



Universidad
Nacional de
San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Departamento de Educación y Formación Docente

Licenciatura en Ciencias de la Educación - Plan 020/99

Praxis Formativa de Intervención en Territorio

**“Una praxis de autoevaluación con aspirantes al ingreso en el Curso de Apoyo
2024 del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación
de la FCH-UNSL.”**

Estudiante:

Rodriguez Gazari, Maria Victoria

Número de Registro: 4019711- DNI: 34182599

Directora:

Marcello Mabel

San Luis, Argentina | Año 2025

Agradecimientos

A mi familia, amigas y amigos, y amores...

A mis maestras y maestros de acá y de allá...

*A la Universidad Pública, Gratuita, Laica y de Calidad, por
ser hogar y resistencia.*

Resumen

El presente trabajo final se enmarca en una praxis formativa de intervención en territorio, desarrollada en el Curso de Apoyo 2024 de la Facultad de Ciencias Humanas - UNSL. El propósito fue reflexionar, problematizar y generar prácticas evaluativas de carácter formativo en el contexto del ingreso a las carreras del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La intervención realizada fue una instancia de autoevaluación en el examen final. La misma contó con seis momentos, y se buscó que la evaluación fuese entendida como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo de este modo la participación activa de los y las aspirantes a ingresantes.

A partir de la implementación de instancias de heteroevaluación y autoevaluación, se intentó generar un cuestionamiento de las concepciones tradicionales de evaluación, centradas en la calificación y la aprobación, hacia una comprensión más dialógica, ética y formativa de la misma.

En el devenir de las clases, y sumando nuestros registros en el territorio, así como también las indagaciones iniciales y finales, pudimos observar algunas tensiones en torno a la evaluación, vinculadas a las representaciones previas de los y las ingresantes y a las propuestas evaluativas del Curso.

Inicialmente, la evaluación fue asociada a sentimientos de ansiedad, miedo, frustración e inseguridad. Sin embargo, hacia el final del proceso de autoevaluación, ciertas expresiones se transformaron, y se manifestaron en términos tales como *importante*, *relevante*, *muy buena*, *nueva*, *sorpresiva*; aunque también persistieron sensaciones vinculadas a la *autocrítica* y a la *exigencia*.

La experiencia de autoevaluación les permitió abrir un espacio de reflexión sobre los propios aprendizajes y sobre el sentido de ser evaluados. Consideramos que este proceso, funcionó como un ejercicio de aprendizaje que promovió la autorregulación, así como también el reconocimiento de los propios avances y dificultades.

Si bien no todos los significados tradicionales fueron modificados, se evidenciaron movimientos hacia la comprensión de la evaluación como oportunidad y no como una instancia de control.

Desde una lectura pedagógica y ética, la autoevaluación posibilitó materializar algunos de los principios teóricos sostenidos por autores como R. Anijovich, J.M. Álvarez Méndez y M.A. Casanova, quienes entienden la evaluación formativa como práctica de participación, diálogo y construcción compartida del saber. No obstante, también reconocemos que una única experiencia, no resulta suficiente para transformar representaciones históricamente conocidas y construidas; sino que constituye un punto de partida para construir una cultura evaluativa más democrática, reflexiva y ética en el Curso de Apoyo.

A modo de síntesis, esta praxis formativa nos permitió problematizar los modos de evaluar en el ingreso universitario, así como también repensar los vínculos pedagógicos y promover una mirada más crítica en relación a la evaluación. La experiencia nos invita a seguir haciendo camino al andar, buscando que cada instancia de evaluación se convierta en un acto ético, de reconocimiento y de aprendizaje compartido.

Palabras clave:

Autoevaluación, Evaluación formativa, Heteroevaluación, Práctica docente, Praxis.

Índice

Introducción.....	7
1.Contexto de la Praxis Formativa de Intervención en Territorio.....	11
1.1. PIPE - UNSL.....	11
1.2. PIPE - FCH: Departamento de Educación y Formación Docente.....	14
1.3. El Ingreso desde las personas que lo habitaron.....	17
1.4. Propósitos del Curso de Apoyo 2024.....	23
1.5. Caracterización de la Comisión de Ciencias de la Educación.....	24
1.6. Problematicación de lo acontecido en la Praxis.....	27
2. Entramado Teórico- Conceptual.....	29
2.1. Concepciones de Evaluación	29
2.2. Nociones de Enseñanza y Aprendizaje.....	32
2.3. Una Evaluación contextualizada en el Nivel Superior.....	34
2.4. La Autoevaluación	36
2.5. ¿Por qué una Praxis Formativa de Intervención en Territorio?.....	39
2.6. ¿Para qué una Praxis Formativa de Intervención en Territorio?.....	40
3. Construcción Metodológica.....	42
3.1. Descripción y características de la Intervención.....	42
3.2. Perspectivas metodológicas.....	43
3.3. Momentos de la intervención.....	44
3.4 Estrategias metodológicas para cada momento de la intervención.....	44
4. Análisis Reflexivo de la Experiencia.....	46
4.1. De Sensaciones y Percepciones sobre la Evaluación.....	46

4.2. De Sensaciones y Percepciones sobre la Heteroevaluación.....	51
4.3. De Sensaciones y Percepciones sobre la Autoevaluación.....	54
5. Conclusiones.....	60
6. Estrategias de devolución al espacio en que se realizó la experiencia.....	63
7. Referencias.....	65
8. Anexos.....	67
8.1. Entrevistas realizadas	
8.2. Registros de clases citadas. (CdeA)	
8.3. Instrumento de evaluación aplicada	
8.4. Taller ¿Puede la Evaluación ser participativa?	
8.5. Resolución FCH de taller para docentes	
8.6. Fotos	

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más.
Caminante, no hay camino: se hace camino al andar.”*

A. Machado.

Introducción

Esta Praxis Formativa de Intervención en Territorio se llevó a cabo en una comisión del Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) durante el año 2024. El propósito principal y en respuesta a las inquietudes del grupo, fue desarrollar una experiencia de autoevaluación en el examen final, con estudiantes aspirantes al ingreso en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Para contextualizar el trabajo, en este primer apartado se presentará el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE), sus actores, su función y organización, con el fin de comprender el marco en el que se desarrolló la intervención, y también sobre la cocina de la investigación.

Este trabajo final me quedó pendiente varios años, dado que, al poco tiempo de finalizar el cursado de la Licenciatura, y ya recibida de profesora, comencé a trabajar como tal en una institución de educación media. Esta fue una de las razones que dificultó el cierre de la carrera.

Cuando era estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, obtuve la beca “tutorías de pares” - PIPE, que consistía en acompañar como ayudante alumna avanzada, en el Curso de Apoyo de las carreras del Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación, siendo mi primer acercamiento en este espacio. Fue una experiencia enriquecedora que me permitió profundizar sobre mi formación docente, mediante la participación en la planificación de clases, actividades y dinámicas áulicas, y cómo presentar la vida universitaria, estructuras, condiciones estudiantiles, desde un lenguaje común, tratando de acercar al grupo “el ser estudiante universitario”. Otra de las actividades que en ese momento disfruté mucho fue la promoción de carreras de nuestra facultad, que nos brindó la posibilidad de viajar a algunas localidades del interior de la provincia, como también la realización de talleres en diferentes escuelas de la Ciudad.

Rescato en todo este proceso la importancia del grupo de tutores y tutoras que construimos un grupo de amigos y compañeros comprometidos con nuestro papel en el

ingreso, y a las coordinadoras de esa época que nos dieron la libertad de sumar lo que nos parecía interesante y necesario para el espacio.

Del PIPE de ese momento aprendí y disfruté el trabajo como tutora de pares, esta beca que económicamente era simbólica, sin embargo, las temáticas que se trabajaban, los espacios de formación propuestos con diferentes docentes y referentes como Clotilde De Pauw, Ana Sola y Graciela Biber, a quienes las nombro en reconocimiento de su compromiso con el trabajo en el Programa, fueron muy significativos para mi desarrollo profesional.

Como mencione anteriormente trabajé varios años en una Escuela Autogestionada de la Ciudad de San Luis, en los espacios docentes que tuve a cargo, fue desde la Problemática Educativa en el Ciclo Orientado, el espacio propicio para generar la articulación del último año del Nivel Medio y la Universidad. En virtud de la experiencia transitada en el PIPE, fue el soporte que tuve para realizar actividades y crear lazos entre la escuela y las instituciones de Nivel Superior, así como también gestionar la realización de talleres en la escuela y visitas a la UNSL en el marco de la promoción de carreras. Mediante la asignatura trabajé en algunos textos sobre el pasaje a la universidad, y algunos puntos sobre comprensión y estudio de textos académicos.

En el año 2022 ingresé por concurso al espacio Nivel III: La problemática institucional, de 3° año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH; así como también a formar parte del equipo de los Seminarios de Evaluación Educacional y Seminario de Evaluación Proyecto Educacional. Estos nuevos espacios de trabajo despertaron mi interés de profundizar en ciertas temáticas, en relación al trabajo en la praxis, conocer y analizar diferentes problemáticas manifestadas por los propios actores institucionales, pensar en algunas posibles líneas de acción ante las mismas. La importancia de trabajar en respuesta a los emergentes, ya sean en cuestiones macro/estructurales y/o micro/áulicas dan el lugar para poder (re)pensar nuevas prácticas que tiendan a la mejora institucional/áulica.

En este sentido, poder formar parte del Proyecto de Investigación (PI) “Evaluación Educativa y Planificación Institucional. El vínculo entre la educación básica y la educación superior. Un estudio de casos.” - PROICO 04-2020, fue desafiante para mí, dado que mi

interés era que me permitiese la vinculación de lo vivido, de las teorías y de mis propias prácticas en diferentes territorios.

Es el trabajo situado en distintas escuelas donde cobra sentido la tarea docente en el Nivel III, en Seminario de Evaluación Educacional, y el realizado como investigadora del PI. Entre otras actividades se acompaña a la detección de problemáticas institucionales -las cuales surgen de los propios actores que la componen-, la reconstrucción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), así como acciones de planificación democrática y participativa con todos los actores de las instituciones educativas.

En síntesis, se trata de intentar dar cuenta de ese “estar siendo”, la constante búsqueda, de habitar las propias prácticas docentes como praxis en territorio. Esto cobra sentido, en tanto permite analizar y profundizar en distintas problemáticas vinculadas a la evaluación, desde el lugar de docente en el nivel medio, así como también en el nivel superior. Algunos de los interrogantes que me surgieron en el transcurso de los espacios fueron crecieron en mi cuestionamiento fue como implementar prácticas docentes en donde la evaluación sea entendido como un proceso de reflexión, propendiendo a ser más democrática y participativa y no de carácter normativo, esto me hizo entrar en cuestión dado que empecé a aproximarme a herramientas evaluativas sustantivamente distintas a las vivenciadas en mi proceso de formación y de educación obligatoria. Entonces, ¿cómo corrernos como profesores de concepciones evaluativas naturalizadas, algunas vinculadas al resultado, otras a lo punitivo? ¿De qué modo implementarla desde este posicionamiento para que forme parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué acciones podríamos llevar a cabo en las instituciones educativas para generar prácticas evaluativas tendientes a la mejora y propender ser más democráticas? Tal vez esto nos¹ lleva a resignificar el lugar de la evaluación educativa.

Adentrándonos en el territorio de este trabajo, si bien es un espacio dentro de la FCH, nos parece oportuno contextualizar y profundizar sobre las normativas, características, funcionamiento y actores institucionales, que intervienen en la construcción de las vivencias y experiencias del espacio. En este sentido, se presentará el Programa de Ingreso,

¹ En el presente trabajo optamos por la escritura en 3º persona del plural como posicionamiento epistemológico, en tanto refleja la concepción de conocimiento como construcción colectiva.

Permanencia y Egreso (PIPE), con el propósito de situar y comprender el marco en el que se desarrolló la intervención.

1. Contexto de la Praxis Formativa

1.1 PIPE - UNSL

Comenzar a contextualizar el territorio donde se llevó a cabo la intervención de la autoevaluación con aspirantes al ingreso, es el punto de partida del presente trabajo. Inicialmente describiremos cómo es que surge el PIPE en la Universidad Nacional de San Luis, para luego detenernos, y profundizar, en el PIPE de la Facultad de Ciencias Humanas; espacio específico donde se llevó a cabo la experiencia.

El Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE) de la UNSL, fue creado el 3 de diciembre del año 2002, mediante la Ordenanza del Consejo Superior N° 33/02, a través del Comité Académico. El mismo comenzó a funcionar de manera gradual en todas las facultades de la UNSL a partir del Ciclo Lectivo 2003.

Dado a que la experiencia realizada fue en el Curso de Apoyo 2024, sólo haremos foco en lo vinculado al Ingreso, aunque el Programa incluye, además, la Permanencia y el Egreso. Por otra parte, teniendo en cuenta el momento histórico en el que se creó esta Ordenanza, se habla de egresados del Polimodal, denominación que cambió en el año 2007 con la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, en la que pasa a llamarse Educación Media Obligatoria.

Volviendo a la normativa, encontramos que los objetivos propuestos son los siguientes:

Mejorar la formación previa de los estudiantes y las competencias y conocimientos que se requieran para los estudios universitarios, cuando así sea necesario. Crear un espacio de reflexión que permita a los estudiantes obtener suficiente claridad en cuanto al contenido, a las exigencias de la carrera elegida y al campo laboral. Brindar a los estudiantes las posibilidades de revisar y profundizar conocimientos en diferentes áreas disciplinares básicas, según las exigencias de la carrera elegida y el campo laboral. Ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades acompañándolos en un proceso de análisis y reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje. Analizar las prácticas de la enseñanza y de la evaluación en primer año, apuntando al mejoramiento de la calidad de la formación de los estudiantes. (Universidad Nacional de San Luis, 2002, p. 4-5).

En el marco de su compromiso con la mejora en un contexto histórico particular, la Universidad Nacional de San Luis establece una serie de medidas con el objetivo de optimizar el Ingreso y Permanencia de los y las estudiantes, así como facilitar su trayectoria en la Universidad. A través de cinco líneas de acción, se busca fortalecer la articulación con la educación secundaria y brindar el apoyo necesario para un buen comienzo y transición hacia la vida universitaria.

