



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Travieso, Mauro Roberto

Prácticas de evaluación de aprendizajes en las carreras de grado a distancia virtual del IUPFA : identificación, análisis y formación de docentes en pos de su mejora



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Travieso, M. R. (2025). *Prácticas de evaluación de aprendizajes en las carreras de grado a distancia virtual del IUPFA: identificación, análisis y formación de docentes en pos de su mejora. (Trabajo final integrador).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5018>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Prácticas de evaluación de aprendizajes en las carreras de grado a distancia virtual del IUPFA: identificación, análisis y formación de docentes en pos de su mejora.

Trabajo final integrador

Mauro Roberto Travieso

traviesomauro@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en las carreras de grado a distancia virtual del IUPFA (Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina).

Inicialmente se realizó un abordaje teórico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el Nivel Superior y una contextualización institucional, para luego implementar una encuesta para recabar información sobre los perfiles profesionales de los docentes, su participación en las carreras, sus prácticas de evaluación y el interés por continuar capacitándose.

En función de las necesidades identificadas, se diseñó el programa de un curso virtual autoasistido, enfocado en herramientas conceptuales, didácticas, pedagógicas y tecnológicas para desarrollar prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia.

**Prácticas de evaluación de aprendizajes en
las carreras de grado a distancia virtual del
IUPFA: identificación, análisis y formación
de docentes en pos de su mejora.**

Carrera

Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Universidad

Universidad Nacional de Quilmes

Nombre del alumno

Mauro Roberto Travieso

Nombre de la Directora

Dra. María Alejandra Zangara

Introducción	3
Objetivo del Trabajo Final Integrador	4
Abordaje teórico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior	4
Evaluación de los aprendizajes	4
Prácticas de evaluación de los aprendizajes	11
Prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior	11
Plan de desarrollo metodológico	17
Breve contextualización institucional	18
El IUPFA	18
Educación a distancia virtual en el IUPFA	20
Definición de la metodología de recolección de datos	26
Recolección de datos y análisis de los resultados del cuestionario	32
Detección de necesidades de capacitación	43
Dispositivo de capacitación	46
Diseño del dispositivo	46
Programa del curso autoasistido	50
Palabras finales	55
Bibliografía y fuentes consultadas	56

Introducción

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes son parte de un proceso didáctico, inseparable de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho proceso didáctico se inicia en la etapa de planificación, es decir en las decisiones, previsiones y supuestos que se ponen en juego para pensar qué y cómo enseñar, y qué evaluar. Allí juegan un papel clave múltiples factores: personales, profesionales, sociales, disciplinares e institucionales, entre otros. Y en el ámbito de la educación superior a distancia virtual, estas prácticas se ven atravesadas por un factor más, de gran relevancia: el factor tecnológico, ya que es a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se vehiculizan las estrategias de evaluación, permitiendo así encontrar prácticas docentes muy variadas.

Por ello, resulta crucial conocer esas prácticas y analizar posibles aspectos de mejora, desde los ámbitos de gestión universitaria y en especial desde las áreas de educación a distancia institucionales.

El presente trabajo, enmarcado en las carreras de grado a distancia virtual del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA), indagará en las prácticas que los docentes¹ desarrollan para evaluar los aprendizajes de los estudiantes durante la cursada de los espacios curriculares.

Para ello se realizará inicialmente una conceptualización teórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior, sobre la cual se sustenta este trabajo para luego, exponer el plan de desarrollo metodológico que permitió realizar una caracterización institucional, diseñar el instrumento de recolección de datos, implementarlo y analizar los resultados. Estos resultados del instrumento aplicado posibilitaron detectar necesidades de capacitación para finalmente diseñar una instancia de capacitación que permita fortalecer las prácticas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan los docentes del Instituto, constituyéndose este como un aporte de innovación, en pos de la mejora de la calidad educativa.

¹ Con el fin de evitar la sobrecarga de artículos, sustantivos y adjetivos en este trabajo para subrayar la existencia de distintos géneros, se ha optado por el uso genérico del masculino, entendiendo que todas sus menciones representan siempre a todas las personas, con independencia de su género.

Objetivo del Trabajo Final Integrador

Este trabajo se propone indagar y analizar las prácticas de evaluación de aprendizajes a distancia virtual de los docentes en las asignaturas de las carreras universitarias de grado a distancia del IUPFA y diseñar un dispositivo de capacitación docente en función de las necesidades detectadas.

Abordaje teórico de las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior

Se realizará a continuación una descripción conceptual de las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior.

Definir en primer lugar la evaluación de los aprendizajes, permitirá luego delimitar las prácticas docentes en ese marco para finalmente caracterizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior.

Evaluación de los aprendizajes

La evaluación en el campo educativo es entendida como: “aquel conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca la mejora del objeto evaluado.” (Rodríguez en Morales Vallejos, 2010, p. 17).

Dicho de otro modo, según Díaz Barriga y Hernandez Rojas (2003) evaluar, implica:

- La identificación de los objetos de evaluación.
- El uso de determinados criterios para la realización de la evaluación.
- Una cierta sistematización mínima necesaria para la obtención de la información.

- La obtención de la información y la aplicación de las técnicas.
- La representación lo más fidedigna posible del objeto de evaluación.
- La emisión de juicios.
- La toma de decisiones.

Ravela (2006) también abona a esta idea de la evaluación, definiendola como un proceso que atraviesa 5 etapas:

- la selección de la realidad a evaluar y la “construcción conceptual” de la misma,
- la definición de los propósitos de la evaluación,
- la producción de evidencia empírica (datos acerca de la realidad evaluada),
- la formulación de juicios de valor sobre la realidad evaluada y
- la toma de decisiones o acciones que transformen dicha realidad.

Desde esta concepción de evaluación educativa, se definirá ahora a la evaluación de los aprendizajes, recurriendo a las clásicas preguntas:

- ¿Para qué se evalúa?

Según Castillo Arredondo y Cabrerizo (2009), es posible clasificar a la evaluación de los aprendizajes según su finalidad, en:

- Evaluación diagnóstica: aquella que sirve para obtener información precisa que permita identificar el grado de adecuación de las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes, en relación con la propuesta educativa a la que se van a incorporar. También es entendida como una instancia que permite valorar los conocimientos previos, en beneficio del logro de aprendizajes significativos.
- Evaluación formativa: la cual se realiza concomitantemente con el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que debe considerarse, más que las otras, como una parte reguladora y consustancial del proceso. Puede vincularse este tipo de evaluación con la función pedagógica.
- Evaluación sumativa: que sucede con el propósito de registrar o reportar una estimación de los logros de los estudiantes. Puede vincularse este tipo de evaluación a la función social de la evaluación.

La función pedagógica y la función social son inherentes a toda evaluación educativa (Díaz Barriga y Hernandez Rojas, 2003): es decir acreditar saberes y la promoción de los estudiantes (función social) y regular los procesos de enseñanza y aprendizaje (función pedagógica) (Perrenoud, 2008).

La función social de la evaluación refiere a las utilizaciones que se realizan de esta, más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje. Estos usos están ligados a la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros. Claramente esta función ha tendido a prevalecer por encima de la función pedagógica puesto que es extendida la idea de que evaluar es implementar exámenes al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje y es calificar y asignar una nota que certifique si un estudiante ha aprendido o no (Coll y Onrubia, 1999).

La función pedagógica de la evaluación es la de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para ajustar las estrategias y actividades en servicio del aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2003).

Esta última función está asociada al concepto de evaluación formativa, como se mencionó antes: "La evaluación necesita ser progresiva, es decir, formativa, ya que si se deja todo para la evaluación final de un curso o una unidad, los estudiantes no tendrán tiempo de corregir sus problemas y evitar sus errores" (Brown, 2003, p. 26).

La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica. No importa solo valorar los resultados, sino comprender el proceso, identificar posibles obstáculos o pendientes y definir en qué medida es posible sortearlos con nuevas intervenciones docentes.

Si bien en los últimos tiempos ha asumido especial relevancia el concepto de evaluación formativa, es preciso entenderla como un tipo de práctica pedagógica o de la clase (en sentido amplio), ya que los instrumentos y dispositivos de evaluación no son formativos per se (Larripa, 2015; William, 2009). La potencia formativa depende de las prácticas pedagógicas en las que se inscriban y del peso que asuman en la continuación del recorrido de enseñanza y aprendizaje.

- ¿Quién evalúa?

Si bien pueden existir diferentes evaluadores, especialmente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los docentes quienes evalúan los aprendizajes de los

estudiantes, siendo esta una hetero-evaluación, sencillamente definida como la evaluación que realiza una persona sobre otra: sobre su trabajo, su actuación o su desempeño (Jiménez, González y Hernández, 2011).

También es posible proponer instancias de autoevaluación y coevaluación, donde el estudiante se evalúa a sí mismo o estos entre sí.

- ¿Qué se evalúa?

La evaluación educativa contiene un espectro amplio de objetos de evaluación: los sistemas de enseñanza, las políticas, las instituciones educativas y sus procesos, los agentes de los mismos, los propósitos, contenidos, medios, condiciones, resultados, efectos, vínculo con otros sistemas o la propia evaluación (Perez, 2000).

Definir qué evaluar depende de los fines de la evaluación, de la concepción de enseñanza y de aprendizaje, de los objetivos y contenidos de enseñanza y de las condiciones en que se lleva adelante el proceso, entre otros. Esto ha dado lugar a la consideración de que se evalúa aquello que es más fácil de evaluar, por ende, es común encontrarse aún con estrategias de evaluación que solo demandan niveles reproductivos del conocimiento aún cuando los objetivos de la propuesta educativa planteen mayores exigencias cognitivas (Perez, 2000).

“La decisión de qué se evalúa, supone la consideración de aquello que resulta relevante, significativo, valioso del contenido de enseñanza y del proceso de aprendizaje de los estudiantes; es decir, qué contenido deben haber aprendido, cuáles son los indicios que mejor informan sobre el aprendizaje” (Perez, 2000, p. 42)

Desde un enfoque constructivista, se evalúan los aprendizajes de los estudiantes, de manera individual o grupal, en el marco de un proceso educativo, valorando el grado de significatividad y funcionalidad de los aprendizajes construidos y la capacidad de utilizar los conocimientos alcanzados para solucionar diferentes tipos de problemas. El interés no está sólo en los resultados obtenidos, sino también en los procesos cognitivos y socioafectivos que se dieron para obtener estos resultados (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2003).

Este tipo de enfoque privilegia el papel activo del estudiante como creador de significado

mientras que un enfoque tradicional centra la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del estudiante (Ameriso y otros, 2014).

- ¿Cómo se evalúa?

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003) agrupan en tres grandes categorías las estrategias o técnicas de evaluación de los aprendizajes:

- Técnicas informales, las cuales se utilizan dentro de la enseñanza con una duración breve. No requieren demasiada planificación y no suelen ser presentadas como instancias de evaluación. Por lo tanto, los estudiantes no sienten que están siendo evaluados. Entre estas técnicas se encuentran la observación de las actividades realizadas por los estudiantes o la exploración por medio de preguntas formuladas por el docente durante un encuentro sincrónico o un espacio de intercambio asincrónico.
- Técnicas semiformales, que se caracterizan por demandar mayor tiempo para la planificación y para la valoración y calificación, representando usualmente instancias de evaluación reconocidas por los estudiantes. Algunas técnicas semiformales son: los trabajos y ejercicios que realizan estos y que llevan calificación y la evaluación de portafolios.
- Técnicas formales, que exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control, motivo por el cual son percibidas como situaciones "verdaderas" de evaluación. Se utilizan en forma periódica o al finalizar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Se destacan las pruebas o exámenes dentro de estas técnicas, de las cuales se ocupará este trabajo.

Estas técnicas o estrategias de evaluación de aprendizajes pueden ser:

- de comprensión: permiten conocer las interpretaciones que los estudiantes han realizado sobre un tema, a la vez que dirige la actividad cognitiva orientada a reconstruir el sentido de un texto, realizar análisis pertinentes e identificar las ideas más salientes, sobre todo cuando se trata del abordaje de materiales que no han sido especialmente elaborados para la enseñanza. Un ejemplo clásico son las guías de preguntas que elabora el docente.

- de memorización: son aquellas pruebas objetivas que valoran la correcta evocación o recuerdo de información específica. El clásico ejemplo de este tipo de tareas son los cuestionarios de preguntas cerradas: selección única (verdadero o falso o sí o no, por ejemplo) o selección múltiple, relación de conceptos, llenado de espacios, etc.
- de producción escrita: la escritura académica es uno de los métodos más provechosos para aprender. Además favorece el buen desempeño del estudiante en entornos virtuales, donde la escritura es la forma comunicativa privilegiada. Algunos ejemplos de elaboración de producciones escritas que pueden proponerse a los estudiantes son los clásicos trabajos individuales o grupales de desarrollo teórico a partir de un tema.
- de discusión: el debate es una práctica intelectual que pone en juego la contraposición de opiniones y/o la comparación de ideas propias con la de los otros participantes. Por lo tanto implica defender los planteos personales, analizar críticamente los argumentos de los compañeros, y encontrar entre todos las respuestas más adecuadas para el tema de controversia, en un clima de libertad y tolerancia. Este tipo de actividad contribuye no solo al desarrollo de competencias y contenidos, sino a la formación integral de las personas.
- de aplicación: bajo este concepto se agrupan aquellas evaluaciones que requieren por parte del estudiante aplicar el conocimiento o información adquiridos a situaciones complejas y semejantes a las situaciones que se presentan en la realidad profesional. Ejemplos de estas actividades pueden ser: resolución individual o grupal de situaciones problemáticas o análisis individual o grupal de casos.
- colaborativas: se trata de evaluaciones que exigen trabajar en equipo (Barberá, 2006). Para ello se constituyen pequeños grupos, que reunidos en torno a la tarea despliegan un conjunto de conocimientos, recursos y herramientas para resolverla de manera coordinada, colectiva e interdependiente. Los procesos de negociación, discusión y argumentación que se dan al interior del equipo de trabajo favorecen el desarrollo de habilidades comunicacionales y relacionales tan importantes para el futuro desempeño profesional. La riqueza de la colaboración también reside en que los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que hacen, ya que al momento de intercambiar con sus compañeros, se hacen explícito los saberes individuales, haciéndolos comprensibles para los demás. Además, la capacidad para dar respuesta a demandas complejas y desarrollar diversas tareas supone combinar habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones que se movilizan conjuntamente para lograr realizar la evaluación propuesta (Pico y Rodríguez, 2012).

Algunos ejemplos de instancias de evaluación en colaboración son la resolución grupal de situaciones problemáticas, los trabajos grupales de desarrollo teórico a partir de un tema o los análisis grupales de casos.

- Orales: aquellas instancias en las que los estudiantes deben defender un tema de forma oral ante el docente o responder una serie de preguntas realizadas por este último.
- ¿Cuándo se evalúa?

Existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación durante un proceso de enseñanza y aprendizaje, según Díaz Barriga y Hernandez Rojas (2003).

