



Las prácticas de evaluación de los aprendizajes durante la pandemia (2020-2021) en la FaHCE-UNLP

Universidad Nacional de La Plata

Sofía Picco

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Silvina Cordero

scordero@fahce.unlp.edu.ar

Stella Maria Abate, Marina Barcia, Paula Citarella, Susana de Morais Melo, Ana Dumrauf, María Esther Elías, Analís Escapil, Silvania González Refojo, Gabriela Hoz, Silvina Justianovich, Julia Lozada, Elisa Marchese, Analía Palacios, Alejandra Pedragosa, Verónica Orellano, Noelia Orienti, Virginia Todone, Estefanía Villalba¹

Resumen

Este trabajo es el resultado de un ejercicio de escritura colaborativa de siete equipos docentes que conformamos las siguientes cátedras: Didáctica (Did); Didáctica de las Ciencias Naturales (DCN); Diseño y planeamiento del currículum (DPC); Fundamentos de la Educación (FE); Prácticas de la Enseñanza (PrEz); Psicología Educacional (PsEd); Teoría y desarrollo del currículum (TDC). Todas éstas pertenecen al Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Did, DCN, PrEz, PsEd y TDC son asignaturas que integran el plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (CE), mientras que FE y DPC se dictan como parte de la formación pedagógica de diversos profesorados que se cursan en la FaHCE y en la Facultad de Psicología.

En esta oportunidad hemos decidido contar nuestras experiencias y avanzar en algunas reflexiones en torno a las siguientes preguntas centrales: ¿Qué decisiones, prácticas o cambios acontecieron en la evaluación de los aprendizajes durante la

¹ Las cátedras de Didáctica y de Psicología Educacional cuentan con sendos equipos de estudiantes y graduadxs adscriptxs que también merecen ser mencionadxs como coautorxs por su participación en las prácticas de enseñanza y evaluación sobre las que aquí reflexionamos. Nos referimos a: Julieta Erbicella, Florencia Fontana, Fiorella Gandini, Leticia Gennuso, Emanuel Lindon Colombo, Nicolas Lucasovsky, Luciana Petriella, Sara Schöning.



pandemia (2020-2021) para acompañar el recorrido de lxs² estudiantes durante la cursada de nuestras materias? ¿Qué aprendimos en este tiempo de pandemia que nos ayuda a pensar las prácticas de evaluación en la pospandemia?

Palabras claves: prácticas de evaluación, enseñanza universitaria, pandemia-pospandemia

Introducción

Este trabajo es el resultado de un ejercicio de escritura colaborativa de siete equipos docentes que conformamos las siguientes cátedras: Didáctica (Did); Didáctica de las Ciencias Naturales (DCN); Diseño y planeamiento del currículum (DPC); Fundamentos de la Educación (FE); Prácticas de la Enseñanza (PrEz); Psicología Educacional (PsEd); Teoría y desarrollo del currículum (TDC). Todas éstas pertenecen al Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Did, DCN, PrEz, PsEd y TDC son asignaturas que integran el plan de estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (CE), mientras que FE y DPC se dictan como parte de la formación pedagógica de diversos profesorados que se cursan en la FaHCE y en la Facultad de Psicología (UNLP).

Las cátedras que se abocan a la formación en el Profesorado y la Licenciatura en CE, en general, son más reducidas en cuanto a la cantidad de docentes que las componen y a la matrícula que atienden en cada cuatrimestre, no superando en ningún caso lxs 70 estudiantes inscriptxs. Por su parte, las dos cátedras que se ocupan de la formación pedagógica de otros profesorados, son más numerosas en cuanto al equipo docente y, a su vez, atienden a una cantidad de estudiantes que oscila entre 500 y 1400. Esta diferencia condiciona de manera importante el tipo de decisiones que se fueron tomando con respecto a la enseñanza y, específicamente, a la evaluación durante la pandemia.

