



REPENSANDO LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA Y SU EVALUACIÓN: REFLEXIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA

RETHINKING PEDAGOGICAL TRAINING PRACTICES AND THEIR EVALUATION: REFLECTIONS IN TIMES OF PANDEMIC

Dra. Susana Gómez Zuloaga*

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile
Susana_gomez@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1735-000X>

Dra. Camila Leigh González*

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso – Chile
camila.leigh@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-0771-7584>

Mg. Elena Ighnaim Al-Musa**

Universidad Viña del Mar
Chile – Viña del Mar
elena.ighnaim@uvm.cl
<https://orcid.org/0000-0002-8314-7635>

FECHA DE RECEPCIÓN: 30 marzo 2021 – FECHA DE ACEPTACIÓN: 15 junio 2021

RESUMEN: El presente artículo plantea un conjunto de reflexiones en torno a la situación actual de las prácticas de formación pedagógicas y su evaluación en contexto de pandemia. Se proponen modos desde la enseñanza remota en las que el tutor, mentor, supervisor y/o profesor guía de prácticas, pueda evaluar desde un enfoque formativo. Este enfoque se centra en la mejora continua de los estudiantes, al contar con criterios explícitos que permiten determinar el nivel de desarrollo de competencias y retroalimentar el progreso de los estudiantes. Se propone un sistema de calificación centrado en lo cualitativo y descriptivo, que tiene como finalidad apoyar al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Prácticas de Formación Pedagógica; Evaluación formativa; Pandemia; Covid-19; Educación Virtual

ABSTRACT: This article presents a set of reflections on the current situation of pedagogical training practices and their evaluation in the context of a pandemic. Strategies to assess remote teaching are proposed in which the tutor, mentor, supervisor and/or practice guide teacher can appraise from a formative approach. This procedure focuses on the continuous improvement of students, by having explicit criteria that allows the mentor to determine the development of skills and provide feedback on student progress. A qualitative and descriptive grading system is proposed, which aims to support the students' learning process.

KEYWORDS: Pedagogical Training Practices; Formative Evaluation; Pandemic; Covid-19; Virtual Education

1. INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2019 se origina en Wuhan (China) un brote infeccioso causado por un nuevo virus denominado COVID-19; a partir de ese momento empieza su propagación a otros países.¹ El día 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce la enfermedad como pandemia global en base a los contagios generados.² Ante este reconocimiento los diferentes países, entre ellos Chile, generaron como estrategia de actuación inicial jornadas de distanciamiento social, las cuales implicaron la suspensión de actividades sociales, económicas y productivas no esenciales (una de ellas fue la educación presencial, por no ser una actividad esencial).

* **Correspondencia:** Universidad de Playa Ancha. Av. Playa Ancha 850, Valparaíso, Chile.

** **Correspondencia:** Universidad Viña del Mar. Agua Santa 7055, sector Rodelillo, Viña del Mar, Chile.

En dicho mes, la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) de América Latina y del mundo, se vieron forzadas por la pandemia del COVID-19, a suspender las clases presenciales y continuar la docencia mediante el uso de tecnologías de la información. La UNESCO señala que, hasta finales de marzo del 2020, 166 países habían cerrado sus escuelas y universidades.³ A escala mundial, 1.520 millones de estudiantes vieron repentinamente cerrados sus centros escolares y las instituciones debieron -de un día a otro- cambiar su sistema presencial a uno en línea, en muchas oportunidades sin experiencia ni preparación previa; junto a esto cerca de 63 millones de docentes debieron cambiar las aulas por los medios electrónicos, también sin preparación ni experiencia, esa es la magnitud del problema.⁴

En Chile, el Ministerio de Educación, el día 15 de marzo del mismo año, suspendió las clases presenciales de todos los establecimientos educacionales. Esta medida afectó a cerca de 3,7 millones de estudiantes distribuidos en 13.723 establecimientos de educación parvularia, básica y media.⁵

En relación con la educación superior, esta entidad, a través de la Subsecretaría de Educación Superior, elaboró un Plan de Acción para enfrentar la contingencia, tras concluir un levantamiento con todas las instituciones de Educación Superior, se generó un acuerdo con Google que puso a disposición de todas las instituciones que requieran plataformas de enseñanza online, la aplicación Google Classroom. Esta medida beneficia a alrededor de 19 mil estudiantes matriculados en planteles que, si bien cuentan con ciertas herramientas tecnológicas, no disponen de este tipo de plataformas.

