplo al ofrecer modelos: de párrafos adecuadamente escritos, gráficas con interpretaciones que contemplen todos los aspectos solicitados; es decir modelos que no incluyan los mismos contenidos solicitados, pero sí las formas.

Hasta aquí se ha hecho referencia sobre todo a la heteroevaluación, es decir cuando la acción es realizada en este caso por el docente (o alguien en diferente nivel de aprendizaje sobre el asunto evaluado), esta ha sido la modalidad más frecuente en los casos estudiados.

3.2.2.2 Retroalimentación entre pares

La coevaluación o evaluación entre pares, puede resultar muy útil por varios factores, puede transcurrir por medios alternativos a los institucionales y aunque esto suponga un mínimo control, incluye la ventaja de fortalecer el establecimiento de comunidades de práctica y todo lo que esto conlleva (disminuye desvinculación, fortalece relación entre pares, facilita la comunicación y circulación de la información). Puede resultar también favorable porque actúa como multiplicador de la retroalimentación docente, haciendo que pase de tener un efecto individual a ser aprovechado por todo el grupo (o incluso entre grupos y generaciones o cohortes). Es ventajoso alentarla en grupos numerosos cuando atender a las individualidades puede resultar difícil, como se mencionó en varias oportunidades los docentes hacen referencia a la demanda de tiempo que les insume la corrección y ésta podría ser una forma de disminuir esa carga.

Cuando se buscan evidencias en que se aplique, los ejemplos son muy acotados o incluso se encuentran oportunidades desaprovechadas, como en el caso mencionado de los foros donde no se da la discusión y coevaluación. Las indicaciones de los docentes suelen estar más bien enfocadas en asuntos referentes a los contenidos y no en los modos de participación. Un recorrido por los foros propuestos permite visualizar cómo en las consignas no suelen haber indicaciones acerca de cómo discutir, cómo dar otro punto de vista, en ninguno de los casos se ha encontrado que los foros tengan un cierre[25] ni por parte del

[25] Por ejemplo una intervención final que recoja la mayor parte de los argumentos o perspectivas volcadas en el foro o un resumen de las ideas trabajadas. Puede ser realizada por el docente o encomendada a algún estudiante.

docente o encomendado a un estudiante. En el aula A5, por ejemplo, se presenta una tarea para realizar en un foro y escribe el docente:

> -Hola, el siguiente tema lo vamos a empezar a trabajar en este foro, para el mismo tienen que:
>
> > 1-Buscar y compartir algún documental acerca de [se omite el tema]... y las teorías que lo tratan de explicar. (Compartir el link)
> > 2-Hacer una breve explicación de lo que se trata en el documental.

Los estudiantes responden individualmente como si no hubiera otros participantes, no hay referencia a los materiales colocados por un compañero, es una actividad que se podría haber mandado a través del recurso Tarea de la plataforma y no se habría notado la diferencia. En la entrevista, el docente explica en relación a otro uso que hace de los foros: "Después les abro un foro para que compartan todas las presentaciones y todos los informes entre todos" (P5072) y más adelante agrega: "Porque así todos acceden. Porque si no, uno prepara mucho de una cosa, y lo otro le queda como más colgado" (P5074) y finalmente reflexiona: "Mi intención es que hagan como un resumen de todo, pero generalmente nos agarra a fin de año, tienen 200 parciales, la práctica de fin de año...En los hechos es bastante inviable" (P5078).

Otras oportunidades para la coevaluación que se pudieron observar es en el caso del aula A4 donde el docente utiliza bastantes foros y un estudiante puede comentar la intervención de otro, pero de acuerdo a la revisión que se hizo los estudiantes no se responden entre ellos; es un diálogo profesor-estudiante, uno a uno. Incluso algunas intervenciones denotan que ni siquiera han leído lo que acababa de escribir un compañero.

En un foro del aula A8, donde se desarrolla una tarea grupal con la creación de un sitio web colaborativo (cuya consigna ya fuera mencionada), escribe el docente: "No son actividades para entregar individualmente...teniendo oportunidad de discutirlas con sus compañeros en el grupo" (A8). Como medio de evaluación el docente solicita en el mismo foro, que entreguen la tarea (con fecha pautada), que los compañeros la corrijan como respuesta al hilo en el foro (también con fecha pautada) y luego el docente corrige la tarea del estudiante y los comentarios realizados por sus compañeros. El docente en la entrevista, al explicar esta propuesta indica cómo su objetivo era fortalecer a sus estudiantes en miras a una autoevaluación: "primero les daba el ejercicio, como para prepararlos, para que ellos hicieran como una autoevaluación, que cruzaba con la coevaluación" (P8081). Se entiende que las actividades de coevaluación, por ejemplo en el sentido en que las plantea el docente P8, no solo debieran ser alentadas sino que deberían explicarse, hacer saber las ventajas, cómo retroalimentar a un compañero y cómo recibir y elaborar esa información, en última instancia no hay que perder de vista que se trata de formar docentes.

Es posible que en los grupos de WSP, que funcionan paralelos al curso, más allá que el docente opte o no por participar o que sea invitado o no a hacerlo, se pueden dar interesantes instancias de coevaluación, sin dudas un tema interesante a ser investigado.

3.2.2.3 La autoevaluación y la autorregulación

Es probable que una de las mayores aspiraciones del docente sea cuando el estudiante es quien evalúa sus propias actuaciones y producciones. Como se desarrollara en el marco teórico, a partir de William (2009) la coevaluación y autorregulación son dos de las cinco claves centrales para una evaluación enfocada en el aprendizaje. También se explicó en ese apartado cómo, desde la mirada de Anijovich y col. (2010), es un tipo de evaluación que no busca el control que pueda ejercer el docente, al implicar fuertemente al estudiante. Aunque la coevaluación y la autoevaluación no se encontraron como prácticas generalizadas (como excepción se ha explicado la experiencia en el aula A8), sí se han destacado a lo largo de este análisis varias oportunidades donde los docentes se refieren a la necesidad por parte del estudiante de autorregulación -íntimamente ligada al concepto de metacognición (Flavell, 1985)-, es una puntualización recurrente en los discursos de los docentes y se pudo identificar que algunas de sus decisiones acerca de estrategias de enseñanza y prácticas de evaluación estaban condicionadas por la misma. Adjudican a los estudiantes cierta falta de regulación y monitoreo de su actividad y cómo en una etapa cercana a su egreso de una carrera terciaria: demandan cambios de fecha, solicitan flexibilidad o no comprenden su calificación, etc. Un docente (P8) coloca en un mensaje en su aula luego de recibir demandas insistentes por una consigna planteada:

> Atender y entender las pautas y consignas de los trabajos que se proponen en la actividad docente, va a ser una tarea que ustedes deberán enseñar a sus alumnos, estableciendo mensajes claros y adecuados a sus niveles de comprensión. El exigir de ustedes el mismo nivel de atención a las consignas de las tareas propuestas en esta plataforma, es también una tarea de enseñanza que me compete como formadora de formadores. (A8)

Parece predominar entre los docentes, un supuesto por el cual sus estudiantes ya deberían saber: cómo regular sus actividades, defender sus puntos de vista, argumentar de manera fundada, citar fuentes consultadas, elaborar respuestas solicitadas, o participar de manera interesante y oportuna en un foro de discusión. Puede ser el caso, en que el que la mediación tecnológica esté condicionando particularmente esos procesos, en un reciente artículo dice Meirieu (2020) al respecto:

> cuando el alumno no está presente y la interacción pedagógica es, de hecho, particularmente reducida, podemos ver cuán serio es transformar nuestros «objetivos» en «prerrequisitos». Hay demasiada tendencia en nuestras instituciones a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia

> no pueden ser requisitos previos para entrar e*n una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos. Hacerlos requisitos previos significa reservar la acti*vidad pedagógica a los que ya están «educados», y preferiblemente «bien educados». (Meirieu, 2020)

El autor destaca la importancia de atender esas situaciones y abordarlas desde la enseñanza con tanto énfasis como el que se les da a los contenidos programáticos.

Otro aspecto igualmente importante se vincula con la explicitación de los criterios de evaluación en forma de rúbricas, tablas, listas de cotejo, u otros. Además si estos se comparten previamente con los estudiantes, o incluso si se elaboran en forma conjunta reflexionando sobre qué y cómo serán evaluados, pueden resultar en una guía hacia el desarrollo de la autoevaluación.

En algunas aulas se encontraron rúbricas elaboradas para algunas tareas, en el aula A8 el docente recurre tanto a propuestas de coevaluación (ya mencionadas) como a la utilización de rúbricas.

En la entrevista explica: “Para cada actividad me hacía como una especie de indicadores con puntos como satisfactorio, etc. Iba sumando puntajes y al final había un puntaje y yo tenía una equivalente de porcentaje de logro con nota” (A8084); y continúa: “Yo en realidad esa tablita que te mencioné nunca se lo comuniqué a ellos. Las únicas instancias en que ellos sabían lo que se esperaba de ellos es cuando yo hacía para alguna actividad una rúbrica. Que esa sí se las comunicaba” (A8127). Se encontró otro caso en el aula A4, bajo el título de “matriz de valoración”, una tabla con 3 niveles de logro definidos para dos actividades que habían sido planteadas. Al preguntar en las entrevistas sobre este aspecto, además del caso de los docentes P8 y P4, otros dos docentes hacen alguna referencia a las mismas: “No, diseño una yo, según la actividad” (P5200) y agrega “Sí, en realidad no les doy la rúbrica exacto, pero les digo -va por acá, tiene que tener esto, esto y esto; qué es lo que voy a corregir-” (P5202), en este caso no se pudo identificar esa rúbrica en el aula por lo que quizás fuese una referencia a un tipo de estrategia que ocasionalmente el docente usa o ha usado.

En esta intervención, P3 explica por qué no se hace un uso generalizado de este tipo de instrumento:

> No, no, la rúbrica la uso en el liceo y después, la verdad es que no. La verdad es que está buenísima la rúbrica pero te implica más tiempo y no me da. Claro, las rúbricas implican planificación y elaboración y después corregir de acuerdo a la rúbrica que enviaste...y no. (P3102)

Quizás no se considere pertinente su uso en la educación superior o se estime que agrega más trabajo o insume más tiempo por su elaboración o bien es considerado un instrumento de poco valor.

Otra herramienta que ofrece la plataforma mencionada es la posibilidad que los estudiantes puedan crear y compartir Portafolios, definidos por Barberá (2009) como "una recopilación organizada de muestras de trabajo seleccionadas en formato digital que evidencian el proceso y los resultados del aprendizaje demostrando la calidad y el nivel de logro de las competencias planteadas" (p. 12) y de acuerdo a la misma autora están: "ligados con competencias de alto nivel cognitivo, y de manera muy especial a la organización y la autorregulación, así como la metacognición" (Barberá *et al.*, 2016, p. 7). No se constató su uso ni su mención en las aulas indagadas ni por parte de los docentes en las entrevistas.

Como cierre de este apartado se quiere destacar la importancia de la retroalimentación en todas sus formas, será esta información que el estudiante reciba la que le ayudará a construir el diálogo interno que le permita monitorear sus conocimientos y aprendizaje. Las prácticas de evaluación pueden favorecer la autorregulación cuando los objetivos de las TE apuntan a los niveles superiores de entendimiento e implican al estudiante en la actividad, de modo que le encuentre sentido, que le sea significativa y cuenten con la mediación con el contexto y con el otro.

4 Explorando nuevos territorios

Desde el inicio de esta investigación se enfocó en el estudio de un tema complejo como son las prácticas de evaluación de cursos en modalidad semipresencial, por lo que el contexto en línea en que ocurre la mayor parte del proceso ha atravesado todo el análisis. Ya en el tramo final, se propone dar una mirada más particular a lo que revela la relación que los docentes han establecido con la tecnología en sus prácticas.

Fig. 9 Modelo SAMR. Adaptado de Puentedura (2009).

El modelo de implementación de la tecnología, SAMR[26] (Puentedura, 2009), indica los niveles de impacto de las TIC de acuerdo a si se usan para sustituir, aumentar, modificar o

[26] Acrónimo, del inglés: *Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition* (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición).

redefinir el ambiente de aprendizaje. Se podría inferir que en el caso de los docentes investigados su uso es mayoritariamente para mejora (ver Fig. 9) aunque hay algunos ejemplos ya mencionados, como en el aula A8, donde hay un uso transformador: "Cada grupo deberá seleccionar en la web tres imágenes de [se menciona un tema en particular]... y publicarlas en el tablero virtual PADLET" (consigna en A8); además el docente anexa una rúbrica para la autoevaluación. Otro docente trasluce su actividad transformadora de la práctica a través del uso de las TD, cuando explica que:

> Las imágenes también son imágenes que he ido recolectando a lo largo de la vida…,que las vivo editando y reeditando y modificando…Porque viste que encontrás errores...les sacas nombres o les pones más nombres, o les pones colores, o les sacas colores, las editas y le bajas intensidad al color. (P3032)

En estos ejemplos la tecnología se usó para un rediseño significativo o aún para la creación de actividades antes impensadas; pero en general, predomina un uso que no implica un cambio funcional significativo en las evaluaciones, ya sea se sustituye la misma práctica pero con uso de las TIC o en el mejor de los casos se potencia el uso que ya se hacía con medios tradicionales. El ejemplo ya mencionado, es el de entregar una prueba MO en documento de texto adjunto, sin usar la herramienta para diseño de cuestionarios (o formularios) de la que se dispone. Estas serían prácticas de sustitución.

Se considera que hay un "aumento" en la implementación cuando se incorporan imágenes y videos en algunas de las preguntas de evaluación o bien se comparten fotografías tomadas en una salida de campo o en el laboratorio. También implica una mejora el uso de alguno de los sistemas de videoconferencia. En los hechos algunos profesores lo valoran como positivo, por ejemplo P7 dice al respecto:

> Para mí lo más grandioso fue la teleconferencia desde mi casa... para mí es fantástico eso,...les veo la cara... después que nos vemos todos, les pido que vayan cerrando [se refiere a apagar la cámara]...Para que sea más ágil la conferencia... sale todo escrito en el costado [se refiere al chat simultáneo] entonces ya ves las preguntas y eso lo manejó bien, lo estoy manejando... ¡Me gustó mucho! (P7221)

Son varios los ejemplos de sustitución que se desprenden de las entrevistas: "les mando un archivo con la corrección del parcial...porque se repitieron muchos errores, entonces, los voy anotando aparte para hacer un archivo de corrección general" (P3100). Otros ejemplos en relación a la corrección: "yo descargaba en mi computadora el documento que ellos me mandaban -porque no me gusta cómo se corrige en la plataforma" (P8072); o bien este docente que hace uso del corrector en línea: "lo corrijo ahí mismo. En la entrega de tareas les pongo con el procesador ese que tiene" (P5146). Se les pregunta a los docentes si por

ejemplo usan otros medios para corregir como ser comentarios en audios o correcciones a través de videos, cuestionarios corregidos en forma automática; las respuestas en su mayoría son negativas: “no, audio no, todo por plataforma escrito” (P5166). En otro caso comenta el docente refiriéndose a un parcial no presencial: “le pone la prueba... Me lo escanean primero y después me lo mandan por correo, lo corrijo y después subo a la plataforma las notas y subo los comentarios si es necesario hacerlo” (P493).

No es fácil encontrar ejemplos de un uso realmente transformador de los escenarios de aprendizaje, el mismo Puentedura (2017) en un artículo reciente de su blog, busca explicar este fenómeno y alerta sobre el “problema con tanta sustitución”. Desde las instituciones se esgrime la necesidad de una incorporación lenta y segura de las TIC por parte del cuerpo docente; sin embargo el autor, aunque reconoce la necesidad de la sustitución, explica que no toda tiene el mismo valor y que “la prudencia (a veces) es poco prudente”. Usar una prueba MO en línea no agrega demasiado como tecnología *per se,* a no ser que su objetivo sea una autoevaluación calificada que habilite a una discusión posterior con y entre los estudiantes. Otro aspecto a considerar es que, cuando la tecnología de sustitución está subutilizada o incluso mal usada, esto detiene las etapas posteriores de aumento o las que implican verdadera transformación: un libro en formato papel puede ser sustituido por uno en formato de pdf, pero una sustitución valiosa ocurre si puede usarse un visor de pdf que incorpore la posibilidad de hacerle comentarios, anotaciones, resaltar fragmentos o agregar notas.

Si se retoma la cita anterior del docente P7: “Para que sea más ágil la conferencia... sale todo escrito en el costado [se refiere al chat simultáneo durante una videoconferencia por plataforma], entonces ya ves las preguntas y eso lo manejo bien, lo estoy manejando... Me gustó mucho!” (P7221); se pone en evidencia a través de un ejemplo cómo la tecnología que permite mantener un *chat* escrito en simultáneo con la videoconferencia, puede resultar novedosa y útil, pero de poco serviría si anteriormente los estudiantes no hubiesen aprendido a “sacar apuntes” (o tomar notas), independientemente de la tecnología utilizada.

Puentedura adelanta en su artículo que no hay una forma prescriptiva de solucionar este estancamiento en el nivel de sustitución, pero que en algunas instituciones ha funcionado el desarrollo de una selección cuidadosa de prácticas compartidas entre los miembros del colectivo docente. Este concepto se enlaza fuertemente con el de creación de “comunidades de práctica” desarrollado en el marco teórico en referencia al aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), así como con el concepto de PLE (acrónimo en inglés para *Personal Learning Environments*) o entornos personales de aprendizaje, que implican un dominio de interés común que abarcan actividades conjuntas, discusiones, información compartida; una práctica donde se comparten recursos, experiencias, narrativas, herramientas y enfoques

para la resolución de problemas. A veces los docentes trabajan en investigaciones de pequeña escala o integran equipos de investigación, como el caso de CFE-Investiga con financiación de la ANII (Agencia Nacional para la Investigación e Innovación), que brindan sensación de pertenencia e involucramiento y construyen confianza; todos considerados ingredientes esenciales de las comunidades de aprendizaje. Relatan los docentes: “hicimos un trabajo para un congreso en Cádiz [virtual]...son encuestas a estudiantes del semipresencial…O sea tres generaciones de estudiantes semipresenciales” (P7004), o este otro que recuerda: “hace 2 años hicimos aquel curso... el postítulo que me ayudó bastante dándome ideas, ampliando la forma de utilizar la plataforma” (P8017), o P3 que denota su interés por profundizar en el tema: “incluso he hecho cursos, hice posgrados de educación a distancia” (P3146).

Otro docente recuerda los inicios en la modalidad, donde se contaba con otros actores que formaban parte su comunidad de práctica, y lo valora positivamente: “ya no tenemos... en una época tuvimos….Cómo es que se llama... los contenidistas! …yo les decía “haceme el parcial”, “prepárame las preguntas”...claro eso era antes [dice con pesar]... hacían las guías. Como un auxiliar de cátedra” (P6052-060).

Actualmente los docentes no cuentan más con este tipo de soportes o figuras dedicadas al apoyo específico en el área tecno-pedagógica (uno de los componentes del modelo TPACK del conocimiento), lo que destaca la necesidad del perfeccionamiento en el área de las tecnologías digitales para los docentes de modalidades semipresenciales.

En un momento avanzado de la escritura de esta investigación, el mundo se encuentra enfrentando un fenómeno muy singular por la pandemia de la COVID-19. La inmensa mayoría de los docentes se han visto embarcados en la enseñanza virtual. Esto ha acelerado enormemente lo que fuera planteado como una duda por Puentedura en el sentido de la prudencia a la hora de incorporar la tecnología en el ámbito educativo. En particular, en Uruguay, de un viernes (13 de marzo de 2020) para el lunes siguiente, toda clase presencial pasó a la modalidad virtual. Si bien el caso que nos ocupa se enfoca en docentes que ya venían trabajando en estos contextos, este cambio generalizado permite formular muchas preguntas de investigación. Por lo menos el primer paso de la sustitución a la que refiere el modelo SMAR se está dando en semanas, meses, los docentes están aprendiendo -por inmersión- y sin alternativas a integrar las TD. ¿Son implementaciones de sustitución? ¿Se da una redefinición de los espacios de aprendizaje con el uso de las TIC? Nada más lejos de paulatino y seguro, es avasallante y lleno de inseguridades, el único refugio es que la incertidumbre es planetaria y que en forma paralela se están desarrollando comunidades de aprendizaje a través de las redes y cada vez se enriquecen más los APA

de los docentes. Cabe consignar que en Uruguay, las condiciones previas de suministro de tecnología son de las mejores en América Latina (Pais, 2020) debido a la implantación, desde el 2005 en adelante, del Plan CEIBAL; lo que quedará por investigar será el nivel de uso y apropiación de los diferentes insumos y dispositivos; y especialmente si la calidad del aprendizaje es sostenido y general o se reduce a algunos grupos.

Esta situación fue inimaginable cuando en su estudio de 2018, Mateu, Cobo y Moravec analizaron los posibles cuatro escenarios sobre el uso de la tecnología en educación en el sistema de educación pública uruguayo: de transformación, crecimiento continuo, orden y colapso (Dator, 2015 en Mateu *et al.*, 2018). El aumento, tanto en al aporte de insumos tecnológicos como en su demanda -escenario de Transformación- conducirán, en esta hipótesis, a un nuevo paradigma: curricular, pedagógico, tecnológico y ético.

> La característica más relevante de este escenario es que los principales desafíos se han resuelto, mientras que el diseño y la implementación se han consolidado en un nuevo marco metodológico para el sistema, o nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo. (p. 9)

Desde el análisis que aquí se hace no se consideran resueltos todos los desafíos ni se visualiza un escenario de consolidación, pero se puede aceptar que se está en una activa transformación, por lo menos en el contexto en que se realiza esta investigación. Seguramente en otras realidades socioeconómicas del país, aún se deba recurrir a otra hipótesis explicativa.

En lo que se refiere particularmente a la evaluación, este paradigma de la Transformación que fuera desarrollado en otro artículo (Cobo *et al.*, 2016), supondría, que los docentes, utilicen herramientas innovadoras para la evaluación transversal de competencias curriculares (como opuestas a lo que es la enseñanza puramente de contenidos); que comprendan la importancia de usar herramientas detalladas, objetivas y probadas y adoptar la idea de progresión en la evaluación. En definitiva para consolidar este paradigma que se estaría instalando, aún falta un cierto camino por recorrer; pero podría ser interesante anticiparse a ese “nuevo marco metodológico para el sistema”, al que se hace referencia y desde esta investigación se espera aportar insumos para la reflexión.

Capítulo V Conclusiones

A partir del problema expuesto inicialmente se propuso investigar cómo los docentes de la educación superior -en este caso el Profesorado Semipresencial- afrontan los desafíos que la modalidad les plantea para llevar adelante las prácticas de evaluación.

Se parte de algunos interrogantes amplios que obran como disparadores:

-**¿Cómo afecta el contexto en línea a las evaluaciones que realizan los docentes?** Esto lleva a preguntarse si ¿La tecnología es vista como un aliado o un escollo a superar? ¿Qué nivel de implementación de las TIC implican sus propuestas? o analizar cuáles son las condicionantes que les impone el contexto, cómo las sortean.

Otra serie de interrogantes surgen a partir de una de las primeras inquietudes que se plantearon

-¿Cómo desarrollan los docentes las estrategias de evaluación en una modalidad de enseñanza semipresencial? Esta supone indagar en cómo estructuran los docentes sus cursos con un componente presencial y otro virtual. ¿Cuáles son las características de las prácticas en ese contexto? ¿Cómo manejan los objetivos de aprendizaje y los criterios planteados? ¿Cómo recogen la evidencia de aprendizaje? ¿Cómo tienen en cuenta el avance de sus estudiantes y cómo los implican en todo el proceso? Es decir cómo enfrentan todos los desafíos que les supone evaluar en un entorno virtual.

Estas dos preguntas y las que de ellas derivan, surgieron en el inicio o bien a lo largo de las distintas etapas de esta investigación y si bien se es consciente que se llega solamente a una respuesta provisoria y desde una de tantas perspectivas, se han seleccionado e integrado algunas, como disparadores para organizar la presentación de algunas conclusiones.

1. ¿Cómo afecta el contexto en línea a las evaluaciones que realizan los docentes?

Se parte de una perspectiva teórica que concibe la evaluación como parte fundamental del proceso de enseñanza y del de aprendizaje y la necesidad de mantener una coherencia estrecha entre lo que se enseña y evalúa denominada alineamiento constructivo por Biggs (2009); todo esto en medio de un contexto de enseñanza concebido como un entorno ecológico donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje forman parte de un ecosistema digital (Renya, 2011).

Los cursos analizados tienen dos grandes componentes (aunque de diferente peso), uno presencial y otro no presencial, teniendo en cuenta ambos se buscó dar respuesta a las

interrogantes planteadas inicialmente de cómo los docentes estructuran sus cursos -en particular las evaluaciones- qué condicionantes les impone el contexto y si surgen aportes específicos del mismo en las prácticas de evaluación.

1.1 ¿Cómo estructuran los docentes sus cursos semipresenciales y en particular las evaluaciones?

Lo hacen, de acuerdo a lo que indica el Reglamento; por lo menos en una de la instancias presenciales se debe realiza una prueba parcial, con propósitos de evaluación sumativa. También se usan esos momentos de encuentro: para repasar, realizar actividades prácticas y de laboratorio, para corregir tareas y parciales, para escuchar a los estudiantes y orientarlos. Las anteriores aportan insumos para la evaluación formativa y diagnóstica de varios aspectos, por ejemplo: la capacidad o no de autorregulación de los estudiantes, el manejo de la plataforma, el conocimiento del contexto y cómo pueda éste estar influyendo en la permanencia de los estudiantes en los cursos.

El componente virtual de los cursos está organizado principalmente en torno a los contenidos de las asignaturas. Estos se presentan ordenados como materiales diversos donde predominan sistemas de representación escrito (artículos, capítulos de libros), presentaciones de diapositivas (que incluyen imágenes), videos y enlaces a sitios web. Los docentes proponen para cada unidad de contenido, actividades y tareas, las TE. Al analizarlas se identifica que la mayoría consiste en una combinación de preguntas tipo cerrada (una posibilidad de respuesta es válida). Las consignas suelen ser textos aunque se incluyan imágenes, suelen implicar operaciones mentales de niveles más concretos; las pruebas parciales son muy similares. Estas TE, individuales, adquieren un carácter sumativo importante ya que los docentes suelen darle mucho peso a su cumplimiento en el curso.

Los docentes también realizan variadas acciones formativas en sus aulas virtuales, frecuentemente a través de comentarios clarificadores adjuntos a las TE; y en algunos de los cursos, aunque es poco frecuente, a través de dispositivos de evaluación de tipo, trabajos por proyectos, resolución de problemas o procesos de indagación que implican la abstracción y conceptualización, en los que en algún caso, se involucra al estudiante en acciones de coevaluación y autoevaluación.

Se concluye que el propósito de las TE, en su carácter formativo o sumativo, es un concepto difuso que si no es bien comunicado puede dar lugar a que se desvirtúe o mal interprete o simplemente no sea aprovechado en favor del aprendizaje. En línea con las teorías socio-culturales del aprendizaje, favorecer las interacciones habilita a una co-construcción de los propósitos de la evaluación con los estudiantes en tanto agentes activos de su aprendizaje.

1.2 ¿Qué condicionantes les impone, a los docentes, el contexto? ¿Se trata solamente de hacer un cambio de formato?

Se plantean tres apartados generales donde se consideran las condicionantes y posturas docentes frente a las mismas, más relevantes:

I) El carácter esporádico de los encuentros presenciales los convierte en instancias valiosísimas para realizar intervenciones de enseñanza y evaluación formativa que serían cuando menos muy difíciles con la sola mediación de las TD. Para los estudiantes resultan jornadas de cuatro a seis horas, a veces doble horario, con los inconvenientes que implican los viajes, por lo que surge la interrogante de: ¿qué conduce a que los docentes utilicen buena parte de esas instancias para realizar evaluaciones sumativas? En este sentido, se interpreta que pueda haber, como prueba del aprendizaje logrado, una cierta sobrevaloración de la evaluación sumativa presencial e individual, como contrapuesta a la que podría darse en un contexto en línea. Ésta, parte de las disposiciones institucionales, derrama en el cuerpo docente y presumiblemente en los estudiantes -aunque no fueron investigados en este estudio.

Este peso dado a los parciales presenciales presenta el riesgo de convertirlos en reguladores de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, la prueba está que la mayor parte de las tareas que proponen los docentes en sus aulas virtuales son similares a las propuestas de los parciales y éstas a las de examen. Evaluaciones certificadoras, como parciales y exámenes, se transforman así en modelos que pueden condicionar al docente, en qué enseñar y al estudiante, en qué aprender (mencionado como *washback effect* o efecto rebote en el análisis). Las TE del aula virtual se usan muchas veces como simulacros, de contenido acotado, que preparan a los estudiantes para las pruebas del presencial y que llegan incluso a funcionar como validadoras, cuando en los parciales no se alcanzan las calificaciones mínimas establecidas en la norma. Es decir, un estudiante que a criterio del docente ha realizado la mayoría de las TE con acierto, podrá exonerar el curso, más allá que la calificación final de una de sus pruebas parciales no haya cumplido con el mínimo exigido; el docente conforma la calificación final del estudiante utilizando insumos que no se desprenden directamente de las evaluaciones sumativas; integra a la misma, información proveniente de la evaluación formativa realizada en forma explícita o implícita, siendo así la calificación final un constructo subjetivo que el docente se ve obligado a expresar en una nota. Esto genera por lo menos dos puntos de tensión:

Uno sería entre lo que parece ser un mandato (¿institucional?, ¿cultural?) de una evaluación sumativa que certifica, realizada en forma presencial e individual; y la concepción constructivista del docente que lo lleva a valorar los procesos de aprendizaje y

conocimientos del estudiante desde una visión integral construida a partir de la evaluación formativa. Esto impacta sobre el estudiante en la medida que también está bajo el influjo del mandato certificador y esto hace que esté muy pendiente de la calificación, de la nota. Esto lo puede distraer de empeñarse en otros aspectos de los cuales se beneficiaría mucho más, como cuando se le implica en los procesos de evaluación y autorregulación de su aprendizaje.

Otro se desprende de lo anterior y es que los docentes, valorando los espacios presenciales, suelen buscar mecanismos para extender en el tiempo las jornadas (o incluso aumentar su frecuencia). De este modo buscan compensar el tiempo que se empleó en las evaluaciones sumativas -repaso previo, realización de la prueba, devolución o corrección de la misma- pero es claro que puede resultar extenuante tanto para los profesores como para los estudiantes.

Es así que una de las condicionantes impuestas por el contexto de semipresencialidad es la confiabilidad lo que termina estructurando en buena medida el diseño de los cursos. Se considera importante buscar caminos que clarifiquen al estudiante el propósito con el que será evaluado, establecer ciertos criterios y además realizar acciones para fortalecer la evaluación formativa, tanto durante el componente presencial como en el no presencial de la modalidad. Por fortalecer, se entiende jerarquizar explícitamente, explicar al estudiante la importancia de este tipo de evaluación y cómo los insumos que aporta contribuyen a que el docente termine certificando el aprendizaje. Pero como dice Camilloni al respecto de las prácticas de evaluación, “de todas las actividades que realizan los docentes, son las que están más reglamentadas, más reguladas” (2015, p. 15).

II) Otro aspecto condicionante del contexto en línea y que afecta las prácticas de evaluación se vincula con la familiaridad que los docentes puedan tener con el ecosistema digital. Si bien conocen buena parte de las herramientas de comunicación, colaboración y contenido, para realmente “habitar” el ecosistema digital en toda su amplitud deben identificar la variedad de interacciones y el uso de los componentes a un nivel que les permita la construcción de nicho (Kendal, 2012). Lo anterior va mucho más allá del conocimiento técnico e instrumental que se pueda ver reflejado en las prácticas, involucra las condiciones de vida y disposiciones del sujeto que afectan tanto a los docentes como a los estudiantes (aunque no fueron objeto directo de este estudio).

Las experiencias docentes surgidas en otros ámbitos, como la enseñanza en modalidad exclusivamente presencial y las condiciones de su propia biografía escolar, surgen a lo largo de las entrevistas como referencias recurrentes en las reflexiones docentes sobre sus prácticas de enseñanza; menos evidencia surge de una reflexión colectiva como la que se

espera de un conocimiento socialmente construido. Después de todo, los procesos de aprendizaje no se dan exclusivamente en los estudiantes, ni las interacciones son bidireccionales entre estos y los docentes. Habitar en un ecosistema digital no hace más que poner en evidencia la necesidad de repensar los vínculos, la necesidad del encuentro, de la presencia, de la importancia de lo colectivo.

III) Cuando se pretendió investigar las prácticas de evaluación en el contexto en línea, no fue la intención -y escaparía a las posibilidades personales- realizar un análisis desde el punto de vista de los contenidos disciplinares o de la didáctica específica por lo que se hizo foco en los elementos que los docentes aportaron en las entrevistas y en sus aulas sobre las secuencias de enseñanza, las tareas propuestas y sus consignas y el enfoque de aprendizaje previsto; es decir que desde el modelo TPACK (Koehler & Mishra, 2005) se hizo énfasis solamente en el análisis de los componentes pedagógico (PK) y tecnológico del mismo (TK), que abarcan en su intersección la dimensión tecnológica pedagógica (TPK). Otro marco para el análisis se refirió a cómo son usadas las TIC en el entorno de aprendizaje con el modelo de implementación de la tecnología denominado SAMR (Puentedura, 2006). Si bien no formó parte de los objetivos de esta investigación, puede ser interesante a futuro complementar los resultados obtenidos con la percepción de la propia eficacia en la integración de la tecnología que tiene los docentes por ejemplo con el modelo TISE (desarrollada por Wang 2004, en Keser *et al.*, 2015).

A la luz del primer modelo, el TPACK, surge la necesidad -porque lo ponen en evidencia los mismos docentes en las entrevistas- de una formación integral desde la dimensión del conocimiento tecnológico-pedagógico (TPK), que trascienda lo instrumental. En relación al modelo SAMR, se observa un nivel de implementación de la tecnología como forma de mejora del ambiente de aprendizaje aunque no se aprovecha en todo su potencial (en parte por lo antedicho sobre la falta de formación en TPK), son menos frecuentes las propuestas verdaderamente transformadoras y los docentes que las implementaron hicieron también referencia a cursos de perfeccionamiento realizados o la participación en investigaciones que los alentaron a ponerlas en práctica. Parece ideal, además de estimular las acciones de formación permanente, facilitar los tiempos y espacios para colectivizar la discusión de modo de ir generando un nuevo marco metodológico para el sistema, que se extienda y afiance en toda la modalidad.

1.3. ¿Hay aportes específicos del contexto en línea en las prácticas de evaluación?

Se considera que el contexto en línea permite en un curso semipresencial reservar el componente presencial para aquellas tareas que difícilmente se puedan realizar sin la mediación material y humana y en la que se favorecen acciones de evaluación formativa,

entre ellas: discusiones, intercambios, la observación directa de los estudiantes y muy especialmente acciones tipo microenseñanza (Ruiz Gallardo *et al.*, 2019) que favorecen la formación para futuros profesores.

Los aportes del contexto en línea podrían distinguirse entre aquellos que se enfocan en tareas de evaluación que abarcan la fase cuantitativa de comprensión y las de la fase cualitativa.

Aportes a las tareas de evaluación que abarcan la fase cuantitativa

Las evaluaciones de la fase cuantitativa de la comprensión: son particularmente útiles cuando se trata del aprendizaje de un nuevo léxico -como lo supone el estudio de las CC Biológicas- y el uso de términos técnicos. Al no tratarse de aprendizajes complejos y que pueden admitir soluciones similares en diferentes situaciones, pueden ser automatizados. Resulta también una estrategia frente a grupos muy numerosos.

-Acceso a información en diversidad de formatos textuales y representacionales así como a programas para su edición, creación y publicación tanto para presentar como para resolver las tareas de evaluación.

-Hay disponible abundante tecnología para implementar instrumentos tipo cuestionarios (que según se relevó son bastante utilizados). El diseño de pruebas objetivas: la construcción de los ítems, asignación de puntajes o análisis de sus resultados fueron más bien desarrollados bajo el paradigma conductista; aun así parece que siguen siendo un instrumento usado y valorado bajo el paraguas del constructivismo. Es que “hay cosas que se pueden evaluar fácilmente”, como dice Camilloni (2015), luego pregunta “¿voy a limitarme a enseñar aquello que se puede evaluar fácilmente?” (p.19), la cuestión será tener en cuenta la diferencia. Más allá de esa cuestión, las tecnologías digitales permiten automatizar las correcciones (en la mayoría de los ítems), brindar los resultados de forma inmediata y favorecer la autoevaluación ya que permite delegar en el estudiante -máxime si es de de nivel terciario- el control sobre este nivel de aprendizaje (de operaciones mentales concretas y basadas en el contenido), y liberar al docente de parte del tiempo de corrección que insume año tras año este tipo de tarea.

-Otro aspecto relevante aportado por el contexto en línea es el estadístico. Estos sistemas de analítica del aprendizaje y visualización de datos están en plena expansión, incluso ofrecen modelos predictivos para cada estudiante permitiendo una intervención oportuna en caso de riesgo de desvinculación del sistema o identificando estudiantes a quienes ofrecer una enseñanza más individualizada de acuerdo su necesidad.

Aportes a las tareas de evaluación que abarcan la fase cualitativa

Como se describió en el marco teórico, en esta fase se contemplan aprendizajes profundos, tales como los que se dan en situaciones complejas, que admiten varias soluciones, que requieren flexibilidad en el pensamiento para resolver cada situación en particular. No son automatizables sus correcciones, pero sí hay otras características del contexto en línea que pueden ser útiles.

-Permite fácilmente la presentación de información, por parte del docente y del estudiante, en múltiples formatos y combinaciones hipermediales lo que va en línea con una diversidad de soluciones y abordajes frente a un problema complejo. Además ofrece herramientas de visualización de la información que posibilita que la propuesta de tareas que manejan conceptos de carácter más abstracto se hagan tangibles: uso de mapas, acceso e interacción virtual con diferentes territorios; diseño de líneas de tiempo y organizadores gráficos (mapas conceptuales, mapas mentales) hipermediales; edición, análisis y representación figurativa del texto escrito (conteo de palabras, búsqueda en el texto, nubes de palabras, acceso a diccionarios); representaciones gráficas de funciones, estadísticas y simulaciones.

-Facilita la retroalimentación constructiva, que informa del progreso a los estudiantes, por la multitud de canales y formatos que ofrece, así como por la perdurabilidad de todos los comentarios lo que -si se quiere- extiende en el tiempo su efecto y permite que el estudiante recurra a ellos cuando lo necesite. Al quedar además documentada la retroalimentación sirve de garantía, dentro del proceso de seguimiento, tanto para el estudiante como para el docente y para la institución.

-Favorece las interacciones, base de la construcción del conocimiento. Los variados canales y formatos de comunicación permiten plasmar los aportes individuales y grupales para la resolución de problemas, realización de proyectos y procesos de indagación y el adecuado acompañamiento del proceso formativo por parte del docente. Las posibilidades de socialización se incrementan y enriquecen a través de tecnologías que facilitan la creación, el trabajo compartido su publicación y difusión incluyendo además la telepresencia.

En suma, los aportes a las fases cuantitativas y cualitativas usando sistemas de evaluación apoyados en la tecnología, permite separar la evaluación que implica un nivel de entendimiento superficial -de baja demanda cognitiva-, de aquellas prácticas que apuntan a evaluar el dominio de habilidades de orden superior y conocimientos avanzados, propios de un aprendizaje profundo; más en línea con los propósitos de la enseñanza terciaria hoy en día. Al separarlas, puede resultar más fácil explicitar su alcance y sus cometidos a los

estudiantes de modo de diluir lo más posible el efecto rebote de un uso o valoración excesiva de las evaluaciones cuantitativas.

Otra interrogante que fuera eje central de esta investigación se propuso responder:

2. ¿Cómo desarrollan los docentes las estrategias de evaluación en una modalidad de enseñanza semipresencial?

Como se anticipara, esta pregunta encierra en los hechos una serie de interrogantes, que sin pretensiones de hacer una recopilación exhaustiva, se intentarán responder.

2.1 ¿Cuáles son las características de las prácticas de evaluación que los docentes usan en la modalidad semipresencial?

El alineamiento entre tareas de evaluación, objetivos de aprendizaje y actividades de enseñanza no solo debe ser claro para el docente, sino que debe traducirse de forma eficiente al sistema de aprendizaje a través del diseño de actividades y la indicación de los logros a los estudiantes. Si bien se constató alineamiento en la mayor parte de las prácticas investigadas, en varios cursos los tipos de demanda de las actividades (identificadas por los verbos y el contexto en que se solicitan), no apelan en su mayoría a niveles que impliquen una puesta en juego compleja del conocimiento y la necesidad de operar en un nivel abstracto de la conceptualización. Se entiende que es necesario cubrir todo el espectro de los aprendizajes a través de escenarios variados para el desarrollo de las tareas y las actividades de evaluación.

Otro aspecto que se pone en evidencia a partir del análisis de datos es la necesidad de considerar la autorregulación de los estudiantes como un objetivo de enseñanza en sí, aspecto señalado desde el marco teórico como fundamental en una evaluación que busque enfocarse en el aprendizaje. Para que los estudiantes se impliquen en su propio aprendizaje son importantes las acciones que les posibiliten interactuar adecuadamente con el ambiente, en este caso hipermedial, propio de un ecosistema digital; así como resultan claves las propuestas que impliquen procesos de coevaluación y autoevaluación.

Se pueden destacar algunas estrategias a considerar en este sentido, tanto para favorecer el alineamiento como la autorregulación, vinculadas respectivamente con las nociones de andamiaje y construcción de nicho desarrolladas en el marco teórico y que algunos de los docentes proponen oportunamente:

-La inclusión de guías didácticas (hojas de ruta) con pautas claras al inicio del curso y en cada unidad, incluso realizadas en acuerdo con el Departamento o Salas docentes. Éstas

se pueden complementar además con algún tipo de soporte gráfico (línea de tiempo, mapa conceptual, diagrama, etc.) que muestre las secuencias de enseñanza con algunos mojones que se consideren importantes (pueden ser encuentros, tareas particulares, evaluaciones u otros) que ayuden a que el estudiante se organice y las valore más allá de las instancias sumativas; además puede reforzarse con el uso de un audio o video explicativo conciso.

-En cada actividad propuesta es fundamental tener en cuenta la redacción y aclaración de las consignas ya que el estudiante las recibirá en forma asincrónica y sin la posibilidad de un soporte inmediato. En varias oportunidades los docentes hacen referencia a la falta de comprensión por parte de los estudiantes y justamente ese andamiaje puede colaborar en la clarificación.

Todos los esfuerzos que realice el docente para anticipar consultas sobre sus consignas redundarán en una ganancia en tiempo tanto para éste como para los estudiantes. Se espera que la consigna contenga un enunciado claro, es decir comprensible, sin elementos confusos o ambiguos, o que se dan por sentados u obvios y no explicitados. Algunos indicadores favorables en este sentido pueden estar dados por:

-la forma en que está presentada la consigna: puede aprovecharse la escritura hipertextual e hipermedial para dar más contexto a la consigna e incluso contemplar un estudiantado diverso.

-la presencia de documentación complementaria que facilite o profundice en la misma como adjunta o enlazada en el hipertexto.

-el anexado de ejemplificaciones y modelos resueltos.

-la inclusión de los criterios de corrección previamente establecidos (listas de cotejo, rúbricas o matrices de valoración), más potente aún si son acordados previamente con los estudiantes.

-el establecimiento previo de los canales de comunicación apropiados para los diferentes tipos de consulta: por ejemplo si será a través del mensajero personal o en un foro para consultas u otros.

-y otros elementos como: indicación de plazos de entrega, tiempo de realización estimados, formatos y vías de entrega, si se admitirán o no versiones en borrador o varios intentos para realizar la actividad.

Aunque se entiende que en la educación superior se pueda suponer que ciertas competencias están integradas, especialmente al trabajar en un curso en línea resulta beneficioso volver sobre ellas, cubrir todos los aspectos sin darlos por sentado. Como

soporte a los sistemas de representación escrita, se pueden incluir formas alternativas o complementarias de representación figurativa y la utilización de audios o videos (la propia plataforma tiene un sistema integrado para grabarlos) que aumenta y diversifica las vías de entrada de la información; explicaciones que incluyen el grabado de pantalla (*screencast*) y explicación simultánea intentando anticipar las dudas que puedan sobrevenir a los estudiantes; usar el Calendario de la plataforma (u otros) para indicar las fechas de revisión y entrega (para permitir configurar notificaciones y avisos que ayudan en la organización); incluir sistemas de verificación y criterios previos a la entrega para favorecer la autoevaluación.

-el contexto virtual presenta como ventaja la posibilidad de utilizar los foros no sólo como espacios de consulta abiertos y organizados sino también como instancias de debate o discusión, en definitiva espacios de reflexión. Presentan ciertas ventajas si son usados en todo su potencial:

-Son dispositivos que favorecen la coevaluación en tanto las intervenciones pueden hacerse visibles a todos los participantes y permiten su valoración y el diálogo. -Permiten generar un hilo de discusión, que adecuadamente conducido genera un ambiente favorable para la formación.

-La consigna formulada de modo que invite a los estudiantes a participar, se puede realizar mediante planteos desafiantes, sean abiertos, que admitan diversos puntos de vista y soluciones, que encomienden ciertas acciones de coevaluación o impliquen desempeñar diferentes roles, entre otras.

-El sistema ofrece la posibilidad de vincular los foros con una rúbrica. Se puede Pautar aquellos aspectos que serán tenidos en cuenta: pertinencia de la intervención, argumentación, grado de elaboración de la respuesta, retroalimentación a sus compañeros, etc.; de esta forma se podrá evaluar directamente cada intervención de un estudiante.

-Otra estrategia de evaluación puede consistir en que se realice (el docente o encomendado a un estudiante) una síntesis de una discusión llevada a cabo en el foro u otro tipo de elaboración derivada del mismo.

Se pueden además generar varios foros de manera de utilizarlos en forma individual o grupal o asignar diferentes roles a ciertos estudiantes, y seguramente muchas más propuestas que dependerán de la creatividad y propósitos del docente; lo que sí parece claro es que se debe preparar a los estudiantes para trabajar en estos escenarios.

-A lo largo de la investigación se mencionó en más de una oportunidad que la mayoría de las tareas propuestas se presentan a los estudiantes como un documento escrito, que

incluye una serie de preguntas múltiple opción, de verdadero o falso, de respuesta corta, etc. sobre todo apuntando a evaluar aspectos vinculados con el contenido: reconocimiento de estructuras, funciones, identificación de partes, ordenamiento de procesos entre otros. Utilizar el recurso Cuestionario incluido en la plataforma y que sólo es usado en algunos de los casos estudiados, puede suponer algunas ventajas tanto para los estudiantes como para los docentes.

Si bien la propuesta puede ser prácticamente la misma, el hacerlo aprovechando el recurso diseñado específicamente, permite a los estudiantes una devolución automática inmediata -excepto en las preguntas cerradas que deberán validarse posteriormente- tiene varias opciones de configuración para barajar preguntas, seleccionar un cierto número de las mismas desde una base de datos mayor, permitir uno o varios intentos, asignar además de fecha de inicio y fin un cierto tiempo de resolución, por citar algunas.

Los docentes que no los utilizan alegan sobre todo un factor tiempo y conocimiento para su elaboración, y dificultades de conectividad que pudieran ocurrir; se trata de una apreciación que involucra tanto el tiempo reloj, como el pedagógico. Para el primer argumento, el del tiempo, se sugiere tener en cuenta que si bien la curva de aprendizaje puede ser algo empinada (en el sentido del esfuerzo invertido) los beneficios pueden considerarse mayores: una vez configurada una prueba se acorta el tiempo de revisión y corrección (siendo muchas veces automático); puede ser reutilizado, modificado e incluso ampliado año a año pasando a formar parte de repertorios (propios o colectivos) de los que valerse. Permite además que los estudiantes -recursantes- no se enfrenten siempre a las mismas preguntas y en el mismo orden en una suerte de entrenamiento.

Otro aspecto a tener en cuenta se vincula con los aprendizajes. La forma en que son presentados los resultados a los docentes a través de la plataforma permite realizar un análisis de datos de los resultados (por ejemplo preguntas con menos aciertos, opciones menos tildadas, etc.) y así realizar intervenciones oportunas para mejorar los aprendizajes.

2.2 ¿Qué desafíos enfrentan los docentes en un entorno virtual?

Varios desafíos ya han sido mencionados y no solamente respecto al entorno virtual, pero uno de los que más se repite por parte de los propios entrevistados es en relación al tiempo: para la elaboración de recursos, el invertido en el aprendizaje de las tecnologías propias del entorno, en la corrección de tareas y en la elaboración de retroalimentación.

Si bien es un reclamo muy válido, se considera que una vez que el docente inicia el camino de implementación de las TIC, que supone transcurrir las etapas (modelo SAMR) de aumento y sustitución, donde se emula la actividad presencial en la virtual, y se potencia su

funcionamiento dando como resultado el realce de la propuesta -que en algunos casos resulta suficiente; también se puede llegar a niveles más sofisticados de implementación, tanto por el rediseño como por la creación de TE antes impensadas. Sin pretender promover una fascinación utópica por la tecnología, aceptar su uso en un entorno de enseñanza virtual, implica irse apropiando de las herramientas de modo tal que terminen siendo transparentes al usuario y que puedan ser seleccionadas intencionalmente de acuerdo a los objetivos pedagógicos.

Se entiende también que no se puede concebir un docente de enseñanza mediada por TD, que sea a la vez experto en su disciplina, en el contenido pedagógico y en el tecnológico, sí deberá adquirir las competencias que le permitan articular estas dimensiones. Un aporte fundamental sería lograr una transición del trabajo individual al colaborativo, donde se facilite la creación de equipos de docentes y especialistas en TD, para el análisis colectivo de datos en aras de mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes; para la producción de recursos para la enseñanza; para el intercambio de estrategias de evaluación, entre otros.

Capítulo VI Reflexiones finales

A partir de esta investigación se confirmaron algunas hipótesis que se habían previsto, pero también surgen algunos aspectos no esperados, que pueden constituir aportes interesantes ya que brindan nuevas perspectivas que no se habían tenido en cuenta.

Cuando se consideran algunos aspectos vinculados sobre todo al uso didáctico de ciertas tecnologías (foros, cuestionarios, comentarios, etc.) se destacan las perspectivas encontradas, de algunos docentes. Por ejemplo, mientras varios desestiman el uso de los foros como medio para generar debate o discusiones y relatan que no les dan resultado, o los estudiantes no participan, hay específicamente un docente (P4) que describe experiencias de participación permanente, explica cómo los usa para conocer más a sus estudiantes, expone un sistema de preguntas y repreguntas que alientan la discusión. Algo similar sucede con el uso de los cuestionarios. Mientras todos los docentes aplican la técnica, la mayoría no utiliza la herramienta disponible, con una lógica de formulario en línea, sino que usa la mediación con la lógica del formato papel. Esgrimen en este caso argumentos que van desde reconocer falta de formación para su uso a dificultades técnicas para la corrección o conexión; sin embargo, un docente (P3), luego de superar algunas dificultades, realiza todos las evaluaciones utilizando esta herramienta. Esta diversidad en las prácticas refleja un espectro amplio de niveles de integración de las TIC pero también, de perspectivas pedagógicas de base.

Otro aspecto a destacar es cómo muchos de los docentes reflexionan sobre sus prácticas e identifican algunos aspectos críticos vinculados a éstas. Por ejemplo hacen referencia a ciertas debilidades en el conocimiento técno-pedagógico del entorno digital. En varias oportunidades manifiestan implícitamente que perciben una escasa autorregulación y capacidad metacognitiva de los estudiantes. Se plantean temores vinculados a la validez de las evaluaciones especialmente cuando les proponen trabajos grupales o por mediación tecnológica. Casi sin excepción se refieren a la carga de trabajo (y por ende del tiempo) que implica realizar evaluaciones en profundidad. Al tratarse de cursos de formación docente, si se cumple en los alumnos que la marca dejada por sus propia biografía escolar impactará notablemente en sus futuras prácticas de enseñanza, preocupa identificar cómo se les evalúa desde posturas epistemológicas que no parecen coincidentes con los discursos constructivistas imperantes corriendo el riesgo que se continúen replicando estas metodologías.

A lo largo de la investigación se fueron confirmando algunos supuestos del investigador (muchos de ellos no previstos). Al mismo tiempo se detectaron inquietudes de algunos

docentes acerca de las estrategias que utilizan sin tener la seguridad de estarlo haciendo bien o mal. Ellas ofrecieron pistas acerca de sus preocupaciones, quizás, hasta esos momentos implícitas y que pudieron explicitar frente a un investigador. Estas dudas e inquietudes los obliga a reflexionar constantemente, cosa que es difícil en solitario. Tal vez, estas cuestiones puedan ameritar organizar discusiones del colectivo docente que participa en estas experiencias, lo cual podría ser muy esclarecedor y potente para todos. Deberían ser los sujetos y las prácticas que realizan el eje central y no las tecnologías.

Ideas que se destacan a partir de esta investigación

A continuación se sintetizan algunas de las ideas consideradas más destacadas a partir de este estudio, tanto confirmaciones como hallazgos entre las que se enumeran las que siguen:

La mayor parte de las normativas del Plan y las orientaciones de los programas en relación a las evaluaciones no contemplan las características particulares de la enseñanza en un contexto digital. Suponen solamente cambios de formato, no de metodología.

- La normativa orientada a una evaluación como rendición de cuentas (exámenes, una de las pruebas parciales) condiciona fuertemente las prácticas de evaluación (efecto rebote) de modo que las tareas de evaluación formativas funcionan más bien como simulacros que preparan a los estudiantes para las pruebas sumativas.
- El planteo de pruebas presenciales e individuales (exigidas en el Plan) es empleado como estrategia para evitar la posibilidad de plagio (recorto y pego) o fraude que se verían facilitadas por el contexto en línea, frente a estrategias que impliquen tareas de evaluación con un alto compromiso del estudiante y altos niveles de interacción (en las que solo el estudiante regular y aplicado podría responder en forma adecuada).
- Varios docentes manifiestan una alta valoración de los encuentros presenciales por la posibilidad de estar en contacto con los estudiantes y realizar actividades prácticas y de laboratorio aunque en algunos cursos se ha identificado que buena parte de las jornadas presenciales son ocupadas por actividades que pudieron haber sido sustituidas por las TIC.
- Coexiste el uso de tecnologías tradicionales (por ejemplo el soporte papel) y las tecnologías digitales a lo largo de todo el ciclo de las prácticas de evaluación aún en sus componentes no presenciales.
- Si bien los docentes adjudican a la falta de autoevaluación y autorregulación de los estudiantes algunas dificultades para el cumplimiento de las TE, las competencias implicadas no son percibidas como necesarias para ser incluidas en la evaluación.

- Se verifica una alta implicancia de los docentes con las situación personal de los estudiantes, mucho compromiso y afán por ayudarlos favoreciendo estrategias de acompañamiento para evitar su desvinculación.
- Algunas decisiones docentes a la hora de seleccionar sus prácticas de evaluación están condicionadas por el tiempo que perciben que deberán emplear en la planificación, elaboración y corrección, esto además se ve incrementado cuando incluyen el uso de las TIC.

A modo de cierre

Finalmente se puede decir que, en esta investigación, se destacan dos aspectos muy interesantes y potentes:

1-Si bien se identificaron varios desafíos para los docentes en sus prácticas (dentro de este modelo) también se encontraron experiencias y respuestas para los mismos. Favorecer acciones de perfeccionamiento centrados en el desarrollo profesional, como la implementación de dispositivos en los que los mismos docentes que se desempeñan en la modalidad, incluso los que están en formación, se involucren como colectivo, puede colaborar para afrontarlos.

2-La modalidad semipresencial, aunque tiene particularidades constitutivas y diferenciadoras, carece de un esquema institucional propio. Reconocer su especificidad como modalidad, puede ayudar a evitar el traslado de prácticas o búsqueda de soluciones desde otros contextos, a un entorno virtual.

Investigaciones de este tipo aportarían insumos para poder hacer buenos diagnósticos de la situación actual en este campo de la docencia y lograr intercambios (en coordinaciones, discusiones, salas docentes, etc.) que son necesarios para todo el colectivo. Seguramente, alentar la continuidad de este estilo de investigaciones colaborará con la optimización de la función docente.

Bibliografía

Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition.* New Media Consortium (NMC) y EDUCAUSE Learning Initiative (ELI).

Allidière, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Editorial Biblos.

Alvarez, I., Espasa, A., & Guasch, T. (2011). *The value of feedback in improving collaborative writing assignments in an online learning environment*. Studies in Higher Education, 37(4), 387-400.

Amaro de Ch., Rosa, Brioli, Carmen y García, Irama (2013). Competencia del docente universitario para la enseñanza en entornos virtuales. Capítulo 6 del libro *Teoría y Práctica de las Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. Ediciones del CDCH-UCV. pp 151-184 Caracas,Venezuela.

Andersson, G. (2018). *The Activity Theory Approach*. Unbounded Organization: A Study of Popular Development Organization. Scholars' Press.

Andrade, H. (2008). *What is Authentic Assessment?* [Imagen]. Recuperado de https://knilt.arcc.albany.edu/Unit_1:_What_is_Authentic_Assessment%3F

Andrade, H., & Brookhart, S. (2019). *Classroom assessment as the co-regulation of learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.

Anggraeni, N., Ridlo, S., & Setiati, N. (2018). *The relationship between TISE and TPACK among prospective biology teachers of UNNES*. Unnes Journal of Biology Education, 7(3), 305–311.

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación, en Anijovich, R. (Comp.) (2010) *La Evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós

Área, M. & Adell, J. (2009): «—eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales.» En J. De Pablos (coord): *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Aljibe, Málaga, pp. 391-424

Arenas-Dolz, F. (2016). *Nuevas formas de representación del aprendizaje en la era digital.* En Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y desarrollo social (1203-1222), Sevilla: Egregius.

Atlas.ti (versión 7.5) [Computer software]. Berlin: GmbH.

Atorresi, A. (n.d.). Taller de escritura. Las respuestas a consignas de escritura académica. Recuperado de: http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/themes/ccc/Taller_II_CCSS.pdf

Barberá, E. & De Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona, España: UOC.