En esta oportunidad, y a propósito de la convocatoria realizada en el marco de las V Jornadas Internacionales “Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas”, hemos

² Utilizamos la letra “x” para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bi-categorización de “hombres” y “mujeres”.



decidido contar nuestras experiencias y avanzar en algunas reflexiones en torno a las siguientes preguntas centrales: ¿Qué decisiones, prácticas o cambios acontecieron en la evaluación de los aprendizajes durante la pandemia (2020-2021) para acompañar el recorrido de lxs estudiantes durante la cursada de nuestras materias? ¿Qué aprendimos en este tiempo de pandemia que nos ayuda a pensar las prácticas de evaluación en la pospandemia?

Desarrollo

1. Contextos, supuestos y sujetxs en pandemia (2020-2021)

En este apartado nos proponemos dar cuenta de la tensión entre un escenario que se presentó de manera imprevista para todxs lxs sujetxs en los distintos órdenes de nuestras vidas, específicamente, en lo que respecta al desenvolvimiento de las prácticas de la enseñanza en nuestra Facultad durante la pandemia (2020-2021), y un posicionamiento que, en líneas generales, hemos compartido los equipos de las siete cátedras autoras de esta ponencia.

Nos referiremos puntualmente a las prácticas de evaluación que diseñamos, implementamos y evaluamos en estos dos años tan complejos y novedosos en los que enseñamos y aprendimos desde nuestras casas, en los que, en otras palabras, hicimos universidad y concretamos el derecho a la educación superior pública desde nuestros hogares.

En primer lugar, hacemos colectivas las palabras expresadas por las docentes de PrEz: al comenzar la virtualización de la enseñanza a inicios de 2020, nos preguntamos si esos procesos a los que nos enfrentamos -nosotras como equipo docente, pero sobre todo nustrxs estudiantes- constituían prácticas “de pleno derecho”. Nos atravesaba la pregunta y el desafío de pensar prácticas genuinas en donde enseñar y aprender acontecieran con toda la complejidad que les es propia. No escapó a este interrogante la pregunta por la direccionalidad de estas intencionalidades formativas: si permitirían los vínculos personales, inter-personales e institucionales, si promoverían instancias de recuperación y construcción de nuevos saberes (y cuáles) indispensables para el diseño y desarrollo de la enseñanza. Vínculos y saberes que consideramos genuinos y necesarios para la experiencia formativa de nustrxs estudiantes de profesorado y que -de manera constitutiva- configuran las trayectorias formativas de futurxs profesorxs.



Para todos los equipos docentes fue un desafío importante superar la visión dicotómica de “virtualidad o presencialidad” para hacer lugar a nuestras intencionalidades formativas. Especialmente la cátedra de PrEz expresó que muy tempranamente pudieron advertir las preguntas, decisiones y deliberaciones de lxs colegas involucradxs, parte de la comunidad de prácticas con quienes año a año abordan la formación: la cuestión era cómo dotar de sentido lo que podíamos hacer docentes y estudiantes en un contexto de suma adversidad y restricciones. Discusiones fundadas en el reconocimiento de que las prácticas de enseñanza se encontraban profundamente interpeladas por la virtualización obligada, así como, por la firme convicción de que sujetxs, saberes y prácticas continuaban (y debían continuar) siendo protagonistas, aun con “instituciones cerradas”.

Desde este posicionamiento, advertimos que necesitábamos un fuerte andamiaje en nuestra tarea; donde lo técnico era un desafío en sí mismo. Considerar con Cols (2009) que la evaluación es una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje y una forma de regulación integrada a estos procesos, constituyó uno de los núcleos del desafío y de las preguntas que habría que sostener de manera articulada durante todo el desarrollo de nuestras asignaturas.

En palabras de las cátedras de Did y DPC, asumimos la evaluación como una práctica que forma parte del proceso de enseñanza y es en ese sentido que, al sufrir modificaciones los modos de enseñar planteados hasta 2019, también cambiamos necesariamente las maneras de evaluar. La pandemia, la situación de ASPO y de DISPO, nos invitaron a revisar nuestras prácticas, posicionamientos y a reflexionar desde otras aristas, atendiendo otras posibilidades que en la presencialidad no se evidenciaban con tanta claridad.

