

PRÁCTICAS PARA FACILITAR LA EVALUACIÓN A DISTANCIA Y DINÁMICAS COLABORATIVAS QUE FOMENTAN LA AUTOEVALUACIÓN Y LA COEVALUACIÓN EN EL AULA VIRTUAL

LUCÍA WONG FUPUY

Pontificia Universidad Católica del Perú
wongf.lucia@pucp.edu.pe

RESUMEN

Antes de la pandemia por la COVID-19, la evaluación de los estudiantes de los cursos artísticos de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) solía partir de una percepción sensorial completa de sus propuestas creativas materiales, así como de la observación de sus procesos de trabajo y de las interacciones que ocurrían en el aula. Desde el año 2020, sin embargo, todos estos elementos restringieron drásticamente a la comunicación virtual y, con ella, a la observación de las pocas fotografías digitales que los propios estudiantes lograban registrar de sus trabajos. Así, se vieron afectadas, en la evaluación, la percepción de los elementos propios del lenguaje artístico y la percepción de las relaciones espaciales entre las piezas y sus autores.

Con el ánimo de contrarrestar estos efectos y a la vez potenciar los aprendizajes significativos en la modalidad virtual, en el presente artículo, se comparte una experiencia docente que trata de la implementación de prácticas y dinámicas colaborativas en la enseñanza que llevan por finalidad transferir al estudiante una mayor participación e involucramiento en su proceso de aprendizaje, y que promueven, para ello, el uso continuo de la autoevaluación, así como de la coevaluación entre pares.

.....

Palabras claves: evaluación virtual, autoevaluación, coevaluación, proceso creativo, autonomía.

ABSTRACT

Before the Covid-19 pandemic, the art courses students' evaluation of the Faculty of Art and Design of the PUCP used to initiate from a complete sensory perception of their material creative proposals, in addition to the observation of their work processes and the interactions that occurred in the classroom. Since 2020, however, all these elements were drastically restricted to virtual communication and with it, to the observation of the few digital photographs that the students themselves managed to record of their work. They were thus affected in the evaluation, the perception of the elements of the artistic language, along with the perception of the spatial relationships between the pieces and their authors.

Intending to counteract these effects, while promoting significant learning in the virtual model, this article shares a teaching experience that deals with the implementation of some collaborative practices and dynamics in teaching, which are intended to transfer to the student greater participation and involvement in their learning process and that promote, for this, the continuous use of self-evaluation, as well as peer co-evaluation.

Key words: Virtual education, self-evaluation, co-evaluation, creative process, autonomy.



INTRODUCCIÓN

La experiencia compartida en el presente artículo se enmarca en el desarrollo del curso de Laboratorio de Creatividad y Comunicación Visual 2, que depende del Laboratorio de Creatividad y Comunicación Visual 1 (en adelante LCCV2 y LCCV1, respectivamente), cursos dictados durante el primer y segundo semestre de formación general de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Ambos pertenecen al área académica de Lenguaje y Medios de Comunicación Visual, área que fue consolidada durante los años 2019 y 2020, en paralelo con el área académica de Dibujo y la de Teoría en Investigación. Cabe mencionar que los nombres originales de dichos cursos, desde los inicios de la facultad, fueron Composición 1 y Composición 2, y que el cambio de denominaciones se realizó durante el año 2019, a partir de una propuesta de la Dirección de Estudios, con la intención de alinear los cursos con sus principales aportes a las competencias genéricas de la Facultad, en especial, con las de “Comunicación visual” y “Creatividad”. Las nuevas denominaciones empezaron a utilizarse recientemente, a partir del ciclo 2021-1, coincidiendo con el segundo año del dictado de clases bajo la modalidad a distancia por pandemia. En cuanto al término

“laboratorio”, que les antecede, se infiere que ambos cursos precisan de la experimentación como una actitud constante y esencial para el logro de los aprendizajes relacionados con la creatividad y que valida múltiples resultados, propios de un estilo de aprendizaje divergente (Kolb, 1984).