Por lo tanto, esta medida implicó pasar de la educación presencial a la educación virtual, cabe subrayar que la educación virtual, es un proceso formativo sincrónico o asincrónico, cuya característica principal es el de apoyarse en el uso de Internet⁶ y permite el uso de plataformas educativas (Blackboard, Moodle, Google Classroom, etc.), foros, correos electrónicos, páginas Web, videoconferencias, etc.

Para las universidades no ha sido fácil pasar del modelo educativo presencial a un modelo virtual; éste requiere de un proceso de reajuste en el modelo pedagógico y uno de los fines principales es garantizar que los docentes y los estudiantes, no solo estén conectados de un punto de vista tecnológico, si no también pedagógico y, por lo tanto, es un buen momento para la pedagogía ya que vuelve a estar en el debate el reflexionar sobre las metodologías docentes. Son tiempos de transformación colectiva, la situación de emergencia sanitaria ha hecho que las universidades y sus docentes hayan tenido que ir cambiando el encuadre constantemente.

La exigencia de transformación digital inmediata de las IES no solo requiere la incorporación de tecnologías, sino también de la creación o modificación de procesos y de la disposición de las personas con las capacidades y habilidades adecuadas para desarrollar dichos procesos y tecnologías. Los docentes, se han visto desafiados a ubicar resoluciones innovadoras, actuando y aprendiendo sobre la marcha, demostrando capacidad de adaptabilidad y flexibilización de los contenidos y diseños de las asignaturas para el aprendizaje en las distintas áreas de formación.

Este cambio de modelo ha obligado a las instituciones de educación superior, a buscar

referentes y guías en el proceso de adaptación de la enseñanza y el aprendizaje. Y es exactamente este punto uno de los retos más importante al que se enfrentan las universidades que forman a los futuros profesores, sobretodo en el marco de las actividades que son totalmente prácticas y por lo tanto cómo afrontar su evaluación. Zutarriola indica que la adaptación en la manera de evaluar está siendo uno de los puntos críticos en los que están trabajando los docentes, se han propuesto que las tareas a entregar por los estudiantes sean integradoras, para que el estudiante tenga el tiempo para realizarlo con calidad, así como el docente a la hora de evaluar.⁷ Los procesos de evaluación del aprendizaje no siempre responden adecuadamente a las estrategias y desarrollo de contenidos educativos impartidos en el sistema digital. Será necesario crear nuevas estrategias de evaluación del aprendizaje, desarrollar estrategias de admisión de nuevos estudiantes y muchas otras actividades académicas que estaban planeadas y estructuradas para ser realizadas en forma presencial. Por lo tanto, Se considera que esta situación excepcional, por la que se franquea, supera cualquier plan que se haya pensado para un período educativo “normal”. Exige y compromete la tarea de reformular los espacios de formación y los contenidos de la enseñanza.

Comienzan entonces a germinar las primeras tensiones con relación a la evaluación de las prácticas de formación pedagógica, que se patentizan en la constante incertidumbre. Estos problemas se traducen la mayoría de las veces, en la desconfianza de los estudiantes en práctica, hacia los tutores, mentores, y profesores acompañantes, porque estos no poseen consenso en relación a las acciones que se deben realizar en la etapa de evaluación de las prácticas de formación pedagógica, debido a la ausencia de un marco regulatorio que se administre en un contexto de pandemia. Lo anterior, se revela en la aceptación de los estudiantes, de cualquier sistema de evaluación con tal de que ser aprobados y en la crítica constante al proceso, basada en algunos casos en la desinformación y la improvisación.

Es imperativo enfatizar, que las prácticas de formación pedagógicas son relevantes en la preparación del futuro profesor, ya que una de las preocupaciones más habituales de la FID tiene relación con el establecimiento de una conexión real entre la formación inicial y la práctica docente.⁸

2. LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Las prácticas de formación pedagógica se refieren directamente a la formación práctica que adquieren los estudiantes de pedagogía en la universidad. Todos los programas de FID incluyen como parte de dicha formación la realización de actividades prácticas en establecimientos educativos.⁹

Es importante señalar que entre los términos utilizados para referirse a las prácticas están: practicum, prácticas profesionales, prácticas de formación pedagógicas, prácticas externas, internado, trabajo de campo, aprendizaje experiencial y aprendizaje en servicio.