En este marco, se retoma una clásica clasificación (Castillo Arredondo y Cabrerizo, 2009):

- Evaluación inicial: es la que acontece al comienzo de una propuesta educativa o secuencia didáctica y consiste en la recolección de datos, tanto de carácter personal como académico, de los estudiantes. Su finalidad es brindar al docente un conocimiento real de las características del grupo de estudiantes y así diseñar o actualizar sus estrategias didácticas.
- Evaluación procesual: consiste en la valoración, a través de la recolección continua y sistemática de datos del proceso de aprendizaje de los estudiantes, durante el desarrollo de una propuesta educativa. Por su naturaleza, sirve para regular sobre la marcha los procesos educativos y por ello se la relaciona con la evaluación formativa.
- Evaluación final: consiste en la recogida y valoración de datos al culminar el desarrollo de una propuesta educativa. Tiene un carácter puntual y debe realizarse de la forma más completa y exhaustiva posible, pudiendo recuperar todos los datos obtenidos en la evaluación procesual.

Prácticas de evaluación de los aprendizajes

Partiendo del concepto de práctica pedagógica (o docente) de Achilli (1986), las prácticas de evaluación de los aprendizajes son el proceso que se desarrolla en el contexto de una propuesta educativa para la construcción de juicios de valor sobre diversos procesos y

producciones cuya finalidad es la toma de decisiones con respecto a la marcha de un proceso (Camillioni, 1998).

Estas prácticas están determinadas por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los estudiantes y los enseñantes, la formación permanente, por ejemplo: “la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein, 2002, p.2).

Cuando se pretende analizar la práctica, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos. Es por ello que la práctica docente es mucho más que la enseñanza y la evaluación. Ella se ve sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central.

Prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual en el nivel superior

Desde esta base, ahora se enmarcarán estas prácticas en el nivel superior.

En el marco de la autonomía universitaria, cada institución diseña y define el marco regulador más general de la evaluación a través de sus estatutos y otras normas reguladoras de carácter general así como coordina los sistemas de evaluación en el marco de sus titulaciones (Ibarra y Rodriguez, 2010). Por otro lado, un área de la institución aprueba los programas de las asignaturas en los que se determina la metodología de evaluación del espacio curricular. Cada docente diseña dicha metodología y desarrolla sus prácticas de evaluación en función de dichas definiciones.

En el caso de las carreras a distancia de pregrado, grado y posgrado a distancia en el sistema universitario argentino, estas definiciones deben encontrarse alineadas con el modelo pedagógico que cada institución educativa promueve en su sistema institucional de educación a distancia (SIED). El SIED es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamientos y recursos humanos y técnicos necesarios para el desarrollo de carreras de

pregrado, grado y posgrado en universidades e institutos universitarios. Allí se definen:

"Su fundamentación, las intencionalidades educativas, las potencialidades, las dificultades y los obstáculos que se prevén; las estructuras de gestión; el trabajo multidisciplinar que aborda los aspectos pedagógicos, comunicacionales y tecnológicos; las formas de selección, promoción, evaluación y designación de los docentes; las propuestas de uso pedagógico de las tecnologías; el diseño de las actividades de enseñanza; las formas previstas para que los estudiantes se vinculen con la bibliografía y los medios de acceso para ello; la evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de competencias de escritura y oralidad; los procedimientos que garanticen las condiciones de confiabilidad y validez en los encuentros sincrónicos entre docentes y estudiantes". (Campi y otros, 2018, p.55)

En resumen, su función es regular y ordenar el desarrollo de las propuestas de educación a distancia en una institución. Según la Resolución 2641/2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Argentina, la educación a distancia es:

"la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente- alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, tecnologías de la información y la comunicación, diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa. Asimismo, se entiende que quedan comprendidos en la denominación Educación a Distancia los estudios conocidos como educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquiera que reúna las características indicadas precedentemente. Para que una carrera sea considerada desarrollada en el marco de la modalidad de educación a distancia se requiere que la cantidad de horas no presenciales supere el cincuenta por ciento (50%) de la carga horaria total prevista en el respectivo plan de estudios. El porcentual se aplicará sobre la carga horaria total de la carrera sin incluir las horas correspondientes al desarrollo del trabajo final o

tesis". (Ministerio De Educación y Deportes, 2017, Artículo 2)

Dentro de esta opción pedagógica, pueden encontrarse aquellas propuestas educativas a distancia virtual, también conocidas como e-learning o aprendizaje electrónico o en línea. Todas estas definiciones coinciden en entender a estas propuestas de enseñanza y aprendizaje como aquellas que resultan de estar conectadas a redes - internet o intranets -, utilizando aplicaciones electrónicas para su desarrollo (Fainholc, 2010).

Dado que este trabajo se refiere a las prácticas de evaluación de aprendizajes a distancia virtual es preciso introducir algunas categorías que cobran peso en el aprendizaje electrónico a la hora de evaluar.

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual están mediadas por herramientas tecnológicas digitales que usualmente, en el ámbito de la educación superior, se encuentran presentes en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA) institucional y que, de cierto modo, condicionan el proceso pero que invita a generar nuevas concepciones relacionadas con los propósitos y formas de evaluación, alejándose de una simple transferencia de modelos de evaluación tradicionales (Mora Vicarioli, 2019).

Siguiendo a Castañeda (2007), un EVEA es el espacio (virtual) en el que se agrupan las distintas herramientas y servicios para la enseñanza y el aprendizaje. Es un sistema informático montado en un servidor o intranet y creado con fines pedagógicos que posibilita el diseño, estructuración e implementación de diversos procesos formativos, ya sean totalmente a distancia o combinados con instancias presenciales, permitiendo la comunicación pedagógica. En un EVEA se combinan variadas herramientas virtuales con el propósito de brindar soporte a profesores y estudiantes y poder optimizar las diferentes fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje (García Aretio, 2007).

En la práctica, plataformas, EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje), EVEA o en inglés: VLE (Virtual Learning Environments), campus virtuales y LMS (Learning Management System) son utilizados como sinónimos. En este trabajo corresponde separar de este conjunto de conceptos a campus virtual.

Un campus virtual es un entorno que construye un campus educativo en la virtualidad, ya que los distintos actores (profesores, estudiantes, secretarios, directores, coordinadores y personal administrativo, por ejemplo) transitan por los diversos espacios donde se concentra

la vida institucional: aulas virtuales, bibliotecas, secretarías de alumnos, salas de profesores, secretarías administrativas, cafeterías y otros sitios (Fainholc, 2010). Estos asumen propósitos muy diversos, como ofrecer información acerca de aspectos administrativos, facilitar espacios para el encuentro entre estudiantes, favorecer la comunicación entre profesores y desarrollar propuestas de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

La diferencia entre un EVEA y un campus virtual radica en que en el último, no solo suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje sino un sinfín de actividades y servicios universitarios.

La definición de campus incluye el concepto de aula virtual. A modo de analogía con el aula presencial (Mora Vicarioli, 2019), es en el aula virtual donde se produce el encuentro de los estudiantes o participantes con el o los docentes y/ o con los materiales didácticos y herramientas y recursos de la propuesta educativa.

En estos entornos se encuentran las herramientas para vehiculizar la evaluación de los aprendizajes y desarrollar las prácticas docentes. Si bien es imposible enumerarlas todas, entre estas podemos encontrar: Foros, Wikis, Actividades o Tareas, Evaluaciones y Videoconferencias (Messina y Travieso, 2020).

Se describirán a continuación brevemente cada una de estas:

- Los foros se emplean para habilitar discusiones en torno a un tema entre los participantes del aula. También pueden ser utilizados para generar espacios de intercambio.
- Las wikis son espacios virtuales de producción escrita que permiten trabajar de manera colaborativa.
- Las actividades o Tareas son un espacio de intercambio para llevar adelante propuestas de actividades que exigen el envío de un archivo adjunto o la producción de un texto en línea.
- Los cuestionarios son evaluaciones de corrección automática compuestos por diversas opciones de ítems: preguntas de selección múltiple o única, relación de conceptos y completado de espacios, entre otros.
- Las videoconferencias son el sistema interactivo que permite a dos o más usuarios mantener una comunicación bidireccional en tiempo real, por medio de imagen, sonido y texto.

Por otro lado, las evaluaciones pueden ser sincrónicas o asincrónicas. Estos atributos remiten a las formas de comunicación e interacción posibles en los entornos tecnológicos digitales, que pueden suceder o no al mismo tiempo (Fainholc, 2010).

Como se mencionó anteriormente, la función social ha tendido a prevalecer por encima de la función pedagógica y esta predominancia se ha trasladado al ámbito de la educación superior mediadas por tecnologías digitales (Schwartzman y otros, 2021). Específicamente en la virtualidad, por la preocupación que suelen presentar ciertos actores institucionales y docentes, asociado a la imposibilidad de control sobre la identidad de estudiantes (en el caso de que no cuenten con sistemas de validación) y la fiabilidad de aquello que se busca evaluar.

Por otro lado, la evaluación en contextos de aprendizaje en línea incluye características distintivas que se han enumerado anteriormente y requiere por parte de los docentes, repensar la pedagogía en ambientes virtuales, con el propósito de lograr estrategias efectivas de evaluación formativa (Yuste, Alonso y Blánquez, 2012).

Para finalizar este recorrido conceptual que sustenta este trabajo, se presentan a continuación unos últimos aportes teóricos del campo de la evaluación educativa.

Es necesario advertir que tradicionalmente la evaluación educativa se centra casi prioritariamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sosteniendo implícitamente que la única evaluación necesaria es la de los estudiantes, y no de los docentes. Para Sacristán (en Castillo Arredondo, 2009) mantener que no es necesaria la evaluación del profesorado sería:

"partir del supuesto de que su trabajo es intangible, etéreo, sin criterios de calidad, que no es provocador de efectos apreciables de alguna forma y, por lo tanto, imposible de someter a escrutinio público sin poder contrastar cómo lo ejecutan profesionales y centros distintos, sin poder mejorarlo o formarse para su perfeccionamiento".(Castillo Arredondo y Cabrerizo, 2009, p. 161)

Pero debe reconocerse que, según Castillo Arredondo (2009), actualmente cobra cada vez más vigor la importancia de evaluar las prácticas docentes, tanto por parte de estos sino también de los sistemas y políticas educativas que establecen tales evaluaciones. Dicha

evaluación persigue la meta de mejorar los procesos educativos, pero se requiere de una cultura evaluadora diferente, partiendo desde diferentes enfoques y concepciones evaluadoras.

En este marco evaluar y reflexionar sobre las prácticas de evaluación colabora en la mejora de éstas, habilitando un espacio de pregunta y repregunta, de pensar y repensar aquello construido.

Alvarez Méndez (2008) destaca que la evaluación es aprendizaje ya que a través de ella:

- El docente aprende para conocer y para mejorar sus prácticas y para colaborar en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo logros, dificultades y pendientes, y proponiendo modos y estrategias de superarlos.
- El estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección que realiza el docente, que debe ser siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora.

En consonancia con este autor, Santos Guerra (1996) sostiene la necesidad de poner en valor el sentido democrático de la evaluación:

- Con respecto al ámbito de la evaluación: todos y todo han de ser objeto de evaluación, porque todos y todo tienen incidencia en el proceso educativo.
- En cuanto al control democrático: los protagonistas de la evaluación son todos los que intervienen en la actividad.
- Acerca de la finalidad de la evaluación: su propósito fundamental es conseguir la mejora de la práctica educativa.
- Con respecto al modo de realizarla: un proceso respetuoso con las personas y con las reglas del ideal democrático.

En la misma línea, pero realizando una conceptualización diferente, Barberá (2006) entiende a la evaluación como:

- Evaluación del aprendizaje, es decir, aquella que permite conocer los aprendizajes que los estudiantes han logrado y la conformidad de si los alumnos son o no son capaces y competentes en un determinado ámbito.
- Evaluación para el aprendizaje, puesto que brinda retroalimentación.
- Evaluación como aprendizaje, al permitir el análisis y reflexión de las propias prácticas educativas llevadas a cabo por los propios estudiantes, de modo de regular

el propio aprendizaje adaptándolo a los fines educativos y a los intereses personales.

- Evaluación desde el aprendizaje, ya que es comúnmente aceptada la idea de que aprender significa conectar el conocimiento nuevo con el conocimiento que ya se posee. Dicha conexión debe resultar significativa, por lo tanto es condición necesaria conocer el punto de partida de ese conocimiento, es decir, lo que se sabe previamente. De este modo, los conocimientos previos y el sentido con el que accede el estudiante a los aprendizajes resultan elementos esenciales para la enseñanza, pudiendo desde allí anclar y desarrollar lo que se enseña.

Habiendo realizado esta conceptualización teórica en la cual se enmarca este trabajo, a continuación se presenta el plan de desarrollo metodológico que permitió contextualizar la institución en la que se llevó adelante el trabajo, indagar y analizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual y diseñar luego un dispositivo de capacitación.

Plan de desarrollo metodológico

Partiendo del objetivo de indagar y analizar las prácticas de evaluación de aprendizajes a distancia virtual que llevan adelante los docentes en las asignaturas de las carreras universitarias de grado a distancia del IUPFA, este proyecto de innovación se desarrolló en las siguientes etapas:

- Contextualización institucional del trabajo.
- Definición de la metodología de recolección.
- Recolección de datos y análisis de los resultados: momento de implementación de la metodología para obtener los insumos necesarios para el análisis y el posterior análisis de la información recogida.
- Detección de necesidades de capacitación: habiendo realizado la recolección y el análisis de datos, en esta etapa se detectaron necesidades de capacitación.
- Diseño del dispositivo de capacitación: momento para, en función de las necesidades, elaborar una propuesta de capacitación que permita a los docentes reflexionar sobre sus prácticas de evaluación de aprendizajes y fortalecerlas.

En las próximas páginas se desarrollará cada una de estas.

Breve contextualización institucional

Este trabajo se inscribe en una institución universitaria que se caracterizará a continuación.

El IUPFA

Frente a la necesidad de institucionalizar un ámbito de formación superior que contribuya a jerarquizar la profesión policial y a legitimar la capacitación científica y técnica de sus actores, se creó en Argentina la Academia Superior de Estudios Policiales, en el año 1974.

En el año 1992, la Academia reemplazó su denominación por la actual: Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina (IUPFA).

Con la creación del Ministerio de Seguridad de la Nación en el 2010, el IUPFA fue transformado en el órgano superior del soporte académico de la totalidad del Sistema de Formación Profesional, Especialización y Capacitación de la Policía Federal Argentina (PFA), ampliando así su alcance de intervención a todas las Escuelas de Formación pertenecientes a esta fuerza, con el objeto de lograr trayectos formativos para el personal policial en los niveles de pregrado, grado y posgrado.

En su carácter de institución universitaria nacional, orienta su oferta académica de formación profesional, desarrollo e investigación y extensión al área disciplinar de la Seguridad. Asume la misión de brindar una formación integral a todos los miembros que componen la PFA, en una tarea de permanente adecuación de su objeto: la seguridad, las demandas sociales y la evolución de la ciencia y la tecnología, sin perder de vista las funciones propias de su objeto de transmisión, estudio e investigación.