Los aprendizajes de LCCV2 giran en torno a la semiótica visual y a la semántica del color, y se complementan con los recursos de la sintaxis visual aprendidos en LCCV1. Tratándose de un curso de tipo taller, sus actividades principales consisten en realizar propuestas creativas plástico-físicas (no digitales) a partir de diferentes estímulos sensoriales y perceptuales que conducen a los estudiantes a asociar ideas, interpretaciones y emociones con los elementos formales de la visualidad. Para llegar a esos resultados, los estudiantes desarrollan diversos procesos creativos utilizando una metodología sugerida de trabajo que incluye la búsqueda de referentes visuales, la elaboración de bocetos, la preparación de la paleta de color a partir de la mezcla del color pigmento y la exploración en la interrelación de todos estos elementos sobre un soporte físico. Los productos resultantes suelen ser composiciones visuales (imágenes fijas), tales como pinturas, collages, o piezas con relieves y cierto nivel de tridimensionalidad y textura táctil. En algunas ocasiones, se proponen también instalaciones o productos visuales enteramente tridimensionales.

Durante el desarrollo de los cursos de Composición 1 y 2, dictados en modalidad presencial hasta antes de la pandemia, las evaluaciones de las propuestas creativas de los estudiantes eran constantes, se realizaban en el aula y se distribuían con relativa holgura en las ocho horas semanales de duración del curso. La concentración física y la movilidad de estudiantes y docentes en el aula permitían a estos últimos la observación de los procesos de trabajo con inmediatez y de forma personalizada. En este ambiente, era posible percibir directamente el nivel de desenvolvimiento del grupo completo en el espacio del aula, así como mantener

una comunicación fluida que permitiera establecer rápidamente vínculos de confianza entre todos.

La evaluación constante de los trabajos consistía en comentar, junto con cada estudiante, los aciertos y aspectos por mejorar de sus propuestas creativas en cualquiera de sus etapas de elaboración; asimismo, si era necesario, los docentes podían intervenirlas superficialmente para probar y sugerir diferentes posibilidades de lectura o solución compositiva. La pertinencia de los resultados se podía medir a partir de la percepción directa de los elementos de la gramática visual, tales como el formato, las texturas, el color, las formas y las múltiples interrelaciones establecidas entre estos, así como la(s) de la(s) pieza(s) con el espacio físico donde eran exhibidas.

Todas estas prácticas de evaluación se realizaban considerando los criterios de composición, creatividad, ejecución técnica, así como los procesos de trabajo empleados. Las retroalimentaciones impartidas a partir de la evaluación se efectuaban exclusivamente de forma oral y personal, y la transmisión e intercambio de ideas tras la evaluación se nutría de las condiciones propias del diálogo frente a frente y del lenguaje corporal de los interlocutores.

A partir del ciclo 2020-1 y debido a las medidas adoptadas por la pandemia, todas estas dinámicas de comunicación propias de la evaluación del curso se redujeron repentinamente a los espacios de las aulas virtuales. Asimismo, las evaluaciones de las propuestas creativas se resumieron a la lectura e interpretación de imágenes fotográficas que los propios estudiantes tomaron a sus trabajos a través de los dispositivos digitales, lo que disminuyó, en gran medida, la capacidad de percepción de los docentes. Es posible, por tanto, afirmar que las evaluaciones estuvieron afectadas por la lectura parcial que brindan las pantallas, sobre todo en lo referido al color, a las texturas y a las relaciones de dimensión y escala entre los trabajos y sus autores.

Durante esta etapa y en adelante, los docentes se hallaron en la necesidad de “completar” la lectura de las imágenes que serían evaluadas, en un proceso mental individual, intuitivo y especulativo de cada uno de ellos.