El PIPE-UNSL se estructura en cinco ejes principales:

1. **Articulación con el Nivel Secundario²:** Generar líneas de acción desde la UNSL, articulados con el nivel, para facilitar el paso del Nivel Medio al Nivel Superior.
2. **Orientación e información sobre las carreras y el campo laboral de las mismas:** Desde el Programa se propone brindar información sobre las carreras que ofrece cada unidad académica y las incumbencias del título.
3. **Cursos de Apoyo (CdeA) y Trayectos de Formación con Apoyo (TFA):** Cada carrera brindará su Curso de Apoyo, a partir del abordaje de módulos -generales y específicos- para lograr las aproximaciones/saberes necesarios de la unidad académica y sus correspondientes materias de 1° año. Quienes no hayan podido acreditar los conocimientos necesarios del CdeA, pasarán al TFA.
4. **Sistema de tutorías:** A través de becas otorgadas a estudiantes avanzados, se espera que puedan acompañar a los y las aspirantes a ingresantes en el CdeA y TFA, además del acompañamiento en ciertas tareas y/o actividades a los y las profesores/as responsables del espacio.
5. **Prácticas de enseñanza en primer año:** Cada facultad deberá llevar a cabo el punto 3 y desarrollar diferentes actividades de articulación entre las materias de 1° año.

En esta normativa, se establece además, que cada Unidad Académica de la UNSL deberá implementar, de manera progresiva, estas líneas de acción, comenzando con los cursos de apoyo y continuando con el desarrollo de las demás iniciativas. Estas acciones se

² Hablaremos de Nivel Secundario, realizando una licencia en la escritura de la Ordenanza.

planificarán con base en las experiencias previas, buscando una constante mejora y adaptación a las necesidades de los y las ingresantes.

En cuanto al proceso de ingreso a la Universidad, el mismo es obligatorio, y los y las aspirantes deben cumplir con los siguientes requisitos:

- Es necesario presentar la documentación requerida.
- Haber aprobado el nivel medio antes del 30 de abril o, en su defecto, ingresar bajo la normativa para mayores de 25 años.
- Los y las aspirantes no deben adeudar más de tres materias del nivel secundario al momento de la inscripción.

El ingreso libre y los requisitos establecidos buscan garantizar que todos los y las estudiantes tengan la oportunidad de acceder a la Educación Superior, pero también establecen las bases para una formación que se articule de manera coherente desde el inicio. En este sentido, cada Facultad deberá determinar cómo se relacionan los módulos del Curso de Apoyo con las asignaturas de primer año, siendo la aprobación de los mismos, un requisito indispensable para cursar las materias correspondientes.

Por otro lado, para aquellos/as aspirantes que no aprueben los módulos del curso de apoyo, se implementará un Trayecto de Formación con Apoyo (TFA), con una duración mínima de un cuatrimestre. Este trayecto tiene como fin ofrecer un soporte adicional a los y las estudiantes que necesiten reforzar sus conocimientos y habilidades antes de avanzar en su carrera.

Tal como se explicita en el punto 4 de los ejes principales del Programa, una de las estrategias clave para apoyar a los y las estudiantes durante su primer año, es la implementación de las Tutorías de Pares. Su objetivo es el seguimiento de los desempeños de los/as aspirantes a ingresantes, mediante la figura de los/as tutores/as. Este sistema permitirá analizar y prevenir problemas como la deserción y el desgranamiento, contribuyendo a la permanencia de los alumnos/as durante su período inicial.

Por otra parte, anualmente, cada Facultad deberá presentar un informe a la Secretaría Académica de la Universidad, en donde se detalle el cumplimiento de los objetivos y metas

planificadas. En relación con el financiamiento, y para garantizar su ejecución, la Universidad destinará una partida presupuestaria anual de al menos el 0,5% de su presupuesto, que será distribuida entre las Facultades de acuerdo con la planificación presentada por cada una.

Todo lo detallado anteriormente, da cuenta del compromiso de la Universidad Nacional de San Luis con la calidad educativa y el acompañamiento a sus estudiantes, buscando mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso, e intentando asegurar que todos/as los/as estudiantes tengan las mismas oportunidades académicas.

1.2 PIPE - FCH – Dpto. de Educación y Formación Docente.

Nuestra facultad (FCH), se encuentra organizada en departamentos. En el presente trabajo profundizaremos en el Departamento de Educación y Formación Docente y en las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, dado que es el departamento y las carreras que nos competen en nuestro trabajo. Sin embargo, consideramos oportuno nombrar todos los departamentos ya que el PIPE, se apoya en esta organización.

- **Departamento de Comunicación:** Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Producción de Radio y TV, Licenciatura en Periodismo, Locutor Nacional Universitario, Periodista Universitario.
- **Departamento de Artes:** Profesorado Universitario en Música Popular y Latinoamericana, Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, Profesorado Universitario en Letras, Profesorado Universitario en Teatro.
- **Departamento de Educación y Formación Docente:** Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, Profesorado en Educación Especial, Ciclo Complementario en Educación Especial.

A partir de lo mencionado hasta el momento, algunas aclaraciones pertinentes:

- Aproximadamente el 80% de lo que se dicta en el CdeA es común a todas las carreras, más allá de las especificidades con relación a los textos abordados, o ciertas temáticas propias de cada carrera.

- La Facultad de Ciencias Humanas, y particularmente el PIPE-FCH, desarrolla iniciativas para fortalecer la alfabetización académica y la adaptación a la vida universitaria. Es un ejemplo de esto el Programa PROFES -que funciona en la actualidad-, donde se busca mediante diferentes estrategias la articulación y vinculación con el Nivel Medio con el Nivel Superior.
- Entre los años 2018 y 2020, los/as coordinadoras coincidieron en la necesidad de articular el CdeA y el 1° año de las carreras, con el objetivo de sostener y mejorar la permanencia de los y las estudiantes aspirantes; en este sentido, las estadísticas de la UNSL mostraron que el mayor índice de desgranamiento se producía precisamente durante el primer año. Es por ello que, entre el PIPE, la Secretaria Académica y docentes de 1° año se propone pensar en acciones conjuntas que posibiliten para el ingreso prácticas y estrategias efectivas que potencien el estudio y el aprendizaje académico. (Extraído de la OCD - 003/20 p. 1).

Historizando el Ingreso de la FCH, consideramos oportuno resaltar la última modificación expresada en la OCD - 003/20. La misma cobra sentido, ya que actualiza la ordenanza OCD 009/09. Esto respondió a una serie de factores críticos que demandaban una reestructuración del Programa creado en el 2009. Nuestra facultad había experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo; carreras que inicialmente formaron parte, fueron trasladadas a nuevas Unidades Académicas, como Psicología a su propia Facultad y Fonoaudiología a la Facultad de Ciencias de la Salud.

Estas transformaciones estructurales hicieron necesaria la adecuación del Programa de Ingreso para crear una nueva identidad y definir las necesidades específicas de las carreras que permanecieron-permanecen en la Facultad de Ciencias Humanas hasta la actualidad.

En cuanto a los propósitos del mismo, el Programa busca garantizar el ingreso irrestricto y de calidad a la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), abordando las problemáticas del ingreso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes. Los mismos se incluyen en la ordenanza vigente en el “Subprograma de Ingreso de los estudiantes a la Facultad de Ciencias Humanas” (OCD - 003/20, 2020):

- a. Promover acciones de articulación con el Nivel Secundario y de promoción de las carreras que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas.
- b. Generar espacios de bienvenida académica para los ingresantes para la FCH, desde la construcción de la pertenencia institucional.
- c. Diseñar dispositivos que permitan identificar tanto aspectos que promueven permanencia como aquellos que nuclea problemáticas del primer año universitario con el fin de formular propuestas de abordaje.
- d. Planificar y desarrollar proyectos académicos vinculados con las diferentes instancias del Ingreso Universitario en la Facultad de Ciencias Humanas, en colaboración con otros actores institucionales.
- e. Promover espacios de diálogo y formación en temáticas del ingreso universitario orientados a la propia institución, valiéndose de aportes internos como también de otras Universidades, procurando fortalecer las prácticas de enseñanza en los primeros años.

Otros espacios institucionales que están presentes, que colaboran y se articulan con el Ingreso son:

- Espacio de Orientación Psicológica: Su finalidad es atender y orientar a los y las estudiantes de todos los años, en situaciones que consideren que interfieren/dificultan sus estudios. No es un tratamiento psicológico sino encuentros para orientar el trayecto universitario.
- Programa de Accesibilidad Académica (FCH): Busca favorecer el acceso y la permanencia de los/as estudiantes con discapacidad, buscando la igualdad de oportunidades.
- Centro de Graduados: Propone diferentes encuentros tanto en el CdeA, como en la carrera, para conocer concretamente ámbitos laborales en los cuales desempeñarse como profesional.
- Centro de Estudiantes: Es un espacio con mucho impacto en la vida estudiantil sobre todo de quienes inician su trayecto de formación en la Universidad, dado que busca involucrarlos activamente en la participación y la toma de decisiones en los diferentes órganos de gobierno.

- Comisiones de Carrera: Brinda talleres durante el CdeA, sobre las especificidades de las carreras y las incumbencias del título.
- Departamentos: Quienes nuclean las áreas. En el caso del ingreso, es importante porque propone diferentes actividades específicas de cada carrera.

Para finalizar este apartado, consideramos valioso rescatar que estas normativas, fueron creadas y gestionadas por muchos actores institucionales que más allá de lo prescripto le pusieron el cuerpo para darle el sentido político, pedagógico y ético que se propone. Esto nos llevó a querer buscarlos, y a entrevistar a coordinadores/as y asesores/as pedagógicos del PIPE, que se desempeñaron en diferentes contextos y épocas.

1.3 El Ingreso desde las personas que lo habitaron

En búsqueda de darle voz a quienes hicieron, transitaron y vivieron el Programa, comenzamos a pensar en diferentes actores que formaron parte y gestionaron el ingreso a la Facultad de Ciencias Humanas.

Esto nos motivó a la búsqueda de actores referentes para la realización de entrevistas, de quienes integraron el PIPE en diferentes contextos históricos, desde 2017 hasta 2024. Para resguardar la identidad de quienes participaron, se utilizó un sistema de codificación alfanumérica, designando a cada entrevistado/a como E1, E2, E3 y E4. La realización de estas entrevistas buscó revisar, profundizar y problematizar ciertas tensiones y desafíos del programa, así como también los aspectos vinculados al disfrute y la identificación de posibles líneas de acción en el mismo.

En la actualidad quienes están a cargo del Programa (E1 y E2), describieron las funciones que tienen en la coordinación y en la asesoría pedagógica, afirmando que se trabaja en conjunto.

E1: Si bien tenemos como figuras distintas, por un lado, la coordinación y por otro lado la asesoría, lo que hacemos es un trabajo en realidad de coordinación conjunta, así es como nos planteamos y la coordinación del PIPE es básicamente llevar adelante el Programa de Ingreso y Permanencia de la Facultad, o sea, hacer todas las acciones

necesarias para que se vayan concretando las distintas líneas de acción del Programa de Ingreso y Permanencia, que tiene varias líneas de trabajo. (2024, p.1)

Además, E1 expresa cómo se trabaja para la mejora del programa al manifestar que “en ese hacer todo lo posible para llevar (...) y generar nuevas propuestas, evaluando para poder mejorar y estar en contacto con mucha gente. Eso implica el PIPE”. (2024, p.1)

Siguiendo la Ord. 003/20 E2, detalla que “Es un programa que es muy ambicioso porque tiene dos subprogramas y es el Subprograma de Ingreso y Permanencia y el Subprograma de Permanencia y Egresabilidad”. (2024, p.1)

“Hemos decidido entre la coordinadora del ingreso (...) y la secretaria académica (...), poder dividir y que yo me haga cargo particularmente de la asesoría en el ingreso y la permanencia. Porque el ingreso tiene la articulación con el nivel medio también. Entonces no es sólo el curso de apoyo y el primer año, sino la articulación con el nivel medio”. (2024, p.1)

Por su parte E3 destaca, en consonancia con lo mencionado anteriormente que:

La coordinación del PIPE es bastante amplia porque implica coordinar, por un lado, organizar toda la Propuesta del Ingreso Universitario, que tiene varias partes. Primero, en sí el curso de apoyo, y dentro de lo que es el curso de apoyo, elaborar el Programa del Curso, coordinar también todo lo que son los textos que van a ver los y las ingresantes, hacer la convocatoria a tutores, las convocatorias también a los docentes que van a formar parte del curso de ingreso, cumplir con los plazos que están estipulados también por ordenanza (...) se tiene que presentar un informe todos los años, lo tiene que aprobar el consejo directivo, así que el curso de apoyo tiene que organizar también el aulero, organizar actividades también extracurriculares propias del curso apoyo. Así que eso creo que en la coordinación es lo que más demanda. (2025, p. 1)

Además, en relación con la eximición de su tarea docente en el segundo cuatrimestre agregó que:

Tuve la posibilidad, que eso fue una decisión política de las autoridades de la Facultad, que (...) se me eximiera de docencia en el segundo cuatrimestre. Entonces eso el área lo aprobó, porque bueno, también hay que hablar de las características de la tarea y de las condiciones laborales de quienes están ahí. Eso ayudó a que yo pudiera meterle más cabeza al ingreso en el segundo cuatrimestre y poder armar lo mejor y estar ahí atento a más detalle. (2025, p.6)

Podemos ver que se destaca una fuerte carga de trabajo referido a la organización del ingreso.