Las prácticas son experiencias concretas formativas, previstas en distintos momentos de la formación universitaria de los profesores. Son de carácter eminentemente práctico y permiten establecer una relación dicotómica entre actividades teóricas y prácticas, otorgando al conocimiento teórico el fundamento de los principios que guían la acción y la práctica. En ese sentido las prácticas están asociadas a un contexto instrumental de actividades, y a un conjunto de saberes concretos

para manejar la dinámica de una clase.¹⁰ Para González y Hevia, las prácticas: “complementan los aprendizajes de los estudiantes y los acercan al mundo laboral en el que se van a desarrollar como profesionales”¹¹.

Price aporta su visión de las prácticas entendiéndolas así:

“Aunque es difícil establecer una síntesis de los propósitos de las prácticas que resulte universalmente aceptable, existe un acuerdo considerable en que su principal propósito reside en unir teoría y práctica proporcionando a los profesores en formación oportunidades bien estructuradas para que puedan aplicar y contrastar los conocimientos, habilidades y actitudes que han ido adquiriendo en sus estudios dentro del campus universitario a situaciones reales del mundo de las escuelas y de las comunidades escolares”¹².

Los autores Ryan, Toohey y Hughes señalan que las funciones de las prácticas de formación pedagógica son:

- Dar a los estudiantes una visión de conjunto sobre el mundo del trabajo y la situación profesional.
- Desarrollar habilidades vinculadas al desarrollo del puesto de trabajo.
- Desarrollar habilidades de tipo interpersonal y social.
- Mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo.
- Desarrollar una mayor madurez en los estudiantes.¹³

Ahora bien, es importante destacar que los planes de estudios de las universidades recogen la necesidad y obligatoriedad para que los estudiantes de todas las carreras pedagógicas realicen prácticas relacionadas con su futura profesión durante el período de formación.

A pesar de todas las ventajas presentadas, es necesario advertir que pueden también traer consecuencias negativas a los estudiantes, derivadas de un plan o programa de prácticas inapropiado o mal formulado. Por ello, es necesario someter los planes o programas de prácticas a revisiones continuas, para detectar posibles carencias en su formulación y hacer las reformas y mejoras oportunas para que este periodo de formación se transforme en una etapa de calidad en la formación inicial.

En esta línea, Correa realiza un estudio en donde indica que: “los agentes implicados en esta acción formativa reflexionan sobre diferentes asuntos claves en el funcionamiento y organización de la práctica”¹⁴. Posteriormente detecta debilidades y propone alternativas a los problemas encontrados con el fin de rediseñar el plan o programa de prácticas. Algunas de las conclusiones del estudio son las siguientes:

- Necesidad de profundizar y avanzar en un cuerpo teórico sobre la esencia de las prácticas, que permita delimitar las bases y fundamentos de partida en que deba apoyarse el programa de prácticas, así como, contextualizarlo en el plan de estudios.

- Atender a una doble finalidad, formativa y de inserción profesional; ser capaz de conectar la teoría con la práctica, logrando mayor compromiso entre los agentes formadores.
- Ampliar la importancia en cuanto a carga de créditos de la práctica y flexibilizar su duración y periodo, atendiendo al contexto.¹⁵
- Necesidad de tender hacia modelos de gestión más descentralizados y mejorados informáticamente para que favorezcan los procesos de coordinación y colaboración entre instituciones y los actores.
- Adjudicar un papel más representativo a los estudiantes en la definición de la práctica debiendo partir de sus necesidades intereses y contemplar mayor participación en los procesos de toma de decisiones.
- Se reconoce importante disponer de espacios y tiempos para diseñar, evaluar y trabajar conjuntamente en la práctica desde dinámicas colaborativas.

3. LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

La evaluación se define como: “un proceso de recogida de información orientado a la emisión de juicios de mérito o de valor respecto de algún sujeto, objeto o intervención”¹⁶. Por otra parte, se enfatiza en la estrecha relación que debe existir entre la evaluación y la toma de decisiones, fundamentada en los juicios emitidos, encaminada a la mejora del objeto, sujeto o intervención evaluada.