Las reflexiones comparativas entre la antigua normalidad y la nueva respecto de la evaluación del curso motivaron algunas preguntas: ¿es posible asegurar que los aprendizajes del curso se están llevando a cabo si las prácticas para la evaluación se han visto afectadas?, ¿qué estrategias de evaluación son factibles durante la modalidad a distancia en un curso que depende, en gran medida, de la visualidad, de la percepción sensorial y de la espacial en general?, ¿la modalidad a distancia solo presenta desventajas en la evaluación de los aprendizajes?

Durante el presente ciclo se ha empezado a aplicar algunas estrategias y prácticas para buscar respuestas a las interrogantes previamente formuladas. Las que se comparten en este escrito pertenecen a uno de ocho horarios, conformado por veinticinco estudiantes, una docente y una predocente. Si bien el ciclo aún no termina, ya ha sido posible observar los primeros resultados positivos tras su aplicación en la mayoría de las actividades. Se espera que dichos resultados cooperen con el afianzamiento de los aprendizajes significativos, a la par que permitan a los estudiantes descubrir métodos nuevos de estudio, de aprendizaje y de organización de sus procesos de trabajo.

Estas estrategias se han pensado en el marco de una metodología de enseñanza que evalúa permanentemente todas las fases del proceso creativo de ejecución de cada ejercicio. Se ha diseñado su aplicación incorporando dinámicas colaborativas de interacción y diálogo que incentivan el análisis, la reflexión y la crítica, tanto en el momento de presentarse cada nuevo tema como durante las retroalimentaciones y coevaluaciones, así como en las evaluaciones parcial y final.

2. OBJETIVO DE APRENDIZAJE INVOLUCRADO EN LA ACTIVIDAD

Si bien durante los ciclos previos –en los que se dictaron a distancia los cursos Composición 1 y 2, y LCCV 1– se han puesto en práctica las estrategias que se presentarán como parte de esta experiencia, lo cierto es que la mayoría de ellas surgió de manera improvisada con la intención de resolver, principalmente, la problemática de la comunicación a medida que esta se manifestaba. En el presente ciclo, en cambio, ha sido posible planificarlas y justificar su aplicación con base en las experiencias previas; asimismo, ha sido posible ajustar su diseño a la expectativa de generar un impacto positivo en los estudiantes.

Es así como ahora, con una perspectiva más clara, se pueden definir mejor los tres objetivos de su aplicación:

- permitir un mayor acercamiento de los docentes a los procesos creativos de los estudiantes para brindar retroalimentaciones y realizar evaluaciones más efectivas;
- lograr una mejor organización y sistematización en el registro de los procesos de trabajo creativo que fomenten la autonomía en el proceso de aprendizaje;
- propiciar el aprendizaje significativo a partir del involucramiento y protagonismo de los estudiantes en la autoevaluación y la coevaluación a través de dinámicas y ejercicios de tipo colaborativo.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Las prácticas pedagógicas que se presentan a continuación se han estado aplicando durante el presente ciclo (2021-2) y han procurado atender a los momentos sincrónicos y asincrónicos de las distintas fases de la evaluación y del desarrollo de los aprendizajes.

1. Visualización de los espacios y procesos de trabajo a través de la bitácora digital (asincrónico)

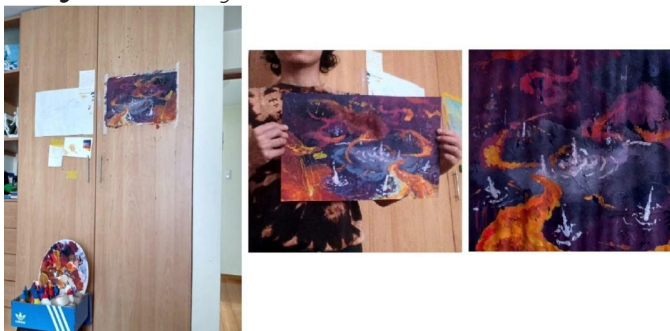
Tal como se mencionó antes, las evaluaciones del curso de LCCV2 dependen de las imágenes presentadas por los estudiantes, organizadas en una bitácora digital de acceso exclusivo para estos y para las docentes, la cual está ubicada en Google Drive y cuyo vínculo es compartido en Paideia. Si bien se les solía sugerir una organización mínima de las imágenes – por temas– para su evaluación, en esta ocasión, se les solicitó la presentación de una mayor cantidad que ayudase a narrar mejor el proceso de trabajo de cada ejercicio con la finalidad de mejorar su evaluación a distancia. A continuación, se detallan y justifican las imágenes solicitadas:

