

INTERRUMPIR LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN: APRENDIENDO EN TIEMPOS DE PANDEMIA¹

Disrupting assessment practices: learning in times of pandemic

Norma Isabel Leone

Instituto Educación Superior N° 7 "Brigadier Estanislao López", Argentina
normaisabeleone@gmail.com



Recibido: 10 de noviembre de 2023

Aprobado: 31 de marzo de 2024

Publicado: 1 de julio de 2024

Cita sugerida: Leone, N. (2024). Interrumpir las prácticas de evaluación. Aprendiendo en tiempos de pandemia. *Dossier: Las controversias de la evaluación. Políticas, prácticas y sujetos. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(19)*, 35-47.

RESUMEN

El presente artículo muestra un dispositivo de enseñanza y evaluación denominado "Cuaderno Digital Colaborativo" (CDC) armado y utilizado en el espacio curricular "Teorías Pedagógicas Contemporáneas" de la carrera del Profesorado Superior en Ciencias de la Educación perteneciente a un instituto jurisdiccional provincial. El dispositivo se confecciona y se desarrolla a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio producto del COVID 19, durante el 2020.

Se parte de interrogantes como: ¿será posible la combinación de la reflexión tecnológica, pedagógica y didáctica como nuevas formas de idear procesos de enseñanza que posibiliten el desarrollo de una práctica de evaluación distinta? ¿Cómo logramos que permita conocer en qué medida los saberes se lograron o se fueron incorporando? ¿Cómo logramos una evaluación que permita sostener aprendizajes cimentados en las buenas enseñanzas? ¿Por qué hablamos de "buenas enseñanzas" y cómo lograr vincularlas con la idea de "buenas prácticas de evaluación"? Litwin (2012) afirma: "en las buenas prácticas de evaluación los desafíos cognitivos no son para evaluar sino conforman una parte de la vida cotidiana del aula; éstas son atractivas para los estudiantes y con

¹ Cabe aclarar que el título: Aprendiendo en tiempos de pandemia fue ideado por las/os estudiantes que cursaban el espacio curricular.

consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (p. 173). En este marco surge la propuesta basada en la escritura y el trabajo colaborativo como formato principal de circulación de saberes, mediante las producciones escritas y grupales, que den cuenta de una construcción colectiva de lo que acontece en la escena educativa virtual.

Palabras clave Pandemia – Cuaderno Digital Colaborativo – Enseñanza – Aprendizajes – Evaluación.

ABSTRACT

This article shows a teaching and evaluation device called “Collaborative Digital Notebook” (CDC) assembled and used in the curricular space “Contemporary Pedagogical Theories” of the Higher Teaching Degree in Educational Sciences belonging to a provincial jurisdictional institute. The device is made and developed based on the preventive and mandatory social isolation resulting from the COVID 19, during 2020.

The study raises questions such as: Is it possible to combine technological, pedagogical, and didactic reflection as new ways of designing teaching processes that enable the development of a different assessment practice? How can we make it possible to know to what extent the knowledge was achieved or incorporated? How can we achieve assessment that supports learning based on good teaching practices? Why do I refer to “good teaching practices” and how can I link them to the idea of “good assessment practices”? According to Litwin (2012), “in good assessment practices, cognitive challenges are not meant for evaluation but are part of the daily life of the classroom; they are attractive to students and have positive consequences for learning” (p. 173). Within this framework, the proposal emerges based on writing and collaborative work as the main format for the circulation of knowledge, through written and collaborative productions that reflect a collective construction of what happens in the virtual educational scene.

Keywords Pandemic – Collaborative Digital Notebook – Teaching – Learning - Assessment.

INTRODUCCIÓN

Contextualizando

A medida que transitamos las aulas y vivimos escenas educativas cotidianas consideramos necesario referenciar las prácticas evaluativas, transparentando los anclajes que las sostienen como parte del contrato pedagógico, sosteniendo y acompañando los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se hace imperioso, entonces, poner en diálogo y dar debate a lo que acontece al interior de las escuelas con respecto a las prácticas de evaluación, para poder pensar así en futuras intervenciones que habiliten reformas en nuestro quehacer docente.