Como se expresa en el Artículo N° 7 del Estatuto del IUPFA, son propósitos de la institución:

- “1. Formar profesionales y técnicos en el área de la Seguridad, potenciando la formación académica policial, asegurando relaciones democráticas entre las distintas dependencias que componen la formación, instrucción y capacitación continua de la Fuerza, incluyendo a todos sus integrantes y favoreciendo vínculos con organismos nacionales e internacionales que aporten al cumplimiento más eficiente de las funciones que son propias de la PFA.
2. Impartir enseñanza en los niveles de pregrado, grado y posgrado bajo las modalidades presenciales y a distancia, así como también formación continua y docente en dichas modalidades, mediante carreras, cursos y actividades relacionadas, de forma tal que se articulen en corpus de formación que aseguren la optimización profesional de todos los miembros de la Fuerza.
3. Constituir comisiones y/o comités de estudios técnicos o de enlaces para la integración académica de todas las actividades de docencia e investigación y extensión que se realicen al interior del Sistema de Formación Profesional, Especialización y Capacitación de la PFA.
4. Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica en el área de la Seguridad, referida al ámbito nacional e internacional; asegurando un trabajo reflexivo sobre los conocimientos respetados académicamente y las competencias valoradas en la práctica profesional.
5. Prestar servicios y apoyo científico y técnico al Estado y a la comunidad en temas de su competencia para su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales.
6. Propender en forma efectiva al intercambio y colaboración interuniversitaria nacional, regional e internacional, asociándose a redes y mediante actividades relacionadas con su área específica de estudio, así como también a la publicación de investigaciones y estadísticas, realización de conferencias, jornadas, seminarios y todo tipo de actividad académica que fortalezca la labor del IUPFA.
7. Promover y consolidar la cooperación con otras instituciones universitarias, organismos de investigación científica y tecnológica, instituciones o empresas públicas o privadas; todos ellos de los ámbitos municipal, provincial, nacional, regional e internacional.” (Estatuto del IUPFA, s/r, pág. 4)

Educación a distancia virtual en el IUPFA

En el año 2014, a través de la Resolución N° 600, el Ministerio de Seguridad de la Nación expresó la necesidad de adecuar la oferta formativa del IUPFA para el personal policial de la institución, promoviendo la profesionalización de la fuerza a partir de una articulación entre el trayecto de formación inicial (tecnicaturas universitarias en la Escuela de Cadetes “Crio. Gral. Ángel Pirker”) y el de formación continua de sus funciones, de manera que les permita a estos egresados alcanzar la obtención de un título de grado y posgrado (Bondarczuk, Messina y Travieso, 2022). En la tabla 1 es posible observar dicha articulación.

	PREGRADO	GRADO	POSGRADO
	UNIDAD ACADÉMICA DE ESCUELA DE CADETES “COMISARIO GENERAL JUAN ÁNGEL PIRKER”	UNIDAD ACADÉMICA DE FORMACIÓN DE GRADO	UNIDAD ACADÉMICA ESCUELA SUPERIOR DE POLICÍA “COMISARIO GENERAL ENRIQUE FENTANES”
SEGURIDAD CIUDADANA	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la formación policial	Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Seguridad Ciudadana	Carrera de Especialización en Seguridad Ciudadana
INVESTIGACIÓN CRIMINAL	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la investigación criminal	Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Investigación Criminal	Carrera de Especialización en Investigación Criminal
GESTIÓN DE SINIESTROS	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la gestión en siniestros	Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Gestión de Siniestros	Carrera de Especialización en Gestión de Siniestros
GESTIÓN EN SEGURIDAD DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES POLICIALES	Tecnicatura Universitaria en Seguridad Pública y Ciudadana orientada a la gestión de las tecnologías de la información y comunicaciones policiales	Ciclo de Complementación Curricular - Licenciatura en Gestión de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones Policiales	Carrera de Especialización en Gestión de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones Policiales

Tabla 1: articulación de trayectos formativos.

En el año 2013 comenzó el proceso de virtualización de las materias del Ciclo de Complementación Curricular (CCC) Licenciatura en Seguridad Ciudadana a iniciar durante el ciclo lectivo 2014, la primera carrera de grado a distancia virtual de la institución en este marco de formación continua².

En este escenario, el primer CCC del IUPFA se trató de una propuesta a distancia virtual, también conocida como e-learning o aprendizaje electrónico o en línea, como se ha mencionado anteriormente.

El proceso de virtualización e implementación del primer CCC a distancia virtual fue coordinado por el Centro de Educación a Distancia Universitaria (CEDU) del IUPFA, área de la institución creada en el año 1997 que, entre otros objetivos (Disposición de la Secretaría Académica del IUPFA N° 1180/13), se encarga de:

- Garantizar la gestión académica de la modalidad virtual para las carreras que se desarrollan en todas las Unidades Académicas del Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina.
- Asegurar el desarrollo de las actividades necesarias para el cumplimiento de las funciones docentes en la modalidad virtual.
- Coordinar las funciones académicas relacionadas con la capacitación y familiarización en los entornos virtuales de alumnos, docentes y otros actores institucionales.
- Coordinar las tareas relacionadas con la evaluación de las asignaturas de las carreras de la modalidad virtual.
- Coordinar las tareas destinadas a la producción de materiales didácticos y el acceso a la bibliografía en las carreras de la modalidad.

Luego de la puesta en marcha del primer ciclo, se generaron otras tres carreras a distancia virtual:

- Ciclo de Licenciatura en Investigación Criminal, en el año 2016.
- Ciclo de Licenciatura en Gestión de Sinistros, en el 2017.
- Ciclo de Licenciatura en Tecnologías de la Información y Comunicaciones

² Es preciso destacar que la institución contaba para ese entonces con experiencia en el dictado de una carrera de grado y algunos cursos a distancia, desde la década del 90’.

orientado a la Seguridad Pública, también en el 2017.

El IUPFA ha desarrollado su campus virtual para poder desarrollar estas propuestas educativas, montado en el servicio de plataforma de la empresa E-ducativa. Se trata de un EVEA comercial, según la clasificación que propone Díaz Becerro (2009). Los EVEA comerciales son aquellos que requieren de un pago por su uso. Las instituciones compran o alquilan este servicio a una empresa, encargada de garantizar la asistencia y el soporte, así como realizar desarrollos parciales a demanda.

Además, el IUPFA adquirió un plan de licencias educativas de un servicio de videoconferencia, para posibilitar el desarrollo de encuentros sincrónicos.

Con la creación de 4 Ciclos de Complementación Curricular (CCC) virtuales comenzó a gestarse el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED).

El SIED del IUPFA fue aprobado en el año 2016 por el Consejo Académico del IUPFA (Resolución N° 18/2016 del Consejo Académico del IUPFA) y formalizado en el año 2019 (Resolución N° 172/1 de la Secretaría de Políticas Universitarias), en el marco de lo normado por la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes, que regula la educación a distancia en Argentina.

El SIED del IUPFA se sustenta en un modelo pedagógico centrado en el estudiante. En este enfoque se lo reconoce como el protagonista de su propio proceso de aprendizaje (desde una perspectiva constructivista) , y se lo invita a participar de experiencias especialmente diseñadas con este fin, que le permitan construir, afianzar, ejercitar y demostrar los aprendizajes alcanzados (Messina y Travieso, 2017).

En este sistema, se encuentran involucrados los siguientes actores, según lo normado en el Reglamento de Actividades Académicas a Distancia del IUPFA:

- Director de la carrera: actúa como planificador de las acciones a desarrollar en el ciclo lectivo, guía y supervisa el trabajo docente en las aulas virtuales.
- Coordinador administrativo: depende de la Dirección de la Carrera. Tiene como función garantizar la orientación de los estudiantes en todo tipo de trámites necesarios para el desarrollo de sus estudios de forma sencilla, rápida y eficaz.
- Coordinador académico: también depende de la Dirección de la Carrera. Coordina acciones tendientes a fortalecer la organización y comunicación entre los docentes que

integran una materia, y de las materias entre sí, para llevar adelante un trabajo articulado al interior de la carrera.

- Docentes: dentro de la acción docente se encuentran comprometidos diversos actores que desempeñan diferentes roles dentro de la modalidad a distancia. Dependiendo de la etapa de gestión del proyecto los docentes pueden desempeñarse como:
 - Contenidistas: son los expertos en el área disciplinar. Tienen como principal tarea seleccionar y organizar los contenidos, producir los materiales didácticos y diseñar las actividades de aprendizaje.
 - Tutores: son los docentes que acompañan a los estudiantes durante el desarrollo de la cursada. Cuentan con un desarrollo profesional en el área disciplinar específica y una sólida formación pedagógica, siendo los principales referentes que el estudiante tiene en la asignatura. Para su labor, utiliza los materiales y actividades elaborados por el docente contenidista, son la posibilidad de introducir algunos ajustes.
- Director del CEDU: realiza el seguimiento de los proyectos y coordina las áreas que conforman el CEDU para el logro del trabajo interdisciplinario realizado entre el docente contenidista, el coordinador pedagógico, el diseñador gráfico y el webmaster.
- Coordinador pedagógico: es un especialista en educación a distancia que conforma el equipo del CEDU. Entre sus tareas se destacan las de realizar el procesamiento didáctico, acompañar a los docentes y coordinar junto a las carreras la implementación de las ofertas virtuales.
- Diseñador gráfico: tiene a su cargo el diseño comunicacional, visual, multimedial e hipermedial de los materiales didácticos y piezas gráficas del aula.
- Webmaster: sus funciones son las de administrar el Campus Virtual del IUPFA y ofrecer soporte técnico a todos los usuarios.

Durante la etapa preactiva del proyecto, los materiales didácticos para la enseñanza de los contenidos y las actividades de aprendizaje son especialmente diseñados para la modalidad virtual por el o los docente/s contenidista/s, atendiendo a las necesidades y características singulares de los destinatarios. Esta tarea no la realizan el/ los docente/s contenidista/s en solitario, sino que se encuentra/n acompañado/s por un coordinador pedagógico del CEDU, quien aporta su mirada especializada en educación a distancia.

Estos materiales portan la impronta del modelo pedagógico centrado en el estudiante en el que se promueven actividades que impliquen su participación, el aprendizaje autónomo, la

metacognición y la reflexión por parte del estudiante.

Con un fuerte énfasis en la evaluación formativa, la evaluación de los aprendizajes en los CCC sucede a través de actividades de aprendizaje integradoras, que son tareas obligatorias destinadas a favorecer la comprensión, relación y consolidación de los conceptos desplegados en cada unidad de contenidos del programa de la materia. Pueden vehiculizarse a través de diversas estrategias e implican para su resolución la lectura analítica de los materiales didácticos diseñados y la bibliografía obligatoria. Le permiten al docente tutor conocer en todo momento la situación en la que se encuentra el estudiante en su recorrido de aprendizaje, para detectar logros y dificultades a tiempo y tomar las decisiones adecuadas para su mejora. Al respecto, en el SIED del IUPFA se expresa que:

"Las actividades que se realizan durante la cursada de una asignatura, están destinadas a favorecer la integración de los conceptos desplegados en cada unidad. De este modo es posible conocer en todo momento la situación en la que se encuentra el estudiante en su proceso de aprendizaje, detectar logros y dificultades a tiempo, y tomar las decisiones adecuadas para su mejora. e implican para su resolución la lectura analítica de los núcleos temáticos y la bibliografía obligatoria: estudios de casos, resolución de problemas, participación en foros» sobre temas que admiten varias perspectivas de abordaje, intercambio de experiencias de la práctica profesional, producciones colectivas a través de wikis, reflexiones metacognitivas, entre otras. Estas, no solo favorecen la comprensión conceptual de los contenidos, sino la transferencia creativa del conocimiento para solucionar problemas nuevos, recobrar el equilibrio y reabrir puertas". (Sistema Institucional de Educación a Distancia del IUPFA, página 25)

Además, existe una instancia de examen final que valora el resultado del proceso terminado. Este examen es administrado por el profesor a cargo de la asignatura.

Por otro lado, el SIED fija, con el propósito de recabar y analizar información que permita apreciar el proceso de desarrollo de los proyectos educativos a distancia y realizar ajustes tendientes a la mejora de los mismos, la implementación de un Dispositivo de Evaluación Permanente (DEP) constituido por una batería de herramientas y fuentes para la recolección

de datos sobre la actividad en el aula, el trabajo docente, la opinión de los estudiantes sobre los materiales, la cursada y la labor docente y otros aspectos del desarrollo de estos proyectos. La información es reunida y se comparte con las coordinaciones y direcciones de las carreras del instituto.

Desde el año 2015, el CEDU se ha dedicado especialmente a coordinar y diseñar propuestas formativas para los procesos de actualización, capacitación y formación de los docentes en la modalidad virtual, a través de:

- Instancias de capacitación destinadas a los docentes contenidistas y tutores que se suman a las ofertas educativas a distancia, en las que se socializa el modelo pedagógico adoptado por el SIED, se ofrecen orientaciones para el diseño del proyecto, la producción de materiales didácticos y la acción tutorial.
- Apoyo permanente para el buen desempeño docente en entornos virtuales. Durante la etapa de diseño e implementación del proyecto educativo, el coordinador pedagógico del CEDU brinda acompañamiento y orientación continua en cuestiones referidas a la mediación pedagógica en la modalidad virtual, las características que portan los materiales y actividades en un modelo pedagógico centrado en el estudiante y otros aspectos relacionados con la acción tutorial.
- Literatura especializada: documentos de interés, manuales y guías elaborados por los especialistas del CEDU dirigidos a los docentes que se desempeñan como tutores y contenidistas en educación a distancia.

Si bien en las capacitaciones dictadas para los docentes contenidistas y tutores se abordan conceptos de evaluación, por tratarse de una tarea inherente a la enseñanza tanto en la fase preactiva como interactiva de un proyecto educativo virtual, no se ha realizado una capacitación específica en la temática.

En los últimos años, debido al contexto de pandemia COVID 19 en nuestro país, el trabajo de capacitación estuvo abocado al diseño de instancias de capacitación para los docentes de todas las carreras presenciales del IUPFA, que se virtualizaron de manera compulsiva. Habiendo transitado este camino de formación y capacitación de docentes, es momento de centrar la mirada nuevamente en las ofertas a distancia e indagar en las prácticas de evaluación que implementan en las asignaturas virtuales de las carreras a distancia, detectar necesidades reales de capacitación y diseñar y desarrollar propuestas que permitan seguir fortaleciendo dichas prácticas.

Definición de la metodología de recolección de datos

Para recabar información sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes a distancia virtual, se diseñó un cuestionario con preguntas sobre las trayectorias profesionales de los profesores, la participación en la carrera, las prácticas de evaluación y el interés en participar en futuras capacitaciones. Este cuestionario estuvo dirigido a todos los docentes (contenidistas y tutores) de las materias de los CCC del IUPFA.

Su elaboración estuvo guiada por el marco conceptual presentado anteriormente.

