

La evaluación como experiencia de reflexión: un desafío en la virtualidad

Fecha de recepción: agosto 2020

Fecha de aceptación: octubre 2020

Versión final: enero 2021

Gambetta, Gianina ^(*), Guerbi, María Ximena ^(**),
Huggias, Sofía ^(***), Juncal, Luciana ^(****),
Socolovsky, Laura ^(*****) y Villordo, Flavia ^(*****)

Resumen: El curso de ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP se dicta habitualmente de manera presencial. En contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), la propuesta original requirió una adecuación a modalidad virtual. El equipo de coordinación que integramos, conjuntamente con el equipo del Espacio Pedagógico de la Facultad, se hizo cargo del diseño, la reelaboración de materiales y recursos y la implementación a través de la plataforma *Moodle*. Durante todo el proceso atravesamos una diversidad de experiencias desafiantes. Elegimos compartir la referida a la evaluación de los aprendizajes. Este artículo comienza con los antecedentes del actual curso de ingreso y los fundamentos pedagógico didácticos sobre los cuales se asienta y continúa con el relato de la experiencia de evaluación: en qué consistió, qué reflexiones surgieron durante los procesos de diseño y de implementación, qué decisiones tomamos y a qué conclusiones arribamos al cierre del curso.

Palabras clave: Autoevaluación - evaluación - inclusión - ingreso - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 171]

Contexto institucional histórico del Curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX-UNLP)

El modelo de curso de ingreso que diseña e implementa una unidad académica está condicionado por diversos factores, entre ellos el modo en que la institución asume y procesa las políticas de acceso a la formación universitaria nacional y jurisdiccional, los requerimientos específicos del campo disciplinar del que se ocupa, el modo de enunciar los problemas que se propone afrontar, etc.

En la FCEX, la implementación de un curso de ingreso se propone como estrategia para dar respuesta al problema del elevado nivel de desgranamiento que se registra en las carreras que conforman la unidad académica, principalmente durante el primer año.

Desde que se dispone el ingreso irrestricto (1985) y hasta el año 2006 los cursos son de carácter nivelatorio y están centrados en los contenidos disciplinares específicos. Este abordaje responde a una visión del problema que pone el foco en la falta de conocimientos de los estudiantes para afrontar las materias de primer año, y adjudica este déficit a la escasa formación lograda durante su paso por la escuela secundaria, así como también a las diferentes capacidades para abordar el estudio de disciplinas de las ciencias exactas.

El primer antecedente del actual curso de ingreso a la FCEX se genera en el año 2007 y consiste en un curso unificado y común a todas las carreras, diseñado por un equipo que por primera vez trabajaría durante todo el año, conocido como Programa de Ingreso, Trayecto Inicial y Articulación con la Escuela Media (ITEM).

En el año 2008, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) en su declaración final consagra a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado. En línea con esta postura, en estos años la UNLP pone de relevancia la inclusión y permanencia de los estudiantes en la formación de pre-

grado, grado y posgrado entre los objetivos de su Plan Estratégico. En relación con esa meta se elabora el programa denominado Acceso, permanencia y graduación en la educación universitaria de grado, en cuyo marco se desarrollan acciones para promover la inclusión y contención para el acceso a la educación universitaria. Este programa surge como resultado de cuestionar el discurso predominante acerca de los elevados índices de desgranamiento que se verifican en las carreras de esta facultad.

La nueva propuesta se basa en asumir la complejidad de

(...) la problemática del ingreso y la permanencia en los estudios universitarios, superando una visión reduccionista que pone en el sujeto la responsabilidad de su desempeño y contempla de manera integral las diversas causas que impiden una verdadera democratización de los estudios universitarios. (Montenegro, 2016, p. 107).

Esta mirada encuentra una especial justificación en el hecho de que transitamos una etapa que suele definirse como de masificación de la educación superior, al tiempo que un porcentaje mayor de la población - y, por lo tanto, más heterogéneo en todo sentido- accede a este nivel educativo.

El desplazamiento de la mirada acerca de la problemática del desgranamiento, que pasa de estar centrada en los estudiantes y su formación previa a poner el foco en la responsabilidad institucional y en las prácticas de enseñanza, implica un cambio sustancial en la concepción del curso: ya no se trata de abordar contenidos disciplinares a modo de nivelación, con el objeto de repasar, esclarecer o reponer los conocimientos que los estudiantes deberían traer de la escuela secundaria. El eje está puesto en asumir que el ingreso a la universidad representa, para cualquier aspirante, la entrada a un mundo

novedoso en múltiples aspectos, y que su integración depende en gran medida de las acciones específicas que lleve a cabo la institución que lo recibe.

(...) las problemáticas que tienen los estudiantes durante el ingreso y en los primeros años están relacionadas no solo con la formación previa sino con aspectos actitudinales frente a las nuevas responsabilidades y saberes específicos (de estudio, de vida, económicas, entre otras) y con los vínculos entre docentes y pares (Montenegro, 2016, p.110).