Actualmente existe un programa de la UNSL, al que adhieren algunas Unidades Académicas, denominado PROFES, donde se desarrollan estrategias de articulación con el Nivel Medio, con foco en preparar a los/las estudiantes para el ingreso universitario. Se evidencia de este modo un esfuerzo por generar cierta continuidad entre las prácticas de enseñanza desarrolladas en el Nivel Secundario y las exigencias del primer año en la Universidad. Dichas acciones no solo involucran a estudiantes, sino que además se extienden a docentes y a la propia gestión escolar, dado que, tal como plantea E2, se trata de un “trabajo sostenido con el último año de la escuela secundaria, realizando un ingreso directo en 10 colegios, 2 del interior. Entonces ahí estamos trabajando con 469 pibes y pibas. Y 18 docentes del nivel secundario.” (2024, p. 1) En este sentido se trata de:

Una formación y capacitación, para que después esos profes en las aulas trabajen con los estudiantes con un material especial, especialmente elaborado desde acá, desde la facultad, y que esos estudiantes puedan rendir una evaluación que les habilite y les acredite un porcentaje importante del curso de apoyo. (E1, 2024, p. 2)

Con relación al Curso de Apoyo, E1 comenta la función del curso como puente entre la secundaria y la universidad, facilitando la alfabetización académica inicial.

Nosotros no partimos de la base de pensar que el estudiante que ingresa tiene que saber lo que se trabaja acá. No, no tiene por qué saberlo, digamos, porque está ingresando a otro nivel, a otra cultura. Lo que pasa es que a veces es tan grande la brecha entre lo que acontece en la escuela o esas trayectorias previas y lo que la

universidad espera, que para muchos ingresantes es muy difícil atravesar ese pasaje. (2024, p. 3)

Por su parte E3 detalla la nueva impronta, en la búsqueda de ampliar el sentido al ingreso y también brindando un carácter más integral y comunitario:

Poder ofrecer un cuadernillo que esté bien diseñado. Contactamos artistas también para que ilustraran las portadas del cuadernillo, para vincularlo también con el ámbito artístico y cultural. Hicimos festivales, se hicieron dos festivales al cierre del ingreso, con la intención de que cada comisión, cada carrera pudiese también mostrar lo que había hecho. Bueno, ahí cómo hacer un cierre de etapa que bueno, estuvieron muy lindos, con Dj, con música en vivo”. (...)“los itinerarios culturales que implicaban eso, poder en cierta manera presentar que el ingreso a la universidad no era solo venir a estudiar una carrera, que es lo más importante, pero que también hay que vincularse con los compañeros, como ofrecer ámbitos”. (2025, p.2)

Al abordar la cuestión de las tutorías de pares y en base a lo expresado por E1 Y E4, visibilizamos dos aspectos que nos parece oportuno resaltar. En primer lugar E4 comenta que los tutores “laburaban en el mismo sentido (...) todo el tiempo tenías como tranquilidad de lo que estaba pasando (...). Entonces vos sabías qué gente estaba laburando siempre en la misma línea que uno se había propuesto en relación con el curso de ingreso.” (2024, p. 5) En este sentido es valioso rescatar la importancia del trabajo de los/as tutores en una misma línea y apoyando lo que se proponía desde el propio curso de apoyo; sin embargo, al entrevistar a E1 pudimos ampliar la mirada y visibilizar ciertas dificultades actuales con relación a la imposibilidad (en muchas ocasiones) de realizar un trabajo presencial entre dos (2) o más tutores. “lo que cuesta conciliar un horario, por ejemplo, para trabajar con todos los tutores juntos.” (2024, p. 4)

Otro de los puntos en tensión es el Trayecto de Formación con Apoyo (TFA). La entrevista a E3 da cuenta que los aspirantes a ingresantes “lo vivencian (...) desde un lugar más punitivo, o como más desde un lugar ligado al fracaso.” (2025, p. 4). Por lo tanto, existe una problematización en torno al mismo, más allá de la propia finalidad del TFA, que es la de acompañar las trayectorias estudiantiles en el primer cuatrimestre del primer año.

La tensión se manifiesta en lo que efectivamente está ocurriendo, dado que se vive como una instancia cargada de ansiedad, de miedo por parte de los/as estudiantes; en definitiva, aunque el TFA nace y se configura como una instancia más de apoyo y de aprendizaje para los y las estudiantes, en la actualidad está muy asociado al fracaso, por lo tanto, es importante problematizar y revisar su formato y sentido.

Por otra parte, E2 añade que a los/as estudiantes “hay que acompañarlos afectivamente (...) en las lecturas de determinados códigos, hay que acompañarlos en el ámbito de la construcción de la autonomía”. (2024, p. 3)

Otro de los puntos importantes en los que todos/as los/as entrevistados/as coinciden es el financiamiento del Programa:

Siempre lo más problemático (...) tiene que ver con el financiamiento (...) creo que lo más arduo del PIPE, fue pelear presupuesto, el aumento de las becas, o sea, se pagan becas de servicio, para hacer una acción que requiere una gran preocupación institucional, es algo que no tiene financiamiento. (E4, 2024, p. 2)

Ligado a esto, el pago tanto de los tutores como de los docentes responsables del CdeA “es simbólico” E1 (p. 7)

En síntesis, el financiamiento es una problemática estructural que obstaculiza la viabilidad en la realización de políticas sostenidas en el tiempo. Por lo tanto, los proyectos de mejora muchas veces quedan ligados a las voluntades individuales y colectivas de quienes lo realizan.

Por último y no menos importante para cerrar este apartado, abordaremos los aspectos vinculados al disfrute que nos parecieron valiosos rescatar.

E4 destaca que:

Lo que más disfruté fue poder encontrar un grupo en el que uno sabía que estaba llevando una tarea como gigante (...) pero que esa tarea gigante que era recibir un montón, porque eran un montón.(...) Lo que más disfruté en ese momento es encontrar un equipo de trabajo que estaba en la misma que uno, que sabía que estaba acompañando el proceso de sostener el ingreso a la universidad, entonces que

laburaban en el mismo sentido (...) todo el tiempo tenías como tranquilidad de lo que estaba pasando. Y quizás no era el grupo de docentes que vos tenías en las aulas, sino eran los tutores que acompañaban a los docentes en las aulas. Entonces vos sabías qué gente estaba laburando siempre en la misma línea que uno se había propuesto en relación al curso de ingreso. (2024, p.5)

Por su parte E1 comparte que lo que le generó más disfrute fue "todo lo que tenga que ver con poder generar como nuevos dispositivos o líneas de trabajo. (P.3)

Estamos yendo a Escuelas del Interior (...) yo cuando siento que, digamos, que nos acercamos un poco a eso, cuando vos ves que un pibe, una piba que por ahí no sabía bien qué hacer o sentía que la universidad era algo como muy lejano y de repente pudimos acercar un poquito y empieza a ver que esto es algo posible, ahí para mí tiene sentido un montón de cosas, cosas que también me dan disfrute, tiene que ver con eso. (2024, p.4)

Y otro aspecto que destaca sobre cuestiones más institucionales son:

Cuando hacemos convocatorias abiertas para ir a las escuelas, para convocar a docentes o integrantes de la comunidad educativa que es para ir a trabajar a talleres en escuelas secundarias, eso lo venimos haciendo por segundo año consecutivo, lo hacemos abierto y ver que cada año más gente se suma, digamos que este año hubieron 20 docentes y no-docentes que se sumaron a trabajar. Yo digo, está buenísimo eso porque es como que más gente se involucra en aquello que tiene que ver con el ingreso a la universidad. (2024, p.4)

En la entrevista, E3, afirma y sostiene que tanto el ingreso a la universidad como haber integrado y formado parte del Programa de Ingreso involucra:

Habitarlo, en comprometerse también con lo que pasa en la realidad, en promover sobre todo la grupalidad, porque siempre el mensaje es que nadie se recibe solo, siempre nos recibimos acompañados de los familiares, de fomentar los grupos de estudios, así que sí, son cinco semanas muy intensas que ahí un poco se ve todo lo que se viene laburando en el año. (2025, p.2)

1.4 Propósitos del Curso de Apoyo 2024

En términos generales y basándonos en lo propuesto en el Cuadernillo de Ingreso del año 2024 para estudiantes aspirantes, podemos inferir que los propósitos generales del CdeA son los de generar espacios que les permitan ir configurándose como estudiantes universitarios. Esto implica que puedan percibirse a sí mismos como sujetos de derecho, como sujetos con responsabilidades, participando crítica y activamente en la vida universitaria. Por último, y no menos importante, se trata de algún modo, desde el lugar como docentes, de contribuir a crear cierto sentido de pertenencia institucional y académica.

Ahora bien, en los distintos ejes (4 ejes) propuestos en el cuadernillo, se explicitan ciertos propósitos, detallados a continuación:

En el primer eje, se buscó promover la reflexión sobre el ejercicio del derecho a la educación superior y las obligaciones asociadas al trayecto de formación; para que los y las aspirantes a ingresantes comprendieran que ser estudiante universitario implica tanto derechos como responsabilidades.

En el segundo eje, orientado al vínculo con el saber y los campos disciplinares, la propuesta intentó brindar estrategias de estudio y de aprendizaje orientadas a fortalecer la alfabetización académica, promoviendo la problematización de los conocimientos previos de los y las estudiantes y su relación con el campo disciplinar elegido. Asimismo, se fomentó la reflexión crítica sobre las prácticas profesionales y su contribución a la defensa de los derechos humanos, integrando dimensiones éticas, sociales y políticas al aprendizaje académico.

El tercer eje, centrado en el conocimiento de la cultura universitaria, brindando herramientas para comprender los dispositivos que regulan la vida académica, pedagógica, política y cultural de la institución. Lo valioso de este eje es propiciar el sentido de pertenencia a la universidad pública y valorar su rol histórico en la defensa de la democracia y los derechos humanos.

Finalmente, en el cuarto eje, se consideró el derecho a conocer diversas expresiones culturales, promoviendo la aproximación a la cultura de nuestra Facultad, desde un

compromiso crítico, social y académico, capaz de problematizar la realidad y fomentar una formación reflexiva y comprometida.

1.5 Caracterización de la Comisión de Ciencias de la Educación.

En el curso de capacitación para los y las docentes responsables del CdeA, desde el Programa se brindó una propuesta pedagógica, sugiriendo un modelo de trabajo para el desarrollo del Curso en base a la consideración de cuatro dimensiones:

- **Dimensión de Contenidos:** Partiendo del interrogante ¿Qué enseñar? Se utilizó el cuadernillo proporcionado a los y las aspirantes a ingresantes.
- **Dimensión Metodológica:** En este caso, las preguntas iniciales fueron ¿Cómo enseñar? ¿Cómo aprenden los y las estudiantes que eligieron esta carrera? En este sentido, pensamos en los arquetipos de estudiantes de la carrera, en relación con el contexto actual y como cada uno de ellos y ellas aprende.
- **Dimensión Relacional-Pedagógica:** Sobre el vínculo pedagógico con los y las alumnas, el cual está mediado por los saberes, por uno mismo y la propia institución. Además, involucra qué implica ser estudiante universitario, en un contexto social, político e histórico particular.
- **Dimensión Teórica-Práctica:** En relación a las dimensiones antes mencionadas se pusieron en juego al observar cómo los y las aspirantes a ingresantes fueron construyendo sentido y significados sobre los contenidos y lo pedagógico. También fue valioso lo trabajado en torno al propio ingreso y al sentirse parte de la Universidad Pública y Gratuita; rescatando el sentido de lo público, tan desvalorizado en la actualidad. En un plano más subjetivo, rescatamos la importancia de acompañar la elección de un proyecto personal a mediano y largo plazo. Adentrándonos puramente en lo práctico esto se realizó mediante lecturas, diálogos y debates a través de diferentes actividades planteadas para tales finalidades.

Entendiendo el Curso de Apoyo como una zona de pasaje entre el Nivel Medio y la Universidad, influenciado por el contexto sociopolítico-económico y cultural que nos

interpela, atraviesa y moviliza, jóvenes y adultos comienzan una carrera universitaria con vistas a un trabajo formal o buscando cambiar sus condiciones de posibilidad.

Las nuevas subjetividades se encuentran íntimamente vinculadas a las tecnologías y su influencia condiciona cómo los y las jóvenes se vinculan con el conocimiento. En cuanto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nos preguntamos: ¿Cómo se estudia, ¿cómo se aprende, cómo se evalúa en esta complejidad?

Fue necesario considerar las temporalidades, preguntarnos si los y las ingresantes se encontraban en la búsqueda de la inmediatez en los resultados, cuáles eran las prácticas y las estrategias de estudio que traían consigo. Cómo concebían la evaluación, qué relación tenían con ésta. Aproximarnos a entender si algunas de estas cuestiones condicionarían sus prácticas de estudio, y facilitarles re-pensar las lecturas académicas (que requieren de otro tiempo y otras prácticas para apropiarse de los conocimientos de modo más significativo) fueron algunos de los desafíos centrales.

Desde lo estipulado por el PIPE, para la aprobación del Curso de Apoyo, como se realiza históricamente, se establecieron tres instancias evaluativas: dos trabajos prácticos y una evaluación final.

Dichas instancias se orientaron a habilitar una nueva propuesta con relación a la evaluación; la cual implicó una instancia de autoevaluación, entendiendo a la misma, como una práctica que busca ser más responsable, coherente y justa para quienes están involucrados (evaluador-evaluados). Evaluación no sólo en un sentido sumativo final, tampoco como algo único y acabado, sino como un proceso formativo que intentó ser significativo para los y las estudiantes. Por otra parte, algunos de los criterios para acreditar la aprobación del mismo, fueron la asistencia, la realización de las actividades planificadas y la participación en clase.

El Curso de Apoyo 2024 contó con un crédito horario total de 70 horas reloj, distribuidas en 60 horas de clases presenciales -de lunes a jueves-, con una duración de tres horas diarias. Asimismo, los días viernes se realizaron talleres, que sumaban un total de 10 horas. Durante la primera etapa del curso se implementaron diversas dinámicas y actividades orientadas a la conformación de grupos, intentando facilitar que los y las estudiantes se

conocieran entre sí y comenzaran a familiarizarse con los contenidos sobre estrategias de estudio.

El grupo de aspirantes fluctuó entre 25 y 30 estudiantes, con edades de entre 18 a 40 años, predominando el género femenino. Solo algunos/as eran la primera generación de estudiantes universitarios.