- 1 fotografía del espacio de trabajo inicial con los materiales que serán utilizados con el/la estudiante presente (contexto y espacio de trabajo). Esta imagen de contexto permitió a las docentes conocer el espacio de trabajo y los materiales de los que disponía el estudiante; contribuyó también para advertir las condiciones físicas en las cuales este elaboraba sus ejercicios. Permitted, asimismo, que las docentes evaluaran mejor sus posibilidades de movilidad y su organización y adaptación en el espacio de trabajo disponible; les facilitó, asimismo, elaborar recomendaciones e indicaciones oportunas relacionadas con la ejecución técnica de las propuestas creativas.
- Imágenes de bocetos (primeras ideas y aproximaciones). A través de los bocetos fue posible visualizar las distintas rutas posibles de desarrollo que pudo tomar cada trabajo final. Permitted a las docentes sugerir la más pertinente.
- Una imagen por cada versión de trabajo (imágenes del proceso de elaboración). Estas comprendieron el registro en las distintas fases del proceso evolutivo de cada ejercicio y fueron las mismas

- de cada trabajo (resultado final). Esta
- utilizadas en las retroalimentaciones realizadas frecuentemente por los docentes en cada clase.
- Una fotografía o imagen de la versión final de cada trabajo (resultado final). Esta imagen fue el último registro de la pieza trabajada. En ocasiones, algunos trabajos fueron intervenidos de forma digital al final del proceso.
- Una fotografía del trabajo físico con la/el estudiante junto a este (escala y relaciones de proporción entre el estudiante y su trabajo). Esta última imagen pudo ayudar a que las docentes realizaran una lectura verídica tanto de las dimensiones del trabajo como de las relaciones de interacción que pudo haber sostenido el estudiante con la pieza durante su ejecución.

Si bien se esperaba que este sistema de registro fuera aplicado por los estudiantes desde el inicio del ciclo, la indicación fue hecha para ser practicada en la evaluación parcial, momento en el que se calificaron por primera vez el desempeño, los resultados y el proceso de trabajo de forma individual a través de las bitácoras digitales. La experiencia fue exitosa en la medida en que permitió a las docentes un mayor acercamiento al espacio físico de trabajo de los estudiantes y en tanto aligeró la evaluación al volverla más práctica y breve, ya que no hubo necesidad de emplear tiempo especulando en torno a las imágenes y su proceso de desarrollo.

Imagen 1: Fotografías extraídas de la bitácora



2. Autoevaluación y coevaluación para fomentar la autonomía (sincrónicas)

Cada vez se hace más necesario no solo identificar claramente los criterios específicos de evaluación considerados en cada uno de los ejercicios, sino también mencionarlos y repetirlos cuantas veces se requieran en el momento de las retroalimentaciones grupales (Nilson & Goodson, 2017). El objetivo de esta práctica es fomentar en los estudiantes el uso de los conceptos de visualidad y facilitarles la identificación de los elementos de la composición visual y sus interrelaciones –en otras palabras, los criterios de evaluación específicos por actividad– con la finalidad de que puedan incorporar la autoevaluación y la coevaluación en sus dinámicas de estudio dentro y fuera de los horarios de clase sin depender sobremano de sus docentes.