El material y las actividades diseñadas son centrales en la propuesta en el momento de evaluar porque en su construcción se pretende integrar un “modo de formular consignas y proponer acciones”. Reflexionar, re-pensar y generar nuevos conocimientos, partiendo de las actividades de evaluación, que sirvan a

modo de ejemplo, de los postulados que guían las acciones del cuerpo docente.

En medio de este debate, al dar inicio al ciclo escolar 2020 en el nivel superior, nos encontramos con el anuncio de dos principales medidas para mitigar la pandemia de COVID-19- que fueron el aislamiento o cuarentena de la población, denominado Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) y el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DiSPO). Las prácticas de enseñanza debieron repensarse, reformularse, cada uno/a en su casa, docentes y estudiantes se vieron obligados a plantearse distintas formas de enseñar y de aprender, buscar diferentes alternativas para llegar a los hogares de los/as estudiantes, de esta manera, la reorganización del trabajo docente se centró en los entornos virtuales. Los métodos de enseñanza requeridos durante la pandemia habían puesto de manifiesto que los/as profesores y los/as estudiantes podrían convertir las nuevas formas de enseñar y de aprender.

En el momento en el que pensamos en un dispositivo que permitiera la comunicación entre docentes y estudiantes en el contexto de aislamiento, sabiendo que la única factibilidad era a través de los entornos virtuales, nos movilizaba una gran pregunta: ¿Será posible la combinación de la reflexión tecnológica, pedagógica y didáctica como nuevas formas de idear procesos de enseñanza que posibiliten el desarrollo de una práctica de evaluación distinta? Desde ese punto de partida se produce la formulación de interrogantes para abordar dicha problemática: ¿Cómo logramos una evaluación sin generar temores y que permita conocer en qué medida los saberes se lograron, cimentados en las buenas enseñanzas? De manera similar, poner en diálogo: ¿Qué sucedería con estas nuevas formas de evaluar?

Ahora bien, ¿por qué hablamos de “buenas enseñanzas” y cómo logramos vincularlas con la idea de “buenas prácticas de evaluación”? Para Litwin (2012), el concepto buena enseñanza hace referencia directa a buenas prácticas de enseñanza. Afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (p. 219). Siguiendo esta línea de conceptualizaciones sostiene que: “en las buenas prácticas de evaluación los desafíos cognitivos no son para evaluar sino conforman una parte de la vida cotidiana del aula; estas son atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes” (Litwin, 2012, p. 173).

En este sentido, la evaluación también demandaba otras formas, activando dispositivos que permitieran una evaluación que no sorprendiera, que no mostrara “golpes bajos” y que acompañara a las buenas prácticas de enseñanza, dar jaque mate a los mecanismos de evaluación tradicionales y valorar la necesidad de adoptar estrategias alternativas. Recuperar lo humano en el acto de aprender y de enseñar, se iguala a la buena enseñanza. Desde esta idea, postulamos la categorización basada en que la evaluación debe brindar confianza y un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad.

Marco teórico

El tema que nos convoca es la evaluación, la reconocemos como un fenómeno complejo que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios, marcos teóricos y actitudes, tal como lo enuncia Santos Guerra (2017)

en su libro *Evaluar con el Corazón*, desde una dimensión crítica y reflexiva:

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. (p.21).

De modo similar, desde las concepciones del evaluador y las experiencias vividas sostiene que:

La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuales son las teorías sobre las que esta se sustenta (...) Todo el aprendizaje sobre evaluación lo adquirimos a través de la experiencia, y que la inercia del día a día, no nos permite romper con prácticas rutinarias incorporadas. (pp. 48-55).

Entonces se llega a la idea de que tanto “por qué” –intenciones- como el “para qué” -uso de los resultados- determinan el tipo de evaluación, sostiene Santos Guerra (2017): “pero no solo desde lo didáctico, sino también desde las dimensiones éticas, sociales y psicológicas” (p. 55), a lo cual agregaríamos simbólicas y políticas. Asimismo, según la forma que adopte la evaluación, los resultados permitirán tomar decisiones de orden estrictamente pedagógico - como en el caso de la evaluación diagnóstica o formativa- o decisiones vinculadas a la certificación, la acreditación o políticas educativas orientadas hacia el sistema -como en el caso de la evaluación sumativa (Anijovich, 2013, p. 142).