Dentro de los momentos o tiempos de la evaluación, Rosales distingue los siguientes:

La evaluación inicial: Se orienta al conocimiento de los alumnos y a su nivel de partida, transformándose en un diagnóstico, puesto que se utilizará para organizar y adaptar el proceso de enseñanza en función de las características del mismo. En esta evaluación inicial se puede atender no solo a los conocimientos previos sino también a otras características personales o académicas que puedan condicionar el aprendizaje de un contenido.¹⁷

La evaluación formativa: se realiza durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y tiene por finalidad conocer cómo se van asimilando los contenidos y desarrollando las competencias que constituyen los fines de la acción educativa. Su función es predominantemente formativa porque permite identificar dificultades, lagunas de aprendizaje, errores conceptuales, procedimientos no adquiridos, actitudes no desarrolladas, etc., permitiendo así emprender las actuaciones que sean necesarias para subsanar la situación y lograr los resultados que se pretenden.¹⁸

La evaluación final: se centra en los resultados logrados como consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que puede coincidir temporalmente con un semestre académico, según sea el carácter de las asignaturas o módulos. Su función primordial es sumativa pues trata de comprobar resultados y niveles alcanzados al final de un periodo formalmente delimitado y que se produce en una calificación.¹⁹

De acuerdo a lo anterior, la evaluación de las prácticas de formación pedagógica, presentan las siguientes características: a) recoge la información a partir de experiencias reales o simuladas

realizadas por el estudiante y b) los juicios de evaluación se constituyen a partir de la observación y juicio experto (profesor, compañero).

Además de las consideraciones señaladas y que son aplicables de acuerdo a lo que se quieran evaluar, tanto las generales como las específicas, “la evaluación presenta una serie de elementos que, de forma independiente a las técnicas utilizadas, deben tomarse en cuenta de forma sistemática”²⁰.

- La evaluación debe desarrollarse a través de tareas auténticas, en las que se ponga de manifiesto el aprendizaje que se pretende desarrollar.
- La evaluación debe incluir todas las facetas o aspectos del conocimiento o habilidades relevantes. Debe ser válida
- Los criterios utilizados en la evaluación deben ser comprensibles para los estudiantes evaluados, de manera que puedan mejorar su ejecución.
- Deben existir criterios para cada tarea y aspecto de lo que se considera una ejecución experta.
- Es recomendable un entrenamiento previo por parte del profesor para valorar las pruebas. En este sentido puede resultar muy útil cierto grado de trabajo en colaboración por parte de los profesores.
- La autoevaluación también se aprende. Los alumnos deben ejercitarse en esta práctica.
- Retroalimentación relativa a los resultados, los alumnos deben tener la posibilidad de conocer sus resultados de manera que puedan comprender como pueden mejorarlos.
- Si es posible, definir distintos niveles de éxito, de forma que los alumnos puedan identificar sus objetivos personales.

Dentro de las técnicas más utilizadas para evaluar las prácticas de formación pedagógicas están:

Situaciones de prueba o estudios de caso: son ejercicios que se desarrollan en un periodo reducido de tiempo tratando de emular la realidad profesional, de modo que las situaciones resulten lo más parecidas a la realidad. La idea es que se puedan evaluar objetivamente las competencias puestas en práctica en tareas que las implican. Por lo mismo deben ser elaboradas a propósito de cada situación.

Observación: esta es una de las técnicas más utilizada en la evaluación de competencias, pues facilita la valoración de las actividades desarrolladas por el estudiante durante el periodo de formación práctica. En el caso de las prácticas de formación pedagógica, también es un procedimiento muy utilizado, por los tutores, mentores y profesores acompañantes.

Técnica basada en la participación de los estudiantes: persiguen la implicación del estudiante en el proceso de evaluación para que así obtengan una visión más completa de las competencias que puedan desarrollar, el modo de medirlas y el logro alcanzado. Esta evaluación la puede realizar el propio estudiante o sus propios compañeros que actúan como agentes evaluadores colaboradores.

El portafolio: El término portafolio pertenece a una tradición muy estrecha en los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos, en el ámbito de movimientos de renovación pedagógica, que se propone actualizar y mejorar la enseñanza.²¹ Para Benito y Cruz el portafolio consiste en: “una colección cuidadosa de los trabajos del estudiante, que da cuenta de sus esfuerzos, su progreso o sus logros en una determinada área”²². También es definido como: “una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en algunas áreas específicas”²³. Se puede decir que, existen diversos conceptos de portafolio, que varían según el énfasis que cada autor les otorga a aspectos que lo constituyen, además del papel que asumen los que participan en su elaboración y la relación que presentan con la evaluación o la formación docente. Para Careaga el portafolio es: “un espacio dedicado a la escritura de prácticas pedagógicas con su correspondiente reflexión sobre las mismas posibilita una mejor enseñanza y provoca mejores logros de aprendizaje en los estudiantes”²⁴. En este sentido, los portafolios constituyen un medio eficaz para reflexionar sobre la práctica de formación pedagógica.