Las evaluaciones y las retroalimentaciones de las propuestas creativas se realizaron hasta en tres momentos diferentes durante su proceso de elaboración. Estas se aplicaron de uno en uno en la mayor parte de veces, pero en presencia de los compañeros de clase, de tal forma que todos se beneficiaran de manera indirecta con los intercambios de ideas vertidos en las dinámicas de diálogo. En las retroalimentaciones se utilizó Jamboard de Google Suite, lo que facilitó realizar anotaciones digitales sobre las imágenes de los trabajos en sus diferentes niveles de avance, además de que permitió a los estudiantes un pertinente registro de estas imágenes retroalimentadas.

Las evaluaciones y retroalimentaciones se intercalaron también con dinámicas de coevaluación entre pares, en especial cuando los trabajos ya habían alcanzado un alto grado de avance. Esto se hizo casi siempre a través de la pizarra Miró, la que permitió una visualización de todas las propuestas en simultáneo. El espacio de coevaluación resultó altamente productivo y gratificante como herramienta de evaluación, ya que, en él, fue posible comprobar si los estudiantes

el análisis aprendido durante las retroalimentaciones. Además, en este, se promovió en todo momento la tolerancia, el respeto, la apertura, la colaboración y el compañerismo.

Imagen 2: Jamboard en el que introdujeron anotaciones tanto profesores como compañeros durante los espacios de coevaluación o de retroalimentación de un boceto.



Imagen 3: Jamboard en el que una estudiante realizó una autoevaluación con base en las retroalimentaciones sobre un ejercicio avanzado.



3. Dinámicas de reflexión, diálogo y trabajo colaborativo para motivar el involucramiento en los aprendizajes (sincrónicas)

Las evaluaciones Muchos de los contenidos y conceptos referidos a la visualidad, trabajados en los cursos de LCCV1 y LCCV2, pueden resultar relativamente complejos de comprender para los estudiantes ingresantes debido a su nivel de abstracción y relativa novedad. Por ello, es necesario que los docentes procuren generar, continuamente, un ambiente de aula propicio que motive la interacción no solo entre estudiantes,

sino también entre ellos y los docentes. Entonces, se debe utilizar un lenguaje sencillo y ejemplificar los contenidos con imágenes de complejidad sencilla a mediana.

Para lograrlo, se han utilizado herramientas que han promovido el diálogo, el debate, la reflexión y el trabajo colaborativo en las sesiones de clase por Zoom. Por ejemplo, para introducirlos al primer tema del curso, titulado “Conceptos opuestos”, se les presentó dos grupos de imágenes en evidente oposición – tanto en lo formal como en el significado– que pertenecen a diferentes contextos sociales y con discursos polémicos cada uno; se esperaba que pudieran reconocerlos fácilmente. Luego, se les pidió describir y delimitar con palabras cada uno de los conceptos a través de Menti. Ello permitió que construyeran dos conceptos en oposición de forma espontánea e intuitiva, pero, además, colaborativamente. El análisis de las imágenes visuales a través de un breve debate ayudó a que los estudiantes identificaran sus elementos sintácticos y a que pudieran diferenciarlos de los semánticos. Este espacio de reflexión e intercambio brindó, a su vez, un aumento de los recursos a disposición para afianzar las ideas individuales de las que partieron para realizar sus propuestas creativas.

Imagen 4: Presentación de dos imágenes en oposición de conceptos



Nota: A la izquierda, fotografía de Mario Testino que pertenece a la muestra “Alta costura” (2013). A la derecha, fotografía que ilustra un artículo titulado “Afganistán. Talibanes retoman el poder” (Excelsior, 2021). Fueron expuestas durante la clase de LCCV2, horario H-204 (23 de agosto de 2021)