Entendemos que la evaluación es un proceso de retroalimentación, observación y acompañamiento a los/as estudiantes, por eso es fundamental explicitar ese camino a recorrer, en este sentido los instrumentos y criterios de evaluación son parte de este proceso. ¿Qué se entiende por instrumento? La Real Academia Española, lo define -entre otras acepciones- “como un objeto fabricado, relativamente sencillo, con el que se puede realizar una actividad”, también como: “una cosa o persona de que alguien se sirve para hacer algo o conseguir un fin”. (DRAE, 2020). Ahora bien, si es algo fabricado, sencillo y sirve para conseguir un fin, entonces los instrumentos de evaluación deben permitir recolectar información sobre el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, entendiendo que existen múltiples factores y actores que van a influir sobre la propia instancia de evaluación. Deben ser múltiples y variados y no limitarnos siempre a los mismos, proporcionar información válida de lo que se pretende conocer, utilizar diferentes formas de expresión -orales, escritas, gráficas-, ser aplicables en situaciones de práctica educativa, facilitar la transferencia de los aprendizajes para poder ser utilizados en diversas modalidades de evaluación: heteroevaluación, autoevaluación o coevaluación (Anijovich, 2013).

De la misma manera, los criterios de evaluación constituyen otro de los

elementos esenciales en cualquier proceso evaluador, es necesario fijarlos con claridad. Camilloni (2012) afirma:

La evaluación se centra en aspectos esenciales del trabajo del grupo, esto es, en el proceso, en el producto o en ambos. Es una condición de la buena evaluación informar a los alumnos qué campos del trabajo se van a evaluar y calificar, así cómo deben serles comunicados, y eventualmente discutidos, los criterios que se aplicarán en la evaluación y calificación. (p.162).

Reconocer además que deben ser implementados en las diferentes etapas del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje y que van a requerir un adecuado análisis, en el marco de un proceso reflexivo, tanto por parte de los/as docentes, como así también, de los/as alumnos/as. Y que debemos centrarnos en dos aspectos, por un lado, lo grupal:

En la evaluación del proceso del grupo en su conjunto, son varios los aspectos que conviene evaluar, en particular, los que se refieren a la comprensión y cumplimiento de la consigna, al planeamiento y programación del trabajo, su implementación y la introducción de cambios si fueran necesarios, la apertura a la participación de todos los integrantes, el control sobre los que no responden de modo adecuado al esfuerzo del conjunto y la capacidad de atender operativamente a los señalamientos del feedback recibido y de autoevaluarse. (Camilloni, 2012, p.163)

Y por otro lado, en cada miembro del grupo (individual), en relación con el proceso del trabajo grupal:

Los criterios de evaluación incluyen algunos de los siguientes aspectos:

- la frecuencia de asistencia a las reuniones o a las clases en las que se efectúa el trabajo en conjunto;
- las contribuciones efectuadas en cantidad y calidad;
- el espíritu de colaboración evidenciado al efectuar su parte del trabajo y la ayuda brindada a los demás;
- la cantidad y calidad del tiempo entregado a la tarea;
- la capacidad para motivar y alentar a otros miembros del grupo para solucionar dificultades;
- la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas comprometidas y el cumplimiento de los tiempos acordados en el grupo;
- la generosidad demostrada al compartir conocimientos con los otros integrantes del grupo;
- la disposición a corregir sus errores y el empeño puesto en solucionarlos;
- la sensibilidad manifestada para comprender los problemas o las dificultades de sus compañeros y para evitar la marginalización de un miembro del grupo por los demás;
- la disposición y la habilidad para contribuir a resolver los conflictos que surgen en el grupo en lo referente a las relaciones personales o a la

- realización de la tarea;
- la habilidad para coordinar y dirigir el grupo, y para estimular la participación de todos sus miembros;
- la capacidad para evitar que la competencia en el interior del grupo o con otros grupos se convierta en conflicto. (Camilloni, 2012, pp.163-164).