Es importante recordar que la práctica de formación pedagógica es la “oportunidad que les permita reflexionar sobre su tarea docente y desarrollar competencias acordes a los nuevos requerimientos de la enseñanza y el aprendizaje para desempeñarse de modo exitoso como profesionales de la educación”²⁵. Además, busca enriquecer el desarrollo profesional de los trabajadores del nivel en respuesta a la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad, calidad eficiencia y efectividad en el sistema educativo. Este espacio se enmarca en una oferta que “permitirá ligar la práctica docente que viven en su tarea diaria con la formación pedagógica y didáctica, reconociendo el valor que tienen los saberes adquiridos con fuerte foco en el análisis y la reflexión de su trabajo áulico para fortalecer su rol y sus capacidades para el ejercicio de la enseñanza”²⁶.

Dado que las prácticas de formación pedagógica inciden directamente en la adquisición de experiencias y que éstas son instancias en las que el estudiante de pedagogía podrá aplicar conceptos teóricos en un contexto instrumental de actividades, se considera relevante que esta experiencia atienda a una doble finalidad: por una parte, formativa y por otra de inserción profesional. Por tanto, es relevante integrar distintos elementos asociados a la evaluación de estas y también a las técnicas de formación pedagógica. En el contexto actual, en que se enfrenta una emergencia sociosanitaria a nivel mundial, se han presentado desafíos de distinta índole; es por esto por lo que se ha considerado relevante presentar algunas ideas para discutir y analizar el cómo proceder, incorporando ciertos factores que se han puesto a prueba en el contexto de la virtualidad.

4. PROPUESTA PARA EVALUAR LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Se propone en este contexto de pandemia la evaluación formativa de los aprendizajes para ser aplicadas en las prácticas de formación pedagógica²⁷, ya que son un proceso integral, permanente y sistemático que recopila evidencias e interpreta información válida para identificar los niveles de desarrollo de las competencias que se espera en el estudiante. A partir de ello, promueve la toma de decisiones oportuna y pertinente para retroalimentar el progreso de los estudiantes en su aprendizaje situado en la práctica de formación pedagógica, con el fin de mejorar y alcanzar los propósitos previstos. Vallejo y Molina Saorín señalan que la evaluación virtual se compone de una

valoración sumativa a través del uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La valoración requiere ser sistemática, se deben analizar los datos, brindar juicios de valor y en base a ello, tomar decisiones.²⁸

5. REFLEXIONES PARA LA DISCUSIÓN

A continuación, se presentan varias ideas para la discusión:

La autora García Bullé sostiene que la mejor evaluación para tiempos de virtualidad es la denominada evaluación adaptativa computarizada que se conoce hoy se basa en el modelo de Alfred Binet.²⁹ Esta se compone de elementos seleccionados para empatar con la capacidad estimada del estudiante, si el educando responde correctamente a determinado elemento, el siguiente será un poco más difícil, o si no responde correctamente, el consecuente será más fácil. De esta forma, la prueba se ajusta a la aptitud del alumno y le permite comprobar el conocimiento a su propio ritmo.

La evaluación virtual presenta diferencias con la presencial, por lo que se genera la necesidad de desarrollar otras metodologías que respondan al contexto. Considerando que la formación y experiencia en la docencia virtual son escasas, se producen deficiencias en las normativas y legalidad que cobijan los métodos de evaluación. Las dinámicas de una evaluación efectiva en un contexto de educación presencial se han revelado diferentes a las de un contexto de educación virtual. Por consiguiente, hay que desarrollar instrumentos de evaluación oportunos para la virtualidad.

Sin lugar a duda, la evaluación de las prácticas de formación pedagógica es un elemento fundamental en el aseguramiento de la calidad de los procesos formativos de los futuros profesores³⁰, pero esta calidad solo se puede conseguir al tomar decisiones acertadas sobre los resultados de una correcta evaluación. Por lo anterior, se debe situar la evaluación como práctica histórica implica comprender que nunca puede ser neutral y, por lo tanto, es producto de una construcción social y colectiva del tiempo histórico. En el actual contexto de pandemia, es importante profundizar sobre el planteamiento de Katzkowicz que aborda la evaluación desde la relación entre diversidad y evaluación.³¹ Plantea que “cuando proponemos respetar la diversidad de los alumnos a través de los procesos de enseñanza en el aula, incluyendo la evaluación, en particular la formativa, nos mueven preocupaciones éticas, de respeto a las individualidades, así como preocupaciones de índole social, en el sentido de promover, desde las instituciones educativas, modelos de formación ciudadana en los cuales se jerarquice el aporte de todos y cada uno en la construcción social”³².