Barberá, E., Quintana, J., Galván, C., Rodríguez Illera, J. (2016). "El portafolio electrónico como facilitador de una competencia informacional diversificada y reflexiva". BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, núm. 36 (juny). <http://bid.ub.edu/es/36/barbera.htm>. DOI: http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.36.6 [Consulta: 29-04-2020].

Bauman, Z. (1998). *Globalización. Consecuencias humanas*. México: F.C.E.

Biggs, J. (1996). *Assessing learning quality: Reconciling institutional, staff and educational demands*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 21(1), 5

Biggs J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.

Biggs, J. (2011-2018). [Blog] John Biggs: writer, academic, traveller. Australia. SOLO Taxonomy Recuperado de http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does*. 3rd Edition. SRHE / Open University Press, Buckingham.

Biggs J., & Tang C. (2011).*Teaching for Quality Learning*. University 4a ed. New York

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales.* París: Dunot Bordas.

Bogantes, P. J. (2015). Estrategias para la evaluación en educación a distancia: un análisis de las opciones empleadas en el programa de educación general básica. *Revista Innovaciones Educativas*. 17(22).

Bourdieu, P. (1980). Estructuras, habitus, prácticas. En Bourdieu P. (ed) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007 pp. 85-106

Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. Barcelona. Editorial Herder

Brookhart, S. (2017) *How to give effective feedback to your students.* Second edition. Alexandria, Virginia: ASCD

Brophy, J. (s.f). *Enseñanza*. 1a ed. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, pp.10-14

Bühl, V. (2014). *Los entornos virtuales de aprendizaje y sus usos en la enseñanza universitaria. Estado de situación y buenas prácticas en las Facultades de Química e Ingeniería de la Universidad de la República.* Tesis de Maestría), UdelaR, CSE, FHCE, Montevideo, Uruguay.

Buquet, A. (2005). Formación de profesores de enseñanza media en modalidad semipresencial: la experiencia de Uruguay. ANEP. Montevideo, Uruguay. Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. CREFAL mayo-agosto 2005 pp. 55-63

Burbules, N. y Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. España: Granica.

Caamaño C. (2008). Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. *Cuadernos de Investigación Educativa*. 2(15). pp. 91-114. Diciembre 2008. Directora Dra. Edith Litwin. ORT Instituto de Educación. Uruguay.

Caamaño, C. (2009). *'Evaluar para mejorar la enseñanza en la universidad'.* Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República.

Caamaño, C. (2011). Proyecto Práctico de Co-Construcción: Un Curriculum. Una experiencia que interesa. En C. Caamaño (Coord.) *Reflexión crítica, experiencias e investigación en docencia*. Montevideo: Magró.

Caamaño, C. (coord.) 2014. *La evaluación de los aprendizajes. Cuatro miradas.* Montevideo: Ed. Camus.

Caamaño, C. (2019). [Comentario del libro Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto. de Jesús Martín-Barbero] *Convocación, Revista Interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa,* (42) octubre de 2019, pp. 79-83, Montevideo

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. In A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin & M. Palou, *La evaluación delos aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (1a ed., pp. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. (2015). Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la Universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. En *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia* (1st ed., pp. 15-59). Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza.

Capacho, J. R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales– TIC*. Barranquilla: ECOE.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. (ed.) ISBN 84-206-4784-5 Idioma: castellano Alianza Editorial. Madrid, España.

CFE (2007). Sistema Único Nacional De Formación Docente 2008. (Aprobado por Acta nro. 63 Res. nro. 67 del 18 de octubre de 2007)

CFE (2017). Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación. Conde A.L., González Burgstaller M., Villagrán A Expediente N°: 2018-25-5-000442

CFE (2017). Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017. Recuperado de:http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf.p.8

CFE (2020). Planes de estudio y programas. Ciencias Biológicas. Consultado el 18 enero de 2020, desde http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/392-ciencias-biologicas

CFE-DIEE (División de Investigación y Estadística Educativa) (2017). Informe de Matrícula del CFE: matrícula inicial y características sociodemográficas de los estudiantes. Mag. Claudia Lamas Piotti, Soc. Thomas Evans. CFE ANEP Montevideo: Uruguay. Accesible en http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/informe_matricula_inicial2018.pdf

Chang, C.-C., Shu, K.-M., Liang, C., Tseng, J.-S., & Hsu, Y.-S. (2014). *Is blended e-learning as measured by an achievement test and self-assessment better than traditional classroom learning for vocational high school students?* The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15(2).

Chang, E., & West, M. (2006). *Digital Ecosystems A Next Generation of the Collaborative Environment.* iiWAS.

Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe.

Cobo, C., Brovetto, C., Gago, F.: *A global network for deep learning: the case of Uruguay. Digital inclusion: transforming education through technology* (2016). URL https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/158

Colins, J. (2006) *Guided by the Philosophy of Constructive Alignment, Directed by the Realisation of Niche Construction*. University of Tasmania. Hobart. Australia.

Conde, A., Villagrán, A., González, M. (2018). Informe de egresos del CFE: Análisis de su evolución y principales características (2000-2017). ANEP CFE

Constantino, G. & Llul, L. (2010). Evaluación y calidad en los programas y cursos online en la enseñanza superior. Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural (CIAFIC), anno VIII – Número 1/2. Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnica (CONICET).

Dator, J.A., Sweeney J.A, Yee A.M. (2015). *Alternative Futures at the Mānoa School*. In: Mutative Media. Lecture Notes in Social Networks. Cham: Springer.

Dermo, J. & Boyne, J. (2014). *Assessing understanding of complex learning outcomes and real-world skills using an authentic software tool: a study from biomedical sciences*. Practitioner Research in Higher Education Journal, 8(1), January, 101-11

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).

Durquet, A (2014). Formación docente. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina 12-14 de noviembre de 2014.

Dussel, I. (2015). *La incorporación de TIC en la Formación Docente de los países del MERCOSUR*. PASEM. Ed. Teseo, Buenos Aires.

Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno* (p. 14). Barcelona: Destino

El País (España). (2020). Dougiamas, creador de Moodle: "Internet cambia cómo se educa." Recuperado https://elpais.com/diario/2008/12/04/ciberpais/1228361067_850215.html

Eyal, L. (2012). *Digital Assessment Literacy—the Core Role of the Teacher in a Digital Environment*. Educational Technology & Society, 15(2), 37–49.

Fajre, C. & Arancibia, V. H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. En: *Didáctica y Literatura*, 12, 121-138. Recuperado de: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0000110121A/19633

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza* (1ª ed., pp. 150-175). Madrid, Barcelona: PAIDOS.

Flavell, J.H. (1985). *Cognitive Development*. U.S.A.: Prentice-Hall.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García Gutiérrez AL. (2002) Tratamiento y análisis de la documentación. En: Vizcaya Alonso, D. (comp). *Selección de lecturas: Fundamentos de la organización de la información*. La Habana: Universidad de La Habana, 2002

García-Peñalvo, F., Hernández-García, Á. I., Conde-González, M., Blanco, Á., Sein-Echaluce, M., Forment, M., Llorens, F., Iglesias-Pradas, S. (2015). Mirando hacia el futuro: Ecosistemas tecnológicos de aprendizaje basados en servicios. Octubre 14-16, 2015, Madrid, ESPAÑA III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015)

Giammatteo, M.; Albano, H y Basualdo, M (2006). *Lectura y comprensión de consignas*. Fundación. El Libro. Buenos Aires.

Glasser, B. & Strauss A. (1997). *"The discovery and grounded theory "*- Cap III y IV Aldine Publishing Company. Chicago.

Glasser, B. & Strauss A. (1997). El descubrimiento de la teoría de base". Cap. 1 y 2. En: Sirvent, Ma. Teresa (2006) *Lecturas de lógica cualitativa I*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Goetz, M. & LeCompte, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación social*. Morata. Madrid.

González L., & Herrera M. (2008). *Estrategias de formación on-line. Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa* / coord. por Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 2008, pp. 95-112.Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. España.

González-Segura, C. M., García-García, M., & Menéndez-Domínguez, V. H. (2018). Análisis de la evaluación de competencias y su aplicación en un Sistema de Gestión del Aprendizaje. Un caso de estudio. *Revista De Educación a Distancia*, 18(58). Recuperado de https://revistas.um.es/red/article/view/35109

Guasch, T., Espasa, A., Alvarez, I. M., & Kirschner, P. A. (2013). *Effects of feedback on collaborative writing in an online learning environment.* Distance Education, 34(3), 324-338.

Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186.

Hannafin, M., Oliver, K., Hill, J. R., Glazer, E., & Sharma, P. (2003). *Cognitive and learning factors in web-based distance learning environments.* In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), Handbook of distance education (pp. 245-260). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hattie, J. & Yates, G. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge. UK.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hederich, C.; Camargo, A.; López O. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. Educ. 14(1) 67-82. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación.

Henderson, M., & Phillips, M. (2015). *Video-based feedback on student assessment: Scarily personal*. Australasian Journal of Educational Technology, 31(1).

Hernández, C.A. (2009). *Theoretical coding in grounded theory methodology.* The Grounded Theory Review., 8 (2009), 51-66

Hiraldo Trejo, R. (2013). *Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia.* EDUTEC, 1–14.

Hollan, J., Hutchins, E., Kirsh, D. (2000). *Distributed cognition: toward a new foundation for human-computer interaction research*. ACM Trans. Comput.-Hum. Interact. 7(2), 174–196

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press, Cambridge Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina 12-14 de noviembre de 2014.

Kaplún, G. (2005). *Aprender y enseñar en tiempos de Internet: formación profesional a distancia y nuevas tecnologías*. Uruguay, Montevideo: OIT/Cinterfor.

Keane, K., McCrea, D., Russell, M. (2018). *Personalizing Feedback Using Voice Comments*. Open Praxis, 10(4), October–December 2018, 309–324.
Kearns, L. (2012). *Student Assessment in Online Learning: Challenges and Effective Practices* MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 8(3). September.
Kendal, J. (2012). *Cultural Niche Construction and Human Learning Environments: Investigating Sociocultural Perspectives*. Biological Theory 6, 241–250.
Kendal, J. (2016). Interacciones entre cognición y cultura. En *Psicología evolucionista* (1ª ed., pp. 339–375). México: Fondo de Cultura Económica.
Keser, H.; Karaoglan, F.; Yilmaz, R. (2015). *Competencies and Technology Integration Self-Efficacy Perceptions of Pre-Service Teachers*. Elementary Education Online, 14(4): 1193-1207.
Koehler, M.; Mishra, P. and Cain, W. (2013). *What Is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?* JOURNAL OF EDUCATION, [online] 193(3), 13-20. Recuperado de: http://sajadstudio.info/EDUP2053%20Teknologi%20dan%20Media%20Pengajaran/Nota%20TPACKkoehler_mishra_cain_2013.pdf
Lankshear, C. & Knobel, M. (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. *Perfiles Educativos*, núm. 87, enero-marzo, 2000. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.
Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.
Leibold, N. & Schwarz, L. (2015).*The Art of Giving Online Feedback*. The Journal of Effective Teaching. 15(1), 2015, 34-46.
Llosa, S. (1996). *Las sesiones de retroalimentación como espacio de construcción colectiva de conocimiento en "El saber cotidiano de docentes y padres; su incidencia en la formulación de demandas educativas*". Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (U.B.A.) Parte de parte de la Programación UBACYT 1995-1997 (FI191) dirigido por la Dra. M. T. Sirvent (Ph. D.)
Lozano, E., Bahamonde, N. y Adúriz-Bravo, A. (2018). *Un estudio sobre el saber de referencia para el diseño de una unidad didáctica orientada a la modelización de la membrana celular*. Memorias VII Congreso Nacional y V Internacional de INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 18,19 y 20 DE Abril de 2018. Río Negro. Argentina
Lucarelli, E. (2003). El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctica curricular. (1). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
Martínez-Figueira, M.E.; Tellado González, F.; Raposo Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de docencia Universitaria*. REDU. 11 (2) Mayo-Agosto, 373-390
Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva,* 17(3), 613-619.
Mateu, M., Cobo, C., & Moravec, J. (2018). Plan Ceibal 2020: future scenarios for technology and education—the case of the Uruguayan public education system. *European Journal of Futures Research*, 6(1), 6.
Mayan, M.(2009). *Essentials of qualitative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc.
McLuhan, M., Fiore, Q., & Agel, J. (1988). *El medio es el mensaje* (1a ed.). Barcelona: Paidós.
McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano.* Barcelona: Paidós.
Meirieu, P. (18 de abril 2020). «La escuela después»… ¿Con la pedagogía de antes? Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Madrid. Recuperado de http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/
Meirieu, P. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona, Alertes S. A. de Ediciones

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2010). *Encyclopedia of case study* research (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge.* Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.
Mora, M.C., Sancho-Bru, J.L., Iserte, F.T. Sánchez (2012). *An e-assessment approach for evaluation in engineering overcrowded groups*, Computers & Education. 59(2), 2012, 732-740.
Morales-González, N. (2017). Estudio comparativo de tres experiencias de educación universitaria en línea y a distancia. *Razón Y Palabra*, 21(3_98), 82-90.
Morse, J. (1995). *The significance of saturation*. Qual Health Res; 5(2):147-149.
Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En: Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
Moyano, D. (2016). *Prácticas De Salud: una aproximación cualitativa a los modos en que ejercen la salud los pobladores del Bº Acapulco-Veracruz*. Josefina, Santa Fe.
Nardi, B. & Kaptelinin, V., (2009). *Acting with technology: Activity theory and interaction design.* MIT Press, Cambridge.
Nardi, B.A. (1996). *Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition* Cap 4 pp. 62-139 .Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction. MIT Press, Cambridge.
Nieto, A. & Santiago, P. (2014). Microenseñanza una técnica para motivar el enseñar y aprender investigando. *Perspectivas Docentes*, (52), 23-31.
Novak, J. D. (2004). *A Science Education Research Program that led to the Development of the Concept Mapping Tool and New Model for Education*. Artículo presentado en F*irts International Conference on Concept Mapping,* Pamplona, España.
Novak, J., Cañas, A. (2007). Construyendo sobre Nuevas Ideas Constructivistas y la Herramienta CmapTools para Crear un Nuevo Modelo Educativo. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación* (8), 2007, 31-46.
Olofsson, A., Ola Lindberg, J. and Stödberg, U. (2011). *"Shared video media and blogging online: Educational technologies for enhancing formative e- assessment?"* Campus-Wide Information Systems. 28(1), 41-55.
Pais, A. (2020). Coronavirus: 4 países de América Latina que lograron aplicar estrategias exitosas de educación a distancia ante la pandemia. BBC. Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52375867
Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. Anales de psicología, 2014, (30) 2 (mayo), pp. 450-462.
Parkes, M., Stein, S., Reading, C. (2015). Student preparedness for university e-learning environments. *The Internet and Higher Education*, 25(1), 2015,1-10.
Peñalosa Castro, E. (2004). *Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: Un Modelo Para La Investigación*. Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa (México) I.S.S.N.: 1138-2783 AIESAD 17 RIED 13(1). 2010, 17-38.
Pérez Gómez, A. (2008). Modelos contemporáneos de evaluación. En: G. Sacristán and A. Pérez Gómez, ed., La enseñanza., 1a ed. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal, pp.426-450.
Pérez-Guerrero, V. (2015). Del examen a la evaluación pasando por el paradigma del emprendedor. Evaluar: ¿para qué?, ¿para quiénes? *Con-Ciencia social* (19) pp. 145-152.
Perfil y funciones del Profesor Referente de Semipresencial (CFE)(Acta 4-Resolución 18).(14 de febrero de 2013). Profesor Referente de Semipresencial Disponible en http://www.cfe.edu.uy/index.php/resoluciones/de-interes-docente/501-profesor-referente-de-semipresencial
Perkins, D., & Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound*? Educational Researcher,* 18(1), 16-25.

Perrenoud, Ph. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje.* Ed. Graó. Barcelona, España.
Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó. Barcelona, España.
Pro-EVA Programa de Entornos virtuales de Aprendizaje de la UdelaR (2019). http://proeva.udelar.edu.uy/universidad-abierta/
Profesorado Semipresencial (2020). Institucional. Entorno virtual de aprendizaje. Montevideo, Uruguay. Recuperado de https://www.profesoradosemipresencialcfe.net/entorno-virtual-de-aprendizaje
Puentedura, R. (2009). *Transformation, Technology, and Education*. Recuperado el 15 de enero de 2020 de [Blog] Hippasus: http://hippasus.com/resources/tte/
Rainolter, M. A. (2014). *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales. El caso del SIstema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina.
Renya, J. (2011). Digital Teaching and Learning Ecosystem (DTLE): A Theoretical Approach for Online Learning Environments. In G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions*. Proceedings ascilite Hobart 2011. pp. 1083-1088.
Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua.* Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue. Université de Genève: Doktorego tesia. 2004
Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación*, 15(1), 177-185.
Rigal, L., Sirvent M.T. (2017). Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. Manuscrito en proceso de revisión.
Robles, M., Braathen, S. (2002). Online Assessment Techniques. *Delta Pi Epsilon Journal*, 2002, 44(1), 39–49.
Roldán, C.; Vázquez, A.; Rivarosa A. (2010) Un estudio sobre las consignas: las representaciones figurativas en las clases universitarias de ciencias. *Revista de Educación en Biología*, 2010, 13 (2), pp. 30 a 37.
Roth, W.M., Jornet, A. (2013). Situated cognition. Wiley. *Rev. Cogn. Sci.* 4(5), 463–478
Rovai, A. P. (2000). "Online and Traditional Assessments: What Is the Difference?" Internet and Higher Education, 2000, 3(3), 141–151.
Ruhe, V., & Zumbo, B. D. (2008). *Evaluation in distance education and e-learning: The unfolding model*. Guilford Press.
Ruiz Gallardo, J., Paños, E., García, R., Llapa, M. (2019). La microenseñanza como forma de evaluación formativa en *Magisterio. Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA). 5(2) (edición especial), pp. 542-547.
Ruiz-Morales, Y., García-García, M., Biencinto-López, C., Carpintero, E. (2017). Evaluación de competencias genéricas en el ámbito universitario a través de entornos virtuales: Una revisión narrativa. *RELIEVE*, 23(2), art. 2.
Salomon, G. (comp.) (2001).Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Agenda Educativa. Amorrortu.
San Martín, B. (2014). *El empleo de la plataforma EVA como estrategia innovadora de enseñanza ante la masividad: Un estudio de caso*. Tesis de Maestría. UdelaR, CSE, FHCE, Montevideo, Uruguay.
Sandoval, C. (1997) *Investigación cualitativa*. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquía. Medellín.
Santamaría, F. (20 de febrero de 2013). *La importancia de la cognición distribuida en las teorías de aprendizaje contemporáneas* [Blog]. Blog de Fernando Santamaría. Recuperado de http://fernandosantamaria.com

Santiago del Pino, M. & Goenechea, C. (2012). La puesta en marcha de una comunidad de aprendizaje a partir de grupos interactivos. Conferencia: Congreso Internacional "Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad" en Cadiz. 1(1).

Santoveña Casal, S. (2019). La educación en la era de las redes sociales: un mundo lleno de contradicciones. En Santoveña Casal, S. (coord.) *Análisis de pedagogías digitales: Comunicación, redes sociales y nuevas narrativas* (pp. s/n) Barcelona. Octaedro.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, Elbert, R. (2005). Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. En *Manual de metodología.* CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 2005. 192 p. Cap.III.

Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Purdue University. Lafayette, Indiana

Señarís, M., & Diamant, A. (2018). Apreciaciones sobre la formación inicial de Profesores de Biología en Modalidad Semipresencial en Uruguay. En C. Bernal (Presidencia). I Congreso Iberoamericano de Docentes. Conferencia llevado a cabo en el congreso de la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB, Algeciras. Cádiz. ISBN: 978-84-948417-0-5 Artículo 399.

Souto, M. (Directora), Emilce, L., Campagno, F., Etcheverría, D. (2001). *La implicación del observador en el proceso de investigación educativa*. (p. 11-17) Proyecto de Investigación "La clase escolar en el tercer ciclo de la E.G.B en el área de las Ciencias Sociales.Dirigido por la Dra. Marta Souto. 1998/2000 Anuario N"3, 2001. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa

Spector, J. M., Ifenthaler, D., Sampson, D., Yang, L., Mukama, E., Warusavitarana, A., Lokuge Dona, K., Eichhorn, K., Fluck, …, Gibson, D. C. (2016). Technology Enhanced Formative Assessment for 21st Century Learning. *Educational Technology & Society*, 19 (3), 58–71.

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.

SUNFD (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente en Uruguay. Reglamento de implementación. Disponible en: http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf

Swan, K. Shen, J. Hiltz, S. (2006). Assessment and collaboration in online learning*. Journal of Asynchronous Learning Networks* 10 (1), 45-62.

Szilak, S. (2015). *La política de evaluación de los aprendizajes para la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires y su implementación en la escuela pública. Un abordaje cualitativo.* Maestría en Política y Gestión de la Educación" Universidad Nacional de Luján. Argentina.

Terigi, F. (1999). *Para entender el curriculum escolar en Curriculum. Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

Theiner, G. & Fogle, N. (2018). *The "Ontological Complicity" of Habitus and Field: Bourdieu as an Externalist. Socially Extended Epistemology*. Carter, A. Clark, A. Kallestrup, J. Orestis, S. Pritchard, D. (Ed.) Oxford University Press. United Kingdom.

Torres, J. (1992). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

TPACK Organization (18 de mayo 2011). TPACK-Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido. Matt Koehler. [Imagen]. https://matt-koehler.com/tpack2/tpack-espanol/

Uden, L., Wangsa, I. T., Damiani, E. (2007). *"The future of E-learning: E-learning ecosystem,"* 2007 Inaugural IEEE-IES Digital EcoSystems and Technologies Conference, Cairns, 2007, pp. 113-117.

Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza. Unidad Académica La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia. Montevideo: Udelar. CSE, 2015 (Temas de enseñanza, N°2)144 p. ISBN 978-9974-0-1214-

Accesible en https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/temas2.pdf

Urbano, C. & Yuni, J. (2006) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Editorial Brujas Argentina.

Urquhart, C., Lehmann, H., & Myers, M. D. (2010). Putting the 'theory' back into grounded theory: guidelines for grounded theory studies in information systems. *Information Systems Journal*, 20(4), 357–381

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona, España.

Vázquez, A. (2007). Consignas de tareas. Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. En: Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria, (2). Recuperado de http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/vazquez-set07.pdf

Villadiego Cabrera, M. R. (2014). Redes sociales y Apps en el aula 2.0.: innovando en las prácticas docentes. *Revista Digital de Comunicación* 2014; 3 (2):23-26.

Voelkel, S., & Mello, L. V. (2014). Audio feedback–better feedback? *Bioscience Education*, 22(1), 16-30

Walsh, P. (2009). *Global trends in higher education, adult and distance learning*. Oslo, Noruega: International Council for Open and Distance Education.

Watkins, D., Dahlin, B. & Ekholm, M. (2005) *Awareness of the backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers*. Instr Sci 33, 283–309.

Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019). *Comunidades de práctica una breve introducción* (Govea Aguilar, D., trad.). Disponible en http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidaddyes-practica-una-breve-introduccion. (Obra original publicada en 2015)

Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance* (Vol. 1). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wiliam, D. (2009) Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3): 15-44.

Wimsatt, W. & Griesemer, J. (2007). Reproducing entrenchments to scaffold culture: The central role of development in cultural evolution. In Roger Sansom and Robert N. Brandon, eds., *Integrating evolution and development. From theory to practice,* 227-323. Cambridge, Mass.: MIT Press

Wolff, R. (2009). *Accrediting Online Institutions and Programs: Quality Assurance or Bureaucratic Hurdle?* En: Rudestam, K.E. & J. Schoenholtz-Read. Handbook of Online Learning. 2nd Edition. Thousand Oaks (CA): SAGE. Cap 18

Wylie, E., Gullickson, A., Cummings, K., Noakes, L., Egelson, P., Norman, K., Akers, L. y Veeder, S. (2012). *Improving Formative Assessment Practice to Empower Student Learning*. Corwin-SAGE. US

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En: Boekaerts, M., Pintrich, Paul R. & Zeidner, M. (Editors). *Handbook of Self–Regulation*. (1fst. Ed. pp. 13-38). San Diego: Academic Press.

Abreviaturas y siglas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

APA Ambientes Personales de Aprendizaje

AS Teoría de la Acción situada

CEIBAL Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea

CES Consejo de Educación Secundaria

CFE Consejo de Formación en Educación

CogD Teoría de la Cognición Distribuida

CP Comunidad de Práctica

DOT Docente Orientador en Tecnologías Digitales

ECI Espacio Curricular Integrado

EVA Entorno Virtual de Aprendizaje

IFD Institutos de Formación Docente

LMS *Learning Management System*, plataforma (sistema) de gestión de aprendizaje

MO Múltiple Opción

NFPC Núcleo de Formación Profesional Común

PLE (acrónimo en inglés para *Personal Learning Environments*)

SAMR Acrónimo, del inglés: *Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition* (Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición)

SGE Sistema (informático) de Gestión Estudiantil

SOLO Acrónimo, del inglés: *Structure of the Observed Learning Outcome* (Estructura del Resultado Observado de Aprendizaje)

SUNFD Sistema Único Nacional de Formación Docente

TA Teoría de la actividad

TCN Teoría de Construcción de Nicho

TD Tecnologías digitales

TE Tareas de evaluación

TP Teoría de la práctica

TPACK Acrónimo, del inglés: *Technology, Pedagogy and Content Knowledge* (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido)

TPK Acrónimo, del inglés: *Technology Pedagogy Knowledge* (Conocimiento Tecno-Pedagógico); uno de los componentes del TPACK

VC Videoconferencia

WSP Whatsapp

ANEXOS

ANEXOA A Entrevistas.....167

ANEXO B Aulas.....287

ANEXO C Documentos 358

Anexo A

Entrevistas

Datos personales

-Antigüedad en la docencia en Semipresencial

-Formación

Transcripción de la conversación

Docente P1

Docente P2

Docente P3

Docente P4

Docente P5

Docente P6

Docente P7

Docente P8

P1

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 1/13**

001 **Cuando empezaste a trabajar en el semipresencial**
002 Semipresencial en el 2016 creo... pues hubo un año que no tuve... después pues volví a tener modalidad semestral,
003 **Alas semestrales es para los que culminan..**
004 **En modalidad anual qué estabas dando o que dabas..**
005 Ecología general qué es el ECI3
006 El ECI4 De cuarto lo da Mónica pero comparte con Jennifer qué da Evolutiva
007 Los que llegan a tercero y cuarto están más encaminados
008 **Nos enfocamos en el ECI3 ...Vivencias tu esta experiencia como docente Porque también sos docente en el presencial**
009 Claro, si. La semipresencialidad...mm El primer año me gustó, Después..No sé. El primer año me pareció que estaba interesante ..Yo le subo una especie de clase, Menos como una guía de lo que yo pretendo trabajar.. Después de eso y como actividades, Entonces yo decía -bueno está bárbaro- Porque en el momento que ellos se sientan y abre la computadora para Para hacer esto.. bueno Están dispuestos Hacerlo porque están con ese tiempo disponible. No como la presencialidad, que además el sistema es de presencia pasar lista.. aprobar el curso con asistencia.. muchos que vienen a sentarse repente no te están dando bolilla. Bueno yo decía la semipresencialidad esa modalidad de gente que trabaja con hijos qué sé yo lo harán en el horario que le sirva, y le sacarán mucho más provecho. Pero cómo pude pensar así (entre risas).
010 **Vos has sido alumna virtual como alumna has vivenciado…**
011 Si he hecho algún curso virtual..?.. hice un curso virtual.. pero ya de posgrado.. capas que es diferente…
012 **Pero digo lo Has vivido del otro lado**
013 Sí. una vez hice un curso. te pones a pensar y te das cuenta que... no es que le dediquen más ni que tengan más cabeza por eso... hay casos y casos obviamente
014 **en General….**
015 claro
016 **Cómo son evaluados en general en el semipresencial**
017 Bue…..No sé cómo son evaluados en general…. no sé Si hay un método estandarizado para que nosotros no sé yo si existe no lo sé... yo... me parece que lo que veo….. son parciales, semestrales, y después…. algunas actividades.. no sé cómo es
018 **En el plan dice que hay dos parciales…**
019 Y vos tenés que llenar una lista electrónica y a mitad de año tenés que poner la nota a todos y Bueno generalmente eso
020 **Es como digamos el reglamento**
021 tienes que cumplir eso y bueno….
022 **La tuya la aprueban con…**
023 Por ser modalidad taller la aprueban con seis y no hay opción a examen. Se aprueba o se recursa.
024 **Sin examen**
025 Si bien es una teórica, es un ECI distinto a lo de otros años, Con varios docentes, hay un docente sólo que elige por lista, sabes cómo?.. es como otra materia.
026 **sólo un docente, bien y los contenidos?... son abiertos, a elección?..**

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 2/13**

027 Hay un programa, Si hay un programa se hace un tiempito que debe estar hecho ese programa…..

028 **Todo lo que es una unidad típica... tus estudiantes llegan al aula Qué es lo qué en Y qué y dentro de eso la evaluación en qué momento la diseñas tu Cuál sería la función de la evaluación no estoy hablando del parcial sino de la evaluación en general**

029 Las unidades las armo en la plataforma. La unidad es una carpeta como quien dice... ahí dentro de la carpeta voy poniendo los contenidos de esa unidad que tiene el título, el de la unidad. la evaluación es medio continua…

030 **Hoy me hablaste de una guía Qué hacías…**

031 No por ejemplo tengo la unidad organismo ambiente entonces la carpeta se llama sigue ahí adentro va Lo que sería las diferentes "clases" , tipo Powerpoint que yo armo, pensando en va a leerlo no es lo mismo que armó para las clases presenciales...esteee...Insisto con el material de estudio, después le subo varios,... Porque no tenemos un libro que siga el programa, capítulo 1,2,3 .Le subo bibliografía, la seleccionó, ... a veces eventualmente una vez le pido que busquen bibliografía un tema que es muy Yo qué sé.. muy amplio, cuando ya es tema de Uruguay, que la dispersión de bibliografía es mucha... Generalmente los que son teóricos si les doy.. Les recomiendo el Vegon que es un libro que clásico de Ecología, pero sé que No todos tienen acceso a las bibliotecas, entonces trato de….

032 **Digital?**

033 Digital en inglés, .. yo trato de subir la bibliografía en español Ver capítulos de libros libros enteros... yo si los encuentro se los doy, Pues hay cosas que son más generales a quien interese profundizar un poco más

034 y después lo que yo hago semanalmente que le subo una actividad relacionada con esa temática de ese día. La actividad es algo.. Generalmente trato de que no sea.. una pregunta muy concreta... es la interpretación de un gráfico, dato bastante de hacer las interpretaciones de gráficos. todo para que ellos le han y escriban no?... Porque es terrible pero se da mucho Recortó y pego... este es una pregunta medio concreta de un concepto qué querés que más o menos quede no como definición y que me la definan no... que lo trabajen vinculado con alguna otra cosa y sale un……

035 **Cuál es su propósito con esa Actividad?**

036 Qué piensen un poquito]Se corrige], Que lean Y de lo que lean lo relacionen con eso y que lo escriban en relación o sea ...que desarrollen un poquito la capacidad de ellos crear. primero que lean, la lectura, La lectura tiene que ser mucho más frecuente de lo que es... es ahí donde está.*énfasis* …No por ser una información qué haya que llenar a alguien con información.. la base...el conocimiento está ahí..viste..entonces….Entonces Bueno un poco eso que leíste…. y lo que más o menos yo esté presenté... qué pasa con eso, qué relación tiene, porque este comportamiento en este gráfico. ponele de la población Por qué crece de esta manera.

037

038 **Bueno y ellos, Te devuelven algo con que te encontrás?**

039 me encuentro con de todo, de todo! ,Un panorama amplio, gente muy bien , barbaro y gente que ni idea

040

041 **y esa "ni idea" es Porque no tienen ni idea de lo que tienen que hacer? Vos cuando ves eso que te entrego lo más básico porque no tiene ni idea o o es otro problema…**

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 3/13**

042
043 A veces pasa eso “no nos estamos entendiendo”...(Cómo hablándole a los estudiantes) en biología, lo que pasa mucho…. lo veo en la presencialidad...también se me quejan en la presencialidad, por es Supongo que también existe en la sem..(se corrige)no presencialidad.Cuando pongo gráficos, interpretación de datos, oponer una tabla y que de esa tabla hacer una discusión de los resultados, …(Dice imitando a los estudiantes) a profe matemática no .. ir en una negación y Bueno lo que yo les digo un gráfico una tabla es un montón de información resumida, Lo Mejor es tomarse un tiempo y sacarla ...es como Que yo le diera 5 páginas , Tenés como una reticencia , les asusta, y en Biología, en Ecología es numérico, mucho todo es…
044 **La forma de comunicar resultados…**
045 Si, si
046
047 **Pensás que no entienden lo que les estás pidiendo o que les da pereza pensar…**
048
049 Bueno capaz que es un poco de los dos…(comienza a hablar muy rápido) eso pensé al principio pero creo que al final no le dedican el tiempo yo pensé que era... la disponibilidad de bueno sentarse y decir ahora voy a dedicarme a esto y lo voy a hacer hasta que me quedé... al principio yo pensaba que era más así después.. me parece que no le dedican se lo quiere sacar de encima.. porque yo les digo que la devolución de esa actividades es como la asistencia al curso….
050 Le pongo las “pruebitas esas de juego” (no se entiende bien)
051 **Eso no lo calificas entonces?**
052 Es una (duda al decir)... es una presenciaaa y después me voy haciendo un concepto general de la persona... no le pongo nota del 1 al 12..No. a veces pongo tres: Qué es insuficiente, suficiente y ,satisfactorio. a veces al insuficiente le pongo que lo haga de vuelta.
053 Siempre (con énfasis) Le corrijo uno a uno, le comentó al lado , por qué decís esta afirmación, si yo te dijese tal otra cosa vos que decís...cuando veo que están perdidos no?, por eso les pudo que me lo devuelvan con algo mas
054
055 **Cuando intuís Que es por desidia…**
056 Eso existe y les pongo los comentarios diciendo “ Lee bien lo que escribiste”... te das cuenta que... largó una chorrera de cosas, que no hubo una lectura posterior, ni una redacción mínima, digo, lee nuevamente lo que acabas de escribir a ver si tú lo entendés...Cesa y escribe más claro ... entonces parece que no le puso mucha intención
057 **Por Qué pensás que sucede?**
058 Pienso que lo hacen así por sacarse la actividad encima, mucho en algún momento les dije que eso es para la presencia para la asistencia a clase la garantía de que ellos están siguiendo el curso... Porque después está lo que desaparecen 5 semanas... y en un día te hacen todo ….las cinco actividades
059 **Por ejemplo fechas Límite?**
060 Si semanal…. con flexibilidad... pongo semanal para yo organizarme también por qué es el tiempo que yo tengo para dedicarle.

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 4/13**

061 **Y ellos se ajustan un poco o…**
062 Sí.. se ajustan sí sí sí. siempre hay de todo claro. cuando veo que alguien se desapareció, 5 semanas, porque me ha pasado, "Fulano que pasó que no estoy recibiendo" no me dice blablabal... "trata de ponerte al día", trato Bueno si se pone al día .. bien verdad no es que me moleste que sea más junto más separada…
063 **Si pensás en el grupo del año pasado Cuántos alumnos tenés**
064 Tenía 10…. 12... no me acuerdo ahora pero no son ni 60 ni 4.
065
066 **Te presentan un "recortó y pego" usas algún mecanismo para...**
067 si.. a veces aparecen frases, yo lo leo, …. la copió y la pegó yo en el Buscador de Google ...Veo Qué es el "blog de María la que cocina" ...Y de ahí sacó la información entonces les digo…" Vos trata de elaborar con tus propias palabras las respuestas recortó y pego no va" y " además a esta altura hay que seleccionar las fuentes de información" Porque además del corto y pego viene de lugares la información que no son de un nivel terciario, ... si los hago notar... le dedicó me llegó a tiempo del curso. cuando llega a mitad de año y tengo que volver a decir eso.. yo creo que el tono a veces es un poco más jaja, no sé cómo le llega a ellos la lectura. yo creo que a esta altura…
068 **Claro**
069 Pero sí Lo corroboro.. cuando hay frases, (e interrumpe) vos lo vas viendo en la elaboración. por eso interpretar un gráfico, no hay Yoy pego que valga los ahí tienen que escribir, De repente uno: " interpreta la siguiente frase" " la siguiente afirmación Qué dijo Fulano "..Ves que ahí hay otra elaboración...
070
071
072 **Imagínate ahora una propuesta de evaluación, esas que me podés saber descripto no, te Animas a relatarme Un poco c como la elaboras tú, cómo la pensá, desde que empezaste hasta que se las propones a ellos**
073
074 estás evaluaciones así medio continua que hago?
075 **Lo que tú hagas como evaluación…**
076 Unidades con actividades y los parciales los hago presenciales
077 **Y cómo es la evaluación presencial**
078 La clásica, clásica... escrita, 5 preguntas ponele, puede haber múltiple opción, Interpretación de gráficos, también puede ser que ellos grafiquen algo, puede preguntas teóricas, justificar afirmaciones, surtido, Pero clásico en el sentido que cada uno, " se me separan", hojitas, escriben, entregan.
079
080 **y no a Distancia sino que vos estás ahí,**
081 Ahí estamos todos, si
082 **Porque he escuchado mecanismos que hay un tutor en el otro centro que les toma..**
083 Bueno una vez lo hice así pero hubo problemas... el año pasado Sí pero ¿por qué fue Que terminamos haciendo eso Entonces? (se pregunta)...Uno en su centro…
084 **vos mandaste la propuesta?**

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 5/13**

085 no se los Presenté en pantalla, En ese momento.
086 ellos estaban con viste cómo es con,
087 **la referente**
088 Si con videoconferencia les puse la propuesta quedó ahí una hora y media, a veces había y a veces no había referente, Pero bueno estábamos viendo nos y me lo mandaron por correo. yo estaba en la sala de videoconferencia con tres más que ir a…. había gente que había tenido muchos viajes (dice Recordando el motivo de haberlo hecho por este mecanismo)... ya habían tenido muchos viajes es caro le pagaban los pasajes... estaba en la sala de video videoconferencia yo había de artigas de salto qué sé yo..
089 **Te hacían preguntas?**
090 No mucho, no no mucho,... el principio te hacen preguntas Y eso qué y eso se ve y esto qué. Leslie la Consigna, la dejé en pantalla, la aplique como si fuera presencial…. y después me la mandaban por correo Los referentes.
091
092 **Yo te preguntaba a vos si vos me podrías describir los pasos desde la creación hasta que dar por concluida la propuesta de evaluación**
093
094 Los pasos son a veces estoy preparando la clase y digo esto Estaría bueno esa Sería bueno a ver si me entienden ya le pido alguna pregunta o les armó... y la dejó como en un archivo ahí…. no tengo unos pasos muy metódicos, no sé …
095 **pero por lo que me decís se te ocurre Generalmente cuando estás seleccionando un contenido…**
096 si, O cuando terminó de armar algo...digo Bueno Estaría bueno que que me entiendan es decir, que nos entendamos, que lo manejemos, que yo sepa, bueno, que les quedó de esto. entonces ahí armó algún tipo de...
097 **entonces armas algún tipo de actividad…**
098 O a veces mismo en la presentación va una La tabla, les digo en la diapo 8, Por qué crees que... no sé qué.
099
100 **Cómo te la responden ellos**
101 A través de la Plataforma Por la “tarea”
102 **lo devuelven en un documento**
103 Sí y tengo yo al costado tengo una manera de corregirlo y describir ahí a la plataforma más o menos si realmente escribo al costado Porque después no se ve bien Te quedan unos parches ahí arriba del documento que no se ve bien pero al costado tenés Como para escribir..
104 **no descargas, corregís…**
105 el primer año sí por qué bueno….
106 **lo imprimias?**
107 No no imprimir no. tanto no. guardaba y…
108 **despuésí le volvías a entregar**
109 si, pero ta en Plataforma es más fácil …
110
111

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 6/13**

112 **Explicar Cómo usar los recursos digitales , Cómo inciden en tu propuesta**
113 Recursos digitales uso ya te decía cosas te armó yo, **en qué las armas** en Power Point, no sé qué otra opción... no me filmó, no me autograbo, esas Cosas no (dice riéndose).. nunca me parece que quedan bien, ta no (dice rotundamente)
114 **y usar la de otros? videos Hechos por otros….**
115 uso algún video, subo o Les propongo que miren..Les sugiero que lo vean video de hhmi hay algunas que están buenos, alguna otra cosa (dice como recordando) video de YouTube... pero no mucho. Si veo alguna cosa que me interesa las dejo disponibles.
116 **como parte de los contenidos por ejemplo**
117 Claro. O en biografía o vídeos.. y después les dejo artículos
118 **pero no elaborados por ti**
119 no no no, elaborado por mí más que nada Powerpoint. es una guía después se alimenta con los otros recursos yo siempre les digo además el Power Point, lo que es elaborado por mí para sus clases, no puede ser una guía de estudio, porque no fue corregido por pares, pueden haber errores, si ven leyendo la literatura me las digan..
120 **y Qué diferencia usadas en esos Power Point con respecto a lo que usarías en el presencial?**
121 y en el presencial son un poco más escuetos, son un poco más….esteee, a veces hay un título que puede llevar una imagen arriba, acá ese título le pongo o lo menos un concept ito ahí de qué es... algo para que sepa de qué va
122 **tiene un poco más de contenido**
123 Yo en los presenciales no doy los Power Point. (entrerisas) No me gusta que, después imprímen los Powerpoint, estudian, ..me los piden claramente..
124 **que saquen apuntes**
125 es saquen apuntes y después lean... no me preguntan y nos vemos seguido Pero, los parciales presenciales veo que vienen con los Powerpoint impresos y como libro de estudio... yo les digo no gasten Tinta en eso…. Si en los artículos que fueron revisados por alguien que tienen [respaldo]
126
127
128 **Y vos la propuesta se las pones en la tarea mismo en el encabezado en el de la tarea de exponer la Consigna o les das un documento aparte,**
129 Va adentro de la tarea todo, va todo ahí
130 Y a veces hace referencia algún otro contenido..
131 **Y vos usás alguna otra herramienta, de la que pueda traer o algún otro recurso de las que puede haber en la plataforma por ejemplo**
132 (interrrumpe) No. Subutilizo la plataforma...**cuestionario?**
133 No no sé que tiene muchas herramientas que no uso, (se agrega) ..**cuestionario, foro calificado?**
134 Puedo usar un foro a veces, que a veces me da resultado, Y las veces (que no), o yo lo planteo...No lo planteó correctamente o, se repiten entre ellos no aportan lo aportan a la discusión. porque yo, un Foro es, La idea a veces es tirar un tema y bueno que ellos discutan entre ellos, Pero bueno ellos te tiran un….(no termina..bolazo?)

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 7/13**

Bueno pero "ellos Saben" vos le pones un criterio, de bueno, Qué es lo que esperas que te contesten?Elabora según tipo de Pauta que les diga qué puede ser por ejemplo una lista de verificación actividades de qué hay que hacer o un nivel en el cual se tienen que responder…. previo a la corrección.

No no no no tienen no no sabe mucho No no les aclaró mucho eso no.

Bueno ellos te preguntan por ejemplo... vos sentís que ellos no entienden lo que vos quisiste preguntarles?

no no me ha pasado, eso sí porque, yo les pregunto, El parcial y me están entregando o mismo cuando lo están haciendo…

(interrumpo) no sé si me refiero para el parcial esto, Bien para las actividades esas más bien formativas

Eso mismo... yo siempre... "Cualquier duda me preguntan" tienen una semana si no entienden no sé si es que no lo agarran hast el último día, en el último minuto..

De ellos no surge ninguna Pregunta en particular

Yo trabajo más bien esperando a que ellos pregunten antes que yo andar explicando cosas qué... no sé si las necesitan.. y no hace muchas preguntas no preguntan mucho. cuando no entienden, no entienden el contenido, me parece que les falta, ...les falta lectura del contenido (lo dice con énfasis).La propuesta no es que no entienden la propuesta. la propuesta es bastante directa ¿No? comenta, escribe, opina, ...O sea no es que sea una propuesta difícil. y contesta cualquier cosa es por qué no leyó no hay contenido trabajado

y esas preguntas te las hacen por mensajería interna?

No no

o por el foro? Cuál es el Mecanismo?

A veces me lo preguntan en la misma tarea en ese diálogo que se arma al costado, sabes lo que te digo?

Sí sí si perfecto

(Recordando) a veces la mensajería, es más cuando tiene algún problema..

es algo más personal

Personal sí

no puedo ir al encuentro Porque no sé qué, horario del encuentro no coincide con no sé cuál, ... ese tipo de cosas. y si no ellos abren foros yo les abro foros próximo encuentro un primer encuentro el día 3 de marzo cuando sea y ahí abre un foro que ese primer encuentro

saben que el primer encuentro su parcial

saben qué es un parcial

Saben que es obligatorio, y Bueno entonces ahí ya ese foro es como para que se plantean problemas inquietudes,

y ahí te preguntan cómo va a ser profe El parcial

si claro …

A eso me refería hoy con Los criterios Y entonces te preguntan Cuántas preguntas va a poner

Claro

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 8/13**

cuánto tiempo tenemos…
eso Yo ya se los dije La primera semana de clases
cuando se marcan las reglas de juego
Claro . Consultas, pregunten a lo largo del curso igual, sigo aclarando nooo
con qué te encontrarás.. que te preguntan? los ves ansiosos frente al presenciales se te están preguntando…
No yo no lo noto muy ansiosos No para nada
saben Cuál es el mecanismo
sí creo que sí
no no me demuestran mucha ansiedad
y vos con respecto a tus compañeros tenés idea qué más o menos hacen eso capaz que ya tienen el mecanismo aceitado
y ya está medio aceitadito.
En tercero ya...

En eso no estoy innovando mucho , ya lo hacen Ya es así.

Cómo demuestran ellos lo que han aprendido? vos hoy me dijiste que te devuelven un documento, hay otras formas?
(Mira como no comprendiendo)... **depende de la asignatura pero a veces por ejemplo sacan fotos…**
a clarooo, en taller de laboratorio
No ..no..
todo documento escrito…
Individuales, grupales?
individuales Siempre individuales

siguiendo con el tema de las devoluciones no?
No les pongo volver a hacerlo de nuevo, no así pero les digo volver a leer lo que escribiste, Léelo bien porque yo no entendí
pero lo vuelven a entregar, algunos por lo menos
si, si...son pocos los que no, pero generalmente cuando les pido me agradecen “gracias por darme la oportunidad”. (risas) Y ahora sí les digo y bueno ahora sí entiendo un poco lo que dijiste y de repente hay un ida y vuelta, tres cuatro veces, y hay unos que se interesan más y quieren llegar a tener, a entender las cosas y hacerlas bien. y hay otros que ta la dejan por esa.

y esa comunicación Qué es a través de comentarios a través de mensajes o grabado grabas un audio
no generalmente ese ida y vuelta lateral, de los comentarios de la tarea. A veces si le subrayó

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 9/13**

algo en el texto. le digo Mira ahí en la parte subrayada no entendí

alguna vez en base a los resultados que tenés de los estudiantes vos has modificado o ha resuelto alguna modificación, me dijiste hoy al principio que vos esperabas una cosa de los estudiantes..

(asiente) aa si

modificaciones, (titubea), a si, esperaba una cosa pero en realidad..mm (titubea)

eso pensé Claro que yo pensé que la modalidad de ésta (Se refiere al semipresencial) Que ellos dedicaban concienzudamente ese rato (risas), con autonomía y en el tiempo disponible,el que tuviesen.. yo pensé, ... y bueno pero en realidad no... lo que me llevó... fue a ponerme aaa.. de repente a tener que marcarles (destaca la palabra) es pautas más esteee.., copio y pego no, redactar mejor, prestar atención, el mejorar la lectura, seleccionar textos... no sé si esas son modificaciones, son cosas que tuve..que incorporé.

vos las daba por sentadas y ahora dijiste que no…

claro, esto hay que aclararlo, incorporé ese tipo de aclaraciones, así que de repente..no estaba tan claro como pensé.

Problemas técnicos, tecnológicos, aspectos críticos que vos ves…

Ahora más o menos aprendí a manejar, no se si los subutilizo, te decía, pero sé que utilizo muy poco de las herramientas que hay en la plataforma.

Pero por elección

Un poco por elección y otro poco porque... porque no sé.Porque no hemos tenido talleres..a mí me tiraron el curso..al otro día estaba “bienvenidos al aula” (risas)después les sigo hablando porfavor porque….y ahí empecé aa, intuitivamente..a manejar la paltaforma, porque creo que tuvimos un cursito de 30 personas 3 horitas…

Vos manejabas anteriormente Moodle o ya cuando tú arrancaste estaba CREA (Schoology)?

No, estaba Moodle, cuando empezamos Moodle y después cambiamos a Schoology. Si, además eso, un año, cuando creí que había empezado a hacer algo, cambió a otra.

Cómo te fue en el cambio?

Al principio.., es como todo, yo me había acostumbrado un cachito a la otra que no sé, no sabría decirte cuál es mejor. Porque la Moodle no llegué a usarla mucho, un año solo.Me había amigado, me habia hecho amiga de ella (risas)..que más remedio no? Al principio no me gustó y ahora ya no sé qué decir. Creo que había algo, de corregir sobre los textos era más fácil en la Moodle, los comentarios esos que ponías en los documentos que ellos envían. Bueno ta, la plataforma la uso..yo, al final mi metodología no difiere mucho de la presencial, es eso.., lo que pasa es que yo pretendo que lean y que lean (risa), tano presencialmente como semipresencialmente.

Las dificultades son similares?

Y las dificultades son similares, presencialmente uno los ve y les hinchás un poquito más, no?, los tenés ahí. Hay gente que yo no sé qué cara tiene, porque aunque está la fotito...algún

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 10/13**

encuentro, los vas identificando..perooo...no, no …

Y problemas técnicos?

Y problemas técnicos, a veces me pasó, que estando en Atlántida no había conexió. Tuve problemas.

Pero además de conectividad?

En la recuperación de un parcial con ese tipo de Videoconferencia, que en vez de ir a Montevideo, yo no tenía ningún estudiante en Montevideo, y ahí tuve problemas, se cortaba.

Tenías a quién recurrir..?

Y...había una muchacha...sí, pero en ese momento no.En ese momento, bueno,
Se cortó “bueno ya estamos de vuelta...seguimos”...(risas como de resignación)

Pero si tuvieras que hablar de un aspecto crítico?

Sería de la conectividad en Atlántida, por lo menos..

Y generalmente trabajás desde tu casa?y no tenés problema ahí?

Y..más o menos, trabajo cuando no hay nadie, en mi casa no hay fibra óptica, claro eso es...y se corta la luz y ..pero yo que sé, esos son problemas de mi casa, no tengo porqué quejarme.

Son tus condiciones de trabajo…

Si claro, yo vivo, ya te digo en Pinamar..y bueno, hay cortes de luz, Me ha pasado estar en casa 10 días sin internet, irme al CERP, sabiendo que no tenía buena conectividad y bueno, ta…

Eso es con lo que vos tenés que lidiar..

Si, mi computadora, mi internet, ..(risas)

Pensando en tu curso del ECI III, del año pasado, hay alguna tecnología que te sea particularmente útil para trabajarla?

Cómo, si existe?

Sii, si vos considerás..alguna tecnología que vos decís esto está muy bueno para trabajar tal cosa…

Claro, como en Biología Celular, con animaciones 3D (dice como comprendiendo)...nooo, que sé yo, no, mmmm, no…(pensativa)

Video (dice como recordando repentinamente), video, pero tiene que ser muy específico porque en Ecología, lo que pasa que hay mucha cosa, mucha cosa, mucho blabla, están esos blogs, están esos videos que..a veces temo entrar en el mundo de los videos porque no sé qué pueden llegar a estar mirando

Entonces hay un tema con el contenido, con la calidad?

Si, por eso yo recurro al papel, al libro al pdf, al artículo que es donde me parece que está la..estoy seguuura Porque video, es un enganche….

Usás algún repositorio, por ejemplo de artículos científicos?

Les sugiero alguna revista, hay revistas argentinas que están buenas..más allá de la que yo les dé puntualmente para estudiar...revistas de Fac. de Ciencias, de la UBA, adem´s hay cosas muy variadas…

Algún buscador especializado?

Bibliografía en inglés es difícil que me lean...me tomo el trabajo de conseguir cosas en español, porque si yo les presento en inglés...ahí si, tengo dificultades para que lean en español….en inglés me parece que no tendría mucho éxito. Entonces Timbó, y esoso es mucho...esteeee...Está Scielo (dice recordando) creo que tiene más revistas latinoamericanas..

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 11/13**

242 **Sos vos la que hacés la parte de búsqueda, digamos…**
243 Si, soy yo. A veces les he pedido...y ya te digo…me vienen...en Ecología "busquen videos…de este tema" el que estemos dando. Y siempre son: el tigrecito, la gacela, el "mundo verde en el que vivimos" o sea….es esa Ecología más…
244 **Comercial?**
245 Claro!, la "ecolife" y yo lo que insisto en Ecología es una ciencia, que tiene su teoría y que ta , que no es... 3 millones de Directores Técnicos... acá hay 3 millones de ecólogos No! Es una ciencia que tiene su base teórica, sus métodos...entonces cuando van a buscar videos surge… se van de vuelta los tengo que traer..a la ciencia, no?. A no ser esa otra página que les sugiero, la HMI, que sé que la jusan en alguna de as otras (asignaturas) Biología Celular , Genética, y Evolución, pero también entiendo que mis estudiantes no a todos les va a gustar la Ecología dentro de lo que es la Biología, entonces también les intento meter eso para ver si se enganchan y entusiasman también con otras cosas...
246 **Cómo tomás en cuenta la tecnología en las prácticas de evaluación?**
247 En realidad la diferencia (con el presencial) es que tienen esas actividades semanales que en el presencial no las tienen…con eso los tengo trabajando más que en el presencial.
248 Al presencial vienen la semana siguiente…
249 **Tratás de compensar un poco esa falta de cara a cara con…**
250 con actividad…
251 **Me decías que lo usabas como una especie de asis….**
252 ...asistencia, claro, ...que sigan el curso, por que en el presencial sabés si te miran con cara de...si te están escuchando… en el presencial lo, lo traés, ..o no. En el semi lo que les pido es que todas las semanas me hagan algo…
253 **Bien**
254 Corrijo y devuelvo, no?
255 o sea, las horas que lleva es más que ..(Jeje) más que el presencial!...eso es...esa misma actividad que le pongo a todos (dice por presencial y semi) si es presencialmente la devolución es en general, en un rato para todos. Acá es uno po uno y a cada uno le escribo ..mm, les hago una devolución individual. Y eso lleva. Hay veces que van y vienen varias veces..y bueno (como resignada).
256 **Alguna vez les ponés algo como modelo o la de algún compañero que estuvo muy bien..?**
257 Ah!... (luego de entender lo que se plantea)..no..no, no hago eso. No, y si no se lo comparten entre ellos no creo que se lo lleguen a ver ¿no? no, no llegan a ver (pregunta y se contesta sola)
258 **No me mencionaste Whatsapp…**
259 A no, no uso WA (rotunda)
260 **Vos no usas, pero ello?**
261 No, ni presencial ni semipresencial (categórica). Ahora entre ellos no sé que hacen con Wa..
262 **Claro, por lo menos a tus oídos no ha llegado..**
263 No, no..seguro, ellos intercambiarán mucho. Pero no hago grupo de Wa ni presencial ni semipresencial (repite). Si ellos quieren tener su grupo.. los dejo libre. A mim no me incluyan..a los del presencial les digo "le doy el número de celular a uno por si tengo que avisar algo urgente" y después le digo " a mi no me incluyan en el grupo". Siéntanse libres de hablar lo que quieran en el grupo porque yo no estoy. (risas)
264 **y supones que los de la plataforma hacen lo mismo?**

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 12/13**

265 yyy..vos sabés que a veces en los presenciales hay un(o).., hay gent(e).. yo pienso que más o menos ya se conocen..o porque han compartido varios presenciales o porque están cursando las mismas materias...yo espero (con énfaisis) que tengan alguna relación entre ellos, no me parece bueno que entre ellos...me encantaríiiia...me sorprende lo poco que se conocen en un encuentro presencial, cuando yo llego pensando que la "nueva" soy yo

266

267 **Se deben haber mandado mensajes, deben haber hecho grupo…**

268 Los dejo libres para que hagan y aveces me sorprende lo poco que se conocen entre ellos. Las de Artigas se conocen , las de..no poque..vineron juntas en el ómnibus.. la ..ta..¿no sé como se maneja el diálogo horizontal entre ellos? no se si hay.. se forman grupos?

269 **Bueno, se ha escuchado, que se refieren "al grupo" o se dijo en el "grupo"**

270 Mirá, yo no he escuchado...bueno no tendría problema...no me involucro

271 **Qué carga semanal tiene la tuya?**

272 tres

273

274 **-Ejemplo de pregunta sobre gráfica, agrega la docente-**

275 Era un gráfico que era en ingleés, los ejes, y era crecimeinto , no me acuerdo, (grupo)Control y Fertilizado. Era un a campo con una zona control y otro fertilizado. Varios metieron '**fertilized**' (je no sé cómo se dice) en el traductor y claro les dijo "fértil" y entonces le dieron con la fertilización óvulo, espermatozoide (se ríe)..entonces yo dije "ta, no nos estamos entendiendo", por que era taaa..fertilización Nitrógeno, Fósforo no?, no "fecundación", en inglés se ve que la traducción era lo mismo.

276 **No supieron…**

277 Adecuarse al contexto!...viste cuando empezás a leer y chau..

278 **era claro, el campo que fue fertilizado**

279 Claro y se veía la diversidad de especies a lo largo del tiempo. ué tiene que ver la diversidad de especies con la fertilidad de las hembras. Y ahí fue cuando yo dije, como, como... "quiero un encuentro presencial urgente"!

280 **Pero vos te diste cuenta...que ellos habían buscado?**

281 y yo dije, lo vi en uno, lo vi en otro y cuando lo vi en el tercero, dije no.Esto...esto no… entonces agarré la palabra y la puse en el traductor y vi lo que decía ..y entonces..Entiendo que esto les pueda pasar (categórica)Lo que no entiendo como no pueden decir, no, no no puedan ajustar al contexto.

282 **Y ellos cuando vieron que era una cosa raro, tampoco preguntaron…**

283 Claro! siguieron para adelante. Y bueno yo digo " esto presencialmente nunca hacen", porque al primero que me hace ese comentario ...lo puedo usar ese mismo gráfico, lo proyecto y "bueno hablen de esto " no?..qué están viendo, que es eso la idea del...al primero que dice ..