Las condiciones de virtualización generadas por la pandemia afectaron las prácticas de enseñanza y evaluación, planteando nuevos desafíos al tiempo que permitieron profundizar y fortalecer prácticas que considerábamos valiosas y que venían llevándose a cabo desde años anteriores. Tal situación supuso algunos cambios pero a la vez continuidades en las modalidades de evaluación. Los mayores desafíos estuvieron ligados a las posibilidades de recrear en las nuevas condiciones las oportunidades para desarrollar las capacidades de construcción conceptual y analítica que creíamos necesarias. Esto trajo consigo el cuestionamiento respecto a si debíamos modificar nuestras expectativas en el momento de diseñar los instrumentos de evaluación. Las preocupaciones compartidas por todas las docentes responsables de esta ponencia se vieron profundizadas en las cátedras de FE y de DPC por las



características de masividad y heterogeneidad, tanto en términos de trayectorias como de disciplinas de origen, de lxs estudiantes de dichas materias.

Un proceso común, en todos los casos, fue el de análisis de las prácticas de evaluación sostenidas hasta 2019, con la intencionalidad de enfrentar lo inédito desde lo conocido, pero habilitando nuevas alternativas desde un posicionamiento crítico. Además, la cátedra de PsEd explicitó la convicción de sostener la perspectiva constructivista socio-culturalista que da sentido a sus prácticas de enseñanza y evaluación en las nuevas condiciones, mientras que el equipo de DCN enmarcó la forma de entender la enseñanza y el contenido de la misma en una perspectiva crítica, intercultural y territorializada, aun en la situación de pandemia y de virtualización obligada que implicó la implementación de la “Enseñanza Remota de Emergencia” (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

2. Algunas experiencias para compartir sobre las prácticas de evaluación

En este apartado hemos decidido dar cuenta de las experiencias de evaluación de cada una de las cátedras participantes de esta ponencia en orden alfabético. En cada relato aparece la singularidad de cada experiencia y el estilo de redacción de sus autoras responsables. Entendemos que es necesario mostrar estos matices para luego concluir en el apartado final con algunos aprendizajes y desafíos comunes que tenemos como profesoras preocupadas por la formación docente en la universidad pública.

Didáctica:

En la propuesta de cursada de Did organizamos un único momento de clase sincrónica donde se condensaban los espacios de trabajos prácticos y los teóricos. Participábamos allí las tres docentes del equipo de la cátedra y contábamos en ocasiones con la presencia de adscriptas y colaboradoras; grabábamos esta actividad de modo que pudieran tener acceso en otro momento quienes no podían participar. Además de estos espacios de reflexión simultánea, propusimos diferentes actividades asincrónicas: guías de lectura de materiales, intercambios en foros, actividades de resolución individual y colectiva, visado de materiales diversos, entre otros.

Para la acreditación, lxs estudiantes debían aprobar dos exámenes parciales, que se convirtieron en propuestas diferentes a lo que veníamos ofreciendo en la presencialidad. Por un lado, se solicitaba la realización de un examen grupal de carácter domiciliario; en medio de este proceso de resolución (15 días), mantuvimos horarios de



consulta y tutorías para acompañar su realización, promoviendo el intercambio entre quienes eran parte del mismo equipo en sus aproximaciones a los contenidos. La segunda instancia de evaluación era de carácter individual y se esperaba que pudieran construir y profundizar en torno a algunas reflexiones que iniciaron en la cursada de la materia.

La instancia de exámenes finales no fue ajena a las transformaciones impuestas por el contexto; para quienes realizaban la promoción sin examen final, sostuvimos la consigna de la realización de producciones integradoras que articularan los contenidos de la materia y la defensa de esa producción. Para quienes rendían con la modalidad regular, además de la defensa de la producción, realizamos algunas preguntas que permitieran a quienes rendían profundizar sobre los contenidos abordados en la materia.