La práctica de formación docente es la “oportunidad que les permita reflexionar sobre su tarea docente y desarrollar competencias acordes a los nuevos requerimientos de la enseñanza y el aprendizaje para desempeñarse de modo exitoso como profesionales de la educación” Busca “enriquecer el desarrollo profesional de los trabajadores del nivel en respuesta a la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad, calidad eficiencia y efectividad en el Sistema Educativo”. Este espacio se enmarca en una oferta que “permitirá ligar la práctica docente que viven en su tarea diaria con la formación pedagógica y didáctica, reconociendo el valor que tienen los saberes

adquiridos con fuerte foco en el análisis y la reflexión de su trabajo áulico para fortalecer su rol y sus capacidades para el ejercicio de la enseñanza”³³.

Hay claves para repensar la transformación universitaria. Entre ellas se debe considerar a la educación como bidimensional (global y local), compatibilizar familia y educación, repensar la educación como política social, económica, cultural y comunitaria, además de revalorizar el Estado garante. En la actualidad, se reafirman tendencias anteriores a la pandemia, como la profundización de la desigualdad, el aumento del control centralizado de las decisiones, la privatización de los recursos públicos para la educación.

Se debe entender que evaluar no es sinónimo de calificar, y que es preciso integrar conocimientos siempre con afectividad. Es importante reorganizar y adaptar de las prácticas de enseñanza, las estrategias implementadas y los resultados obtenidos, a un contexto heterogéneo en el que la mayoría de los estudiantes no cuenta con un computador, conectividad o teléfono celular.³⁴

La fragmentación propia de las IES funciona como obstáculo cuando se quiere trasladar el trabajo universitario a la virtualidad, ya que se presentan múltiples y diversos referentes, con diversas propuestas de trabajo y con distintos modos de comunicación. Este escenario requiere de establecer acuerdos institucionales y colectivos en relación a los modos de trabajo y de comunicación en la virtualidad Molina.³⁵ Uno de los principales desafíos para las universidades es sostener la continuidad de los procesos de enseñanza; establecer y conservar vínculos y acompañar las trayectorias de los estudiantes a partir del conocimiento de las realidades individuales.

La pertinencia, articulación, territorio y derecho a la educación son los pilares que dan sentido a esta experiencia donde todos y todas se involucran en una formación docente capaz de leer el contexto y los desafíos actuales en pandemia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

a) Libros y Artículos

Benito, Águeda y Ana Cruz. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (España: Narcea Ediciones, 2005).

Careaga, Adriana. *Portafolios docentes universitarios* (Montevideo: Universidad de La República, 2007).

Cañadas, Laura. “Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación”. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol. 14 n° 2 (2020).

Correa, Enrique. “La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional (Le stage: une opportunité de développement professionnel)”. *Revista Perspectiva Educacional* Vol. 50 n° 2 (2011), pp. 77-95.

Cucinotta, Domenico y Maurizio Vanelli. “WHO declara COVID-19 una pandemia”. *Acta Biomed* n° 91 (2020), pp. 157-160.

Diez, Enrique y Katherine Gajardo. “Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España”. *Multidisciplinary Journal of Educational Research* Vol. 10 n° 2 (2020), pp. 102-134.