Dicho instrumento estuvo compuesto de preguntas de tipo abiertas y cerradas (Hernandez Sampieri y otros, 2006). Las preguntas de tipo abiertas no delimitan las alternativas de respuesta, siendo estas infinitas. Al contrario, las preguntas cerradas, según estos autores, son aquellas que tienen opciones de respuesta previamente delimitadas por quien las formula.

Para favorecer la navegación y participación en el cuestionario, las preguntas fueron organizadas bajo las siguientes secciones:

- Sobre la experiencia y formación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.
- Sobre la/s materia/s a su cargo.
- Sobre la evaluación de los aprendizajes.
- Sobre la capacitación docente.

Para el diseño del cuestionario se tuvieron en cuenta algunos de los componentes que tienen que formar parte de los cuestionarios, según los autores citados anteriormente. Ellos son: propósito general del estudio, instrucciones iniciales claras y sencillas y agradecimientos. También se incorporó al final un espacio optativo para comentarios u observaciones.

El cuestionario estuvo montado en la web (utilizando la herramienta Formulario de Google Drive) para que los profesores respondieran online. A continuación, se presenta una versión plan del instrumento:

Prácticas de evaluación de aprendizajes en las carreras de grado a distancia virtual del IUPFA

El presente cuestionario pretende conocer las prácticas de evaluación de los aprendizajes que los docentes de los espacios curriculares de las carreras de grado a distancia virtual (específicamente de los Ciclos de Complementación Curricular) desarrollan durante la cursada de la asignatura.

Completarlo sólo demandará unos minutos y la información aquí volcada será tratada confidencialmente.

Sobre la experiencia y formación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje

1. ¿Desde qué año se desempeña como docente en las materias de las carreras a distancia del IUPFA?*

Complete con la respuesta expresada en números

2. ¿En qué carrera se desempeña?

Seleccione de las siguientes la/s opción/es correcta/s

- a. CCC Licenciatura en Seguridad Ciudadana.
- b. CCC Licenciatura en Investigación Criminal.
- c. CCC Licenciatura en Gestión de Sinistros.
- d. CCC Licenciatura en Tecnologías de la Información y Comunicaciones orientado a la Seguridad Pública.

3. ¿Ejerce el rol docente en otras propuestas educativas virtuales?*

Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- a. No
- b. Sí

En caso de responder que “Sí”, ¿Cuáles?

Complete con la respuesta

4. ¿Cuenta con formación para el desempeño docente en entornos virtuales (puede ser capacitaciones ofrecidas por el CEDU u otra institución) ?*

Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- c. No
- d. Sí

En caso de responder que “Sí”, ¿De cuáles capacitaciones o cursos participó? (de tratarse de propuestas que no hayan sido dictadas por el CEDU, mencionar la institución)

Complete con la respuesta

Sobre la/s materia/s a su cargo

5. ¿Cuántas materias dicta?*

Complete con la respuesta expresada en números

6. ¿Qué cantidad de estudiantes promedio tiene?*

Complete con la respuesta expresada en números

Sobre la evaluación de los aprendizajes

7. ¿Para qué evalúa los aprendizajes de los estudiantes?*

Seleccione de las siguientes la/s opción/es correcta/s

- a. Para conocer cuánto aprendieron los estudiantes.
- b. Porque es un requisito para que los estudiantes aprueben la cursada.
- c. Para ir ajustando la propuesta de enseñanza en función de los logros y obstáculos que van presentando los estudiantes.

d. Otro.

8. ¿Cuándo evalúa?*

Seleccione de las siguientes la/s opción/es correcta/s

- a. Al iniciar la cursada.
- b. Durante la cursada.
- c. Al finalizar la cursada

9. ¿A través de qué estrategias evalúa los aprendizajes?*

Seleccione de las siguientes la/s opción/es correcta/s

- a. Resolución individual de situaciones problemáticas.
- b. Resolución grupal de situaciones problemáticas.
- c. Trabajos individuales de desarrollo teórico a partir de un tema.
- d. Trabajos grupales de desarrollo teórico a partir de un tema.
- e. Análisis individual de casos.
- f. Análisis grupal de casos.
- g. Intercambio o discusión a partir de una consigna convocante.
- h. Guía de preguntas abiertas.
- i. Guía de preguntas cerradas
- j. Otro.

10. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes herramientas del campus virtual del IUPFA para evaluar los aprendizajes?*

Asigne para cada una de las herramientas, la frecuencia que considere correcta

	Nunca	A veces	Siempre
Wikis.			
Actividades (entrega de trabajos)			
Evaluaciones (cuestionarios multiple choice)			
Debates o foros			

11. ¿Utiliza otras herramientas por fuera del campus virtual para evaluar?*

Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- a. Sí.
- b. No.

En caso de responder “Sí” ¿Cuáles y por qué?

Complete con la respuesta

12. ¿Actualiza las actividades de aprendizaje que propone cada dos años?*

Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- a. Sí.
- b. No.
- c. A veces.

En caso de responder “No” o “A veces” ¿Por qué?

Complete con la respuesta

Sobre la capacitación docente

13. ¿Considera que necesita mejorar sus prácticas de evaluación de los aprendizajes?*

Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- a. Sí.
- b. No.

¿Por qué?

Complete con la respuesta

14. ¿Le gustaría recibir una instancia o dispositivo de capacitación específica sobre evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje?
Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- a. Sí.
- b. No.

En caso de responder “Sí”, ¿Bajo qué formato?

Seleccione de las siguientes la opción que considere correcta

- a. Capacitación sincrónica.
- b. Curso autoasistido.
- c. Curso con acompañamiento docente.
- d. Un manual o guía.

Otras observaciones/comentarios:

Complete con la respuesta

¡Gracias por su colaboración!

Referencia: la presencia del asterisco (*) indica la obligatoriedad de las preguntas del cuestionario.

Recolección de datos y análisis de los resultados del cuestionario

En la actualidad, 136 docentes participan de las carreras a distancia y fueron los destinatarios del cuestionario anteriormente presentado. Los coordinadores pedagógicos del CEDU proveyeron este dato junto a la base de mails.

El instrumento fue enviado a los docentes vía correo electrónico durante el mes de abril del 2023, ofreciendo 15 días para su realización. Luego de la primera semana, fue enviado un

recordatorio con el propósito de obtener más respuestas.

Se obtuvieron 46 respuestas de los 136 docentes encuestados, representando un 33 % del total. Si bien este porcentaje no es representativo de las prácticas de evaluación de aprendizajes de la totalidad de los docentes, muestra una cierta tendencia en estas.

A continuación, se presentan los resultados.

La primera sección de preguntas permitió obtener datos para comprender el contexto en el que se desarrollan las prácticas ya que, como se presentó en el marco teórico, estas no se encuentran aisladas, sino atravesadas por múltiples factores, entre ellos, las experiencias previas y la formación de los docentes y las condiciones institucionales.

Aproximadamente el 65 % de los docentes se incorporó en los años de creación de los ciclos de complementación curricular (2013- 2018, teniendo en cuenta los años destinados a la virtualización de materias) y continúan desempeñando su labor en la institución hasta la actualidad (ver gráfico 1). Esto hecho demuestra cierta estabilidad en el plantel docente. Las respuestas previas a estos años (13 %) no fueron tenidas en cuenta ya que, como se ha mencionado antes, el trabajo de virtualización inició en el 2013.

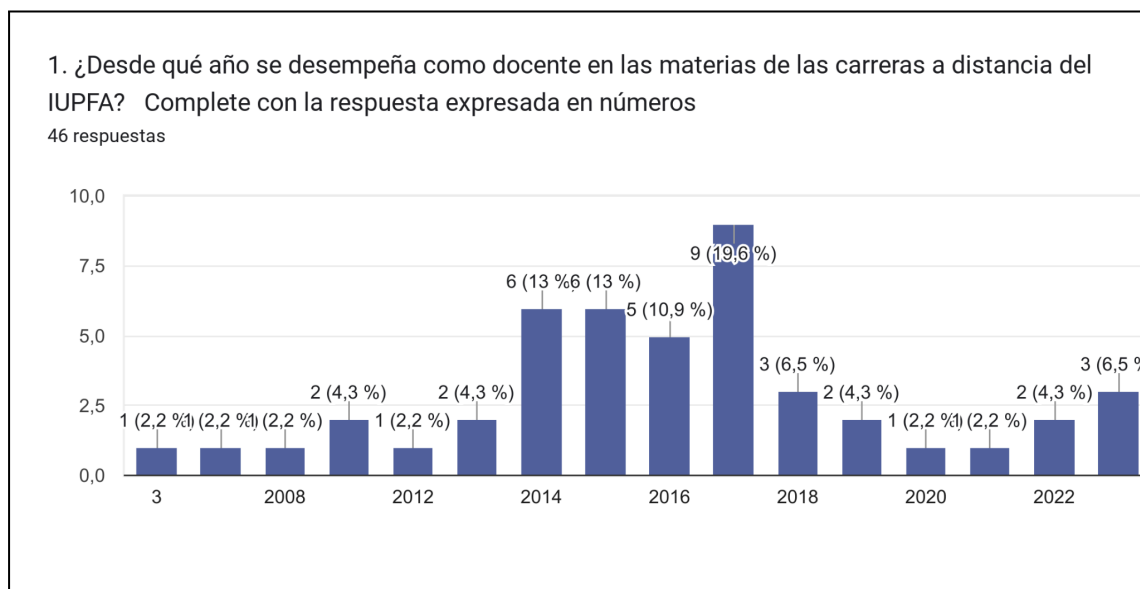


Gráfico 1: porcentaje de docentes incorporados por año.

De este grupo de respuestas, el 45 % responde a docentes del CCC Licenciatura en Seguridad Ciudadana (el ciclo con mayor antigüedad), el 30 % al CCC Licenciatura en Investigación Criminal, el 17 % a CCC Licenciatura en Tecnologías de la Información y Comunicaciones orientado a la Seguridad Pública y el 11 % a CCC Licenciatura en Gestión de Siniestros (ver gráfico 2).

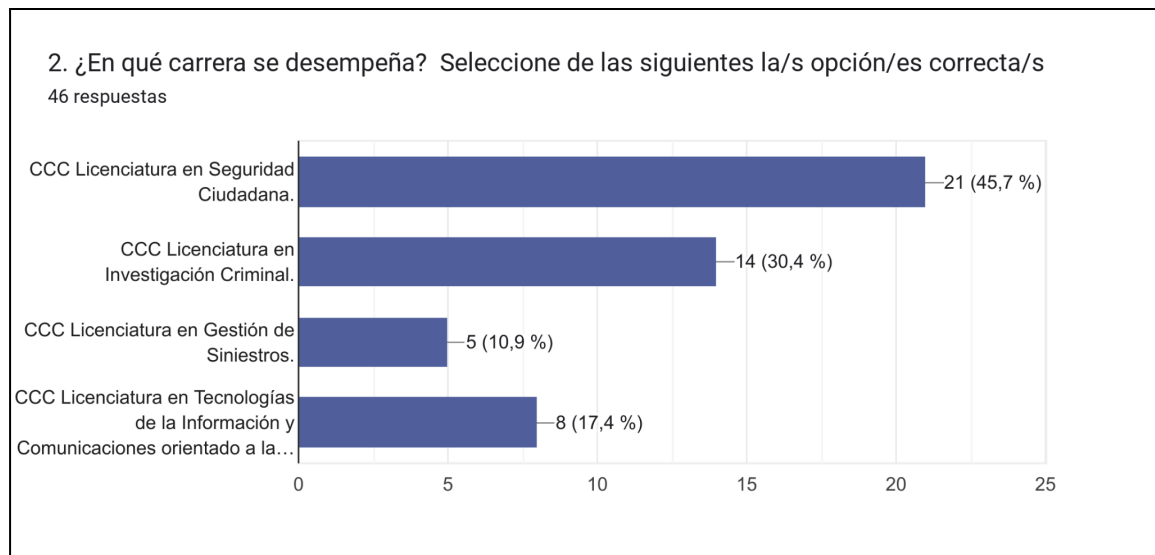


Gráfico 2: porcentaje de docentes por carrera.

Por otro lado, el 56 % se desempeña únicamente en la virtualidad en los CCC (ver gráfico 3), mientras que el resto participa de otros proyectos educativos virtuales dentro y fuera del IUPFA.

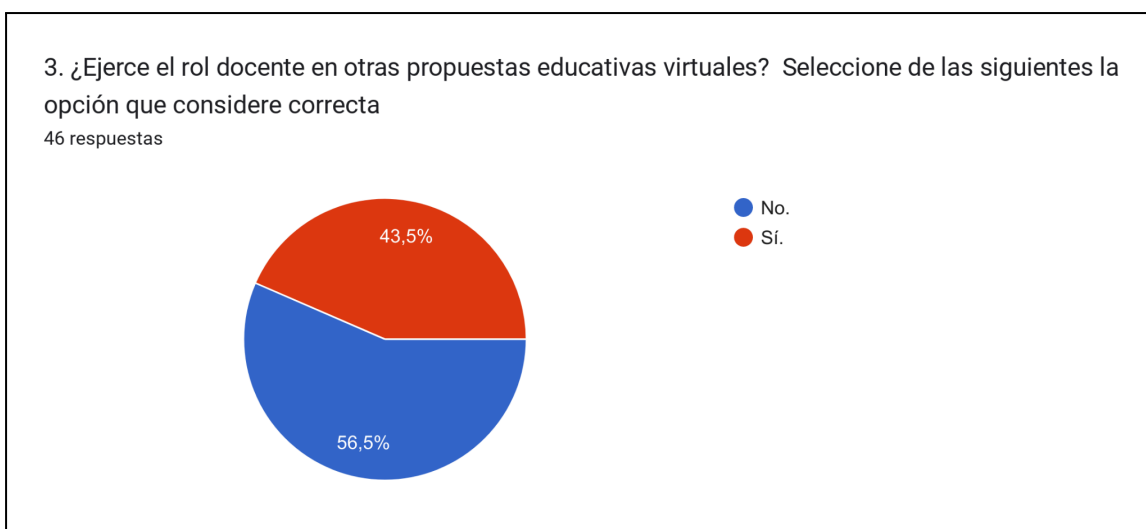


Gráfico 3: porcentaje de docentes según la participación o no en otras propuestas educativas virtuales.

El 78 % de los docentes ejerce la docencia en una o dos materias, mientras que el 17 % entre 3 y 4 y el 4 % entre 7 y 8 espacios curriculares (ver gráfico 4). La cantidad de estudiantes a su cargo es muy variada, ya que va de 15 a 100 estudiantes promedio (ver gráfico 5).