284 **Paren las rotativas…**

285 Entonces claro, hubo una elaboración por parte de ellos... que yo recién vi a la semana... para decirles, que, y a la otra semana….lo que hubiera resuelto en 5 minutos. Resuelto no, aclarado.

286 Se mete el conetxto en línea y

287 Saben que es semana...yo publico, martes o miércoles y saben que a la semana siguiente..

288 y que si pasan 2 o 3...yo igual entro, casi diariamente.Pero no me da para contestarles todos los días para contestarles a las preguntitas...entonces que no entren en desesperación si no les

Fecha: 04/07/2020 **P 1: P1** **Página: 13/13**

contesto enseguida. Claro se acostumbran al whatsapp no se qué y claro la inmediatéz , todo es inmediato..yo, no puedo. Claro!, doy esta clase acá, voy al otro lado, no me da…

289 **Muchas gracias….**

P 2

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 1/16**

001
002 *Preguntas para romper el hielo*
003
004 **Claro, después que se filtraron un poco te quedaron 20 o15 estudiantes…}**
005 Sí.
006 **Y trabajabas cómoda, me imagino…**
007 Sí, trabajaba cómoda, ya los 39 de este año me asustan (risas) Ahora ya puse las actividades y la ficha para que rellenen con los datos y la foto que les hago poner…Han contestado poco, pero porque recién ayer pusieron los integrantes del grupo…No sé bien cómo es que están haciendo los grupos…Este no tiene problema, porque como son un grupo único los tengo todos, de todas las partes del país
008 **Claro,están todos ahí… ¿Vos no viajas?**
009 No…
010 **Capaz que por eso es más numeroso**
011 Y bueno, al ser único ponen a todos ahí. No sé cuántos irán a trabajar de eso porque recién ayer puse las primeras actividades para que suban la foto de perfil y eso…
012 **Pero todavía es muy pronto…**
013 Claro, todavía es muy pronto…
014 **Contame, ¿cuánto hace que estas en el semipresencial?**
015 ¡Uhhh!…hace tiempo…desde el 2007…
016 **¡Uhhh!, así que tenés bastante experiencia con varios procesos…**
017 Sí.
018 **En este momento la materia es anual, ¿no?**
019 Sí, siempre fue anual. Yo empecé como guía, digamos, quedé como asesora porque yo había hecho la guía… ¿Viste? Con el cambio al plan 2008, ahí fui tutora.
020 **Claro, fuiste adaptando y ahora tenés un curso de microbiología regular correspondiente al tercer año de la carrera. ¿Bien…?**
021 Sí.
022 **En general, en el caso de tu curso, ¿cómo es el criterio de evaluación? Te digo porque hay diferentes criterios de evaluación…**
023 Yo pongo algún foro. Y temas, y cada tema tiene su actividad.
024 **Bien, pero en el plan. ¿Cuál es el reglamento de evaluación? Pregunto porque sé que hay asignaturas prácticas que se aprueban con 6…Por ejemplo en ECI La tuya es una materia**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 2/16**

que, para aprobarla, ¿cuánto tienen que tener…?

025 Tienen que tener 9…

026 **¿Y dos parciales obligatorios?**

027 Sí

028 **¿Si no pueden dar examen?**

029 Sí

030 **Ta, ese es el régimen de evaluación…Bien ahora vemos, me voy a meter un poco en cómo haces vos. ¿Cómo es que diseñas las tareas de evaluación y el propósito en el medio de esta unidad didáctica que tu armas?**

031 Bueno…este…subo material…en pdf sobre el tema y después las actividades son preguntas sobre esos temas que ellos tienen que contestar. Yo se las mando por un periodo de 15 días, más o menos, para entregar cada 15 días y…este…y también, a veces, además de esas actividades tienen un foro de consultas…este…también, a veces, pongo un foro para que hablen también de ese tema.

032 **¿Dependiendo de la unidad? Por ejemplo**

033 Sí, dependiendo de la unidad.

034 **Ahí va, en algunas haces distintos tipos de propuesta. Entonces, vos, por ejemplo, en el curso haces una carpetita, ¿sí?, ¿Que es la unidad?**

035 Sí, ahí están los materiales.

036 **Y adentro pones materiales, ¿me dijiste que eran pdf, no? ¿Y de qué son esos pdf, por ejemplo? ¿Capítulos de libros, artículos de…?**

037 Capítulos de libros, presentaciones también, material que he ido encontrando del tema…

038 **Ahí va, que encontrás en la web, ¿ vos vas seleccionando material…?**

039 Sí, como yo ahora voy presencial también uso lo que tengo del presencial para…para…para (duda, busca la palabra adecuada) SONIDOS EXTRAÑOS

040

041 *(Recuperando el contexto previo a la interrupción)*

042

043 **Estábamos con esto de la organización de los materiales, que usas un poco lo que ves del teórico que te pueda servir, también lo pones ahí en la plataforma, lo que te pueda servir también lo pones en la plataforma, pones ahí los materiales. Entonces dijiste que haces una unidad, les pones una evaluación. ¿Usas de las herramientas que trae la plataforma? ¿Qué pones, por ejemplo?**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 3/16**

044 ¿La que dice “tarea”?

045 **La que ellos te suben un documento con las respuestas… ¿qué les pones ahí, por ejemplo? ¿Preguntas?**

046 Sí, preguntas.

047 **¿Preguntas sobre el contenido ?**

048 Preguntas más bien abiertas…

049 **Al estilo, como podría ser, por ejemplo, ¿lo que llamamos un escrito?**

050 Sí, un escrito

051 **¿Y les pones algo más? Este, ¿son solo preguntas? ¿o podría haber alguna otra cosa, como un video con una interpretación o una imagen…?**

052 A veces alguna imagen hay…Ehhh…la mayoría de las veces son preguntas…

053 **¿De contenido teórico…?**

054 Sí, de contenido teórico.

055 **¿Y eso te lo devuelven en un documento?**

056 Sí, en un documento…

057 **¿Y cómo te va con eso? ¿Tenés éxito? ¿Lo responden?**

058 Sí, responden sí…

059 **¿Qué pasaría, por ejemplo, si no lo respondieran?**

060 Y le queda la actividad como no realizada.

061 **Ahí va, ¿y cuál sería para ellos la consecuencia? Por ejemplo, ¿tú contabilizas tantas actividades no realizadas, pones una nota o calificas cada actividad….?**

062 Bueno, lo que pasa es que ahí en la plataforma tenés que configurar toda la libreta,…este… y si te entregan la actividad van a tener la nota…y si no la entregan no tienen nada…

063 **Por eso, pero ¿vos esas notas la usas por, ejemplo, cuando ya estás al final, para incluirla junto con la nota de los parciales en una nota final? Es decir, ¿la integras a…?**

064 Sí, la integro como parte de la evaluación. Mirá, yo tomo en cuenta todo… lo que hicieron en el año para la evaluación final.

065 **Me dijiste que en algunas oportunidades pones foros, ¿no?**

066 También, o sea, todo queda registrado en esa libreta de evaluación de la plataforma digamos, entonces, cuando tú vas a mirar alumno por alumno al final tenés todo ahí y lo ves…para poner la calificación final…Como que queda todo registrado, ¿no? También a los foros los podes calificar.

067 **¿Usas el sistema de foros codificados?**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 4/16**

068 A veces…, no mucho pero sí, a veces…,algunos

069 **Y ellos, ¿qué tal con los foros? ¿No participan mucho?**

070 No, no participan mucho, no.

071 **Bien, no participan mucho y cuando participan…, ¿cómo es la participación? ¿Qué dirías?**

072 Este…participan una vez… este…ponen algo.

073 **¿Algo tipo qué? ¿Qué tipo de contenido? suponte que tu preguntaste algo, planteaste algo…**

074 Y bueno…contestan lo que pregunté… No se arman discusiones…discusiones y eso no se arman digamos…

075 **Y el contenido que ponen, ¿decís que la mayoría de las veces es elaborado por ellos, o usan algo de recorte y pego?**

076 No…Yo no veo mucho que sea de recorte y pego… (duda). A ver, a veces sí. He visto de las presentaciones que yo pongo sacan…

077 **¿De vos misma? (risas)**

078 Sí (risas), sí, he visto, sí. Hay algunos que hacen eso… Este (piensa) bueno…sí, las preguntas se prestan para eso.

079 **Bien, ¿y de internet? ¿Que recorten y peguen asimismo crudo en un foro o en un documento… o lo disimulan?**

080 Sí, lo disimulan…

081 **¿Y usas alguna estrategia para, por ejemplo, para tratar de evitar un poco eso…?**

082 Ahh… Yo no me persigo mucho con eso…Son muchos.

083 **Claro, podes buscarlo o algo o lo dejás al criterio del estudiante porque están en tercer año…para salir casi. Este, ¿lo planteas como un problema? ¿O no lo vivís como un problema?**

084 No, no lo vivo como un problema…

085 **Perfecto, bien de bien**

086 Yo no, no me persigo con eso. Ta, los copiaran sí, yo qué sé. Pero es cuestión de cada uno…digo…los resultados después que obtengan van a ser en realidad lo que hagan, digo si no son sinceros con ellos mismos no van a tener buenos resultados (risas) Este… Como que yo, digo,los dejó libres…

087 **Bueno y por ejemplo, cuando marcas algún tipo de tarea, no sé si corresponde lo que pregunto, si eso lo usas, no? Por ejemplo, que elaboren algún documento o algo… ¿ellos**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 5/16**

te ponen referencias o algo? ¿Vos pedís que te pongan alguna referencia de dónde lo sacaron?

088 Emm, si, bueno, a veces sí, ponen de dónde lo sacaron… Pero yo no les especifico que pongan mucho de dónde lo sacaron… (piensa). Tendría que especificarse más…

089 **No, mirá, te pregunto para ver cómo se manejan con este tema…**

090 Ellos cuando hacen las actividades ponen de dónde sacaron la información…esté…ponen (piensa) más estos de tercero…

091 **¿Y usas mucho, o no usar, imágenes o videos como parte de los materiales?**

092 Sí, uso…

093 **Por ejemplo, además de los pdf o de tus presentaciones, ¿algún video que encontraste….?**

094 Sí, hay vídeos sí….

095 **¿Hay cosas buenas de tu asignatura?**

096 Sí, yo más en el presencial uso videos, sí

097 **¿En tu asignatura hay buen material, no?**

098 Sí.

099 **Bueno, ahora te iba a preguntar cómo puede incidir eso en las propuestas que vos hagas de evaluación…**

100 Bueno, yo en realidad, elaborar mucho contenido ehh… en medios digitales no elaboro…tengo ehh presentaciones…comunes…ehh power point…este…

101 **Bueno…pero eso está bien, suena sofisticada la palabra, pero eso es elaborar un recurso digital…**

102 Después lo paso a pdf y se los subo…

103 **En esas presentaciones, ¿ incluís imágenes, no? Por ejemplo… ¿o textos?**

104 Sí, también

105 **Bueno, eso, no tiene por qué ser una cosa sofisticada. Pero bueno, hoy estábamos hablando de que cuando te iniciaste habías elaborado una guía… ¿bien?**

106 Ahhh (parecía haberlo olvidado) Sí, había una guía…eso fue para el pan anterior… plan 86… creó…(duda). El plan anterior a este…

107 **Ta, no importa…el plan anterior…**

108 Sí… (Busca como expresarse) Había una guía con…este…bueno, con contenido y actividades al final. Las actividades también eran preguntas, preguntas sobre el tema.

109 **¿Era una guía que estaba como en versión web?**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 6/16**

Sí, en versión web con imágenes, este…Videos muchos no tenía…

En aquella época capaz que no había tanto…

No, no sé, no le pusimos video. Tenía imágenes, imágenes sí, pero no video.

Pero ¿puede ser que tuviera un título, unos objetivos…? ¿Como una estructura…?

Sí, como una unidad didáctica…

¿Entonces era el nombre de la unidad…?

El nombre de la unidad, resumen, objetivos… El desarrollo de la unidad, la bibliografía…

Ahí va, todo el contenido y actividades… ¿Tú dirías que esas actividades eran evaluaciones?

Sí, eran evaluaciones, y a veces el material de eso también lo uso todavía…

Bien, eso iba a mi siguiente pregunta… Si los contenidos del programa siguen siendo los mismos,¿ aprovechás esa estructura?

Claro.

Quiere decir que ellos cuando van a una nueva unidad temática también tienen por ahí objetivos, el contenido o aunque sea un resumen, materiales y actividades, ¿no? ¿Has usado en la plataforma preguntas de cuestionario… y eso que trae?

Sí, he usado, pero no les copa mucho.

Bien, ¿por qué te parece que no les gusta? ¿Y qué te pasa a vos también?

Bueno a mí lo que me resulta es engorroso de corregir… (piensa) porque…este…te larga las preguntas por separado. No te pone un alumno y todas las preguntas de ese alumno, no. Te da todas las preguntas mezcladas (se queja) ehh… Es engorroso de corregir, porque, digamos, tenés que estarlo buscando, estás corrigiendo a un alumno y tenés que estar buscando las preguntas de ese alumno. Este… y a ellos…bueno, se quejan de que se les cuelga internet y que “ay se me cortó y se me quedó en la mitad” y todo eso…

Sí, “no se envió” y todo eso…Problemas técnicos, no por la propuesta en sí.

No por la propuesta en sí. Son problemas técnicos de esos que se quedan sin internet, ¿viste?, como son de interior no tienen buena conexión, ¿viste? este… ese es el principal problema, digamos…o que no lo pueden abrir…o yo qué sé…

Son más problemas que soluciones… ¿Y para vos, en tiempo de elaboración y eso?

Y…eso lleva tiempo sí. Lleva tiempo, sí.

¿Dirías que no vale la pena en relación al tiempo que lleva en relación a…?

En relación a la complicación que después te hacen para responder, ¿viste?

Claro, te quedas con las cuestiones más típicas, bajas/ descargas el documento. Para

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 7/16**

corregir, ¿cómo haces? ¿Descargás el documento o lo corregís en línea?

132

133 No, lo corrijo en línea.

134 **¿En la misma plataforma?**

135 Sí, y les pongo los comentarios al costado.

136 **Bien…Con ese…que tampoco es muy fantástico, como yo tengo visto, el corrector dc…de redacción**

137 Ahhh, no lo uso tampoco el corrector. Escribo en los comentarios al costado…

138 **Ahhh, alguien más me comentó que hacía lo mismo…Lo lee y pone ahí los comentarios. ¿Y ellos también se comunican o te piden por ahí?, ¿te escriben si no entendieron algo…?**

139 Sí, te pueden escribir ahí también….

140 **Y eso, contame un poco, ¿cómo es tu relación con el trabajo cuando vas corrigiendo? ¿Vos vas leyendo? ¿Vas corrigiendo en la sección de comentarios del costado?**

141 Sí.

142 **Ta, yo supongo que lo leen y los calificas ahí mismo, en el espacio que tienen…**

143 Sí, ahí mismo.

144 **Suponete que no te entendieron o te tienen que reclamar algo que no entendieron… ¿te mandan un mensaje? ¿O te escriben ahí mismo?**

145 Escriben ahí mismo, sí. A veces me mandan un mensaje, pero generalmente me escriben ahí mismo.

146 **Sí, sí, tienen esa dinámica…Respondes uno a uno a través de esos comentarios… ¿Y cómo te va con eso? ¿Comprenden bien las retroalimentaciones que les das, las correcciones?**

147 Sí, sí

148 **¿Y qué hacen ellos con eso después? ¿Lo hacen de nuevo o…o no??**

149 No, en general no lo hacen de nuevo no.

150 **Como que, llegado el momento, después utilizan los insumos para después preparar el parcial…Digo yo**

151 Sí…

152 **Claro, como si fuera una tarea física. Bien, ¿el mensajero no lo usan mucho?**

153 No entiendo…

154 **El mensajero es ese que es un mensaje que es solo para vos, que tiene el sobrecito, arriba del todo…**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 8/16**

155 Ahhh, a veces alguno se comunica por mensaje sí…Sí…

156 **¿Qué tipo de cosas te comunican por mensaje? ¿Cosas personales?**

157 A veces cosas personales sí.

158 **¿Cosas como "no puedo ir al presencial" o "falte"…?**

159 Sí, o "no pude mandar la tarea, la mandó después" o… no sé… ese tipo de cosas… Este… a veces dicen que no se pueden comunicar… porque parece que no sé, no estoy accesible ahí en la plataforma… Como que no me pueden mandar mensajes, por alguna configuración de la plataforma. Que no la hice yo la configuración, está hecha por el semipresencial me parece…yo a veces les mando el mensaje para que me puedan responder a ese mensaje y ahí me escriben

160 **Ahhh, ¿porque si no no pueden acceder?**

161 No, como que no los manda…

162 **Como un tema de configuración…Bueno, ellos, además de presentarte los trabajos con un documento, ¿ellos en los trabajos a veces te ponen fotos o eventualmente algo que puedan haber filmado? ¿Ellos tiene prácticos? ¿Prácticos de laboratorio?**

163 Este…No, yo no les mando los prácticos de laboratorio.. Los hacemos acá cuando vienen.

164 **¿Cómo hacen los presenciales? Cuando tienen una actividad presencial, ¿cómo la haces la evaluación?**

165 Sí, hay teórico, una actividad práctica…

166 **¿Cuántas horas dura, más o menos?**

167 4 horas. Ehhh… No sé, teórico, actividad práctica y ,si hay que hacer evaluación, evaluación.

168 **¿Los parciales los pones ahí, presenciales?**

169 Sí, sí.

170 **¿Todos vienen para hacerlo eso ?¿O has tenido que hacerlo por videoconferencia eso? ¿ O por otros métodos?**

171 En general vienen, a mí no me gusta eso de usar otros métodos… este, a veces me ha pasado de que el tercer presencial, como vienen a la salida de campo, el tercer presencial coincide con la salida de campo y tengo que ponerlo por la plataforma… este… y lo han hecho.

172 **Bien, que se lo pones como las tareas estas, simplemente que con la forma de…**

173 Porque se los hice también con la forma esa de…este…de cuestionario de la plataforma… este…bueno (piensa) , lo hicieron pero hicieron problemas así, con eso que se les corta, que no sé qué. Y bueno… lo que me pasó a mí es que para la corrección te larga todas las preguntas entreveradas

174 **Me decías que tenés que andar buscando al estudiante y viendo dónde contestó lo otro…**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 9/16**

175 Sí, sí, tenés que andar buscando…Capaz que eso es lo de menos, el año pasado, capaz que ahora cambió.

176 **Claro, es decir, tuviste esa experiencia y dijiste "esto no lo hago más porque es más lo que me complica que lo que me ayuda…" Y, como en todas las practicas, uno se queda con una y va desechando otras…**

177 Sí.

178 **Sí, claro, se entiende eso…Ellos tienen a veces problemas de conectividad importantes…**

179 Ahh, tienen sí, pasa que en el interior es peor todavía… Pasa que como uno no se da cuenta, uno acá no se da cuenta, pero en el interior es un problema…

180 **Sí, aparte a veces al problema de la conectividad se suma el problema de que las maquinas que tienen no son muy buenas, entonces tienen hasta problemas de electricidad…**

181 Sí,

182 **O tienen cortes de luz…**

183 Sí. Sí, tiene problemas, claro, uno no se da cuenta de eso… y en realidad sí tienen problemas de conectividad…Porque acá uno no se da cuenta…

184 **Bueno, ¿qué te iba a decir…?, este y bueno, de alguna manera, los comentarios que te hacen los estudiantes sobre las dificultades también te llevan a tomar decisiones sobre en cuánto poner un tipo de evaluaciones donde no les complique la vida con respecto a eso…**

185 Sí…

186 **¿Vos sentís que ellos se sienten cómodos con la evaluación de ese tipo? De ese tipo de preguntas abiertas, ¿sentís que se sienten cómodos?**

187 ¡Pah!…nunca me han dicho que no se sientan cómodos…Este…Bueno, el parcial es con preguntas también…

188 **Claro, es, digamos, un reflejo al mismo estilo de actividades, pero en una instancia distinta.**

189 Claro.

190 **¿Y qué tipo de preguntas les hacés? ¿Temas? ¿Algún problema? ¿ O del tipo de contenido de los artículos? ¿Preguntas de conocimientos…?**

191 Sí, preguntas de conocimientos.

192 **Claro, ¿porque tienen también pocos prácticos y eso ?**

193 Claro…

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 10/16**

194 **Hay una pregunta que tengo acá…Ahora, sobre todo, viene la parte de tecnología, de problemas técnicos que se te presentan y eso. Por lo que veo, la mayor parte están vinculados con los estudiantes y la conectividad…**

195 Claro, sí, ya te digo, si querés plantear actividad en línea, digamos, como que la conectividad sería un problema

196 **¿Y equipos tienen los chiquilines? ¿O lo hacen desde el celular? ¿Alguna vez los escuchaste o te comentaron algo?**

197 No, no les pregunto tampoco qué utilizan. A veces te dicen "ah, no le pude mandar la actividad porque se me rompió la computadora y no le pude mandar la actividad porque se me rompió la computadora y no pude mandar la actividad porque la tuve no sé cuántos días rota" Este…Me han planteado también.

198 **¿Sabés si ellos tienen un grupo de WhatsApp entre ellos ?**

199 A veces tienen, sí,

200 **¿Has escuchado hablar?**

201 Sí, sí.

202 **¿Y vos no participas de ese grupo…?**

203 Ah, no…

204 **Pero, por ejemplo, ¿alguna vez les decís "bueno, avisen por el grupo de wpp tal cosa"?**

205 No, no lo uso…

206 **¿Pero sí te han dicho algo tipo "en el grupo…este…se preguntó tal cosa" ¿cosa que te dé el indicio de que ellos se preguntan cosas y se apoyan a través del grupo?**

207 Bueno, sí, sé que se mandan materiales o fotos, por ejemplo, si hacen una actividad práctica y sacan fotos y se las mandan.

208 **Bueno y, por ejemplo, ¿trabajos en equipo se hacen?**

209 Este no, no mucho, porque en el presencial ,como nos vemos poco, les mando a hacer. Y en las actividades yo les digo que las pueden hacer en equipo, si quieren, pero eso es opción de ellos. Si lo quieren hacer en equipo o no…Algunos sí, algunos sí.

210 **¿Y las hacen?**

211 Algunos sí, yo no les prohíbo, no les digo "que sea individual". Digo, si ellos quieren trabajar con otro estudiante y están en el mismo SGE pueden hacerlo…

212 **Porque vos tenés que pensar que vos tenés de todos lados, entonces tampoco entre ellos saben…**

213 No, no se conocen todos…

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 11/16**

214 **¿Qué sería lo más crítico que dirías de los problemas? Digamos, cuándo son problemas técnicos que a ti te suceden, ¿qué es lo más crítico…?**

215 Bueno…Yo qué sé, yo me manejo solo adentro de la plataforma, no uso otra tecnología. Ehh… lo que no uso mucho porque no me adapto mucho es a usar videoconferencias…

216 **Bien, ¿y te parece que sería bueno para…?**

217 Lo que pasa es que a veces me lo han plantado porque no pueden venir a los presenciales…Lo que pasa es que uno tiene que atender el presencial y además la videoconferencia, y se complica.

218 **Claro. ¿ Y a vos se te complica, desde el punto de vista técnico, porque te sentís incómoda trabajando frente de una pantalla, hablándole a una pantalla? ¿O porque…?**

219 No, es por la conectividad también.

220 **¡Ahh! , por la conectividad también. Bien.**

221 Porque a veces,no, ¿viste?, no se conectan, nos ha pasado eso… O que no se puedan conectar, o no me escuchan, o que yo no me puedo conectar…Todo ese tipo de cosas

222 **Da un fastidio bárbaro, ¿no? (risas). Y en el caso de tu asignatura, microbiología, ¿hay algún tipo de tecnología que vos digas es en particular útil para tu asignatura?**

223 Yo qué sé, yo uso muchos videos y esas cosas…este, de otras universidades que muestran este… actividades que se hacen en los laboratorios, porque por acá no tienen mucho acceso…

224 **¿Y tipo laboratorios virtuales y simuladores,,,?**

225 Sí, eso no uso mucho…

226 **Algún tipo de cuestión, creo que ya me contestaste que no haces mucha cosa práctica, pero en los laboratorios cosas de sensores y de ese estilo se utilizan?**

227 Bueno, este yo no los he usado…Los estuve por usar en un tiempo, pero después, como no practiqué, me olvidé de cómo usarlos, me olvidé (risas).

228 **Sí, no sé si ellos también tienen acceso, ¿no?**

229 Eso no sé, puede ser que sí ellos tengan acceso a los liceos….

230 **¿Ellos van a los liceos generalmente a hacer prácticas u observaciones o algo?**

231 Sí, algunos hacen práctica…

232 **¿En los liceos o en los IFD?**

233 En los ifb, más bien.

234 **Pansas que la tecnología, o el *hecho*, para sacar la palabra *tecnología*, de trabajar en semipresencial tu curso, que tú también lo das en presencial, ¿te afecta mucho la tecnología en cómo das uno u otro? ya sea positiva o negativamente…**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 12/16**

235 No, no, yo no veo que me afecte porque más o menos trato de hacer para todos lo mismo…

236 **Claro, de adaptar un poco lo que es presencial al entorno de la plataforma… ¿Y qué sentís en cuanto a los estudiantes? ¿Más o menos va igual o te afecta?**

237 Ehh, bueno, a veces como que rinden un poco más los presenciales…(duda. busca palabras). Me ha pasado que he observado eso, a veces, ¿viste?, o no sé si se me dificulta por el contenido o porque están a distancia. Como que los presenciales he observado que, a veces, les va un poco mejor. Pero hay excepciones, como todo.

238 **Uno tendría que ver si es por lo presencial o no presencial, o si es porque están mejor preparados los que viven acá y eso…**

239 Sí…

240 **Bueno, más o menos cubrí todo lo que te quería preguntar, más o menos ya me lo contestaste…¿Hay algo que se te ocurra que querés agregar? ¿Alguna cosa que me pueda ser útil? Sobre todo, enfocándote en la práctica de evaluación. Todas tus unidades más o menos son iguales… ¿Cuantas tenés?**

241 Ehh…Fahh, no me acuerdo… (duda).

242 **Pero,¿Cuántas? ¿20? ¿5?**

243 No, como 8 o 9 más o menos…

244 **¿Qué carga horarias estás haciendo?**

245 Tres horas, y bueno la dinámica es poner las actividades cada 15 días, es decir, les doy un plazo de 15 días para que la hagan.

246 **Bien, ahi corregís…les devolvés y comentarios…Y si no te la hicieron a los 15 días… ¿Te la pueden entregar después?**

247 Ahh…sí, yo no les limito.

248 **¿Y más o menos igual cumplen?**

249 Ehh sí, cumplen, alguno siempre hay que te queda…

250 **Pero vos tratas de mandar un mensaje tipo "traten de cumplir". Bien, entonces acumulan eso, vienen al presencial el día del teórico, el práctico si viene al caso y hacen la evaluación del primer presencial…**

251 Este…En el primer presencial no hay evaluación, es en el segundo y en el tercero. En el primero es actividad práctica y teórica…

252 **Todas las dudas que traen para el segundo que ya es por agosto, ¿no?**

253 Sí, julio o agosto…

254 **¿Ahí hacen el segundo con parcial?**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 13/16**

255 Sí, con parcial.

256 **Bien, después me dijiste "salida de campo" que la sustituyen por el tercero y después les pones por la plataforma…Y ponele, de los que llegan, que no abandonaron, ahora tenés 39 en la lista, ¿no? imagínate que llegan 20…¿Aprueban el curso o hay muchos rasgados?**

257 Bueno algunos exoneran y otros no. A veces, no les va bien en el primer parcial…Pero tampoco van mucho al examen, vuelven a cursar.

258 **Pero es como el sistema, ¿no? Tenés muchos alumnos que cursaron muchas veces, que empezaron a cursar y siguen y siguen…**

259 Sí, o no dan el examen, cursan de nuevo porque no dieron el examen…

260 **Sí, sí, ves es más o menos lo que pasa con los estudiantes ahora… que vuelven a cursar…Decime una cosa, tú tenés inconveniente si yo puedo acceder a tu curso en la plataforma del año pasado? ¿Está archivado?**

261 Sí, está en recursos…

262 **¿Tú tenés inconveniente ?**

263 Ahh, lo que pasa es que está entreverado, yo me entiendo…

264 **O si querés yo te mando un mail y tú me mandas una selección de algunas actividades que hayas puesto, o alguna de esas unidades, algún contenido o algunas de las preguntas de las actividades de evaluación?**

265 Sí, bueno, lo que yo puedo hacer es darte acceso, es más fácil, en el modo. Yo en el otro lo tengo entreverado, lo tengo como curso 2016,

266 **Ahh, ¿el modo lo usas para acá para los presenciales? Ta, lo que sea es para tener un….**

267 Sí, ahí está foráneo, ¿viste? No tengo actividades porque no les pongo, ¿viste?

268 **Claro, las pones en clase…**

269 Sí, alguna hay pero no…

270 **O mandás una evaluación vieja, no de ahora que las estás usando, sino alguna vieja de una de estas preguntas para que ellos contesten**

271 Sí, sí, tengo, olas preguntas las tengo.

272 **Sí, algo que no te complique mucho. Supongo que las preguntas las tendrás en algún documento que les hayas subido…? ¿Las mandas como documento o las escribís ahí mismo?**

273 Este, no, las tengo como documento y simplemente se las copio…

274 **Uno…digo, para ver un ejemplo de una unidad…Simplemente para contrastar la información y hacer más prolija la investigación, con respecto a la parte de la entrevista y**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 14/16**

a la parte de las pautas…Entonces yo pensaba, y le he planteado a otros docentes, que de repente me den un ejemplo, me seleccionen un ejemplo de una evaluación típica más o menos. Porque a mí no me interesa el contenido, me interesa la forma, cómo es que se organizan los cursos o las complicaciones que tienen, las complicaciones que tienen los chiquilines y cómo los condiciona para usar la plataforma, más para tener como ejemplo, digamos…

275 ¿Una actividad decís tú?

276 **Sí, alguna actividad, de esas que dijiste que mandás con preguntas, porque, según lo que entendí, en todas las unidades, más o menos, seguís el mismo sistema, más o menos…El poner materiales, poner actividades que corresponden cada 15 días, después, cuando pasan los meses les pones un presencial, ¿bien?**

277 Sí…

278 **Bien, para tener una idea de cómo estaba organizada materialmente es unidad temática que me decís… más o menos, una unidad temática que vos selecciones**

279 ¿Pero qué? ¿Los materiales también?

280 **No, no, la propuesta de evaluación, yo me voy a enfocar solo en eso. A mí no me interesa el contenido, en sí, me interesa ver la propuesta de evaluación y cuanto, el hecho de trabajar en línea, te afecta a ti y a los estudiantes y cómo afecta en la propuesta. Por ejemplo, tú me decías que usar los cuestionarios te complica porque te da trabajo hacerlo, te cuesta después corregirlo, te lleva demasiado tiempo… a eso se les suma que se les tranca, entonces, a final de cuentes decís, "bueno, deshecho esto y me quedo con esto otro porque me funciona". Eso te digo, un ejemplo, para que cuando después, cuando yo haga el análisis de todo, ver qué es lo que pasa y poder llegar a una conclusión más valida. Y para no complicarte con accesos a la plataforma y eso.**

281 No…está entreverada, yo me entiendo…pero…

282 **Pero, ¿por qué me decís "esta entreverada"?**

283 Claro. Porque…este…porque tengo cosas sueltas y eso…

284 **Claro, pero ponerle, algún curso que ven tus alumnos, algún curso que ya tengas puesto del año pasado…**

285 Lo que pasa es que ellos lo bajan a las cosas

286 **Eh??**

287 Semipresencial los bajan a los cursos

288 **Sí, sí yo sé que quedan archivados, por eso te digo, uno que no te embrome, porque no**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 15/16**

quiero entrar a un curso en el que tu estas trabajando, quiero entrar a uno que ya tengas archivado, ¿no hay una unidad? ¿No trabajas en una carpetita?

289 Sí, lo que pasa que lo que yo tengo archivado está en recursos, y está entreverado, está entreverado. O sea, yo lo entiendo porque yo lo uso, pero… Esta por carpetas, ¿viste? Dice "microbiología 2016" y las carpetas están ahí adentro. Y tampoco me deja borrar nada, porque si yo borro una cosa, borro todo.

290 **No, no pero tampoco quiero que borres nada…no quiero que te arme nada. Vos mandame alguna actividad que les hayas mandado y me la mandás. Te mando un correo para hacerte acordar no quiero complicarte.**

291 Sí, yo te mando cualquier actividad…

292 **Sí, no te quiero complicar, cualquiera de estas actividades que decís vos, así yo tengo para cada docente una entrevista, un ejemplo de una actividad y después bueno, analizaré el plan y otras documentaciones y eso. La guía esa que me dijiste que tenías, ¿no la tenés también en línea o archivada?**

293 Ahh, sí, es una carpeta. Eso… (Inentendible) ¿Viste?, esta, creo que esta emm, en la biblioteca del SEMI debe estar…Había guías viejas, que estaban en la biblioteca…

294 **Sí, estaban las guías que hicieron Virginia y Carmen y todo eso…Estaban circulantes…por eso te digo…**

295 Sí, si esta, está en la biblioteca, yo no la estoy usando.

296 **Claro, alguna cosa rescataste, como hacemos todos…Miras lo anterior y ves qué te sirve…Si no tenés inconveniente le puedo pedir a Adriana para ver eso…**

297 Sí, ya te digo no sé si está en la biblioteca, no sé. En la plataforma vieja estaban, pero en esta ya no sé. Ahora en recursos tengo todo armado, todo lo que voy a poner.

298 **Claro, vos ya lo conoces y vas viendo que es lo que vas a poner…Bueno, yo te pido eso y después vos me mandas una actividad, ¿te parece?**

299 Sí, sí.

300 **Bueno, te agradezco mucho tu tiempo…**

301 Sí. Claro. Es algo que lleva mucho tiempo, ¿viste?, leer, leer, leer y después tengo que leer y viste eso me lleva tiempo, viste. Lleva tiempo. Y la verdad que sí. Y cuando veo todos los que son, como en este caso que son 30 y digo "bueno, muero".

302 **Porque pensás enseguida en la corrección… (risas)**

303 Sí, claro (risas) Lleva mucho tiempo, mucho.

304 **Sí. Ahí es cuando uno tiene ganas de que lo automático funcione…**

Fecha: 04/07/2020 **P 2: P2** **Página: 16/16**

305 Ah, sí. Lo que pasa es que también hay que generar las actividades automáticas…

306 **Sí, hay que crearlas…Y también uno puede opinar muchas cosas de las actividades automáticas, porque viste que no es lo mismo.**

307 Sí, a mí no me gustan mucho…

308 **Pueden tener otros males, no solo que llevan mucho tiempo…**

309 No me gusta mucho el sistema…

310 **Y a veces que trabajen en grupos y lograr que trabajen bien, capaz que podes achicar la cantidad de tareas, por ejemplo, una actividad cada tres estudiantes, algo un poco más elaborado pero que te achique un poco…Buscar una estrategia**

311 Sí, viste, estoy pensando…como voy a hacer…porque además con esto del concurso, ¡pahh!, está un poco complicado.

312 **Hay que pensar que uno puede llevar a cabo la profesión con un poco más de humanidad, ¿no? Como dijiste 3 horas por asignatura…**

313 Sí, claro, pero te lleva mucho más, la corrección… Ahora con esto de llenar la ficha con los datos personales y poner la foto de perfil…algunos no la ponen… Para que suban eso son tropas y tropas para revisar.

314 **Sí, sí, es así. Lo que tiene lo presencial es que por lo menos estas ahí y resolvés un montón de cosas en el momento…Claro, el semi lleva mucho tiempo…**

315 Lleva tiempo sí

316 **Lleva más del doble, tenés que andar viendo que te funcione todo, que la tecnología funcione, corregir todo, lleva mucho tiempo**

317 Sí, lleva pila…

318

P3

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 1/21**

001 **Lo primero que te pregunto es: ¿cuánto hace que trabajas en la modalidad semipresencial?**

002 Desde que surgió…, en el 2003 (piensa), en realidad, desde antes ya trabajaba en educación a distancia, porque me interesaba, para los estudiantes del interior, que había experiencias de tutorías…Igual había tutorías telefónicas. Y después lo que nos pidieron que hiciéramos, antes del semipresencial, fue elaborar guías de preparación del examen. Que eran guías en las que dabas orientaciones sobre cada unidad, no estaban los contenidos, sino orientaciones sobre cómo estudiar los temas, qué jerarquizar. Después tenías una cantidad de preguntas o ejercicios, así como para evaluar…, para que ellos se evaluaran…y eran algunas respuestas, con un solucionario aparte y otras que les decía yo que tenían que buscar la información a parte en la bibliografía…Pero era como una orientación para que ellos se autoevaluaran, eran orientaciones para que pudieran estudiar…Porque venían a dar exámenes sin ninguna orientación. Entonces, ta, venían y el primer contacto con una orientación era, en realidad, el día del examen, cuando lo perdían, que le decían “no, mirá tenés que estudiar así y asá” o “tenés que jerarquizar de tal modo”. Pusieron esas guías impresas y se distribuyeron en los IDF. Después surgió el semipresencial y ta, a mí ya me gustaba eso, porque me gustaba esa parte de tener estudiantes del interior y ta me fui metiendo…

003 **Y el año pasado… En el semipresencial… ¿tú dabas…?**

004 Zoología…eh…1, siempre doy la 1, modalidad anual…Y el año pasado y el otro hubo también semestral…que este año no hay.

005 **Bien, yo me voy a enfocar en la Zoología 1, de tercer año, ¿verdad?**

006 Sí.

007 **Del año pasado…Inevitablemente surge todas estas cosas… pero en eso nos enfocamos, en lo anual, ¿había otra modalidad…?**

008 Sí, semestral…

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 2/21**

009 **Ahí va…Bueno, entonces, cuando un estudiante tuyo entra al curso… Antes… ¿Esta es una asignatura que se evalúa por exoneración? ¿No?**

010 Sí.

011 **Cuando un estudiante tuyo entra al curso, un poco, te cuento primero, para ponerte en el marco de la entrevista… ¿Cómo diseñas entonces?**

012 Ehhh…Yo en la página central, arriba del todo, les pongo…O sea, ellos ven algunas carpetas, no ven todas las del curso porque no las dejo visibles, porque justamente, es como abrumador para cuando empiezan. Entonces les pongo "**Atención: leer este archivo primero**" y en ese archivo tienen que entrar y ahí les digo todo lo que tienen que hacer que es: presentarse en el foro de presentación, que es lo que tienen a continuación en la página central, y después tienen otra carpeta que se llama "Guía didáctica"… (duda)…No, que se llama "Orientaciones sobre el curso" o algo así, no me acuerdo exactamente el nombre, que lean eso. Es decir, en ese primer archivo que yo les digo "leer primero esto" los remito a que vayan a leer a las dos siguientes carpetas, que es, no es una carpeta…Una es el foro de presentación, con consultas generales, y el otro es la carpeta que tiene adentro el programa del curso…,ehhh…, la bibliografía comentada…, ehhh…,la guía didáctica del curso (piensa), que ahí les digo cómo vamos a trabajar, qué se va a evaluar…,este,…bueno, que tienen que participar en los foros que se propongan , que hay foros que son obligatorios y otros que no…,este…,que los que son obligatorios tienen que tener al menos una intervención pertinente…,que van a tener actividades de cada unidad, que son en línea y que son obligatorias y que van a tener los dos parciales y los encuentros presenciales…O sea, todo como se va a desarrollar el curso ellos lo tienen explicado. Me pasa que no siempre leen todo eso y después me están preguntando 15 veces lo mismo… Y en la modalidad semipresencial si te lo pregunta por el foro de consultas generales, ta, está bárbaro porque te lo preguntan, les respondes y lo ven todos, pero ya si te lo preguntan por mensaje…Entonces a cada uno le tenes que contestar y eso te complica bastante…Siempre les tenés que volver a decir "lee como dice la carpeta con todas las orientaciones generales del curso que las tienen redactadas, cualquier duda que tengas las preguntas por el foro de consultas generales". Eso, incluso, me ha generado alguna cosa de alguna persona que se pierde un poco, yo entiendo que se pierdan, pero que a veces se molestan de que vos no les des la respuesta inmediata y los remitas a que lean lo que les estas exigiendo que lean…Que son las

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 3/21**

orientaciones generales del curso, que es en la primera clase presencial. Bueno, está, lo organizo así, y después vienen las unidades…

013 **Una pregunta…a lo largo del tiempo, vos que has pasado por varias plataformas, ¿sentís que hay un cambio en el uso de los foros, por ejemplo?**

014 Este…Yo los foros en particular los usaba igual en la otra que en esta…

015 **No, pero no decía tú, sino que los estudiantes, por ejemplo, ¿tiendan a usar más ahora mensajería y antes usaban más los foros o que…?**

016 No, lamentablemente los foros los usan mucho menos de lo que los podrían usar. Muuucho menos… ¿Qué me pasa? A mí me ha pasado que…, ta…,es del año pasado…El año pasado tenía una cantidad…no me acuerdo si eran 35 en lista…Entonces de la primera unidad puse un foro obligatorio que era de taxonomía y me volví loca corrigiéndolo…Cada respuesta en el foro…Porque además creo que los puse, no me acuerdo, pero los puedo haber puesto en esa modalidad que ponés para que no vean la respuesta de los otros hasta que no lo hagan ellos. Entonces, claro, así llega un momento que medio que se agota la respuesta del otro…Entonces tenía que corregir una por una, hacerle la corrección y publicar…Ta, este año tengo 66 en lista…O sea, que no voy a poner foros para evaluar… Voy a poner actividades obligatorias…El foro es de consultas… Es imposible (parece enojada) que yo pueda atender un foro de 66 personas y contestar la intervención de cada uno…Si además les pongo la intervención como obligatoria…Entonces también te condiciona, supongo que el grupo lo van a dividir…,pero también te condiciona

017 **Pero eso es de tú usando el foro , pero me refiero ellos como consulta, ¿tienden a usar más el mensajero personal o el foro? ¿O siempre, más o menos, fue igual?**

018 Las dos cosas…Usan las dos cosas…A pesar de que yo trato de insistirles en que usen el foro, porque el foro lo ven todos y la aclaración les sirve a todos, usan las dos cosas y realmente preguntan mucho menos de lo que yo aspiraría que preguntaran, por el foro…, y por mensajería también….Pero por el foro que es por donde yo quiero que pregunten lo utilizan poco. Sigo sintiendo que lo utilizan poco. Lo utilizan más cuando les ponés el foro obligatorio, o sea, la actividad obligatoria, una pregunta que tienen que responder sí o sí, y como ellos saben que lleva una nota, porque es la intervención y es según la nota y ellos saben que tienen que intervenir, ahí participan…Bien o regular…,pero si es el foro puesto para consultas, consultan

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 4/21**

poquito…

019 **Y decime, cuando te publican por el foro, por ejemplo, eso que uno pregunta, ¿vos sentís que, o lo hacen directamente, que copian y pegan respuestas?**

020 Sí, hay de todo…Hay de todo…En general copian y pegan respuestas y salen del paso…Hay pocas intervenciones que vos ves que hay una elaboración y se lo jerarquiza en la respuesta…Y que lo ven ellos… Lo ven todos

021 **Y cuando copian y pegan… ¿lo hacen visiblemente? Es decir, así a lo bruto…que hasta se ve, ¿o tratan de disimular u poco?**

022 No, no, copian y pegan a lo bruto

023 **Pero, ¿son conscientes? ¿O lo hacen pensando que es así la respuesta…? ¿Me entendés lo que te quiero decir?**

024 Sí, sí…Este… No lo hacen no ostensiblemente en general….Ehh…Pero, para no hacerlo tan ostensible, de repente la respuesta es demasiado pobre, demasiado breve… Porque tres o cuatro cositas y salís del paso…Pocas personas elaboran un poco más…Por supuesto que les decís que la respuesta en el foro no puede ser demasiado larga, pero bueno, una respuesta un poco más elaborada y de nivel pueden dar…Eso lo hacen pocos…La mayoría te diría que sí, buscan tres o cuatro cosas para poner…De repente no pegan exactamente, pero buscan tres o cuatro cosas y salen del paso…Yo lo que veo es que sigue pasando un poco, que habría como dos categorías de estudiantes del semipresencial, gente que entiende la modalidad y que se involucra con ella, y que aprende mucho más que el presencial porque empieza a ser un autodidacta y empezar a estudiar y entonces ese es el que elabora más las respuestas. Y después tenes gente que se anota en el semi pensando que es más fácil y que va a zafar…Y eso bastante gente engancha y, yo qué sé, otra va dejando…Y otras llegan al final, van mejorando a lo largo del curso, y llegan al final bien, alguno hasta llega a promover y otros quedan alistados para el examen y después los tengo recusando…,porque no quieren dar examen.

025 **Eso…Eso también…Como que la tendencia es a…**

026 Sí, totalmente, el miedo al examen y recusar hasta que no sé qué iluminación les vaya a venir y vayan a aprobar el curso, no sé si por cansancio mío que exoneren el curso (risas), pero dar el

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 5/21**

examen les cuesta horrible, horrible, horrible, pero eso pasa en todos…En el presencial también…

027 **Sí, es más una cuestión de la generación que de la modalidad en sí**

028 Sí, sí, yo les digo, los aconsejo pila, que no pierdan años y tiempo de su vida, que estudien y que den el examen… Que tienen todos los materiales, tooodos, tienen las imágenes macro y micro, pueden además, trabajar en los liceos, yo no los aconsejo, pero no los mando especialmente porque ya sé que en el interior mucho material no tienen, más que nada, a pesar de que es Zoología , es en base a las imágenes que yo les subo… Ta, que ya las seleccioné, que ya sé que están ahí, con la clasificación que corresponde, en el lugar que corresponde y ven lo que tienen que ver…Con esquemas y eso…Tanto en macro como en micro, por ejemplo, en micro le he sacado fotos a los preparaos o recolectás de internet o son fotos que ellos han sacado de preparados y los subo…Este…Entonces que trabajen con eso… Se me fue un poco la idea al final…

029 **No, no, no, está bien porque ahora yo tengo preguntas de eso…**

030 Sí, claro, yo me adelanté…

031 **Pero no pasa nada, porque mientras vas bien…Como vas por orden…Te iba a preguntar, justamente, el tema de los recursos digitales: ¿cuáles usas?, ¿si los elaboras vos o no…? Mirá me estas contestando desde que te pregunto (risas)**

032 Sí, mirá, me lleva horas de horas de horas elaborar…este…Yo les subo…Bueno, en la unidad, les subo materiales desde lecturas, les subo videos que he bajado pero los he editado, les corto pedacitos, porque además son archivos muy pesados, les corto el pedacito que corresponde. A veces, me pasa que algún alumno colabora, sube materiales…Porque se entusiasman y suben materiales que encontraron y de repente esos materiales que encontraron también los sigo usando después en otros años…Pero en general son videos que voy recolectando a lo largo de la vida…Los voy cortando y los subo…Este…Las imágenes también son imágenes que he ido recolectando a lo largo de la vida…,que las vivo editando y reeditando y modificando…Porque viste que encontrás errores, o te gusta que después tengan, les sacas nombres o les pones más nombres, o les pones colores, o les sacas colores, las editas y le bajas intensidad al color…La verdad que le dedico pila, me gusta hacerlo, y le dedico pila a la elaboración de los materiales…Y elaboro de cada unidad una fichita que dice “qué jerarquizar de esta unidad”, o

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 6/21**

sea, y de cómo organizarse el estudio, y de todo, porque además les subís mucho material…De todo ese material ellos tienen que jerarquizar desde el principio…

033 **Como que habría un material que es básico y otro que es complementario…**

034 Claro, les subo también las presentaciones pasadas a pdf, las que yo uso en el presencial, pero ahí les aclaro que no es un material de estudio, es como un cartel, la presentación no es un material de estudio, es como una guía de qué jerarquizar. Y lo que tiene es que yo, lo que he hecho por el semipresencial, es incorporar a las presentaciones las imágenes que vemos , macro y micro. Que yo eso en el presencial no lo hacía porque lo hacían ellos en el práctico. Yo les ponía el preparado y ellos lo miraban, y el preparado se los pongo con una ficha al lado…Entonces ellos miraban , miraban la ficha que tenían al lado, se orientaban para la observación…La ficha con la foto o el dibujo y las referencias con nombres y las especificaciones…Como eso los del semipresencial no lo tienen, porque los liceos no están preparados, son super específicos y no encuentran las imágenes en internet o en los libros no están vistos, yo, por ejemplo, lo que he hecho es, les subo la presentación pasada a pdf, porque pesa menos, y ya tienen ahí las imágenes…O sea, las presentaciones están hechas en el orden de la clase y ahí van viendo el dicho macro, el corte microscópico, el corte microscópico, el esquema del corte microscópico, no con la explicación pero con las referencias, con los nombres. La explicación la tienen que ir a buscar al libro porque la presentación no es un material de estudio, es una guía. Pero ellos ahí en el semi tienen metido el material macro y micro, si no no hay forma.

035 **¿Y cómo se refleja ese uso de los recursos en tus en tus propuestas de evaluación?**

036 Les pongo que me ha llevado pila de trabajo

037 **¿En qué parte ponés cómo y qué valor le das a las evaluaciones?**

038 ¿A las evaluaciones o a las actividades?

039 **O actividades… no sé**

040 Ahh, no…Ahora ya les puse…El lunes saludé a los estudiantes y les puse “saludo” y a los que se habían presentado en el curso los saludé. Después vi que se habían presentado más en el foro, y ayer ya les puse que la primera unidad es taxonomía y no le quiero dedicar mucho tipo a taxonomía, porque después lo vamos ejercitando durante el curso… Y además nos dijeron que hagamos alguna evaluación pronto para ver cuántos participan y poder dividir el grupo. Ya les

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 7/21**

avisé que el 5 de abril tienen una evaluación obligatoria en línea, que las evaluaciones en línea va a haber una obligatoria por cada unidad… Y bueno, eso lleva una calificación. Y el promedio se hace con las actividades, que va a haber una por unidad…

041 **Esto que decís ahora, ¿son tus prácticas habituales…? ¿La forma en la que trabajás?**

042 Sí, hago una actividad por cada unidad, o sea, por cada filo sería, una actividad obligatoria en línea, que lleva una calificación, más los parciales y la participación…

043 **Eso me contaste hoy…Estas actividades en línea, contame alguna típica…capaz que esta primera no es la más típica, pero contame una típica**

044 No, me tuve que ir ingeniando un poco con la plataforma…

045 **¿Por qué te tuviste que ingeniar?**

046 Porque como tengo que usas imágenes y yo…Porque yo en un presencial les pongo una parte escrita, que antes era solo múltiple opción, que ahora es una parte de opción múltiple y otra parte con otro tipo de preguntas, más de redactar alguna cuestión, por ejemplo, platelmintos… les decís "detalle las medidas preventivas para evitar tal parasito" sin ser específica, para que tengan que pensar, que no me digan "lavarse las manos", que tengan que pensar para esa parasitosis qué tengo que hacer para evitarla. O "Si una persona hiciera verduras mal lavadas…", y ya pasamos platelmintos y nematodos, "… ¿qué platelmintos puede adquirir al ingerir esas verduras?". Entonces esa es más de pensar y de redactar…

047 **Claro, ¿ pero eso lo haces en cuestionario?**

048 Les pongo alguna pregunta…

049 **Me refiero por "cuestionario" al recurso digital que está en la plataforma…**

050 Les pongo…Este…Sí… (duda)…No les pongo cuestionario, les pongo actividades, es actividades,¿ no? Generar una actividad… Y lo tendría que mirar, porque ya no me acuerdo… En generar actividades vos tenes "opción múltiple", "correlacionar columnas", ta, eso, sí en una de esas…Entonces se los voy poniendo. Dentro de la misma actividad tienen distintos tipos de ejercicios: tienen de verdadero o falso, les pongo algunas, de opción múltiple, les pongo otras, de alguna de responder, que depende del número de alumnos que tenga más o menos. He usado, para poder usar las imágenes a veces les pongo una de opción múltiple y les pongo una imagen en el encabezado de la pregunta e inserto la imagen y después les pongo preguntas de

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 8/21**

verdadero o falso con respecto a esa imagen. A veces, uso de correlacionar columnas y me ha costado…Porque a veces es difícil verlo como lo ven ellos… Entonces a veces les he puesto, ponerle, pongo 5 imágenes y vos al lado, cuando la armas, si es identificar la imagen le pones a cada uno y ta, ya lo armaste…Pero después a ellos les aparece toda la chorrera de imágenes y les aparecen todas las opciones, entonces ellos tienen que determinar cuál es la correcta para cada imagen. Yo, a veces, como me parece muy fácil, les he puesto, como tenés abajo más opciones para poner que las imágenes que son les he puesto más opciones. Y hay veces que les he complicado más, porque después en la devolución me dicen "me complicó para cada imagen mirar toda la chorrera de nombres que había y darme cuenta bien de cuál era". Porque, a veces, en matices les puse bien el filo pero mal la clase, el ejemplar. Entonces hay una clase con otra clase y se les complica un poco. Pero yo trato de buscar que utilicen las imágenes también, porque en Zoología tienen que identificar los ejemplares…Si no lo hago así, yo no evalúo de ninguna manera como reconocen los ejemplares. Entonces también tuve dificultades con la plataforma, el año pasado, no sé por qué, y te lo digo sinceramente, no tuve tiempo de venir, pero qué me pasó… Yo por ejemplo, dejame pensar cómo lo hacía, los que son de opción múltiple, yo les ponía 5 opciones…Yo les daba 5 puntos, ponele que solo dos eran correctas, pero yo a la pregunta le daba 5 puntos en total, entonces para mí, si había contestado una bien y las otras no las había marcado tenía un punto por las que estaba bien y tres por las que estaban mal, que reconocieron como mal, y las marcaron y quedan neutra (19:25) Pero después la plataforma no te lo cuenta así. Eso no te lo cuenta, te lo cuenta distinto…Y hubo después, que a veces les aparecía "0 puntos" y ellos habían marcado una bien, no sé si era un defecto de la plataforma o qué…Sabés que al final, me tuve que poner con cada actividad a revisar uno por uno los múltiple opción y ponerles el puntaje yo…Así que ahí la plataforma no me facilitó. No sé si era un problema con la plataforma o qué era…

051 **O la forma en la que está configurado…**

052 Sí, algo de la plataforma. Yo en realidad le había adjudicado el puntaje y realmente, si yo le daba 5 puntos y él marcó una bien y que le pusiera "0 puntos", no puede ser 0 puntos, porque si marco, ponele que había dos bien, no puede ser 0 puntos la respuesta, la plataforma de alguna manera tiene que reconocer esa respuesta…A veces la reconocía y a veces no, había algo ahí en la configuración…

053 **Claro, no llegaste a dilucidar si era un problema técnico o de configuración….**

054 Sí, tengo que venir a hablar para que este año la configuración de la plataforma realmente me

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 9/21**

ayude y no tenga que ponerme a corregir como si fuera una cosa que me entregan escrita. La prueba se tiene que poder corregir y yo saber exactamente cómo me está corrigiendo la plataforma… Cuando ellos me manifestaron, miré y vi que tenían razón, habían puesto una bien, no podían tener 0 puntos. Tuve que arreglar todo, todo el año todas las actividades, porque además, lo tendría que haber hecho con tiempo, en realidad fue más a fin de año, yo tuve que revisar para atrás y ver…Y realmente tuve que cambiar cosas…

055 **¿Y estos cuestionarios, tú los pones con una hora de inicio y una hora de final? ¿Cómo te manejas ?**

056 Sí, los pongo. Ahora les puse que lo van a tener disponible entre las 17 y las 23, les pongo, una vez que empiecen, que tienen disponible media hora, o cuarenta minutos, depende del largo de la actividad…

057 **No importa, pero vos calculás y les ponés**

058 Claro, entonces les aviso que una vez que empiezan van a tener una sola chance y después se les va a cortar…Yo sé, obviamente que si las pongo de las 5 a las 23 puede empezarlo uno a más 22 y otro a verlo pasar, les pongo el orden aleatorio cosa de que se les entrevere y no sea tan fácil pasárselo de uno a otro…Igual se lo pueden pasar…Es dentro de las posibilidades que hay…Si es un parcial no les pongo un margen , les digo “empieza a tal hora y termina a tal hora y tienen que estar haciéndolo todos a la vez”, lo que pasa que ellos…He probado de hacer parciales en línea y a veces se les corta y el parcial es muy complicado … Me están llamando en el momento a decirme “ayy se me cortó, ¿qué hago??” y piden si puedo habilitar un segundo intento entonces es más complicado…Entonces al final los parciales trato de hacerlos en los presenciales…Que no es lo idea, porque los presenciales me gustaría usarlos para resolver dudas

059 **¿Y cuánto dura el presencial tuyo? ¿4 horas?**

060 Yyy… No, pasa que a veces, en general son 6 horas, pero el primero a veces te lo marcan acá 4 horas para aprovechar ese día dos presenciales, entonces no podes poner más de 4 horas, porque 4 horas, una hora de almuerzo y 4 horas más en otra materia…Entonces ahí embroma…Porque ellos viajan, y viajan prácticamente… Tenés muy poquito rato, de las 4 horas tenes dos de repaso y dos de aclaración de dudas y dos de parcial…Entonces a mí me parece como una lástima que viajen desde Tacuarembó y que en el momento que te podes encontrar

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 10/21**

mano a mano no te pueden hacer todas las preguntas que quieren. Pero lo que pasa es que ya he visto que si les pongo el parcial en línea les perjudica, porque se estresan horrible porque se les pasas el tiempo, que no sé qué…que no te pueden hacer consultas además, porque ahí se les pasa el tiempo, entonces tendría que estar yo ahí viendo si surge alguna pregunta lateralmente, tendrían que abrir ellos otra pantalla para hacerte la respuesta… Este… No te da… Y yo he visto que de repente se les complica en línea, capaz que se puede pensar alguna otra forma…

061 **¿Y alguna vez tuviste alguna complicación o que alguna actividad la tuvieras que tomar por video conferencia?**