- Domingo, Angels y Rebeca Anijovich. *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (Buenos Aires: AIQUE, 2017).
- Eyzaguirre, Silvia, Carmen Le Foulon y Valeria Salvatierra. "Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile". *Estudios Públicos* n° 159 (2020), pp. 111-180.
- García, Sofía. "¿Qué es la evaluación adaptativa?". *Observatorio de Innovación Educativa* (Tecnológico de Monterrey, 2021).
- Geldsetzer, Pascal. "Use of rapid online surveys to assess people's perceptions during infectious disease outbreaks: a cross-sectional survey on COVID-19". *Journal of medical Internet research* Vol. 22 n° 4 (2020).
- González, Xosé y Isabel Hevia. "El practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado". *Revista de Educación* n° 354 (2011), pp. 209-236.
- Hall, Kendra, Roni Draper, Leigh Smith & Robert Bullough Jr. "More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers". *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* Vol. 16 n° 3 (2008), pp. 328-345.
- Katzkowicz, Raquel. "Diversidad y evaluación". En: R. Katzkowicz (Comp.), *La evaluación significativa* (Buenos Aires: Paidós, 2010).
- Katzkowicz, Raquel. *La evaluación significativa* (Buenos Aires: Paidós, 2012).
- Korthagen, Fred. "The gap between research and practice revisited". *Educational Research and Evaluation* n° 13 (2007), pp. 303-310.
- Korthagen, Fred. "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* n° 68 (2010), pp. 83-102.
- Martínez, Mará. "Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza". *Revista Campo Abierto* Vol. 25 n° 2 (2006).
- Mateo, Joan. *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Barcelona: Horsori, 2000).
- Muñoz, Francesc. "La formación pedagógica del docente universitario". *Educação* Vol. 36 n° 3 (2011), pp. 387-395.
- Perrenoud, Phillippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Barcelona: Grao, 2004).
- Rosales, María. "Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assessment. Su impacto en la educación actual". Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, 2014.
- Ruiz, José, Arturo Valdés y Santiago Castaño. "Practicum y carga de trabajo". *Revista de Investigación Educativa* Vol. 24 n° 2 (2006), pp. 557-574.
- Ryan, Greg, Susan Toohey & Chris Hughes. "The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review". *High Educ* n° 31 (1996), pp. 355-377.
- Sanjurjo, Liliana y Felipe Alonso. *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. (Buenos Aires: Homo Sapiens, 2012).
- Sayago, Zoraida. *El Eje de Prácticas profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)* (Barcelona: Universitat Rovira i Virgili, 2003).

Shores, Elizabeth y Cathy Grace. *El portafolio paso a paso: infantil y primaria* (Barcelona: Graó, 2004).

Sivakumar, B. "Educational evaluation survey on Corona Virus 19 (An Awareness)–South India". *Studies in Indian Place Names* Vol. 40 n° 70 (2020), pp. 228-234.

Suárez, José y Daniela Anaya. "Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* Vol. 7 n° 1-2 (2004), pp. 65-75.

Vallejo, Mónica y Jesús Molina. "La evaluación auténtica de los procesos educativos". *Revista Iberoamericana de Educación* n° 64 (2014), pp. 11-25.

Villarini, Ángel. *El currículo orientado al desarrollo humano integral* (Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico, 1996).

Whitehead, J. "Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories". *Educational Journal of Living theories* n° 1 (2009), pp. 103-126.

Zabalza, Miguel. *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (España: Narcea, 2013).

b) Linkografía

Molina, Melisa. "Educación: la brecha digital profundiza las desigualdades en la pandemia". *Página 12* (17 mayo 2020):
En: <https://www.pagina12.com.ar/266370-educacion-la-brecha-digital-profundiza-lasdesigualdades-en->

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. "Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación, Oficina de la UNESCO en La Habana" (2020). En: <https://es.unesco.org/news/nuevas-publicaciones-cubanas-enfrentar-efectos-covid-19-educacion>

Zutariola, Noemí. "La pandemia Covid-19 en Perú: una oportunidad para enseñar y aprender de otra manera en la universidad". (2020). En: <https://www.iesalc.unesco.org/category/pmesut/blog-pmesut/>

¹ Pascal Geldsetzer, "Use of rapid online surveys to assess people's perceptions during infectious disease outbreaks: a cross-sectional survey on COVID-19", *Journal of medical Internet research* Vol. 22 n° 4 (2020); B. Sivakumar, "Educational evaluation survey on Corona Virus 19 (An Awareness)–South India", *Studies in Indian Place Names* Vol. 40 n° 70 (2020), pp. 228-234.

² Domenico Cucinotta y Maurizio Vanelli, "WHO declara COVID-19 una pandemia", *Acta Biomed* n° 91 (2020), pp. 157-160.

³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. "Nuevas publicaciones cubanas para enfrentar efectos de la COVID-19 sobre la educación, Oficina de la UNESCO en La Habana" (2020).

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020).

⁵ Silvia Eyzaguirre, Carmen Le Foulon y Valeria Salvatierra, "Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile", *Estudios Públicos* n° 159 (2020), pp. 111-180.

⁶ José Suárez y Daniela Anaya, "Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* Vol. 7 n° 1-2 (2004), pp. 65-75.

⁷ Noemí Zutariola, "La pandemia Covid-19 en Perú: una oportunidad para enseñar y aprender de otra manera en la universidad". (2020).