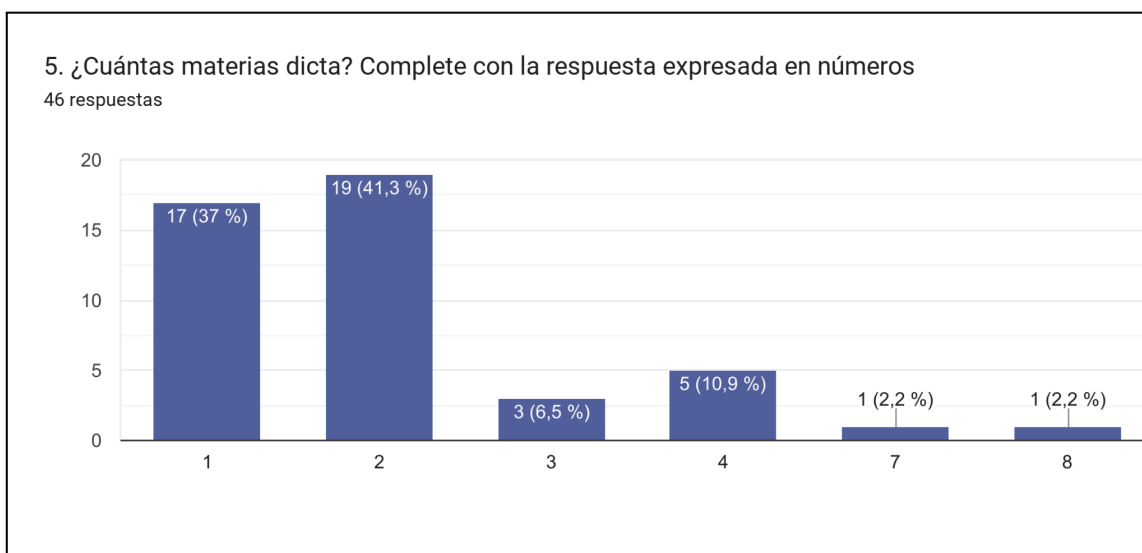


Gráfico 4: porcentaje de docentes por cantidad de materias que dictan.

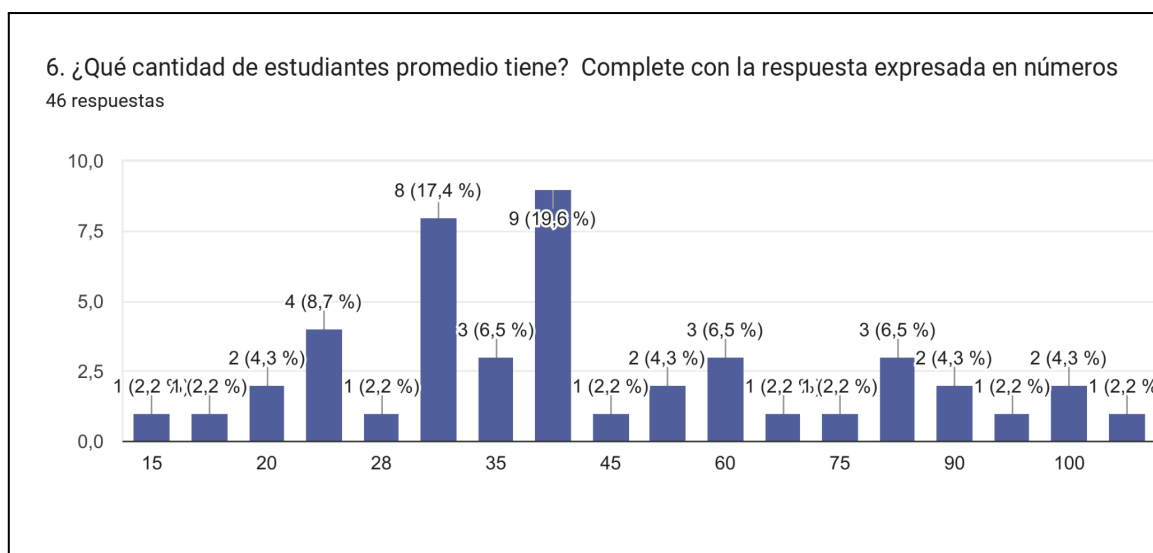


Gráfico 5: porcentaje de docentes por cantidad de estudiantes promedio.

Del plantel docente encuestado, el 85 % cuenta con formación específica para ejercer la docencia en proyectos educativos virtuales (ver gráfico 6). Al indagar en las respuestas de las instancias de formación en que participaron, el 74 % fueron las ofrecidas por el CEDU, como por ejemplo: "Gestión de Materiales en Aula Virtual", "Espacio Capacitación Docente", Estrategias y Recursos para Enseñar y Aprender en Virtualidad; "El rol del tutor on line", "Las aulas virtuales como recurso para acompañar las propuestas educativas presenciales en el Nivel Superior" y "Producción de materiales para enseñar a distancia".

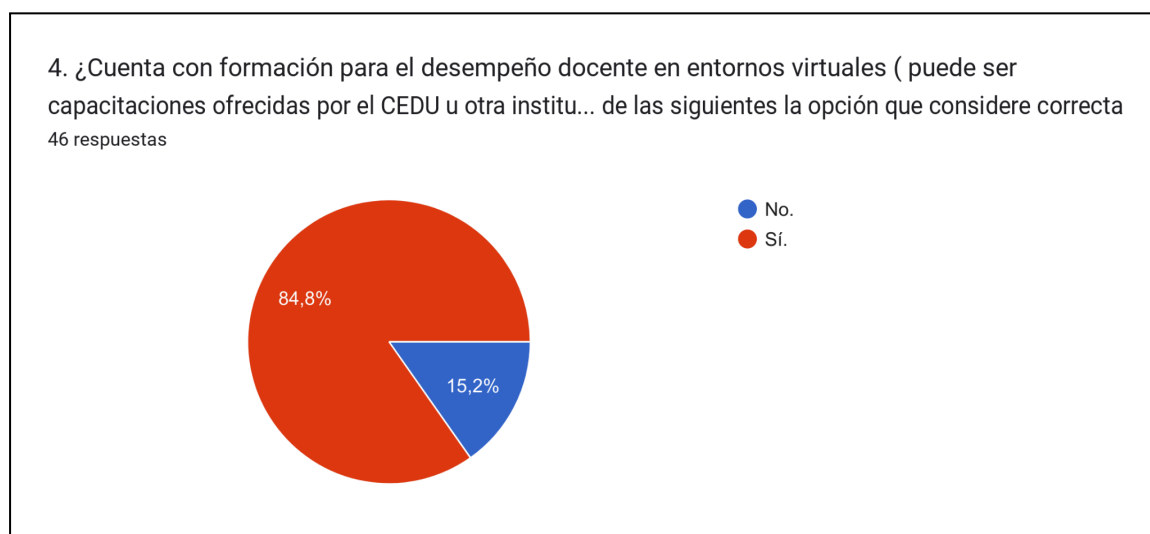


Gráfico 6: porcentaje de docentes según la formación o no en entornos virtuales.

La segunda sección del cuestionario indagó en la evaluación de los aprendizajes.

Al consultar por los propósitos de esta evaluación (ver gráfico 7), el más elegido fue para ir ajustando la propuesta de enseñanza en función de los logros y obstáculos que van presentando los estudiantes (78 %), en línea con el énfasis que el SIED del IUPFA sobre la función pedagógica de la evaluación. En segundo lugar, para conocer cuánto aprendieron los estudiantes (65 %) y en tercero, porque es un requisito para que los estudiantes aprueben la cursada (30 %).

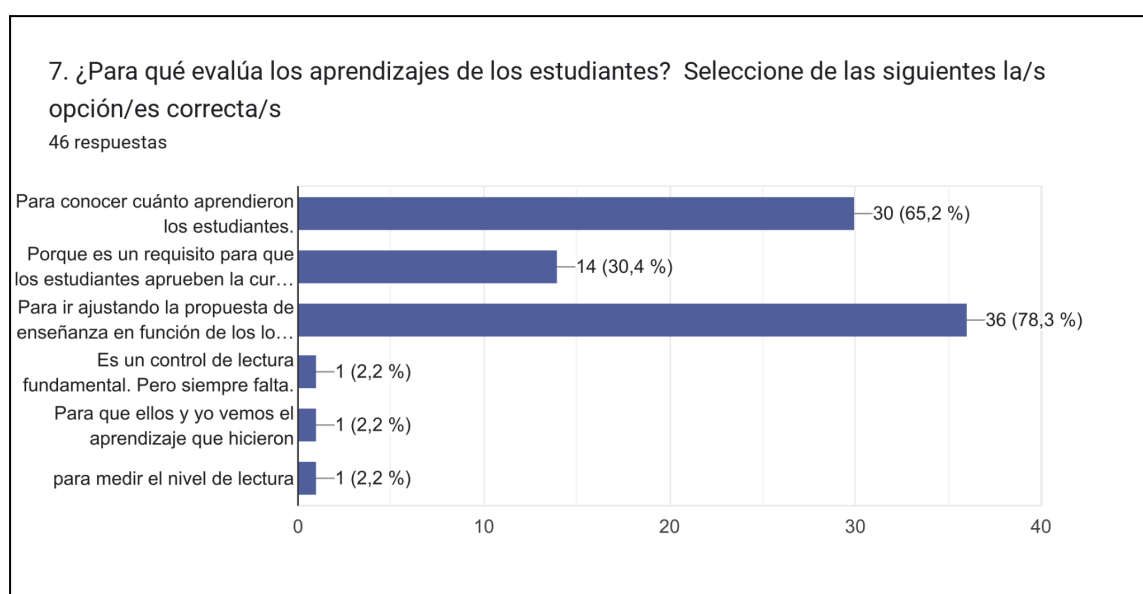


Gráfico 7: porcentaje de docentes según los propósitos de la evaluación seleccionados.

También se permitía mencionar otros propósitos, entre estos se destaca el control de la lectura de la bibliografía.

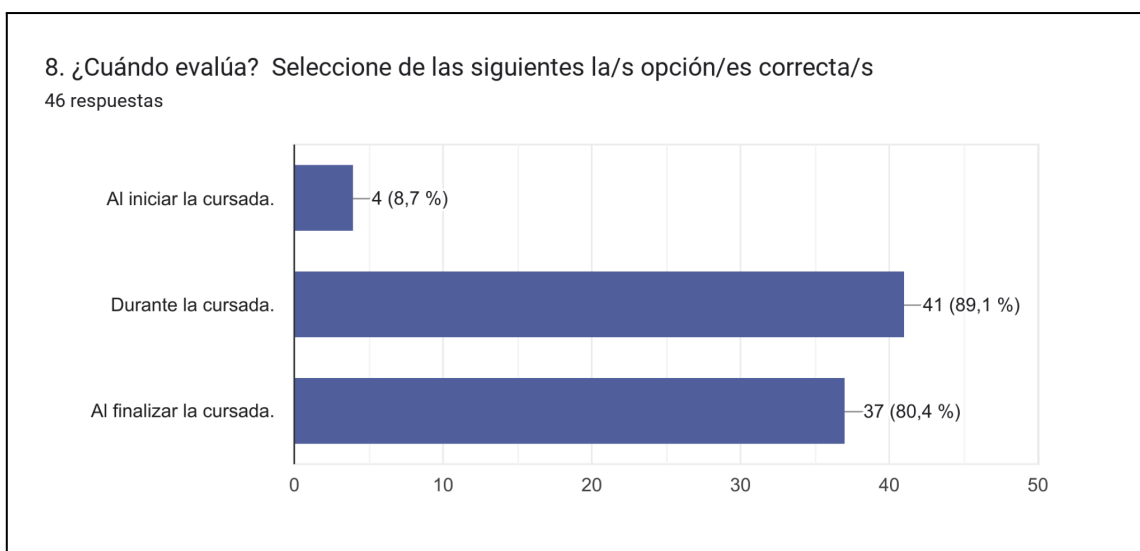


Gráfico 8: porcentaje de docentes según el momento en que evalúan.

El gráfico 8 muestra que el 89 % de los docentes considera que evalúa durante la cursada. El 80 % considera que evalúa al finalizar la cursada (probablemente refiriéndose a la instancia de examen final) y solo el 9 %, al iniciar la cursada, realizando muy pocos una evaluación inicial.

Las estrategias de evaluación de aprendizajes seleccionadas por los docentes pueden ser agrupadas en dos grandes grupos (ver gráfico 9), desde las más escogidas a las menos:

- Primer grupo:
 - Intercambio o discusión a partir de una consigna convocante.
 - Resolución individual de situaciones problemáticas.
 - Trabajos individuales de desarrollo teórico a partir de un tema.
 - Análisis individual de casos.
- Segundo grupo:
 - Guía de preguntas abiertas.
 - Guía de preguntas cerradas
 - Análisis grupal de casos.
 - Trabajos grupales de desarrollo teórico a partir de un tema.
 - Resolución grupal de situaciones problemáticas.

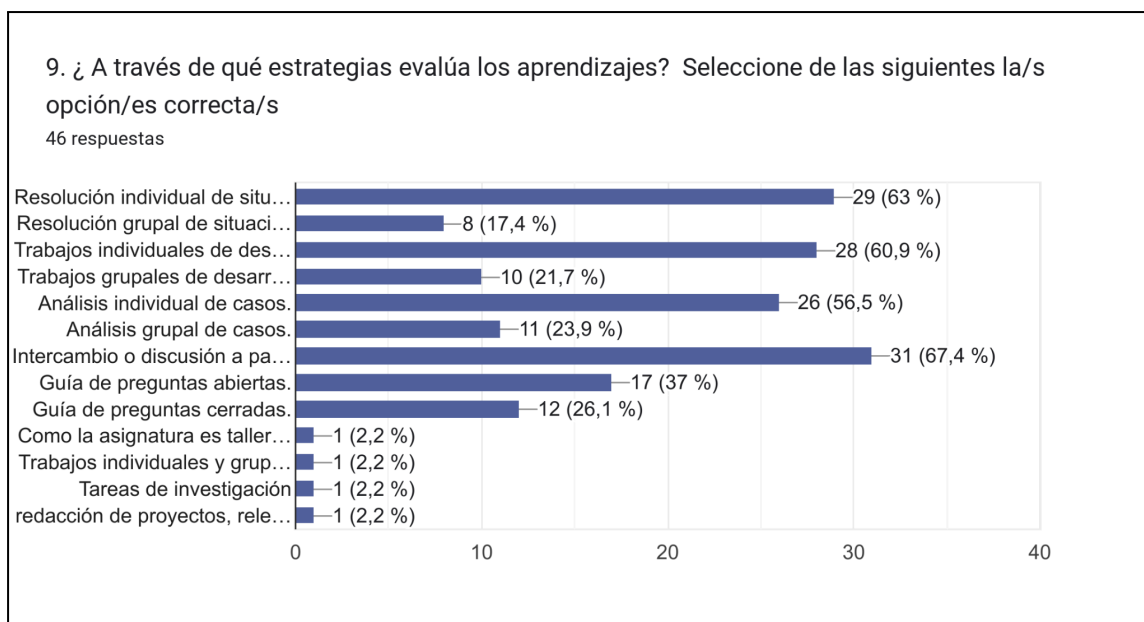


Gráfico 9: porcentaje de docentes por estrategia de evaluación seleccionada.

Como puede observarse, mayoritariamente se privilegian las estrategias de evaluación individuales, quedando en los últimos puestos aquellas que son grupales.

Dentro de la opción de “Otros” los docentes comentaron estrategias específicas en el marco de asignaturas de metodología de la investigación.