062 Sí, no es muy lindo, pero lo he hecho sí. Y sí, se puede hacer, pero ta, también ahí por video conferencia no tenes tantas terminales como los lugares que tenés…Sí, alguna vez lo he hecho, justamente lo tuve para una chica que había tenido familia recién y tenía la beba de un mes y para el examen…Ella vivía en Tacuarembó y le dije “Sí, te lo tomo por ahí”. Porque viste que al final todos estos problemas, esta al final se lo mandé en el momento que yo puse el examen acá, se lo mandé por mail a la referente y la referente se lo puso y tenían el mismo tiempo que los que estaban haciéndolo acá y después me lo mandó escaneado, yo se lo corregí y al rato le mandé el resultado. Lo que en ese, esta materia tiene oral, a ella no le tomé oral, a ella le hice otra propuesta, le hice la misma propuesta de acá y otra con imágenes y cosas para suplir el oral que es oral práctico, o sea, es con el material…Con reconocimiento y con esquemas para completar y eso… entonces lo hice así

063 **Bien, le buscaste la vuelta…**

064 Sí, tampoco es la idea complicarlos y si me plantean la situación…¿No?…La idea es ayudarlos… Y ,en realidad, no me parecía que fuera tan complicado…Ta, es una responsabilidad para el referente para que no copie y todo eso, eso va también en el grado de afinidad que hay entre el referente y el estudiante… Sobre todo en ciudades chicas que hay menos habitantes y hay más afinidad y hay que hacer confianza en la ética profesional. Ta, chau. Tampoco tengo demasiado drama en hacer confianza en esa ética profesional…Claro, se supone que la gente que está trabajando cumple con eso…Y en el peor de los casos… A ver…En el peor de los casos haciendo trampa al solitario y logre salvar el examen cuando se siente en la clase lo va a ver en figurillas…No sé, llega un punto en el que decís “no puedo controlar todas las variables”. Tampoco puedo controlar si estoy yo acá sentada y me están copiando, entonces yo miro y si

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 11/21**

veo que me están copiando muy ingeniosamente no lo sé… Es difícil que te puedan copiar en este tipo de propuestas…

065 **Claro, tampoco hacerlo excesivamente fácil, pero tampoco te obsesiona…**

066 No, no me obsesiona, te puedo asegurar que en determinado punto los va a trancar a ellos… Yo qué sé, les va a pasar que los va a trancar a ellos, no sé, van a ser un desastre y no van a tener mucha satisfacción trabajando, porque si sos un desastre en la clase y no sabes nada, los chiquilines no tienen arreglo… Yo qué sé (risas)

067 **Vos me dijiste que ponías este tipo de actividades donde aprovechabas la múltiple opción y ese tipo de cuestionarios…**

068 Sí, me voy familiarizando con ese tipo de actividades y ya lo pongo

069 **¿Hay algún otro tipo de propuestas que hagas usando de nuevo el término "evaluaciones"…?**

070 Emmm…Sí, los foros…

071 **Los foros que me contaste, por ejemplo, ¿alguna otra forma de ellos presentar trabajos?**

072 Y, por ejemplo, con la salida de campo presentaron un informe…Pero ta, la salida de campo es presencial, vienen acá y después presentaron un informe…Este…Eso sí. Después trabajos en grupo…

073 **¿Y los informes cómo los hacen? ¿Les das algún tipo de protocolo?**

074 Les digo, previo a esta salida, qué vamos a trabajar y en la salida trabajan en equipos, hacen, por ejemplo, delimitan una transecta y tienen que hacer determinada colecta y la identificación de los ejemplares y después bueno, en el informe tiene que aparecer qué ejemplares, la foto de los ejemplares que encontraron…

075 **Claro, ¿como unas pautas…?**

076 Claro, pautas previas para el trabajo que vamos a hacer en la salida y después, en base a estas pautas, ellos tienen que presentar un informe de lo que recolectarlo, lo que reconocieron, que identificaron…

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 12/21**

077 **¿Y eso te lo mandan por…?**

078 Me lo mandan por mail…

079 **¿Y ellos cómo trabajan en equipo? ¿Tenés idea? Si son del mismo lugar…**

080 No, a veces hemos hecho los grupos por la plataforma…Viste que los podes dividir y algunas veces lo hacemos así. No es una cosa que haya hecho mucho…

081 **¿Los haces vos los grupos?**

082 Sí…Los hago yo pero no lo uso mucho, o sea, sé que está y que es una herramienta útil, pero no la uso demasiado

083 **Pero, ¿porque no te da resultado el trabajo en grupo? ¿O me estás hablando de hacerlo a través de la plataforma? ¿Si no te está ayudando la herramienta…?No te entendí…**

084 A ver, en realidad es un trabajo más para mí de planificación y a veces no tenés el tiempo de sentarte a armarlo…O sea, vos querés que yo sea sincera…

085 **Para, otra cosa, ¿tú me estás hablando de que ellos lo hacen en grupo o usas el agrupamiento de la plataforma?**

086 Mira, el trabajo en grupo en el semipresencial…Por ejemplo…Que ellos trabajen en grupo presencialmente es muy difícil porque este, pocas veces tenes un grupito que vive justo en la misma ciudad…¿No?…Entonces el trabajo en grupo presencial entre ellos es difícil…Más bien cuando lo he hecho lo he hecho con el grupo en la plataforma…Y el grupo en la plataforma lo que tiene es que es como todos los trabajos en grupo, después te presentan un trabajo y sabes que, o no sabes, quién trabajó mucho más que otros… Entonces después la calificación se la llevan de arriba otros…El que trabajó es bárbaro porque aprende pila…Pero los otros no…Y a veces vos no tenés cómo saber cuáles trabajaron…Y a veces si lo armas bien, yo sé que lo podes armar, porque yo puedo armar grupos en la plataforma y que hagan un foro y que trabajen en ese foro,, que yo puedo ver, y lo he hecho alguna vez…Este, hace tiempo, lo había hecho, pero en la otra plataforma… Creo que era la otra…Que vos veías quién participó y quién no y bueno, ese, evidentemente, no llevó nota, porque no trabajó nada. Pero después, al momento de calificar, yo puedo calificar por separado a los integrantes del grupo y lo puedo hacer…No lo he usado

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 13/21**

087 **Claro, es algo que no te sirve…**

088 No me sirve, no me ha dado mucho resultado, es mucho trabajo…

089 **Te genera mucho trabajo para lo que te sirve…**

090 Me genera mucho trabajo para lo que me sirve. Porque, a ver…

091 **No te quedás con la sensación de haber evaluado bien a cada estudiante…**

092 Claro, un estudiante que trabaje, que estudie y que quiera tener buenas calificaciones. En el grupo, si vos vas a poner una calificación grupal hay gente que se descansa… entonces hay gente que llega que no está estudiando, no me sirve…

093 **Se la lleva de arriba como forma de…**

094 Como forma de evaluación no me sirve. Yo podría proponer, que no lo he hecho, que trabajen en grupos y que hagan un foro y que yo lo vea y poder mirar y ver cuánto trabajó cada uno y en qué y evaluar a cada uno por separado…Se puede hacer eso, alguna vez lo hice…Pero no lo hice mucho…

095 **Pero porque no te ha dado resultados?**

096 Sí, quizás porque el trabajo sea mucho y si van a trabajar en foros por separados, que trabajen en un foro todos juntos, y para ellos es más rico, porque ven todas las respuestas de todos. Yo sino si subdivido un grupo después tendría que hacer un foro general poniendo todos los aportes que hicieron, o pedirles a ellos que hagan una síntesis y la vuelquen en el foro general…Eso lo podría hacer. Ahí, ya te digo, me sobrepasa la dinámica…No tendría tiempo para todo…

097 **Sí, uno equilibra, ¿no?, la cantidad de tiempo y trabajo que se requiere para hacer una cosa y…**

098 Claro, porque vos tenés esto más todas las instancias presenciales … Entonces, claro llevaría el semipresencial un tiempo enorme, que yo le dedico más tiempo a preparar temas, yo qué sé, las presentaciones las voy cambiando año a año, o sea, no las voy cambiando, las voy mejorando año a año…, y las imágenes, entonces ta, me dedico más a otras cosas de repente que a esta parte…

099 **Decime una cosa, y cuando le escribís a los estudiantes…Tú me decías que tuviste que**

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 14/21**

inclusive revisar o si les pones unas preguntas abiertas o corregís los parciales que ellos te mandan… ¿Los corregís en la plataforma, cuando son documentos? Claro que si el parcial lo hicieron presencial no…

100 Claro, el tema, por ejemplo, con el parcial presencial, es una cosa que te queda, que también en la dinámica vos les devolvés una nota y ellos no ven el parcial, porque es imposible escanear los parciales y mandárselos…Yo que sé, a mí no me da…Y ellos en realidad, en el siguiente presencial, si hay uno después están con la urgencia de los temas que tenes en el momento, y el parcial ya pasó… Salvo alguna pregunta que ellos me hagan, tipo "tuve una duda…", vos te quedas con la sensación de que no es la corrección que vos haces en el presencial y que es tan importante. Que decís "acá, miren en lo que se equivocaron, vamos a hacer la corrección…" Eso en el semipresencial queda un poco en el debe. Más bien, ellos te preguntan "¿tal pregunta qué era?", siempre que hay alguna pregunta particular hago un mensaje general…Para que el grupo lo vea y para que sepan que salen preguntas por fuera y aclaro tales cosas… O cuando fue muy malo el parcial, hago un punteo de temas y les mando un archivo con la corrección del parcial, porque en tales temas y en tales errores les explico por qué están….Lo hago de repente con un archivo general con una corrección general, lo he hecho…El año pasado lo hice. Pero solo te digo, un archivo general porque se repitieron muchos errores, entonces ta, los voy anotando aparte para hacer un archivo de corrección general…

101 **¿Y usas para ellos algún tipo de lista de verificación, antes de la entregar de alguna actividad? Por ejemplo una rúbrica…Ya sea en con toda la amplitud de lo que significa el termino…**

102 No, no, la rúbrica la uso en el liceo y después, la verdad es que no…La verdad es que está buenísima la rúbrica pero te implica más tiempo y no me da…En realidad no tengo 20 horas…tengo 40 y pico… (risas) Claro, las rubricas implican planificación y elaboración y después corregir de acuerdo a la rúbrica que enviaste… Y no…En el tipo de pruebas finales más tipo prueba objetiva.

103 **Que tiene también autocorrección con esos problemas que puede llegar a tener…Ellos tampoco hacen ningún tipo de trabajo que pueda llegar a tener…Ellos tampoco hacen ningún tipo de trabajo que sea, capaz que sea como la salida de campo…**

104 Sí, hay años que, incluso les puse, ponele, yo doy invertebrados, a veces pasa, en artrópodos,

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 15/21**

por ejemplo, que siempre llegas medio colgado porque es un tema enorme.. Y de repente les ponía una lista de temas de interés. Por ejemplo: insectos plaga, insectos transmisores de enfermedades, arácnidos en Uruguay, ácaros, ácaros que haya en Uruguay, qué producen y cuáles son, algo más acotado tipo garrapatas y bichos colorados, varios temas así, infecto sociales, y elegir uno y hacer un trabajo sobre esos. Y después yo se los corregía y publicaba en la plataforma. Eso, claro, es un trabajo de una extensión delimitada, es decir, que haya una descripción del ejemplar, una descripción morfológica y fisiológica del ejemplar, de su reproducción y después los aspectos sociales del bicho que hayan elegido. Que expliquen cómo es la organización social, su intervención en la polinización, cosas que tengan más aterrizaje en lo nuestro…Lo he hecho, pero lo he dejado de hacer, porque últimamente me están tocando grupos más grandes y lo he dejado de hacer por el tamaño de los grupos…Sinceramente corregir…O sea, la propuesta tiene que ser después con una corrección acorde…Quizás lo vuelva a hacer y sustituya el segundo parcial…Porque el segundo parcial abarca varios filos, no solo artrópodos, entonces lo podría hacer abarcando varios filos…

105 **Pero es una estrategia que tenes que a veces, dependiendo de cómo viene el año y el curso lo vas pensando…**

106 Sí, este año no creo que lo pueda hacer…

107 **Pero tú me decís que no lo haces, pero que lo reconoces como algo valioso…como algo que te aporta…**

108 Y es valioso para ellos también, lo que pasa es que yo me veo enfrentada a un segundo parcial abarcando varios filos en la misma propuesta, o un segundo parcial en el que de varios textos ellos eligen un solo tema. Entonces si yo hago eso siento que solo los evalúo por ese tema, no sé si saben los otros… O podría hacer una tercera actividad… No ser el parcial, ser otra actividad…Ahí sería mejor no tomarlo como segundo parcial, sino tomarlo como una actividad sobre un tema puntual en el cual ellos interiorizan un poco y yo veo en qué nivel se puede profundizar como hacen para presentar el material, hasta como lo presentan formalmente…En la parte formal…Ese útil, es útil…ta, depende de cómo sea el grupo, el tamaño…, y las posibilidades de corregirlo.

109 **Por eso, pero yendo un poco más allá de lo circunstancial…**

110 Yo considero que es útil, porque ellos cualquier cosa que vos, si les gusta la Biología, te metes

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 16/21**

un poquito más y tenes que hacer una indagación un poco del tema…Si vos elegiste dentro de una lista un tema que te gustó se supone que ya hay una base de que te interesa el tema…Y después una vez que empezás a profundizar te empieza a gustar más, porque es así…¿viste? Si te gusta la materia y te gusta la biología empezás a profundizar y te empieza a gustar más, entonces aprendes más…Me parece que es útil, lo que pasa es que depende de uno… De las posibilidades de uno también… Pero lo he propuesto también. Tengo, incluso, algunos trabajos muy buenos los he archivado y a veces también los uso después con mis estudiantes, poniéndoles quien lo hizo, ¿no?. La otra vez miré una chiquilina, me acuerdo hasta el apellido, que tenía archivado trabajo de tal tema de fulana que lo guardé porque tal tema estaba buenísimo…Que por suerte en la devolución se lo pones que está buenísimo y que capaz que lo usas este…

111 **¿Y vos sabes si usan WhatsApp entre ellos? ¿En tu curso? Por ejemplo, ¿los has sentido decir a ellos "en el grupo"…? ¿O mencionan algo que se comentó en el grupo y se arma discusiones sobre eso…?**

112 Bueno, en el presencial sí, clarísimo, además yo les digo, por ejemplo, yo les pido el teléfono celular en la ficha que les hago en el presencial. Les digo que no les voy a estar mandando mensajes, que es porque si yo sé que voy a faltar o voy a hacer un cambio a último momento de algo le aviso a uno y ustedes tienen su grupo y se comunican…Yo no estoy en el grupo. En el semipresencial sé que tienen grupo de WhatsApp, yo no estoy, no participio y nunca me han dicho nada…Pero se comunican por WhatsApp, por ese mismo mecanismo es que podes rápidamente pasar unas fotos de la prueba… Entonces ta…

113 **¿No te consta que ellos lo usen para apoyarse en el estudio por ejemplo, o hacer consultas…?**

114 No…

115 **¿Y que algún día te hayan dicho, por ejemplo, "no, porque se comentó en el grupo tal cosa" o "no entendimos…."? ¿Como que hablen en plural, que te de la pauta de …?**

116 No, no me ha pasado… No, no me ha pasado…Más bien…ahí…(piensa)…Claro, ellos se deben comunicar…Capaz que me tienen hasta miedo, no sé, porque a uno le da la idea de que eso, las dudas, las hagan en el foro, las dudas y esas cosas… Este…Pero en el foro participan poquísimo, si el foro no es obligatorio y es de consultas lo usan poquísimo…Yo a veces les

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 17/21**

pongo, les voy poniendo….

117 **Si te sirve de consuelo, todos dicen exactamente lo mismo (risas)**

118 Claro, es que a veces pasan los días y vos decís “donde están muchachos, que estoy acá, recuerden que acá pueden hacer consultas y este es un tema importante, difícil”… Yo muchas veces les pongo, cuando no es obligatorio, igual les pongo en el foro de la unidad una cantidad de preguntas tentativas de la unidad… Les digo que no es obligatorio que las contesten, pero las pueden responder, a ver si están bien o mal…O si ustedes no se las saben responder , hagan las preguntas que quieran en el foro respecto a que no puede contestar esta pregunta cuando estudié…Que por qué, no sé, tuve tal duda sobre tal cosa…y aun, en todos los foros, aunque no sean obligatorios les pongo una lista de preguntas, aun con la lista de preguntas poquísimas consultas…

119 **Ya ni siquiera esperando que ellos la elaboren, sino que les das posibles preguntas…**

120 Claro, preguntas orientativas… Como que esto lo tienen que saber contestar, para poder tener un nivel suficiente…Y aun así tengo pocas consultas…

121 **Sí, es general eso…**

122 Y después no es un nivel excepcional tampoco, no es que supieron contestar todo…¿Sabés lo que yo siento en el semi? Que dejan estudiar para el momento de la evaluación y ahí se atoran y ta ahí ellos hacen como pueden…Y ta…Que no van estudiando la unidad. Yo les pongo, además, en esa guía que les pongo de la unidad, en esa guía del curso, ellos la tienen puesto el cronograma, o sea, que ellos ya saben en qué semana va a ser cada tema…Y yo, más o menos, trato de irlo cumpliendo…A veces lo voy corriendo un poquito, pero ta, ya tienen puesto un cronograma del curso desde el lunes…O sea, que ellos saben cómo va transcurriendo y además saben cuándo empieza cada unidad y cuando empieza la unidad se las pongo visible y les pongo “termina en tal fecha”…Y el foro también, termina en tal fecha… Y aun así que van pasando los días, que ellos saben la fecha en la que se termina y que pongo el aviso de la actividad con tiempo, aun así no preguntan mucho. No preguntan mucho, no preguntan casi nada…

123 **Sí, vinculado con la forma de gestionarse…**

124 Sí, capaz que ellos, aunque van viendo las fechas y que tienen el programa desde el principio, no van estudiando semana a semana, van, dejan y cuando ven que van a tener la actividad ahí empiezan a estudiar la unidad… Y ahí yo creo que hasta les da vergüenza preguntar (risas), no

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 18/21**

sé qué les pasa, pero…Yo les voy diciendo "pregunten si tienen dudas…" Ta, pero poquísimos, poquísimos preguntan

125 **Ehh…Bien, ya vamos a ir cerrando, porque respondiste muchas de las cosas, aparte lo has hecho ordenadito así que (risas)…Este en cuanto a la parte tecnológica, ya me comentaste los tipos de problemas que tenes y eso me has comentado…¿Algún aspecto critico que no has logrado resolver? Eso que me comentaste, por ejemplo, el tema este del puntaje que tenes que realizarlo…**

126 Otro que en esta plataforma yo no he logrado visualizar, y mira que yo la recorro y eso, que la otra tenía, yo miraba de cada estudiante, tenía clarito la estadística de cuantas veces había entrado, y lo podía ver cuando había entrado y cuanto hacia que no entraba. Yo en este no lo he encontrado, eso no sé si lo tiene, pero yo eso no lo he encontrado…

127 **Sí, no está tan linda como el MOODLE pero tiene una estadística de estudiantes que te dice la última vez que entro, cuantas participaciones tiene y eso…**

128 Ehhh…Sí, pero a mí me interesa, por ejemplo, de repente no participa pero yo quiero saber si entro a ver el material…

129 **Ahhh, es por material…**

130 No, o cuántas veces ha entrado en total, yo qué sé, sobre todo porque si es una línea plana ehh…bueno (risas) Y si vas entrando, vas entrando y ves que hay una regularidad a mí eso me interesa verlo y en esta no lo encontré. Ta, debe estar pero no está muy accesible. Eso era bárbaro de la anterior, o sea, para mí era importante, o sea, no lo voy a calificar por las veces que entró porque no sabes si la entrada fue útil o no, pero ta, es un insumo más…A veces ves estudiantes y decís "este dejó o no dejó?" y bueno, si hace un mes que no entra sí…Sí, ta dejó, le mando un mensaje a ver qué paso…Pero eso para mí es una carencia…

131 **De todas las tecnologías que vos me hablaste y que has ido pasando a lo largo de tu vida… ¿Cuál dirías tu que es la más innovadora que vos usaste? ¿Qué es lo más innovador? Por ejemplo, vos me mencionaste que tomabas un video y lo editabas y todo…**

132 Sí, bueno, claro, lo del video no lo considero, lo del video lo uso hace años, mirá los tenía en VHS y los fui pasando a DVD, después los pase a los *pen drive*, de ahí los fui pasando al formato

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 19/21**

porque ahora enchufas en *pen drive* en el televisor, o bueno acá que tengo el televisor arriba lo enchufo en la computadora con el cable hdmi…Pero ya los televisores no te leen todos los formatos, tiene que ser avi o tiene que ser mp4…Yo siento que a lo largo de mi vida, bah…Nuestra generación ha tenido que aprender muchísimo. Y los formatos y todo eso de video he ido aprendiendo…He ido aprendiendo a cortarlos y pegarlos y todo eso, sí…

133 **¿Qué dirías de lo más innovador que tu pensas que has usado?**

134 Y por eso…No sé si lo más innovador…

135 **Claro, para vos no es innovador un video porque tus has vivido todo el proceso…**

136 Claro, he vivido todo el proceso…Eh…No sé si es lo más innovador…La plataforma es más innovadora que el video…Porque yo el video ya lo usaba antes de tener plataforma…Usaba retroproyector te diría y usaba video que ponía en el reproductor de video y pasaba…Este…Todas las tecnologías son innovadoras…Este…Pasar del retroproyector a la computadora para las presentaciones ha sido mucho…Después poder meter en las presentaciones las imágenes y en el material, yo, incluso en el presencial, darles la clase y que después ellos vayan al practico y que yo ya les mostré la imagen que van a ver al microscopio… Es bárbaro…No sé, es que no sé qué decirte de cuál es la más innovadora. Evidentemente, a lo largo de todo el tiempo, lo más innovador puede ser que los estudiantes del interior tengan el curso semipresencial a través de plataforma…

137 **¿Has usado la videoconferencia de la plataforma?**

138 Ehh…No, he dado las videoconferencias de Ceibal que las hacemos acá en el BigBlueButton ¿ viste?. No tuve tiempo, pero lo quiero usar…No lo he usado, la verdad, no lo use. Siento que es una carencia mía, porque me podría haber puesto y no me puse con eso…

139 **¿Pero has tenido la necesidad de usarlo? ¿De decir "ay si lo usara…"?**

140 Ehhh…He pensado si lo usara capaz que, si yo convoco a una…Este, por ejemplo, esta sobre el tema de los foros…Capaz que yo hago una videoconferencia y aprenden más…

141 **¿Y cómo te sentís vos con la cámara? ¿Vos te grabas vos, por ejemplo, presentándote?**

142 No, ah no, eso no lo hago (risas). Pero, yo he dado las videoconferencias, me estresaba mucho al principio y después no, esta bárbaro, no tengo problema… Al principio me estresó mucho eso de la videoconferencia. Me acuerdo que hubo una experiencia, antes de que empezara el semipresencial, hubo una experiencia con una empresa que se llamaba SEGMET acá en

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 20/21**

educación a distancia, en formación docente, que la idea era que grabáramos las clases y subirlas…Como ahora que hay cosas así en YouTube subidas y a mí eso, lo llegamos a hacer con algunos, como una experiencia piloto, pero a mí me pesó bastante. Pero era también porque era al principio, yo qué sé. Ahora que ya han pasado más años yo no me complico tanto, no sé (risas), me parece que lo podría hacer con más facilidad…Ta igual siempre es una exposición que queda grabada, además, ta, no es lo mismo que…Pero no tendría mucho drama… No tenía mucho drama, de hecho he hecho las otras videoconferencias y ta, son buenas, además como podes interactuar yo veo que a ellos me parece que les sirve… Porque no es como que vos estas exponiendo si es una clase grabada… En las videoconferencias como vos podes interactuar ellos pueden preguntar, ta vos paras y atender la pregunta en el momento, y a ellos les es muy útil como les es útil el presencial…Le da esa cosa de ida y vuelta que ya en lo escrito se pierde más, porque ta, es redactar mi duda, después esperar a que te redacten la respuesta, esas cosas que se dan en el mano a mano que también se dan en la videoconferencia y se gana mucho, me parece.

143 **Bueno, has cubierto muy bien todo (risas) divino, divino…**

144 Yo que sé, siempre estuve, así que vas adquiriendo…Igual no me creo ninguna crack porque te digo, tengo pila de carencias… Porque hay cosas que no usé y hay cosas que me complican…

145 **Bueno, pero está muy bien, siempre hay cosas…y uno además va descartando las cosas que no le sirven, que no le dan resultado…**

146 Y depende muchas veces del número también, yo si le tengo que contestar a 5 o a 10, o hasta 20…Yo incluso he hecho cursos, hice posgrados de educación a distancia y eso y te dicen que como máximo, el ideal es, máximo, 25. En principio, por lo menos, ya te pone mucho más, después muchos van dejando, y después uno entra en la dinámica total de horas y también te pasa que todo junto, todos los recursos no podes usar, porque vas a tener que planificar, y esa planificación te lleva..,

147 **Si, a veces es mejor mantenerte en algo que sabes que funciona…**

148 Claro, además el hecho de estas pruebas que yo te digo, el hecho de subir imágenes implica tener que sentarte a pensar cómo aprovechar esa imagen y cómo va la imagen con un verdadero o falso. A veces, les he puesto *a. b. c. d*, y entonces el *a* marca una cosa, el *b* tal otra…Y también pensarla la imagen…Porque a veces también repetir de memoria o que vayan al

Fecha: 04/07/2020 **P 3: P3** **Página: 21/21**

libro y miren rápidamente que marca la imagen, hasta donde tiene valor , entonces también eso…El uso de la imagen también que no sea como una cosa repetitiva… Bueno, también le hecho de poder hacer uso de una imagen que sea más allá de la repetición, ¿no?. de repente comparativos, por ejemplo, de dos filos y que vos mostras cavidades y entonces ahí el surgimiento de una cavidad de un mesodermo en una ,qué ventajas tiene frente a la otra, qué posibilidades le dio al bicho la aparición de esa cavidad y esa tercera hoja embrionaria…Y que ellos tengan que elaborar un poco más… Entonces ta, el armar eso lleva su tiempo.

149 **Bueno, Ana, muchas te agradezco muchísimo…**

150 No, por favor

151

P4

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 1/9**

001 **Cuando empezaste a trabajar en el semipresencial**
002 Trabajé durante 3 años, trabajé los últimos 3 años y la verdad la experiencia fue muy positiva
003 Doy zoología 2
004 **Señarís qué daba¡?**
005 zoología 2 también
006 **Cómo son evaluados en esta asignatura en particular en el semipresencial**
007 En cuánto la evaluación tenemos dos parciales obligatorios que son presenciales .Curso presencial como en el semipresencial Cómo el PAT que fue el que yo tuve. no obstante Más allá de esa obligatoriedad de los parciales yo lo que hago hago mucho este... no tanto pruebas a nivel textual sino.. Trabajo muchísimo con el foro.
008 **Pero lo prescriptivo son...**
009 dos parciales obligatorios presenciales y la nota de aprobación 9, para exonerar, y derecho a examen a partir de 3 o más…
010 **Ellos lo conocen este régimen?**
011 Si, si si... mira tienden a exonerar, pero si no exoneran No dan examen, vuelven a recursar, lo cual para mi, eso es bastante-creo es una opinión media unánime-que no es del todo bueno porque pierden años, pierden tiempo, pudiendo dar el Examen inmediatamente después de haber dado el curso. Porque a veces no exonera porque llegar a 9..No es tan fácil, este...por eso no obstante.. La prueba de los parciales tenés que sacar 6 como mínimo Pero algo complementario Hay que hacer a los efectos Te promediar algo más haremos algún otro tipo de pruebas Ya sea presenciales o virtuales ..no? para Mejorar el promedio
012 **Cuando entran a tu curso me imagino que tienes organizado en unidades o módulos temas..me imagino quenés cad unidad similar tus estudiantes llegan al aula Qué es lo que ven:**
013 Bien inmediatamente bien el tema general Nombre del tema características Generales del phylum que van a ver ..
014 **le llamás tema unidad?**
015 tema, Ejemplo phylum equinodermos por decirte algo Características generales del phylum Principales generales y después empezar Con la clasificación y las características Diferenciales y comunes a todos los integrantes del phylum Más o menos no manejamos así. Final de cada filum por ejemplo en el caso de equinodermos Tratamos de Ver la parte de reproducción como es un tema Como la diferencias entre las distintas clases .
016 **Eso en cuanto a los contenidos..**
017 **Pero pensar en la organización es decir su carpetita equinodermos adentro encuentran…**
018 Generalmente el tema lo encaramos con un foro en el cual se plantea un par de preguntas 3 preguntas con respecto al film alguna puntualidad Lo que Indicó que me da mucho resultado que ellos mismos Se hagan preguntas entre ellos y yo los voy monitoreando ..
019 **En ese foro..**
020 lo cual va enriqueciendo mucho la discusión Saliendo Una cantidad de dudas que van surgiendo Porque de repente hacen preguntas muy acertadas Otras no tanto Y bueno de esa manera o participar A todos y es una instancia Que se considera como una gran participación .
021 **En ese foro, Cómo saben ellos, Cómo participar . vienen ya con Tú vienes ya adiestrados**
022 Yo le doy pautas generales Voy monitoreando y voy respondiendo Voy llegando un poco la discusión En función de la respuesta que van teniendo

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 2/9**

023 **los alentas a que hagan estas preguntas…**
024 por supuesto, Ser una respuesta yo bueno evalúo esa respuesta, Considero que Está bien o está mal, hago las sugerencia que están para hacerse y planteo una pregunta
025 **Cuando vos me decís evalúo se en el sentido que lo calificás o evaluás..**
026 (Interrumpe)-Evalúa en términos generales ,Sirve como una especie para conocer a cada Uno de una manera un poco más subjetiva la Participación, el nivel de preguntas que hacen, Cómo fundamentan tal o cual afirmación tal o cual hecho me va dando un perfil y contexto de cada uno de ellos. Para mí El foro Es una herramienta muy muy muy importante..
027
028 teléfono interrumpe 5:00 m
029
030
031 A mí me gusta mucho la clase presencial por la instancia que tiene ...Permite dar una devolución en el momento, es otra cosa. El curso virtual es muy bueno me lleva más tiempo del que se supone que debe llevar. Trabajo por detrás Tanto para ellos como para nosotros. No sé si está Realmente valorado en su justa dimensión. Porque para los gurises implica mucho más trabajo, Y para nosotros también porque implica corregir y todo eso un tiempo más brutal.
032
033 **Cómo sos con las fechas de entrega..**
034 Lo más estricto que se pueda Y la más razonablemente que se puede ..Situaciones diversas que por alguna u otra razón No han podido. lo que me ha pasado por ejemplo que en Cursos presenciales hacen por ejemplo tres o cuatro materias y están saturados De trabajo entonces por ahí... Genera un poco de distorsión.
035 Mandó una fecha límite y bueno Pueden atrasarse un poquito a veces Van antes otros al mismo tiempo Muchas veces me piden permiso para entregar un poco después ...días después o tres días después. es tan saturado como para hacer botánica ponele.. Con esto con aquello entonces a los tipos no les da.
036 Yo los Entiendo en parte porque yo veo la posición De ellos, veo que dan, Han presentado todos los trabajos, no Se han atrasado es justo Que uno le considera un poco más de tiempo.
037 **Negocian te piden**
038 No Simplemente te piden mire profesor me pasa esto y esto No me dio tiempo para terminar lo puedo Tráelo mañana la clase que viene, o la semana que viene, Bueno yo en función de como es el alumno veo todo su historial de evolución Y le considero un tiempo.
039 **Lo hacen más bien a nivel personal...a nivel del mensajero usan?**
040 Exactamente ..sí, sí, sí ,si
041 **Dado por ejemplo que en un foro lo planteen grupalmente**
042 No no. Hasta ahora no.
043 **Saber si ellos se comunican grupalmente?**
044 Y es a través de correos..El foro mismo también se utiliza **…**
045 **No saber si WhatsApp que usan**
046 Yo el WhatsApp no lo uso.Ellos pueden tener El Grupo de WhatsApp, si.
047 **Ellos no te hacen mención a su grupo de WhatsApp**
048 hacen Mención si han hecho si han si. Han hecho alguna mención sí .

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 3/9**

049 **La idea que hay una cosa que va por tu lugar que tú no participas personalmente ..**
050 Si si.Llegas y porque de repente si escucho los comentarios entre ellos Fulano por el WhatsApp dijo tal cosa y entonces ...Ellos tienen ese grupete WhatsApp que le sirve para estar interconectados.
051 **Informan que van pasar algo al grupo de WAP alguna info?**
052 mmm...Eso lo han hecho sí, Cambio de Fechas de parciales en presencial
053 **En el semi uno de los días de presencial lo fijamos como fecha de parcial. No hay mayor chance de que cambie,Que por alguna razón la institución Me diga que hay que cambiar porque no hay salón.
054 **Cuánto usan otras TD por detrás de la plataforma**
055 WhatsApp seguramente lo usan...Están en contacto pero no me llega exactamente Mucha cosa más que eso de saber que se conectan Qué tiene un grupo de WhatsApp me pasa tanto en semi presencial como en el presencial
056 **Nunca Me han dicho si yo quisiera formar parte del grupo de WhatsApp., Siquiera me han preguntado usted profesor arma grupo de WhatsApp. Si me lo preguntan digo que no porque es una cosa Qué te atomizan todo el tiempo.
057 **Lo hiciste alguna vez?**
058 no pero conozco colegas nuestros que están Hasta acá y son Domingo 10 de la noche y están leyendo WhatsApp …..y ta (recordando dice) Una vez Me lo pregunto No me acuerdo si ahora en algún momento y le dije que no justamente por esa razón
059 **Para eso tenemos la plataforma.Yo entro todos los días y en algún momento Entró a la plataforma y pueden mandarme mensajes Y yo le voy a contestar
060
061 **Qué estrategias usar frente a la Confiabilidad, validez Los chiquilines puedan poner**
062 Bue!..ahiii..Hay todo un tema...Qué es difícil ..pah...Manejar a veces.. no?..
063 Lo que obsrevas y sobre todo los primeros cursos de semipresencial que di...Empezamos a encontrar que había un recorte y pegue literal ..ta?..entonces uno leía..Trabajo una cosa y en el otro trabajo la misma O parte de lo mismo y encontrabas y bue ..Entonces hubo que tomar alguna medida porque es claro uno no puede negar que El recorte y pegue lo haga Pero que lo editen En el sentido que sí Consulten la información extrsigan Lo necesario pero Que la redacten ellos. Con eso eh logrado ciertas mejoras
064 **Me dice que se le ofrece a los chiquilines**
065 Se lo planteó a ellos. Si si si si, porque les digo encontrado que estos trabajos son literal copia de esto y de aquello, el libro así el libro asa y no puede ser..y.. yo no voy a negar que todo el mundo usa libros Y sí pero buscamos la información, no copiamos literal, lo peor que la tecnología hoy permite el recorte y pegue literal Qué es lo que es diferente
066
067 **Dirías que ellos no son conscientes de lo que están haciendo**
068 A veces no. A mí me hace pensar que no. Pensar que a veces están en cuarto año del IPA y te encontrás con esos horrores.. por decir de una manera clara no, que no podrían pasar por la cabeza de nadie. pero si pasan. No te quiero decir que sean todos no pero hay algunos que sí.
069
070 **Cómo les enseñas..les decís como parafraserar?**
071 Incluso les he puesto con alguna salvedad de las correcciones en la plataforma esto es recorte y

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 4/9**

pegue literal de tal lado, porque era textual.Claro si vos lo pones textual entre comillas y citas la Fuente está bien …No hacerlo pasar por el trabajo de uno

072 **Y ellos citan ..?**

073 A veces algunos sí , Entrecomillado la Cita y abajo consultado de tal Y tal

074 **Vos les exigís eso?**

075 No sé lo sé exigido lo hacen ellos por gusto propio

076 No sé lo sé exigido porque el tipo de trabajo que yo les pongo son Justamente en función de los temas a trabajar Ellos elaboren una respuesta ..pero hay Gente que claro por suerte Unos lo hacen y hay otros que hacen la cita al pie o ponen abajo la bibliografía que consultaron.

077

078 **Pasos para realizar una propuesta de evaluación**

079

080 Bueno, ee Por ejemplo una prueba escrita para mí Es una prueba en la cual hay un modelo bastante heterogéneo en este sentido Tiene que hacer por ejemplo múltiple opción, Tiene ejercicios de verdadero o falso, Tiene algo para fundamentar, Tiene esquemas para completar Y tiene obviamente seguramente algún cuadro comparativo. 12:35

081 Entonces, por ejemplo,..en el caso Del múltiple opción clásico: Donde puede haber más de una opción, queda clarito que Una opción marcada incorrecta Cuando es correcta anula a una correcta, ta. En todos los ejercicios a los efectos de evitar el tire y pegué y por el otro lado es verdadero y falso Se tiene que indicar verdadero y falso y se tiene que justificar Sí o sí aquella considerada falsa. De modo tal, bueno de dar un poco de fundamento aa..Si no la justifican Vale cero punto, Opción correctamente marcada. Queda claro desde el principio Es mas Recién comienza el curso hacemos Una especie de prueba diagnóstica

082 **Son así en un parcial por ejemplo?**

083 Si claro. si si si. De repente les pongo también una situación problema en la cual tienen qué Fundamentar lo que está sucediendo Hacer una explicación del fenómeno x Y bueno la prueba Bien heterogénea a mí me da resultado y yo veo qué Los alumnos se encuentran cómodos porque hay Un poco de todo no hay solamente múltiple opción Nisolo verdadero-falso ni solo Pregunta para desarrollar hay un poquito de todo En la medida que todos medianamente puedan sentirse cómodos Unos prefieren un modelo de “introducción”,

084 Otros otros otros otros otros... el modo que todos puedan sentirse cómodos. Y los resultados creo son buenos,Se han quejado ni nada... lo que yo observó es de repente

085 Múltiple opción implica por ahí tener mucho más finos Conocimientos por ahí algunos leer un tema muy por arriba y entonces no leen Con mucho detenimiento la afirmación Y puede generar dudas y entonces Bueno te dicen -Esta afirmación un poco tramposa-Me está diciendo todo pero hay algo que no me doy cuenta que está mal..Y entonces Bueno digo -hay algunas que son media complicadita- pero -Hay otras que son muy claritas-Implica un poco más de profundidad Más de precisión. relación directa cuando yo leí no leí el tema. Igual claro me quedo o no me quedo tal concepto.

086

087 **Esta propuesta es la que hacés ne la instancia presencial. ¿Te ha tocado tener que hacerlo a través de otro medio?**

088 en forma Habitual si he propuesto algunas pruebas de tipo Escritos medios eeee ...Sobre un tema en particular Y muchas veces si les pongo múltiple opción.

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 5/9**

089 **Usando VC o con referente en el centro?**
090 ha Pasados si que muchos parciales los han hecho en los centros ta a
091 Por ejemplo que está en Rivera y no puede venir y yo les mando La prueba la referente y bueno la referente Se lo pone después
092 **Simultáneo?**
093 trato que así sea. Lo hecho con videoconferencias o lo he hecho así Referente puede le pone la prueba y lo manda al cfe. Me lo escanean primero y después me lo mandan por correo.
094 lo corrijo y después subo a la plataforma las notas y subo los comentarios si es necesario hacerlo.
095 **No te ha pasado con grupos entereso? son excepciones?**
096 No no..De los 24 Son seis o siete cuando mucho.Algunos que me dicen los referentes que son problemáticos que han cursado varias veces la materia Problemas que no se pueden trasladar o esto o aquello Y bueno alguna con esas advertencias que sea uno que los tiene medio identificados ….Bueno ta se hace un seguimiento un poco más estricto. No hay mayores dificultades.
097
098 **Hoy me hablabas de los tipos de contenidos que le pones en cada tema qué tipo le pones?**
099
100 Un poco de información a lo que estamos trabajando,yo tengo unos Power Point hechos y se lo subo en pdf ta Entonces ahí va con información teórica láminas esquemas Complementen
101 **- Claro vos usas muchas láminas**
102 y ahí va mucha imagen exactamente.
103 y cuando hay Encuentro presencial o qué hacemos básicamente Retomar en forma práctica todos esos temas que hemos ido trabajando
104 **Digamos que vos Tenés como un teórico práctico.. que es lo tuyo ..**
105 **Digamos que tenemos del curso cuatro instancias presenciales, La dejamos para trabajar prácticamente Y las otras dos para los parciales.
106 ...vienen Ellos acá Montevideo si si si…
107 está la opción de videoconferencia sin duda, pero yo Prefería que los alumnos pudieran venir acá ..venían al IPA y eso hace los presenciales mucho más prácticos para todos, Los que no podían se hacía a través de una videoconferencia.
108 **Bueno además de los contenidos con mucha imagen que me mencionaste que otro tipo pones..**
109 No pongo unos videítos, como te comentaba, que ilustran un poco más lo que estamos trabajando este Algún tipo de ejercicio o pregunta ...
110 **-pero la parte del contenido-**
111 Bueno libros, Links para acceso a libros, Imágenes de todo lo que estamos viendo Les pasó el enlace Cómo los vídeos les pasó los enlaces para los videos De la web…(preocupado reflexiona en voz alta) no estoy muy bien con las normas ..
112 **Mientras sea con fines educativos y con acceso con contraseña estás protegido**
113 Me siento tranquilo (rie)..Bueno trabajo con esas cosas y los resultados que ha obtenido Son satisfactorios y buenos Y su encuesta en cuanto a ellos sobre su satisfacción en el curso Y su situación de comodidades de mismo es…. (asiente satisfactoriamente)
114 **Tenés una sensación positiva**

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 6/9**

115 Más te digo incluso con ellos muchas veces me junté despues del curso yy yy como que hay algo...La buena vibra como dicen los …

116 **Si aparte hace mucho comentario te conectas mucho con ellos …**

117 Sí me han comentado alguno de ellos que yo estoy Siempre acá , Estoy siempre en el foro no sé si es que ...en la Plataforma ..No sé si soy yo o es que ..ta Ellos lo ven así (contundente)

118 **Comprendo**

119 Se en Algunos casos en que se han quejado de 1 profesores que no viene por el lado de ellos pero se por otros lugares también que no entran A la plataforma... O que les mandan una cosa y después se las corrigen ...Ese tipo de cosas pasan ...somos De universos bien biodiversos Por decirlo de alguna manera…

120 pero ta, yo trabajo de esa manera me resulta cansador porque es claro son horas...Y aparte yo llego tarde a casa Así que es de madrugada que lo hago, pero ta es la forma en que lo hago..

121 **Te sentís satisfecho con tu trabajo ..**

122 Me canso pero me siento satisfecho

123 **Alguna vez usaste o le planteaste a ellos el uso de rúbricas?**

124 bueno eso lo he usado como consecuencia justamente de Un curso que hicimos el año pasado en Telefónica (Aulas virtuales) y A partir de ahí he Usado algunas rúbricas si.

125 **te ha dado resultado? qué opinás?**

126 Yo qué sé vos sabes que yo ..No es que sea malo no soy yo quién para decir No da resultado Pero prefiero otro tipo de evaluación.

127 **Decis que el trabajo que te de hacerlo con los beneficios que te reportan no te satisface**

128 Exactamente. Me parece que no... Hay gente que las aprovecha mucho mejor que yo y Sabe realmente hacerlas bien bien no.las he usado en modo experimental como una cuestión paralela a La evaluación clásica que uno hace..

129 **Ejemplo En qué situación las usaste te acordás alguna..**

130 En un trabajo que les mandó hacer de repente... por ejemplo a fin de año. Con el trabajo le pongo una rúbrica sisis junto a un trabajo.y bue Me preguntan Qué significa esto Qué significa lo otro ...Ahí está Pautadito la situación de cada uno en función de lo que hizo ..le Remarcó su situación ….en la que está...no te Puedo decir que sea mala porque yo Me siento más cómodo evaluando En base al comentario haciendo salvedad de aquellas cosas que estuvieron bien otras No tan bién... Aclarando algún aspecto ...pero no o..Es una herramienta válida sin duda ...No es de mi preferencia.

131 **Bueno pero la experimentaste y la descartaste…**

132 No me dio la satisfacción que yo esperaba obtener por la propaganda que me habían hecho de la misma

133 **Alguna vez usaste las rúbricas Qué hay para hacer en la plataforma ?**

134 No (no sabía), es Otro aspecto que …

135 **desConocer puede tener un significado Y es que con lo que estás haciendo te funciona**

136

137 Pero es Claro está también que yo no las usó muchas veces porque Como te digo no las conozco Hay una cantidad de herramientas posibilidades que te da la plataforma que yo No sé que están por ejemplo Me limita un poco, más allá que yo me sienta cómodo Como estoy trabajando, Me limita un poco la posibilidad que me brinda la plataforma Conozco por lo tanto no las instrumentos

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 7/9**

138 **Llegaste a Usar la plataforma anterior cuando estaba moodle**
139 no ya entre´con Schoology.Comparó con la que usó a veces en el presencial Qué es Edmodo no da las posibilidades que da esta otra pero ….Es una buena forma de mantenernos en contacto Subir materiales que ellos me respondan Preguntar y demás eso me ha dado resultado también La he usado en El Dámaso i la Usó este año en el ipa en el presencial..
140 **Qué se puede usar ..**
141 (interrumpe adivinando) Me enteré que se puede usar esta otra también me enteré ahora me enteré (se rie)
142 **SI da trabajo es una inversión de tiempo importante cuando uno va usar la tecnología no?...**
143 Si eso es lo que tiene Pero lo bueno que tiene es que la medida que vos empieces A armar.. A familiarizarte con la tecnología obviamente las cosas Se van facilitando muchísimo..No hay parte que Uno tiene temor Hay parte que uno tiene temor a usar Algo que no conoce del todo bien por Temor justamente equivocarse no ser del Todo correcto
144 **Vos te animas bastante parece ….**
145 (rie)
146 **Se han presentado problemas técnicos que vos digas críticos para ti A causa del uso de la tecnología**
147 No. de la forma como la empleo yo no he tenido problemas ….Repente si llamas al que se ha colgado la página alguna vez he tenido problemas pero si no Problemas de uso es decir estar usando la y que no pueda por esto o por aquello ...De la forma como yo la utilizo
148 Si se ha presentado por parte de algunos alumnos Que no saben muy bien Como subir un PDF O subir una tarea un trabajo a schoology . Entonces de repente te escanean una hoja de cuaderno..Me ha pasado sobre todo con algunos un poco mayores Que tienen dificultades y por más que uno les explica…
149 **están en cuarto no ?**
150 Sí sí sí están en cuarto -mire Profesor yo no me manejo con la tecnología-Y bueno se limitan a escanear una hoja de cuaderno con algo escrito A mano Gente que se maneja con eso ..
151 **te complica no?**
152 Que aparte no no no sabes lo que He tenido que pasar con algunos …. pero bueno de algún modo….La paciencia docente la tenemos siempre no ...Cuando no puede subir la tarea les digo que me lo escaneen y me lo manden por el correo Se las corrijo ahí...
153 Hay dos o tres casos en que no tenido chance que mejorarán y quisieran un trabajo acorde más o menos acorde con lo de la plataforma ….Final termina votando por qué hicieron el trabajo lo escanearon me lo mandaron a mi correo personal y yo ahí lo corregía ..
154 O lo suben a la tarea como una foto ….Pon horrible aparte no podés hacer correcciones Cómo uno habitualmente hace ..no? Entonces está ..pero bueno…
155 **Es un problema crítico?**
156 Totalmente además te topas con gente que es Un frontón qué te dice yo profesor no me manejo con la plataforma
157 Una negación a todo eso además
158 **en cuarto año ..**
159 Gente que además está haciendo zoología o genética ..Varias veces o sea Todo un problema complejo

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 8/9**

estaría bueno…(interrumpe)
Un curso.
Sí o ustedes contarán con un apoyo técnico para esos casos….
Igualmente son 1 o 2 Si es que hay uno o dos por curso.. En estos años que han pasado creo que tuve tres o cuatro que andaban ahí te cuento alguna experiencia Uno de ellos no corrigió nada y los otros más o menos se encaminaron...pero costó. Pues se dieron cuenta y pudieron tener las habilidades como para hacer las cosas en la plataforma…
Sino que sí te pasó a ti en cuarto lo que serían esos en primero …
Si Pero vos sabés... que uno, con ese tema como con otros, están en cuarto en
ipA y Ves que tienen una cantidad de carencias y decir cómo puede ser que estén en cuarto del iupa ya para eRegresar muchos de ellos A veces tenés errores conceptuales básicos y serios. ...Y bueno Están en cuarto
y pasa en semipresencial y presencialmente?
si por supuesto.
Cuando te entregan las tareas es solo tipo documentos o hay casos donde tengan que entregarte una presentación o fotos ?
No no lo he hecho así. no ..no no Trabajamos en la plataforma solamente con documentos escritos y después la instancia Presencial se Enriquece un poco más y eso ya entra dentro de los valores subjetivos que uno pueda tomar ..En las instancias presenciales tomamos los temas que uno pudo ir trabajando Y vos ves el grado de conceptualización que tienen algunos Por las cosas que hacen Cómo manejan información
Algún Tipo de tareas de trabajo grupal ?
he Hecho foros en grupos.
Distintos foros a distintos grupos hecho para ver cómo daba para probar y resultó bien.
Ya te dije que adentro de los foros lo que me da más resultados es plantear preguntas y que ellos plantean preguntas ..Ellos mismos se responden y se preguntan .. yo lo voy siguiendo todo..No lo dejó así sólo todos los días veo analizó las Preguntas que hace cada uno de ellos inclusive veo si se repiten las preguntas Repreguntar o hacer alguna afirmación o explicación ..eso Ha dado muy buen resultado.
Foro Calificado usaste alguna vez
No calificado No pero si en la devolución que les hago les pongo ha intervenido muy bien en los foros y ese tipo de cosas.
Cuando hago el seguimiento diario Incluso le pongo muy buenas preguntas a participado muy bien Muy buen comentario
Queda eso registrado para ellos
Eso lo registró en el foro ...Me permite ir conociendolos, mas La presentación del trabajo más ,Trabajo medianamente original o sí Se ha limitado a ser un resumen de cosas
las Notas de la tarea si van para la libreta,Llevas además un registro aparte?

Incluso las notas de las tareas yo voy creando ahí en columnas en la libreta ,Lo cual me permite después hacer un promedio matemático lo que yo Reguló en función De lo que yo sé de cada uno de ellos, Cómo han intervenido entonces puedo redondear para arriba o En fin yo veo..
Y esas evaluaciones de los foros ?...
Van en la evaluación final …

Fecha: 04/07/2020 **P 4: P4** **Página: 9/9**

185 **Sirven para redondear para arriba o para abajo ?**
186 Exactamente yo siempre les digo muchachos ustedes no trabajan en todo el año Y llegan a una nota final que se aproxima un aceptable ...Y no llegamos porque yo no tengo a lo que agarrarme para mejorar esa situación ... situación extrema no sin embargo aquellos alumnos que Han trabajado bien y pese a eso no les ha ido tan bien en la prueba Se pueden considerar una cantidad de aspectos y se puede mejorar la nota ..Ellos lo tienen muy claro de esa manera Nos hemos manejado.. ya te digo la respuesta a los Trabajo son muy buenas.
187 **Cuál es para ti la tecnología más innovadora que has usado**
188 Lo más innovador que he hecho? ….Bueno me resumo a lo que te he dicho yo hace unos 3 años que estoy trabajando en la plataforma todos los años se mejoraron un poquito, creo..Lo menos siempre usado lo mismo planteando actividades Grupales o individuales foros tareas que les mando video que les cuelgo…
189 Lo último que hice Aunque te parezca mentira fue la Evaluación con tipo rúbricas
190 **pero no lo hacías usando tecnología digital sino papel y lápiz ..**
191 Bueno incluir un video y luego hacer preguntas...Se quiere es innovador en mi práctica y da mucho resultado porque Usamos videos de YouTube ,que hay muy buenos videos Y son muy ilustrativos, Dos o tres preguntitas orientadoras o disparadoras Y se genera una muy buena discusión en ese sentido
192 **Más en tu asignatura …**
193 Por ejemplo hay unos vídeos de equinodermos Qué son una cosa impresionante**.** Yo los vi el año pasado y no podía creer lo que estaba viendo ...Detalles de los movimientos de los pececillos ambulacrales de las estrellas de mar , El erizo de mar.. este ..el pepino de mar (habla apasionadamente) Atrayendo con sus tentáculos hacia la boca….
194 **Nada que ver con los bichos en formol en los frascos**
195 No claro los ves desplazándose ahí de esa manera ..Acostumbrado a verlos encerrados en un frasco de formol y la realidad es totalmente diferente ...Y bueno ese tipo de vídeos por ejemplo que se los cuelgo, pongo el enlace les pongo dos o tres preguntas orientadoras da buen resultado... incluso después lo volvemos a ver en el presencial y se genera una instancia de discusión o una nueva temática al respecto.
196 **Vos pensás que la tecnología puede influir en el modo en el que evaluás?**
197 Bueno si vas al caso en un curso que es presencial lo que hago es proyectarles el video...Y planteó las mismas preguntas que es lo que hago más o menos en el curso semipresencial.
198 **me dijiste que para el presencial usas plataforma además ..**
199 Sí y se prenden los gurises además responden bien, trabajan bien….
200 **La Plataforma cuando la usas en los presenciales la usas para ponerle cosas similares tareas que uno les pusiste a los otros?**
201 Y le subo el tema más o menos el encare un poco de información Y algún enlace
202
203

P5

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 1/13**

001 **Bueno, te cuento, entonces, así te libero rápido...Primero te pregunto: ¿Cuándo es que empezaste a dar los cursos?**

002 ¿De semi? En el 2015…

003 **En el 2015...Bien. ¿Vos diste también presencial?**

004 Sí, yo trabajo en el CFE doy también la misma materia…

005 **Bien. ¿La materia es…?**

006 Biología, Biología Evolutiva...y el ECI IV

007 **Bien. Igual, en este caso, vas a estar por Evolutiva, porque en el ECI está …**

008 Sí, sí, trabajo con ella. Porque viste que el ESI es entre las dos materias…

009 **Sí, sí...Hay uno que es solo…**

010 Sí, de P1...Sí, trabajo con ella en Atlántida.

011 **Bien. Cómo dirías, vos que tenés una referencia entre presencial y semipresencial…, ¿cómo dirías que es tu experiencia? Una cosa muy general, en el semipresencial…**

012 Bien, en realidad, la presencialidad tiene mucho más contacto directo con los chiquilines y establecés otro tipo de vínculo...Pero bueno, creo que el semi, en realidad, le genera como mucho más trabajo a los alumnos...Más allá de que uno corrige más, capaz, en realidad las tareas son para que ellos elaboren...Ehh…(piensa)... Se pierde eso, ¿no? Tres encuentros nada más, es como poco...Pero, en realidad, no me puedo quejar. Los grupos que he tenido trabajan muy bien...Debe ser porque ya es cuarto y trabajan como con otro ritmo, ¿no?

013 **¿Cuántos son? ¿Cuántos alumnos? Más o menos...Ponele, el año pasado… ¿ Cuántos eran?**

014 El año pasado eran 10. Este año son 28 en la lista...No sé…

015 **Ta, pero pensemos en el año pasado…**

016 Sí, sí. Nunca me había pasado de tener tantos como este año...Pero de a 10, más o menos, la podés llevar igual…

017 **¿Tenés 28 porque muchos vuelven a cursar?**

018 Hay muchos que es la primera vez que hacen semi, me decían ahora, de este año...Recién voy conociéndolos, ¿no?, y como que se han pasado para la modalidad…

019 **Ah...Cambiaron de modalidad…**

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 2/13**

020 Sí, cambiaron de modalidad...No sé cómo la van a llevar...Porque no están muy acostumbrados. Yo creo que los que vienen de primero ya tienen otro...

021 **Bueno, vos pensá en una situación como la del año pasado, para no agregarle al grupo de este año, que de repente es particular… No viene siendo como el grupo típico…**

022 Sí, hay como una migración…Se están yendo para el semi y, en realidad, se pierden del presencial que me parece que es mucho más enriquecedor…

023 **Pero viste que ta, es un movimiento muy interesante para mí, por ejemplo. No sos la primera persona que me lo dice...Hay un montón de cositas que salen...**

024 Claro, yo, como trabajo en las dos…, aprovecho más en la presencialidad...Pero ta, capaz que es porque a mí me gusta más, no sé, puede ser. Pero creo que el rendimiento anda bien en el semi...O sea, hacen buenos trabajos…En los parciales les va bien...Se esfuerzan, buscan, ¿no? Pero ta… También les demanda mucho más trabajo a los estudiantes… Y mucho esfuerzo del alumno…

025 **En general, no me hables de lo tuyo en particular, ¿cómo son evaluados en el semi, en tu asignatura? ¿Cuál es el régimen de evaluación con respecto al plan?**

026 Eh...Tienen parciales, dos parciales. Y ta, después las tareas...Y con 9 exoneran y con menos de 9 quedan reglamentados y con 1 y 2 quedan libres.

027 **¿Para el derecho a examen, tienen que tener, más de 6…?**

028 No, creo que con 3 ya…

029 **¿En los parciales?**

030 Claro, si se sacan un parcial bajo ya creo que no pueden exonerar...Pero pueden reglamentar, antes que quedar libre…

031 **Claro, pueden dar el examen reglamentados…**

032 Sí, claro, no es la exoneración…

033 **¿Y esto tú lo pones en los presenciales?**

034 Eh...Sí…

035 **¿Cómo te manejás? Contame un poco, ¿cómo es?**

036 Eh, sí...El primer parcial es en el presencial y es un parcial clásico, de analizar alguna situación en base a lo que hemos trabajado, ¿no? Puntual...Darwin...Lamarck...Creacionismo..Etc...Etc...Y el segundo…

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 3/13**

037 **Bueno (risas), pero tú no me podés decir "etc, etc" porque, justamente, son las cosas que a mí me interesan…Tú me decís "analizar una situación problema desde distintos puntos de vista…"**

038 Ahhh, bueno… Desde distintos puntos de vista… Desde el creacionismo, desde Lamarck, desde Darwin, desde teorías sintéticas… Ellos tienen que explicar el problema desde cada punto de vista...