Didáctica de las Ciencias Naturales:

DCN constituye una materia optativa de los últimos años del Profesorado y la Licenciatura en CE, en su orientación Didáctica. Desde el año 2011, a fin de ofrecer a lxs estudiantes la oportunidad de comenzar a interactuar con docentes de Ciencias Naturales en ejercicio, abrimos la materia a cursantes externos a dichas carreras (estudiantes, graduadxs de carreras afines y docentes de distintos niveles educativos) con interés de formarse en el campo de la DCN. Esta particularidad significó en pandemia una potencialidad inesperada, ya que pudimos visualizar diversas realidades educativas del país, complejizar nuestras perspectivas y enriquecernos con las experiencias y saberes docentes de participantes externxs de varias provincias.

En este contexto, el primer desafío fue la virtualización de la enseñanza, lo que implicó priorizar núcleos de contenidos temáticos y construir estrategias de enseñanza adaptadas al uso del campus virtual de FaHCE. Decidimos entonces combinar la realización de clases sincrónicas semanales con la resolución individual y/o grupal asincrónica de actividades y su entrega a través de foros o tareas en el campus virtual. Dichas actividades semanalmente eran sistematizadas por las docentes para su análisis y recuperación en los encuentros virtuales, como una manera de propiciar diálogos entre las producciones de lxs cursantes y los marcos de análisis abordados en la materia, contribuyendo así a la evaluación formativa. Los encuentros virtuales se destinaban también al trabajo grupal o en plenario, a partir de alguna consigna, o al desarrollo de exposiciones teóricas dialogadas.

Con relación a la evaluación de aprendizajes de lxs cursantes, la decisión de sostener la acreditación de DCN por promoción directa requirió la elaboración de las



actividades solicitadas entre clases sincrónicas y la aprobación de dos evaluaciones parciales. En ambos casos -y como ya veníamos haciendo- las evaluaciones parciales consistieron en la realización de trabajos de resolución extra-clase en dúos o tríos, en lo posible mixtos (cursantes de CE y externxs).

Hasta la pandemia, ambas producciones partían de la realización de un registro de observación de una clase de Ciencias Naturales en diferentes ámbitos educativos. En la primera instancia evaluativa se solicitaba un análisis con base en las dimensiones teóricas de la enseñanza abordadas en la materia. En la segunda instancia, el mismo registro se analizaba desde categorías y marcos teóricos aportados por artículos de investigación específicos, discutidos en la cursada como ejemplos de líneas de investigación actuales en el campo.

Durante 2020-2021, las dificultades operativas que hubiera implicado realizar observaciones de clases nos llevaron a proponer otras alternativas de producciones para cada evaluación, sosteniendo la modalidad de trabajo extra-clase en dúos o tríos mixtos. Así, se realizaron análisis de registros de observaciones de clase de Ciencias Naturales elaborados por otrxs cursantes en ediciones anteriores de la materia; análisis o elaboración de propuestas didácticas fundamentadas para un contexto específico en modalidad presencial, virtual o bimodal; y análisis fundamentados de materiales didácticos circulantes para la educación en pandemia.

Diseño y planeamiento del currículum:

Los teóricos (T) se organizaron de modo quincenal para dos agrupamientos diferentes en distintas bandas horarias, y las comisiones de trabajos prácticos (TP) se reunían cada 15 días con lxs casi 100 estudiantes inscriptxs en cada clase. Estaban separados los espacios de T y los de TP aunque en ambos casos se articularon las actividades sincrónicas con las asincrónicas, las individuales con las grupales, y las instancias de clase para darle coherencia a la propuesta formativa. En el espacio de TP, la cursada se estructuró a partir de 7 Guías de TP vinculadas entre sí, y diseñadas en estrecha relación con las estrategias desplegadas en las clases sincrónicas, así como con las actividades de evaluación propuestas.