Con respecto a las herramientas del campus virtual del IUPFA utilizadas para vehiculizar las estrategias antes nombradas, la herramienta utilizada con mayor frecuencia fue “Actividades” (ver gráfico 10). En segundo y tercer lugar, con notable diferencia, “Debates” y “Evaluaciones”. Por último y siendo muy poco utilizadas “Videoconferencias” y “Wikis”.

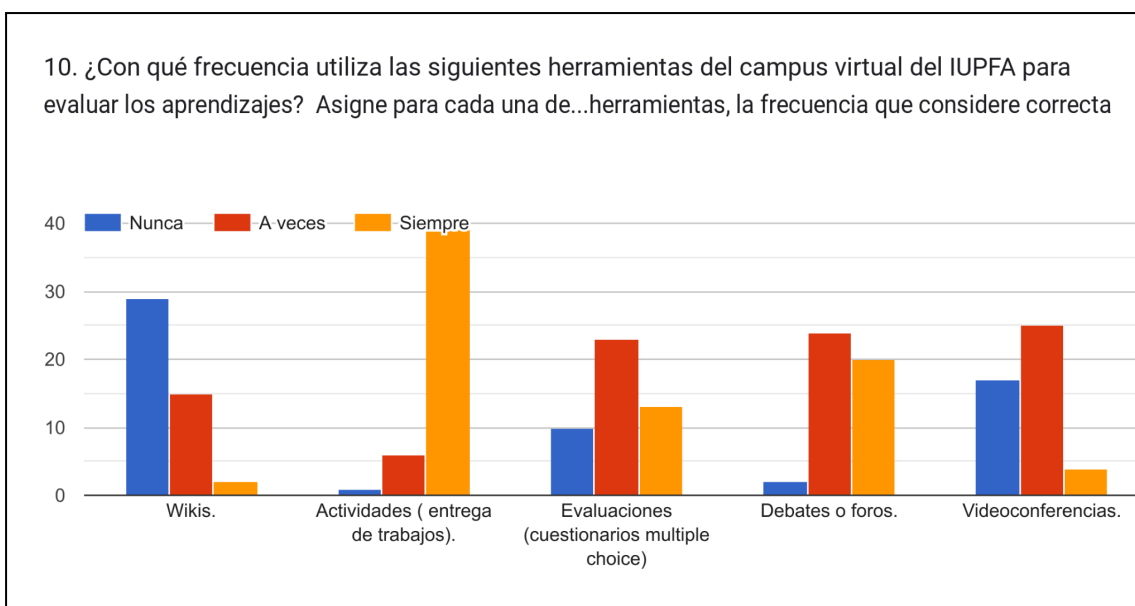


Gráfico 10: número de docentes según la frecuencia de utilización de las herramientas para evaluar del campus virtual del IUPFA definida.

El gráfico presentado anteriormente, también permite identificar a “Wikis” como la herramienta mayormente nunca utilizada. Este dato es consecuente con las elecciones realizadas anteriormente en cuanto a las estrategias de evaluación.

El 63 % de los docentes no utiliza otras herramientas por fuera del campus virtual para evaluar, mientras que el 37 % sí lo hace (ver gráfico 11).

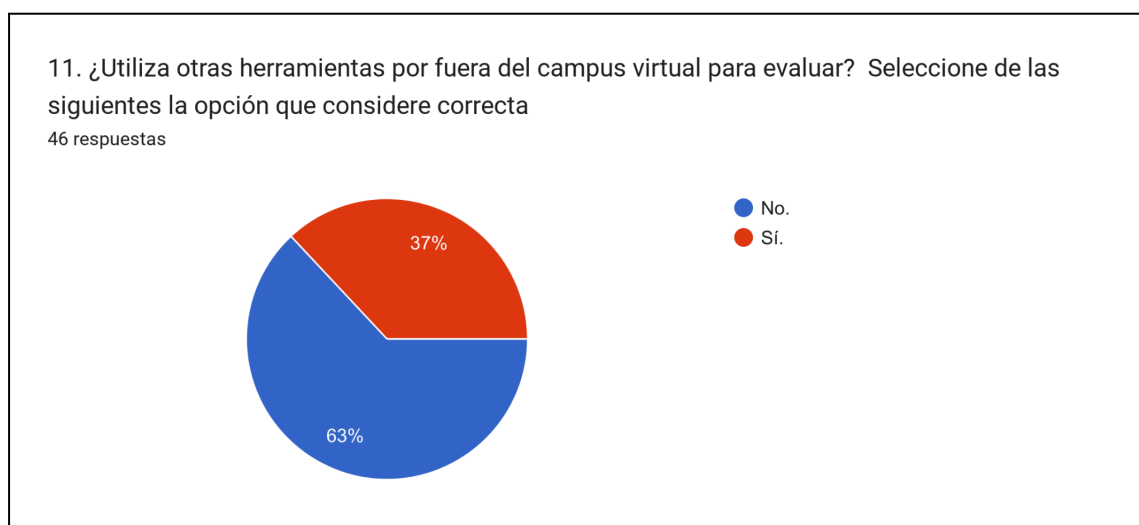


Gráfico 11: porcentaje de docentes según la utilización o no de herramientas por fuera del campus para evaluar.

Al momento de indagar en cuáles herramientas externas utilizan, los docentes mencionaron mayoritariamente otros servicios de videoconferencia.

Referido a la actualización de los materiales, el 96 % las actualiza cada 2 años y el 4 % no (ver gráfico 12). Este dato es consecuente con lo normado en el Reglamento de Actividades Académicas a Distancia del IUPFA, donde se establece que los materiales didácticos (entre ellos las actividades) deben actualizarse cada 2 años de implementación de los mismos.

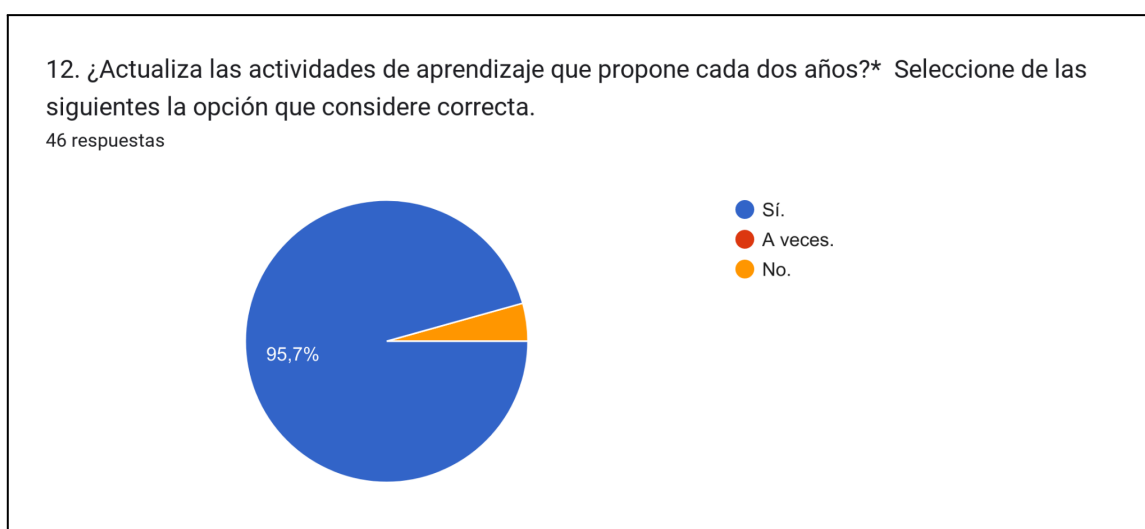


Gráfico 12: porcentaje de docentes según la actualización de las actividades de aprendizaje.

Como se presentó anteriormente, las últimas preguntas estuvieron ligadas a la necesidad de capacitación docente.

El 63 % de los docentes encuestados considera que necesita mejorar sus prácticas de evaluación (ver gráfico 13).

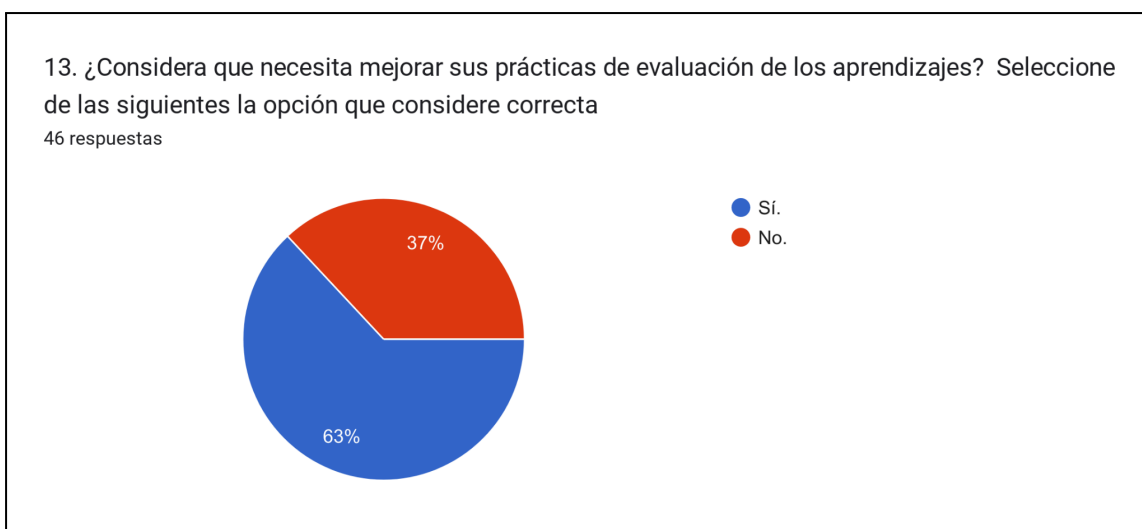


Gráfico 13: porcentaje de docentes según la necesidad de mejora o no de sus prácticas de evaluación.

Entre los motivos, se destacan:

- la necesidad de actualización y capacitación docente permanente: " Siempre es necesario saber más sobre las herramientas disponibles", "Siempre es bueno estar actualizado".
- la mejora de la metodología de evaluación: "Para poder desarrollar nuevas estrategias y más creativas", "Porque en la entrega de trabajos o resolución de casos los alumnos se copian entre ellos y con material de años anteriores", "Siempre es necesario actualizarse y considero que en materia de evaluación resulta necesario no quedarse en lo tradicional", Sumar variantes actualizadas, tal como cuestionarios o encuestas instantáneas", " Generar mayor flexibilidad en los métodos de evaluación".
- Y por último, la preocupación por la expansión de las herramientas de inteligencia artificial y su utilización por parte de los estudiantes: "¿Qué puede costarle a una persona pedirle a alguna de esas aplicaciones que elabore por ellos, o ellas, un escrito, una monografía o una reflexión basada en textos que previamente esa IA allá revisado? ¿Cómo detectamos que eso no fue elaborado directamente por una alumna o un alumno? Creo que, en todo caso, lo que debería mejorar de mis prácticas de evaluación, teniendo en cuenta todos esos avances, debería ser no una instancia con criterios para ver "quién aprueba o no aprueba algo" sino más bien algo que me permita constatar que aprueban mejor", "Porque existen distintas herramientas

tecnológicas que hoy facilitan la resolución de desafíos por parte de un estudiante, por caso están disponibles varias opciones de inteligencia artificial generativa que puede resolver fácilmente un cuestionario de preguntas abiertas de cualquier tema. Por lo que a partir de este año, pretendo utilizar más la videoconferencia y el encuentro virtual mano a mano o por grupos reducidos, donde la presentación de los resultados sea siempre oral".

En línea con esta manifestación de mejorar las prácticas, el 85 % mencionó que le gustaría participar de una instancia de capacitación específica en la temática (ver gráfico 14).



Gráfico 14: porcentaje de docentes según el interés en participar en instancias de capacitación en la temática.

Por último, aquellos que respondieron "Sí" fueron consultados por el formato de capacitación con el cual preferirían participar (ver gráfico 15).

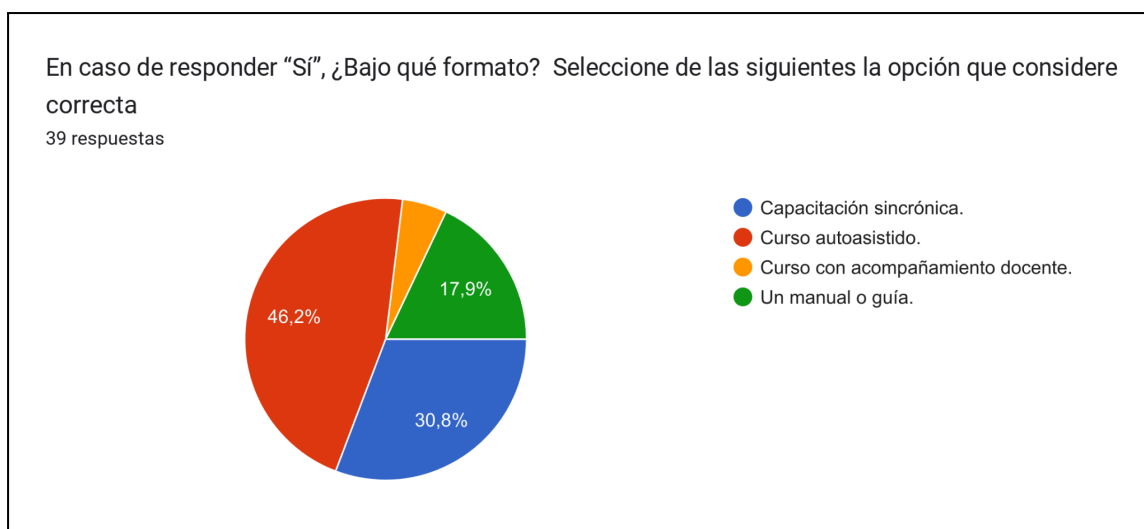


Gráfico 15: porcentaje de docentes según el formato de capacitación escogido.

Las opciones más escogidas fueron: curso autoasistido en un 46 % y capacitación sincrónica en un 31 %. El 18 % de los docentes optaría por un manual o guía y solo un 5 % por un curso con acompañamiento docente.

Detección de necesidades de capacitación

El SIED del IUPFA promueve con énfasis la evaluación formativa en el marco de la evaluación de los aprendizajes a distancia virtual. Según la opinión de los docentes, como se presentó en el apartado anterior, uno de los principales propósitos de la evaluación es ir ajustando la propuesta de enseñanza en función de los logros y obstáculos que van presentando los estudiantes, claramente asociado a la función pedagógica, conceptualizada anteriormente. Y es preciso incluir en esta evaluación, el propio análisis que el docente puede hacer sobre sus prácticas de evaluación, tal como se planteó en el marco conceptual de este trabajo, de modo de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje para adaptar las condiciones pedagógicas. En esta línea, como se presentó anteriormente, más del 60 % de los docentes que respondieron la encuesta sostienen que necesitan mejorar sus prácticas de evaluación. Dotar a los docentes de herramientas para evaluar sus estrategias de evaluación se convierte en una necesidad de capacitación. Ya que a través de la evaluación, el docente puede aprender y mejorar sus prácticas.