039 **Claro... Es un desarrollo importante, escriben abundante, porque es un desarrollo…**

040 Sí, pero dos horas… ¿Viste? La mitad del encuentro lleva eso…

041 **Pero digo...Me refiero, tú les planteas la situación y tú lo que esperás es que te devuelvan una respuesta por escrito, redactado, con todos los enfoques, las teorías…**

042 Sí, que expliquen bien cada punto de vista. Y que quede clara la diferencia entre Lamarck y Darwin, por ejemplo...

043 **Es un análisis que vos buscas ahí…**

044 Sí, por ejemplo, la evolución del caballo que está como… ¿no? Bueno, que expliquen esos cambios, a qué se deben, según cada uno…

045 **¿Se los presentás redactado o con imagen?**

046 A veces es con imagen, a veces es redactado...Depende… No siempre.

047 **Después te puedo pedir una típica...Una que tu elijas que me mandes…**

048 Ehhh...Sí, te mando…No tengo acá, pero te mando…

049 **No, no, yo te pido por correo…**

050 Sí, sí, tranquila…

051 **Y ellos escriben ahí, en manuscrito…**

052 Sí, están ahí en presencial y me gusta que estén por si no entienden...También algunos que no pudieron ir y lo hicieron en el centro de referencia y me lo mandaron por correo...La referente me los escaneó y todo...Pero ta... El ida y vuelta ese de si tienen dudas o algo…

053 **Claro, estamos hablando de contemplar una situación, una excepción…**

054 Sí, yo prefiero...Igual más en cuarto que les pagan los pasajes…

055 **¿Ellos prefieren viajar?**

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 4/13**

056 Sí…

057 **¿Y de dónde vienen?**

058 Ayyy...Depende...Vienen de todos lados, porque en cuarto se centraliza Montevideo.

059 **No viajan ustedes y vienen ellos… ¿Y el segundo parcial?**

060 El segundo les doy a elegir si quieren que sea uno clásico o si quieren que sea una presentación de un tema...Entonces ahí, depende de la altura del año, generalmente los agarra en el proceso de hominización, y ahí algunos agarran características de los homínidos, otros presentan la evolución del hombre…, presentan la diferencia entre simio y homínido…

061 **¿Qué hacés? Les planteas a ellos que elijan la modalidad…?**

062 Sí, en el primer encuentro les digo que elijan…

063 **¿O es individual la elección?**

064 No, es grupal la decisión...Si no, no le puedo poner a uno parcial… (piensa)... Bah...Podría...Pero es como que la presentación está bueno que todos la vean...

065 **Bien, entonces ese día se juntan presencialmente…**

066 Claro, ese sería el tercer encuentro, que es donde están las presentaciones de ellos.

067 **¿Y vos le das un tiempo a cada grupo, por ejemplo? ¿Lo hacen por grupo o individual….?**

068 Claro. Generalmente hay de las dos formas…

069 **¿Por elección de ellos o tuya?**

070 Por elección de ellos…Porque aparte muchos pueden coordinar, pero a otros se les complica, entonces ta…

071 **¿Y cómo presentan? ¿Tipo una presentación en PowerPoint?**

072 Sí, generalmente hacen una presentación en PowerPoint, exponen, y después entregan un informe sobre el tema...Después les abro un foro para que compartan todas las presentaciones y todos los informes entre todos

073 **Para intercambiar…**

074 Sí, para que lo compartan entre todos…Porque así todos acceden. Porque si no uno prepara mucho de una cosa y lo otro le queda como más colgado...

075 **Para que crucen la información…**

076 Claro

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 5/13**

077 **¿En ese foro se propone algún tipo de intercambio o es como una forma de acceder al material?**

078 Mi intención es que hagan como un resumen de todo, pero generalmente nos agarra a fin de año, tienen 200 parciales, la práctica de fin de año...En los hechos es bastante inviable...Pero, por lo menos…

079 **Tienen el material, pero ellos no intercambian mucho en los foros... Bueno, ahora imagiante que yo entro a tu aula...Usas las carpetitas, ¿sí?, para organizar…¿Cómo está organizada una unidad típica? Me imagino que en todas seguís como un modelo, una estructura...**

080 Sí, en realidad, organizo el aula así: tres carpetas: una de materiales, una de tareas y una de foros. Y bueno, entonces, según...Eh….Primero es un foro de presentación en la carpeta de foros...

081 **Pero, para, tengo una duda... ¿En todo el curso son tres carpetas? ¿O para cada unidad pones una de materiales…?**

082 No, pongo tres carpetas en general y ahí les voy poniendo

083 **Bien, en una ponés actividades, en otra tareas y en otra foro…**

084 Sí…

085 **Bien, ¿y ahí vas distinguiendo con títulos?**

086 Sí...Pongo “Tarea 1: tal cosa”, “Tarea 2: tal cosa”...Por ejemplo: “Tarea 1: Introducción a la Biología Evolutiva”.

087 **Bien, ¿y cómo vinculás los materiales con respecto a todas las tareas?**

088 Y en el foro les digo: “tienen este material, este material y este material”, y les pongo libros generales de evolución…

089 **¿El foro, dirías tú, es un centralizador de la guía de tu trabajo, por ejemplo?**

090 Claro... Por ejemplo, les abro un foro por tarea y uno general por cualquier duda. O en los presenciales también les hago otro foro...Y hay alguna tarea que es un foro pero es en la carpeta tarea.

091 **Bien. ¿Vos el foro lo usas bastante importante como medio de comunicación y de organización del curso?**

092 Sí...Igual les cuesta...Muchos a veces te mandan mensaje por plataforma y ta ahí les respondo esos mensajes…

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 6/13**

093 **¿Sentís que ha habido un cambio y que usan el foro menos que antes?**

094 No...No...Creo que no... (piensa). Creo que es más o menos igual...Lo que siento es que están más demandantes…

095 **¿A nivel de mensaje privado?**

096 Sí...Mensaje privado, que me preguntan todo, hasta el más último detalle de las tareas… Y que no sé qué… Y que tienen problemas de tiempo y de organización...

097 **Sí...Más como de...niño chico…**

098 Sí...No todos, pero hay algunos que…

099 **No, claro, estamos hablando de un cuarto y de los que ya venían haciendo…**

100 Sí...Y por ejemplo en las tareas les insisto mucho en que citen las fuentes que utilizan y hay muchos que no la citan...Entonces ahí les bajo la nota, por no citar las fuentes y recalco "tienen que citar las fuentes".

101 **¿Les pedís una norma?**

102 Ni siquiera…(risas) Pero por lo menos que me pongan de dónde sacaron...Aunque sea...Mínimo...No lo hicieron ustedes...

103 **Claro, la conciencia de que está hecho por otros…**

104 Claro...Yo les digo al principio del presencial, se los recalco eso...En la primera tarea pasa que no lo ponen y les digo "No es un trabajo personal que ustedes hicieron investigaciones… O sea, están consultando fuentes, es importante que las pongan." Ya, en cuarto año, en esta modalidad deberían hacerlo automáticamente...Me parece...

105 **Y en qué momento...que tú vas armando esto… Es decir, tú tenés como materiales...Me hablaste de una bibliografía general que les ponés antes**

106 Sí, no...Algunos pdf...Ahí mismo... Igual yo no les subo mucho material...Ellos buscan también, buscan sí. Muchas tareas, la mayoría, es que ellos busquen material...Tienen esos básicos, trabajamos con algún artículo o alguna referencia a un artículo, pero si no que busquen…

107 **Perfecto... Previamente, ¿tú les subís una especie de documento? Como una especie de contrato didáctico o algo de pautas, de cómo son las reglas del juego…**

108 No, eso les explicito en la presentación más o menos la forma de trabajo y después en el presencial hablamos de todo esto...Porque viste que por escrito queda...Pero cuando uno se los dice así...En el presencial es como más claro.

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 7/13**

109 **Bien. ¿Vos te presentás en la plataforma con un video grabado por vos o algo así?**

110 No, el tema videos y yo…(risas). No me gusta filmarme…

111 **Mmmjj pasa eso sí. Bien. ¿Cuál es el propósito con el cual vos hacés esas tareas, tu objetivo como docente?**

112 Y que ellos aprendan los temas básicos del curso…

113 **¿Y cómo son? Por ejemplo, una propuesta que a vos se te ocurra de una tarea... Al estilo de como el presencial, ponele, una situación problema o apuntan un poco a repasar…**

114 Ehh...No. Apuntan primero a una búsqueda teórica de contenidos, y después sí, una aplicación…

115 **Ehh...Cosas más, ponele, definiciones…**

116 Definiciones… Por ejemplo: "¿Qué es la evolución?", "¿Cuáles son los mecanismos con los que funciona?", "¿Qué plantea Lamarck?" y después un ejemplo, por ejemplo, bueno: "explique la evolución del ojo según Lamarck/ según Darwin". A partir de un artículo de Darwin, por ejemplo, que lo analicen desde los distintos puntos de vista.

117 **¿Y para lograr llegar al concepto de una unidad, necesitas varias tareas?**

118 Sí, sí. Para "evolución", por ejemplo…

119 **¿Y cuántos?**

120 Y, no sé...Depende. En el año capaz que son diez tareas en total.

121 **Pero, ponele que lleguen a un concepto, no sé cuál puede ser porque no soy especialista en tu asignatura, ¿viste?, pero imagiante que vos querés que logren un concepto...No sé...Ustedes especie no dan, ¿no?**

122 No, nosotros especie no. Eso se da en Biodiversidad, en el ESI.

123 **Y bueno...Evolución será...O, ponele, una teoría, ¿no? Ehh... ¿Cuántas tareas le dedicas a eso?**

124 Eh, no, una tarea por teoría, sí.

125 **Y después algo unificador…**

126 Sí, por ejemplo, una tarea que haga como el recorrido histórico hasta llegar a la Teoría de la Evolución y Lamarck...Llegamos hasta Lamarck...Después, ponele, otra para Darwin... Y después en el parcial que analicen todos…

127 **Es decir, la tarea que proponés en el parcial es similar a estas, pero con la**

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 8/13**

complejidad de que tienen que, simultáneamente, analizar todas las perspectivas...

128 Sí, algo así. Sí, es como un unificador de todas las tareas.

129 **Tienen que poner en juego todo…**

130 Todo lo que hemos visto hasta el momento…

131 **Bien. Qué tipo de recursos digitales usas?**

132 Videos, presentaciones, ese tipo de videos donde...Este… (piensa)... ¿De recursos así..?

133 **Ponele,¿ puede ser que les pusieras un video mostrando una situación y que les preguntaras qué teoría está poniéndose en juego?**

134 Este sí, eso podría ser… Lo hacemos en le presencial a veces…O, por ejemplo, con las teorías del origen del universo, les mando que ellos busquen videos en YouTube sobre ese tema y que ellos los expliquen y expliquen por qué lo eligieron y de qué se trata la teoría…

135 **¿Y eso a través de qué es?**

136 A través del foro… Es tarea, pero foro.

137 **Bien. ¿El foro es una actividad…?**

138 Dentro de “tarea”…

139 **¿Y es un foro calificado?**

140 Sí.

141 **¿Lo hacés que puedan verlo otros, lo que respondieron los demás?**

142 Sí, sí.

143 **Entonces acá ellos tienen que buscar un video y fundamentar por qué… Vos pones pautas… Por qué, para qué, que fundamenten todo eso...**

144 Sí.

145 **Y ellos acá, veo que en algún momento tú les haces escribir en las tareas...¿Y ellos qué? ¿Te devuelven un documento a través del mecanismo de entrega de las tareas?**

146 Sí… Y lo corrijo ahí mismo. En la entrega de tareas les pongo con el procesador ese que tiene…

147 **Con eso que tiene ahí...Bien. ¿Qué tal te resulta?**

148 Ehhh...Bastante básico, pero bien. Les pongo notas tipo “no pusiste no sé qué”, “realizá

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 9/13**

no sé cuánto", les señalo las faltas con el resaltador que hay arriba y hago algún comentario ahí.

149 **¿Y usas los comentarios de ahí al costado?**

150 No, los comentarios al costado si ellos me piden. Si no, en la misma nota les pongo: "Excelente trabajo" o "Te faltó tal cosa" o "Profundizar en no sé qué" o "No citaste la fuente…", "Cuidá la ortografía…" Es decir, lo global de toda la tarea.

151 **Ahí va, una retroalimentación de la tarea. Y si tienen desajustes o algo, ¿vos les permitís que te reentreguen ?**

152 Sí. Sí, porque la idea es que les quede bien, no que les vaya mal.

153 **Bien.... Y vos cuando tenés esas calificaciones, ¿cómo las usas? ¿Como forma de asistencia? ¿Como parte de la nota…?**

154 No, asistencia no, porque, en realidad, no tienen que asistir a ningún lado…

155 **Te digo porque hay quienes lo usan de esa manera...Por ejemplo, si el estudiante hizo el 80% de las tareas, digamos, hizo el curso y puede dar el parcial...Pero no le toma en cuenta la calificación...**

156 Sí, la calificación de las tareas, en realidad, es una sumatoria… No promedia, pero si las hizo todas y le fue bien en todas, bueno ayuda, obviamente.

157 **Puede ser que se saque un parcial que está en el límite, hizo todas las tareas... ¿ Vos lo tenés en cuenta?**

158 Sí, claro. Si hizo todas las tareas y le fue bien y después, bueno, en el parcial le fue más o menos, mientras no se saque bajo todo bien…

159 **Tiras un poquito para arriba…**

160 Sí, tranqui…

161 **Y si el alumno está a un poquito para exonerar… ¿Vos tomas en cuenta todo?**

162 Sí, o si tiene alguna tarea baja le digo que la haga de nuevo, que la reelabore. Si está ahí, que sí que no, que le fue bien en todos los parciales y le falta un poquito, y tiene dos tareas que le fue más o menos, le digo que las rehaga.

163 **¿Y ellos, además de hacer las tareas que tú les pedís y les corregís, en este caso, buscar un video… hacen algún tipo de producción, sacar fotos y hacer algo..?**

164 No, eso todavía no se los he planteado...Capaz que este año se me ocurre algo...Todos los años se me ocurren cosas distintas...Pero me parece muy importante que lean y que

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 10/13**

comprueben los textos…

165 **¿Usas el audio?**

166 Eh..No, audio no.

167 **¿Ellos te responden cosas en audio? ¿O te hacen preguntas por audio grabado?**

168 No, todo por la plataforma, escrito…

169 **Porque viste que la plataforma tiene esa posibilidad…**

170 Sí, pero por ahora todo es por escrito...Y hasta ahora ellos no me lo han planteado…

171 **Me voy un poco a lo tecnológico...Si tú me tuvieras que decir un problema técnico, que sea crítico, ponele, "cada vez que pasa esto me tranca, me molesta o me genera una dificultad..." ¿Qué me dirías?**

172 En realidad...Personalmente, para lo que yo hago, en los encuentros que no funcione el cañón o la tele...Pero, en realidad, en la plataforma yo no tengo problema.

173 **¿Te sentís cómoda con el tipo de recursos que trae? ¿Usaste alguna vez el de cuestionario, por ejemplo?**

174 Sí, alguna vez lo intenté hacer...Pero prefiero plantearles preguntas, porque prefiero que desarrollen los temas y que busquen ejemplos...,y que expliquen...Van más por ahí mis actividades..Y me lleva mucho más trabajo corregir porque son larguísimas… Pero, bueno, este año, que son muchos, capaz que uso el cuestionario.

175 **Bien. ¿Alguna vez has tratado de configurar alguna…?**

176 Ehh… En este plataforma no...Lo hice alguna vez en el modo, pero ta.

177 **¿Y qué te pareció? ¿Qué recordás? ¿Daba trabajo?**

178 Era para algún diagnóstico...Sí, da trabajo hacerlo, pero después se corrige solo. Lo que pasa es que después…

179 **No te conforma como método de evaluación las preguntas cerradas…**

180 Claro, prefiero que sea más abierto, que tengan que buscar en varios lados y que elaboren respuestas. Porque creo que en cuarto es importante que escriban y se expresen y desarrollen... A veces uno lee cosas y decís "Ayy...cuarto año de profesorado, no puede escribir así" (preocupada) Entonces, ta, es como importante…

181 **Bien. ¿Así que aspectos críticos no sentís y que no hayas podido resolver…?**

182 No…

183 **¿Has usado la videoconferencia que trae la plataforma?**

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 11/13**

184 No, usé la otra...La del centro…

185 **¿La del centro? ¿Cómo te sentiste con eso? ¿Cómo hiciste la reunión?**

186 Bien...Pero ta, prefiero que vengan…(risas) Bueno, no, una vez usé Skype, porque una gurisa no podía venir y no conectaba y no sé qué...

187 **No te gusta nada…**

188 Exacto, a mí toda esa burocracia de tener que pedir con ciertos días de anticipación y además eso de que no se ve bien...No se escucha bien...

189 **¿Y la que trae instalada...? ¿Esa nunca probaste de usarla?**

190 No, pero porque ya te digo...Las videoconferencias…

191 **No has tenido necesidad…**

192 No. Aparte ellos vienen generalmente a los encuentros...Y después nos comunicamos así, por la plataforma.

193 **¿Podrías pensar en qué es lo que vos has usado, desde el punto de vista tecnológico, que sea más innovador…, más emergente…, para ti? ¿Eh?**

194 No… Un Preszi, así nomás…

195 **¿Has editado algún video? ¿Cortar partes?**

196 Sí, cortar partes de un video...O subir el video a Prezi y después descargarlo...Viste que Prezi lo podes usar sin conexión...Si no les subís el video, no anda después...Si lo hacés conectado sí...Pero si no, no...En realidad, me llevo bien con la tecnología...Ni siquiera con el SGE tuve problemas...O sea...Y la libreta tampoco me genera tantos problemas…

197 **Ta, si tenés que usar algo nuevo lo usás sin problemas... ¿Rúbricas has usado alguna vez?**

198 Rúbricas he usado sí, sobre todo a fin de año, cuando hacen las presentaciones…

199 **¿Usas las rubricas de la plataforma o diseñas una tú?**

200 No, diseño una yo, según la actividad…

201 **¿Y se la das a ellos, antes de que presenten el trabajo?**

202 Sí, en realidad no les doy la rúbrica exacto, pero les digo “va por acá, tiene que tener esto, esto y esto que es lo que voy a corregir”

203 **A eso me refiero...En el sentido de instrumento…**

204 Es como para no decir “Bueno, ¿qué hiciste? Bueno, un 8”

205 **¿Ellos te han comentado algo de eso? ¿Que les sirva? ¿Después aceptan las**

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 12/13**

devoluciones bien?

206 Sí, aceptan las devoluciones...En las tareas también… Nadie se ha quejado...No se han quejado de nada…

207 **¿Hay algún tipo de tecnología que vos sientas que es particularmente útil en tu asignatura?**

208 La computadora, Internet, ¿no?

209 **No, pero, dentro de eso, ¿algún tipo de recurso?**

210 No...No hacemos análisis…

211 **Te explico...Muchos docentes me dicen "imágenes" porque, claro, en lo suyo...Claro, lo tuyo es mucho más teórico…**

212 Lo mío es mucho más teórico... Ponele videos, capaz…

213 **¿Textos?**

214 Textos, videos…Pero, en realidad…

215 **Claro, hay otros que si no tienen imágenes se mueren…**

216 Pero, en realidad, la imagen va con el texto...Sí, algún ejercicio con imágenes para analizar, pero…

217 **Y bueno...Ya cerrando… ¿Pensás que la tecnología influye en el modo de evaluar? Es decir, ¿si vos no tuvieras que hacerlo mediado por la plataforma… evaluarías de una forma distinta? Hecha de otra manera la pregunta...Cuando vos tenés los grupos presenciales, ¿las formas de evaluar son las mismas?**

218 No, en realidad, en los presenciales hacemos un montón de actividades, pero no les pongo nota...Es más global…

219 **Esas tareas que vos le pones a ellos vos lo haces, digamos, en un intercambio…**

220 Sí, en oral...Quizá algún trabajo o alguna entrega puntual... Pero así, en el día a día, no es una nota cada tarea que hacen...La idea es que la hagan para entender las cosas... En el liceo hago lo mismo...Los gurises me miran y me dicen "¿Y esto lleva nota?". No, no lo hagas por la nota...Hacelo para aprender... Sino, me lo traés, está mal y te tengo que poner un 3 en vez de decir "Andá, pensá esto, reelaborá"

221 **¿Entonces influye?**

222 Influye, sí, pero no es una nota así puntual.

223 **Entonces, ¿el hecho de que sea mediado por tecnología te lleva a puntuar las**

Fecha: 04/07/2020 **P 5: P5** **Página: 13/13**

tareas…?

224 Ah, bueno, sí. Llevan nota…

225 **Claro, pero no estás pensando "Ah, esto le pondría esta nota…"**

226 Claro, ellos entregan, yo les corrijo y ta, pongo la nota...Corrijo, corrijo y corrijo. Podría no corregir...Pero si no es como complicado, porque, en realidad, ellos quieren que les corrijas. Para tener un seguimiento y ver cómo están...

227 **¿Alguna vez te paso de aplicar algo del semipresencial en las actividades del presencial?**

228 Sí, algunas actividades son compartidas...Es más, muchas de las actividades son compartidas...Pero cambia la forma...

229

230

P6

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 1/13**

001 **Cuándo empezaste semi?**
002 Al Semipresencial llegué porque hice varios cursos en la universidad de la república dictado por la universidad de educación a distancia UNED, española, dictaron hicieron varios cursos como cinco cursos hicieron. todos los hice todos y quería empezar a hacer educación semipresencial en la Fac Ciencias.Cosas que no llegó a ser por una parte porque no había educación a distancia, no se puede implementar en la universidad Porque los estudiantes no quisieron. y ahí ella estaba trabajando en formación docente sabía del semipresencial y mi presente al semipresencial…
003 **más o menos Hace cuántos años, Que venís trabajando?**
004 yyyy…..
005 **más de 3 4**
006 sí seis o siete por lo menos. Tres o cuatro de la botánica general... en el semipresencial
007 **Cuando viajaban a Florida?**
008 en formación docente desde el 2005, pero semipresencial 2009 por ahí viendo que existía el sistema me resetea... yo hice el camino la vuelta, yo sabía de educación semipresencial, no entré al semipresencial y me puse a estudiar.
009 **bien ya habías hecho**
010 había hecho cursos con chilenos y todo eso y ya habíamos hecho las páginas web de la facultad de ciencias la parte de botánica y todo eso…
011 **no sé si te conté que fuiste profe mío gen 88**
012 un lote de gente pasó por facultad
013 **y bueno como vivencias esa experiencia vos además que tenés experiencia en la universidad y los institutos formación docente... cómo lo vivencias Vos como persona..**
014 Es una muy buena experiencia, Es una muy buena experiencia de contacto con los estudiantes. contacto con los estudiantes que tienen una ventaja para aprender de ese modo, estudiantes que de otro modo no podrían... yo llegué a tener una alumna la primera vez que trabaje.. que hacía 25 kilómetros en moto para llegar a la computadora enla cual se comunicaba conmigo. y... de otro modo no hubiera podido venir a Montevideo a vivir en una pensión .. y no podría hacer tantas cosas y como yo siempre les digo las “casadas con hijos” acuestan al marido, acuestan a los niños, terminan todo y se ponen a estudiar es una oportunidad de estudio única. Bien Eso es lo importante que les da una manera de estudiar que de otro modo sería imposible, por los horarios por el costo por todo... porque hoy en día casi todo el mundo tiene una computadora en casa, tiene un teléfono…. empezamos trabajando con la torre y hoy en día yo mis alumnos...El pat del año pasado programa de apoyo para la titulación.. lo maneje por celular directamente Donde fuera que me agarraba la pregunta se le contestaba.
015 **vos este año estás dando microbiología?**
016 No este año estoy en Florida eeee...Botánica.. no Microbiología lo tiene lipa muchas veces...
017 **estabas en la mesa por eso dije Micro..**
018 si..si si..
019 **Hay más de un curso de botánica?**
020 si botánica 1 y botánica 2...Hay ahora
021 **y vos cuál estás dando?**
022 este año quedé con botánica 1.
023 **sabes quién está dando la otra?**

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 2/13**

024 siii...en el semipresencial, Dutra
025 **y el año pasado?**
026 Yo tomé el PAT….
027 Yo estaba en las listas..al jubiliarme..quedí Vique o la Dutra y ya no ude tomar más...di taller de laboratorio..y el PAT que es un semestre.
028 **Yo me voy a Enfocar en los cursos que da regularmente de botánica…**
029 **Cómo es el régimen de evaluación?**
030 en el curso de apoyo a la titulación?
031 **no no no ése olvídalo sólo botánica**
032 en botánica son dos botánica botánica uni botánica 2 anuales, La estructura típica de los cursos de dos parciales Uno dede ser presencial el otro puede ser a distancia ..cosa Que hemos implementado. además todo el manejo por la plataforma crea…
033 **exoneran?**
034 Exoneran con 9 exactamente.. tenés que rendir los dos parciales aprobados con seis y podés dar examen
035 entonces en el semipresencial usualmente se tomaban los dos parciales esenciales pero pero ya últimamente se hace uno una distancia completo además de Las evaluaciones que se puedan hacer semanales. La plataforma crea tiene un muy buen sistema elaboración de preguntas de múltiple opción, de desarrollo, todo el tipo de rellenar espacio, todo ese tipo **…**
036 **ahora ya me vas a contar los detalles pero siendo un poco al régimen general presencial el primer parcial hacen presencial el primero o el segundo**
037 puede ser cualquiera.. en general primero se hace el 1° en la plataforma y el segundo se hace presencial, Por qué es restricción del sistema. Uno tiene que ser presencial.
038 **prescriptivo**
039 Exacto exacto... si es por mí hacia los dos a distancia si sii
040 **Ahora me vas a contar un poco de esto Y por qué pero para guiar un poco por las preguntas.. cuando soy estudiante y entró a tu aula cómo estructuras..tendrás por ejemplo algunas unidades….en el curso Cómo visualizan ellos las unidades como estructuras más o menos una unidad …y qué lugar le das ahí a la evaluación.**
041 O sea...ellos tiene..hay que seguir un programa..se van...puede ser 2 modalidades o que el curso esté completo ya de una...o Que se vayan poniendo semana por semana las distintas unidades
042 **Contame como lo hiciste la última vez que lo hiciste**
043 Tenemos documentos en PDF que están en plataforma crea..
044 **publicar de entrada todo?**
045 lo hemos ido haciendo paulatinamente..si..si si..entonces, cada seman va un tema, uno o dos temas van por semana y cada semana se puede hacer una evaluación parcial de eso sea una evaluación, una una evaluación particular de esos temas usemos la palabra parcial de ese tema que fue
046 **una actividad de evaluación Te parece bien decirle así?**
047 exacto una actividad de evaluación
048 **concéntrate en una unidad de estas cualquiera típica la más típica que se te ocurra el estudiante entra tiene semana 1 el nombre que sea de la unidad y ahí qué organización le das el material**

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 3/13**

049

050 tiene un texto donde se desarrolla el tema... los tejidos por ejemplo en la planta.. parénquima colénquima esclerénquima... todo eso un texto teórico acompañado de la mayor cantidad de imágenes posibles..

051 **lo elaboras tu?**

052 si, si Porque ya no tenemos... en una época tuvimos ….Cómo es que se llama Los contenidistas ….. una época tenía Lilian Rodríguez y tedesco Qué era lo que hacíannnnnn

053 **aparte de los contenidos**

054 si.. Sí yo les decía hacerme el parcial, prepárame las preguntas

055 **qué maravilla nunca nadie me lo había mencionado...**

056 Sí claro eso era antes... hacían las guías,

057 **un auxiliar de cátedra**

058 exacto.. y decías- entonces Quiero una actividad práctica para parénquima ... se hacen el práctico para parénquima además el curso tiene que ir acompañado qué tareas prácticas en los y fd en los centros en los que puedan acceder ..o en algún Liceo

059 **esa figura no está más?**

060 No no... las vías desaparecieron vos Tomás el cargo de profesor de Botánica I o Bptánica 2 y Tenés una plataforma vacía tenés que poner todo todo todo vos sos el contenidista sos el preparador de práctico sos el que saca las imágenes todo

061 **todo por el mismo precio no…**

062 todo por el mismo precio exactamente exactamente

063 **Vos pones entonces un texto elaborado por ti. que me decías que es un texto que tiene imágenes que tiene todo lo necesario para desarrollar el contenido bien algún otro tipo de recurso pones?**

064 En este caso de botánica sí video puede ser que utilizan cuando hablas de la conducción del agua,...

065 **algún caso en particular pero no es un recurso que vos uses...**

066 no en este caso no, en este caso no.. no es como en biología evolutiva que miramos un video todos los días... porque tenés mucho material en ese caso que sirve para evolutiva para botánica tenés que fumarte como es el parénquima y colénquima y el esclerénquima..

067 **imágenes más bien usadas**

068 imágenes imágenes imágenes….o sea tomada de libros comunes y corrientes y adaptado para mis estudiantes

069 **o selecciona de internet?**

070 y sí sí sí…

071 **entonces pones este material de texto supone un documento Aunque más se encuentra documento y la actividad o algo más?**

072 no Por lo general va a contar con eso por el texto para leerlo.. (exclama al recordar)Ah y el foro! el Foro de preguntas ...Es decir para cada tema se abre un foro donde cada alumno puede preguntar y todos ven La contestación

073 **como un foro para consultas ...**

074 **en algún lugar les pones un documento donde diga por ejemplo van a tener una semana para hacer Esto indica la tarea o lean el material o algo así?**

075 Si si en general al principio hay una estructura de cómo Funciona el curso y en cada unidad les

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 4/13**

va dando pautas
076 **una guía del curso?**
077 y una guía del curso Exacto exacto y después en semana a semana les pone las particularidades para que ellos ..
078 **podríamos decir que hacen al principio en acuerdo general de cómo son las reglas de juego cómo funciona todo y bueno cada semana pues va repitiendo un poco la misma estructura**
079 exacto
080 **Contame de esas actividades Qué valor le das como las propones?**
081 es un seguimiento de lo el alumno va leyendo lo que va interpretando puede ser cuatro o cinco preguntas de múltiple opción sobre el tema que fuera el momento elaboran esas preguntas.. para que el alumno... la plataforma CREA tiene la ventaja que te corrige y te ayuda en ese sentido ...en ese caso ya te da los puntajes
082 **es autocorregido**
083 Todo eso se va acumulando…
084 **pones imágenes ahí**
085 se puede hacer lo que quieras
086 **pero qué haces tú?**
087 pagó preguntas de múltiple opción o de desarrollo simple... definir un término verdadero falso múltiplo acción.. me gusta barrio las preguntas..
088 **lo haces con qué objetivo?**
089 que los alumnos vayan leyendo semana por semana como control de lectura, que vayan afianzando los conceptos y los contenidos para que no quede para el final.. es una manera de hacerlos estudiar semana por semana
090 **Cómo de autorregulación puede ser?**
091 Si (dubidativo), si... sobre todo de una leve presión para qué ellos sigan el curso..porque cuando vos das un curso oral….. en Florida yo voy hablo muy lindo .. las horas que sean de clase.. pero pasa el tiempo pasa el tiempo pasa el tiempo llega el parcial y ahí te das cuenta que no registraron O sea .. sacaron apuntes. o no sacaron Apuntes pero las cosas se fueron perdiendo en el tiempo. con una evaluación semanal tema por tema vos los bonus obligas a leer ese texto y contestar sobre ese texto... aunque hayan leído el texto lo vuelvan a leer en el momento en que tiene que contestar la pregunta ya está resuelto.
092 **Comparas P y Semi...los ayuda a regularse Más en el estudio este sistema?**
093 si si.. .es semipresencial implica mucho más esto, tiene que estudiar mucho más en el semi que en el presidencial y Y cómo están lejos vos los tenés vos no le ves la cara de perdidos viste los tenés que seguir.. o sea de algún modo tenés que saber el alumno que está. Y esa evaluación semanal te sirve para saber en qué está.
094 **Es decir le sirve a ellos y te sirva voz para saber en qué estan..**
095 exacto
096 **y Para presionarlos me dijiste soy los calificadas**
097 va calificadas y sí si .. porque la plataforma automáticamente cada actividad va una libreta iba promediando todas las actividades que se van haciendo durante el año lava sumando y promediando en una nota final que establece y queda la libreta. la libreta te da un número que no es él no es el número que el profesor va a asignar después, o puede ser que tenga alguna

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 5/13**

cosita ahí entremedio que tenga un puntaje medio bajo pero vos sabes porqué lo seguiste.
098 **te sirve Entonces a ti como seguimiento pero en la calificación No necesariamente lo incluyeron**
099
100 no es definitivo ese promedio que hace la libreta Electrónica
101 **Ellos lo saben?**
102 Si ellos lo saben si..
103 **te piden excepciones por ejemplo repetir si le... me pones alguna configuración que les permita repetirlo**
104 en general lo que puede suceder es que hubo un problema del reloj o me ol vidé de habilitar la actividad..Entonces yo tengo enlazada la plataforma del teléfono y cualquier cosa que escriban en la plataforma.. y oo me suena el teléfono empezó la hora del parcial o está habilitado
105 **pero no pracial yo me refiero a esas actividad**
106 cualquier actividad cualquier actividad tiene hora
107 **ahh a vos la pones con hora tiempo hace...**
108 fecha si son fines de semana por lo general ..Sábado domingo todo eso se discute en un foro al principio.. Qué día y qué hora van a querer las actividades
109 en el contrato del principio donde marca la regla de juego y
110 hay claro, Las evaluaciones realmente eligen las fines de semana que es la hora que ellos eligen, porque están en la casa, tienen tiempo, entonces pueden disponer de una hora para que esté habilitada…
111 **ha surgido por ejemplo problema que se quejen porque no tuvieron conectividad o se les cortó..**
112 jajaj ...ha habido problema Por ejemplo yo estaba en un congreso en Sevilla entonces metido un profesor no podemos hacer el parcial Entonces no lo podía hacer y no me acuerdo porque no lo podía hacer por el teléfono y tuve que bajar abajo en la computadora habilitar porque me había equivocado con la hora entonces las plataformas esas son muy buenas pero tienen muchas cositas que tienes que hacer Entonces lo gasten la hora y claro no pueden pero en general después que después que lo empiezas a manejar funciona…
113 **salvando problemas humanos.. resol además la en particular**
114 no no... ellos se acostumbran ese contrato y lo cumplen y además están en tercero o en cuarto
115 ya tiene como un entrenamiento
116 si el alumno de semipresencial tiene una cierta rigurosidad para hacer las cosas no no es como los presenciales que viste está ahí enfrente y vos ves que se duermen y jaja..irías a la calle lo sacarían a patadas de la cama jaja.. pero bueno.. lo del semi no los del semi están. y otra evaluación otra evaluación del cemi es se llaman videoconferencias pero no recuerdo cómo
117 BBB
118 así cierto Big el Pro Blue button..eso eso también una vez por semana o a demanda.. el profesor se conecta y contesta preguntas
119 **tú has usado Qué resultado te da?**
120 y siempre bárbaro muy bien.. porque ahí los tenés bueno no los tenés frente a frente pero los tenés en presencia para ver qué dudas tienen Cómo siguen con el curso como viene al curso como viene.. ese momento de autoevaluarse como docente como viene al curso y contestar preguntas a veces texto escrito no no es tan fácil explicar una cosa entonces yo les digo se los

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 6/13**

cuento ... no se usa la cámara por la conectividad es decir tenés cámara y micrófono pero no se usa la cámara Porque si ellos se conectan varios.. -los domingos a la tarde en este país es imposible la gente está conectada mirando el fútbol o lo que sea- entonces la banda no funciona... aunque sea que te Oigan a hablar y que vos les repitas la explicación ya da para que entiendan las cosas.

-o ponía La cámara yo pero no la de los alumnos-

lo hacés con varios al mismo tiempo?

Si..si si …

Por ejemplo con cuántos?

Suelen ser unos 5 ponele…

y como acuerdan esto

y se acuerda al principio también, al principio Qué días van a dar videoconferencias

y vos anuncias por ejemplo tal día a tal hora voy a estar disponible para vc..

la plataforma tiene un calendario, y tiene, Van figurando las actividades además... este domingo las 2 de la tarde parcial de parénquima, domingo 17 horas conexión..

usás el calendario

ellos ya saben a veces yo me olvidó Pero ellos ya saben..jaja me escriben al teléfono..chau

Aa al teléfono...Whatsapp?

El correo electrónico todo lo que ellos escriben en la plataforma..

Ah te escriben en El mensajero Entonces no te escriben al teléfono .

Exacto..

Esto porque está conectado con el correo entonces me llega el Gmail..

Ah porque te puede llegar también a la plataforma que la podés tener una notificación

No.. la plataforma nunca la descargué .. podés entrar pero.. no te permite hacer todo..

qué bueno me había olvidado y prendo la computadora y son 2 minutos y ya estoy pido disculpas y punto

Dirías entonces que te da resultado lo de la videoconferencia

Y si sis si ... una de las quejas siempre del semipresenciales que los alumnos del semi se sienten abandonados.. se sienten solos.. se sienten abandonados Entonces cuando vos recibiste el correo y entras a la plataforma y les contestas eso se quedan muy contentos y agradecidos siempre te agradecen eso.. hice porque a veces se te plantea una duda Y no es que no te mueras y no sabes realmente pero eres seguir adelante intelectualmente con lo que venís haciendo con la explicación de lo que no entendiste Y eso funciona.. Porque hay profesores del semipresencial .. Aunque hay un contrato que tenemos que entrar cada tantas horas en la plataforma.. Los estudiantes se quejan que puede llegar a un mes que no te contesta la pregunta..

eso lo borramos después..ja..

bórralo pero se sabe mira que se sabe...este... los alumnos son muy sinceros y te dicen profesor agradecemos tanto que usted esté pendiente y no siga y nos conteste porque vos les pones Sí y ya está sirvió sirvió.. pregunta en -el parénquima es un tejido reservante qué sé yo- y vos le ponés Si. con que pongas eso ya está, aunque para la fecha de cumpleaños del semipresencial Vino una experta de no sé dónde y dijo que el alumno del semipresencial ni está solo irrefutado a todo lo que siempre han dicho los alumnos

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 7/13**

145 **pero me contestó experiencia lo que ellos dicen me llega a mí a través tuyo la vivencia que tenés.**
146 **Videoconferencia tienes algún mecanismo para saber quién va a intervenir?**
147 si sis is ... porque la plataforma tiene listita de los que están presentes ... intervienen no es un problema eso
148
149 **Donde se hacen eactividades de evaluación hacés también un tipo entrega de tareas, o de otro tipo o sólo este tipo de cuestionario y los parciales Cómo son las actividades? Cómo son los parciales?**
150 los parciales es lo mismo, más grande, con más preguntas de múltiple opción alguna de rellenar espacio
151 **se parece a estructura pero varias el contenido en profundidad o el temario pero las actividades son un fiel reflejo de lo que va a hacer el parcial**
152 claro
153 Si les fue bien en las actividades ellos pueden deducir que el parcial es más o menos no se van a llevar la sorpresa
154 **no les haces ni filmar un video ni ver un documento**
155 inclusive a veces el facial tiene preguntas más fáciles que la variación semanal, puede ser que sea así..
156 **y a veces uno profundiza más en la semana**
157 Entonces vos sabés que esta semana nos van a estar en el foro te van a preguntar te van a contestar, van a sacarse las dudas, Pues el fin de semana pueden hablar contigo entonces ya ven el parcial como algo.. como la cantidad de temas.. porque la variación semanal hemos Hace cuatro o cinco preguntas sobre el tema de la semana pero bueno en el parcial las 20 pero son salpicando una de cada tema..
158 **en el temor que te copié no te importa no te importa**
159 los chiquiliness tienen todos los trucos habidos y por haber porque hasta mí me han llamado para venir a hacer acá en casa un parcial de facultad de agronomía ..de botánica..
160 ahora tengo pocos pero tenido muchos alumnos particulares de facultad agronomía Entonces te llaman a ver si pueden venir a hacer el parcial acá.
161 **eso lo de agronomía**
162 hoy en día vos sabés que puede estar conectado por WhatsApp pero la plataforma Poner las preguntas en forma aleatoria Entonces cuando vos estás haciendo la uno puede ser que el otro está haciendo la 8 y a dentro de cada pregunta se altera el orden de las opciones o sea -vos què pegunta estás haciendo- la del parénquima-... en la primera Se dice que está vivo en la segunda que está muerta.. es muy complicado copiarse..
163 **Además le pones el tiempo usar esas estrategias para limitar**
164 poder siempre van a poder jaja..pero...con todo eso...viste...ya entre que te altera el número de las preguntas... entre que te altera el número de las opciones... y tenés un tiempo
165 **claro tenés un tiempo si te pones ayudar a otro…**
166 la claro tenés un tiempo ..Pero además la plataforma te da la opción de que vos podés contestar una vez podés contestar dos veces podés contestar tres veces pero vos le pones que tenga uno dos opciones para hacer la pregunta.. no es que le dan todas y después se consultan y después vuelvan.. tendrías que poder entrar en cada pregunta muchas veces este sistema también te

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 8/13**

corta y...por más que están desperdigados por todo el país teléfono.. que se junten 2 hacer el parcial cada uno abre el parcial y le van a salir cosas diferentes... Además ya lo vende haber pensado cuando hicieron la plataforma

de último pueden aprender igual aunque se ayuden no?

Sí claro obvio por supuesto, y sii..

veces que corrige automáticamente la plataforma pero podía haber alguna pregunta qué podía hacer abierta registro

sii ...la corrijo yo..

Corregis, les mandas mandas alguna retroalimentaciónnn…

Si, si claro..Porque la plataforma te da la opción vos podés corregir y poner lo correcto o lo que corresponda en la misma pregunta

eso cuando tú generas el cuestionario...

si

a la tuya pones una respuesta Cómo Cuál es la correcta o alguna otra.. agregar alguna otra retroalimentación la en la plataforma no te puede corregir..

o Sea la plataforma corrige después hay que validar Todos los puntos que te da la plataforma, tenés que revisar todas las preguntas, la plataforma te suma y te Calcula pero vos tenés que …., pregunta 1 la tenés que validar

pero si es una pregunta abierta

Bueno si puede tener la pregunta 1, 10 puntos pero a esa la tengo que corregir yo

ahí tenés un espacio de retroalimentación ejemplo de una estudiante

Si ves que no es estudiante viene fallando tiene notas bajas capaz que a través una videoconferencia usás ese sistema..

Primero, O sea. como en una videoconferencia y otros presentes.. no lo Haces lo haces en privado. Porque después tenés toda la mensajería privada para decirle mira ponete las pilas pedí ayuda no tenés un profesor de la materia acerca un colega alguien no tienes con quien estudiar todas las recomendaciones para que siga para adelante

usas entonces mensajería privada

si...si .. y hay otros presentes ellos les voy a estar diciendo Che fulano metiste la pata..

pensé que quizás le pedías alguien Mira quiero tener una videoconferencia contigo…

no no lo haces Y no lo haces en el presencial tampoco lo haces ahí.. esas instancias viste siempre hay un privado.. esas cuestiones

para esos detalles más delicados

y si porque es una cosa más personalizada Además el resto no tiene por qué enterarse que Juancito está patinando verdad

Claro..

no queda bien

lo tuyo es teórico y práctico dan todo junto?

Claro

Y dejas margen para verlo de microscopía

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 9/13**

197 Claro claro lo microtomo de mano porque después se les manda a los laboratorios a trabajar en los laboratorios están con ... Por ejemplo si es en la parte de tejidos que les presten microtomo de mano Yo qué sé consiguen una trincheta Cómo hacer un preparado para mirar… Ellos teóricamente tienen una preparación porque hicieron taller de laboratorio también ... lo bueno Siempre recurrir a los preparadores de los liceos y todo eso viste ... la mayor parte de las veces se enteran de cosas que tienen laboratorio que nunca las usaron ...cómo lo microtomo de Mano.. con una observación en fresco…

198 **Entonces tu curso es teórico y práctico**

199 sisis

200 **Y para eso que tienen como una guía de laboratorio….**

201 también en el texto semanal va lo de laboratorio ..

202 **Bien**

203 un protocolo de práctico …. como yo di taller de laboratorio muchos años Tengo todos los protocolos escritos

204 **vos sabés lo que va**

205 claro. ...y también tengo pensado los preparados que tienen que hacer para ver lo que yo quiero que vean ... el corte de papá lo miran en fresco, mira con azul de metileno que tienen que tiñe la pared y lo tiñen con lugol, Entonces ven concitó Blanquita centro de algo..

206 **y cómo te demuestran ellos eso cómo lo evaluas?**

207 ellos sacan fotos y la suben a la plataforma..si si.. en el foro…

208 **Van aprovechando los materiales de todos para ir...ahí va..**

209 y bueno que esa es la otra parte de la evaluación de la actividad del alumno vistes ..bueno si yo que sé por ejemplo...en invierno Busca el membrillo de jardín y si ellos no saben que le pregunten alguna vieja que con seguridad sí - observe la flor, dibuja en todas las piezas de la flor-, tttttt todo eso ,...Ahí los va siguiendo y evaluando

210 **te suben por ejemplo una foto del dibujo que hicieron**

211 Si si si..

212 **Y te manejas con el foro para que suban ahí**

213 si

214 **Cuántos estudiantes tenés más o menos**

215 yyy hemos tenido en Botánica...el año pasado unos 15 o 20…

216 **Bueno Están en tercero no sólo 60 o 80 de primero**

217 Igual sigue siendo un número muy grande

218 **Son de todo el país?**

219 de todo El país tengo de Ciudad de la costa de artigas de paysandú 333…}

220 **específicamente tú alguna vez les mandas a hacer un trabajo en grupo o lo habilita simplemente…**

221 Claro en los foros los foros ,...Es una forma de trabajo colaborativo porque van poniendo cosas y ván elaborado . cuando tengo 2 alumnos no tengo dos alumnos que viven en el mismo lugar bueno si busca la flor y hacen todo el trabajo de a dos

222 **es casi espontáneo de ellos es juntarse...**

223 sí sí sí sí te van a preguntar en seguida -Puedo trabajar con fulano?.. que No necesariamente tienen que vivir en el mismo pueblo..

224 **Hmmm**

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 10/13**

225 No necesariamente a veces se comunican Cómo se han y hace las cosas entre dos.
226 **te han hecho referencia a ellos a Que tengan un grupo de WhatsApp de la asignatura conejo sientas que digan en el grupo tal cosa ?**
227 Sí , pero no ... no me acuerdo si lo comentaron no no lo comentaron…
228 **no es una cosa que por lo menos a ti..**
229 (interrumpe)no no me molesta
230 **no que te moleste no y no que no es algo que lo Comenten habitualmente en el grupo.. esté pasando dudas o comentando o que haya uno que sea Vocero del grupo….**
231 no..no
232 **Para ti es como transparente algo que existe pero ni te enteras**
233 si si sis si Ellos tienen Porque además es como costumbre tener. pero no porque haya en mi caso nunca detecte que hubiera ninguna cosa que fuera paralela a mi actividad que tuviera que ser discutida por los alumnos
234 **algunos plantean que los estudiantes no tienen funciona como el foro pero lugar de preguntarse y comentar en el foro utilizan el grupo WhatsApp.. Entonces qué pasa A veces como el docente no forma parte de ese grupo.. no se entera que está pasando está pasando Entonces cuando la duda muy grande ... aparece un Vocero que le pregunta profe en el grupo tal cosa no tenemos tal cosa o qué sé yo .. algunos profesores lo han manifestado otros no**
235 No no en este caso no porque todos mis alumnos escriben en el foro, el grupo es el foro no precisan un grupo de WhatsApp para discutir cosas conmigo.
236 **Te pregunto porque hay otros docentes que me plantean cosas diferentes Entonces yo lo uso para comparar**
237 Yo los insisto a que utilicen en el foro …
238 **Pones a veces foros calificados?**
239 Si..Si uso foros calificados. Me va bien responden ... o sea tienen que hacer una intervención que sea, Que sea buena, aporte algo al grupo , y ta
240 ahí tenés que decirle vos Juancito - aguanta que escriba los demás- viste porque Juancito siempre te escribí primero y te quema todo toda la discusión (jajaj) para dejar que escriba los demás y después te dejó escribir a vos ... o sea yo siempre tenido una muy buena relación con los estudiantes ..
241 **No porque no tengas una buena relación con los estudiantes sino que algunos docentes han manifestado que después de años de trabajar los estudiantes han ido dejando de usar el foro porque usan la mensajería instantánea**
242 bueno puede ser que la utilice en un poco menos….Pero yo, siempre estoy está tirando algo en el foro como para que tenga que contestar. y aparecen..
243 **genial genial**
244 **Alguna vez has tenido algún aspecto que está resultado crítico con el uso de la tecnología?**
245 No no...Me siento muy cómodo con el trabajo en la plataforma
246 **llegaste a usar la anterior la plataforma moodle**
247 si La Moodle.. si si.. Sí empecé con la MOODLE y después nos pasaron a la CREA
248 la modelo que tenía ese seguimiento de lo que hace el estudiante, que está debe tener pero no

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 11/13**

está habilitado en la plataforma, porque a veces te dicen- hay profesor se la envié la actividad- moodle tenías todo lo que había hecho el estudiante. lo mismo que todo lo que hacíamos nosotros, todo lo que hacíamos está registrado a moodle, informe de actividad.. vos durante tantos días no entraste la plataforma …

249 **quiere decir Qué es un insumo para ti y para la evaluación también**

250 Si si Sí porque la moolde yo sabía exactamente días horas minutos y que había cliqueado el alumno, Y te hacía una gráfiquita de cuánto entraba Y cuánto no entraba, ..cuando veías la línea muerta así es que no habían entrado a la plataforma entonces no te vengas a quejar, no entraste, no hiciste, No leíste, ….no contestaste y ta….O no me mandaste .. No tengo constancia de que nada de nada, no se perdió en el éter .. la actividad que vos me mandaste no se perdió

251 **y no es su palabra contra la tuya sino que vos tenés un respaldo…**

252 **alguna otra cosa Así de la plataforma que vos veas..**

253 no no no porque Bueno del tema de la evaluación, y todo eso de la libreta viste.. tenés que sentarte y tenés que pensarlo.. puntaje que van a llevar, la plataforma también te da la opción de hacerlo en base 10 o de hacerlo en base 12 o porcentaje ... vos cada vez que armás tenés que clickear muchas cosas muchas cosas Que no está por defecto , no te tenés que tener cuidado porque una pregunta te quedó en base 10 y otra pregunta te quedó en base 12 Y entonces los alumnos te dicen- pero profesor porque tengo ese puntaje - ...porque estaba mal puesto el valor de la pregunta... porque ellos te evalúan permanentemente…

254 **Pero bueno tú usas esa retroalimentación y…**

255 permanentemente, permanentemente…si si ..si si...al toque además. Porque además es muy Contraproducente cuando el el alumno que tiene acceso de la libreta, ve un valor que no le gusta, y es porque estaba mal tildado el valor de la pregunta porque te despatarra el porcentaje.

256 **además aparte de la escala numérica Esta es también una posibilidad de rúbrica de una vez la usaste ?**

257 nno. no las rúbricas no

258 **Pero las has investigado?**

259 no no No no les tengo geito

260 **el para qué, la utilidad ...Y bueno ya estamos casi terminando y me has contestado Prácticamente todo…**

261 **alguna de las tecnologías que vos usada no los recursoss y eso..Cuál diría Cuál dirías que es la más innovadora que usas**

262 silencio-- ----------

263 **ejemplo la videoconferencia**

264 La videoconferencia no es innovador... o sea toda la vida...O sea antes era el busto parlante que le decíamos la clase era...Eso en algún momento lo hicimos viste... vos hablando y la presentación Powerpoint va pasando a medida que vos vas hablando y todo eso

265 innovador es todo ...

266 **Me refiero a esa que tú has ido incorporando y usando la tecnología disponible es innovador con respecto a ti mismo**

267 el año 96 95 puse unos recursos con las chilenas en facultad de ingeniería ... ahí aprendimos a usar las páginas web y todo eso saturan textos a poner imágenes todas las conexiones todos los hipervínculos y todo .. ese tipo de cosas.. entonces hace tanto tiempo que lo manejó, y te que uno ya…. no tenés integrado, cambiar de Moodle a Crea ..y bueno busqué Lo que no

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 12/13**

estaba acá no estaba acá y Lo que no estaba acá no estaba acá... está todo lo mismo.. no? y todo eso...cuando ya tenés una cierta experiencia ..

268 No te digo que esté anestesiado digo pero ... más o menos uno siempre ha manejado viste... siempre nos reímos con una compañera .. las primeras computadoras que compramos los tuvimos que aprender el DOS ... vos te acordás lo que era el DOS

269 **si sí claro**

270 y un día Yo me di cuenta y eran como las 11 de la noche y yo seguía la computadora copice dos puntos y no se qué...entonces viste..ya hemos hecho tanto...que

271 **diríamos que te vas adaptando fácilmente a lo nuevo que surge sin darte cuenta..**

272 si, si Y todos los cursos que yo doy en Florida vistes hace un par de años que están todos en crea …. mis alumnos del presencial tienen la plataforma Crea y tienen Foroen crea y tienen todos los documentos para ver y los parciales lo Crea..

273 **Tal es tu gusto que tú lo has incorporado Inclusive la presencia de susto que inclusive tú lo has incorporado a las clases presenciales.. .**

274 si. si. si….Yo además en la universidad.. estoy en no sé qué de egresados en la sectorial de Educación permanente.. íbamos a los seminarios y congresos internacionales en la red latinoamericana europea también no sé qué cantidad de universidades educación a distancia... la Universidad de Guadalajara la de Sevilla universidad es que son solamente educación a distancia…. viste entonces también estoy... pasamos por el e-elearning el Mobile learning ahora estamos con el blended learning viste cosas que uno hace solo.. y cuando vas a un congreso internacional te dicen qué blended learning es dar encial con la plataforma .. lo hice solo y que nadie me dijera hay que hacer esto

275 **Ahora tiene un nombre lo que haces..**

276 Claro claro Así los alumnos -van a la plataforma tenés el documento Léelo -la clase que viene vayan a la plataforma que tienen una película para mirar- ojo que este fin de semana van a tener que contestar preguntas en la plata- plataforma

277 Porque además ellos chiquilines los futuros profesores de educación secundaria van a tener que usar la plataforma algún día Entonces ya…. amigos de Florida están muy aleccionados en ese tema….

278 Plataforma hecha de biología evolutiva tomo la suplencia el año pasado y bueno entró el código es éste.. no este es el código Con este código pueden entrar y tienen todo hecho todo todo…. todos los documentos el origen del universo hasta la evolución del hombre .. y algunos despues que no cursaron conmigo el año pasado se comunican ´bueno... la plataforma ya no la tenés más disponible porque en diciembre las bajan pero alguno Que descargo los materiales tiene todo ….Es como si yo hubiera hecho mi libro propio de uso del curso

279 **hmhm bien bien**

280 Sí ya te digo pero éste lo empecé a hacer hace muchos años ya te digo que le fue dando el tema Armando ... a veces rezongo cuando me cambian la plataforma me cambian el sistema operativo Pero bueno está ... no es que te diga que nunca hizo una videoconferencia

281

282

283 **Antes de finalizar la entrevista el docente introducir algunos comentarios interesantes**

284

285 porque se empezaron a dar las horas de departamento por ejemplo en el interior te puedo

Fecha: 04/07/2020 **P 6: P6** **Página: 13/13**

decir en colonia nos reuníamos con los docentes todas las asignaturas.. hasta el director venía de repente con nosotros Entonces estaban los de físicas y cómo son los electrones y qué hacen con esto .. y la de química y no sé qué y entonces toda esa conversación y en Florida …. sociología que me sentaron un día para que les explicará porque no habíamos tenido gripe ninguno h1 n1 ... viste cosas así que antes no se daban en los centros regionales Cómo estás ahí los que viajamos estamos muchas horas y comemos Comemos juntos con los derecho y sociología entonces surgen todos los temas de lo cotidiano todo eso viste... y a cualquiera le podés decir que te explique cómo se usa la videoconferencia viste o alguna cosa así…

286 y tenemos muy buen apoyo también te... porque vos no te olvides que semipresencial nunca nos dio ceibalita ni nos pagó conexión a internet ...eso fue problema nuestro de nuestro sueldo visten... tenemos profesores de informática que están ahí son muy buenos y dos por tres le caemos con alguna cosa.. explican una u 800 veces bárbaro …. muy buen apoyo

P7

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 1/13**

001 **Se pone en contexto al docente del tema a tratar**
002 **y ofrece un paper mandado al congreso de Cádiz sobre el tema**
003 lo mandamos pero ya terminó el congreso no un congreso virtual
004 capaz que te sirve algo pues son encuestas a estudiantes del semipresencial..O sea tres generaciones de estudiantes semipresenciales diferentes preguntas ya te diría.. cuánto le llevó la carrera Cuáles serían las dificultades... como la plataforma no pero como en caravana el trabajo con el tutor, para las fortalezas y las dificultades que podía ver en la educación semipresencial, precio
005 Desde el punto de vista del estudiante y fueron tres generaciones…
006 **de biología me viene como anillo al dedo ?**
007 te lo mando….
008 **me encanta...**
009
010 **Cuando es que empezaste con el semipresencial**
011 soy fundadora es el 2003 .. hace por todos la gobernanza desde que teníamos 8 horas Entonces le pagaban 8 horas... en una materia tenías tus días... en ese momento cuando se fundó la modalidad del profesor tutor tenía 8 horas remuneradas por grupo... nosotros éramos como 15 en bioquímica me acuerdo... porque no había especificidad ... haber Quiero organizarme primero remuneración 8 horas docentes.. eso se cambió después a la carga horaria de acuerdo al diseño curricular.. el profesor es que no toman semipresencial porque dos horas no le sirven económicamente
012 **querés decir que prefiero no tomar horas en semipresencial?**
013 prefieren no tomar horas en formación docente
014 podrían pero no van porque dos horas... antes los encuentros serán dos horas o tres..
015 **Cuántos?**
016 Antes los encuentros eran 2 anuales, ahora son 3. Aumentan los encuentros y se disminuye la carga horaria remunerada del docente, sabemos que no alcanza con la carga horaria, por ej yo tengo 4 horas en zoología evidente que yo trabajo mucho mas de 4 horas docentes...en toda una semana..es decir...fue una cuestión presupuestal..Para mí fue una cosa de resistencia (enfática)...y la puedo decir con nombre y apellido, para mi que porque esto fue una gran idea de Renato Opertti ...una gran idea..tiró la pelota, pero claro después hubo otras cosas..la plataforma se alquilaba...la OCT de la ORT...esto salí un dineral...y quien la mantenía ganaba aparte..entonces digo, se cambió a la plataforma Moodle que era gratuita… toda la cúpula que había, que eran especialistas en Educación a Distancia...Se fueron yendo porque fue cambiando tanto que se fueron yendo.. jamás habría otros problemas que yo desconozco... yo creo que los grandes cambios fueron qué... trabajamos más y ganamos menos… Siempre destacó que es tan lindo tan lindo (hice con emoción)- gente del interior- creo que la que estaba liderando y la secretaria docente Alicia Bouquet
017 **Especialista en nuevas tecnologías y ya sé quién es**
018 Es que fue hablar a lipa y otra cosa que era una fortaleza muy importante ... estábamos compitiendo directamente con los Cerp ... ni en un programa de 3 años y tenían una formación ... no tenían didáctica en toda su carrera Bueno ya sabemos la forma del cerp
019 Y entonces los programas eran totalmente diferentes porque había ciencias integradas...
020 **la discusión de la época de Rama**

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 2/13**

021

022

023 Y el diseño curricular del ipa que eso era una fortaleza entonces sale llamado y empieza a funcionar la modalidad. de The

024 ya te digo al principio como la webOCT después con moodle .. y después con este cambio en cuestión de

025 ahora cambiamos a schoology ... no sé cuáles son las políticas del plan ceibal pero bueno en esa .. andamos en esas

026 **curiosidades de pago y moodle gratuita**

027 es paga? Schoology ..no sabía Entonces volvemos para atrás

028

029 **Cómo Vivencias tu es el profesor semipresencial?**

030 a mí particularmente me encanta y me encantan los encuentros. Yo siempre tuve un muy buen manejo epistolar . Tenía muchos Pen Pal en Estados Unidos Me encantaba escribir cartas .. tengo buena redacción y siempre fui muy comunicadora .. siempre me comuniqué muy bien, Además a mí me enganchó un pilas del primer discurso que escuchamos... sobre la modalidad con el lema acercar al que está lejos ... y uno pensando y rebelándose contra lo que se trabajaba en los cerp.. con los egresos de los ser porque salían sin saber biología ... dije yo tengo que adherirme, y después el intercambio con los muchachos te reciben con una calidez ... en una calidez reciben al profesor este ella llega a un encuentro que es maravilloso, es un tema que profundiza la comunicación y te hace sentir que lindo que lindo lo que estamos haciendo- a mí encanta particularmente

031 **si te enfocas en el año pasado en el año pasado donde tocaba viajar ..**

032 no no viajó porque estoy en cuarto año ...al estar en cuarto vienen ellos,creo que las últimas veces que viajé, viajé a Rivera …

033 Ya no viajó porque fue un año al tener materias de cuarto (fin Moni1)

034

035

036 Me motiva mucho trabajar en la modalidad , pesar de un montón de cosas que tenemos no

037 **de acuerdo al plan cómo se evalúan los estudiantes del semipresencial**

038 es una evaluación tradicional , la del Sistema Nacional único de formación docente , tres son dos parciales reglamentarios y después la escala de calificaciones de 1 a 12 y son eran con nueve en la mayor parte de las materias lo que son talleres y seminarios es con 6

039 y si tienen cuatro para abajo tres para bajo recurso

040 **y si no pueden dar examen libre...**

041 no todas pueden dar examen las asignaturas que tienen práctico no

042 es el artículo 32 del reglamento como yo siempre tengo práctica tengo problemas de gente que queda libre y quieren darla, les tengo que sacar el reglamento -como yo no sé-, -nadie me dijo nada-….En mi asignatura no puedan rendir el examen libre.