Fue condición para acreditar la cursada la participación en un foro de presentación, un foro de integración, y la aprobación de dos evaluaciones parciales de resolución grupal que, atendiendo a la peculiaridad de los contenidos, adquirieron sus propios matices. La primera instancia de evaluación propuso el trabajo sobre audios de colegas docentes que narraban sus prácticas durante la pandemia. En articulación con



la actividad propuesta con anterioridad en el foro de integración, las consignas de esta instancia promovieron la reflexión, análisis y conceptualización de las experiencias compartidas en los audios con los contenidos de la materia. La segunda evaluación implicó un trabajo de mayor conceptualización y, entre sus consignas, propuso la revisión de las definiciones iniciales que aportaron lxs estudiantes en el primer foro, donde además de proponerles que se presentaran, se les solicitó que compartieran qué entendían por Didáctica y qué por Currículum.

La acreditación final de la materia se resolvió con un examen escrito administrado por el Aula de finales virtuales de la FaHCE, de carácter individual, que involucró el análisis de prácticas de enseñanza reales a partir de experiencias docentes en pandemia, en el formato de audios cortos, ponencias o relatos, que se compartieron con lxs estudiantes con anterioridad al examen.

Fundamentos de la Educación:

Consideramos que el propósito central de la materia -destinada a la formación docente de estudiantes de profesorado diversos- debe ser desarrollar capacidades para leer con complejidad una práctica educativa en su contexto y comenzar a construir posiciones propias en el marco de las tradiciones de pensamiento elaboradas socialmente. Evaluar el desarrollo de esas capacidades impone importantes desafíos, tanto en lo que respecta al diseño del instrumento/consigna -contemplando la selección de recursos que puedan interpelar a lxs estudiantes pero que a su vez eludan estereotipos- así como a la adecuación de lo solicitado con relación a lo que efectivamente fue transitado en términos formativos durante la cursada. Estos aspectos presentaron ciertas particularidades en el marco de la pandemia y las nuevas condiciones de cursada.

La evaluación durante 2020-2021 se organizó en tres instancias: La primera evaluación supuso un trabajo de puesta en relación, contrastación, argumentación y síntesis de un conjunto de categorías teóricas a partir del abordaje de bibliografía específica. La segunda, involucró el análisis argumentado de posiciones pedagógicas a partir del relato de un docente sobre sus propias prácticas. Y la tercera evaluación combinó trabajo conceptual y análisis (en este caso a partir de un video documental). En las tres oportunidades se proporcionaron las consignas a lxs estudiantes dos semanas antes de la fecha estipulada para la entrega.

Tal organización se vio favorecida por la virtualización de la enseñanza, que permitió eludir los desfases que normalmente ocurren en la cursada presencial



promoviendo una mayor articulación temporal entre clases teóricas y prácticas e impactando en los procesos evaluativos. No obstante, las características y condiciones en las que se desarrollaron las cursadas en esos dos años acentuaron los desafíos respecto de la valoración de las capacidades mencionadas anteriormente, poniendo en evidencia la necesidad de prestar especial atención al diseño de las evaluaciones, a la gradualidad en la complejidad del trabajo que suponía cada una de ellas, así como a las formas en las que podíamos favorecer las mediaciones necesarias que les permitieran a lxs estudiantes afrontar la elaboración solicitada.