Algunas de las situaciones particulares que ponen en evidencia el contexto actual, tenían que ver con que algunos y algunas ingresantes eran trabajadores, tanto en el ámbito formal como de forma independiente, mientras que otros (y/o los mismos) asumían responsabilidades de maternidad o paternidad. Asimismo, algunos/as contaban con experiencia universitaria previa, ya sea en otras carreras de la FCH o en otras universidades, lo que se evidenciaba en su actitud colaborativa y en los saberes previos con relación a la vida universitaria y/o en ciertas dinámicas del CdeA.

En cuanto a sus lugares de procedencia, la mayoría eran de la Ciudad de San Luis, otros/as de localidades del interior de la misma, como Anchorena, Buena Esperanza, Naschel, Merlo y Tilisarao. Algunos de ellos provenían de otras provincias como Córdoba, Buenos Aires y La Pampa.

Otro de los aspectos relevantes que consideramos oportuno resaltar, es que ninguno de los/as aspirantes a ingresantes presentó alguna situación de discapacidad cognitiva o motriz. Este es un aspecto que, desde nuestro posicionamiento, vale la pena destacar, que entendemos que las dinámicas de las clases se adaptarían para contemplar las necesidades/posibilidades de los/as mismos/as.

En general, fue un grupo bastante participativo, se generaron diversos debates, en temas vinculados con la carrera, al contexto político-económico-social actual, que fueron nutriendo al trayecto compartido; se propició la escucha y durante el desarrollo del mismo, los y las estudiantes pudieron dar cuenta que iban afianzando su relación al ser y al estar en la facultad.

1.6 Problematización de lo acontecido en la Praxis.

En la indagación inicial y en reiteradas oportunidades a lo largo del CdeA, los/as aspirantes a ingresantes expresaron su preocupación central: aprobar el examen final. Esta manifestación explícita y sostenida, nos llevó a problematizar el lugar que ocupa la evaluación en las representaciones estudiantiles y, fundamentalmente, la relación que establecen entre evaluación, aprendizaje y acreditación. Los y las aspirantes evidenciaron una preocupación centrada en la acreditación más que en la construcción de aprendizajes significativos.

En este sentido, comenzamos a preguntarnos:

¿Solo quieren aprobar? ¿Aprobar es más importante que aprender?

¿Cómo evaluamos en el PIPE, para darles herramientas a los y las estudiantes para que las instancias evaluativas sean formativas?

A medida que transcurrían los encuentros, se comenzó a visibilizar la *ansiedad, y las altas expectativas de las y los aspirantes a ingresantes en relación con el examen final del Curso de Apoyo 2024, de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FCH-UNSL.*

De acuerdo a lo que fue emergiendo en los encuentros, comenzamos a cuestionarnos en otros sentidos posiblemente más profundos.

¿De qué manera el Curso de Apoyo en la carrera de Ciencias de la Educación ayuda a emplear otro tipo de evaluación?

¿Cómo se podría contribuir a que los/las estudiantes ingresantes reconozcan su propio proceso de aprendizaje? ¿Es posible mediante la autoevaluación?

En lo vincular, ¿Cómo se construyen los vínculos cuando el foco está en aprobar?

¿Es posible que los modos en los que han sido evaluados los y las estudiantes, hayan calado tan profundo en sus subjetividades?

Estas prácticas de carácter instrumental de la evaluación, ¿Nos harían entender el sentido de la educación en términos de “para qué me sirve”?

¿Es factible preguntarnos si en algunas instituciones del Nivel Medio no se le da sentido al aprendizaje en términos de “deseo de aprender”, sino como “con el título vas a poder entrar a la universidad”? ¿Sería muy erróneo pensar en esta mirada instrumental de su formación en su paso por la universidad en términos de “me va a servir para trabajar de...”?

Estas preguntas nos interpelaron no sólo como docentes sino como investigadoras, llevándonos a indagar en las concepciones subyacentes sobre evaluación que portan los y las estudiantes al ingresar a la universidad, y a pensar dispositivos de intervención que permitan deconstruir miradas instrumentales y construir nuevas comprensiones sobre el sentido formativo de la evaluación.

Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del saber y de las personas que aprenden. (...) Evaluamos para conocer.”
(J. Álvarez Méndez, 1993)

2. Entramado Teórico- Conceptual

2.1 Concepciones sobre evaluación

Las expresiones y actitudes observadas en los y las aspirantes durante el Curso de Apoyo no son casuales ni aisladas, sino que consideramos que podrían responder a una cierta tradición en relación a la evaluación, las cuales más allá de los intentos por de-construir y generar otras prácticas evaluativas que tiendan a ser más democráticas, justas y éticas, siguen siendo parte del sistema educativo hasta la actualidad, especialmente en el nivel medio, donde aún hoy prevalece un enfoque tradicional y sumativo de la evaluación

En este sentido Z. Perassi (2023) plantea que se tratan de concepciones que en las prácticas educativas se manifiesten de manera clara, o una o la otra, sino que, en realidad “estas construcciones paradigmáticas, que emergen y adquieren pleno sentido en los contextos históricos de surgimiento, son elaboraciones teóricas que no siempre encarnan nítidamente en las prácticas de las instituciones y actores educativos” (p. 269)

Retomando lo planteado por Anijovich y González (2011), la evaluación de aprendizajes asociada a la evaluación sumativa se caracteriza por estar centrada en la acreditación, por lo tanto, su propósito principal es certificar si el estudiante alcanzó o no determinados objetivos, traducéndose en una calificación por lo general numérica que habilita o no la promoción.

Además, plantean que la misma suele realizarse al final del proceso, es decir, que se concentra en momentos puntuales (exámenes parciales, finales).

En cuanto al rol de los y las estudiantes, los posiciona como sujetos pasivos; en este sentido, son evaluados sin participación en la definición de criterios ni en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje.

Y si hablamos del rol de los y las estudiantes y de esta concepción de evaluación, es importante mencionar que suele generarse una relación de poder asimétrica. El docente es quien tiene el poder de evaluar, calificar y decidir sobre la trayectoria del estudiante.

Esta concepción instrumental de la evaluación podría generar efectos profundos en la subjetividad de los y las ingresantes. Como señala Santos Guerra (2003), cuando la evaluación se reduce a la calificación y a la acreditación, el aprendizaje pierde su sentido intrínseco y se convierte en un medio para obtener una nota, un título, una habilitación., por lo tanto entendemos que, el "deseo de aprender" se subordina al "necesito/quiero aprobar".

Ezcurra (2011) por su parte, advierte que uno de los principales obstáculos en el primer año universitario es precisamente la ruptura entre las prácticas evaluativas del nivel medio y las expectativas del nivel superior. Los estudiantes ingresan con esquemas evaluativos fuertemente asociados a la calificación, la memorización y la reproducción, lo que genera ansiedad, frustración y dificultades para desarrollar aprendizajes significativos que fomenten, además, la autonomía.

Frente a esta lógica instrumental, adherimos a una concepción formativa de la evaluación, entendida como un proceso sistemático, continuo e integrado a la enseñanza, cuyo propósito central es la mejora del aprendizaje.

Por ello que retomamos a M.A Casanova (1998) quien define a la evaluación de aprendizajes como:

Proceso sistemático y riguroso de recogida de información, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (p.54).

Esta perspectiva implica un cambio profundo en cuanto al sentido de las prácticas evaluativas. Resaltamos su carácter procesual y continuo, tal como plantea Casanova, en tanto, la evaluación no se limita a momentos puntuales, sino que se integra de manera permanente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; además su finalidad es la mejora

educativa, para los docentes dado que permite re-pensar, revisar, ajustar estrategias pedagógicas, y en relación a los estudiantes, les permite reconocer y formar parte de sus propios procesos de aprendizaje.

Sobre la dimensión ética y democrática, Álvarez Méndez (2001) plantea que la evaluación debe ser una actividad crítica de aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes. Define a la evaluación democrática como aquella que implica la "necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos 'que responden', sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan" (p.13).

Por otra parte, para que la evaluación sea verdaderamente democrática, y retomando lo planteado por Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos (2010), debe cumplir con ciertos requisitos:

- Ser manifiesta: criterios comunicados y explicitados
- Ser confidencial: respetar la privacidad entre los involucrados
- Ser negociada: construir sentido, explicitar razones, acordar criterios
- Tener resultados compartidos: revisar desempeños, significar errores y logros
- Tender a la autoevaluación: enseñar a evaluar los propios desempeños.

Las concepciones sobre evaluación no pueden comprenderse de manera aislada. Están íntimamente vinculadas con las nociones de enseñanza y aprendizaje que sostienen las prácticas pedagógicas. Si adherimos a una perspectiva formativa de la evaluación, es porque nos posicionamos desde una concepción específica sobre qué significa enseñar y aprender en la universidad.

En última instancia, consideramos necesario volver a reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes, así como también sobre las instancias de evaluación en particular; siempre de acuerdo con la institución en la cual nos desempeñamos. En este caso, al Curso de Apoyo, donde se llevó a cabo la Praxis Formativa.

2.2. Nociones de Enseñanza y Aprendizaje

Tal como planteamos en el apartado anterior, consideramos oportuno explicitar desde qué lugar entendemos y nos posicionamos con relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en tanto la evaluación como proceso formativo y continuo forma parte del proceso de enseñanza. Retomaremos algunas ideas de la autora M. C. Davini, L. Stenhouse, S. Gvirtz, M. Palamidessi y G. Fenstermacher con la intención de poder dar cuenta de nuestro posicionamiento.

María Cristina Davini (2008) concibe la enseñanza como una “práctica social e interpersonal” (p. 15), en la que se ponen en juego procesos de transmisión cultural de saberes, valores y prácticas que una sociedad reconoce como valiosos y legítimos. Enseñar, en este sentido, no es un acto espontáneo ni una acción aislada, tampoco puede reducirse a la simple aplicación de técnicas o recursos didácticos. Se trata, más bien, de un proceso sistemático, metódico e intencional, que requiere planificación y que se desarrolla a lo largo del tiempo. Supone la presencia de sujetos que asumen diferentes roles: quien enseña, con el dominio de un determinado conocimiento, habilidad, etc. y la responsabilidad de coordinar y conducir la práctica; y quien aprende, que participa activamente en la construcción de su propio proceso de aprendizaje.

La autora retoma la definición propuesta por Lawrence Stenhouse (1987), quien entiende la enseñanza como la “promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios” (p.24). Esta definición pone en evidencia que el aprendizaje es la razón de ser de la enseñanza, aunque no garantiza necesariamente que el aprendizaje ocurra; pero sí implica una acción orientada hacia ese fin. Enseñar, por lo tanto, es crear condiciones, ofrecer “andamiajes” y guiar para que otros puedan aprender. Se trata de un proceso interpersonal que no se limita a transmitir conocimientos, sino que promueve la problematización de los contenidos por parte de quien enseña, habilita la participación de los estudiantes y valora el sentido de lo aprendido en la experiencia de cada sujeto.

Un aspecto fundamental que Davini (2008) resalta es que la enseñanza está atravesada por dimensiones que exceden lo puramente técnico o metodológico. En su dimensión cultural, implica seleccionar, organizar y transmitir aquellos conocimientos que una sociedad considera dignos de ser aprendidos. En su dimensión social, se sitúa en espacios

institucionales y colectivos, atravesados por reglas, normativas y formas de interacción que condicionan lo que ocurre en el aula. En su dimensión política, la enseñanza expresa proyectos sociales más amplios, ya que no es neutra: elegir qué enseñar y cómo hacerlo supone siempre una toma de posición frente a disputas de sentido y relaciones de poder.

Finalmente, en su dimensión ética, la enseñanza conlleva la responsabilidad de formar sujetos autónomos, con pensamiento crítico y participación activa en la sociedad, guiando la práctica docente con valores como el respeto, la justicia y la igualdad.

Por su parte, Gvirtz y Palamidessi (2006, p.134), retoman los aportes de Fenstermacher para pensar la relación entre enseñanza y aprendizaje. Allí se presentan tres posibles formas de entender este vínculo.

La primera concibe la enseñanza y el aprendizaje como un solo proceso, como una relación de causa-efecto. Desde esta perspectiva, enseñar produciría automáticamente un aprendizaje. Esto resulta problemático, ya que, si el aprendizaje no ocurre, la explicación se reduce a buscar “culpables”: o bien el docente no enseñó adecuadamente o el estudiante no puso la voluntad suficiente.

Un segundo modo entiende a la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos totalmente separados. Esto permite reconocer que puede haber aprendizajes sin enseñanza (como en experiencias autodidactas) y que también es posible enseñar sin que necesariamente alguien aprenda. Sin embargo, esta visión corre el riesgo de caer en la “desresponsabilización”, dado que, si la enseñanza no está ligada de ninguna manera al aprendizaje, “da lo mismo” cómo se enseña.

Finalmente, los autores -siguiendo a Fenstermacher- se inclinan por comprender la enseñanza y el aprendizaje como procesos separados pero interrelacionados. En esta perspectiva, la enseñanza no causa de manera automática el aprendizaje, pero encuentra en él su razón de ser. Existe una interdependencia (carácter ontológico entre ambos procesos): se enseña para que otro/a pueda aprender, aunque ese resultado nunca esté totalmente garantizado.

Adherimos a esta tercera posición, ya que consideramos que sería la más ética y justa. Reconoce que enseñar no asegura un aprendizaje, pero al mismo tiempo evita desligar la

enseñanza de su sentido fundamental: favorecer, guiar y sostener procesos de aprendizaje. En este marco, la responsabilidad del docente no se mide en términos de “culpa” o de eficacia mecánica, sino en el compromiso de generar condiciones, ofrecer andamiajes y abrir caminos para que otros/as puedan aprender.

2.3. Una Evaluación Contextualizada en el Nivel Superior

Para comenzar a desarrollar los aspectos teóricos centrales en los que se apoya el presente trabajo, se inicia analizando los aportes de Ibarra Saiz (2020) quien entiende a “la educación superior como motor de cambio y transformación hacia una sociedad más justa, responsable y equitativa para todos” (p.2).