DESARROLLO

Presentando el Cuaderno Digital Colaborativo - CDC

La propuesta se concretó en el espacio curricular Teorías Pedagógicas Contemporáneas en el cuarto año del Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación (Plan N°260/03 y Adaptaciones de Resolución Ministerial 2025/10). Su formato Materia o Asignatura:

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa es de valor troncal para la formación. Se caracterizan por brindar conocimientos y, sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Por lo tanto, ejercita a los/as alumnos/as en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, entre otros. (Resol. CFE 24/07, art.80.1- p. 23).

Siguiendo estos lineamientos buscamos el análisis de los conocimientos previos de los/as estudiantes para generar propuestas acordes a la situación de emergencia. Al interior de la carrera buscamos aunar criterios para la presentación de cada contenido en los formatos virtuales, y se generó un documento común. Partimos desde esa idea:

El análisis de los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre las temáticas a ser desarrolladas en coordinación con la exposición del marco teórico y construcción de esquemas y/o redes conceptuales que les permitan una mejor apropiación y organización del conocimiento. También se prevé la elaboración de cuestionarios o guías de estudios para priorizar ideas nodales de un texto o una teoría en las realizaciones de trabajos colaborativos con su posterior exposición. Teniendo como referencia la situación del COVID 19 y con el objetivo de resguardar las trayectorias educativas, la formación docente se trabajará desde la modalidad virtual. Se presentan propuestas de trabajo centradas en los/as estudiantes, atendiendo problemas de conectividad o algún otro inconveniente causado por la situación excepcional del aislamiento social obligatorio, y que permita a ambos, (docentes- estudiantes) el derecho de enseñar y

aprender con la sensatez necesaria para el nivel superior, tendiendo a sostener el seguimiento pedagógico. Se apelará a consignas especiales, trabajos prácticos extras, entre otros. Las clases se desarrollarán en entornos virtuales con el apoyo de las tecnologías de la información y la

comunicación (TIC) -Grupo cerrado de Facebook, carpeta de Drive, grupo de WhatsApp, clase en vivo por Zoom o Meet-.²

Entendemos que crear propuestas para este contexto no es subir materiales en el entorno virtual, nos debe interpelar el desafío de atender las diferencias entre igualdad de oportunidades y de posiciones. Habitar espacios de encuentro que habiliten compartir saberes y experiencias, propiciando un marco de trabajo flexible y en constante revisión, ya que como docentes nos concebimos como sujetos sociales, históricos y políticos, por ello, resulta necesaria una constante reflexión acerca de nuestras propias ideas y prácticas que las desnaturalice y las ponga en tensión. El trabajo en grupo como estrategia de enseñanza es plausible desde los entornos virtuales, Camilloni (2016) nos invita a reconocerlos desde lo pedagógico y lo didáctico:

Tienen el propósito explícito de desarrollar las habilidades de interacción social entre las personas y su capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones. Las experiencias de aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo son cualitativamente diferentes de las experiencias de trabajo individual.

El trabajo en grupos es una de las modalidades de enseñanza que promueven el aprendizaje activo, centrado en el alumno, y que crean, en consecuencia, condiciones que alientan el aprendizaje profundo. Una de las razones para que esto ocurra en el trabajo en grupos es que brinda al estudiante múltiples oportunidades de confrontar sus ideas con las de los otros miembros del grupo. A través de la discusión con sus pares, pueden establecer mayor cantidad de relaciones entre conceptos a partir de las relaciones propias que construyen en primera instancia y, también, de las relaciones conceptuales ajenas. (pp. 151-152).

En este marco surge la propuesta metodológica central del espacio, aludiendo al "*cuaderno de clase*" como un texto escrito, donde se busca acompañar cotidianamente los aprendizajes. Según el diccionario de la Real Academia Española:

Un cuaderno es un conjunto de hojas de papel, impresas o en blanco que se utiliza para tomar notas, dibujar, escribir, hacer tareas o añadir apuntes. Algunas variantes del cuaderno son los denominados cuadernillo, libreta, libro de notas, libro de apuntes, libro de anotaciones, o cuaderno de dibujo. (DRAE, 2020).

² Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación. Decreto 260/03 y Resolución 2025/2010 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Acuerdos de trabajo pedagógico, elaborados en el marco de la circular N°3 de la Subsecretaría de Educación Superior del día 20 de abril de 2020.

En nuestro caso lo reformulamos desde un entorno virtual, presentamos un cuaderno de trabajo creado desde un documento compartido donde estudiantado y docente trabajarán conjuntamente. Lo denominamos "*Cuaderno Digital Colaborativo*" (CDC) desde donde se propone una metodología basada en

la escritura y el trabajo colaborativo como formato principal de construcción de saberes. Los aportes y las respuestas sustentan la existencia de acuerdos entre los/a estudiantes y el/la docente, se formulan normas implícitas de respeto y colaboración en la escritura y aportes de cada integrante del CDC. Cabe aclarar algunas características de los documentos compartidos: se puede acceder desde cualquier dispositivo electrónico, con o sin conexión a internet, varias personas pueden trabajar al mismo tiempo en un archivo, puedes ver los cambios que otros hacen y todas las modificaciones se guardan automáticamente.

El CDC es pensado como dispositivo, en términos de aprendizaje y práctica reflexiva ya que permite la comunicación y la colaboración estratégica. Y como instrumento que mantiene y gestiona los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de los/a estudiantes junto al docente, dando libertad a la escritura y a los aportes que se realizan.

La idea del CDC constituye una línea de escritura de los/as estudiantes, que tiene por objetivo la puesta en común de conceptos, ideas y reflexiones surgidos en la clase y en la lectura de materiales del espacio curricular. Permite el acompañamiento en el proceso de lectura y escritura en la formación docente, por supuesto, siempre guiado por el profesor/a. A través de este dispositivo se propone la construcción de un espacio de diálogo entre los distintos saberes que van construyendo los/as estudiantes, poniendo énfasis en las referencias conceptuales bibliográficas y todo aquel material que quieran compartir adicional a lo propuesto por la cátedra.

Las relaciones generadas a través del CDC no pueden ser vividas como una intromisión en el espacio de escritura de cada estudiante, ya sea, entre ellos/ellas y con el/la docente, por eso, se les solicita que realicen una revisión semanal y que lean los comentarios que deja cada estudiante y aquellos aspectos que el/la docente marque como relevantes.

En este sentido, se propone formar una comunidad de escritura donde circulan saberes y experiencias, que dé cuenta de la construcción colectiva en la escena educativa virtual. Consiste en una producción individual y grupal, que recopila, organiza y sintetiza relatos a lo largo de la cursada como de escritura espontánea. Es decir, sus pensamientos, sus sensaciones y las preguntas que les van surgiendo a cada paso, en cada encuentro. Lo pensamos como dispositivo, en términos de aprendizaje y práctica reflexiva ya que en el mismo buscamos el análisis de los conocimientos previos que poseían los/as alumnos/as sobre las temáticas a ser desarrolladas en coordinación con la exposición del marco teórico y construcción de esquemas y/o redes conceptuales que permitan una mejor apropiación y organización del conocimiento. También fue prevista la elaboración de cuestionarios o guías de estudios para priorizar ideas nodales de un texto o una teoría. Los recursos y/o actividades que presentamos fueron proyecciones de videos explicativos y cortometrajes; talleres integradores con otras unidades

curriculares (encuentros sincrónicos); método de diálogo reflexivo, toma de apuntes compartidos, guía de lectura y escritura en base a preguntas; trabajos prácticos y parcial de dos vueltas (domiciliario) y reseñas de clase. Acordamos una hoja de ruta mensual, con las/os estudiantes, trabajos de presentación obligatoria cada quince días, encuentros semanales en vivo y actividades que acompañarían la lectura sin obligación de entrega.

Con el fin de no asociar el acto de evaluar al acto de calificar y certificar logros de los/as estudiantes, consideramos que la forma privilegiada de evaluar las prácticas docentes es la evaluación de proceso, acompañando las distintas instancias y etapas de la formación.

Dentro de estos parámetros la evaluación debe tener valor formativo para todos los participantes en las acciones evaluadoras, es imprescindible el conocimiento, análisis y debate conjunto de las evidencias que afloran durante el proceso de evaluación.