⁸ Francesc Muñoz, "La formación pedagógica del docente universitario", *Educação* Vol. 36 n° 3 (2011), pp. 387-395; Fred Korthagen, "The gap between research and practice revisited", *Educational Research and Evaluation* n° 13 (2007), pp.

303-310; J. Whitehead, "Using a living theory methodology in improving practice and generating educational knowledge in living theories", *Educational Journal of Living theories* n° 1 (2009), pp. 103-126.

⁹ Angels Domingo y Rebeca Anijovich, *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (Buenos Aires: AIQUE, 2017).

¹⁰ Zoraida Sayago, *El Eje de Prácticas profesionales en el marco de la formación docente. (Un estudio de caso)* (Barcelona: Universitat Rovira i Virgili, 2003).

¹¹ Xosé González y Isabel Hevia, "El practicum de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado", *Revista de Educación* n° 354 (2011), p. 211.

¹² Miguel Zabalza, *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria* (España: Narcea, 2013), p. 109.

¹³ Greg Ryan, Susan Toohey & Chris Hughes, "The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review", *High Educ* n° 31 (1996), pp. 355-377.

¹⁴ Enrique Correa, "La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional (Le stage: une opportunité de développement professionnel)", *Revista Perspectiva Educacional* Vol. 50 n° 2 (2011), pp. 90-91.

¹⁵ José Ruiz, Arturo Valdés y Santiago Castaño, "Practicum y carga de trabajo", *Revista de Investigación Educativa* Vol. 24 n° 2 (2006), pp. 557-574.

¹⁶ Joan Mateo, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas* (Barcelona: Horsori, 2000), p. 21.

¹⁷ María Rosales, "Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y assessment. Su impacto en la educación actual", Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Buenos Aires, 2014), pp. 5-6

¹⁸ Rosales (2014), pp. 5-6.

¹⁹ Rosales (2014), pp. 5-6.

²⁰ Águeda Benito y Ana Cruz, *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (España: Narcea Ediciones, 2005), p. 89.

²¹ Elizabeth Shores y Cathy Grace, *El portafolio paso a paso: infantil y primaria* (Barcelona: Graó, 2004).

²² Benito y Cruz (2005), p. 99.

²³ Ángel Villarini, *El currículo orientado al desarrollo humano integral* (Puerto Rico: Biblioteca del Pensamiento Crítico, 1996), p. 61.

²⁴ Adriana Careaga, *Portafolios docentes universitarios* (Montevideo: Universidad de La República, 2007), p. 29.

²⁵ Phillippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (Barcelona: Grao, 2004).

²⁶ Liliana Sanjurjo y Felipe Alonso, *Didáctica para profesores de a pie. Propuesta para comprender y mejorar la práctica*. (Buenos Aires: Homo Sapiens, 2012).

²⁷ Laura Cañadas, "Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación", *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* Vol. 14 n° 2 (2020).

²⁸ Mónica Vallejo y Jesús Molina, "La evaluación auténtica de los procesos educativos", *Revista Iberoamericana de Educación* n° 64 (2014), pp. 11-25.

²⁹ Sofía García, "¿Qué es la evaluación adaptativa?", *Observatorio de Innovación Educativa* (Tecnológico de Monterrey, 2021).

³⁰ Kendra Hall, Roni Draper, Leigh Smith & Robert Bullough Jr., "More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers", *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* Vol. 16 n° 3 (2008), pp. 328-345; Mará Martínez, "Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza", *Revista Campo Abierto* Vol. 25 n° 2 (2006).

³¹ Raquel Katzkowicz, *La evaluación significativa* (Buenos Aires: Paidós, 2012).

³² Raquel Katzkowicz, "Diversidad y evaluación", en R. Katzkowicz (Comp.), *La evaluación significativa* (Buenos Aires: Paidós, 2010), p. 106.

³³ Sanjurjo y Alonso (2012).

³⁴ Enrique Díez y Katherine Gajardo, "Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la situación en España", *Multidisciplinary Journal of Educational Research* Vol. 10 n° 2 (2020), pp. 102-134.

³⁵ Melisa Molina, "Educación: la brecha digital profundiza las desigualdades en la pandemia", *Página 12* (17 mayo 2020).

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor o los autores son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

La copia y reproducción parcial o total de este artículo se encuentra autorizada, siempre que no sea para fines comerciales y se reconozca y mencione al autor o autores y a *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*.

Los artículos publicados en *Revista Estudios Hemisféricos y Polares* se encuentran bajo licencia Creative Commons CC BY-NC-SA 3.0 CL.