Prácticas de la enseñanza:

Nuestro trabajo no lo realizamos en solitario, el núcleo conceptual antes expuesto nos desafiaba a contar con lxs otrxs: lxs docentes coformadorxs, las instituciones con las que trabajamos hace años y la línea institucional de la que ellxs dependen, quienes también en su conjunto participaban de algunas de nuestras incertidumbres y otras propias. Debimos comunicarnos en el distanciamiento y realizar acuerdos: la evaluación -aquí hablaremos sólo de la evaluación de los aprendizajes de nuestrxs estudiantes-, en proceso y formativa se sostuvo en los acuerdos logrados, requirió más que nunca de buena comunicación y escuchas mutuas. Compartimos el no saber si continuaría la virtualidad, ni sobre las modalidades que ésta asumiría durante el año, o acerca de las posibilidades técnicas y pedagógico-didácticas de instituciones, docentes y estudiantes de ambos tipos de instituciones involucradas. En tal contexto y paso a paso logramos la realización de prácticas virtuales en instituciones de nivel superior. La comunicación -intensificada con el uso de otros canales, mucho más explícita, clara, y precisa-, la confianza y la construcción de criterios en común (más otros diversos pero conocidos por todos lxs docentes involucradxs en la formación construidos en años de trabajo), fueron claves para la enseñanza y la evaluación de nuestrxs estudiantes.

Así también cobraron particular relevancia algunos dispositivos con los que veníamos trabajando, en especial aquellos que usaban la escritura así como los trabajos con distintas formas de agrupamientos, trabajos colectivos que involucran la lectura mutua y sus devoluciones. Los formatos de evaluación formativa y sumativa que constituían nuestras prácticas de evaluación en la presencialidad operaron en la virtualidad obligada sin grandes cambios. Quizás faltó el encuentro con los cuerpos, “la mano en el hombro, la mirada cómplice que estimula y alienta, el ceño fruncido en señal de advertencia, en fin...”. Hubo que traducir esos mensajes en palabras. El diálogo se



potenció, y realizamos devoluciones, invitamos a la reflexión, acompañamos producciones en un ir y volver de escrituras, andamiamos saberes, entre otras intervenciones usuales en la evaluación de las Prácticas.

Por su parte, la reconfiguración de las prácticas de enseñanza y su evaluación supuso importantes insumos para la propia evaluación de la propuesta de enseñanza desarrollada por el equipo docente, que mantuvimos encuentros virtuales y sincrónicos, individuales y grupales. Fueron momentos que buscamos acercarnos lo más posible a la presencialidad: no compartimos el espacio pero sí el tiempo.

Psicología Educativa:

En atención a los obstáculos señalados por lxs estudiantes para el trabajo virtual (disponibilidad de acceso a internet, conexiones inestables, uso compartido de dispositivos), optamos por la realización de actividades asincrónicas de resolución individual y grupal, entre las principales: ensayos breves, análisis e interpretación de problemáticas reales y foros semanales de discusión sobre los temas. Las actividades se justificaron en la importancia de realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de lxs estudiantes. Aprendizajes que fueron revisados con relación al nuevo formato y se constituyeron en torno a aquellas cuestiones que consideramos prioritarias en la enseñanza de la PsEd, tales como, el análisis y la producción de argumentos en el campo, la construcción de categorías teóricas, la toma de posiciones fundadas y la reflexión crítica sobre problemas psicoeducativos que sirva de base a futuras acciones profesionales. Con esta premisa, las actividades funcionaron como momentos de aprendizaje y de producciones, que nos permitieron evaluar el proceso con apoyo en guías de trabajo. El diseño de estas guías se respaldó en rúbricas, donde explicitamos los criterios de valoración de las distintas tareas.

Como se aprecia, nuestra experiencia de evaluación tuvo un fuerte acento en la evaluación de proceso. Esta particularidad nos permitió visibilizar con mayor fuerza algunas cuestiones de larga data que tensionan el trabajo docente en nuestra asignatura compartido en otras asignaturas del área. Entre las que se distingue el peso concedido al conocimiento de la disciplina desarticulado de la formación pedagógica, los obstáculos epistemológicos presentados por lxs estudiantes que se traducen en dificultades para situar teorías, modelos y procedimientos en los contextos históricos, sociales y culturales de producción, la centración en la reproducción mecánica del contenido y las restricciones de alfabetización académica en el área.