Continuando con los núcleos centrales y puntualmente con la evaluación en la Educación Superior, los autores M. Bolseguí y A. Fuguet Smith (2006), en su texto “Cultura de evaluación: una aproximación conceptual” plantean que, en la contemporaneidad, la interacción entre el Estado, la Educación Superior y la Sociedad es sumamente compleja. En este contexto global, la evaluación emerge como un factor crucial.

Entonces, en relación con lo antes expresado, es que los procesos de evaluación no solo deben integrarse como una parte esencial de la dinámica universitaria, sino que también deberían promover una cultura evaluativa arraigada en las instituciones. Estos procesos no solo sirven para rendir cuentas ante la sociedad por la inversión de recursos en la Educación Superior, sino que también tienen el propósito más importante de orientar la transformación universitaria hacia una mejora de la calidad educativa. Uno de los aspectos relevantes, es la idea de adoptar una actitud proactiva hacia la evaluación en la tarea docente, no solo como un requisito institucional, y como una práctica instrumental, sino como una herramienta para impulsar la mejora continua en la educación superior, tendiente a ser más democrática.

Otro aspecto interesante para destacar de los autores es la concepción acerca de la cultura evaluativa institucional.

La cultura de evaluación es un concepto multidimensional y complejo. Puede estar conformado por un conjunto de reglas, hábitos, rutinas, creencias explícitas y tácitas, estructuras, símbolos, premisas básicas, valores, estrategias, historia, métodos

y técnicas, que comparte una comunidad en relación con los procesos de evaluación que allí se han desarrollado y se desarrollan. (M. Bolseguí y A. Fuguet Smith, 2006, p.92).

Desde esta complejidad con la cual se asume la cultura de la evaluación, sería interesante repensar la misma en términos democráticos, cómo se comprende a la institución universitaria como tal. Adherimos entonces, a la concepción de Álvarez Méndez (2001) quien describe la importancia e implicación de la evaluación democrática, entendiendo que en el ámbito educativo se debe concebir la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje, tanto como docente como para los y las estudiantes. A través de la evaluación, se considera la necesidad de aprender a conocer y mejorar la propia práctica docente en toda su complejidad. La evaluación permite colaborar con el aprendizaje, al identificar las dificultades que se deben superar, las formas de resolverlas y las estrategias que se están poniendo en funcionamiento.

Con relación a los y las estudiantes, por su parte, aprenden de y a partir de la propia evaluación y de la retroalimentación crítica pero fundamentada. Al contrastar la información con ellos de manera argumentada, se posibilita la construcción de conocimientos valiosos y sobre todo significativos.

En términos de Álvarez Méndez (1993) la evaluación democrática se define como: (...) la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos "que responden", sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan. (p. 13).

En definitiva, se consideraría necesario asumir la evaluación como un proceso de aprendizaje mutuo y enriquecedor. Particularmente, la evaluación formativa considerada como un aspecto central dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con lo expuesto por la autora Z. Perassi (2013) en “La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes”, se entiende que como educadores se debería asumir un modelo democrático de evaluación que cumpla con los siguientes requisitos:

Por último, consideramos importante reflexionar sobre lo que Z. Perassi (p.273) pone en cuestión:

El avatar de la evaluación en el ingreso universitario, en tanto transformación impone a la institución universitaria y al colectivo docente, un reto significativo: revisar y redefinir la evaluación educativa .

- Atrevámonos a debatir los sentidos que le otorgamos a la evaluación que desarrollamos en nuestras aulas.
- Discutamos acerca del derecho que tienen nuestros estudiantes de participar en evaluaciones transparentes, justas, relevantes, debidamente comunicadas y con resultados compartidos.
- Atrevámonos a debatir las culturas evaluativas vigentes en nuestras instituciones de educación superior

2.4. La Autoevaluación

Dentro de la perspectiva formativa de la evaluación, la autoevaluación emerge como una estrategia pedagógica fundamental para promover la participación activa de los y las estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

Casanova plantea que "la autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones". No se trata de una práctica excepcional sino de un "tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida" (1998, p.80) . Cotidianamente realizamos valoraciones sobre nuestro desempeño en el trabajo, en las relaciones interpersonales, en diferentes situaciones que requieren reflexión sobre nuestras acciones.

Sin embargo, trasladar esta capacidad al ámbito académico requiere enseñar a autoevaluarse. La tarea docente implica proporcionar pautas para que los estudiantes puedan

realizar un proceso de autoevaluación "con seriedad y corrección, no arbitrariamente ni por juego" (Casanova, 1998, p.80). Esto supone:

- Explicitar criterios de calidad: Los estudiantes necesitan conocer qué aspectos deben ser considerados al evaluar su propio trabajo.
- Proporcionar instrumentos: Guías, rúbricas, preguntas orientadoras que faciliten la reflexión sistemática.
- Acompañar el proceso: La autoevaluación no es un acto individual aislado sino una práctica que se aprende con otros, en diálogo con el docente y con pares.
- Considerar las particularidades del grupo: La autoestima, el temperamento, los entornos familiares inciden en cómo los estudiantes valoran su propio trabajo. Es necesario un "proceso de ajuste y equilibrio" que involucra ese "aprender a valorar(se)" que buscamos en educación.

Adentrandonos en lo académico, la tarea de los y las docentes para que los/as estudiantes puedan realizar un proceso de autoevaluación de sus propios aprendizajes, tiene que ver con “darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección- no arbitrariamente ni por juego-”. Esto tiene que ver con facilitarle a los alumnos/as cierta información sobre los aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de autoevaluarse, con el propósito de examinar su propio trabajo y poder llegar a “conclusiones rigurosas al final del proceso”.

Perassi (2013) profundiza esta idea al plantear que la evaluación se transforma en formativa cuando se convierte en autoevaluación: cuando quien es evaluado logra asimilar su proceso de pensamiento para poder mejorarlo. La autoevaluación, en este sentido, no es un fin en sí misma sino un medio para que los estudiantes desarrollen conciencia metacognitiva sobre sus propios aprendizajes.

Álvarez Méndez (2001) vincula la autoevaluación con la autonomía: es una estrategia que convierte al estudiante en protagonista de su propio proceso.

Consideramos oportuno realizar la aclaración de que si bien hasta el momento hemos descrito algunas cuestiones generales del proceso, es necesario considerar los diferentes grados de complejidad y las edades de los y las estudiantes. Además, este “tener en cuenta”

las particularidades del grupo con el que trabajemos involucra la consideración de la autoestima de los estudiantes y de sus entornos familiares, en tanto que “los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas con alta autoestima y un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen” (p. 80). Por lo tanto, la autora habla de un “proceso de ajuste y equilibrio” que involucra ese “aprender a valorar” que buscamos en educación.

Podríamos hablar de acuerdo a lo que plantea la autora y en base a nuestra propia intervención, de una autoevaluación (para los y las aspirantes ingresantes) estrechamente vinculada a un objetivo educativo particular, que el alumno sea capaz de valorar(se). Desde nuestro lugar como profesoras, la autoevaluación de nuestras prácticas áulicas, van a constituir un elemento central para la mejora de los procesos educativos, dado que la reflexión se convierte en el medio para la toma decisiones, oportunas, correctas, y más éticas.

Ahora bien otro de los elementos centrales que no queremos dejar de mencionar es que más allá de la capacidad del alumnado de valorar su propia labor, es igualmente importante “el grado de satisfacción que le produce” (p.80), por lo tanto se pone en juego algo del orden de lo emocional, que explicado muy sencillamente, tiene que ver con que el proceso de auto-evaluarse (y en general la evaluación) no debería vivirse como algo estresante, frustrante, angustiante; sino como un proceso que nos permita visibilizar y mejorar nuestro proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo propuesto por el autor F. Martínez Rizo (2013) en su texto “Dificultades para implementar la evaluación formativa”, consideramos importante rescatar las ideas de autorregulación y autoevaluación de los aprendizajes. Las mismas nos permitirían pensar acciones para fomentar la participación activa de los actores involucrados, y prácticas que nos permitan acercarnos a lo democrático.

En conclusión, diseñar e implementar evaluaciones que permitan que los y las estudiantes desarrollen la capacidad de autorregular su aprendizaje y autoevaluar sus propios desempeños y logros, son importantes para pensarse y actuar en los diferentes roles que ocupamos dentro de las instituciones educativas; en nuestro caso, ser docentes de una universidad pública y gratuita.

2.5. ¿Por qué una Praxis Formativa de Intervención en Territorio?

Con relación a la modalidad que enmarca este trabajo, consideramos necesario partir desde el posicionamiento como docentes-investigadoras.

Posicionarnos de este modo implica asumir un compromiso ético y político con la transformación educativa. No se trata sólo de investigar sobre la educación desde una distancia objetivante, sino de investigar con y desde las prácticas educativas concretas, reconociendo que nuestra intervención en el territorio forma parte constitutiva del proceso de conocimiento.

Adherimos a lo planteado por Lucía Garay (2000) quien describe que "Investigar en educación hoy, es intervenir". Esta afirmación demuestra el posicionamiento epistemológico y político el cual compartimos, en tanto el conocimiento educativo no se produce en la exterioridad sino en la implicación, en el encuentro con los otros y las otras y en las instituciones, en el compromiso con la transformación de las realidades que estudiamos.

La Praxis se comprende como:

“La realidad de las instituciones educativas conforma un entramado complejo cuya comprensión no se alcanza sólo a partir de abordajes teóricos. La aproximación a una institución particular desde la observación de su dinámica interna, la identificación de algunos problemas, el relevamiento de las diversas explicaciones y múltiples perspectivas que sobre los mismos poseen los actores involucrados, permite empezar a construir un escenario en torno a ciertas problemáticas institucionales, donde interactúa y se retroalimenta la teoría y la práctica. Comprender e interpretar el espacio institucional surcado por flujos de intercambio, contradicciones, conflictos y tensiones, constituye un desafío importante para los futuros profesionales en educación, en tanto el mismo se erige en territorio de acción potencial. En este sentido el espacio de la Praxis se presenta como el lugar propicio para integrar los saberes provenientes de distintos campos disciplinares con la comprensión crítica de la realidad, que permitirá intervenir sobre ella para poder transformarla. Desde esta perspectiva, resulta indispensable tender puentes entre los conocimientos provenientes de otros espacios curriculares recorridos por los/as alumnos/as, y

aquellos provenientes del campo institucional”. (Fundamentación, Programa de Nivel III: La problemática institucional, 2024).

Siguiendo con el concepto de praxis, P. Enriquez y G. Luciano, aportan al concepto de praxis desde una perspectiva implicacionista, al plantear que:

Promueve una relación dialéctica entre la investigación e intervención donde se colectiviza el saber y el hacer. En ese marco, ambas prácticas humanas se retroalimentan mutuamente, porque ello ayuda a la materialización del compromiso de lxs sujetxs con los procesos de transformación social, en ese marco la intervención estará sostenida en construcciones de conocimientos efectuados por medio de investigaciones y, ésta a su vez, se verá influida por las intervenciones que se efectúen.

Podemos inferir que el concepto de praxis, desde esta perspectiva implicacionista, rompe con la tradicional separación entre sujeto investigador y objeto investigado, entre teoría y práctica, entre universidad y territorio.

La intervención en instituciones educativas no es entonces una aplicación de conocimientos “producidos en la academia”, sino el espacio mismo donde el conocimiento se produce, se valida y se transforma. Esta relación dialéctica entre investigación e intervención nos convoca a una posición de escucha, diálogo y construcción colectiva con los actores institucionales, para generar líneas de acción para la mejora.

2.6. ¿Para qué una Praxis Formativa de Intervención en Territorio?

Al pensar en una Praxis Formativa de Intervención en Territorio, que sea formativa implica la necesidad de reflexionar y actuar para transformar la realidad colectivamente; así como también que exista un diálogo permanente entre la teoría y la práctica. Es necesario en este último aspecto resaltar por qué creemos que es importante esta relación dialéctica. Los y las estudiantes aportan sus propias teorías, creencias, valoraciones, experiencias con respecto a la evaluación, así como también yo como profesora-investigadora; esto hace que el presente trabajo cobra sentido y se pueda profundizar en el emergente que fue la

problemática elegida; y pensar concretamente en alguna intervención. Esta experiencia empleada, fue para la mayoría de los/las estudiantes, innovadora, nueva, en esta instancia.

Muchas veces, al hablar de intervención pensamos en lo específico de la investigación, es decir la problemática que emerge del encuentro con otros/as en un espacio situado, en un determinado contexto institucional, como lo fue el CdeA.

Resalto en esta Praxis la importancia que cobra la unión del sentimiento y el pensamiento. En este sentido al ser seres sentipensantes es que creo que cobra otro sentido este tipo de intervención. Implica la participación, el compromiso, la convicción en lo que uno realiza, consciente y amorosamente en un espacio de este tipo.

Con relación al territorio, entendiendo al mismo como un espacio empírico, concreto, físico, situado, pero a su vez simbólico. Estar incluido en un territorio, como una intervención conlleva otras cuestiones como la implicación y la ética. (Bedacarratx, V.)

Para nosotras significó la tarea de pensarnos en relación con el propio posicionamiento como investigadoras, a los vínculos no solo con el objeto de estudio sino con los sujetos implicados, con el propio territorio que se aborda. Se trató de enlazar vivencias y saberes con el propósito de intervenir colectivamente la realidad.

Consideramos que existe una relación dialéctica, complementaria, entre ser docente e investigadora. Tanto los docentes como los investigadores buscamos transformar la realidad, volverla más justa, más democrática, más accesible para los y las involucradas.

El "para qué" de este posicionamiento encuentra su sentido en la posibilidad de problematizar algunas prácticas naturalizadas, poder permitirnos cuestionar aquellas concepciones y acciones que se han cristalizado en las instituciones y que muchas veces limitan las posibilidades de aprendizaje significativo. En nuestro caso, problematizar la concepción instrumental de la evaluación que portan los estudiantes al ingresar a la universidad.

Así mismo aproximarnos a producir saberes pedagógicos que emergen del encuentro concreto con los y las estudiantes, en contextos específicos, y que pueden aportar a la transformación de las prácticas educativas más allá de nuestra propia experiencia.