Imagen 5: Dinámica sincrónica en Menti en torno al concepto 1



Para cada tema presentado en el curso, se han propuesto dinámicas con diferentes grados de colaboración, según los tiempos asignados, para favorecer su comprensión fluida y desarrollo práctico. Es así como, por ejemplo, para el segundo tema que consistió en crear una composición visual a partir del estímulo de una pieza musical, se realizó una primera visualización de todos los bocetos de las propuestas creativas de los estudiantes, agrupados por melodía, a través de la plataforma Miró, para conocer sus diferentes abordajes de forma simultánea. Ello permitió una primera evaluación conjunta de los modos en cómo los grupos estaban comprendiendo el ejercicio experimental y cómo se iba construyendo un imaginario colectivo basado en un mismo estímulo. Por otra parte, para el tercer tema, referido a la representación de un espacio a través de texturas textiles, se realizó una dinámica junto con todo el grupo de estudiantes. En ella, se les pidió cerrar los ojos y se les plantearon preguntas para inducir a cada uno a traer a la memoria un recuerdo importante –un lugar, específicamente– asociado a un elemento textil. Luego, varios estudiantes compartieron sus recuerdos a través de una conversación abierta en la que surgieron de forma recurrente, coincidentemente, temáticas intimistas relacionadas con su infancia, sus vínculos afectivos familiares, mudanzas o viajes largos. Debido a este compartir de ideas, algunos estudiantes, que en un inicio presentaron más dificultades para asociar la idea del material textil a un recuerdo, manifestaron, más adelante, haber encontrado una solución motivados por las emociones experimentadas al escuchar a sus compañeros.

Imagen 6: Bocetos realizados en Miró a partir de un mismo estímulo musical (actividad sincrónica)



De todas las experiencias realizadas hasta el momento, sin embargo, la más interesante resultó ser la referida al cuarto tema, titulado "Narrativa gráfica". En ella, se planteó, desde el inicio, un trabajo de elaboración colaborativa por equipos a partir de la lectura de un texto seleccionado. El ejercicio consistió en la elaboración de dibujos secuenciales a manera de viñetas –uno por cada miembro del equipo– que representarían el fragmento elegido del texto. Si bien los dibujos debían ser realizados de forma individual, estos, a su vez, tenían que mantener coherencia narrativa visual al ser organizados sobre un lienzo digital (Jamboard). El trabajo en equipos, durante esta actividad, permitió observar los diferentes procesos creativos de los grupos de trabajo y las formas de interacción diversas – asignación e intercambio de roles dentro del grupo– que puede llegar a tomar un ejercicio realizado de este modo; pero destacó, sobre todo, el factor de interdependencia positiva que se generó respecto de las metas propuestas (Johnson, 1994). Por ejemplo, durante el proceso de trabajo, bajo la asesoría docente, un grupo detectó que uno de los dibujos resultó descoordinado del resto. Para resolver este hecho, los estudiantes dialogaron entre ellos de forma coevaluativa y motivaron a su compañero a mejorar el dibujo discordante usando como argumentos los

logros de aprendizaje propuestos para dicho ejercicio en específico –secuencia narrativa visual y coherencia gráfica. Cabe mencionar que, desde el planteamiento del ejercicio, se había dejado muy en claro la importancia de las relaciones de secuencia narrativa visual que debían guardar las imágenes entre ellas. Esto pudo evaluarse a través de la correspondencia de los elementos sintácticos y la valoración por grises presentes en cada propuesta, así como en la forma en que se organizaron compositivamente los trabajos para su lectura en conjunto.

Imagen 7: Dibujos en secuencia narrativa realizados de forma colaborativa por cuatro estudiantes a partir del texto “Un gato en un piso vacío” de Wislawa Szymborska



Nota: Ejercicio grupal elaborado en Jamboard durante 6 sesiones sincrónicas

6. COMENTARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA

La experiencia de un año y medio bajo la modalidad a distancia ha permitido a los docentes planificar, con mayor conciencia y con una mayor expectativa de efectividad, la aplicación de nuevas estrategias tanto de enseñanza como de evaluación para el aprendizaje. Se espera que estas nuevas prácticas y dinámicas exploratorias e introspectivas aquí propuestas fomenten un mayor involucramiento y compromiso de los estudiantes con los temas del curso, y que, de esta forma, estas contribuyan

con el afianzamiento de los aprendizajes y con la autonomía de los estudiantes.