Teoría y desarrollo del currículum:

En el marco del contrato didáctico de emergencia construido en las cursadas 2020-2021, describimos la experiencia de evaluación a través de los siguientes ejes de cambio:

- Profundización de la escritura como modo de pensamiento e intercambio. Se profundizó en la organización de la propuesta de la cátedra por actividades (lectura de textos en contexto y lectura y re-lectura de autorxs clásicxs de la teoría curricular) sin anular la responsabilidad de cada una de las integrantes del equipo en su horario de cursada con el propósito de garantizar un vínculo con lxs estudiantes. En la primera parte materializado en encuentros *on line* alternados con entregas pautadas y devoluciones escritas, atendiendo al requisito de resolución de breves actividades previas a los encuentros en vivo como insumo para la presentación de los temas de las clases. En este sentido la escritura constituyó una instancia fundamental para construir y fortalecer encuentros entre estudiantes y docentes. Asimismo, estas escrituras aportaron información para realizar un seguimiento: lectura de los textos, comprensión de las consignas y de los contenidos propuestos a trabajar, modalidad de resolución de las actividades (grupal o individual), organización de las reflexiones/ideas en la escritura y uso de los recursos tecnológicos disponibles.
- Continuidad de rituales didácticos. Se mantuvo el ritual de la puesta en común de la producción requerida para aprobar la segunda instancia de evaluación. Se profundizó esta etapa como instancia de cierre de la materia evitando el coloquio en aquellos casos de estudiantes que tenían posibilidades de promocionarla. En las ediciones 2020-2021 se trabajó esta instancia de puesta en común con la idea de círculos de conversación alrededor de preguntas dispuestas en dos rondas de intercambio. Cada círculo tuvo sus ceremonias de apertura y cierre por parte del equipo docente, señalando la dinámica y realizando devoluciones sobre lo dicho. Se promovió el diálogo y la escucha respetuosa como instancia de exposición evaluativa e intercambio.
- Habilidad de “otros territorios” como contextos de análisis. El contexto con posibilidad de acceso se alteró en el escenario de distanciamiento social y se alteraron los requerimientos para desarrollar un trabajo de análisis de texto curricular; en este sentido, la mirada institucional en algunos casos fue suspendida para dar lugar al relevamiento de la palabra de sujetos curriculares lejanos.



Reflexiones y desafíos para seguir aprendiendo

En este apartado final decidimos retomar algunos puntos en común a partir de las experiencias de evaluación de cada una de las cátedras, tratando de explicitar los aprendizajes que construimos como colectivo docente y que nos sirven para atravesar este año 2022 de retorno a la presencialidad.

En primer lugar, hemos reforzado la convicción de que la evaluación es una práctica constitutiva del proceso de enseñanza (Celman, 1998; Cols, 2009) y, por tanto, pensamos los cambios en las prácticas de evaluación en consonancia con los modos de enseñar, a pesar de las condiciones de la virtualización en el contexto de pandemia. Esto nos llevó a prestar especial atención a la evaluación de proceso y a la responsabilidad del grupo de docentes acerca de cómo el trabajo colectivo y la evaluación permanente repercutían en el acompañamiento de las trayectorias de lxs estudiantes.

En este sentido, estamos convencidas -y las evaluaciones de lxs cursantes hacia las propuestas de enseñanza nos avalan-, que generamos genuinas oportunidades para la inclusión de la diversidad de lxs estudiantes en el proceso educativo, considerando la masividad y heterogeneidad de sus trayectorias académicas.

La reflexión sobre estas cuestiones nos conduce a interrogarnos acerca de las formas en que enseñamos y evaluamos a lxs estudiantes en nuestras asignaturas y en el área de las carreras, más que a los resultados de la evaluación de los aprendizajes en sí mismos. Un abordaje procesual en la pospandemia nos desafía a pensar la forma en que valoramos las opiniones, los sentidos y las vivencias de lxs estudiantes, como también el modo en que promovemos la duda epistémica, el pensamiento crítico, la disposición a ir más allá de la información dada, y el establecimiento de vínculos entre la teoría y la práctica educativa.