*“Actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza
y cuando combinamos las dos cosas, así somos sentipensantes”.*

Fals Borda, O. (2009)

3. Construcción Metodológica

3.1 Descripción y características de la intervención

Como lo mencionamos en capítulos anteriores, la presente Praxis Formativa de Intervención en Territorio, se desarrolló en el marco del Curso de Apoyo 2024 del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Este espacio, coordinado por el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE), tuvo como propósito acompañar a las y los aspirantes en su ingreso a la vida universitaria, promoviendo procesos de lectura, escritura y reflexión sobre las prácticas de estudio.

La intervención se centró en la construcción de una experiencia de autoevaluación tendiente a ser formativa en el examen final del CdeA. La intención fue propiciar que las y los aspirantes a ingresantes pudieran reconocerse como protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y poner en tensión la mirada tradicional de la evaluación como mera acreditación.

El trabajo se realizó en la comisión de Ciencias de la Educación, donde emergió, a partir de los intercambios iniciales y en el trayecto del mismo, de parte de los y las estudiantes ingresantes, de manera significativa, el desconocimiento y fantasías atemorizantes acerca de la evaluación en el curso.

Esta situación generó una necesidad no prevista en la planificación y capacitación docente que el PIPE había ofrecido oportunamente, y generó la inquietud de trabajarlo de manera práctica en esta comisión. De este modo se transformó en una oportunidad para intervenir pedagógicamente y construir colectivamente un dispositivo que promoviera nuevas formas de pensar y vivenciar la evaluación.

Los propósitos de la intervención fueron los siguientes:

General:

A través de la siguiente propuesta se buscó que los estudiantes pudieran:

- Reconocer y protagonizar sus propios procesos de aprendizaje, mediante el instrumento de autoevaluación, trascendiendo la mirada meramente instrumental de la evaluación como acreditación.

Específicos:

- Participar en la construcción de los criterios de evaluación del examen final.
- Comprender y vivenciar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación de sus propios desempeños y logros en el Curso de Apoyo.

3.2 Perspectivas Metodológicas

La praxis se inscribe en un enfoque cualitativo, participativo y reflexivo, enmarcado en la tradición de la investigación-acción y la sistematización de experiencias (Elliot, 1993; Sirvent, 2006; Torres Carrillo, 2009). Este enfoque concibe el conocimiento pedagógico como una construcción situada, que surge de la reflexión crítica sobre las prácticas y los procesos formativos en los que intervienen múltiples sujetos.

Desde esta perspectiva, la metodología no se presenta como una secuencia lineal o predeterminada, sino como un proceso dialógico, flexible y colectivo, que se fue configurando en función de los emergentes del grupo y de los sentidos compartidos en torno al aprender y al evaluar. La praxis formativa, a diferencia de la tesina, no busca comprobar hipótesis, sino producir conocimiento pedagógico a partir de la acción y la reflexión sobre la experiencia.

El territorio educativo en este caso, el Curso de Apoyo, lo reconocimos como un espacio de formación, investigación e intervención simultánea, donde teoría y práctica se entrelazan en una relación mutua en la búsqueda de la transformación. El rol asumido como mencionamos anteriormente fue el de docentes-investigadoras, implicadas éticamente en el

acompañamiento y en la construcción colectiva de sentidos sobre la evaluación y el aprendizaje.

3.3 Momentos de la intervención

La experiencia de intervención de la autoevaluación implicó seis momentos interrelacionados que estructuraron la propuesta metodológica.

a. Construcción del instrumento de evaluación con los referentes mínimos de corrección: A partir de los objetivos del curso y de los criterios consensuados.

b. Implementación del instrumento de manera individual a cada uno de los estudiantes ingresantes: Por parte de cada aspirante a ingresante.

c. Evaluación de las producciones de los estudiantes ingresantes: Realizada por la docente.

d. Instancia de la autoevaluación de los estudiantes ingresantes, cotejando con los referentes mínimos de corrección: Instancia individual, donde debieron releer sus propias producciones.

e. Instancia de cotejo entre la heteroevaluación (realizada por la docente) con la autoevaluación (realizada por los aspirantes a ingresantes): Promoviendo la reflexión conjunta sobre coincidencias y diferencias.

f. La metaevaluación o evaluación del instrumento (examen final), realizada de esta instancia: Para analizar su pertinencia y sentido formativo.

3.4 Estrategias metodológicas para cada momento de la intervención

El proceso fue acompañado de registros, observaciones, expresiones orales y escritas de las y los estudiantes, así como reflexiones personales sobre los momentos de la instancia.

- Taller: Sobre explicitación de criterios y negociaciones de los mismos. (27/02/24)

La finalidad del taller fue acordar, negociar y construir con el grupo, los criterios de evaluación, para la corrección del examen final.

De este encuentro, concluimos y acordamos los siguientes:

- Claridad en las respuestas
- Pertinencia en el análisis

- Clase: Examen Final. (29/02/24)

Se desarrolló según lo estipulado por la coordinación del PIPE, el examen final, que el mismo fue de carácter individual, con un tiempo pautado de 2 hs. como máximo. En donde se trabajó todo el periodo de CdeA.

- Clase: Autoevaluación (4/03/24)

El día lunes se llevó a cabo la instancia de autoevaluación. Donde se propuso esta actividad, que se desarrolló en las 2hs. que la comisión disponía para la misma.

*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más...”.*

A. Machado

4. Análisis reflexivo de la experiencia

Para comenzar con el análisis de la experiencia, profundizaremos en el examen final, instancia donde se desarrolló la intervención propuesta y también compartiremos otros momentos de evaluación que realizamos a lo largo del CdeA.

Con relación a la evaluación, nos posicionamos desde una evaluación formativa. Una de las principales metas de dicho proceso evaluativo era lograr la posibilidad de un ida y vuelta a los textos trabajados, de modo que no quedaran como una mera teoría acabada.

En cuanto a la evaluación, se establecieron tres instancias evaluativas: dos trabajos prácticos y una evaluación final. Sin embargo, más allá del aspecto sumativo, la propuesta incorporó la autoevaluación como herramienta central del proceso formativo. Buscamos que los/as aspirantes a ingresantes reflexionaran sobre sus aprendizajes, promoviendo la metacognición y la autorregulación.

4.1. De Sensaciones y Percepciones sobre la Evaluación

Entender y aproximarnos a prácticas evaluativas formativas, fue un hermoso desafío. En varias ocasiones desde el Programa nos expresaron que la evaluación en el CdeA era entendida como proceso, por ende, fue seguir en este camino de profundizar y ahondar en lecturas, sobre la práctica docente, pensando en actividades concretas para que los y las aspirantes a ingresantes tengan una linda experiencia, un comenzar a caminar en el mundo universitario tratando de construir aprendizajes significativos.

Desde los primeros encuentros con el grupo, tuvimos la percepción de que la mayoría de los y las estudiantes tenían una mirada normalizada de la evaluación, un tanto tradicional al querer aprobar el curso, por ejemplo, a través de expresiones como:

- *Quiero aprobar el curso y pasarla re lindo...*

- *Deseo entender mejor de qué va la carrera, y aprobar el curso...*
- *Yo, sinceramente, quiero aprobar el curso. No quiero quedarme atrás con la carrera.*
- *Sí, obvio, aprobar es importante, pero también me gustaría que nos den un pantallazo de lo que realmente trata la carrera, algo que vaya más allá de lo general.*
- *¡Eso mismo! A veces siento que nos cuentan cosas muy generales y después, cuando avanzamos, nos damos cuenta de que no teníamos idea de nada.*
(Estudiante que ya realizó dos años en otra carrera de la UNSL)
- *Coincido. No quiero que el curso sea solo estudiar y rendir, me gustaría hacer amigos y disfrutar el proceso.*
- *Al ser el más grande del grupo, lo que veo es que, haciendo una carrera de 4 años, y metiéndole pilas, en 4 años me recibo de profe y es una buena salida laboral*
- *Si vamos a estar varios años en esto, mejor empezar con buena onda y espero que todos aprobemos el curso.*
- *Para mí lo ideal sería divertirse y aprobarlo. O sea, no sufrirlo, pero tampoco perder de vista el objetivo.*
- *Yo, en lo personal, quiero sentir que aprendí algo útil, que me ayude a decidir si esta es la carrera para mí.*
- *A veces empezamos una carrera con una idea y después nos damos cuenta de que no era lo que esperábamos.*

Lunes 5/02 - Registro de la clase

Otro momento donde ellos y ellas manifestaron algunas dudas, inquietudes, se dio cuando explicitamos las instancias evaluativas del curso, con los temas y fechas tentativas.

- *Trabajos prácticos:*

1° T.P - Texto “Las prácticas de lectura en el Nivel Superior. Leer, comprender y aprender” (P. Figueroa y B. Suriani). Actividad de dos o tres integrantes, socialización del texto el día miércoles 14/02.

*2ºT.P - Texto Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy (2006).
(cap.1) “Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir”.
Philippe Meirieu. Actividad áulica en parejas. Pensada para el 21 - 22/02.*

- *Examen final: Instancia evaluativa individual. Instrumento de evaluación a construir a lo largo del Curso, previa corrección del PIPE.*

Muchas dudas y nerviosismo, preguntas como ¿van con nota? ¿numérica o alfabética?

¿Cómo se aprueba el curso?

Martes 6/02 - Registro de clase

De acuerdo a los registros de las clases, pudimos ver las expresiones de los y las estudiantes con relación al CdeA. Sus respuestas fueron variadas e interesantes, aunque en su mayoría centradas en la aprobación del mismo. Es por esto, que cobró importancia pensar en el final, y sus respuestas y deseos giraron en torno a una evaluación de tipo sumativa, más inclinada a la perspectiva tradicional sobre evaluación.

En este sentido, retomando lo planteado por Anijovich y González (2011), en relación con las características que posee la evaluación sumativa, evidenciamos en este caso, que la mayoría del grupo mostró cierta necesidad por la acreditación, saber si lograron o no los objetivos mediante una única forma, la calificación.

Otro de los momentos donde percibimos bastante ansiedad y malestar, fue en el primer trabajo práctico. El mismo tuvo carácter domiciliario, se realizó en grupos de dos o tres integrantes, y en nuestra planificación inicial la idea fue socializar lo trabajado con algunas preguntas disparadoras; el propósito era generar un espacio en donde pudiésemos escucharnos, construir colectivamente las respuestas e incentivar el debate.

La idea en este primer momento de la clase es socializar el primer trabajo práctico de carácter domiciliario, que se haga en el tiempo que surja, que se animen y compartan sus producciones.

Algunas líneas para socializar:

- *¿Qué les pasó, cómo les fue en el proceso de lectura?*
- *¿Cómo se eligieron, cómo se conformaron para hacer grupo?*

- ¿Qué rescatan del texto, que les pareció más significativo?
- ¿Qué fue lo que más y lo que menos les gustó?

Fuimos leyendo entre 3 y 4 respuestas por pregunta, de modo general estuvieron muy bien. Algunos lo hicieron de manera individual, otros de a dos y hasta tres integrantes por grupo. Algunas cuestiones en relación con las preguntas, algunas se trabajaron detalladamente, otras quizás hubiesen podido profundizarse... Con relación al texto, hubieron preguntas incompletas o con algunas dificultades para responder, aunque en general pudieron hacerlo bien.

En cuanto a la elección de los grupos fueron bastante orgánicos, “porque venimos del mismo pueblo”, “porque nos caemos bien”, “siempre nos sentamos cerca”.

Con relación a la última pregunta, qué fue lo que más y lo que menos les gustó al hacerlo, surgieron cosas de lo más variadas. Sobre lo que más les gustó, el hecho de poder juntarse ya sea en una casa, en la facu... Aunque haya sido un sábado o por videollamada, también el hacer el primer trabajo práctico de carácter domiciliario, como una “obligación linda”, “poniendole otra onda, distinta a la escuela” y otras cuestiones que se vinculan más con el texto trabajado anteriormente sobre “responsabilidad ética”.

Dando por finalizado este primer momento de socialización, se dio algo que no estaba ni previsto, ni pensado por mi... El pedido por parte del grupo para que corrigiera esta actividad. Consideraba que no era necesario, que con la socialización para mi alcanzaba para ver que habían podido hacer, como fue el proceso de elección de los grupos, y cómo desarrollaron la progresión temática, con relación al texto. Les pregunté por qué la necesidad de que les corrija la actividad, y algunos de los puntos más relevantes fueron que “habían entendido, pero querían asegurarse de que esté bien”, “que les ponga nota” o “que vea, corrija sus producciones”. Cedió al pedido y los corrigió.

Miércoles 14/02 - Registro de clase.

Más allá que comprendemos que las instancias formativas involucran momentos de socialización grupal de las actividades trabajadas/desarrolladas; en la práctica consideramos que eso no sucede siempre. En este sentido, nos llamó la atención que la instancia de socialización no alcanzara como un momento evaluativo, y nuestra sensación fue que buscaban la mirada externa, les interesaba saberse aprobados o desaprobados.

Un momento particularmente significativo fue el pedido espontáneo del grupo para que se corrigiera el primer trabajo práctico. Aunque la propuesta inicial consistía en socializar, el grupo insistió en que fuera corregido. Las razones que manifestaron fueron “asegurarse que esté bien” o “que les ponga nota”. Aun comprendiendo que el sentido de la actividad era formativo, decidí acceder al pedido, entendiendo que esa demanda también expresaba un modo particular de vincularse con el saber, así como también una cierta construcción en relación con lo que ellas/os entienden como autoridad docente. Esto nos hizo re-pensar cuál es nuestro posicionamiento como docentes en el aula. ¿Docente con todo el saber legitimado? ¿Docente que construye saberes con los/as estudiantes?

Esto no resulta ajeno a las experiencias previas de los y las ingresantes. Tal como plantea Ezcurra (2011), los estudiantes que llegan a la universidad suelen portar representaciones heredadas del nivel medio, donde predomina una concepción de la evaluación como control, sanción o acreditación. La falta de experiencias de autoevaluación o de participación en la definición de criterios evaluativos explica, en parte, la tendencia a esperar del docente una devolución cerrada, que confirme o invalide sus producciones. Por lo tanto, esto explicaría el rol que me asignaron en ese momento, el de corregirlos, decirles si habían aprobado o no, si estaba bien o mal, etc.