Desde perspectivas más recientes en el campo de la evaluación formativa, el concepto de retroalimentación y las interacciones dialogadas ocupan un lugar destacado. Camilloni (2004) señala que la evaluación formativa se posiciona de manera general, como la operación que permite recoger información, en tanto los procesos se encuentran en curso de desarrollo y mediante la retroalimentación, los profesores tienen que brindar aportes, instalar conversaciones, que permitan a los/as estudiantes identificar y reducir el espacio entre “lo que saben hoy” y el lugar al que tienen que llegar. Las interacciones dialogadas formativas (escritos, en nuestro CDC), pueden contribuir a la comprensión por parte de los/as estudiantes, quienes pueden mejorar su trabajo, encarar tareas desafiantes y lograr aprendizajes significativos para su trayectoria educativa.

REFLEXIONES FINALES QUE HABILITAN OTRAS MIRADAS

Al inicio de nuestra presentación nos planteamos si era posible la combinación de reflexión tecnológica, pedagógica y didáctica, como nuevas formas de idear procesos de enseñanza que posibiliten el desarrollo de una experiencia distinta, asimismo, lograr desarrollar buenas prácticas de evaluación que guíen los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizajes. Sosteniendo que:

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y el aprendizaje... se pretende sacar a la evaluación del lugar en que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. (Celman, 2001, p.37).

Desde nuestro enfoque postulamos que la evaluación debe otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, recuperando lo humano en el acto de educar, permitiendo a los/a estudiantes sostener la autonomía en sus procesos de aprendizaje y, al mismo tiempo, fundamentar sus decisiones.

Bain en su libro, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, afirma

que: “en todas las instituciones hay profesores y profesoras excepcionales.” Y, de acuerdo con esa idea, elige a docentes fuera de serie y estudia cómo son, cómo preparan las clases, cómo evalúan. En referencia a esta última señala: “proporcionaron fuerte evidencia de que ayudaban y animaban a sus estudiantes a aprender de manera que los hiciese merecedores de elogios y prestigio...” (p.19). Además, sostiene que estos docentes nunca atribuyen a sus alumnos, las dificultades que tienen con el aprendizaje.

Estas reflexiones nos habilitan a sostener que no es lo mismo evaluar que calificar, la evaluación es más amplia que la calificación; a evaluar se aprende. Santos Guerra (2017) escribe:

Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza. (p.15).

A partir de las reflexiones de estos autores, pensamos en este dispositivo y les presentamos a los/a estudiantes el CDC a través del cual buscábamos recoger evidencias y reflexiones sobre sus procesos de aprendizaje con la intención de que sirvieran como instrumento para mantener y gestionar juntos los contenidos del espacio curricular. Sabiendo que como futuros y futuras docentes -desde el lugar de estudiantes- gestionando sus aprendizajes y al mismo tiempo acompañar el de otros, sería un proceso valioso como instancia de formación. En este sentido Celman (2001) sostiene:

es posible pensar en construir instancias evaluativas capaces de evidenciar los procesos de sistematización de información, indagación, problematización, relaciones de categorización, generalización, diferenciación, inducción y deducción de principios, aplicación y creación de procedimientos, resolución de problemas, etcétera, si se ha trabajado en tal dirección antes, durante el periodo de enseñanza y aprendizaje. (p.41).

Al posicionarnos desde esta idea, siguiendo a Celman, entendimos que buscábamos: “diseñar actividades específicamente destinadas a la evaluación de modo tal que los estudiantes pongan en juego procesos cognitivos” (Celman, 2001 p.41). Debemos reconocer que sostener el trabajo al interior del CDC, por un lado, superó las expectativas de la escritura colectiva y colaborativa de los/as estudiantes, ya que sus intercambios de conceptos, ideas y reflexiones fueron enriquecedores. Por el otro, demandaron un profundo proceso de lectura y acompañamiento, que llevó más tiempo que el pensado en el momento de presentar la forma de trabajo. Entendiendo, además, que la incorporación de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) dentro de este contexto de pandemia, como única forma de comunicación transformaron también procesos institucionales y un replanteo integral de la enseñanza, en el que fue

necesario redefinir esquemas, materiales y herramientas. En este contexto educativo, el CDC además de una herramienta para gestionar trabajos prácticos y generar intercambios sobre los mismos, se convirtió en un espacio que habilitó nuevos aprendizajes. A medida que transcurrían las clases, las formas de enseñar y aprender se fueron modificando significativamente.