Retomando a Alicia Camilloni (1998) y Pedro Ravela (2006), una estrategia de evaluación es:

- Válida, cuando evalúa lo que se pretende evaluar con ella.
- Confiable, cuando es consistente y precisa en cuanto a los resultados que arroja.
- Práctica, cuando resulta aplicable según el contexto; cuando el análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones es un tarea que puede realizarse sin obstáculos y cuando considera la economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización.
- Útil, cuando satisface las necesidades específicas vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Litwin (2012) también aporta en esta línea, al conceptualizar a las buenas prácticas de evaluación como aquellas sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividades usuales de la clase.

Para determinar si la estrategia tiene estos atributos, las siguientes preguntas pueden servir de guía:

- ¿Evalúa lo que se propone evaluar? ¿Qué tipo de estrategia de evaluación se ha seleccionado? ¿Es pertinente esa elección para los contenidos a evaluar?
- ¿Abarca adecuadamente lo que los evaluados deberían haber aprendido?
- ¿Presenta “sorpresa” respecto de las estrategias de enseñanza implementadas previamente? Y, a su vez, ¿es coherente con los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Es significativa para los estudiantes? Resolverla, ¿posibilita una “nueva” situación de aprendizaje? ¿En qué sentido?
- ¿Arroja resultados que dan cuenta que los estudiantes han aprendido, en consonancia con los propósitos de la evaluación? ¿Qué uso o usos se darán a esos resultados? ¿Puede proporcionar información sobre el desempeño/ saberes/ comprensión de los estudiantes para poder repensar/ revisar las estrategias de enseñanza y, eventualmente, ofrecer “otras” situaciones de aprendizaje para quienes lo necesiten?
- ¿Resulta aplicable? ¿Se aplica en condiciones adecuadas?

Por otro lado, el SIED del IUPFA se basa en un modelo educativo centrado en el estudiante, en el que se promueven actividades de trabajo colaborativo. Ya se ha descrito a la hora de enumerar las estrategias de evaluación, las características de este tipo de trabajo.

Sin embargo, al relevar las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los docentes, las estrategias grupales fueron las menos elegidas. Mostrando coherencia con esta elección, la herramienta "Wikis" del aula virtual fue la que la mayoría de los docentes afirmó que nunca utiliza.

Destacando la importancia que asume este tipo de trabajo al responder a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, potenciar la implementación de instancias de evaluación colaborativas se convierte en otra necesidad de capacitación.

Esta necesidad de capacitación detectada no solo requerirá de apropiarse de herramientas para el diseño de estas instancias de evaluación sino también para la implementación en el campus virtual y su posterior corrección.

Uno de los aspectos no previstos sobre la evaluación pero que surgió en las respuestas de los docentes es la preocupación por la utilización por parte de los estudiantes de herramientas de inteligencia artificial a la hora de ser evaluados.

Por inteligencia artificial se entiende a la construcción de sistemas no naturales basados en algoritmos que presentan características similares a la inteligencia humana (UNESCO, 2023; Fainholc, 2010). Es una disciplina de la informática encargada del estudio y diseño de sistemas capaces de llevar a cabo tareas que demandan inteligencia humana, tales como el reconocimiento de patrones, la toma de decisiones o la resolución de problemas. En las últimas décadas, la inteligencia artificial ha experimentado un gran crecimiento debido a los avances tecnológicos en el procesamiento de grandes cantidades de datos y el desarrollo de algoritmos de aprendizaje automático y redes neuronales, penetrando diversos campos, incluyendo el campo educativo (Cárdenas, Guaraca, Yáñez y Albán, 2023).

Sin dudas es un tema actual que invita a reflexionar sobre cómo, lejos de negarla o rechazarla, puede resultar útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia virtual, y en particular, para la evaluación de los aprendizajes. Esta problemática se convierte en otra necesidad de capacitación a trabajar, a fin de evaluar sus rasgos, riesgos y retos en la educación superior a distancia virtual (UNESCO, 2023).

Dispositivo de capacitación

La detección de las necesidades permitió iniciar un proceso de elaboración de un dispositivo de capacitación que se presenta a continuación.

Diseño del dispositivo

En función de las necesidades de capacitación detectadas y el formato de capacitación más elegido por los docentes en la encuesta implementada, se decidió diseñar un curso virtual autoasistido llamado: “Evaluación de los aprendizajes en las asignaturas virtuales de los CCC del IUPFA: claves para la práctica docente”.

Se trata de un proceso de enseñanza y aprendizaje en donde cada participante lo realiza de manera individual y de acuerdo a su propia planificación de tiempo en función del itinerario propuesto, sin un acompañamiento docente. Este diseño estuvo guiado por algunos lineamientos del SIED del IUPFA.

La selección de los contenidos estuvo orientada por las necesidades de capacitación detectadas, un marco general de la evaluación de los aprendizajes a distancia virtual y un desarrollo en clave tecnológica de las herramientas para desplegar este proceso. Dicho esto, los contenidos son:

- Evaluación educativa.
- Evaluación de los aprendizajes a distancia virtual.
- Funciones de la evaluación.
- Evaluación formativa.
- Rasgos y riesgos de la Inteligencia Artificial a la hora de evaluar aprendizajes.
- Diseño de estrategias de evaluación de aprendizajes a distancia virtual.
- Pasos para la elaboración de estrategias de evaluación.
- Diseño de evaluaciones colaborativas.
- Evaluación de nuestras estrategias de evaluación de aprendizajes: criterios de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.
- Campus virtual del IUPFA, descripción de las herramientas del campus para evaluar aprendizajes y orientaciones tecnológicas para su utilización.

Estos fueron agrupados en tres unidades didácticas. Según el SIED del IUPFA, una unidad didáctica es una agrupación de contenidos organizados de manera coherente e interrelacionada, en torno a ideas vertebradoras o problemas propios de la práctica profesional. Están integradas por los materiales y estrategias para su enseñanza y su aprendizaje: núcleos temáticos, bibliografía, clases virtuales y actividades de aprendizaje (Bondarczuk, Messina y Travieso, 2023).

La mediación pedagógica estará dada a través de materiales didácticos y recursos especialmente diseñados, siguiendo los lineamientos del SIED del IUPFA. Uno de los materiales protagonistas es la clase virtual. Según lo definido en este sistema, las clases virtuales son:

"textos elaborados por el docente (...) en el que prevalece un estilo coloquial, ameno, positivo, motivador y alentador del aprendizaje. En la clase virtual se reproduce aquello que el docente realiza en la clase presencial: presenta los contenidos, otorgándoles un marco de significatividad, los relaciona con los saberes previos para propiciar aprendizajes significativos (...) ofrece al estudiante nueva información que le permita comprender los conceptos más abstractos (...) de la bibliografía de lectura obligatoria, resultando una guía para su abordaje, explica, ejemplifica y desentraña contenidos de difícil acceso para los cursantes, enfatiza en aquellos temas que resultan de mayor interés e invita a la reflexión. Prevalece en este espacio el uso de recursos multimediales: objetos de enseñanza, enlaces a sitios web, como videos, artículos e infografías, incrustaciones de objetos web ó 2.0 y recursos diseñados especialmente para esta propuesta, que contribuyan con el propósito de enseñanza y enriquezcan el proceso de aprendizaje, desarrollando a la vez competencias para la búsqueda, procesamiento y análisis de la información. Es también en este espacio donde se brindan las indicaciones y orientaciones vinculadas con la realización de actividades de aprendizaje" (Sistema Institucional de Educación a Distancia del IUPFA, página 21)

Estos materiales didácticos son entendidos como instrumentos posibilitadores de aprendizajes o bien, en términos de Gimeno Sacristán (1991), como aquellos que con su uso

intervienen en el desarrollo de alguna función de la enseñanza. Es por esto que requieren de un tratamiento y diseño específico para que no resulten meramente informativos.

El material didáctico debe intentar responder a la necesidad de interactividad o de “conversación interior” (Barberá, 2001) entre los saberes de los estudiantes y los contenidos nuevos que el material propone, apelando de este modo a la concepción de Holmberg (en Barberá, 2011) que propone este diálogo didáctico mediado para motivar y convocar al estudiante a la construcción de aprendizajes.

Se entiende, en términos de Landau (2009), que el material didáctico es un texto que, como todo texto, se produce desde otros escritos preexistentes. Es decir, uno de sus rasgos principales es la intertextualidad: que implica la incorporación de una variedad de elementos que adquieren un nuevo significado en el marco de una nueva intencionalidad comunicativa constituida por el material en su conjunto.

Este tipo de materiales integran diversos medios en soportes digitales. En este caso se combinan texto, imágenes y videos al servicio de los objetivos y contenidos con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Mediante un desarrollo narrativo ameno y motivador, se ofrecen instancias didácticas como explicaciones, descripciones y relaciones que convoquen al diálogo reflexivo entre el material y el estudiante.

Con respecto al texto se utiliza como elemento fundamental en todo el material ya que el lenguaje verbal resulta imprescindible para explicar conceptos, brindar orientaciones, hacer reseñas, exponer datos entre otras acciones que permiten promover el razonamiento, el conocimiento y la abstracción. Además, como menciona Barthes (1995), el texto funciona de anclaje, disminuyendo la ambigüedad y colaborando con la construcción de sentido, por lo que se lo utiliza para darle exactitud a las definiciones, un orden, accesibilidad y para describir y enfatizar en los conceptos.

Pero dado que el material elaborado responde a un texto del tipo multimodal el lenguaje verbal constituye sólo uno de sus elementos. En relación a ello, Pedrosa y Albuquerque (2009) mencionan que las imágenes en este tipo de material son esenciales ya sean ilustraciones, figuras o gráficos permiten complementar la lección escrita. Por lo que la incorporación de imágenes fijas en el material didáctico elaborado responde a enriquecer el contenido, reforzando conceptos, aportando impacto visual, a modo ilustrativo y ejemplificador de distintos conceptos abordados, esto sostenido en la concepción que señala que la imagen promueve mayor retención de la información en la memoria: “ y si alguna

cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos. [...] Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento” (Libedinsky, 2008, p. 15).

Sin embargo, una de las innovaciones que propone este curso es la clase virtual también en formato audiovisual, es decir en video. La decisión de presentar el material en dos formatos se debe a la importancia que reviste ofrecer distintos soportes que contemplen diferentes estilos de aprendizaje, optando el estudiante por el que sea de su preferencia.

El video puede ser entendido como un sistema de comunicación multisensorial (visual y auditivo) donde asume un papel central el lenguaje icónico (Bravo Ramos, 2000). Su lenguaje está conformado por un conjunto de símbolos y normas de utilización que posibilitan esta particular manera de comunicación, en el cual sus elementos audiovisuales sólo tienen sentido si se consideran combinados (Marqués, 1995 en Zangara, 2015).

Con respecto a este último recurso, y entendiéndolo como la integración e interrelación plena entre lo auditivo y lo visual para producir una nueva realidad o lenguaje cuya percepción es simultánea, posee una alta potencialidad expresiva dada la capacidad que posee para transmitir el contenido educativo completo. Esto se logra por la forma en que está estructurado, por la narrativa sencilla y por las imágenes acompañadas por la locución y distintos elementos sintácticos que favorecen la asimilación del contenido.

Al tratarse de un curso autoasistido, sin acompañamiento docente, el dispositivo propone autoevaluaciones que suponen para el estudiante iniciarse en un proceso que le permite reconocer sus logros y sus dificultades. Por ello, demanda al cursante realizar antes una lectura analítica de los materiales de cada unidad. Estas evaluaciones de memorización (como se ha caracterizado anteriormente) son también conocidas como pruebas objetivas, las cuales se caracterizan por poseer respuesta unívoca, por lo tanto se basan en la creación específica y unívoca de un criterio de corrección entre múltiples evaluadores (Malbrán, s7r). Estas instancias de evaluación resultan obligatorias para obtener la certificación del curso.

Si bien es complejo estimar el tiempo real que le demandará al estudiante realizar el curso ya que depende de las trayectorias y estilos de aprendizaje de cada uno de estos (UNNOBA, s/r), se define una carga horaria total de 18 hs, destinando 5 horas a cada una de las unidades, 2 horas para la lectura del programa y la hoja de ruta y la ambientación en el campus virtual y 1 hora para la evaluación final.

Al brindar acompañamiento y orientación continua en cuestiones referidas a la mediación pedagógica en la modalidad virtual, las características que portan los materiales y actividades en un modelo pedagógico centrado en el estudiante y otros aspectos relacionados con la acción tutorial, entre ellas la evaluación de los aprendizajes, los coordinadores pedagógicos del CEDU deberán realizar este curso.

Pero la intervención propuesta no termina con la realización del curso. Luego, los coordinadores iniciarán un proceso de revisión profunda de las evaluaciones que se proponen en los espacios curriculares para realizar una actualización de las estrategias, en un trabajo articulado con los docentes. Esta segunda instancia será determinante en el fortalecimiento de dichas prácticas y por ello requerirá de una planificación estratégica del proceso de revisión, para la que el CEDU cuenta con una batería de insumos que el SIED prevé.

Programa del curso autoasistido

A continuación, se presenta el programa del dispositivo de capacitación diseñado en donde se plasman las decisiones adoptadas en el apartado anterior.

Evaluación de los aprendizajes en las asignaturas virtuales de los CCC del IUPFA: claves para la práctica docente

1. Tipo de dispositivo de formación: curso virtual autoasistido, a través del campus institucional.
2. Docente contenidista: Travieso, Mauro R.
3. Fundamentación: ejercer la docencia en proyectos educativos en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) requiere apropiarse de nuevas competencias didácticas, pedagógicas y tecnológicas.

Desde una perspectiva didáctica, la evaluación se concibe como parte constitutiva del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues asume la función primordial de regular estos procesos en donde no importa solo valorar los resultados, sino

comprender el proceso, identificar posibles obstáculos o pendientes y definir en qué medida es posible sortearlos con nuevas intervenciones docentes.

La presente propuesta abordará contenidos específicos vinculados al diseño e implementación de la evaluación de los aprendizajes a distancia virtual, en el marco de las asignaturas de los ciclos de complementación curricular virtuales del IUPFA.

Vale destacar que de acuerdo al artículo 57 del Reglamento Docente y el artículo 18 del Reglamento de Actividades Académicas a Distancia del IUPFA los docentes que se desempeñan en entornos virtuales, deben poder acreditar las competencias tecnológicas, comunicativas y pedagógicas necesarias, para el ejercicio de su rol en la modalidad y participar de las capacitaciones y actividades de actualización docente que ofrece la institución.