Esta situación me permitió advertir que, en la práctica, los y las estudiantes tendían a ubicarse como sujetos pasivos frente a la evaluación, no por desinterés o falta de compromiso, sino porque sus trayectorias previas no les habían habilitado experiencias de participación activa ni de reflexión sobre sus propios aprendizajes.

En este punto vivenciamos una tensión en la construcción de nuestra autoridad pedagógica. Ellos y ellas me posicionaron en un rol de docente con autoridad total, encargada de aseverar si algo estaba bien o mal, aprobado o desaprobado. Sin embargo, esa no era la intención que me propuse sostener en este espacio. Busqué, de algún modo, equilibrar el acompañar y dar seguridad, comprendiendo la ansiedad propia del inicio del trayecto universitario, con el propósito de promover una relación más horizontal, basada en la construcción colectiva de criterios y sentidos sobre la evaluación.

Siguiendo a Álvarez Méndez (2001), consideramos oportuno destacar la relación asimétrica en el vínculo pedagógico. Esta asimetría entre docente-estudiante siempre existe, dado que el o la docente dispone de ciertos saberes que el estudiante aún no posee. Sin embargo, esta diferencia no debería manifestarse en una relación autoritaria (no haremos una distinción entre autoridad y autoritarismo en el presente trabajo). La autoridad pedagógica se legitima en el reconocimiento mutuo, en la posibilidad de diálogo y en el respeto por los procesos de cada uno/a. En este sentido, la evaluación formativa exige un desplazamiento de ambas partes; del docente, al compartir el poder de decisión y construir criterios comunes; y del estudiante, al asumir un papel más activo, reflexivo y responsable en su propio aprendizaje.

Esto nos llevó a preguntarnos ¿Cómo orientar a los y las estudiantes? ¿Cómo propiciar que los y las estudiantes asuman un rol más activo, sin desatender sus propias demandas y necesidades de aprendizaje? ¿Cómo corremos del docente que tiene el poder de evaluar, calificar y decidir sobre la trayectoria de los/as estudiantes?

4.2. De Sensaciones y Percepciones sobre la Heteroevaluación

La puesta en práctica de la intervención, entendida en los seis momentos antes mencionados, implicó un proceso de trabajo minucioso, de múltiples sensaciones y aprendizajes. Hubo entusiasmo, incertidumbre y también cansancio, pero además la convicción de estar transitando un camino que tendiera hacia la evaluación formativa.

La experiencia demandó tiempo, reflexión colectiva y la decisión de arriesgarnos a diseñar estrategias que cuestionaran ciertas prácticas más tradicionales y promovieran nuevas formas de pensar la evaluación en el ingreso universitario.

En un primer momento, comenzamos con la construcción del instrumento, tal como se indicaba desde el Programa, con el requerimiento de ser aprobado por las coordinadoras del Ingreso. Para garantizar la coherencia entre los contenidos del curso y la instancia final, elegimos trabajar con el texto *“De sensaciones y percepciones sobre la educación y la escuela”* de Carlos Skliar (2012), que habilitaba una lectura sensible sobre la experiencia

educativa y permitía vincular los aprendizajes del curso con una mirada crítica sobre la educación y la escuela.

Una vez revisado el instrumento, desarrollamos el taller “Sobre explicitación de criterios y negociaciones de los mismos”, junto a los y las ingresantes. La intención fue que los criterios de evaluación no fueran impuestos, sino contruidos entre todos y todas, promoviendo una experiencia de heteroevaluación más participativa.

Lo acontecido en ese espacio fue sorprendente. Advertimos que algunos/as de los y las estudiantes, no comprendían del todo qué implicaba consensuar criterios de evaluación. Algunas de las reacciones del grupo giraron en torno al asombro y la curiosidad:

- *No entiendo, ¿qué criterios?...*
- *¿En serio profe, que vamos a ver los criterios?!*
- *¿Cuáles son los criterios? No entiendo.. (risas)*
- *Si en la escuela hubiéramos hecho esto, no me llevaba materias.*

Martes 27/02/24 - Registro de clase

Estas expresiones pusieron en evidencia que la práctica de explicitar y negociar criterios no formaba parte de sus experiencias previas, y que su incorporación generaba sorpresa, pero también alivio.

Álvarez Méndez (2001) plantea que hacer explícitos los criterios y compartirlos con los/as estudiantes es un acto ético y pedagógico que transforma la evaluación en una práctica de aprendizaje y no de control; en este sentido, tuvimos la sensación de que el taller los y las invitó a posicionarse desde otro lugar, y vimos manifestado desde sus propias corporalidades que se sintieron parte del proceso de la evaluación final.

Los dos criterios contruidos para la corrección fueron los siguientes:

- Claridad en las respuestas
- Pertinencia en el análisis

Si bien ambos criterios podrían parecer simples, detrás de ellos se llevó a cabo un trabajo significativo de interpretación y diálogo entre todos/as, sobre qué significaba ser “claro” y “pertinente” en el contexto de examen final del CdeA.

Este proceso representó, en sí mismo, un aprendizaje sobre cómo se evalúa y qué se valora al hacerlo. Tal como señalan Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos (2010), una evaluación democrática requiere ser manifiesta, negociada y compartida; en este sentido, el taller permitió avanzar en esa dirección.

A partir de los criterios consensuados previamente, los cuales sirvieron para la construcción del instrumento, realizamos los “referentes mínimos esperables”, es decir, las respuestas mínimas a cada pregunta, que nos guían a la hora de hacer las correcciones de forma más transparente y ética. Los mismos sirvieron no solo para agilizar la tarea, sino que contribuyeron a garantizar coherencia y transparencia en la evaluación.

A partir de estas acciones, advertimos ciertos cambios en los y las ingresantes. Si bien persistía cierta expectativa de “ser evaluados”, percibimos que comenzaron a reconocer a la evaluación como proceso compartido. Tuvimos la sensación de que el participar en la definición de criterios, favoreció un mayor compromiso y comprensión del sentido de la instancia final, además de colaborar a atenuar esa ansiedad característica expresada con anterioridad. En este punto, coincidimos con Anijovich y González (2011) cuando sostienen que la evaluación formativa no solo mide aprendizajes, sino que los produce, en tanto promueve reflexión, autoanálisis y responsabilidad sobre el propio proceso.

En nuestra práctica docente, esta experiencia también significó un reafirmar nuestro posicionamiento docente. Reafirmar que la evaluación no debería implicar el controlar o calificar, sino reconocerla como una parte constitutiva de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entonces, evaluar de manera formativa no se reduce a acompañar, registrar asistencias y observar participaciones, sino que supone reconfigurar la instancia final como un momento más del aprendizaje, donde tanto docentes como estudiantes se comprometen activamente.

Las sensaciones que nos acompañaron durante todo el CdeA fueron varias. A veces, el cansancio propio de la tarea de bienvenida universitaria y la intensidad del trabajo diario nos atravesaban; otras, la certeza de estar transitando un camino más ético y coherente con nosotras mismas. Sin embargo, cada una de estas vivencias reafirmó que abrir espacios para la participación, la negociación y el diálogo en torno a la evaluación es también una manera de fomentar la autonomía estudiantil y el sentido de responsabilidad compartida por los procesos de enseñar y de aprender.

4.3. De Sensaciones y Percepciones sobre la Autoevaluación

Como mencionamos anteriormente, el examen final fue pensado en momentos complementarios. El primero de carácter individual y escrito, con criterios previamente negociados; en otro de los momentos centrado en la autoevaluación, desarrollada en la última clase del curso.

En la instancia de la autoevaluación propiamente dicha, se acompañó con un PowerPoint que organizaba este tipo de evaluación, los pasos a seguir y los puntos clave para orientar la reflexión. La propuesta buscó situar a los y las ingresantes en un rol activo frente a su propio proceso de aprendizaje, reconociendo que, en la evaluación formativa, el sujeto que aprende debe participar también en su valoración.

La idea de hoy es hacer otra instancia de evaluación que también forma parte del aprendizaje de los procesos, de enseñanza y de aprendizaje, que es una autoevaluación vamos a ir hablando de los mínimos esperables de las respuestas y después ustedes se van a autoevaluar, por ende, yo necesito que ustedes tengan mucha conciencia y responsabilidad a la hora de hacer su autoevaluación.

Registro de clase. 4/03/24

Desde el inicio, la propuesta generó sorpresa. La idea de autoevaluarse, a la mayoría no les resultó familiar y, en algunos casos, provocó resistencia o desconcierto. Lo que inicialmente fueron risas y exclamaciones ruidosas, se fueron reduciendo y apareció un

llamativo silencio al conectarse con el nuevo desafío. Esto se fue profundizando, a medida que avanzaban las distintas consignas a resolver, la participación se volvió más comprometida y reflexiva.

Estas reacciones nos permitieron reflexionar en torno a lo planteado por Casanova (1998), cuando habla de la autoevaluación como "un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida" (p.80). Fue un verdadero desafío trasladar esta capacidad al ámbito académico, ya que requirió de un proceso, un tiempo, un esfuerzo, un proceso de enseñanza arduo y específico.

En esta instancia retomamos las tres capacidades que se trabajaron durante el curso (comprensión lectora, análisis y resolución de problemas), vinculadas a las preguntas del examen.

Junto con sus exámenes les compartimos un cuadro de doble entrada para que todos/as tuviesen el mismo soporte y fueran anotando sus resultados en función de los referentes de corrección. La codificación que acordamos utilizar fue una escala de cuatro puntos, la misma es:

- **+** : Respuesta correcta, corresponde a un más
- **E** : Respuesta incompleta, mejorable.
- **-** : Respuesta incorrecta o muy incompleta, a la cual le falta desarrollo, análisis o comprensión. Es un guion, corresponde a un menos.
- **O** : Respuesta no contestada, significa omisión.

La explicitación de estos criterios responde a lo que Casanova (1998) identifica como condiciones necesarias para que la autoevaluación sea rigurosa y formativa. Proporcionar pautas claras permite que los estudiantes realicen el proceso "con seriedad y corrección, no arbitrariamente ni por juego" (p.80). El cuadro de doble entrada y la escala de valoración funcionaron como andamiajes que guiaron la reflexión sistemática sobre las propias producciones.

Una vez explicitado esto, invitamos a un estudiante para que leyera la pregunta número 1, e inmediatamente después se compartieron los contenidos mínimos esperados de

ese interrogante, a través del soporte PowerPoint. Se les brindó el tiempo necesario para que lo cotejaran con su propia producción.

Cuando finalizaron las dos lecturas debieron autoevaluarse a través de la escala acordada con anterioridad en el cuadro y se colocaron lo que les pareció más correcto, o aproximado a las respuestas. Esta misma modalidad se utilizó para cada una de las preguntas.

Fue una clase intensa, no entendían en un principio como era la actividad, hubo sorpresa y un poco de enojo cuando vieron sus exámenes tal cual lo habían entregado, no estaban rayados, no había notas, ni números, ni tampoco letras.

Registro de clase 4/03/24

Algo que percibimos, fue el compromiso con el que se desarrolló esta tarea, se dieron algunos debates en determinadas preguntas, que enriquecieron la experiencia.

En esta instancia en la que cada uno/a volvió a leer su propia producción, lo que observamos fue no solo una valoración de sus respuestas en términos de bien o mal, de correcto o incorrecto, sino un proceso un poco más amplio en el que los y las ingresantes comenzaron a reflexionar sobre sus propias estrategias de comprensión, análisis y resolución de problemas. Cobra sentido, entonces, lo que plantea Perassi (2013) al decir que la evaluación se transforma en formativa cuando se convierte en autoevaluación, cuando quien es evaluado logra asimilar su proceso de pensamiento para poder mejorarlo.

Una vez terminada la autoevaluación, les entregamos la heteroevaluación, es decir, las correcciones realizadas por nosotras, con los mismos referentes y fue su tarea cotejar las respuestas. Uno de los momentos más esperados.

Fue un momento complejo, ya que la mayoría realizó una autoevaluación bastante más exigente, si la comparamos con la heteroevaluación. Algunos de los comentarios fueron:

- *Me sorprendí*
- *Mal, me paso lo mismo*
- *¿Por qué?*
- *De una, me tiré medio abajo.*
- *Yo no estaba conforme*

- *Sí yo sí estaba conforme.*
- *Mucha autocrítica.*

Registro de clase - 4/03/24

Vinculado a este último registro de clase, al momento de compartir los sentires, sus percepciones, quienes le pusieron voz puntualmente a como se habían evaluado, utilizaron palabras como “*exigencia*”, “*pensamientos negativos*” y “*frustración*”. También otros dichos como “*seguridad*”, “*importante*” y “*confiado*”.

Lo que observamos en el grupo fue una tendencia a la autocrítica excesiva, producto quizás de trayectorias previas donde el error fue sancionado más que considerado como parte del aprendizaje. Esto no es casual. Casanova (1998) advierte que "los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos" (p.80).

Sin embargo, también aparecieron sensaciones vinculadas a la valoración del esfuerzo realizado. Estas expresiones dan cuenta que el proceso también habilitó el reconocimiento de los propios logros, un aspecto que Casanova (1998) identifica como fundamental: "el grado de satisfacción que le produce" al estudiante la evaluación de su propia labor, vinculado con lo emocional. La evaluación, y en particular la autoevaluación, no debería vivirse "como algo estresante, frustrante, angustiante; sino como un proceso que nos permita visibilizar y mejorar nuestro proceso de aprendizaje" (p.80).

Algo para rescatar con relación al cotejo entre ambas evaluaciones, fue que de algún modo funcionó como un "proceso de ajuste y equilibrio" (Casanova, 1998, p.80) necesario para aprender a valorar y valorarse. El diálogo entre la mirada propia y la mirada docente permitió que los y las ingresantes revisaran sus propias valoraciones, reconocieran aspectos que habían subestimado y, al mismo tiempo, reflexionarán sobre aquellos puntos que efectivamente requerían mejora.