043 **Vos crees que todos tus colegas manejan esto**

044 los que tienen práctico Generalmente Sí o sea O sea que zoología sí..por ejemplo en ecología que también soy profesora de Ecología si un alumno quiere dar examen libre perfectamente puede no hay no hay trabajo práctico

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 3/13**

045

046

047 **Cómo Organizás una unidad temática me imagino que tienes varias imagino que tienes varias unidades Y qué más o menos es el mismo estructura dentro de ellas**

048 **cómo La organizas y dentro de ellas como están intercaladas las prácticas de evaluación.**

049 Tener los textos digitalizados y un gran avance Por qué los textos de zoología son muy caros . tenemos las últimas ediciones y después hay alguna alguna otra cosa que también está digitalizada excepto un librito que está en una librería para fotocopiar .. eso se lo mandó a los alumnos a principio de año. habitualmente está enviado ya entonces en la

050 Entonces..en cada unidad abro una carpeta y en esa carpeta junto a la tarea a realizar en Word hongo en el espacio de tareas de schoology hubiera alguna lectura en PDF referido a la la fauna nativa al adjunto y el texto sea lo tienen el tema es qué los ejercicios que se Proponen al menos en zoología trato de que apunten a la metacognicion

051

052 -Dijo la tarea y eso va directamente a la - libreta de calificaciones-

053 tengo algún PDF que sea referente Por ejemplo si estoy dando... por ejemplo ahora empiezo equinodermos en equinodermos hay unos artículos de investigadores uruguayos asteroideos y ofiuroideos .. pero mas no hay, pero eso que ahí se los mando .. **complementas la bibliografía general con alguna cosita que pueda surgir…**

054 Si por ejemplo en otras guías, las guías de reptiles..subo la ??? ...de reptiles..

055 Entonces ya en sí mismo a la tarea tiene una calificación. es evaluativa porque mira muchos aspectos no solamente sí trabajaron bien y veo que se apropiaron de los conceptos sino que estás pensando en Sí sí este alumno tuvo responsabilidad compromiso por qué es autodisciplina . la modalidad necesita mucha autodisciplina compromiso y responsabilidad…. he tenido de todo ojo que he tenido de todo …

056 **vos te sirve porque vas midiendo también….**

057 voy midiendo…. porque hago lo que se llama el espacio de discusión en la escuela

058 para cada unidad lo abro para que también ... voy a hacer una captura de pantalla después así te lo mando…. Entonces porque también ahí , un espacio de preguntas dudas. buena verduras del concepto Cómo pueden haber de que no lo encuentran en el libro ponele... pero desde hace mucho tiempo a esta parte veo que no preguntan nada

059 **en el Foro?**

060 Esto no es un foro es un espacio de dudas …

061 **pero es la herramienta foros que usas...**

062 es la herramientas foros si...Entonces qué es lo importante Yo ya te digo evalúa unidad a unidad a través de las tareas que ellos tienen que entregarme qué pueden hacer las Incluso en equipo ... muy valioso el trabajo colaborativo...a distancia

063 Entonces cómo están planificadas las tareas para evitar el recortó y pego...Jamás hago una pregunta abierta ... entonces pongo ejercicios que apunta la metacognicion..

064 **Contame qué te referís con respecto a esto**

065 bueno Esto es constructivismo puro que ellos logra el conocimiento .. través de modelos intelectuales entre la tarea la tutora Que está acá , y el material bibliográfico

066 **les pones problemas situaciones…**

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 4/13**

067 situaciones problema preguntas de múltiple opción , verdadero o falso cuadro comparativo..
068 **eso lo usas a través de la plataforma**
069 la herramienta tarea
070 **o sea no usas el cuestionario de plataforam para verdadero falso ...**
071 no tarea, hago todo en Word porque sabes que pasa...Hay un factor tiempo si yo me pongo a hacer todo lo que me ofreces schoology yo estoy horas no remuneradas ...Soy una profesional trabajo para vivir... entonces es para resolverme a mil problema ... porque si nos dieran el curso de schoology... porque ya ni siquiera eso llegamos.. Entonces porque yo no estoy permanente tengo otros dos trabajos no puedo estar permanentemente.. prendida al ordenador
072 es lo que te digo cuadros comparativos, todo ese tipo de ejercicios que eviten el recorte y pegue y que no sea una lectura... qué capas está un poco mal porque también hay que evaluar la terminología y la redacción .. no sé si eres lo favorable pero es un problema grave el corte y pego Porque además terminas corrigiendo .. -porque te das cuenta- .. copias un pedacito en él buscador y te sale la página literal
073 **y siquiera se molestan en disimularlo …**
074 No no los que copian y pegan el general... en el cuarto año sí ... son como definiciones por ejemplo vocabulario- subraya en el que pertenezca a... y defina lo- las definiciones me las copian todas de la web y de Wikipedia qué está prohibida para mi …
075 **hmm**
076 Tengo varias cosas prohibidas ... te pido que usen Y si quieren profundizar pueden profundizar en internet usando internet tiene que ser páginas de universidades no pueden ser monografías punto com Rincón del vago
077 **esas pautas las comentas con ellos…**
078 Están escritas las tengo escritas soloautos desde principio de año Porque después no quiero sorpresas
079 **cómo marcarse las pautas**
080 Les mando un espacio de discusión para intercambiar si quieren.
081 **el principio..**
082 al principio del año
083 **un contrato didáctico**
084 algo así ... esto es verticalaso .. Esto es así chao … bueno Les explico por ejemplo tampoco les permito que me entreguen tarde a no ser que tengan una justificación importante …. porque la modalidad semipresencial si vos no tenés esa puntualidad necesaria concierto da flexibilidad por supuesto -al principio le lleva mucho tiempo- con cierta flexibilidad…. muy poca. no puedes estar en el tema acordado sí que te estén entregando equinodermos... tiene que haber un hilo conductor en el desarrollo de los contenidos curriculares del programa ...tiene que haber un hilo y el estudiante tiene que valorar ... y eso de hacerse trampa Así mismo veces pasa hasta en cuarto año ...si
085 **Así que en cuarto baño todavía no tiene la autonomía desarrollada todavía seguís …**
086 la mayoría la tiene siempre no la tienen ,...siguen apareciendo casos, pero la mayoría la tienen.
087 y otra cosa que te iba a comentar... que no te dije que también tenemos... es el recurso de BackChannel ... …
088 **te Referis a la conferencia...**
089 la conferencia esa chiquita Qué puedes hacer desde tu casa también hago una el año pasado

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 5/13**

recién empecé…

090 **Cómo fue esa experiencia**

091 fantástica ... fantástica me pongo muy ansiosa ...los hago con todos...Pero además no todos pueden entrar y este año es monstruosa la cantidad de estudiantes... como 30 y pico, no 29

092 **ta bueno….**

093 Orientar ...Por qué el tutor es orientador acá , orientar, guiar de qué es lo que se aspira Resaltar Cuáles son los errores más frecuentes y después se repregunta …. entonces intercambiamos con los chiquilines

094 **cuánto simultáneamente están conectados...**

095 yo yo he tenido hasta 8 ...pero pueden ser un montón y eso queda después grabado por una semana ... Entonces lo aprovecha lo que nos puede estar en determinado momento ... por qué A ver cómo es el estudiante semipresencial lo vas a leer en artículo, trabaja tiene familia, la mayor parte tiene hijos chicos... entonces si Entonces trabajas y tomar horas en la enseñanza.. si no trabaja las 8 horas en una empresa. .. por eso demoran tanto en terminar la carrera ...y no todos pueden conectarse una noche .. te digo Honestamente yo las 22 horas me duermo ... porque me levanto temprano entonces lo hacemos a las 8 pero si hay gente que está no porque soy descripta la utu de no sé dónde ... Bueno no importa porque queda grabado otro día laboral horario... la próxima ... igual aprovecha

096

097 otra cosa y me está dando resultado es el trabajo colaborativo …

098 como yo siempre digo si ustedes se quieren hacer trampa El Solitario problema de ustedes.. la opción se las estoy dando porque está bueno que sean compañeros y que compartan y que intercambian..

099 **como las planteadas para que hagan trabajo en equipo**

100 les digo que la medida que trabajen todos parejo-

101 **eso se lo planteas en las pautas iniciales es decir que aplica a todas las tareas…**

102 aplica las tareas que trabajan en equipo

103 Sí aplica a todas porque por ejemplo este año tengo tres gurises en tacuarembó Entonces se juntan ….. se pueden reunir Hay una que está en realidad en paso de los toros pero .. Generalmente ….si no Sabes que hacen grupos ... no sé si de WhatsApp sabes o no se si de correo,que a mí eso ya no me gusta ...porque se reparten las ... ese es el problema de permitir el equipo no... yo insisto en que el equipo tiene que ser presencial ... pero pasa de que ... el tema - yo hago la primer pregunta vos a ser la segunda y yo hago la tercera- pasa pasa pero bueno ellos ya saben más o menos

104 **eso no es un problema de contexto...**

105 un poco podés comerles tanto la cabeza viste ...ya son adultos y quieren hacerse trampas problema de ellos ...Hola Soy la oportunidad que se reúnan que compartan que contribuyan …. enlace en cosas y que no lo hagan y hacen esas repartija de cosas... qué va a pasar después el día del parcial que no van a traer material ni nada ... ahí va a ser la calificación.

106 **Contame el día del parcial…**

107 El día del parcial es el segundo encuentro en general ... el encuentro de 4 horas como mínimo 4 horas puede ser más ... entonces hacemos un repaso sobre todo con material natural…. porque un problema que tenemos en los ifd.. desconozco en los CERP porque sé que en Maldonado anda bien pero ... desconozco, en los que estuve…

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 6/13**

108

109 **Lo del parcial…**

110 los parciales son en el segundo encuentro en el tercer encuentro. el tercer encuentro termina siendo una cosa y nadie quiere saber más nada que dar el parcial... entonces en el segundo encuentro .. primero hay un repaso, un material natural porque, porque no es laboratorios del idf, no no cerp porque sólo conozco Maldonado, hay escaso material tienen escaso material para zoología. para la una y para la 2 cuando yo viajaba iba con el bolso real prestado y algo que tengo en mi casa, están bien equipados para tener un tercer nivel, Entonces primero los encuentros se aprovechan mucho el material natural, sacan foto, yo los hago dibujar más. Aprovechan mucho La tecnología digital ...no?Aprovechar mucho sacarle fotos y después las comparten en los grupos de WhatsApp.. y yo le digo cómo sacarlos para que aprovechen a observar bien las estructuras.. en lugar de decirle No mira con el lápiz para este lado apunta con el foco para este otro .. es distinto entonces esteeee….eso está... el primer encuentro entre que te preguntan... el primer encuentro se va rapidísimo porque hay material natural para ver .. todas las preguntas necesarias porque es la primera vez que te ven, las presentaciones porque Son compañeros que se ven por plataforma pero ni se saben los nombres.. uno se conocen y otros no.. no encuentro muy de -Hola cómo están-, - vamos a trabajar así-, medio ping pong de preguntas.

111 Y el segundo cuando viene el parcial hago un repasito, después hacemos el parcial, la corrección del parcial que es importantísimo hacerlo en presencia de ellos...Y después si no están muy cansados volvemos a ver material de lo que hayan dado en ese período.

112 **Cuánto dura el parcial 1 hora?**

113 en general sólo tengo planificado para una hora o una hora y cuarto... pero repaso con el material, hago el parcial, hago la corrección y después... los dejó salir a un recreo..

114 **Cómo es la corrección?.. los aún no tienen resultados**

115 es grupal... por ejemplo el cuadro comparativo que debió ser esto y esto

116 después yo corrijo y envío las notas por plataforma

117 **hiciste la corrección ..**

118 por eso eso ya lo hicimos porque sino hay que empezar a escanear..

119 **lo hiciste alguna vez eso has cambiado de método a lo largo del tiempo**

120 Sí pero solamente por la gente que no ha venido a los encuentros .. por ejemplo una chica embarazada Qué quiso hacerlo están reglamentadas igual, quiso hacerlo... Yo pregunté...Y yo dije- bueno ta- lo escané, porque a ella no le podía dar la devolución... se lo Escanea y se lo mandé porque es una sola …

121 lo hizo con los referentes .. lo pasa que a veces un estudiante no puede venir.. justificadamente .. el programa es el parcial te pones en contacto con los referentes, son encantadoras por lo menos las que me tocaron a mi, entonces el estudiante vá y hace el parcial, yo me quedo con el teléfono abierto, por las dudas que necesita alguna consulta.

122 escanea me lo manda Yo lo imprimo y lo corrijo lo escaneo de vuelta para que vea las correcciones, como no estuvo para ver los errores... y una vez que ven los errores en los encuentros ya más o menos..

123 **a veces alguno te preguntará algo...**

124 Pero están convencidos y les fue bien o les fue mal

125 **alguna vez hiciste eso te tocó hacerlo por videoconferencia**

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 7/13**

126 no, porque necesito material natural.. porque una pregunta abierta que pongo al final de los parciales- describa el ejemplar que está en el frasquito, clasifique…-

127 **Cómo que evalúa simultáneamente teórico y práctico..**

128 es decir lo mismo que tiene las láminas, ejemplo de una lagartija, lagartijas naturaleza en el dibujo... yo siempre Prefiero usar el material natural eso es zoología, no concibo la zoología si no tenés un material natural adelante ..aunque sea muerto adentro de un formol..

129 **en el último como es?**

130 la propuesta es igual con ejercicios similares a lo que ya tuvieron ...abarca más temas.. a mí me parece que a ellos les sale más fácil .. me parece que resulta más simple el parcial que las tareas ..

131 **un parcial es Más abarcativo…**

132 Ahí les pongo todo el material a disposición por las dudas que algunos se vaya examen zoología no es una materia que exonere mucha gente..son muy pocos los que son eran.. sí exoneran poco sí..

133 **para examen me dijiste que si se sacaban..**

134 si sacas más de 3... claro después vienen las quejas como en todos lados.. -Si hago una carpetita puedo llegar al 9-

135 **las negociaciones**

136 Sí claro..

137 **qué pasos seguis para hacer la tarea de evaluación?**

138 es el aparato digestivo... como unidad... porque doy anatomía comparada ..

139 termina siendo que se evalúa los contenidos sobre todo …

140 **o como la pensás?**

141 Bueno ahí jerarquizo... lo que más pueden…. emm.. utilizar.. en su vida docente.. no les voy a preguntar el hemipene de la víbora tal.. le voy a preguntar sobre el diseño de la crucera... trato de buscar algo que sea referenciado pero también me muestre que los contenidos fueron estudiados .. Y lamentablemente, esta evaluación siempre va a ser escrita por qué no nos dan los tiempos reales para hacer una evaluación oral, frente al material natural e intercambiando.. no necesariamente " tomada de lección " sino como decía, como Panario una vez. una charla inteligente sobre lo que estamos Estamos hablando, una charla con contenidos, apropiados que están en la cabeza al estudiar, y trans transferir a su aula , hay que pensar que estamos formando gente que tiene que ir a dar clase, ciclo básico y bachillerato, hay que también prepararlo ... no solamente prepararlos para saber zoología sino también Cuáles son las dificultades ...y además Cuáles son los principales errores y dificultades que van a ver en los estudiantes .. osea estén alertas en esto porque les va a pasar esto ... -estén alertas que les van a decir que los miembros anteriores en los renacuajos salen primero pero no son los de atrás- Porque tenemos un montón de pautas que están adentro nuestro porque fuimos educados así ... lo primero es lo de adelante Lo último es lo de atrás... cosas que ta,l como esas un montón de ejemplos ..no?

142 **O sea que en esos pasos pensás...**

143 o sea que el contenido indudablemente,yo evalúo el contenido por porque ...y después...

144 **Bueno pero pensad este contenido que es lo que les va a servir en su práctica…..**

145 y en su transposición didáctica..en el los estudiantes de secundaria. Jerarquizo lo más grande no voy tan al detalle .. en un esteeee (parcial)

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 8/13**

146 **Si miras tu propuesta general de evaluación como dirías que es…**
147 es del mismo tipo que las tareas a realizar... Generalmente siempre va a haber.. preguntas de múltiple opción-que son las que van más en profundidad- las de múltiple opción son las que van más al detalle..Que una cosita ya pueden equivocarse.
148 cuadros comparativos porque es claro estamos dando anatomía comparada y son puff.. maravilloso …
149 interpretación de esquemas.. con definición .. después que más...mmmm. puede ser verdadero o falso ..
150 una pregunta desarrollo Siempre hAy , ... una pregunta de desarrollo y no es una pregunta faaa abierta sino que también oriento- utilizando los siguientes términos elabore un texto- orientado es decir puedo preguntar hasta la mitad de un proceso... no Preguntarlo todo ...no importa igual te ponen todo... pero yo pregunto la mitad del proceso.
151 **y si responden todo y vos preguntabas la mitad?**
152 califico como que está bien... es un problema también cuando comparan .. los grandes no los grandes comparan bien..
153 **pero vos les marcaste?**
154 Sí por supuesto les pongo fuera de tema.. pero si lo que puso le puso bien…
155 Lo tomo en cuenta pero se los marco... acá en Secundaria no saben comparar... y digo comparen el teléfono con el teléfono primero describe el uno y después describen el otro. no ven semejanzas y diferencias…
156 **pero en formación docente?**
157 allá Sí si
158 **Pero tú Se los enseñas o ya lo traen?**
159 Sí ...porque yo se los enseño porque los textos ayudan a eso..Está bueno para aprender lo que es la evolución ... un poco lineal salió ahí pero la evolución está.. está presente en la anatomía comparada.
160 **ellos alguna vez para presentar algún trabajo saca fotos o grabar vídeos..**
161 sacan fotos sí, porque hay tareas...- sacarle una foto una pluma-o dibujar una pluma y señalar sus partes…
162 **vos tenés incluido salida de campo?**
163 ...Sacan fotos y una vez en una sala de zoología habíamos hablado de identificar con canto de aves... nunca lo logré.. porque nunca llegas bien... porque ya estás en el final... hay gente que cubre muchas materias yo tuve una alumna que cursando 8 específicas.. Éste nunca lo llegué a hacer pero la plataforma te da la opción de contar lo que quieras..
164 **y usas audios grabas audios o ellos te graban responder a una pregunta o algo...**
165 no
166 Mucho escrito y por eso usó el BackChannel pero no me la graban... me la mandas escrita
167 **como mucho a grabar audios enWhatsApp pensé que de repente te grababa la pregunta..** .
168 La verdad que no nunca la use ... la verdad es que más rápido y además está lindo escuchar las voces (refiriéndose a las grabaciones de WhatsApp).. creo que puede acercar un poco más afectivamente ….Bueno le voy a proponer con tal de proponer cosas nuevas
169 sabes lo que pasa ….es la innovación la que te da La alegría de trabajar. si vos haces rutinariamente toda la vida lo mismo... No olvídate yo le voy a preguntar a ver qué hacen ellos.. pasa que recién estamos empezando para mí es el primer día de clase.. Porque hicimos una

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 9/13**

semana de presentación y siguen lloviendo alumnos siguen lloviendo alumnos.. es enorme la cantidad. en el ipa en zoología.. en ecología tengo 6.. en el semi tengo 29..
170 ex alumnos que recursan otra cosa que te tengo que decir..
171 **En una tarea criterios tipo una rúbrica o algo…..**
172 no..no….En la otra plataforma teníamos lo que eran las autoevaluaciones... y en las autoevaluaciones el moodle tenías la opción... eso lo tenías en moodle no en schoology..
173 ... a veces es schoology parece fantástica pero a veces no le encuentro la vuelta. .
174 **….A decir qué me ibas a decir?**
175 De los alumnos... he tenido alumnos que recursan hasta 5 veces la materia para no tener que dar el examen... Después que el plan único de formación docente pone como nueva nota de exoneración.. tiene la posibilidad de exonerar, la mayoría empezaron a recursar Estudiantes y a recursar y a recursar... Pero qué pasa cuando recursas otra cosa que puse en esos documentos iniciales en eso que te digo que les voy presentando.. de una muchacha que recurso 5 veces zoología II tenía la posibilidad de haber rendido el examen tenía un 7, pero para no enfrentarse al examen a la situación de nervios del examen, vuelve Y qué le pasa a esos son los que se hacen trampas al solitario, porque las tareas las renuevo muy poco año año ... hay muy pocas cosas que cambio que puedo cambiar porque no puedo inventar más nada...Estamos muy... entonces qué pasó... hace trampa solitario... entrega las tareas, tienen buenas notas, a pesar que yo les doy el consejo -rehagan todo-... Pero entonces qué pasa si hacen trampa Así mismo vienen los parciales.. y les va mal.. importancia de los parciales en educación a distancia- en todas-... como decía Torres de la Llosa lo primero que hay que saber para enseñar es, saber, después enseñás... pero primero Tenés que saber biología.
176 ...Que tengo la aplicación acá Sabes Ya me sale el schoology
177 **salen las notificaciones Ahí ya te avisa que…**
178 Estas tareas ellos las tienen que aprovechar no son de mera repetición son de construcción de aprendizaje entonces ellos, lo hacen con materiales adelante pero después tiene que hacer la consolidación de ese aprendizaje y sí..prepararlo memoristicamente para su parcial
179 **cuando ellos Te entregan la tarea Cómo hacer para corregirlo**
180 lo corrijo online ahí mismo... ahí en la plataforma y le voy poniendo. los globitos o le voy pintando .. O “highlighteando” ..
181 **resaltador**
182 el resaltado les voy poniendo.. errores o fortaleciendo aciertos
183 **viste que hay una columna de comentarios y eso lo usas?**
184 sí sí sí sí claro ... Porque está la opción de globito y está la opción del comentario... yo le pongo comentario Generalmente comentario…
185 **viste que arriba tiene para poner una notita no….**
186 yo le pongo la nota Y esa nota va directamente a a la libreta
187 **Y vos cómo tomas en cuenta las calificaciones de las tareas**
188 ese es un problema.. ese es un problema es un problema porque uno.. a mí me gustaría ponerle de 1 a 12... porque tenemos una gran escala para usar... pero es tan grande…. es hizo una tarea perfecta perfecta perfecta va al 12…. Y vos tenés una sucesión de muy buenas notas en las tareas y después el parcial se viene abajo estrepitosamente…. y empieza una discusión.. las tareas no valen,- si las tareas valen- la medida que el parcial sea por lo menos aceptable ... el parcial valide lo hecho... aunque sea un aceptable, si vos tenés todas tareas de 11 ... y te

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 10/13**

sacaste 8 en el parcial o te sacaste 5…. Pero si tú te sacaste uno dos o tres ... qué me muestra…. que faltó consolidación. eso hay que explicarlo hay que explicarlo mucho porque…..Una situación desagradable saber porque porque después viene.. la contraargumentación- no vale la pena hacer todas las tareas, si igual después en el parcial te va a Mal y no exoneras... porque buscan la exoneración no buscan reglamentar - Buscar exonerar-

189 **Tenés casos con estudiantes que les vaya más o menos en las tareas pero muy bien en el parcial**

190 si tuve.. Sí sí hay de todo... hice todos los planes de 2003 estoy Creo que todos los ejemplos me pasó de todo... uno ve la calidad de errores ...eee ...Si en el parcial se sacan 9 10 11 o 12 lo valido por supuesto si si

191 **es el mal la tarea y vos corregís ellos buscan reformularla**

192 no.. no porque hay que seguir adelante no hay más remedio ... no se puede ir para atrás y volver no ... me hacen preguntas a través del foro... y me quiso poner con esto... porque me puso que está mal esto si yo lo vi en otro lado... o sea ellos me pueden preguntar sobre las correcciones eso hice de hecho algunos lo hacen no todos... porque también especie inmadurez... Busca la notita y no el error Cuál fue el error que cometí.. Busca la calificación yo lo interpreto como una ... esteee es una cosa de inmadurez escolar.. escolar esteee Universitaria podría decir también lo mismo.. sobre todo eso surge los estudiantes que son más jóvenes ... los que han estado más en el sistema no preguntar esas cosas... lo venimos arrastrando de repente de años anteriores de secundaria eso de enviar la nota y no mirar la corrección en sí misma es lo más importante, que es la devolución de su trabajo ..no?

193 **Has tenido problema con algún tipo de pregunta que no te hagan**

194 a veces cuando pido cosas que son externas y no tienen el material en plataforma, no todos cumplen emm... No es en zoología es en ecología.. organizar una presentación de un tema determinado..que incluya los temas que se dieron en esa unidad qué corresponde un ecosistema ..pasa que no.. que no cumple las expectativas..

195 **lo pensaba con entusiasmo que puede estar bueno y…**

196 sabes qué pasa también uno es troglodita …. seamos sinceros uno tiene también una...cambia poco, pero cambia, poco. Los chiquilines te dejan cambiar menos.. lo saques de su zona de Confort... yo les digo vayan al campo ..usen los que..Tendría que probar.. porque eso, Del año pasado no del otro surgió... la sala de zoología identificar el canto de aves.. para complementar la unidad... y me parece bárbaro pero ¿van?.. ya conseguir una pluma es un problema.. a ver una de las tareas que yo ponía antes era hacer una disección de pez… Vayan, pesquen, ...ahora Me estoy acordando... hace años.. Vayan, pesquen, o compren la Pescadería ..un pescadito mándenme fotos... después sobre todo que vino la tecnología los teléfonos con cámara nunca recibí nada ... lo terminé después poniendo como optativa…. es decir no salen mucho de la zona de Confort ... la zona de Confort está en la tarea la plataforma y los libros . a ver en la la presencialidad qué pasa ... la presencialidad van se sientan, escuchan y se van…. no vienen con la lectura del tema tampoco en cuarto año.. capaz que si hay algunos que vengan…

197 otra cosa que tengo para decir las calificaciones de los exámenes de la gente del semipresencial siempre son mucho más altas que la gente del iPa..

198 **vos has dado clase presencial en el ipa?**

199 Sí sí también desde 2002

200 **podés Comparar con total autoridad**

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 11/13**

201 Sí sí claro por qué es lo que pasa... o sea es muy favorable este tipo de aprendizaje a distancia...porque cuando se hace bien..no?... No tenés esos distractores el estudiante tiene que salir Sabiendo dos semanas o tres semanas una entrega de una tarea... se sienta se pone pone el pienso.. comprende y después se estudia para un parcial.. le va a ir fantástico.. sobretodo desde antes de la exoneración ... o sea comparando coloquialmente nunca hice nada formal …Y digo -Pha Mirá-en el semi salvaron con 8 y 9 y acá apenas tengo un seis…. Me pasa siempre mejores notas…

202 **y alguna vez transportas experiencias del semipresencial presencial..**

203 y yo les doy los ejercicios... Yo sé que tiene derecho de autor anep .. cuando hizo las guías me dio el derecho de autor... después que modifique la guía es mía..

204 **lo que tenga derecho auto no te prohíbe usarlo eso…**

205 yo lo uso igual.. no sé cómo es la historia pero me acuerdo que tuvimos que firmar una cosa... de que todas las guías de aprendizaje.. lo que estoy usando ando ahora es una modificación.

206 debe tener licencia creative commons …

207 **Pero se pueden usar cosas en educación…**

208 **Sobre problemas técnicos los aspectos más críticos.. qué te complica más con la tecnología, o te tranca o no te gusta…**

209 Cosas históricas que cuando empezamos a trabajar no teníamos internet wi-fi.. era internet con módem trabajábamos desde nuestra casa... acordás aquel (al área sonido de adsl).. y A veces llamaban a mi casa y por eso nos darían las 8 horas supongo .. porque internet erala nuestra...Vamos una cosita que se llamaba telecar y bueno después ...Sé Que ANTEL ahora da, Que tengo que ir, una rebaja el docente del semipresencial .. pero es tán poquito lo que gastó de antel.. Pero si yo quisiera trabajar fuera de mi casa la conectividad de los dos lugares donde yo trabajo es espantosa...la red Ceibal es mala .. le robamos internet a semi en laboratorio laboratorio...Con la red Ceibal es un desastre se cuelga... y yo no sé dónde están los técnicos porque estamos llenos de aparatitos eee….. y vinos es la señal no sé…

210 **y acá estás en un búnker**

211 Pero tenemos acá las antenitas ….El tema de la libreta electrónica la coordinación Yo no voy ….Varón que estaba todo el mundo furioso porque va a tener que pasar la lista en la casa .o.Usar los datos de su teléfono...Un problema que no tendría que ser nuestro ..

212 **Así que el problema principal más crítico dirías que es…**

213 Es la conectividad ..

214 Teníamos 8 horas docentes Teníamos dos encuentros y nos pagamos internet telefónica ...Ahora ganamos Mucho menos porque por lo menos la mitad de horas.. aumenta .Número de alumnos .. tenemos internet nuestra, la pagamos nosotros Y tenemos tres encuentros ..

215 aquel primer equipo tenía otra cabeza y nunca se terminó de conversar... POrque en semi la gestión siempre está tapando agujeros...inscripciones mal hechas, son Muy pocas personas..

216 **cada vez hay más alumnos**

217 creció en asignaturas ...Ahora están todas las asignaturas.. creo que lo que hay más son referentes ... a los referentes les pagan 15 horas ...La misma cantidad de gente en el sector de gestión ..Hizo el tema de la institucionalización está muy bueno ..Es una cosa que históricamente habíamos pedido que sea un instituto ...para Hacer uniforme de dirección no tiene ni valor ..Adriana lo da...Pero legalmente no tendría ni que tener valor Porque ella no es directora encargada de gestión...esteeee.. formar un .Instituto de formación docente virtual.. Que sea el

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 12/13**

que emita los títulos.. no?
218 **que tenga presupuesto…**
219 sin presupuesto no vamos a ningún lado . no?
220 **Cuál Dirías que es para ti la tecnología más innovadora que has usado**
221 Para mí lo más grandioso fue la teleconferencia desde mi casa ...Channel que antes era el Big Blue button En la otra versión para mí es fantástico ..eso si les Tengo que pedir que apaguen la cámara... porque sino enlentece mucho el discurso… les veo la cara me presento de después Nos vemos todos les pido que vayan cerrando...Para que sea masaje en la conferencia .. cuando .No tienen voz del otro lado que capaz que son problemas de configuración de la máquina.. sale todo escrito en el costado Entonces ya ves las preguntas y eso lo manejó bien lo estoy manejando... Me gustó mucho ...
222 **Lo voy a explotar**
223 Claro ...es que es maravilloso a veces vos estás esperando el encuentro Para decir alguna cosa … y tenés la oportunidad de decirlo ahora
224 **cómo lo agenden eso**
225 en un forito les mandó- que les Parece si tal día.. Ahi sí lo gestiono no lo verticaleo….-si el jueves a las 20 horas están todos....- abro uno de esos…. y me dispongo y ya tengo ahí bárbaro…
226 **tuvieras que describirme las tecnologías que usas cual es particularmente útil en tu asignatura**
227 emmm a ver...Hablando de la plataforma?
228 **te hablo de la tecnología en general**
229 las imágenes indudablemente Y lo más grande son los videos ... los videos, o sea las cosas que se han filmado en estos últimos tiempos son Realmente impresionantes toda mi vida leí en el barnes que el pez Perla se le metía en la cloaca el pepino de mar ... Cuando veo al pez Perla en un video en YouTube... Porque resulta que yo me imaginé que el pez Perla es una cosita así (chiquito)... resulta que el pez Perla es un bicho así (grande)..y se le mete adentro.. está tan bien hilada la cosa esa de la tecnología que han metido una cámara dentro de un mejillón... y esperaron a que viniera la estrella de mar a meter su estómago cardíaco.. que haga la digestión extracorporal... todo filmaditto...no no no... lo que es para nosotros la parte de videossss..
230 **cada unidad cuando tú me mencionaste..**
231 a sis iii Les pongo los links ...Que no les pongo los links en la unidad se los doy en el encuentro ..Porque yo quiero que sea factor sorpresa... Que sea un disparador o fascinante..ta…. Viste que con el cursor vos pones arriba del video y te sale la dirección Bueno eso lo hacemos ...Mi problema es que a veces hay videos que se van que te lo sacan de la web y no aparecen …
232 **Descargar para tener un respaldo…**
233 no si no...yo los tengo.. .los tengo descargado si los tengo en la nube ...este peroooo...vos pone´s así el mouse y te sale el http...se los doy en el encuentro….Porque yo quiero que esas cosas que están escritas fijamente en los libros ellos las miren y se fascinan y lo dicen.. es encanta... eso fue un avance brutal..
234 **y a ellos no les das por Buscar no miran..**
235 eee no...vos sabés que no….en el IPA sí me han traído, en el semi no….Se los di y ellos tá…. vamos muy rápido también y no es la única materia que tienen…
236 **Sí claro ellos se ajusta al contenido..**

Fecha: 04/07/2020 **P 7: P7** **Página: 13/13**

237 oficio de alumno

238 **cuando tú haces la evaluación pensás particularmente en el uso de la tecnología**?

239 Nunca lo pensé pero me lo propusieron un alumno me dijo... Por qué no pones estos videos para la evaluación?.. porque yo les podría poner un video ...Que me lo describan... sustituyendo la pregunta abierta ...Porque necesito una redacción ...Y nunca lo hice nunca lo usé .. Una lámina.. material natural... para mí que es aprovechable ...Videos que expliquen A qué corresponde ese video ...Pero tiene que ser un vídeo nuevo no algo ya visto ...o sea para pensar

240 **Escribir alguna práctica de evaluación donde la tecnología realza la propuesta**

241 Yo creo que sería muy interesante ponerlo.. sería interesantísimo ... cuando tengo que poner una lámina pongo una fotografía digital No un esquema porque también podría poner un esquema

242 **Pones foto foto**

243 puedo poner foto foto también un esquema por ejemplo para piel de anfibios pongo el esquema.. el mismo del libro pero para un animal como la foto es otra cosa la foto el color

244 **también un esquema posibilita cosas que las fotos no…**

245 un poco la autocrítica yo creo que no utilizó todas las bondades que debo tenela schoology ... pero tampoco me dan los tiempos. que me acuerdo cuando aprendimos a usar moodle que fuimos al ipes y todo uno salía con ganas de tener 40 horas en el semipresencial para poder aprovechar todo …. también Te digo que los chiquilines trabajan, estudian, tienen hijos tienen familia ... es decir yo reconozco que no usó todo lo que me da... el motivo bueno si a mí me gusta estudiar ...pero bueno capas que más adelante ... mucha gente que lo usaré mira que hay gente que ... bueno son contenidistas de ceibal así que..veremos

246

P8

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 1/13**

001 **cuándo Empezaste y que dabas?**
002 viste que hay una semestral que es para estudiantes que tienen una o dos asignaturas
003 **me quiero hacer foco en la anual**
004 **e**n cuartp año de la anual Botáncia 2.
005 **quien daba el promero**
006 te dije cuatro o cindo años ydebe haber más cuando eméxcé estaba Serrana y tomé la dos
007
008 **Tu vivencia en la experiencia semipresencial…**
009 Bue. e...yo tomé el curso este..bue, tomé las horas en sel semipresencial un poco presionada por mis colegas, porque yo me había presentado el pro¿imera año que se creó la experien cia esta del semipresencial ahí, no llegué a tiempo a la elección de horas y lo dabía tomado Serrana y yo desúesa de ahí me desentendí; pero despuesp un año, se estaba haciendo la elección de horas, yo estaba en lel liceo Bauzaá, y mis colegas empezaron-mandanos un poder mandanos un poder,porque están las horas de Botánica libres y….no hay gente, entonces por favor que los alumnos- viste que empiezan a tocarte dl corazón que por favor los alumnos...y bueno está bien entonces los tomé por poder esse año y ta.
010 Y Bueno pero el tema es que yo en ese año No tenía mucha experiencia para trabajar en el semipresencial Lo tomé como un desafío esto de ….no ver a losestudiantes a mis interlocutores...Claro cómo trabajar en la virtualidad entonces ..Fui generando como actividades que cargaba en la plataforma Y entonces a la semana siguiente les pedía que la estuvieran hecha y después a la otra y bue….Había entrado la misma rosca entonces me dijo -No podemos los estamos matando porque, Profesores le cargamos actividades y a la siguiente semana le dijimos que tengan todas las actividades hechas, Bueno los apabuyamos porque Bueno es muy difícil ...Estás haciendo la maestría sabes que hacer los trabajos La maestría paralelos Difícil y además -
011 Ah y dije Ah claro este sistema no sirve ...Entonces fue como probar e ir probando y viendo como secuenciar las actividades como comunicarme con ellos
012 **pero en realidad todos estaban probando no…**
013 Bueno no porque semipresencial en realidad ya había empezado hace tiempo Acuérdate que esto que yo te digo es mucho más reciente, A mi lo Que me costaba era esto de la no devolución inmediata no porque?..yo Le planteaba cómo trabajar..Le mandaba Cosas para estudiar y los dejaba un poco libres y les pone un foro para que consultaba ..Cuando yo veía que el foro no se movía entonces yo empezaba Intervenir En el foro, a hacer preguntas, a ver para que me dieran una pista dé por dónde es claro entonces a mí Me cuesta mucho porque yo acá , Explico algo y les miro la cara Y veo que me pone gestos
014 **cara de...**
015 entiendo no entiendo y ahí puedo hacer una devolución Inmediata pero aquí...Yo mandaba la pregunta pero de repente contesta van a los 4 días... Contestaba uno ..y bue...este ..ta
016 **Con respecto a esto mismo vos estabas…**
017 Experimentando y a ver qué pasaba Así dice 2 años después Hace 2 años aquel curso ¿Te acordás?... el postítulo que me ayudó bastante dándome ideas, ampliando la Forma de utilizar la plataforma...que después Cambió,... cuando yo empecé era la plataforma moodle y después cambió a schoology ...entonces, Bueno pude sacarle más jugo a la plataforma en realidad el primer año yo la usaba como un repositorio de materiales ..y ta...y bueno..Yo había logrado con

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 2/13**

este curso y bueno conversando con Nazira, Sandra, virginia...Qué para cuarto año me parecía correcta, bueno no para primero..

018 Yo les planteaba un tema les mandaba un organizador de estudio,

019 Bueno como que empecé a trabajar de otra manera Me dio más herramientas

020 **Esto fue los últimos dos años**

021 si Los últimos dos años pero también me empecé a dar cuenta, la inversión de tiempo cuando uno utiliza en serio la plataforma, es muchísima, es lo lo que yo te decía, y o tenía asignada 2 horas de clase idos de departamento y yo pasaba a fines de semana en casa Buscando videos, editando los videos haciendo preguntas a partir de los videos, ...lo hago también para la presencialidad pero no con aquella necesidad de comunicarse Qué hay en el semipresencial. Bueno porque si yo acá (en el IPA) una semana no puedo subir un video no pasa nada, lo traigo lo conversamos en la clase es otra cosa.. pero bueno yo sentía que estaba permanentemente en falta.

022 **es claro presencialmente lo podés parar interrumpir hacer las preguntas…**

023 claro todo tiene que estar pronto. Y bueno entonces ahí lo considere, Yo también estoy haciendo una maestría este año inició el segundo año, el año pasado fue complicado ya que la época en que yo tenía que corregir las actividades, me quedaban los fines de semana muertos para mí porque, goles corrijo con muuucho detalle, entonces... te de las faltas de ortografía….

024 **Bueno después me vas a contar todos esos detalles**

025 Bueno me llevaba mucho tiempo y después ..Tuve un problema en un examen que algunos alumnos se quejaron de mi actitud ... explicaron Es decir me llegó la queja pero nunca me explicaron cuál había sido mi actitud que les había molestado... yo dije acá es como caminar a ciegas porque.. Yo actué a mí me pareció que ningún problema en el examen sin embargo ellos lo vivieron así pero no me…

026 **no te lo dijeron**

027 No hubo devolución es decir que ellos me dijeron cuando tú hiciste tal cosa ..Ya yo no puedo este último año que estoy en la maestría haciendo la tesis ..Con el semipresencial por eso es que ...El trabajo me gustaba ..Hacer actividades y generar actividades De diseñar de buscar los videos todo eso que yo te digo Que me llevaba pila de tiempo ...adaptar las actividades que yo haga acá de adaptarlas y mandarlas en documentos ...Cosas muy tontas de repente pero yo acá les pongo una figura y les digo que señalan en la figura pero yo no puedo mandarles eso Un documento así porque tengo que ponerle yo La estructura poner el número hacerles una tablita donde Escribir ...hay que hacer toda una serie de adaptaciones de lo Que normalmente hacemos..Que les permita trabajar fluidamente Porque yo tampoco quiero complicarle la vida ...Osea que tuvieran que hacer el trabajo fotografía la imagen hacerlo subirla ...Yo quería algo que fuera fluido O sea qué…. yo mandaba un documento ellos Me mandaba un documento. yo corregirlo en el mismo documento..que la Cosa fuera sin tener que sacar el documento de la computadora Después imprimirlo ni nada...Esto exige que vos -cosas pero muy tontas-yoQue se actividades que a veces yo hago de consolidación De repaso que son tipo.. señalar, Marcar verdadero y falso …

028 **Aquí lo haces es más fácil señalar si ya está**

029 o Señalar en un círculo la opción correcta...Entonces tuve que decir No quiero que encierra con un círculo -Subraya la opción correcta o pongan en negrita -Imaginarme Cómo rápidamente haciendo algo con la computadora Ellos Podían hacer el mismo trabajo que aquí ellos hacen con

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 3/13**

el lápiz escribiendo ….Esto Me encanta hacerlo son trabajos que me gustan pero lleva tiempo.
030 **Maestría estás haciendo?**
031 UNIPE…
032 **Diseñar las tareas de evaluación Cuál es el propósito?**
033 Cada una de las unidades didácticas planificadas Programa yo les mandaba primero que nada Una carpeta Donde había un organizador de estudio que era ...eee...Grandes contenidos digamos, que yo quería que aprendieran de esa unidad, A qué se refería te doy un ejemplo para que veas Si yo les ponía epidermis,Cómo tejido, Bueno que hay que saber de epidermis, hay que saber la definición, Localización en la planta los tipos celulares
034 Le describía.. Cuáles serían... como si fuera una lista de cotejo..
035 **o los logros …**
036
037 O los logros de qué se trata cuando se lee tal cosa, hay que saber tal cosa…. Bien eso se lo hacía así y así una posible distribución temporal. Les Daba ..dependiendo de la unidad cuán larga... fuera dos semanas tres semanas. cuándo ya estaba casi a punto de cumplirse ese plazo, Ah! a veces en la carpeta Ibán videos, a veces intervenidos a veces no, Enlaces a hipertextos donde ese tema estaba trabajado Algún PDF Y por supuesto Decía toda la bibliografía recomendada que podía encontrar en las bibliotecas de los centros ,Qué son las mismas que están acá en el ipa ...Ellos se manejan también mucho con textos virtuales también entonces les mandaban
038 Habría además un foro de consultas, O sea mientras ellos iban leyendo cualquier cosa la marcaba, Ponían ahí y yo intentaba siempre mantener ese foro atendido. Después cuando se estaba por cumplir ese plazo le mandaba una serie de actividades. Esas actividades no tenían un propósito de calificaciones decir yo no las iba Calificar pero sí las corregidas bueno eso..nunca Logré nunca tuve mucho éxito. Eran Actividades que yo les ponía que el propósito de eso es que ellos vieran, Primera cosa donde Yo ponía el énfasis, Era como decir bueno porque seleccione y porque jerarquicé..Otra cosa que yo quería que ellos vieran con eso es que cómo iban ellos en el estudio ...De repente leían cosas que yo no les preguntaba para nada entonces decían -bueno caramba-Iba muy en consonancia con aquel organizador que te dije, Ya te digo nunca logré demasiado fueron muy pocos Me hacían una devolución de ese trabajo para qué yo lo pudiera corregir.
039 **Ellos Sabiendo …**
040 si si En la carpeta tejidos de las plantas le aparecía siempre el foro..
041 **se me ocurre preguntarte una cosa: Sabían que tú no les ibas a calificar Pensaste que era por eso que sabían que no era calificado..**
042 si si Bueno Eso después en los últimos tiempos lo había empezado a complementar Algunas actividades en algunas unidades que obligatoriamente las tenían que hacer en grupo ..Entonces les mandaba hacer cuadros comparativos en grupos de dos o Les cargaba una pizarra virtual en la plataforma Ellos tenían que postear algo ..suponete Elijan imágenes La web que tengan que ver con sistemas radicales Entonces clasifiquen los de acuerdo hasta el criterio tal criterio tal criterio Y expliquen porquéSon muy cortitos porque Claro en una pizarra virtual ...Bueno enseñarles a usar una pizarra virtual fue todo un tema, cuarto año..porque se ponían a escribir un texto en algo que tiene que ser buen impactante.
043 Bueno después Ponía cuadros comparativos Y para ayudarlos almohada rúbricas en la misma

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 4/13**

plataforma Para que ellos vieran en el cuadro que era lo que iba a ser evaluado.
044 La instancia que hice fue en vez de ponerles Las actividades esas y decirles haganla Con quién ustedes se sienten cómodos-Tomaba el grupo y se les asignaba determinados pares de estudiantes ..Y después la segunda instancia era ser que se las corrigiera otro grupo Y después yo tomaba todo eso y se las corregía te imaginas todo el tiempo que me llevaba
045 Te digo ya leer las pizarras virtuales aunque no eran muchos alumnos pero pero eran..Porque tampoco en un cuarto año de formación docente yo puedo hacerte el comentario Pero digo, no puede ser tonto pero tampoco puede ser largo, digo.
046 Muy exigente en el sentido de corregir es ..Hacer ese tipo de cosas por ejemplo los cuadros Aaa otro tipo de cosas que hice Por ejemplo Que hice fue ponerles un videíto cortito y pedirles una crítica, No desde el punto de vista didáctico yo les explicaba todo por supuesto en las pautas …Redactar.Las pautas me llevaba horas de leer ..Las hacía un día cerraba la plataforma, las guardaban recursos, al otro día La ley ha de ser o a ver con cabeza fresca Le pedía a alguna compañera que las leyeras yo le decía -si vos recibís Un mensaje que dice esto vos qué haces- Porque digo es tan diferente a tenerlos en frente, Porque si yo digo algo y veo que no me entienden lo digo de otra manera pero acá reciben la Pauta…
047 Ah bueno que te estaba contando a como hacía la evaluación Bueno entonces les mandaba un video..Yo quería una crítica pero una crítica disciplinar..Vete que era un video que hablaba muy lindo de la clasificación de las algas pero Pues tenía los pigmentos todos mal puestos, No bueno.. yo quería que ellos hicieran este comentario el lugar de plantear Los platos son así o son asá... bueno eso también costó mucho- al menos en los primeros años, Porque después se los últimos años se ve que ya se habían pasado el dato o que- Ellos solían…
048 **-Sobre copiar y pegar, Derechos de autor -**
049 Yo nunca ponía preguntas que vos las respondieras copiando y Pegando el texto,
050 Los primeros años Me costó mucho sacarles Esa costumbre , Recortaban pedazos de páginas web viste y Ponían ahí. Dibujos, imágenes, entonces en las primeras Actividades oponía un corolario que Yo no aceptaban y citas textuales ni imágenes en las actividades que ponía ...Que ellos le llegan donde quisieran pero la respuesta tenía que Mostrar la producción propia.
051 Y los primeros tiempos me tomaba el trabajo, cuando corregía... de Poner frases en la web a ver si estaba copiado de otro lado porque yo no me conozco todo lo que está en la web. Pero me pasaba eso -copian y pegan copian y pegan- y después entregan.
052 **Ahora copiaban y pegaban intentando que no te dieras cuenta o ni siquiera ….**
053 noooo..No,ni siquiera si venían con hipervínculos. Las respuestas tenían hipervínculos.. hacías una pregunta referida Tipo de semilla y de óvulo y me ponían una figura donde estaba todo y la que tenía que elegir era yo viste..Yo les pone una gráfica para interpretar,
054 Les ponía un sector de la Gráfica para interpretar no toda,
055 **Ellos no interpretaban que era sólo una parte ….**
056 No ellos no interpretaban esa parte ni le daban fundamentos A esa parte de la Gráfica sino que ellos decían todo lo que tenía que ver con la gráfica. Entonces eso fue también un cambio cultural y exigía de mi parte Una corrección mucho más exigente ..
057 **Hoy me venía contando una secuencia bueno ponías actividades y..**
058 Si las actividades las puse como obligatorias
059 **ponías Por ejemplo si la habían entregado o no, Formaba parte de la clasificación..o les ponías notas..**

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 5/13**

060 Sí sí en general las entregaban
061 **ahora que lo habías puesto obligatorios**
062 si las entregaban. Por lo menos algún miembro del equipo me pasó algún año, En que habían quedado dos estudiantes en que una trabajaba una y el otro no trabajaba
063
064 **...se interrumpe por celular…**
065
066 Entonces esta compañera yo me daba cuenta perfectamente pero no dije nada porque me parece que ellos ya son grandes y entonces es un tema a resolver entre ellos a no ser que pidiera mi intervención,
067 **Pero les hiciste saber que te dabas cuenta**
068 No yo no iba a intervenir ...Se notaba que era ella porque, Cuando trabajan de a dos el estilo de redacción cambia, pero claro yo ya Los conocía porque venía leyendo actividades de ellos, Yo a lo largo del año tenía.. tenía muchas actividades, una vez por mes, ...Pero no te conté Después que yo hacía todo esto Mandarle todas las actividades que no eran obligatorias Ellos tenían la evaluación del tema y Ahí iban actividades que me las tenían que mandar con un plaso.
069 **Y como era esta evaluación ?**
070 Y era parecida en cuanto eran actividades por ejemplo, Redactar Un párrafo, interpretar una gráfica, Completar figuras, relacionar..
071 **Cómo era la gestión de eso Ellos tenían que...**
072 Yo las ponía como tarea en la plataforma ellos las hacían Las cargaban en la plataforma, También que me las mandará en Word y no en pdf, ...Que si me las mandaban en PDF Bueno un año lo hice yo las imprimí las corregí le saque fotos y les cagué las imágenes en la plataforma….Un día dije No yo no puedo hacer esto ..Cuando ya no puedes más yo no puedo hacer esto entonces dije -por Favor me las mandan en Word -y si Las mandaban en PDF se las devolvía porque otra vez lo que hacía ..otro año, con otros estudiantes que no entendían, porque ellos decían -Lo que pasa es que nos confunde porque hay otros profesores que sean pdf Y hay otros profesores que nos pidan que no sean - Entonces como no hay una cosa común ellos se confundian Entonces yo lo que hacía era compartírselos yo, y entones corregírselos, por qué, porque yo descargaba en mi computadora el documento que ellos me Mandaban -Porque no me gusta cómo se corrige en la plataforma -
073 **Te iba a a preguntar Justo eso …**
074 Yo hago a veces un trabajo en Qué es necesario hacer a veces 48 comentarios...se Empiezan a superponer ….
075 **No tiene suficientes colores ….**
076 No tiene nada entonces yo Los descargaba hacía comentarios corregir las faltas de ortografía con rojo, o sea...Mira la letrita seleccionaba la letrita le cambiaba el color El tilde o la v por la B larga .. errores .De redacción lo mismo les hacía sugerencias y Cómo redactar esa oración o sea
077 **Cuántos alumnos llegaste a tener Es decir en tu grupo del año pasado Cuántos había?**
078 El año pasado eran 12 más o menos el año que tuve más tuve 16, Y ese año me sentía muy muy exigida Por qué cada vez que ellos entregaban ...por Lo general les pedía que me lo entregaron los viernes por eso yo tenía sábado y domingo ..Y a veces demora una semana antes de poder entregárselos de nuevo ya calificado y todo..pero….me lleva horas

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 6/13**

079
080 **Si podés seguir redondeando el tema de Cómo aplicar la evaluación en general en su más amplio espectro…**
081 primero les daba ejercicio Cómo para prepararlos, Para que ellos hicieran como una autoevaluación ...Cruzaba hacia coevaluación,
082 **Después vos y termina con...**
083 Otras actividades con formalidad para cumplirlas.
084 Yo se las devuelvo corregidas y evaluada. Para cada actividad se me hacía como una especie de indicadores con puntos como satisfactorio bla bla bla…. iba sumando puntajes y al final había un puntaje y yo tenía una equivalente de porcentaje de logro con nota
085 **En El año ahora, en el total digamos en la evaluación del curso eso formaba parte de ..**
086
087 eso formaba un porcentaje Yo también evaluaba la participación en los foros, pero no que les pusiera una nota
088 **no ponías un foro calificado**
089 a veces usé foros calificados para hacer alguna tarea ...a veces generaba eso. PEro en general siempre había un foro, había un video para ver. Entocnes yo iba a las estadísticas De la plataforma y veía Las actividades de ellos veía…
090 **en un grupo de Menos de 20 es más fácil**
091 Sí claro si fueran 60 no, es imposible.A Veces en algunos temas por ejemplo también use las ...estas múltiples opciones y actividades que te propone la plataforma..
092 **Para que las usabas por ejemplo cómo las usabas..**
093 Para temas que eran como...mmm pará que estoy Ando en una palabra que no quede mal….mmm como un aprendizaje necesario pero más memorístico ..
094 **Claro si se entiende hay cosas que hay que aprenderse..**
095 Hay cosas que hay que aprender de memoria, nombres y cosas y otras cosas que no que requieren un aprendizaje decile como quieras…. significativo, pero es un aprendizaje necesario entonces parece tipo de aprendizaje se utilizaba ... utilice Las evaluaciones que me permite la plataforma , Y Las use nen dos ocasiones porque yo los parciales los hacía en las instancias presenciales
096 Las instancias presenciales se las usaba paraqué Para que todos es decir -ellos tenía que traer impresas en la computadora- todas las actividades. Entonces había una primera gran parte que yo le llamaba la catarsis…. bue ta... ahí me podrían decir bueno todo lo que trabajaba en la cantidad de hijos…
097 **eran como 4 horas no?**
098 yo siempre pedía que fueran largas ...Empezaban a las 9 y terminar a las 3 de la tarde …
099 Siempre los pedí largos un año me los pusieron cortos y fue horrible
100 **pensé que de 4 horas será largo**
101 No yo los pedí a de 9 a 5 ...Bueno ellos ahí me contaban todo y entonces yo le decía bueno se acabó la catarsis .
102 Saquen todo lo que trajeron y vamos a ver comentarios que yo les había puesto que no entendían, Porque muchos ni siquiera me preguntaban los comentarios que no entendían que yo les había puesto, recibían las cosas las archivaban y -bueno ta cuando tenga el presencial veo-entonces abría un espacio para eso... y Bueno eso me llevaba como 3 horas porque te

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 7/13**

explico y aparecían todos Yo no entendí yo no sé…

103

104 lLes hacía prácticos porque yo les sugería a ellos actividades prácticas Para que hicieran en los laboratorios de su zona pero habían prácticos que ellos ... ellos los hacían me mandaban fotos de los que hacía en el último año despedida qué mandarán una foto de algún práctico que habían hecho. aunque fuera una microfotografía pero tomadas por ellos,... que fuera de una hoja de elodea no importaba pero algo, donde yo supiera que por lo menos ellos enfocaron algo al microscopio. ….pero hacíamos prácticos acá.

105 Teníamos tres en el año: el primero era de presentación y todo, en el segundo el primer parcial y en el tercero el Segundo parcial.