4. Destinatarios/as: dirigido al personal docente que se desempeña como contenidista y tutor en espacios curriculares virtuales pertenecientes a los ciclos de complementación curricular del IUPFA.
5. Objetivo de aprendizaje: que el participante logre apropiarse de herramientas conceptuales, didácticas, pedagógicas y tecnológicas para el desarrollo de instancias de evaluación de aprendizajes a distancia virtual.
6. Contenidos:
 - Unidad 1: Evaluación de los aprendizajes a distancia virtual:
Evaluación educativa. Evaluación de los aprendizajes. Funciones de la evaluación. Evaluación formativa. Rasgos y riesgos de la Inteligencia Artificial a la hora de evaluar aprendizajes.
 - Unidad 2: Diseño de estrategias de evaluación de aprendizajes a distancia virtual:
Pasos para la elaboración de estrategias de evaluación. Diseño de evaluaciones colaborativas. Evaluación de nuestras estrategias de evaluación de aprendizajes: criterios de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.
 - Unidad 3: Herramientas para evaluar aprendizajes a distancia virtual:
Campus virtual del IUPFA. Descripción de las herramientas del campus para evaluar. Orientaciones tecnológicas para su utilización.
7. Metodología de trabajo: el curso tiene una duración total de cuatro semanas, durante las cuales el cursante podrá realizar el recorrido a su ritmo. Los contenidos han sido organizados en 3 unidades didácticas y son desarrollados mediante materiales didácticos y recursos multimediales especialmente diseñados y seleccionados para esta propuesta:

- Clases virtuales: materiales hipermediales especialmente diseñados para la enseñanza de un conjunto de contenidos. Allí se desarrollan los contenidos, integran otros recursos didácticos (sitios web, imágenes, videos, esquemas, tablas, etc.) y bibliografía y se presentan las actividades de aprendizaje. Las clases virtuales se presentan en dos formatos: escrito y audiovisual, para que el estudiante escoja cual visitar, según su estilo de aprendizaje.
 - Bibliografía de lectura ampliatoria.
8. Metodología de evaluación: este curso cuenta con tres instancias evaluativas parciales (una por cada unidad) y una instancia evaluativa final, para valorar el recorrido completo. Todas estas evaluaciones se realizan a través de cuestionarios de corrección automática. Estas autoevaluaciones suponen para el estudiante iniciarse en un proceso que le permite reconocer sus logros y sus dificultades. Por ello, demanda al cursante realizar antes una lectura analítica de los materiales de cada unidad.
9. Itinerario propuesto:

Semana 1	Inicio del curso Ambientación al campus virtual Lectura de programa y hoja de ruta Unidad 1 - Clase virtual 1 - Bibliografía - Autoevaluación 1
Semana 2	Unidad 2 - Clase virtual 2 - Bibliografía - Autoevaluación 2
Semana 3	Unidad 3 - Clase virtual 3 - Bibliografía - Autoevaluación 3
Semana 4	Autoevaluación final Certificación Cierre del curso

10. Acreditación: se emitirá una constancia digital al finalizar el trayecto virtual que acredita 18 (dieciocho) horas de formación. Para ello el participante deberá cumplimentar con la asistencia requerida, representada por el acceso a todos los

materiales, y la aprobación de las instancias evaluativas. Esta constancia será expedida desde el campus virtual.

11. Bibliografía:

- De lectura obligatoria:
 - CHEVALLARD, Y. (2010): ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires.
 - DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. Y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2003) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México-McGraw-Hill. (Cap. 8)
 - PERRENOUD, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue. (Capítulos: 1, 4, 5 y 7)
 - WILIAM, D. (2009) “Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa”, entrevista realizada por Estela COLS para Archivos de Ciencias de la Educación, Año 3, N°3, 4ª. Época. La Plata: UNLP, pp. 15-44.
- Consultada para la elaboración del curso:
 - ANIJOVICH, R. (2009) “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes” entrevista realizada por Estela COLS, en Archivos de Ciencias de la Educación, Año 3, N°3, 4ª. Época. La Plata: UNLP, pp. 45-54.
 - ANIJOVICH, R. (2011) Evaluar para aprender. Buenos Aires: Aique.
 - BARBERÀ, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, número M6.
 - BROWN, S. y GLASNER, A (editores) (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Capítulos: 1,2, 3 y 4. Narcea. Madrid.
 - CAMILLONI, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador. (Cap. III).
 - CAMILLONI, A. (2004) “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en Revista Quehacer Educativo, Montevideo.
 - CARLINO, F. (1999) La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. Buenos Aires: Aique. (Caps. 1, 2 y 3).
 - CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid, España: Pearson Educación.

- CHEVALLARD, Y. (2010): ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires.
- DE KETELE, J. M. (1984) Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa. Madrid: Visor.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2003) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México-McGraw-Hill. (Cap. 8)
- GARCÍA ARETIO, L. (2007) De la educación a distancia a la educación virtual. Coord. Editorial Ariel. Barcelona.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2000). Formas de evaluar. El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique, 239-267.
- MARTINEZ RIZO, F. (2012) Evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y en francés. Revisión de literatura. Revista mexicana de investigación educativa, 17(54), 849-875.
- MESSINA, L. y TRAVIESO, M. (2020). Actividades de aprendizaje. Centro de Educación a Distancia Universitaria IUPFA, Buenos Aires.
- 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.
- PERRENOUD, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue. (Capítulos: 1, 4, 5 y 7)
- PICO, L. y RODRÍGUEZ, C. (2012). Trabajo colaborativo. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1. Presidencia de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- RAVELA, P. (2006) Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Santiago de Chile: PREAL.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de estudiantes, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Colección Respuestas Educativas. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As. Introducción y Capítulo 6.
- SCHWARTZMAN, G., RONI, C., BERK, M., DELORENZI, E., SÁNCHEZ, M., y EDER, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 67-85.
- STOBART, G. (2010). “Razones para alegrarse: la evaluación para el aprendizaje”, en Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación. Ediciones Morata.

- UNESCO (2023). Chat GPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido, Caracas, Venezuela.
- UNIVERSIDAD NACIONAL NORDESTE BUENOS AIRES (S/R). ¿Cómo estimar la carga horaria de cursos con horas virtuales?
- WILIAM, D. (2009) “Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa”, entrevista realizada por Estela COLS para Archivos de Ciencias de la Educación, Año 3, N°3, 4ª. Época. La Plata: UNLP, pp. 15-44

12. Firma y aclaración del docente contenidista del curso:



Prof. Mauro R. Travieso
Coordinador pedagógico del Centro de Educación a
Distancia Universitaria (CEDU) del Instituto Universitario de la
Policía Federal Argentina (IUPFA)

Palabras finales

Este trabajo final integrador asumió el desafío de identificar y analizar las prácticas de evaluación de aprendizajes de las carreras de grado a distancia virtual del IUPFA.

Partiendo de un sólido marco teórico conceptual y una contextualización institucional, se diseñó un plan de recolección de datos que permitió conocer las trayectorias profesionales de los profesores, su participación en la carrera, las prácticas de evaluación que llevan adelante y su interés en continuar formándose.

Los datos reflejan la riqueza de la diversidad de las prácticas con algunos puntos de encuentro, que fueron algunos de ellos el punto de partida para la definición de las necesidades de capacitación presentadas.

Las respuestas sobre el interés en continuar participando en instancias de capacitación fueron determinantes para el diseño del dispositivo de capacitación: el curso virtual

autoasistido "Evaluación de los aprendizajes en las asignaturas virtuales de los CCC del IUPFA: claves para la práctica docente".

Pero este diseño estuvo acompañado de una tensión. Si bien la naturaleza del contenido invitaría a habilitar un espacio de capacitación con el acompañamiento de especialistas en la temática que permita vivenciar prácticas de evaluación desde una perspectiva formativa, participar de variadas estrategias de evaluación y reflexionar sobre sus propias prácticas, se decidió priorizar la elección del formato que realizaron los docentes en la encuesta ya que resulta la modalidad de la capacitación un aspecto clave a la hora de la convocatoria a participar.

Por ello, la instancia autoasistida es combinada con un trabajo articulado con los coordinadores pedagógicos para la reflexión y reconstrucción de las prácticas, la revisión de estrategias y la puesta en marcha de nuevas maneras de evaluar.

Resta por delante el siguiente desafío: la concreción de esta propuesta para la mejora de la calidad educativa.

Bibliografía y fuentes consultadas

- ACHILLI, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2008). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Capítulos 1 y 2. Morata, Madrid.
- AMERISO, C.; BENITEZ, É. M.; GAGLIARDINI, G. A. ; MACERATESI, G. ; MEDINA, M.; y RAFFO, A. N. (2014). Evaluación del aprendizaje en la educación superior universitaria. Instituto de Investigaciones Teóricas y Aplicadas de la Escuela de Contabilidad. Universidad Nacional de Rosario.
- BARBERÀ, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. Revista de Educación a Distancia, número M6.
- BARBERÀ, E., BADIA, A. y MOMINÓ, J. (2001). La incógnita de la Educación a Distancia. Barcelona: ICE-Horsori
- BARBERÀ, E; BADÍA, A. (2011). Educar con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Machado.

- BARTHES, R. (1995), Lo obvio y lo obtuso, Barcelona, Ed. Paidós.
- BONDARCZUK, I.; MESSINA, L. y TRAVIESO, M. (2023). Síntesis del SIED. Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina.
- BONDARCZUK, I.; MESSINA, L. y TRAVIESO, M. (2022). Nuevos desafíos en el proceso de institucionalización del SIED del IUPFA. Boletín SIED. N° 3 - Mayo 2021 - ISSN 2684-0189, Mar del Plata.
- BRAVO, J. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. N°6. Andalucía España.
- BROWN, S. y GLASNER, A (editores) (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Capítulos: 1,2, 3 y 4. Narcea. Madrid.
- CAMILLONI, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.
- CAMILLONI A. y otros, (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador, Buenos Aires.
- CAMPI, W. y GUTIÉRREZ ESTEBAN, P. (2018). Capítulo 1: La educación a distancia en Argentina a través de sus normas: de la Ley 1597/1885 a la Resolución ministerial 2641-E/2017. en Dari. N y Baumann, P. Marcos Regulatorios y Modelos Pedagógicos. Idea de Educación Virtual. Buenos Aires. UNQ.
- CÁRDENAS, E. P. Z., GUARACA, D. P. S., YÁNEZ, E. H. A., y ALBÁN, A. L. M. (2023). El rol de la inteligencia artificial en la enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Polo del Conocimiento, 8(3), 3028-3036.
- CASTAÑEDA QUINTERO, L. y LÓPEZ VICENT, P. (2007). Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje Libres: MOODLE. En PRENDES ESPINOSA, M. P. Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria En El Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO DIAGO, J. (2009). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid, España: Pearson Educación.
- COLL C. y ONRUBIA, J. (1999). Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. Coll (Coord.), Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria (pp. 141-168). Barcelona: Horsori/ICE UB.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2003). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México-McGraw-Hill.

- DÍAZ BECERRO, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza. N° 2- mayo. ISSN 1989-4023.
- EDELSTEIN, G. (2002). Prácticas y Residencias. Memoria, Experiencias, Horizontes. Ponencia de apertura de las primeras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.
- FAINHOLC, B. (2010). Diccionario práctico de Tecnología Educativa. Alfagrama Ediciones, Buenos Aires.
- GARCÍA ARETIO, L. (2007) De la educación a distancia a la educación virtual. Coord. Editorial Ariel. Barcelona.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. Cuadernos de Pedagogía. 194, 10-15.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y BAPTISTA LUCIO, P. (2006). “Metodología de la investigación”.Cap. 9, Mc Graw Hill.
- IBARRA SÁIZ, M. S., y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. Revista de educación.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA POLICÍA FEDERAL ARGENTINA (S/R) Estatuto. Buenos Aires, Argentina.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA POLICÍA FEDERAL ARGENTINA (2013) Disposición de la Secretaría Académica del IUPFA N° 1180/13, Buenos Aires, Argentina.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA POLICÍA FEDERAL ARGENTINA (2018). Reglamento de Actividades Académicas a Distancia, Buenos Aires, Argentina.
- INSTITUTO UNIVERSITARIO DE LA POLICÍA FEDERAL ARGENTINA (2016). Sistema Institucional de Educación a Distancia, Buenos Aires, Argentina.
- JIMÉNEZ, Y. I., GONZÁLEZ, M. A. y HERNÁNDEZ, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 13.
- LANDAU, M. (2009) “Herramientas para el análisis de los materiales didácticos desde el diseño de la información”, en: Principios de Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos, Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

- LARRIPA, S. (2015). “La evaluación de los aprendizajes en el marco de políticas educativas inclusivas”, en PALACIOS, A. (Comp.) Claves para incluir. Buenos Aires: Noveduc
- LIBEDINSKY, M. (2008), Conflictos reales y escenas de ficción, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (2012). “El oficio del docente y la evaluación” en: El Oficio de Enseñar, Condiciones y Contextos. Paidós. Buenos Aires.
- MALBRÁN, M. (S/R). Construcción de instrumentos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires.
- MESSINA, L. y TRAVIESO, M. (2020). Actividades de aprendizaje. Centro de Educación a Distancia Universitaria IUPFA, Buenos Aires.
- MESSINA, L. y TRAVIESO, M. (2017). Modelo educativo centrado en el estudiante. Centro de Educación a Distancia Universitaria IUPFA, Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2012). Resolución 1363. Buenos Aires, Argentina
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (2017). Resolución N° 2641 E/2017, Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2019). Resolución SPU N° 172. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE SEGURIDAD (2010). Decreto N° 1993. Buenos Aires, Argentina.
- MINISTERIO DE SEGURIDAD (2014). Resolución N° 600. Buenos Aires, Argentina.
- MORA VICARIOLI, F. (2019). Estado del arte de la evaluación de los aprendizajes en la modalidad del e-learning desde la perspectiva de evaluar para aprender: precisiones conceptuales. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 10(1), 58-95.
- PEDROSA, F.; CLEIDE, E. ; DE ALBUQUERQUE, S.; VERA, L. (2009). El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia (EAD). S/R.
- PÉREZ, M. G. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. Revista Pedagogía Universitaria, 5(2).
- PERRENOUD, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas, Editorial Colihue, Buenos Aires.

- PICO, L. y RODRÍGUEZ, C. (2012). Trabajo colaborativo. Serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1. Presidencia de la Nación Argentina, Buenos Aires.
- RAVELA, P. (2006). Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas, Santiago de Chile: PREAL (Fichas 1 a 4).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de estudiantes, profesores, centros educativos y materiales didácticos. Colección Respuestas Educativas. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As. Introducción y Capítulo 6.
- SCHWARTZMAN, G., RONI, C., BERK, M., DELORENZI, E., SÁNCHEZ, M., y EDER, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(2), 67-85.
- UNESCO (2023). Chat GPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido, Caracas, Venezuela.
- 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, Año 3, No 3, 4a. Época. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, pp. 15-44.
- YUSTE-TOSINA, R., ALONSO-DÍAZ, L. y BLÁZQUEZ-ENTONADO, F. (2012). La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas. Comunicar, 159-167.
- ZANGARA, M. A., MORALEJO, L., ARTOLA, V., DE GIUSTI, L. C., MARRERO, L., MADDOZ, M. C. y AINCHIL, M. V. (2015). Vídeos educativos para el ingreso a la Universidad en la modalidad de enseñanza a distancia. X Congreso sobre Tecnología en Educación & Educación en Tecnología, Corrientes.