Cabe destacar que recuperamos las indagaciones finales realizadas al momento del cierre del CdeA, en las cuales indagamos sobre las distintas instancias evaluativas (diagnóstica, formativa, heteroevaluación y autoevaluación).

Pudimos dar cuenta a través de las expresiones y emociones de los y las ingresantes, cómo estas fueron variando, más allá de las continuidades que persistieron. Gracias a la instancia de autoevaluación, aparecieron otros sentimientos y percepciones, más allá de los mencionados al comienzo. Muchos manifestaron que la propuesta de intervención fue *nueva, sorprendente o diferente*, muchos/as además expresaron la *autocrítica o los pensamientos negativos*; algunas/os vivenciaron la experiencia como *importante o relevante*, otros/as la describieron como *muy buena o muy linda*, y algunas/os pocas/os hicieron referencia al *valor del instrumento* y a *la claridad de los criterios*.

Sus impresiones nos permitieron reconocer que la experiencia fue significativa, aunque no de manera homogénea. Por un lado, se evidenció un movimiento sobre la evaluación, que dejó de ser entendida únicamente como una instancia de acreditación para transformarse en una oportunidad de reflexión sobre el propio aprendizaje. Por otro lado, persiste cierta tensión entre el disfrute del proceso y la autocrítica excesiva, lo que muestra que los modos de comprender la evaluación no se modifican de forma inmediata ni lineal.

Tal como sostiene Álvarez Méndez (2001), toda práctica evaluativa con pretensión formativa debe incluir una dimensión ética, la de reconocer al otro/a como sujeto capaz de juzgar su propio hacer. Por lo tanto, la autoevaluación en esta práctica concreta le devuelve al estudiante su voz y el poder de valorarse, generando un espacio que desafía la lógica tradicional de la nota como única forma de validación. En esta experiencia, el hecho de que los y las aspirantes valoraran la instancia como “importante”, “diferente” o “la primera vez” podríamos leerla como la ética de la participación que los autores proponen.

No obstante, y no menos importante, entendemos que una sola experiencia de autoevaluación no es suficiente para transformar en profundidad las concepciones previas sobre evaluar y ser evaluado. Las expresiones de *autocrítica excesiva o pensamientos negativos* dan cuenta que los/as estudiantes continúan midiendo su desempeño bajo parámetros externos de aprobación, internalizados desde trayectorias previas como la escolar,

por ejemplo. En ese sentido, la autoevaluación, sería una primera posibilidad de problematización.

Para finalizar la experiencia, se compartió la metaevaluación, es decir, la evaluación de la evaluación, en donde pudimos ver conjuntamente y de manera anónima como fueron las distintas producciones realizadas. Esto nos mostró que no hubo ninguna pregunta del instrumento sin respuesta, así como también que hubieron preguntas que resultaron más fáciles de responder que otras. De acuerdo con lo expresado anteriormente, podemos inferir sobre el instrumento, que estuvo bien diseñado, lo que produjo una retroalimentación favorable. En última instancia, afirmamos de este modo, que la evaluación participativa se planifica.

5.Conclusiones

Ser docente en el CdeA, fue un gran desafío en varios aspectos. Si bien la organización del PIPE contiene y direcciona el trabajo cotidiano, es en el encuentro con los y las estudiantes que suceden cosas que no están en las normativas y tampoco planificadas.

Esto nos llevó a comprender las diversas realidades y los emergentes dentro del territorio, es decir, en el aula, donde tuvimos que atender e ir ajustando la propuesta a las demandas que fueron surgiendo por parte de los y las integrantes de esta comisión.

Formar parte del ingreso universitario implica un tiempo, un estar presente acompañando, generando no solo dinámicas grupales para significar la importancia del intercambio con un otro/a, sino también, construir sentido en torno a lo que implica ser y estar en la facultad y en la carrera de Ciencias de la Educación en particular, en un contexto político, económico y social por momentos amenazante.

Estamos convencidas, que ser docente en cualquier nivel, implica trabajar con los emergentes, no solamente brindar contenidos, sino, además, crear diálogos con los y las sujetos/as que intervienen en la práctica docente. Fue a partir de interrogantes que surgieron en varios de los encuentros, que nos llamó la atención el lugar que ocupaba la evaluación en ellos y ellas.

Es en el compromiso por el trabajo asumido, que buscamos crear alguna intervención concreta, en este caso, la instancia de autoevaluación, con la intención de que, por mínimo que sea, algo cambie, o se generen espacios que alojen la incertidumbre, la problematización, o nuevos interrogantes a prácticas históricamente establecidas.

Si bien existen cuestiones de la propia intervención a mejorar, las cuales fuimos evidenciando a medida que se desarrollaba la misma; es necesario resaltar la buena predisposición y el acompañamiento para abrir el juego, de parte de quienes coordinaron el PIPE, ya que esto nos llevó a poder proponer esta instancia formativa, transformándose el espacio del ingreso, en territorio. En este sentido adquirieron un rol protagónico las voces de quienes formaron y forman parte del PIPE, en el sentido de concebir al Programa como un espacio dinámico, flexible y en permanente construcción.

Con relación a la experiencia propiamente dicha, esta nos permitió aproximarnos a las percepciones de los y las estudiantes, las cuales consideramos no se transformaron completamente, aunque sí, al menos se conmovieron. Se amplió el campo de lo conocido sobre la evaluación, se habilitó la palabra y la reflexión sobre sus emociones, y se vivió la evaluación como una práctica menos punitiva y más compartida.

Alineado a lo que planteamos, consideramos que si bien una sola instancia no es suficiente para modificar representaciones arraigadas, sí puede ser el inicio de un proceso de reconfiguración subjetiva y pedagógica, en el que evaluar y aprender dejan de ser actos separados para convertirse en un mismo movimiento ético y formativo.

Al tratarse de la modalidad que hemos elegido para este trabajo, no hablamos en términos de resultados de la experiencia, de hipótesis o conclusiones cerradas y acabadas, sino de la propia intervención, de recuperar las percepciones, sensaciones, lo emocional y vivencial, la propia experiencia puesta en juego al momento de transitar el Curso de Apoyo.

Algunas de las conclusiones (no cerradas, abiertas a seguir siendo discutidas, problematizadas y analizadas) hasta el momento, fueron algunos cambios en torno al reconocimiento del valor de los criterios de evaluación por parte de los y las ingresantes, la importancia de la instancia en términos formativos más allá de las concepciones tradicionales sobre evaluación, el placer de una evaluación sin nota, y la vivencia de los y las ingresantes al reconocerse y ser partícipes en sus propios procesos de aprendizaje. A su vez, podríamos dejar planteada la necesidad de institucionalizar espacios de autoevaluación que acompañen la formación universitaria desde el ingreso.

Una cuestión a destacar, como propuesta de mejora, fue la realización de un taller para los y las docentes responsables del CdeA 2025 (detallado en el apartado final), el cual fue realizado por nosotras. En este sentido, fue una actividad que nos interpeló, nos movilizó concluir con una instancia de capacitación de pares como esta, porque de algún modo, era darle un cierre apropiado a toda la experiencia realizada en el 2024, compartiendo lo trabajado, lo vivenciado, lo aprendido, pero ya con cierta seguridad, cierta convicción, de que estos espacios pueden habilitar nuevas líneas de trabajo.

Concluyendo, toda esta experiencia me enriqueció como docente evaluadora, al favorecer instancias de participación real, donde el diálogo fue indispensable para diseñar, planificar y desarrollar prácticas más éticas y democráticas. Por último, al momento de autoevaluarme me interpela al permitirme reflexionar, repensar, problematizar mis propias prácticas. Esto abrió nuevos interrogantes...

¿Fueron coherentes los discursos en relación con las prácticas evaluativas?

¿Podrán los estudiantes seguir reflexionando con relación a la evaluación como proceso formativo? ¿Como proceso de mejora? ¿Como una instancia más en sus propios procesos de aprendizaje?

¿La propuesta desarrollada para la mejora del Ingreso, podrá sostenerse en futuros cursos de apoyo? ¿Se podría replicar la intervención en otras carreras, en otras facultades?

Seguramente estos interrogantes encontrarán respuestas en el transcurrir de la institución...

6. Estrategias de devolución al espacio en que se realizó la experiencia

Como línea de acción dentro de la Praxis Formativa y en respuesta a la normativa vigente (ORD. 2/23), surgió la propuesta de realizar un taller pensado para reflexionar sobre las prácticas evaluativas, al que decidimos llamar *¿Puede ser la evaluación participativa?*

La iniciativa fue presentada a las coordinadoras del PIPE, quienes, reconociendo la intervención desarrollada previamente en el Curso de Apoyo, respondieron con una contrapropuesta: invitarnos a dictar el taller en el marco de la capacitación destinada a los y las docentes responsables del Curso de Apoyo 2025.

De esta manera, comenzamos a delinear los principales aspectos del encuentro. El propósito general fue promover un espacio de reflexión colectiva que permitiera a los y las docentes repensar sus prácticas evaluativas y tender hacia modalidades más democráticas y participativas en el espacio del Ingreso. En ese sentido, buscamos que, a partir del taller, los y las participantes pudieran deconstruir críticamente los discursos y prácticas tradicionales sobre evaluación; comprender los aportes teóricos vinculados a la articulación entre evaluación, enseñanza y aprendizaje; y diseñar propuestas situadas que respetaran las diversidades presentes en el aula.

El taller se planificó dentro de las acciones de formación para docentes que el PIPE de la FCH lleva adelante cada año. Se organizó un encuentro presencial, con una duración estimada de entre dos a tres horas, que se desarrolló el 11 de diciembre de 2024 en el aula 29 del Bloque IV. La confirmación del día y horario dispuesto por las coordinadoras del PIPE.

Durante el desarrollo del encuentro, para iniciar pensamos en una breve indagación colectiva sobre las concepciones y experiencias en torno a la evaluación. Para ello, invitaron a las y los participantes a completar la frase “Cuando pienso en evaluación...”, pudiendo expresarse a través de palabras, conceptos, sensaciones, emociones o dibujos. A partir de esas producciones iniciales, se promovió la reflexión a través de preguntas disparadoras como: *¿Qué es la evaluación? ¿Qué me genera? ¿He tenido alguna experiencia de autoevaluación?*

Se generó un debate, que se fue enriqueciendo a partir de las diferentes miradas disciplinares de los y las profesores de los tres departamentos. Nos pareció muy significativo el modo en que, por ejemplo, los/as profes de arte, como teatro conciben una evaluación fundamentalmente en proceso, al igual que en música, donde es clave entender la evaluación inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Luego, organizamos el trabajo en pequeños grupos de dos o tres personas, con el objetivo de diseñar un instrumento de evaluación propio. En esa instancia, se abordaron los emergentes del intercambio: los criterios utilizados, las experiencias previas, la relación entre evaluación y aprendizaje, y la inclusión o no de la dimensión personal y la autoevaluación. También se debatió acerca de la posibilidad o imposibilidad de acreditar mediante estas modalidades.

Posteriormente, compartimos mediante un power point, todo el proceso del instrumento de autoevaluación y los momentos del mismo, realizado en el CdeA, eje central de nuestro trabajo.

Finalmente, compartieron experiencias de evaluación y metaevaluación desarrolladas en el Curso de Apoyo, lo que permitió establecer puentes entre teoría y práctica.

Nos pareció una instancia de cierre muy significativa, que pudimos brindar al espacio del ingreso, que se fue enriqueciendo en el diálogo entre colegas y pares. Y agradecidas de la confianza que el equipo coordinador del PIPE nos otorgó, para poder realizar las intervenciones.

7. Referencias

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Anijovich, R., & González, C. (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Bolseguí, M., & Fuguet Smith, A. (2006). Cultura de Evaluación: una aproximación conceptual. *Investigación y Postgrado*.
<http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/6743>
- Casanova, M. A. (1998). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores* (Aula XXI). Santillana.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A., & Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC/CONADU.
- Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. (2024). *Cuadernillo Curso de Ingreso 2024 - Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación*. FCH-UNSL.
- Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. (2024). *Programa de Nivel III: La problemática institucional* [Fundamentación]. FCH-UNSL.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Flores, J. M., Luciano, G., & Muñoz Rodríguez, L. M. (Comps.). (2018). *Hacia el desarrollo del bienestar en las comunidades: saberes, reflexiones y experiencias*. Nueva Editorial Universitaria - UNSL.
- Garay, L. (2000). Investigar en Educación hoy e intervenir. *Cuadernos de Educación*, 1(1), 19-23.
- Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza* (4ª reimp.). Aique Grupo Editor.
- Ibarra-Saiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas Salazar, M. L., & Rodríguez-Gómez, H. M. (2020). El futuro de la evaluación en la

educación superior. *RELIEVE*.

<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/17323/15606>

- Marchese, E., & Peralta, M. I. (2012). Reseña de: Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior: Un desafío mundial. *Cuestiones de Sociología*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5775/pr.5775.pdf
- Martínez Rizo, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13225611007.pdf>
- Perassi, Z. (2013). La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. *Argonautas*.
<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/1%20%20PERASSI%20ZULMA.pdf>
- Perassi, Z. (2023). La evaluación en el ingreso universitario. En G. Biber, M. del R. Badano, Z. Perassi, & A. Sola (Comps.), *La Educación Superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las Universidades Públicas* (p. 269-290). Nueva Editorial Universitaria - UNSL.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. *Revista Enfoques Educativos*.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Universidad Nacional de San Luis. (2002). *Ordenanza del Consejo Superior N° 33/02. Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso (PIPE)*.
http://digesto.unsl.edu.ar/html/200212/20021209095832_8333.html
- Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. (2020). *Ordenanza de Consejo Directivo N° 003/20. Subprograma de Ingreso de los estudiantes a la Facultad de Ciencias Humanas*.
- Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. (2023). *Ordenanza de Consejo Directivo N° 04-2/2023. Reglamentarias de Trabajo Final y Residencia, para las Licenciaturas de la Facultad de Ciencias Humanas*.
http://digesto.unsl.edu.ar/docs/202303/20230316092005_30722.pdf

8. Anexos