El CDC se convirtió en una metodología de enseñanza y como alternativa de procedimiento para la evaluación de trayectorias de aprendizaje, basado en las ejecuciones y logros obtenidos por los/as estudiantes en dichas trayectorias y que además incorpora el valor añadido de su potencial de saberes compartidos. Reconociendo que, como parte de las herramientas, los cuadernos mediados por tecnología, son instrumentos que integran una amplia variedad de materiales digitales para la enseñanza que dejan la traza del itinerario que realiza el estudiantado mientras construye su propio conocimiento.

En esta misma línea, Barberà, Bautista, Espasa y Guasch (2006) en un artículo en el que exponen el sentido y las características de un portafolio electrónico (para nosotros CDC) aplicado en un contexto universitario, afirman que lo entienden como un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias/muestras (documento de drive) que tiene que recoger y aportar el/la estudiante a lo largo de un periodo determinado, respondiendo a un objetivo concreto. “Estas evidencias (certificados acreditativos, fragmentos de películas, entrevistas, actividades académicas, apuntes, trabajos de asignaturas, entre otras) permiten al alumno/a demostrar que está aprendiendo, a la vez que posibilitan al profesor/a un seguimiento del progreso de este aprendizaje” (p. 56).

Algo similar ocurre en las teorizaciones de Colén, Giné e Imbernón (2006), quienes proponen la idea de carpeta mixta que se establece en torno a evidencias obligatorias y optativas. Las obligatorias son las que propone el docente a fin de asegurarse que las competencias o contenidos básicos están presente y sean evaluables. Las optativas son las que el alumno realiza para ampliar o profundizar y dirigir su propio aprendizaje. Esto también se presentó como metodología de trabajo en el CDC, la propuesta inicial fue compartir conocimientos colaborativamente. Con el tiempo, este dispositivo también fue convirtiéndose en un proceso de construcción de conocimiento y saberes individuales, al margen de las construcciones colectivas. Debido a que circulaban saberes que permitían la construcción de aprendizajes compartidos, los aportes de los/a estudiantes fueron importantes y necesarios para sostener el trabajo individual y grupal, además de demostrar interés en el trabajo cotidiano y reforzar sus procesos de aprendizaje y de investigación. Para concluir consideramos que el CDC fue un dispositivo pedagógico de enseñanza atendiendo al contexto en que vivíamos.

Fue una experiencia única, pero con posibilidades de replicarla aún hoy. Las respuestas dadas, las iniciativas innovadoras y prácticas prometedoras, así como importantes avances en un tiempo récord para garantizar la continuidad del aprendizaje en la pandemia de COVID-19. Sabemos que nada alcanzó para paliar las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión. Incluso en algunos casos las exacerbó, pero al mismo tiempo, el aislamiento se transformó paradójicamente en una oportunidad para el fortalecimiento de las prácticas educativas, al menos desde la idea de reflexión y análisis de que ya no somos

los mismos y que nuestras prácticas educativas deben cambiar. Hoy son frecuentes los discursos que señalan la necesidad de repensar la educación dando prioridad entre los nuevos contenidos a la preparación de las y los estudiantes para comprender la realidad, convivir y actuar en tiempos de crisis e incertidumbre, tomar decisiones a nivel individual y familiar e impulsar soluciones colectivas a desafíos urgentes que contribuyan a la transformación de nuestro sistema educativo.

En esta misma línea, sostenemos que surge la necesidad de poner en relieve las diversas creencias que subyacen sobre las prácticas educativas, entendiendo que evaluar generalmente es una tarea que conlleva tomar diferentes decisiones en soledad, consideramos imperioso buscar acciones colectivas para hacer explícitos los sentidos construidos acerca de la evaluación considerando que los mismos inciden en la formación docente inicial y definen las trayectorias educativas y escolares.