106 Que también, eso... el primer año después le saqué fotos, y se Mandé su parcial corregido a lapicera, con las fotos ...Pero después Esto me llevaba muuucho trabajo, El primer año sabes que se los mande por correo

107 Por correo de verdad, en el segundo año le saqué fotos y se la subía la plataforma, después pared con esa locura Y lo que hacía es - tomaba grandes comentarios -

108 **correcciones generales ,...**

109 generales... los grandes aciertos, los grandes errores y cosas que yo veía que había que mejorar en el grupo. y Que cada uno cuando leyera se diera por aludido. Eso lo hice en el primer parcial en el segundo ya no y mmm ...Bueno así vamos ahí los parciales pero hubo 2 años Alumnos que se enfermaron y no podían una vez fue que había paro ... agua ocupado Y otros años se enferma, en entonces un parcial por la plataforma, lo publique a un determinado tiempo y a otro tiempo lo baje, ... pero no me convencía mucho eso….

110 **tenías temor del intercambio de ellos?**

111 no porque en realidad no les daba el tiempo a no ser que estuvieran trabajando con una computadora uno al lado del otro…. lo que no me convenció es el tipo de actividades que podía generar ,Capaz que por desconocimiento mío ..no?

112 vos decís en el cuestionario no?, de respuesta corta, ahí si las tuve que corregir, cde columnas, de conectar columnas, beuno traté de hacer varias actividades diferentes,

113 Claro claro yo hice de múltiple opción de éstos de rellenar espacios pero bueno... yo me sentí que no estaba haciendo las cosas bien a mí en un parcial me gusta darle otra dificultad que ahí no se la pude dar

114 **que era lo que no te permitirá darle esa dificultad?**

115 ehmmm…

116 **porque vos manejás bien la plataforma…**

117 mmm…si relativamente.... por ejempo si les pongo Uno de reconocer...Por ejemplo les ponía imágenes y Ellos tenían que hacer un reconocimiento pero para que aquello a ellos les fuera fácil porque también... sabía que tenía que ser , porque tampoco podía darle 5 horas.. .. ahí les doy tiempo a que agarren un libro y empezarán a buscar tenía que ser algo que ellos tuvieran tiempo de leer la Consigna entender la Consigna pensar la respuesta Pero que escribir la respuesta no fuera mucho …. que.. Es diferente a tenerlos acá Porque además ellos no entienden acá la Consigna estoy yo, levantan la mano y me dicen- profesora me puede explicar esto -.....Si no entienden la Consigna ta..pena.. porque está bien se pueden comunicar conmigo por correo pero este escribir correo... que llegue el correo el tiempo les va pasando

118 **y tipo teléfono eso no usaban**

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 8/13**

119 no.. no usé el teléfono.. y no usé- pero me hubiera gustado hacerlo pero por inseguridad no lo hice - esto de las conferencias .Bueno eso no lo sé estaba hablando con un profesor que dice-yo Todas las semanas lo hago Y es bárbaro-Yo realmente me gustaría hacerlo pero ..Me da no sé qué... en esas cosas donde va mi cara a la web…. a mí me da cosa Andá a saber dónde terminó yo... hablando del xilema cuando no tendría que estar en ese lugar.. me da como mmmm.

120 **no te sentís cómoda**

121 por eso tampoco me siento cómoda generando videos colgándoselos , hay gente también que lo hacen o no….

122 **entiendo claro ahora lo que me decís en ese tipo de evaluaciones que si pones una foto no pueden sacar flechas claro**

123 No yo tengo que generar algo como para que ellos puedan reconocer

124 **Y si sos vos la que sacas la flecha no es lo mismo te entiendo**

125 Si tienen que descargarla indicarlo y subirlo Me parece que le sumó dificultad a algo que no debería

126 **Cómo se comunica a los estudiantes la propuesta de evaluación y lo que se espera de ellos Hablaste que te hacías una tablita …..**

127 Yo en realidad esa tablita que te mencioné nunca se lo comuniqué a ellos ..Las únicas instancias en que ellos sabían lo que se esperaba de ellos es cuando yo hacía para alguna actividad una rúbrica. Que esa sí se las comunicaba.

128 **No me dijiste que cuando les ponía los contenidos tules explicabas Los criterios**

129 aaa Si en Cada tema ellos sabían que tenían que tratar del tema ..Con qué alcance no sé si la palabra alcance Clara ...hasta dónde y qué había que saber de eso. lo tenían en eso que yo le llamaba .. Le puse de nombre organizador de estudio ...porque Era eso una forma de organizar el estudio. Que inclusive el año pasado Yo trabajo en plataforma También acá en el presidencial empecé a ponérselos A los del presencial también, a los de cuarto. POrque yo Dije.. pobres estos, me aguantan todas las semanas y me parecía que eso les ayudaba se los puse dos veces no le dieron mucha trascendencia...dije…,mm. vamos a probar...Estos de acá no le encontraron mucha utilidad Bueno yo se los ponía en la carpeta y claro, vos Estudiante recibir una carpeta con material yo en general trato de ponerles ..en carpetas separadas De referencia y material que les pueda ayudar..

130 **material complementario..**

131 claro, en una carpeta separada de lo que es complementario y lo Está en la carpeta grande hay que saberlo todo Hay que pasar por todo ..pero bueno ta…Pero en esto sí yo les decía lo que se esperaba de ellos En cada tema ..

132 **…-no se entiende lo que se pregunta…**

133 No Bueno yo no suelo hacer todos los años lo mismo

134 **concéntrate en el año pasado…**

135 si bueno...Hubo un año en que yo les propuse que ellos generarán un documento Donde podían hacer prácticos podrían tomar fotografías donde ellos, que ..bueno...Tomarán una planta 1 les dije-una especie que les gustara. y que hicieran un estudio de toda la planta, Tomando como base el programa,Tenía un límite la extensión de las carillas que podían hacer, Las formas en que presentarán las figuras...Verdad que el semipresencial terminaba en Octubre y un año nos dimos cuenta que terminaba en noviembre...Había hecho el parcial había terminado estaba cerrando todo, Tenía que seguir dando clase, nono no había hecho el parcial. Entonces dije ese

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 9/13**

va a ser el parcial le voy a dar todo el tiempo de noviembre para que generen el documento.Me saqué la idea después de pedir las quisieran prácticos y me mandaron fotos. YYyy ta...Tengo las actividades y los parciales como docuemnto, Digamos evidencia del aprendizaje..Y lo que yo veía que ellos participaban acá en los presenciales...o sea su participación en los presenciales Yo también la tomaba en cuenta para los promedios no lo mismo venir acá y sentarse sin saber nada o venir acá con dudas y traer Cosas subrayadas.. no era solamente Que den cuenta de lo que saben Parece que también es importante dar cuenta de que estoy Tratando de aprender ...Entonces yo eso también lo evalúo... una actitud de aprendizaje y también.. un actitud de colaboración con el otro..

136 **están en cuarto no?**

137 en cuarto..en una actitud de decir bueno Yo vengo acá con preguntas... de repente vengo con saberes claro.. y quiero mostrar y quiero mostrar lo que sea... pero también vengo con preguntas con cuestionamientos cosas que no me cierran... con cosas que me hacen ruido... eso creo que también hace a un actitud de aprendíz ...Entonces cuando pienso para hacer los promedios viste... uno piensa en el alumno todo

138 **Además pienso que el número de alumnos…**

139 Si son pocos

140 **te da para conocerlos también**

141 Me comunicaba con ellos por correo también por el correo de la plataforma, nunca salí del correo de la plataforma

142 **cuando tú decís correo es El mensajero de la plataforma**

143 cuando hoy te dije correo No! era Correo de sobre cuando mande los parciales

144 **Tú me dijiste hoy que estaban haciendo el parcial Y entonces se comunicaban contigo través de un correo me dijiste Bueno yo me puede mandar un correo y yo lo abro te referías a..**

145 Era siempre correo electrónico y por la plataforma

146 **El mensajero de la plataforma**

147 El mensajero de la plataforma perfecto... ellos ahí me comunicaban cosas asuntos personales problemas que tenían que les permitía no no hacer cosas.

148 Es decir Yo ponía fechas y las hacía respetar pero en general era flexible.. en cuánto les comunicaba... a veces había que hacer comunicaciones para todos y entonces les hacía por correo, las comunicaban la plataforma quiero decir.. lo sabía bastante de ellos los podía llamar por su nombre a todos..

149 **Retroalimentación ya me lo explicaste ...les grabaste audios alguna vez ?**

150 Con mi voz Yo tengo un problema... con mi voz y con mi imagen Tengo un problema, te acordaste este curso que hicimos el curso que había que grabar un video

151 **si si**

152 Y después había que grabarse otro... Bueno yo llamé a Los tutores.. y les dije que yo ya había grabado un vídeo pero no iba a ser otro que si querían lo dictaba le ponía flores o lo que fuera pero no podía... no me siento cómoda.. ahora estoy hablando y me parece que tengo una voz fantástica pero tampoco me gustan los audios por WhatsApp, a no ser que no pueda escribir, no me gusta entonces por eso no lo hago.

153 **cómo influyen los resultados de Las evaluaciones que haces a tus estudiantes en tus prácticas de enseñanza...Ya me lo has ido respondiendo a lo largo de la entrevista**

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 10/13**

154
155 **me voy a concentrar ahora en la parte tecnológica... Qué tipo de problemas técnicos o tecnológicos en ti que se te han presentado alguno que tú estarías como más crítico**
156 **hoy me mencionaba al principio de la charla por ejemplo cuando tenías que producir vídeos por ejemplo…**
157 a eso... en realidad es el tiempo, el tiempo que hay que dedicar, para hacer todo eso en una modalidad de este tipo virtual, tú tenés que tener una dedicación A la virtualidad ósea... no tengo muchas horas de clase con secundaria pública privada, mantengo las clases acá..Y como me dijo una alumna Además tengo una vida..jaja.. una vez que les dije en el práctico me dijo -porque yo tengo una vida- . .yo dije bueno Tiene razón... porque es Claro si yo tuviera tiempo esto de generar actividades recursos trabajar editar videos, es es algo que disfruto de la labor docente no me pesa par a nada. Mi principal problema es el tiempo y bueno otras cosas que reconozco hay cosas que yo no sé hacer por ejemplo de editar videos, edito pero... no divinamente... Cortó con lo que nos enseñaron en este curso, le agregó alguna pregunta pero
158 **pero pero vos cuando los haces veo que te quedan decentes**
159 si, no,.... y los estudiantes me han dicho también ..que sí
160 **el problema principal es el tiempo de dedicación que tenés**
161 Sí pero de repente hay otros programas por ejemplo intervenir imágenes que es algo que yo hago porque...son horribles pero tienen un potencial y a mí me gusta darle la vuelta pero yo utilizo el Paint puso en Corel también pero en una versión que a mí me gustaría manejar editores de imágenes editores de vídeo, generar otro tipo de recursos educativos mejores Porque además no me gusta.. viste... esas cosas como.. bibliotecas que hay de recursos educativos? por ejemplo el Khan, La Academia
162 **Khan Academy...**
163 sí Khan Academy ..yo hay Pocas cosas que logró bajar y decir si esto yo se lo puedo presentar a mis alumnos. Siempre hay algo que falta, o no está bien, o es demasiado o no está en el enfoque... entonces no me gusta usar mucho esos recursos que entiendo son importantes..
164 **no Te gusta utilizar los recursos de otro lado preferís generar los tuyos..**
165 Prefiero generarlos yo..pobres, así muy elementales..de repente, pero ta, pero A la medida de lo que yo necesito de mi curso de mis estudiantes..
166 **Pero no estás conforme con lo que hacés..**
167 me hizo ver mucho tiempo para lo que yo quiero Necesito muchas horas de trabajo me quedaran mejor, pero no e stoy desconforme no..
168 **y de todo lo que has usado qué dirías tú que lo más innovador qué dirías pahh..**
169 de la plataforma?..
170 **No O tuyo generado con recursos de tecnologías digitales**
171 Aaaa bueno me gusta mucho el tema ..de..e..esto de poder hacer organizadores conceptuales Como esos lugares que hay para hacer mapas conceptuales, esas cosas, eso antes los hacía cuadradito con rayita.. en realidad no me quedaba el mal pero imagínate las horas que me llevaba hacer esos no?.. Porque además después hacía los conectores además que había que escribirlos …
172 Pues me entusiasmó trabajar con esto de la pizarra virtual y que los chiquilines puedan... eso lo uso mucho y me gustó también que lo hice el año pasado con los chiquilines del semipresencial y con los de acá, hicimos un sitio web para la parte de microscopía se los diseñé yo pero ellos..

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 11/13**

les ponía imágenes y Ellos tenían que hacer todos los comentarios, Entonces le quedó que hasta ahora está porque nunca más lo borre directamente de Google, quedó como una especie de Atlas... me gustaría usar pero no lo sé hacer esto de generar una Wiki, pero pero cuando lo intente No me salió

173 **Que ellos puedan escribir, editar...**

174 Claro ahí está, pero la herramienta que tenía para hacerla wiki busqué y no me salió, Bueno entonces dije no voy por la wiki voy por lo del sitio web que más o menos sirve para lo mismo... a ellos les gustó porque le sirvió pila para estudiar para el examen..

175 **Contame vos qué hacías**

176 yo armaba la estructura del sitio.. les explique cómo usarlo ..en sitios de Google.. le puse las figuras que ellos tenían que interpretar, Y ellos lo que tenían que hacerse el diagnóstico y justificar. ..y entonces pues yo entraba lo hacían entre todos no un sitio web…

177 **todos compartían la entrada el mismo usuario…**

178 Claro no..Para cuarto B una para cuarto A y otro para el cuarto semipresencial o sea son tres sitios, vos lo miras y son iguales pero cada uno es de un grupo **.** Entonces yo Después entraba y me ponía a corregir, a hacer comentarios a proponer sugerencias lo que fuera..Y entonces ellos cuando podían ..Porque eran todos,.. y bueno lo que no podés hacer ahí es ver quién intervenía Entonces yo les pedía que cada intervención que hicieran pusieran entre paréntesis Quién fue..y.. vos sabés que..Lo hicieron bastante bien Además será un trabajo acostado vos en el diagnóstico de un órgano no tenés 50 cosas para poner, es un trabajo acotado entonces lo demás empezaron a poner…- dejen de escribir porque yo todavía no pude entrar y no me van a dejar para que escriba-y... y me gustó... me sacó de digamos del tiempo de aula un tiempo precioso porque sino yo lo tenía que hacer acá en la clase. Y bueno lo intentamos pero no lo logramos bien editarlo acá en la clase, todos trajeron las computadoras abiertas y bueno vamos a estar, pero eran muchos y con esta repetidora del ceibal…. problemas de conectividad..Pero estuvo fantástico Porque fíjate que cada uno estaba trabajando en lugares distintos del sitio y era como ver burbujas

179 **en vivo**

180 y si querían poderse levantar a los preparados que estaban fotografiados, en los microscopios entonces..

181 **Hiciste las fotos acá?**

182 las fotos las hizo una preparadora Una de las docentes orientadores de laboratorio

183 **Terrible trabajo….**

184 y la docente ahora se jubiló Karina Vega y están publicadas en el blog de laboratorio ellos También tienen acceso.

185 **muy lindo trabajo**

186 **tecnología particularmente útiles para enseñar la asignatura... la tecnología particular que tú sentís para enseñar en botánica son muy útiles por ejemplo.. por ejemplo en física para esta misma pregunta me dirían simuladores**

187 sobre simuladores de diría que hay algunos para usarlos en fisiología de las plantas y que hay algunas que son bárbaros, Me gustaría saber usarlas pero no lo sé usar.. es un debe que tengo. Para mi asignatura podría ser bueno el uso de simuladores y d y de y de esto no simuladores si hay pero, además esto que tampoco sé usar, esto de los sensores.. que permiten hacer prácticos interesantes..esteeee... yo eso no lo sé usar tendría que hacer un curso ... y digo para

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 12/13**

biología que más... y bueno todo lo que lleve imagen..

188 **Sí ya llevábamos carteles vhs**

189 para nosotros la imágenes… los míos de quinto se ríen a veces porque mirando microscopios o a veces les muestro videos... Entonces cuando les estoy mostrando el video les digo - pero miren esto es maravilla- entonces me miran como diciendo si…- esto yo lo aprendí hasta que era grande con un dibujito en blanco y negro en el Barnes, y ahora poder verlo , al organismo moviéndose-... entonces uso mucho video y uso mucha fotografía algunas mías otras de colegas y algunas que bajó de la web.

190 **En relación a las prácticas clases de evaluación como pensarse el uso de la tecnología en su manera más abarcativa. hoy me dijiste que a veces la tecnología torturaban lugar de ayudarte cuando querías por ejemplo que se señalarán alguna imagen..**

191 no sé si es obturar lo que hizo la tecnología con las herramientas de evaluación que yo uso cómo obligarme a reconvertirlas, es decir A pensar...ee.. A pensarme como estudiante frente a una computadora Que no es lo mismo que un estudiante frente a un papel. es decir hay cosas que es lo mismo hasta es más fácil hacerlas en la computadora pero hay cosas que yo las hago a lápiz y escribo.. y computadora no, se pueden hacer pero requieren más tiempo... entonces lo que me obligó fue a eso a reconvertir esas actividades o pensar otro tipo de actividades fueron equivalentes pero que se pueden hacer fácilmente con un teclado con herramientas que saques del Word, yo no quería generar los problemas porque viste que.. y tuvieran que la imagen bajarla editarla contarla subirla recortarla.. no la imagen está ahí pero bueno.. entonces Bueno tuve que pensar en la estudiante virtual y sabes que cuando me di cuenta cuando les mandé una actividad y las recibido una forma que yo no las podía corregir..o directamente sin hacer porque no habian entendido cómo hacerlas entonces dije no ahí..cada vez que yo mandaba a hacer una actividad..Al principio principio la imprimía a ver cómo la silla y después se intentaba hacer en la computadora... a ver.. cómo viste entonces.. -señalar no puedo -encerrar no puedo- completar esto no puedo... Entonces que puedo hacer para que puedan Dar cuenta que reconoce el nombre de las estructuras.. no es sencillo me encanta esto de la virtualidad de generar los repartidos, esto de participar en un foro de estar discutiendo con un compañero.. eso... Eso me parece q tal el trabajo grupal desde otro lado no... eso del que estoy conversando contigo Yo escribo vos decís.. no que pongo algo en el documento Y vos tenés que esperar al otro día y me diga sí estoy de acuerdo no estoy de acuerdo.. Yo le cambiaría esto Entonces dejó de lado mide aceptó la tuya y entonces... en no todos estamos al mismo tiempo en la computadora fantástico pero en la realidad uno tiene tiempo en un momento y otro en otro... eso de que la discusión tenga como periodo de latencia viste eee…. genera otra cosa porque entonces vos ya hasta que perdiste los argumentos para convencer al otro... grupos cerrados todos de una vez hasta la dinámica cambia el grupo cambia se facilita pero también se complejiza por otro lado a veces uno dice una opinión pero el otro dice No a mí me parece que no pero ya lo mandaste y después tenés que esperar un día para que no te conteste entonces a mí me parece buenísima me encanta pero formatear el cerebro de otra manera

192 **Recorrido todo lo que tenía para preguntarte por ejemplo de esto innovador lo que me mostraste el sitio web que me dijiste de las prácticas de evaluación formativa..**

193 Sí podría ser trabajamos en Necesito el ese mandado hacer cuadros comparativos en??... todo el Grupo participa y he tenido buenos resultados... capaz que uno participó una vez pero sólo calificó sólo calificó pero me parece que ellos mismos entienden que la cosa Va por el otro lado y

Fecha: 04/07/2020 **P 8: P8** **Página: 13/13**

que eso bueno Yo no soy de esos adultos que yo con la computadora no al contrario algo que me facilita la tarea..

a veces los chiquilines senegal más que uno..

y me pasa con los chicos de bachillerato que también los quiero hacer trabajar con la plataforma me está costando con los de quinto y con lo del público más con lo del privado

Gracias.

Anexo B

Aulas virtuales

Aspecto del diseño del curso y síntesis de observación

Aula A1
Aula A2
Aula A3
Aula A4
Aula A5
Aula A6
Aula A7
Aula A8

A1

Fecha: 05/07/2020 **A1** **Página: 1/6**

Ficha A1

Aula	A1		
Guía de curso	no	a lo largo del curso en dos foros los estudiantes hacen preguntas sobre el cursado y aprobación o entrega tardía de tareas y las consecuencias	
carpeta	Una carpeta por unidad (8)		
material (pdf/enlace/ppt)	3 o 4 pdf en cada unidad	Los pdf Nombre variado como tema, como número de clase, algunos autores, sin estándar	

Fecha: 05/07/2020 **A1** **Página: 2/6**

material texto/imagen/video	Texto	Artículos científicos (7 u 8 hojas) o cap de libros (varias)	
Foro presentación o consulta	dos	presentación Se hace acuerdos para encuentros y salidas de campo Consultas de pautas y de sistema de calificación	
Foro con tareas	no		
Tareas	preguntas abiertas cortas de descripción, análisis,interpretación, (13 tareas calificadas en total)	Definir Comparar Analizar Seleccionar Comentar Relacionar Discutir Explicar Interpreta y describe	Individual/grupal no especificada ninguna tarea grupal
Cuestionarios			
Salida de campo	Se realiza en encuentro (calificado)		
Otros	planilla excel con calificaciones de 1er parcial solo notas		
Parciales	1er presencial 2do VC (Calificados)	parcial escrito, individual, de 1hora 15 min, con 4 o 5 preguntas	
Examen	se aprueba con 6 sin derecho a examen		

Toma el curso casi el mismo día del inicio, pide familiarizarse con la plataforma.

Foro presentación

-Hola a todos y disculpen la demora en la respuesta. Yo también estoy agarrando el ritmo de la

Fecha: 05/07/2020 **A1** **Página: 3/6**

plataforma

Alumna puede realizar un presencial por VC
-Mmmm.... bajísima probabilidad. Pretendo hacer los parciales en el primer y tercer encuentro, y si todo sale bien, el segundo encuentro sería una salida didáctica conjunta con Zoología y Botánica.
Retroalimentación
Tardanza en contestar en foros

Foro "urgente"
-Estoy gestionando la posibilidad de realizar el trecer encuentro (segundo parcial) por videoconferencia, como varios de ustedes solicitaron.
realiza varios intentos de conseguir fecha para VC
-Sigo tratando de gestionar la fecha. Está complicada la disponibilidad de salas para fines de semana, ya sea en Mdeo como en alguna de las sedes del interior
Unidad Típica-Organización del curso 8 unidades
-Bueno, después de muchas idas y vueltas con tantas sedes en simultáneo y tantas Videoconferencias, tendremos nuestra videoconferencia con el segundo PARCIAL
-Contactense con los referentes del centro en el que van a estar para avisarles

Por resultados del 2do parcial
Hola profe. No entendí la calificación final, es un porcentaje??
-Esta materia si bien se cursa como las otras (no es exactamente un ECI), la modalidad de aprobación es como "Taller". Se aprueba con 6 o se recursa (no hay opción de examen).

Evaluación formativa
Tipo tarea de entrega
-"Cada nivel trófico incluye al anterior, pero cada uno tiene sus propiedades emergentes"

Define brevemente (10 renglones aproximadamente) y con tus propias palabras, qué son las propiedades emergentes en ecología.

-Apoyándote en los textos y otras lecturas que creas adecuadas, responde y comenta brevemente las preguntas de la última diapo del archivo "7 Comunidades 1

-En base a la bibliografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA Ecosistemas 2015.pdf):

¿A qué se debe que los ecosistemas no tengan más de 4 o 5 niveles tróficos?

Fecha: 05/07/2020 **A1** **Página: 4/6**

-¿Porqué se podría decir que el nicho fundamental es una situación hipotética?

Averigua qué es el Hábitat. ¿es lo mismo que Nicho? ¿en qué se diferencian?

Los estudiantes corrigen tareas y vuelven a avisar a la docente

-Responde brevemente con tus propias palabras:

1_ ¿Hablamos indistintamente de poblaciones o de especie? ¿Son lo mismo? ¿En qué se diferencian?

2_ Sobrevivencia y reproducción son dos atributos importantísimos para la existencia de una población: ¿qué factores crees que pueden provocar cambios en ellos?

“Profe realice correcciones en tarea.”

“envíe la tarea de nuevo con las correcciones profesora! Saludos.”

“Profesora realice aclaraciones en la tarea- no me enteré antes que había enviado comentarios- gracias”

“Buenas noches profesora, quería preguntarle sí las tareas que son entregadas con retardo usted no las corrige? gracias”

Autoevaluación	no se evidencia
Coevaluación	no se evidencia
Heteroevaluación	el docente corrige y retroalimenta

Fecha: 05/07/2020 **A1** **Página: 5/6**

Parciales

Parcial I

-Recuerden que es el sábado 30 de junio, de 8:00 a 12:00hs. Sede Montevideo.En este encuentro nos tomaremos un par de horas para realizar el PRIMER PARCIAL que será individual y escrito

*Los estudiante*s, varios preguntan y cuáles seran los temas? y que modalidad el parcial?

-Responde la docente luego de varias intervenciones

1) es un parcial escrito, individual, de 1hora 15 min, con 4 o 5 preguntas.

2) los temas: todo lo que demos hasta el día antes del parcial

3) bibliografía. Libros recomendados: *Ecología: individuos, poblaciones y comunidades* de Begon, Harper y Townsend. *Ecología* de Smith y Smith. y algun otro que sea de Ecología general, medianamente actualizado.

Como sé que no todos tiene acceso a estos libros y que en internet está todo más accesible, varios han recurrido a blogs y Wikipedia, y ahí aparecieron los "copio-pego" sin ninguna elaboración!. No estoy en desacuerdo con recurrir a material de internet, pero no siempre tienen el tiempo necesario para la lectura completa de los temas, ni para la selección adecuada del material. Por eso les recomiendo que lean los materiales enteros, para irse formando en la materia con la acumulación de conocimiento que les da las lecturas.

-los encuentro son importantes porque hacemos el parcial y por el resto del tiempo que dedicaremos a evacuar dudas, repasar y hacer alguna otra actividad. Justamente porque no existe la posibilidad de dar examen, es que los parciales y el encuentro son importantes.

A2

Fecha: 05/07/2020 **A2** **Página: 1/7**

001 Ficha A2

- Introducción al curso
  - Introducción al curso
    - Video Presentación Tutora
    - Archivos con algunas pautas para el curso y el manejo en la plataforma
    - Ficha de datos personales
    - Foro de presentación 24
    - Colocar foto de perfil
    - Libros pdf
    - Foro de consultas 12

002

- Concepto y campo de estudio de Microbiología, Historia
  - El sorprendente mundo de los microorganismos
  - Introductorio Microbiología
  - Breve historia
  - Historia
  - Desarrollo Histórico [Modo de compatibilidad].pdf 4 MB
  - Concepto de Microbiología e Historia
  - Foro de consultas y comentarios 6
  - pasteur.pdf 107 KB
  - La Vida En Nosotros "Dócumetal ...
  - Micromundos: Microbiología - YouTube
  - La Microbiología - YouTube
  - Microbiología Concepto campo de estudio.pdf 497 KB

003

- Presenciales
  - Primer presencial 27
  - Segundo presencial y primer parcial 17
  - Segundo presencial
  - Tercer encuentro, segundo parcial 29
  - Curso 2018 semi.pdf 55 KB

Fecha: 05/07/2020 **A2** **Página: 2/7**

004

Laboratorio de Microbiologia
- Tinciones
- Preparacion de medios de cultivo
- Agar y Pruebas bioquimicas
- Seguridad en el laboratorio
- Preparación de medios de cultivo
- Tecnicas basicas de microbiologia
- El laboratorio de microbiología es particular
- Aislamiento e identificación de microorganismos en una muestra.pdf 400 KB
- Examen de los medios de cultivo ppt.pdf 2 MB
- Medios de cultivo ppt.pdf 284 KB
- Laboratorio Microbiología2.pdf 1 MB
- Medios de cultivo ppt.pdf 284 KB
- Siembra o inoculación de medios de cultivo.pdf 3 MB
- TÉCNICAS DE VISUALLIZACIÓN MICROSCÓPICA DE MICROORGANISMOS.pdf 112 KB
- TIPOS DE MICROSCOPIOS.pdf 428 KB
- Poster Solari.pdf 2 MB
- Poster 2016 tercera versión.pdf 512 KB
- trabajo en el laboratorio
- Foro consulta comentarios aportes 6
- Esterilización [Modo de compatibilidad].pdf 426 KB

005

006

Origen de la vida. Celula procariota, Eucariota. Teoría endosimbiótica
- Lynn Margulis
- Teoría endosimbiótica
- Así se hizo la Tierra (completo) History Channel.mp4 237 MB
- ORIGEN DE LA VIDA Y CELULA.pdf 3 MB
- Teoría endosimbiotica.pdf 2 MB
- Evolución de los organismos y el ambiente.pdf 12 KB
- Las primeras células.pdf 283 KB
- Las bacterias y nosotros, tan diferentes... y tan parecidos. Mitos y verdades de las diferencias ent.pdf 615 KB
- EVOLUCIÓN CELULA eucariótica.pdf 231 KB
- Origen de la vida, célula procariota, eucariota. Teoría endosimbiótica
- Origen de la vida 23
- Consultas, comentarios
- El Origen de la Vida Celular.avi 17 MB

Fecha: 05/07/2020 **A2** **Página: 3/7**

007

Aula	A2 (15 a 20)		
Guía de curso	Manual_CREA_2.pdf 4 MB | VER Programa microbiología.pdf 107 KB | VER Bibliografía resumida.pdf 20 KB | VER Evaluación del curso.pdf 39 KB | VER Colocar foto de perfil.pdf 263 KB | VER Captura de pantalla de foto colocada en el perfil.pdf 174 KB | VER Propuesta de temas para el curso.pdf 21 KB | VER	video de presentación personal	
carpeta	una carpeta por unidad (12)		
material (pdf/enlace/ppt)	enlace ppt (en pdf)		
material texto/imagen/video	video 7 en una unidad 2 ppt texto alguna imagen		
Foro presentación o consulta	Uno por unidad		la docente responde en forma rápida y concreta. Muy pocas consultas (un foro en cada unidad solo 2 o 3 con consultas)
Foro con tareas	3 calificados con iguales características *"Hola ¿cómo están?* *Cada estudiante agrega dos aspectos característicos sobre evolución de la vida.* *Espero sus aportes, saludos"*	Algunos aparecen respondidos con cita de fuentes varios parecen CyP	la docente corrige varias intervenciones con datos equivocados, no hay diálogo entre los estudiantes

Fecha: 05/07/2020 **A2** **Página: 4/7**

Tareas	T1-19 preguntas cortas T2 10 preg cortas T7 13 preg cortas (13 tareas en total calificadas)	Nombra (varios) Define (varios) Describe Indica (varios) Compara Explica Mencione Indique Identifique Elabore un cuadro comparativo (1) nombra Explica	Si grupal la T1
Cuestionarios			
Prácticos	Se realizan en encuentros presenciales		
Otros			
Parciales	Par I Se envía temario se realiza presencial "El segundo encuentro y el primer parcial es el 4 de agosto de 9:00 a 13:00" Par II en plataforma		
Examen	F: "El examen es escrito y oral. El escrito son 6 preguntas similares a las trabajadas.. El oral preguntan dos profesores."		

Pautas de evaluación

Están al principio del curso en un archivo

"Todos los trabajos pautados con fecha de entrega serán considerados correctos si, además de cumplir la consigna académica, se entregan dentro de los plazos.

Las entregas fuera de término serán un factor a tomar en cuenta en la calificación.

Es importante destacar que la participación en foros es una de las tareas que

Fecha: 05/07/2020 **A2** **Página: 5/7**

más importancia tiene en relación a ajustarse a los tiempos para el debate o la argumentación.
La evaluación de los cursos es continua. Es decir, se basa en la totalidad de trabajos obligatorios presentados."

"Es necesario para un cursado adecuado entrar al aula virtual como mínimo tres veces por semana y realizar las actividades propuestas. Se verificará que esto se realice."

"Para exonerar el curso se requiere de la entrega de todas las actividades indicadas, participación en los tres encuentros presenciales, realización de los parciales reglamentarios."

Autoevaluación	no se evidencia
Coevaluación	hay foros pero no diálogo entre los estudiantes
Heteroevaluación	el docente corrige y retroalimenta

Foro presentación	Al inicio, se pone como obligatorio, se presentan 24 estudiantes
Foro de consulta	Varios con retroalimentación Varios aparecen vacíos sin participación de estudiantes
Foro con tareas	3 calificados con iguales características *"Hola ¿cómo están?* *Cada estudiante agrega dos aspectos característicos sobre evolución de la vida.* *Espero sus aportes, saludos"*

Retroalimentación
A través de foro de consulta, concreta e inmediata

Fecha: 05/07/2020 **A2** **Página: 6/7**

194 “Hola

195 Para responder esa pregunta tienes que leer el material "Aislamiento e identificación de microorganismos en una muestra"

196 Saludos, a las órdenes”

197

198

199 **Evaluación formativa**

200 -Si, lo pueden hacer grupal. Poner los nombres de los integrantes del equipo y cada uno lo debe enviar para calificacion.

201 **Parciales**

202

203 -El tercer encuentro coincide con la salida de campo como acordamos. El parcial será puesto en la plataforma. En el encuentro habíamos acordado el día 26 de octubre alrededor de las 18 horas.

204 -el parcial estaba fijado anteriormente. Hay tiempo hasta las 24 para subirlo.

205 Pregunta en foro una estudiante

206 “Nos podría decir como es el modelo de prueba que va a usar. Capaz que ya lo dijo y a mi se me escapo...”

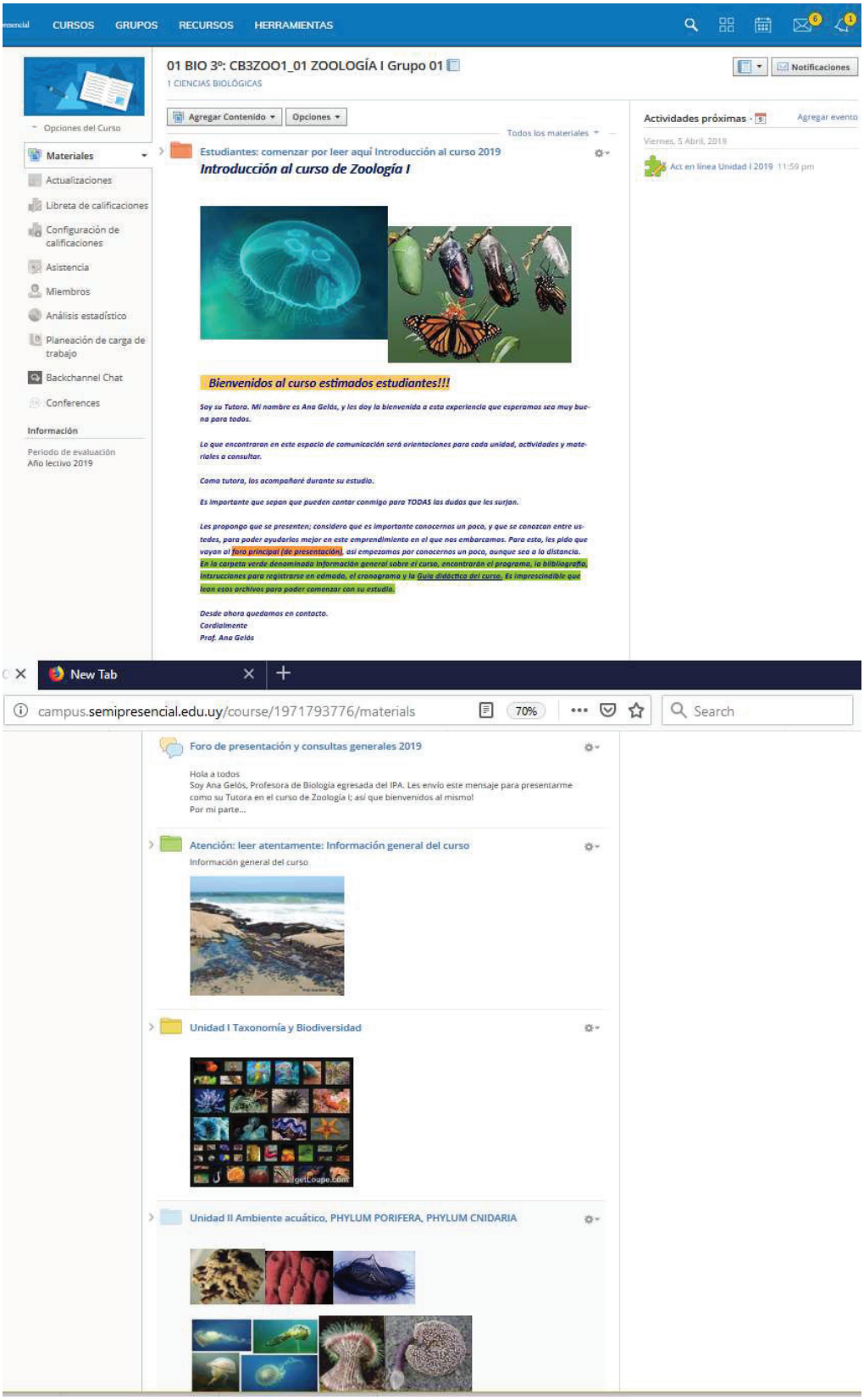
207 -Son preguntas, similar al anterior.

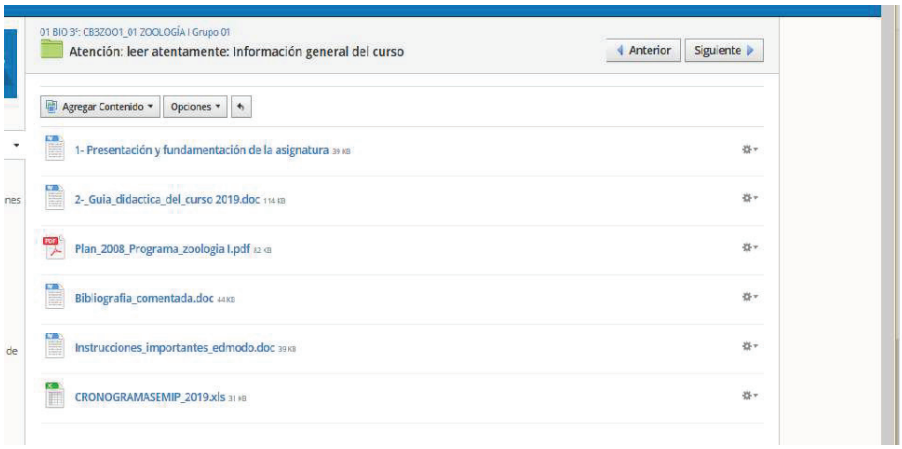
208 -Lo voy a poner para enviar como tarea, hay tiempo hasta las 24 del mismo día

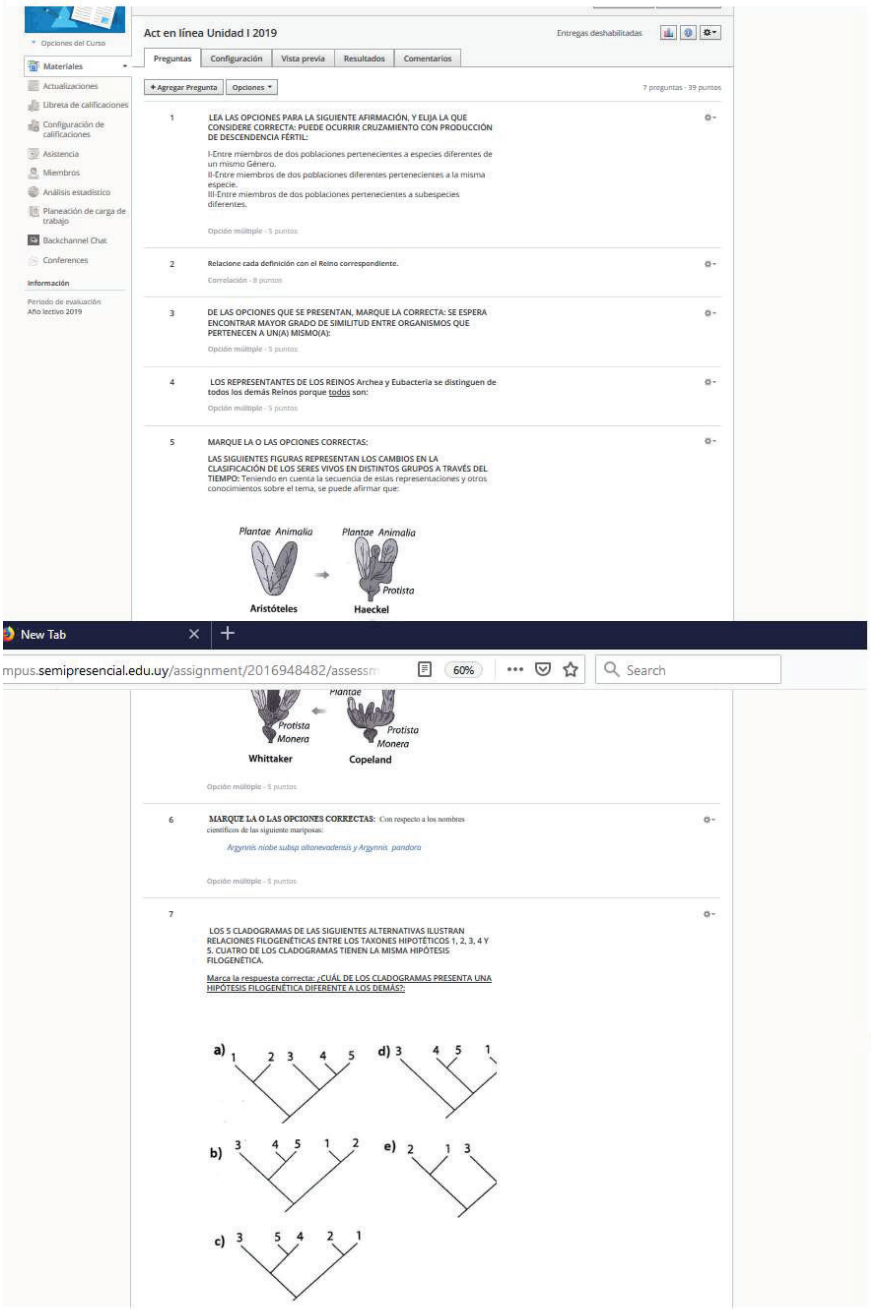
209 **En pautas de evaluación del curso**

210 “Se realizarán dos parciales de acuerdo al plan 2008 en el segundo y tercer encuentro.”

A3


CURSOS
GRUPOS
RECURSOS
HERRAMIENTAS
01 BIO 3º: CB3ZOO1_01 ZOOLOGÍA I Grupo 01
1 CIENCIAS BIOLÓGICAS
Notificaciones
Agregar Contenido
Opciones
Opciones del Curso
Materiales
Actualizaciones
Libreta de calificaciones
Configuración de calificaciones
Asistencia
Miembros
Análisis estadístico
Planeación de carga de trabajo
Backchannel Chat
Conferences
Información
Periodo de evaluación
Año lectivo 2019
Todos los materiales
Estudiantes: comenzar por leer aquí Introducción al curso 2019
Introducción al curso de Zoología I
Bienvenidos al curso estimados estudiantes!!!
Soy su Tutora. Mi nombre es Ana Gelós, y les doy la bienvenida a esta experiencia que esperamos sea muy buena para todos.
Lo que encontraron en este espacio de comunicación será orientaciones para cada unidad, actividades y materiales a consultar.
Como tutora, los acompañaré durante su estudio.
Es importante que sepan que pueden contar conmigo para TODAS las dudas que les surjan.
Les propongo que se presenten; considero que es importante conocernos un poco, y que se conozcan entre ustedes, para poder ayudarlos mejor en este emprendimiento en el que nos embarcamos. Para esto, les pido que vayan al foro principal (de presentación), así empezamos por conocernos un poco, aunque sea a la distancia.
En la carpeta verde denominada Información general sobre el curso, encontrarán el programa, la bibliografía, instrucciones para registrarse en edmodo, el cronograma y la Guía didáctica del curso. Es imprescindible que lean esos archivos para poder comenzar con su estudio.
Desde ahora quedamos en contacto.
Cordialmente
Prof. Ana Gelós
Actividades próximas
Agregar evento
Viernes, 5 Abril, 2019
Act en línea Unidad I 2019 11:59 pm
New Tab
campus.semipresencial.edu.uy/course/1971793776/materials
70%
Search
Foro de presentación y consultas generales 2019
Hola a todos
Soy Ana Gelós, Profesora de Biología egresada del IPA. Les envío este mensaje para presentarme como su Tutora en el curso de Zoología I; así que bienvenidos al mismo!
Por mi parte...
Atención: leer atentamente: Información general del curso
Información general del curso
Unidad I Taxonomía y Biodiversidad
Unidad II Ambiente acuático, PHYLUM PORIFERA, PHYLUM CNIDARIA


01 BIO 3°: CB3Z001_01 ZOOLOGÍA I Grupo 01
Atención: leer atentamente: Información general del curso
Anterior
Siguiente
Agregar Contenido
Opciones
1- Presentación y fundamentación de la asignatura
2-_Guia_didactica_del_curso 2019.doc
Plan_2008_Programa_zoologia I.pdf
Bibliografia_comentada.doc
Instrucciones_importantes_edmodo.doc
CRONOGRAMASEMIP_2019.xls


Act en línea Unidad I 2019
Entregas deshabilitadas
Preguntas
Configuración
Vista previa
Resultados
Comentarios
+ Agregar Pregunta
Opciones
7 preguntas - 39 puntos
Materiales
Actualizaciones
Libreta de calificaciones
Configuración de calificaciones
Asistencia
Miembros
Análisis estadístico
Planeación de carga de trabajo
Backchannel Chat
Conferences
Información
1 LEA LAS OPCIONES PARA LA SIGUIENTE AFIRMACIÓN, Y ELIJA LA QUE CONSIDERE CORRECTA: PUEDE OCURRIR CRUZAMIENTO CON PRODUCCIÓN DE DESCENDENCIA FÉRTIL:
I-Entre miembros de dos poblaciones pertenecientes a especies diferentes de un mismo Género.
II-Entre miembros de dos poblaciones diferentes pertenecientes a la misma especie.
III-Entre miembros de dos poblaciones pertenecientes a subespecies diferentes.
Opción múltiple - 5 puntos
2 Relacione cada definición con el Reino correspondiente.
Correlación - 8 puntos
3 DE LAS OPCIONES QUE SE PRESENTAN, MARQUE LA CORRECTA: SE ESPERA ENCONTRAR MAYOR GRADO DE SIMILITUD ENTRE ORGANISMOS QUE PERTENECEN A UN(A) MISMO(A):
Opción múltiple - 5 puntos
4 LOS REPRESENTANTES DE LOS REINOS Archea y Eubacteria se distinguen de todos los demás Reinos porque todos son:
Opción múltiple - 5 puntos
5 MARQUE LA O LAS OPCIONES CORRECTAS:
LAS SIGUIENTES FIGURAS REPRESENTAN LOS CAMBIOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LOS SERES VIVOS EN DISTINTOS GRUPOS A TRAVÉS DEL TIEMPO: Teniendo en cuenta la secuencia de estas representaciones y otros conocimientos sobre el tema, se puede afirmar que:
Plantae Animalia
Aristóteles
Plantae Animalia
Protista
Haeckel
New Tab
mpus.semipresencial.edu.uy/assignment/2016948482/assess
60%
Search
Protista
Monera
Whittaker
Plantae
Protista
Monera
Copeland
Opción múltiple - 5 puntos
6 MARQUE LA O LAS OPCIONES CORRECTAS: Con respecto a los nombres científicos de las siguiente mariposas:
Argynnis niobe subsp altonevadensis y Argynnis pandora
Opción múltiple - 5 puntos
7
LOS 5 CLADOGRAMAS DE LAS SIGUIENTES ALTERNATIVAS ILUSTRAN RELACIONES FILOGENÉTICAS ENTRE LOS TAXONES HIPOTÉTICOS 1, 2, 3, 4 Y 5. CUATRO DE LOS CLADOGRAMAS TIENEN LA MISMA HIPÓTESIS FILOGENÉTICA.
Marca la respuesta correcta: ¿CUÁL DE LOS CLADOGRAMAS PRESENTA UNA HIPÓTESIS FILOGENÉTICA DIFERENTE A LOS DEMÁS?:
a) 1 2 3 4 5
b) 3 4 5 1 2
c) 3 5 4 2 1
d) 3 4 5 1
e) 2 1 3

Fecha: 05/07/2020 **A3** **Página: 1/4**

Ficha A3

Aula	A6 (30)	4 horas semanales	anual
Guía de curso	Si orientaciones generales para el curso presentación y fundamentación Hoja de ruta Guía didáctica Como usar el material Qué jerarquizar cada unidad		
carpeta	8 unidades temáticas Programa Guía Bibliografía.comentada Plan2008	portada imagen breve texto foro consulta qué jerarquizar en esta unidad materiales de lectura 1 ppt por filo (larga) Videos (en unidad o en edmodo) -cuestionario (mucho trabajo autocorregidas)	
material (pdf/enlace/ppt)	ppt con muchas imágenes elaborado por la docente		
material texto/imagen/video	Imágenes macro y micro del curso imágenes de materiales del IPA		

Fecha: 05/07/2020 **A3** **Página: 2/4**

	Foro presentación o consulta	Si presentación		
	Foro con tareas	pool de 10 o 12 preguntas (respuestas al publicar) Corrección, calificado		
	Tareas	no		
	Cuestionarios	Imagen pregunta aleatoria MO-texto o con img acordaron un día actividad Día horario margen 5 horas con horario (50 min/6 preg)para hacer Un intento (reclamos por tiempo)		
	Prácticos	imágenes y videos, integrados		
	Otros	Edmodo (IPA, CES) bibliografía, tema del derecho de autor Como repositorio, libros, videos, presentaciones ppt que se usan en el IPA (para los del semi se suben también) Videoconferencia ceibal si Conference no		
	Parciales	2 presenciales similares a cuestionarios		
	Examen	igual a parcial y oral con estaciones		

presencial 4 a 6 horas….catarsis teo-práctico parcial
3er presencial...salida de campo a veces parcial en línea

Pautas de evaluación

los niveles de posible fraude no se reflejaron demasiado en las notase mantiene nivel de estudiantes y resultados finales.
De las nueve actividades 9 propuestas 7 hechas

Fecha: 05/07/2020 **A3** **Página: 3/4**

Actividades individuales (experiencia anterior)el anonimato dificulta reconocimiento

Autoevaluación	
Coevaluación	
Heteroevaluación	

Foro presentación	si
Foro de consulta	poco uso
Foro con tareas	calificado (salteado)

Retroalimentación
citar fuentes en foros,

Evaluación formativa

Actividad con imágenes repetidas para diferentes perspectivas, y autores, material extra como cultura general, se jerarquiza en clase o en texto donde se explica.

Las 7 hechas promedio matemático ajustado, participación en foros y presenciales.

Parciales

Parcial I

Presencial en un encuentro en Montevideo

más de una correcta (), identificar proceso. completar reconocer en imagen, cuadro comparativo-si marcan una mal se anula o si no se compeza….los resultados Palabra y definir,

Práctico con microscopio y ejemplar...pasaban con estacioesn

Fecha: 05/07/2020 **A3** **Página: 4/4**

Completar la palabra

Parcial II

Tema monografía sobre tema (individual) ocasionalmente (no 2018)

En pautas de evaluación del curso

A4

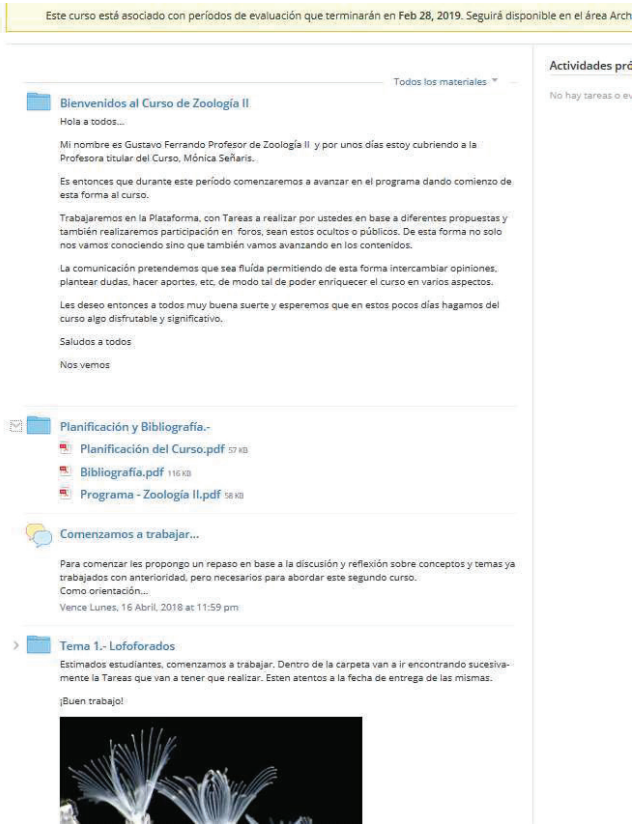
Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 1/10**

001 Ficha A4

002

003

004



Este curso está asociado con períodos de evaluación que terminarán en **Feb 28, 2019**. Seguirá disponible en el área Arch

Todos los materiales

Actividades pró

No hay tareas o ev

Bienvenidos al Curso de Zoología II

Hola a todos...

Mi nombre es Gustavo Ferrando Profesor de Zoología II y por unos días estoy cubriendo a la Profesora titular del Curso, Mónica Señaris.

Es entonces que durante este período comenzaremos a avanzar en el programa dando comienzo de esta forma al curso.

Trabajaremos en la Plataforma, con Tareas a realizar por ustedes en base a diferentes propuestas y también realizaremos participación en foros, sean estos ocultos o públicos. De esta forma no solo nos vamos conociendo sino que también vamos avanzando en los contenidos.

La comunicación pretendemos que sea fluída permitiendo de esta forma intercambiar opiniones, plantear dudas, hacer aportes, etc, de modo tal de poder enriquecer el curso en varios aspectos.

Les deseo entonces a todos muy buena suerte y esperemos que en estos pocos días hagamos del curso algo disfrutable y significativo.

Saludos a todos

Nos vemos

Planificación y Bibliografía.-

Planificación del Curso.pdf 57 KB

Bibliografía.pdf 116 KB

Programa - Zoología II.pdf 58 KB

Comenzamos a trabajar...

Para comenzar les propongo un repaso en base a la discusión y reflexión sobre conceptos y temas ya trabajados con anterioridad, pero necesarios para abordar este segundo curso.
Como orientación...

Vence Lunes, 16 Abril, 2018 at 11:59 pm

Tema 1.- Lofoforados

Estimados estudiantes, comenzamos a trabajar. Dentro de la carpeta van a ir encontrando sucesivamente la Tareas que van a tener que realizar. Esten atentos a la fecha de entrega de las mismas.

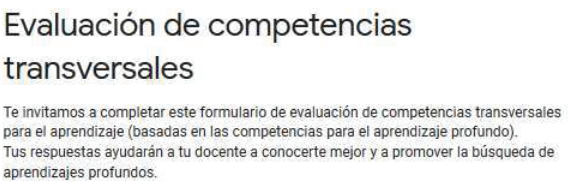
¡Buen trabajo!