En suma, nuestro desafío docente se dirige a la producción de formas más constructivas de enseñanza y evaluación, capitalizando la experiencia del uso de los recursos tecnológicos durante la emergencia sanitaria, para fortalecer la interactividad, el trabajo colaborativo, la cognición distribuida y la simetría de relaciones entre lxs actantes a lo largo de todo el proceso educativo que llevamos adelante.

En segundo lugar, en la articulación entre las prácticas de enseñanza, las de evaluación y las intencionalidades formativas que como docentes y como institución universitaria perseguimos, promovimos dispositivos de enseñanza y de evaluación



tendientes a la construcción del conocimiento y el pensamiento analítico, crítico y reflexivo. Ofrecimos espacios virtuales de tutoría y/o encuentros de intercambio y reflexión, de modalidad sincrónica y asincrónica. Realizamos además variadas actividades de evaluación de resolución individual y colectiva (foros, guías de trabajo, análisis de registros de observaciones, propuestas y materiales didácticos, narraciones de docentes, argumentaciones, vídeos, etc.) a través del uso del campus virtual institucional.

A partir de lo expresado, quedan en evidencia las capacidades y el protagonismo que tenemos quienes enseñamos en la construcción de diversas metodologías (Edelstein, 1996) para llevar a cabo las prácticas de enseñanza. Los dos años de enseñanza remota de emergencia nos presentaron el desafío de adaptar creativamente estrategias didácticas que ya estábamos implementando así como construir otras novedosas.

En tercer término, consideramos que en la virtualidad adquirió un lugar protagónico la escritura por parte de docentes y estudiantes, tanto para la apropiación de los contenidos como para la comunicación interpersonal. La escritura se tornó protagonista en la intermediación de la relación pedagógico-didáctica y condujo, al menos por parte de lxs docentes, a una reflexión sobre los estilos de escritura que ponen en juego lxs estudiantes (en muchos casos tamizando la escritura académica en proceso de construcción con otros modos más contemporáneos y propios de las redes sociales) pero también sobre los propios estilos docentes que en muchos casos tuvimos que ir revisando y adecuando a lxs destinatarixs y los medios o canales específicos de comunicación. Este aspecto merece una reflexión más profunda acerca del lugar que le atribuimos a la escritura en la formación profesional tanto como herramienta que favorece la conceptualización así como objeto de enseñanza de una práctica propia del campo profesional.

Recapitulando lo expresado y a modo de síntesis podríamos decir que la evaluación se ubica entre las coordenadas definidas por una cursada excepcional, una propuesta en continuidad y alteraciones en el formato de clase. En continuidad con la propuesta prepandemia conservamos la idea de que los encuentros son siempre conversaciones de textos compartidos. El *aggiornamento* de nuevos recursos como la modificación de los énfasis en algunas prácticas, suponen cambios en sintonía con la propuesta habitual de la cátedra.



Estas decisiones que tomamos para acompañar el recorrido de lxs estudiantes por la cursada de nuestras materias y lo aprendido nos permiten proyectar la continuidad de algunos acuerdos para pensar las prácticas de evaluación en la pospandemia.

Por último, queremos dejar abierta una reflexión que nos mantenga en alerta acerca de nuestras propias condiciones laborales como docentes. Hemos escuchado a colegas y hemos dicho como docentes en muchas oportunidades entre 2020 y 2021 que estábamos trabajando al límite de nuestras posibilidades. Consideramos que los esfuerzos extraordinarios llevados a cabo para sostener la educación superior pública en pandemia deberían traducirse en una revalorización del lugar de lxs docentes en la sociedad y en políticas públicas que acompañen su jerarquización profesional.

Referencias

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". En A. Camilloni *et.al.* *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós.

Cols, E. B. (2009). Introducción: La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a02>

Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE.

Edelstein, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico". En Camilloni, A. *et. al.* *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.