Es un factor movilizador reconocer qué nociones sostienen las prácticas evaluativas y cómo sostienen de esta forma mecanismos examinadores que se perpetúan más allá de las reformas educativas. Desde esta idea, postulamos la categorización de prácticas de evaluación sabiendo que resulta importante entender que se sostiene en el marco de una actividad que tenga continuidad y que no se refiera a una actividad esporádica. Implica una relación de coherencia entre lo que queremos que los/a estudiantes aprendan y el diseño de las consignas que proponemos para que esto suceda. Reconociendo que necesariamente impactamos con nuestras acciones e intervenciones en la adquisición de saberes de nuestros/as estudiantes, y por supuesto, salir de nuestras certezas, y comenzar el debate de qué hacer, en un camino desde lo individual hacia lo colectivo.

El rol de la evaluación en tanto, es una herramienta que permite ampliar la comprensión de los procesos complejos; en este sentido la búsqueda de indicios en forma sistemática implica necesariamente el incremento en el conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación que adquiere así una función de conocimiento cuando permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Anijovich, 2013).

¿Podemos permitirnos pensar qué lograron los/as estudiantes al participar en el CDC? No queremos afirmar que encontramos la “fórmula mágica”, ni la mejor manera de evaluar. Fue un método que nos permitió paliar la distancia física a la que nos sometía la pandemia y permitió liberar tensiones con respecto a cómo íbamos a evaluar durante este proceso. En este sentido, es importante mencionar que, al final del ciclo los/a estudiantes recuperaron la experiencia como placentera, dentro del contexto de angustia que se vivía y afirmaban que habían aprendido “muchas cosas”, que se sentían acompañados en las lecturas porque siempre había alguien “conectado en el cuaderno”. Incluso hubo muchas acciones para contar, por ejemplo, comentarios en otro color buscando ampliar la idea o al margen, se preguntaban y aportaban; pedían permiso para “corregir” lo que estaban leyendo; cuando se mencionaba un/a autor/a en clase enseguida buscaban su biografía y su foto, también compartían sus apuntes de clase (encuentros por zoom o meet), entre otras tantas intervenciones.

Entendemos que fundamentar prácticas educativas sobre evaluación es

complejo y variante, subyacen percepciones, valores y fuertes tradiciones escolares que dejan al descubierto las falencias del sistema educativo. Desde esta perspectiva, nos interesa reflexionar en función de las palabras de Celman: "... los objetos de evaluación son construidos gracias a las preguntas que les formulemos y las finalidades que les hayan atribuido... Lo que se evalúa no son "cosas" con existencia e identidad independiente de quienes las valoran" (Celman, 2001, p.45). Por eso, la invitación es poner en valor, generar diálogos y dar debate a lo que acontece al interior de las aulas del nivel superior con respecto a las prácticas de evaluación que se proponen, permitiendo de este modo, fundamentar futuras intervenciones y transparentar los sentidos construidos "detrás" de la evaluación.

REFERENCIAS

- Anijovich, R (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R. (comp.) (2009). *Transitar la formación docente. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.
- Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, R. y Mottier, L. (2016). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2019) *Evaluar para aprender*. Aique.
- Barberá, E.; Bautista, G.; Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,, 3(2).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducción Oscar Barberá. Altuna Impresores S.R.L.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, C. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Octaedro.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Leone, N. (2019). *La evaluación tras bambalinas*. Trabajo final de graduación de la Licenciatura en Educación. Universidad Siglo21. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1hXIXi70wagcdqEJUfhPnE_gU8ZIBIE-/view?usp=sharing
- Leone, N. (2020). *Programa de cátedra anual de Teorías Pedagógicas Contemporáneas*. Profesorado de Educación Superior en Ciencias de la Educación. Plan N°260/03 y Adaptaciones de Resolución Ministerial 2025/10. Venado Tuerto.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- República Argentina. Presidencia de la Nación. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Documentos de Formación Docente. Resolución CFE N°24/07. Recuperado en agosto de 2020 de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89951/EL000882.p>
- Santos Guerra, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón*. Homo Sapiens Ediciones.