005

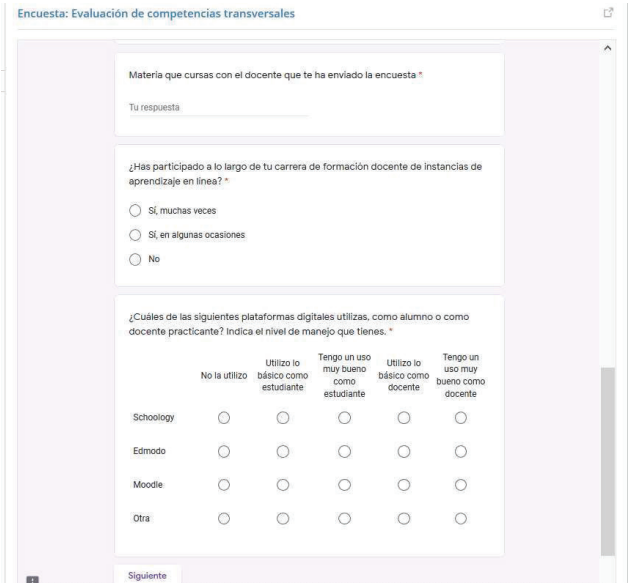
Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 2/10**

006

007



Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 3/10**



Encuesta: Evaluación de competencias transversales

Materia que cursas con el docente que te ha enviado la encuesta *

Tu respuesta

¿Has participado a lo largo de tu carrera de formación docente de instancias de aprendizaje en línea? *

- Sí, muchas veces
- Sí, en algunas ocasiones
- No

¿Cuáles de las siguientes plataformas digitales utilizas, como alumno o como docente practicante? Indica el nivel de manejo que tienes. *

	No la utilizo	Utilizo lo básico como estudiante	Tengo un uso muy bueno como estudiante	Utilizo lo básico como docente	Tengo un uso muy bueno como docente
Schoology					
Edmodo					
Moodle					
Otra					

Siguiente

008

009

010

Aula	A4 (24)		
Guía de curso	Planificación en base a selección de contenidos		
carpeta	1 carpeta por unidad		
material (pdf/enlace/ppt)	Un ppt (en pdf)por unidad con síntesis de información y abundantes imágenes ilustrativas		
material texto/imagen/video	textos cortos (ppt) img muchas en la mitad de la unidades hay 2 videos (enlace o embebido)		
Foro presentación o consulta	No foro presentación (el docente se presenta con un breve texto) 1er Foro listado de preguntas de repaso		

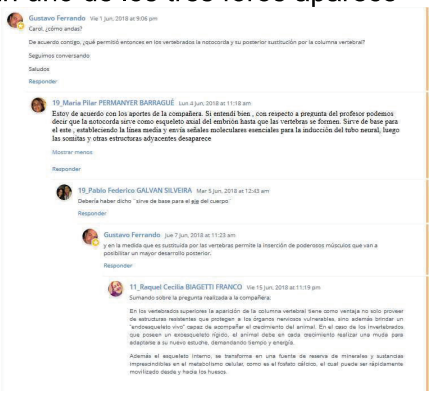
Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 4/10**

Foro con tareas	(no es configurado como calificado) Listado de preguntas	discutir fundamentar (varios) Analizar Relacionar	Responde y desafía a profundizar, sigue preguntando. -María Pilar, ¿cómo andas?. De acuerdo contigo, pero conceptualmente...¿qué entendemos por Biología? -Ruben, ¿cómo andas?. Te sugiero que revises un poco el origen del Blastoporo, si coincido contigo en el destino final del mismo que organiza a los animales en Protostomados y Deuterostomados. -María Noel, ¿cómo andas? Entre lo que has comentado me surge una duda, los animales que si son todos pluricelulares...¿tienen organización tisular? Saludos y seguimos más adelante
Tareas	(15 tareas) Preguntas cortas, 3 o 4 por tarea y 3 o 4 tareas por unidad	Explicar Comparar Describir (varios**) Cuadro Comparativo** Completar cuadro comparativo Caracterización Diferenciar Relacionar	
Cuestionarios	Selección múltiple (pero en documento de txt como tarea para entregar)		
Prácticos	no figuran		

Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 5/10**

Otros			
Parciales	solo datos de “se subieron calificaciones” (nota numérica)		
Examen	sin datos Listado de fechas y horarios para repasar (9 días) en el laboratorio de Biología Foro -Este espacio es para dudas y consultas para el examen del 21 de febrero. No interviene ningún estudiante		

Pautas de evaluación

Autoevaluación	
Coevaluación	Hay oportunidades en foros pero los estudiantes no responden a otros es un diálogo Profe con estudiantes uno a uno En uno de los tres foros aparece  Gustavo Ferrando Vie 1 jun, 2018 at 9:06 pm Caró, ¿cómo andás? De acuerdo contigo, ¿qué permitió entonces en los vertebrados la notocorda y su posterior sustitución por la columna vertebral? Seguimos conversando Saludos Responder 19_Maria Pilar PERMANYER BARRAGUÉ Lun 4 jun, 2018 at 11:18 am Estoy de acuerdo con los aportes de la compañera. Si entendí bien , con respecto a pregunta del profesor podemos decir que la notocorda sirve como esqueleto axial del embrión hasta que las vertebras se forman. Sirve de base para el este , estableciendo la línea media y envía señales moleculares esenciales para la inducción del tubo neural, luego las somitas y otras estructuras adyacentes desaparece Mostrar menos Responder 19_Pablo Federico GALVAN SILVEIRA Mar 5 jun, 2018 at 12:43 am Debería haber dicho “sirve de base para el eje del cuerpo” Responder Gustavo Ferrando Jue 7 jun, 2018 at 11:23 am y en la medida que es sustituida por las vertebras permite la inserción de poderosos músculos que van a posibilitar un mayor desarrollo posterior. Responder 11_Raquel Cecilia BIAGETTI FRANCO Vie 15 jun, 2018 at 11:19 pm Sumando sobre la pregunta realizada a la compañera: En los vertebrados superiores la aparición de la columna vertebral tiene como ventaja no solo proveer de estructuras resistentes que protegen a los órganos nerviosos vulnerables, sino además brindar un “endoesqueleto vivo” capaz de acompañar el crecimiento del animal. En el caso de los invertebrados que poseen un exoesqueleto rígido, el animal debe en cada crecimiento realizar una muda para adaptarse a su nuevo estuche, demandando tiempo y energía. Además el esqueleto interno, se transforma en una fuente de reserva de minerales y sustancias imprescindibles en el metabolismo celular, como es el fosfato cálcico, el cual puede ser rápidamente movilizado desde y hacia los huesos.
Heteroevaluación	Si Mucha retroalimentación

Foro presentación	no Para comenzar pone tarea de repaso con listado de 10 preguntas cortas

Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 6/10**

Foro de consulta	no
Foro con tareas	sí, pero sin calificar. En cada unidad comienza con un foro con algunas preguntas y busca generar debate.

Retroalimentación

Responde y desafía a profundizar, sigue preguntando.

-María Pilar, ¿cómo andas?. De acuerdo contigo, pero conceptualmente...¿qué entendemos por Biología?

-Ruben, ¿cómo andas?. Te sugiero que revises un poco el origen del Blastoporo, si coincido contigo en el destino final del mismo que organiza a los animales en Protostomados y Deuterostomados.

-María Noel, ¿cómo andas?

Entre lo que has comentado me surge una duda, los animales que si son todos pluricelulares...¿tienen organización tisular?

Saludos y seguimos más adelante

Varias veces consultan por el libro dónde estudiar

-el docente lo aclara cordialmente

<u>En una entrega de tarea</u>

-Les pido que se ajusten a lo solicitado, y como siempre la forma de presentarlo queda librado al criterio y practicidad de cada uno de ustedes

Evaluación formativa

Foros: sin calificar , con preguntas y mucha retro del profe a veces conversación entre estudiantes

Tareas 15 Preguntas cortas abiertas algún cuadro comparativo, flexibilidad en las entregas

Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 7/10**

193 Evaluación Selección múltiple en documento de word pero para entregar como tarea

194 Evaluación MO en GOOGLE drive (formulario) incluye aspectos emocioales sociales

La presente evaluación tiene como único objetivo recabar opiniones sobre sus impresiones de la Tarea que están finalizando.
Por lo tanto, los invito a responder una breve pero importante evaluación.

*Obligatorio

1) ¿Cómo se sintió durante el desarrollo de esta Tarea? - Indique una opción *

- a) Sorprendido
- b) Me pareció interesante
- c) Muy a gusto
- d) Me permitió un buen relacionamiento de la información
- e) No me resultó mayormente significativa

2) La información encontrada y consultada – Indique una opción *

- a) Me permitió un mayor conocimiento acerca de los organismos
- b) Fue significativa para mi formación docente
- c) Me permitió resignificar la información que ya poseía

195

- d) No me aportó mayormente nada
- e) Me resultó totalmente novedosa

3) Los recursos informáticos – Indique una opción *

- a) Fueron muy adecuados para la búsqueda de información
- b) Complementaron la búsqueda bibliográfica

196

197 En una tarea hay rúbrica (ver documentación entregada)

Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 8/10**

Matriz de Valoración.-

Dimensión Criterio de rendimiento	No logrado Tarea muy incompleta o no presentada	Mínimamente logrado Cumple mínimamente con las exigencias	Logrado Cumple adecuadamente con las exigencias
Actividad - 1	La información aportada así como las preguntas formuladas, revelan escaso interés en el tema	El trabajo tanto en búsqueda de información como en preguntas planteadas es aceptable, pero revelan poca profundidad en el tratamiento del tema.	La búsqueda de información ha sido muy interesante, demuestra interés y compromiso para con el tema. Se aprecia también una permanente motivación tanto en tareas individuales como colectivas
Actividad - 2	Trabajo comparativo muy escaso de contenidos y con errores conceptuales. No hay evidencias de reflexión sobre el tema planteado.	Si bien el trabajo no presenta errores, el mismo es bastante básico y escueto, al igual que la reflexión final. Lo que demuestra poco interés de superación.	Trabajo ordenado, minucioso, rico en contenidos y en la profundidad de los mismos, al igual que la reflexión final que demuestra el interés por el tema y la asignatura en general

Parciales

Parcial I

-subió las calificaciones del primer parcial.(se publican notas en plataforma)

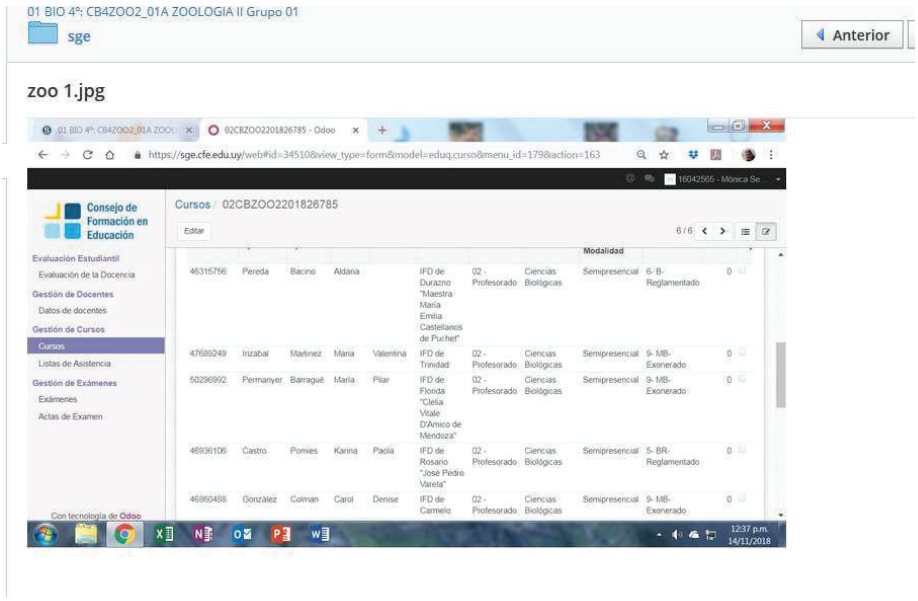
Fecha: 05/07/2020 **A4** **Página: 9/10**

202 **En pautas de evaluación del curso**

203 -hola a todos!El encuentro se realizar el día 26 de octubre entre las 13.00 y las 17.00 horas.Realizaremos aclaración de dudas y el 2do. parcial.

Se colocan notas finales como captura del SGE

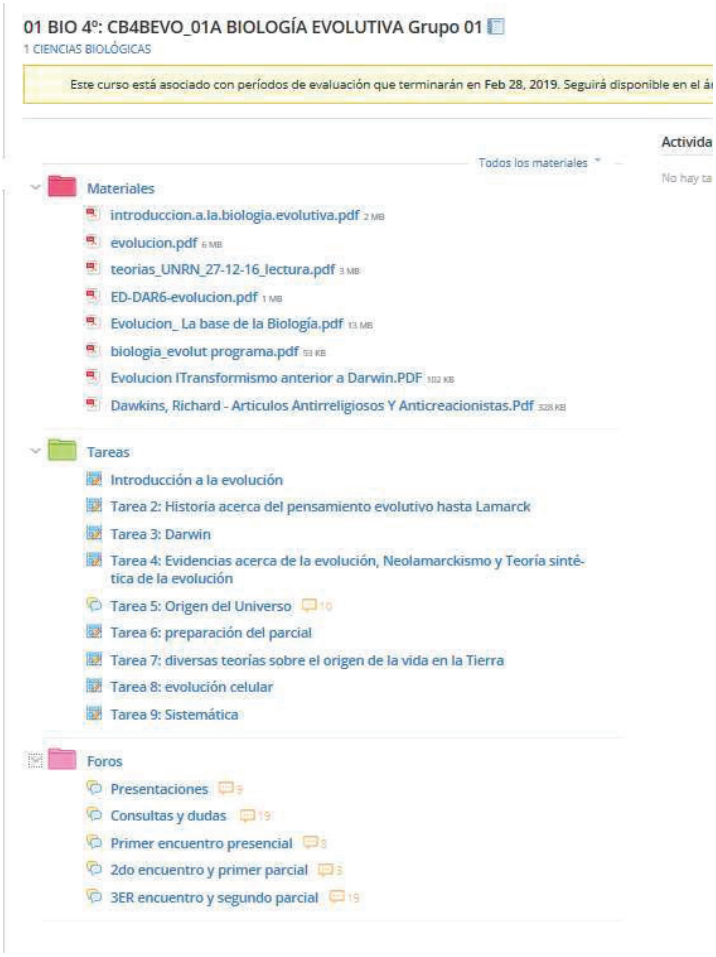
204



A5

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 1/7**

001 Ficha A5



002

003

004

005

006

007

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 2/7**

009	**Aula**	A5 (10-15)	3hs sema	anual
028	**Guía de curso**	El programa oficial En 1er foro de consultas	-Hola, y bienvenidos a todos, en la carpeta "Tareas" tienen agregada la tarea 1, que es para introducirnos en el concepto de evolución y sus mecanismos. Por otro lado en la carpeta "materiales" tiene agregados 4 libros sobre evolución que les van a servir para realizar las diferentes actividades, de a poco les agregaré más materiales. Pueden ampliar la bibliografía con otras fuentes, también en esa carpeta tienen el programa de la asignatura. Es importante a la hora de realizar las tareas citar SIEMPRE las fuentes consultadas, y no copiar y pegar de páginas web. Queda este foro abierto para consultas y dudas sobre la tarea 1 y el curso en general	
029	**carpeta**	3 carpetas por tipo de material		
038	**material (pdf/enlace/ppt)**	7 pdf 4 libros (200 a 500 pg) 2 documentos (60 pg)		
048	**material texto/imagen/video**	textos		
058	**Foro presentación o consulta**			

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 3/7**

06	**Foro con tareas**			

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 4/7**

	Tareas	9 tareas con 3 o 4 preguntas cortas o actividades	Definir Nombrar Explicar******* Analizar frase elaborar reseña en base a autores Justificar Comparar Realizar biografía Desarrollar ideas… Hacer línea de tiempo Analiza y explica Buscar y compartir (video) "INVENTAR una población como ejemplo donde se explique la evolución desde el punto de vista de Lamark y de Darwin. (no usar el de las jirafas)" Tarea preparación del parcial -Hola, esta tarea tiene como finalidad realizar un ejercicio para repasar y preparar el parcial En la carpeta Materiales les agregue un libro que se llama Artículos Antirreligiosos, la idea es que a lean el artículo que se llama ¿De dónde has sacado esos ojos? y expliquen la evolución del ojo como si fueran Lamarck, como si fueran Darwin y como si fueran neodarwinistas.	Profesora, le consulto si esta actividad puede ser realizada en equipo. Saludos. -bueno si quieren puede ser una buena idea, entreguen todos para que la calificación les quede a los integrantes, aclaren quienes participan del equipo

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 5/7**

Cuestionarios			
Prácticos			
Otros			
Parciales	Parcial I: con material a la vista Parcial II: un presentación sobre un tema elegido	en grupo	
Examen			

Pautas de evaluación

Autoevaluación	
Coevaluación	
Heteroevaluación	

Foro presentación	1, se presentan 9 estudiantes
Foro de consulta	1 para el curso, la docente va anunciando la publicación de tareas y reclama cuando no se entregan. 1 para verificar quiénes se presentrán al parcial I (7 responden)
Foro con tareas	1 (no se califica) -Hola, el siguiente tema lo vamos a empezar a trabajar en este foro, para el mismo tienen que: 1-Buscar y compartir algún documental acerca del origen del universo y la teorías que lo tratan de explicar. (compartir el link) 2-Hacer una breve explicación de lo que se trata en el documenal

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 6/7**

Retroalimentación

En el foro de consultas una alumna escribe:

Hola, estoy teniendo algunas dificultades para la realización de la tarea 4, he leído los materiales que hay en la carpeta y no he logrado tener claras las ideas para realizar la tarea, ¿podría recomendarme algún otro libro?

la docente responde en el día:

-Hola, sobre cuál de las partes de la actividad?

-En algún biología general, en el Curtis seguro, podés encontrar algo.

-por lo menos como base y para organizarte

Intenta organizar a los estudiantes, lo alienta:

-así se organizan con tiempo, cualquier cosa PREGUNTEN!!!

No hay consultas ni respuestas.

Para apoyo a 2do parcial

-Cómo van con las presentaciones?, si tienen dudas consulten por el correo de la plataforma, estoy para ayudarlos obvio

Saludos

-traigan algo impreso para que quede registro del parcial

Evaluación formativa

Parciales

Parcial I

<u>Tarea de preparación</u>

-Hola, esta tarea tiene como finalidad realizar un ejercicio para repasar y preparar el parcial

En la carpeta Materiales les agregue un libro que se llama Artículos Antirreligiosos, la idea es que a lean el artículo que se llama ¿De dónde has sacado esos ojos? y expliquen la evolución del ojo como si fueran Lamarck, como si fueran Darwin y como si fueran neodarwinistas.

Fecha: 05/07/2020 **A5** **Página: 7/7**

En foro

-Ya tienen subida la nota del parcial (*se refiere al Parcial I*), disculpen la demora, estubieron muy bien en general.

-segundo encuentro está fijado para el viernes 17 de agosto de 8 a 12 am, en la primera mitad trabajaremos sobre los temas que venimos viendo y en la segunda parte realizaremos el primer parcial, en breve les comunico bien los temas, pero les voy avisando que para el mismo van a poder consultar materiales.

Parcial II

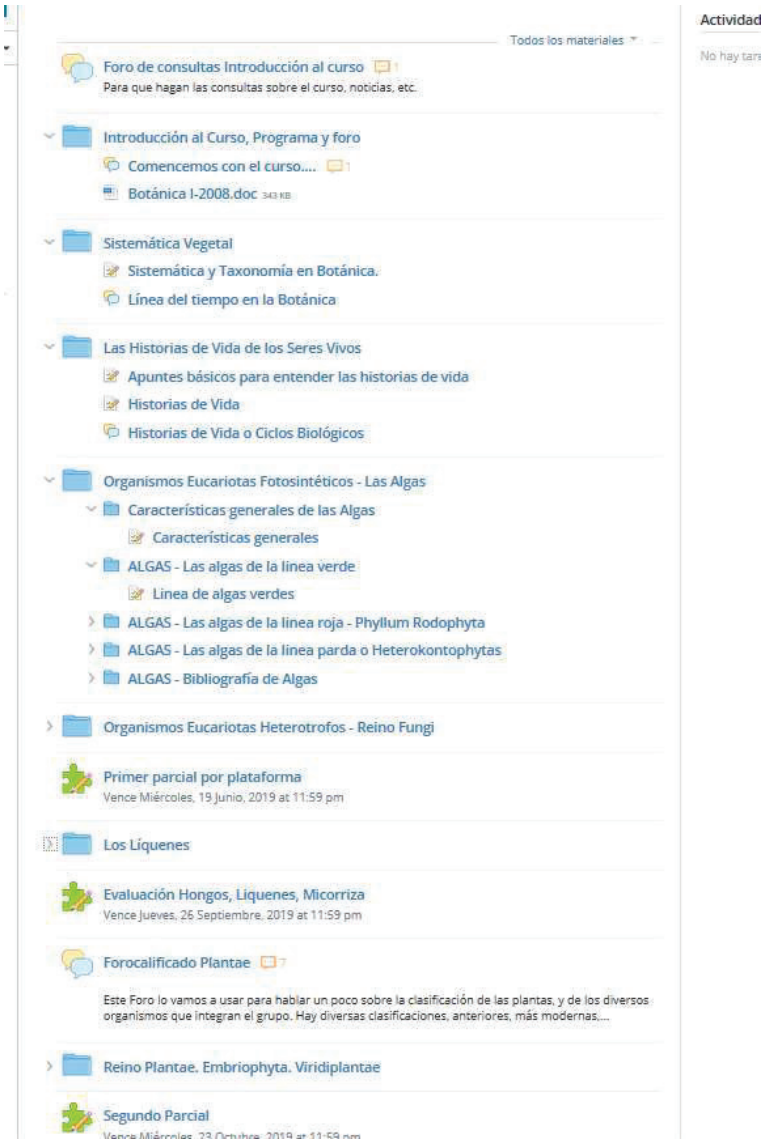
-Estaría bueno que de a poco fueran empezando a preparar las presentaciones.

Saludos

En pautas de evaluación del curso

A6

Fecha: 05/07/2020 **A6** **Página: 2/7**



002

Fecha: 05/07/2020 **A6** **Página: 3/7**

003
004 Las páginas llevan a enlaces de pdfs

005

006
007
008
009
010
014

Aula	A6 (20 estud.)	3hs semanales	anual

Fecha: 05/07/2020 **A6** **Página: 4/7**

02	**Guía de curso**	Programa oficial entrada en un foro con indicaciones generales	-Ustedes van a disponer en esta plataforma de carpetas con cada tema que demos en el teórico. Les voy a ir subiendo bibliografía para cada tema, general, etc. Por tanto es bueno que vayan navegando por la plataforma donde van a ir apareciendo cosas en el correr del curso No vamos a seguir el orden del programa por razones de clima en primera instancia. Todavía podemos encontrar algas de agua dulce y materiales para trabajar en laboratorio. Planeamos hacer una salida inicial que va a trabajar desde Taller de laboratorio, Botánica I, Zoología I, ECI III. Es la instancia donde podemos ver técnicas de muestreo y obtener material para observar y desarrollar el curso, de Botánica I en especial. Gracias y espero sus comentarios y consultas, para eso está abierto un foro en ésta carpeta. Trataremos de llevar esto en un régimen de blended learning como se usa ahora. El curso es muy denso... y van a tener que aprender muchas cosas...	

Fecha: 05/07/2020 **A6** **Página: 5/7**

03	**carpeta**	8 carpetas (temáticas) 1 con introducción 1 con bibliografía (más de 10 librosy 40 imágenes)		
04	**material (pdf/enlace/ppt)**	páginas de Schoology con enlaces a pdfs y ppts		
05	**material texto/imagen/video**	libros capítulos presentaciones con abundantes imágenes no videos		
06	**Foro presentación o consulta**	1 presentación (solo el docente) 1 consulta para el curso (una sola)		
07	**Foro con tareas**	3 solo en uno responden los estudiantes	Discutir (F) Establecer criterios(F) Organizar línea de tiempo (F)	
08	**Tareas**		observar e identificar Completar esquemas Explicar** Diferenciar Describir Definir Ejemplificar	
09	**Cuestionarios**	3 cuestionarios (sin acceso) 2 son los parciales		
10	**Prácticos**			
10	**Otros**			
11	**Parciales**	2 parciales cuestionario por plataforma		
12	**Examen**			
12				

Fecha: 05/07/2020 **A6** **Página: 6/7**

Pautas de evaluación

Autoevaluación	sin evidencia
Coevaluación	sin evidencia
Heteroevaluación	sin evidencia

Foro presentación	Presenta el curso mínimamente en cuanto a la organización pero no indicaciones de evaluación
Foro de consulta	1 al inicio del curso, una sola intervención del docente indicando una inasistencia y que pronto será el parcial
Foro con tareas	3 foros con tareas, en uno dice “calificado” es el único con respuestas

-Pero para evitar la superposición de contribuciones propongo una lista de temas, cada uno elegirá uno de ellos y hará su aporte. (Con sus propias palabras, evitando el plagio)

Retroalimentación

Evaluación formativa

-Este Foro lo vamos a usar para hablar un poco sobre la clasificación de las plantas, y de los diversos organismos que integran el grupo. Hay diversas clasificaciones, anteriores, más modernas, que van tomando nuevos caracteres. Cuales son? En que se basan? (foro que dice calificado pero no configurado como tal)
(Salvo una estudiante todos responden enviando un documento de texto como adjunto. No hay conversación)

Propone una discusión
-Historias de Vida o Ciclos Biológicos Porque el cambio de terminología?

Parciales

Fecha: 05/07/2020 **A6** **Página: 7/7**

181 Ambos cuestionarios por plataforma

182 Parcial I

183 Parcial II

184

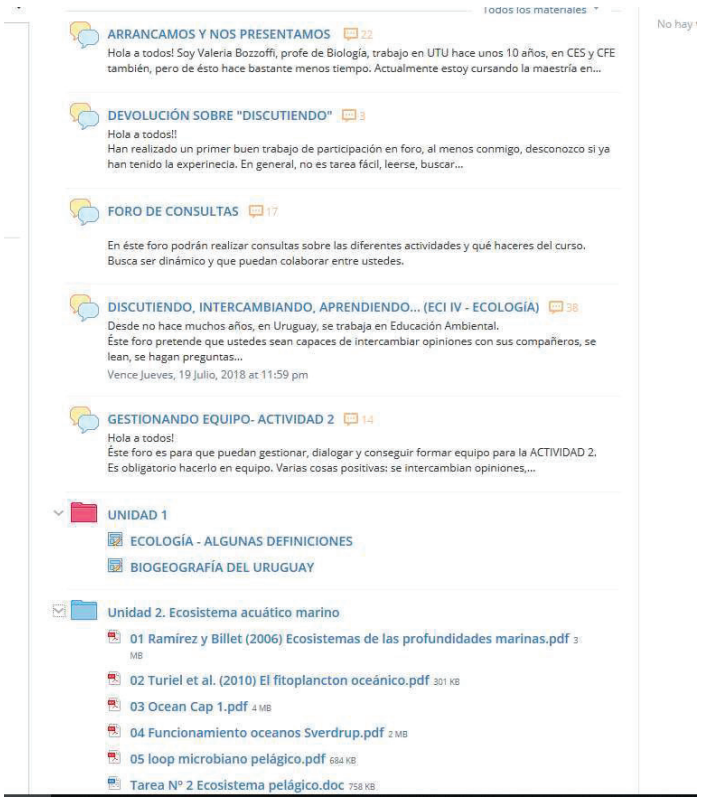
185 **En pautas de evaluación del curso**

A7

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 1/11**

001 Ficha A7

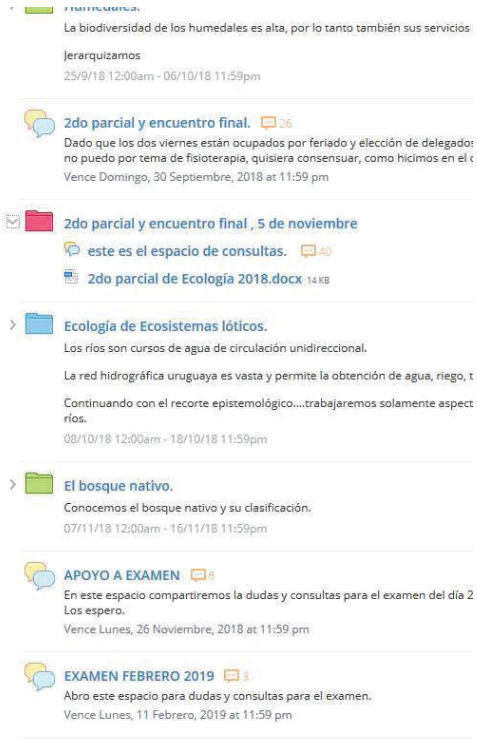
002



003

004

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 2/11**

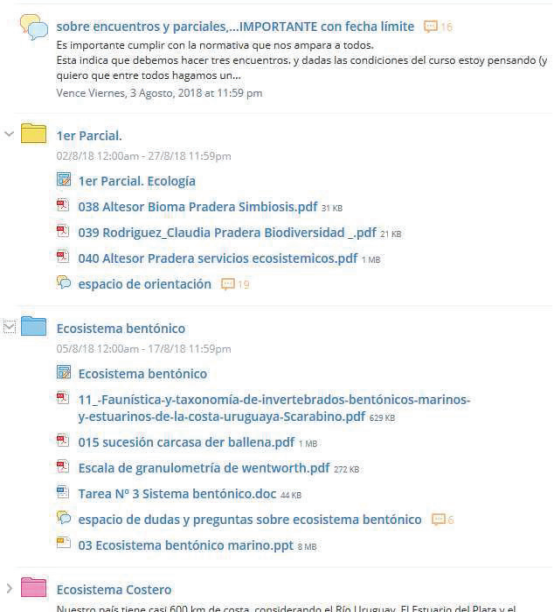


005

006

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 3/11**

007



008

Aula	A7 (21 estud)		anual
Guía de curso			
carpeta			
material (pdf/enlace/ppt)	4 o 5 pdf y 1 ppt en cada unidad		

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 4/11**

04	**material texto/imagen/video**	Textos presentaciones con imágenes Video como nota en tarea (se muestra un video que se llama Feast in the deep (Banquete en lo profundo) Creo que puede ayudar mucho a esta última pregunta y para sus clases. ES un excelente ejemplo de sucesión ecológica.)		
05	**Foro presentación o consulta**			
06	**Foro con tareas**	-Qué les parece comentar qué tipo de bosques están presentes cerca de sus centros de estudio?	responde una alumna	
07	**Tareas**	7 tareas formativas	Indicar Completar* Construir un a gráfica Interpretar gráfica Justificar Explicar Describir* Realizar mapa conceptual Interpertar lámina Clasificar según un criterio Ubicar en mapa	
08	**Cuestionarios**			
09	**Prácticos**			
09	**Otros**	Referencia al uso del Conference y que queda grabado	para aclarar dudas específicas a una estudiante que consulta	

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 5/11**

Parciales	Parcial I	Elaboración de presentación sobre tema para público con alguna pauta de extensión y enfoque	
Examen	-El examen tiene dos partes: El escrito, con todos los contenidos del programa y el tipo de preguntas es como las actividades y el segundo parcial. Luego, una parte oral donde otro tema y tu tienes que responder utilizando vocabulario técnico y demostrando lo aprendido. saludos.		

Pautas de evaluación

Estudiante pregunta por cómo se tiene en cuenta eval formativa, tareas

-Son tenidas en cuenta como evaluación de proceso y reglamentación. Creo que si en el único parcial que hacemos como prueba de conocimiento la calificación es por ejemplo 3 a 6 ...y la exoneración se logra con 9. ¿cómo debería realizar el promedio final si no tengo la seguridad del aprendizaje?

-para que tengan la total certeza y seguridad, de mi objetividad, voy a indicar el puntaje perfecto de cada pregunta la que verán en el parcial , y fundamentar de forma oral luego de la finalización del mismo los resultados esperados para cada pregunta.

-si les pregunto en el parcial las funciones de un humedal, Deben decier . Transformadores, Fuente y Retenedores. Porque fue con la bibliografía que trabajamos en el curso. Pero tienen que memorizar estos tres términos, Luego lo desarrollarán con sus propias palabras. Si tuvieran otra bibliografía, y por lo tanto las funciones del humedal para ese autor no son esas que dimos en clase, citan autor y año, que si no lo conozaco, lo corroboro cuando corrija.

No se si fui clara.

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 6/11**

Autoevaluación	no hay evidencia
Coevaluación	no hay evidencia
Heteroevaluación	toda

Foro presentación	Muy cálido, mucho intercambio.
Foro de consulta	-"sobre encuentros y parciales,...IMPORTANTE con fecha límite" Consulta para parcial, muchas orientaciones indicaciones y remarca plazos con antelación, avisa que no extiende. Las unidades tienen tareas y se acompañan de foro de consulta con intercambios. En cada unidad hay foro de consultas (como 13 foros más alguno para acordar algún sunto) 2 Foros de consulta para los exámenes, indica pautas
Foro con tareas	1-solo responde una alumna

Retroalimentación

-Tenemos trabajo. Adelante!! He leído cosas lindas...pero el RECORTO Y PEGO ESTÁ DEFINITIVAMENTE PROHIBIDO.

-Muy importante saber respetar las normas APA. cada vez que realicemos un trabajo deben ser aplicadas.

-no. Es incorrecto. Busca las normas APA Por ejemplo. Altesor, A. (2004)Bioma Pradera. Simbiosis Nº 5. APB. Montevideo. (responde a consulta en un foro)

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 7/11**

-Foro de consulta para parcial: Como ven les he sumado tres artículos como para que comprendan el espíritu de la propuesta. por supuesto ustedes pueden y deben buscar otra bibliografía si así lo requiere su presentación. Este espacio es para comentarios o para orientar el trabajo. Indudablemente que no recibo trabajos fuera del tiempo estipulado. Como ven tienen tiempo...espero maravillosos trabajos!!!

-hace casi un mes que está agendado. hay que distribuirlos tiempos (frente a pedido de cambio de fecha)

Una estudiante presenta una duda

-lunes de noche hago conferencia.. aviso el v finde

-queda grabada.

Evaluación formativa

Orienta con abordaje: -Sugiero que comiencen mirando el ppt, luego profundizando en los artículos de nuestros ecólogos que tienen en esta carpeta.

Consignas pautadas, muchas veces resalta los verbos. Algunas rpeguntas hacen referencia específicamente al material de lectura (o diapositivas)

-Completa el siguiente cuadro comparativo sobre los dos TIPOS MORFODINÁMICOS de las playas. Se aportan algunas características

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 8/11**

Coloca tablas y láminas para completar, solicita elaborar o interpretar gráficos.

Planteo de situación problema

-En un ejemplo de sucesión acuática marina, una ballena u otro mamífero acuático muere y por gravedad cae al fondo marino. Comienza una sucesión a partir la descomposición.

a- Describe el estado de necrófagos móviles de la sucesión en carcasa de ballena.

b. ¿a qué se refiere el estado de oportunistas?

c- Explica el estado sulfofílico, indicando las características anatómicas de los poliquetos del género Osedax.

D ¿Qué significa “estado de arrecife? Si buscas el término en un diccionario, lo puedes transponer a este proceso.

Parciales

Parcial I

Pedir un trabajo a presentar sobre un tema determinado. No es necesario que sea presencial . Es Individual y con plazo de etnrega

consigna Parcial I

En este primer parcial tarbajamos acerca del bioma que se extiende en nuestro territorio. LA PRADERA.Deben realizar una presentación en powerpoint para el nivel de Segundo de Bachillerato (2DB) sobre los aspectos ecológicos y económicos de la pradera uruguaya.No debe superar las 30 diapositivas, que como presentación debe tener láminas, tablas y texto (que debe ser disparador) para ilustrar.Se evaluará tanto el aspecto didáctico como el de los contenidos adaptados a un 5to año Biológico.

Parcial II

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 9/11**

214 El parcial final va a ser PRESENCIAL, sin materiales y con una selección de los temas de curso. Las condiciones de calificación (ya se que les importa la calificación 9 para exonerar) las gestionamos entre todos.

215

216 -La propuesta va a ser similar a los ejercicios de las tareas planteadas en la plataforma. El mismo tipo de ejercicios.

217

218 **En pautas de evaluación del curso**

219 -Es importante cumplir con la normativa que nos ampara a todos.

220 Esta indica que debemos hacer tres encuentros. y dadas las condiciones del curso estoy pensando (y quiero que entre todos hagamos un acuerdo es que si les parece, uno de los encuentros lo hagamos por la platafora donde dice "conferences"

221 Por otra parte, sobre los parciales, tengo una propouesta.

222 -1. Pedir un trabajo a presentar sobre un tema determinado. No es necesario que sea presencial . Es Individual y con plazo de etnrega. El tema lo tengo en mente, pero neesito la opinión de ustedes.

223 - 2. El parcial final va a ser PRESENCIAL, sin materiales y con una selección de los temas de curso. Las condiciones de calificación (ya se que les importa la calificación 9 para exonerar) las gestionamos entre todos.

224 He visto pocas personas interactuando. Es imprescindible que resolvamos esto a la brevedad. Espero los comentarios de todos!!!

Fecha: 05/07/2020 **A7** **Página: 10/11**

225

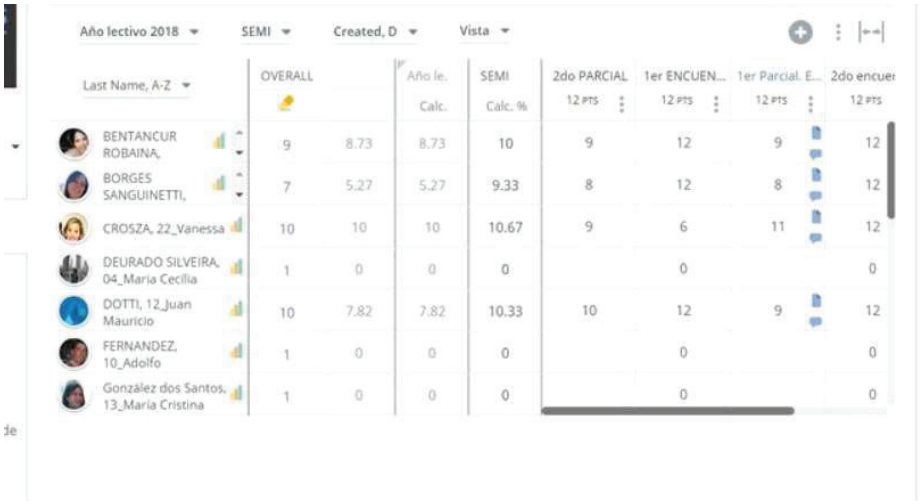
226 --Son tenidas en cuenta como evaluación de proceso y reglamentación. Creo que si en el único parcial que hacemos como prueba de conocimiento la calificación es por ejemplo 3 a 6 ...y la exoneración se logra con 9. ¿cómo debería realizar el promedio final si no tengo la seguridad del aprendizaje?

227 -Ya he subido las calificaciones finales al curso. Ahora lo hago al SGE. He tomado en cuenta las calificaciones de los parciales y las tareas realizadas que muestran el seguimiento del curso. Saludos a todos!!

228 Publica capturas del SGE y libreta de Schoology y comenta:

229 -Acá está mi libreta completa. Desconozco los mecanismos internos de las plataformas por los que no pueden ver sus calificaciones. (es su derecho, por eso las publico)

230



Año lectivo 2018 | SEMI | Created, D | Vista

Last Name, A-Z	OVERALL		Año le. Calc.	SEMI Calc. %	2do PARCIAL 12 PTS	1er ENCUEN... 12 PTS	1er Parcial. E... 12 PTS	2do encuer 12 PTS
BENTANCUR ROBAINA,	9	8.73	8.73	10	9	12	9	12
BORGES SANGUINETTI,	7	5.27	5.27	9.33	8	12	8	12
CROSZA, 22_Vanessa	10	10	10	10.67	9	6	11	12
DEURADO SILVEIRA, 04_Maria Cecilia	1	0	0	0		0		0
DOTTI, 12_Juan Mauricio	10	7.82	7.82	10.33	10	12	9	12
FERNANDEZ, 10_Adolfo	1	0	0	0		0		0
González dos Santos, 13_Maria Cristina	1	0	0	0		0		0

A8

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 2/14**

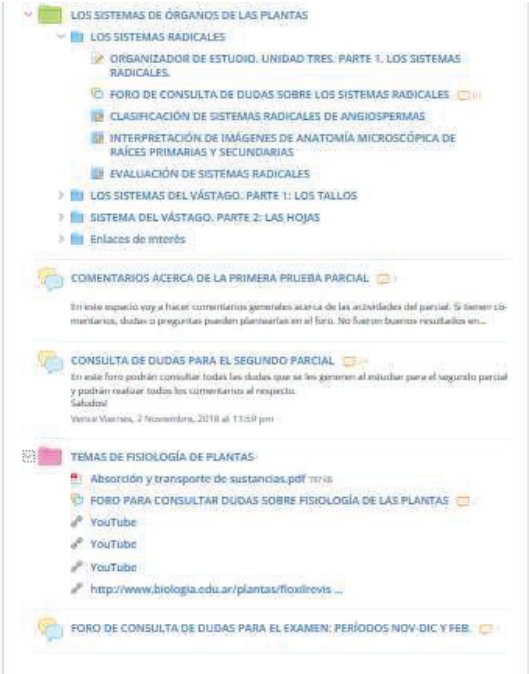
003

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 3/14**

004

005

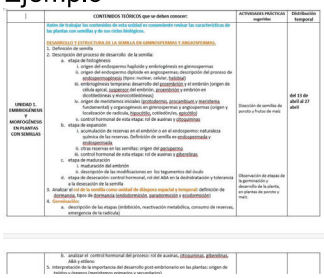
006



007

008 009

Aula	A8 BOTÁNICA II	16 estudiantes	anual

Guía de curso	Documento de 1 carilla presentación personal y del curso “A través de esta comunicación quiero describir someramente los contenidos del curso y el estilo de trabajo” Cada unidad tiene organizador del estudio: Ejemplo “El archivo contiene un organizador del estudio de esta unidad, con un detalle de los contenidos a trabajar, actividades prácticas sugeridas que enriquecerán el abordaje teórico y la bibliografía sugerida. Sugiero que todas las dudas generadas respecto a la temática, se planteen en el foro correspondiente a esta unidad. Las actividades que se plantean tienen como propósito orientar el estudio de los temas. Luego del plazo sugerido en la columna: distribución temporal, se enviará una actividad de evaluación sobre el tema.” Ejemplo 	Pautas de organización del curso La forma de trabajo para cada unidad será a partir de: un organizador de estudio que detallará los temas a ser estudiados, el orden recomendado para su abordaje así como sugerencias bibliográficas. Estos organizadores de estudio podrán ser acompañados de otros materiales de apoyo. Constituyen también una especie de programa analítico-sintético que los orientará en el estudio de los temas para parciales y exámenes. Simultáneamente encontrarán algunas propuestas de actividades personales y/o grupales como disparadores de la discusión y reflexión acerca de los contenidos involucrados en la unidad didáctica o como síntesis de las mismas. Estas actividades en algunos casos se pueden evaluar. Se abrirá además un foro como único medio de consultar dudas sobre las temáticas trabajadas y también con respecto a las actividades y tareas de evaluación del tema correspondiente. En estos foros además, podrán hacer comentarios pertinentes a la temática e intercambiar con sus compañeros. Recuerden que se evaluará su participación oportuna,	

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 5/14**

05	**carpeta**	4 carpetas temáticas principales En dos de los temas hay subcarpetas con otros temas Dentro de cada uno una carpeta con “material de apoyo” 		
06	**material (pdf/enlace/ppt)**	pdf capítulos ppt enlaces		
06	**material texto/imagen/video**	textos imágenes (enlaces a sitios con imágenes) Videos con procesos biológicos		
07	**Foro presentación o consulta**	1 sin ver respuesta		
08	**Foro con tareas**	de coevaluación y grupal mucho práctico con imágenes y tablas	Completar Identificar Señalar Clasificar Reconocer* Redactar	

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 6/14**

Tareas	2 tareas (banco de actividades sin evaluación) 10 tareas Para entregar combina MO con imágenes y preguntas	Reconocer (en imágenes): estructuras, funciones, taxonomía MO Subraya la correcta Relaciona Selecciona la palabra Redacta brevemente Responda Fundamente (imagen) Analice la gráfica Describa	
Cuestionarios	2 cuestionarios 1 es el parcial aplicación Para evaluar actividades prácticas como tarea 10 preguntas MO y SM		
Prácticos	Se identifica una carpeta con actividades prácticas Pautada, evaluada con cuestionario Protocolos con procedimiento, ilustraciones y evalaución	Protocolo se solicita observación (con y sin Microscopía)	
Otros	Sitios de Google Padlet		
Parciales	2		
Examen			

Pautas de evaluación

En la guía del curso

…….

- "Recuerden que **se evaluará su participación** oportuna, pertinente y fundamentada en estos foros, como si se tratase de intervenciones orales en un curso presencial.

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 7/14**

- Luego de un tiempo adecuado para el **estudio** y **la comprensión** de la temática, les enviaré **tareas de entrega obligatoria** para evaluar su comprensión sobre los temas trabajados. Estas actividades les serán devueltas evaluadas con los comentarios y correcciones pertinentes.
- Tendrán además **dos parciales obligatorios** que se realizarán, en lo posible, de forma presencial"

……..

"Es muy importante que hagamos de este curso una nueva oportunidad de aprendizaje, cooperando unos con otros y con la meta de formarnos como docentes cada vez más comprometidos y seguramente el resultado será provechoso para todos. Les recuerdo que el promedio final del curso es un promedio conceptual, donde no solo se evalua la realización de los parciales y la asistencia a las instancias presenciales, sino que se tiene en cuenta toda su actuación presencial y no presencial."

En tarea se aclara

-No agreguen imágenes ni textos descargados de la Web o copiados textualmente de la bibliografía, las respuestas deben evidenciar análisis de las fuentes de información y una síntesis personal de los materiales consultados.

Tarea colaborativa

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 8/14**

Autoevaluación	Sí, en foro de corrección general del parcial los estudaintes comentan: Creo que la propuesta era accesible. En lo personal lamento no haber dedicado mayor tiempo de estudio pero la verdad es que botánica II fue el último de una seguidilla de muchos parciales. También considero que hice una mala jerarquización de contenidos. Al ver la propuesta sentí que quizás había profundizado en aspectos (detalles) que no eran necesarios. Sobre tejidos, me dediqué más a aprender nombres y saber, por ejemplo en los tejidos conductores, qué células se comunicaban con qué otras, que no me senté a observar microfotografías (gran error). Probablemente de haber tenido mayor tiempo lo hubiese hecho. Con respecto a la actividad 2, si bien hicimos un repaso en el primer presencial, creo que mi mayor problema en la interpretación del ejercicio es arrastrar algunos errores y/o vacíos conceptuales de la botánica 1 que deberé volver a ver. ********** al ver la propuesta el día del parcial, me dio la sensación de: "con este puedo", muy lejano al sentimiento que tenía el día anterior de "seré masacrado". El hecho de que las correcciones de las actividades previas hayan sido tan rigurosas, buscaba, pienso, prepararnos mejor para la instancia del parcial. Como algunos de nosotros se lo expresamos en el encuentro, y esto es *opinión persona*l, no resultó de esa manera: me vino como un "miedo" hacia la materia. El hecho de que el parcial fuera más accesible de lo que esperaba, me devolvió la perspectiva. Así que de mi parte, pondré más empeño, estudiaré mejor, para pelear, si bien ya no por la exoneración, por la reglamentación (¿se puede, no?)

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 9/14**

Coevaluación	En foros hay participacion y aclaraciones de los compañeros que la docente valora: -Hola Vanessa, las aclaraciones de Alexander han sido muy pertinentes y agradezco que lo hiciera. Si se pide comparar significa que hay que señalar semejanzas y diferencias, no solo diferenciar. Saludos. Se piden ayuda entre ellos en el foro: -hola! alguien me podria ayudar? no estoy entendiendo el cuadro de la actividad.
Heteroevaluación	la docente corrige en foros y tareas

Foro presentación	Muy bien pautado lo que se espera, con imagen decorativa. Es de respuesta individual "Debe enviar un comentario antes de poder ver las respuestas."
Foro de consulta	En cada unidad mucha actividad salvo en la última Foro donde se comentan correcciones generales del 1er parcial Hay un foro de consulta para exámenes -Tendrán un foro de consultas de dudas y comentarios, que los animo a usar con más asiduidad.
Foro con tareas	de coevaluación y grupal mucho práctico con imágenes y tablas

Retroalimentación

En primer foro de consulta (hay bastante actividad de preguntas y aclaraciones, algunos no entendieron la guia y otro compañero lo explica)

-Hola a todos! Me preocupa no leer ningún comentario o pregunta acerca de los contenidos de

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 10/14**

esta unidad. Sé que algunos temas pueden presentar alguna dificultad y por ello mi preocupación. ¿Están leyendo y siguiendo la secuencia propuesta en el organizador de estudio?, ¿qué tal les ha ido con las actividades prácticas?, ¿han reconocido las estructuras de los embriones sin dificultad?, ¿el desarrollo de las plántulas les ha permitido identificar origen de los sistemas vegetativos de la planta?

¿Han hecho las actividades de repaso?, ¿qué les parecieron?

Hoy publico la tarea de evaluación de esta unidad, tienen unos días para entregarla. Consulten en este foro todas las dudas que les surjan.

Se plantean algunas dificultades en comprender las consignas, varias veces la docente u otros estudiantes tienen que aclarar

-Para poder evaluar y que sus notas vayan a la libreta de calificaciones correctamente, voy a borrar todos los mensajes que no se refieran a la publicación de su tarea. Si ocurriera que, luego de hacer esta eliminación, se publica en este foro, nuevameante alguna duda, comentario o consulta que no corresponda a la respuesta a la tarea, calificaré la tarea como no entregada.

Atender y entender las pautas y consignas de los trabajos que se proponen en la actividad docente, va a ser una tarea que ustedes deberán enseñar a sus alumnos, estableciendo mensajes claros y adecuados a sus niveles de comprensión. El exigir de ustedes el mismo nivel de atención a las consignas de las tareas propuestas en esta plataforma, es también una tarea de enseñanza que me compete como formadora de formadores.

Una vez más: Recuerden que lo que publiquen en este foro se tomará como su tarea. Lean las pautas del trabajo, y las dudas o comentarios los publican en el foro de dudas.

Consulten todo lo que consideren pertinente a su situación como estudiantes y a su tarea de aprendizaje, pero no lo hagan en este foro; para ello tienen a su disposición el foro de consulta de dudas o el correo de la plataforma.

<u>Aclaraciones a correcciones de tareas</u>

La profesora tiene que explicar cómo descargar el doc de la tarea corregida y cómo corrigió el trabajo colaborativo de hacer una web

-Me parece que están confundidos, la captura de pantalla que publiqué para Vanessa es de la corrección de su tarea de tallos y es respuesta a una pregunta que ella hizo al recibir el trabajo corregido. Es la tarea individual que se cargó en la plataforma.

Las correcciones de la tarea que yo anuncié que iba a hacer, son correcciones a la tarea de identificación de órganos que se hizo en el sitio web y donde ustedes trabajaron. El sitio web no se puede descargar, más allá de que ustedes pueden hacer captura de pantalla si quieren. De

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 11/14**

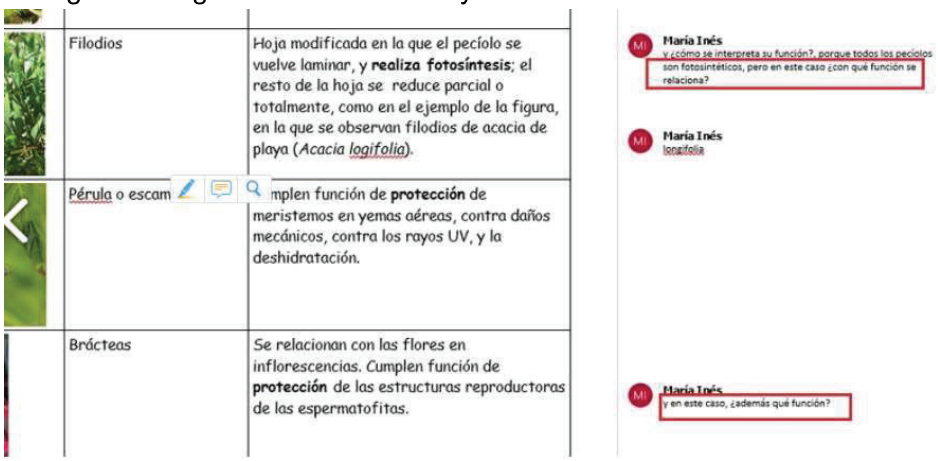
cualquier manera, las correcciones y comentarios están hechos allí, solo tienen que acceder al sitio. Mis intervenciones están en negrita, cursiva y mayúscula (no porque esté enojada, solo para que las distingan de las intervenciones de compañeros). Las calificaciones de esas tareas ya se subieron a la libreta.

¿Les queda claro ahora?, accedan al sitio web y verán las corrrecciones.

Aunque tal vez lo que no sepan es descargar las tareas corregidas, ¿es eso?, en la barra de tareas hay un botón para descargas. Si es esta la duda les puedo enviar una captura de pantalla.

Saludos.

Corrige descargando el documento y como comentarios de Word



	Filodios	Hoja modificada en la que el pecíolo se vuelve laminar, y **realiza fotosíntesis**; el resto de la hoja se reduce parcial o totalmente, como en el ejemplo de la figura, en la que se observan filodios de acacia de playa (*Acacia logifolia*).
	Pérula o escam	mplen función de **protección** de meristemos en yemas aéreas, contra daños mecánicos, contra los rayos UV, y la deshidratación.
	Brácteas	Se relacionan con las flores en inflorescencias. Cumplen función de **protección** de las estructuras reproductoras de las espermatofitas.

MI **María Inés**
y ¿cómo se interpreta su función?, porque todos los pecíolos son fotosintéticos, pero en este caso ¿con qué función se relaciona?

MI **María Inés**
logifolia

MI **María Inés**
y en este caso, ¿además qué función?

Tabajo en grupo con rúbrica

Cada grupo deberá selección en la web 3 imágenes de sistemas radicales de angiospermas y publicarlas en el tablero virtual PADLET.

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 12/14**

SELECCIÓN DE IMÁGENES en cuanto a los derechos de uso de las mismas	4 Se realiza una búsqueda y selección de imágenes atendiendo a los derechos de uso	3 Se realiza una búsqueda y selección de imágenes atendiendo a los derechos de uso	2 Se realiza una búsqueda y selección de imágenes atendiendo a los derechos de uso	1 Las imágenes seleccionadas no respetan los derechos de uso	
SELECCIÓN DE IMÁGENES en cuanto a su adecuación a los contenidos disciplinares trabajados	4 Las imágenes seleccionadas, son adecuadas a las pautas del trabajo y se visualizan bien todos los aspectos pautados. No involucran errores conceptuales.	3 Las imágenes seleccionadas, son adecuadas a las pautas del trabajo, pero algunos de los aspectos pautados no son claramente visibles. No involucran errores conceptuales.	2 Las imágenes seleccionadas, son en su mayoría adecuadas a las pautas del trabajo y/o no se visualizan bien todos los aspectos pautados. En la selección se hacen evidentes errores conceptuales menores.	1 Las imágenes seleccionadas, no son adecuadas a las pautas del trabajo, no se visualizan los aspectos pautados e involucran graves errores conceptuales.	
IDENTIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE SISTEMAS RADICALES DE ANGIOSPERMAS en cuanto al tipo de sistemas radicales, morfología, origen y función	4 La caracterización realizada es completa y no involucra errores conceptuales. Relacionan bien la estructura del sistema radical con sus funciones.	3 La caracterización realizada es mayoritariamente completa y no involucra errores conceptuales. Relacionan de forma incompleta la estructura del sistema radical con sus funciones.	2 La caracterización realizada es mayoritariamente completa pero involucra errores conceptuales. Relacionan, de forma incompleta, la estructura del sistema radical con sus funciones.	1 La caracterización realizada es muy incompleta y/o involucra errores conceptuales graves. No logran relacionar adecuadamente la estructura del sistema radical con sus funciones.	
				Total de puntos	

Corrección del 1er parcial

Se dan correcciones generales a cada pregunta.

Evaluación formativa

En primera unidad

-En este recurso encontrarán actividades destinadas a orientar el estudio de los contenidos de la unidad. Son actividades sin entrega, solo se consultan dudas al respecto en el foro correspondiente a la unidad.

Una propuesta en un foro

-No son actividades para entregar individualmente, son actividades que les permitirán reconocer en qué momento están del conocimiento sobre el tema, teniendo oportunidad de discutirlas con sus compañeros en el grupo.

Es una tarea grupal y de coevaluación en base a un documento que tiene imágenes para completar, señalar, identificar

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 13/14**

EQUIPO	MIEMBROS	DESARROLLA ACTIVIDAD:	COMENTA LA PUBLICACIÓN DEL EQUIPO:
1	CROZA/GALVÁN	1/2/3	6
2	BOJORGE/GONZÁLEZ	4 /5/6	5
3	IRIZABAL/CORNES	7	4
4	BORDONI/VIERA	8	3
5	PERMANYER/CASTRO	9	2

En el foro entregan la tarea (fecha pautada)
Los compañeros corrigen como respuesta al foro (fecha pautada)
la docente corrige la tarea

Otra colaborativa
-Les propongo hacer colaborativamente, en los grupos que organizaron durante el encuentro presencial, este cuadro comparativo entre tejidos de plantas.

Cada equipo lo descarga, lo completa y lo sube un miembro del equipo con los nombres correspondientes.

Otra colaborativa (realizar un sitio web en Google sites sobre varias temáticas que van desarrollando)
-Hola a todos, continúan trabajando en colectivo pero ahora todo el grupo junto.

Les mandé un enlace por correo hacia un sitio web que trabajaremos colectivamente. Para editar en el sitio web tienen que tener iniciada la sesión en Google. Sigan el enlace y accederán al sitio web. Para editar deben clickear en el lapicito. Lean las pautas del trabajo en la página principal.

Pregunten las dudas en el foro.

Saludos

Además lo continúan durante 3 unidades de conocimientos, lo van enriqueciendo
-Esta tarea se realiza en una herramienta externa. Sigan trabajando en la página web donde iniciaron el diagnóstico de raíces primarias y secundarias. No se preocupen si les dice que no

Fecha: 05/07/2020 **A8** **Página: 14/14**

cumplieron con la tarea, yo estoy revisando si lo hicieron. Cuando esté terminada les subiré la calificación correspondiente a su trabajo.

Saludos

El enlace es el mismo.

A medida que avanzan la profe sigue alentando participación
-NO OLVIDEN CONTINUAR EDITANDO EL SITIO WEB Y SIGAN EL MISMO CRITERIO QUE PARA RAÍCES: CARACTERÍSTICAS DE DIAGNÓSTICO.

Parciales

Similares a las tareas incluyen 4 apartados -algunos con varios ítems :

Preguntas MO, identificar en imágenes, completar cuadros, redactar párrafo usando conceptos dados, identificar y fundamentar microscopía.

Parcial I

Parcial II

En pautas de evaluación del curso

Anexo C

1-Fuente documentales

Documentos oficiales

Acta 4 Resolución 18 del 14 de febrero de 2013, CFE. Por la cual se establecen el perfil y funciones del Profesor Referente de Semipresencial. Disponible en http://www.cfe.edu.uy/index.php/resoluciones/de-interes-docente/501-profesor-referente-de-semipresencial

CFE (2007) SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2008.(Aprobado por Acta nro. 63 Res. nro. 67 del 18 de octubre de 2007). Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

CFE (2017). Estudio sobre la modalidad de formación semipresencial del Consejo de Formación en Educación. Conde A.L., González Burgstaller M., Villagrán A Expediente N°: 2018-25-5-000442 Recuperado de: http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/153/GonzalezM.Estudio.pdf?sequence=2&isAllowed=y

CFE (2017). Fundamentos y orientaciones de la propuesta 2017. Recuperado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf.

CFE (2020). Planes de estudio y programas. Ciencias Biológicas. Consultado el 18 enero de 2020, desde http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/392-ciencias-biologicas

CFE-DIEE (División de Investigación y Estadística Educativa) (2017). Informe de Matrícula del CFE: matrícula inicial y características sociodemográficas de los estudiantes. Mag. Claudia Lamas Piotti Soc Thomas Evans. CFE ANEP Montevideo: Uruguay. Recueprado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/informe_matricula_inicial2018.pdf

Conde, A., Villagrán, A., González, M. (2018) Informe de egresos del CFE: Análisis de su evolución y principales características (2000-2017). ANEP CFE. Recueprado de: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/estadisticas/informe_egresos_cfe2000-2017_b.pdf

Sitios

- Consejo de Formación en Educación

www.cfe.edu.uy

- Departamento Académico Nacional de Ciencias Biológicas. CFE

http://depbiologia.cfe.edu.uy/

- Manual de Instructores Schoology

https://support.schoology.com/hc/es/articles/201002073-Gu%C3%ADa-del-instructor

- Manual de administrador de Schoology

https://support.schoology.com/hc/es/categories/200077693#section-header

- Profesorado Semipresencial

www.profesoradosemipresencialcfe.net/

2-Informantes

Se han realizado consultas puntuales mediante comunicaciones personales y electrónicas con las siguientes personas:

- Coordinadora Nacional del Departamento Académico de Ciencias Biológicas, Mgter. Gabriela Varela Belloso
- Encargada del Profesorado Semipresencial, Prof. Adriana Durquet