Si bien las restricciones en la comunicación ocasionadas por los protocolos de emergencia sanitaria afectaron al desenvolvimiento regular de las clases –tal como las concebíamos antes de la pandemia–, lo cierto es que tanto docentes como estudiantes han empezado a identificar algunas de las ventajas de la virtualidad en medio de un proceso de adaptación que cada día se solidifica. Se han empezado a asentar algunos códigos propios de las evaluaciones a distancia como, por ejemplo, “levantar la mano” en la plataforma Zoom para reservar un turno de revisión o “reaccionar” a través de un emoticono en la versión más actualizada de la misma. También, es una acción cotidiana “intervenir” dibujando virtualmente sobre las propuestas creativas de los estudiantes para analizarlas y comentarlas sin, por ello, dañarlas físicamente. Este nivel de adaptación del aula favorece y facilita mucho la fluidez del desarrollo de la clase y de la evaluación constante. Esto no quiere decir aún que las clases presenciales puedan ser reemplazadas por aquellas en modalidad virtual. Si bien las herramientas de la comunicación virtual han significado una salida fundamental a la problemática del desarrollo de las sesiones de clase, esto no significa que puedan reemplazar una buena propuesta pedagógica y didáctica centrada en el aprendizaje de los estudiantes (Saza-Garzón, 2016).

Resulta interesante notar, por su parte, que las estrategias de autoevaluación y coevaluación, que se han estado aplicando con buenos resultados hasta el momento, han surgido a raíz de la virtualidad y en este ambiente manejable a través de la pantalla del ordenador y las funciones provistas por Zoom. Surgen, entonces, nuevas preguntas relacionadas a los procesos de adaptación a los que estudiantes y profesores nos veremos enfrentados dentro de poco tiempo cuando retornemos paulatinamente a la presencialidad: ¿será posible mantener el mismo ambiente de aula donde primen las relaciones horizontales

para la coevaluación y trabajos colaborativos?, ¿tendrán los docentes que reformular una clase presencial aplicando las mismas prácticas pedagógicas que resultaron exitosas en la virtualidad?

Muchas más interrogantes de este tipo continuarán surgiendo a medida que pase el tiempo y varíen las condiciones del dictado de clases. De todas formas, es importante reconocer que, sea cual fuere la modalidad de los espacios de enseñanza-aprendizaje, la postura docente deberá mantenerse siempre dispuesta a propiciar la interacción entre los estudiantes, así como el trabajo colaborativo, con la finalidad de permitir un mayor protagonismo de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes.

Las prácticas pedagógicas aplicadas durante este período a distancia fueron diseñadas con la intención de mejorar la evaluación del curso a distancia y es posible que, inclusive, hayan sobrepasado algunas de las barreras impuestas por la virtualidad misma. Esto se ha estado evidenciando en el compromiso que la mayoría de estudiantes ha demostrado tanto en cada presentación organizada de sus procesos como en su participación activa dentro del aula virtual.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2012). Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso. Los libros de la catarata.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E.J. (1994). Cooperative Learning in the Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning development. Prentice Hall.
- Nilson, L., & Ludwika, A.G. (2017). Online Teaching at Its Best. Jossey-Bass.
- Saza-Garzón, I. D. (2016). Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje. Praxis, 12, 103-110. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.1851>

IMÁGENES

- Testino, M. (2013). Traditional women's costume, province of Espinar, Cusco. [Fotografía]. MATE - Museo Mario Testino. <https://artsandculture.google.com/partner/asociacion-mario-testino-mate>
- Excelsior. (Agosto 20, 2021). Talibanes matan a mujer por no usar burka; habían prometido respetar derechos. Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/global/talibanes-matan-a-mujer-por-no-usar-burka-habian-prometido-respetar-derechos/1467091>