El Programa de Ingreso, Trayecto Inicial y Articulación con la Escuela Media se implementa como tal hasta el año 2010. Durante las gestiones subsiguientes se delinear propuestas de ingreso que, con algunas modificaciones, conservan los rasgos de carácter inclusivo.

Enfoque didáctico de la propuesta 2020

El curso de ingreso que se implementa actualmente surge de una reelaboración, realizada en el año 2017, de la propuesta inmediatamente anterior (2015). A continuación, compartimos los principales aspectos del enfoque didáctico de este curso, en el marco del cual se desarrolló la experiencia de evaluación que relatamos en la segunda parte de este artículo.

La explicitación de propósitos y objetivos. Los propósitos enuncian aquello que la institución educativa, la cátedra o los equipos docentes, según la instancia de que se trate, se comprometen a generar y ofrecer para promover experiencias educativas acordes a la propuesta didáctica planteada y a los contenidos que se disponen a enseñar, y dan cuenta de las condiciones que, desde la enseñanza, es necesario crear para contribuir al logro de determinados aprendizajes.

Los propósitos articulan imágenes de lo deseable en el trayecto formativo con una apreciación acerca de las posibilidades y antecedentes de una población estudiantil en particular. Los propósitos definen algunos de los principios básicos de un proceso de selección de contenidos y expresan la orientación general del programa (Feldman, Palamidessi, 2001, p.41).

Cuando nos referimos a los objetivos, en cambio, estamos enunciando los aprendizajes esperados, es decir lo que los estudiantes deberían saber y poder hacer al finalizar un curso o trayecto si lograron aprender los contenidos enseñados. Están centrados en los conocimientos que deberían poner en juego en el contexto de la disciplina en estudio.

El proceso de enunciación de los objetivos es un momento central de la tarea docente, en tanto requiere de una interesante reflexión por parte de los docentes que lo realizan; los objetivos enunciados son una herramienta fundamental para referenciar en ellos todos los aspectos de la evaluación.

El conocimiento como construcción de sentido. El conocimiento que tenemos del mundo no es una mera copia de la realidad, es una construcción que surge de la interacción entre lo que una persona sabe y la nueva información que proviene del entorno. Conocer es construir significados en interacción con otros y con los

distintos puntos de vista sobre los fenómenos con los que interactuamos.

En el proceso de enseñanza es necesario contemplar lo que los estudiantes saben y sus posibilidades de apropiación de nuevos conocimientos. Pueden ser erróneos o incompletos, pero son el punto de partida con que cuentan para aprender lo nuevo, son la materia prima a partir de la cual construyen nuevos conocimientos. Es por eso que deben ser puestos a consideración y confrontación.

La ciencia es concebida como construcción humana en permanente cambio. La actividad científica está fuertemente determinada por el contexto histórico y sociopolítico en que se desarrolla. El conocimiento científico se produce mediante una metodología que le es propia. Una caracterización posible, desde esta concepción, pone de relevancia los siguientes rasgos:

- El conocimiento es producto de la elaboración de modelos explicativos en continua revisión, que se contrastan empírica y teóricamente.
- La metodología científica no puede resumirse a una serie única y lineal de pasos a seguir, y menos aún comienza por la observación ingenua del entorno. Aún así es posible afirmar que durante todo proceso de producción de conocimiento los científicos que participan formulan preguntas y conjeturas, confrontan ideas, debaten y buscan consensos, revisan críticamente las propias convicciones, y esta revisión puede dar lugar a volver sobre sus pasos, someten a debate las producciones propias y las de otros miembros de la comunidad científica.
- La actividad científica debe ser objeto de cuestionamiento acerca de las implicancias éticas y sociales de su producción.

La planificación de situaciones para enseñar conceptos y modos de conocer. Lo que un sujeto sabe no solo son conceptos sino también procedimientos y actitudes que constituyen la manera de relacionarse con el conocimiento, a los que denominamos *modos de conocer*. Esta denominación tiene como propósito considerar conjuntamente a ambos para abordar su enseñanza, en tanto unos y otros conforman el modo en que construimos y nos apropiamos de los conceptos y evitar así el esfuerzo -bastante vano- de hacer una distinción excesivamente artificial. Todo docente universitario tiene en claro que enseñar su materia implica poner en juego procedimientos que los estudiantes deben conocer y ejercitar para desempeñarse en las disciplinas científicas, y que es posible identificar y dar nombre a ciertas actitudes que favorecen el desarrollo del quehacer científico. No obstante, al momento de pensar la enseñanza no se suele considerar que esos procedimientos y actitudes son contenidos.

Los modos de conocer propios de la actividad científica no constituyen prácticas habituales de los estudiantes fuera del ámbito educativo, y es por eso que deben ser enseñados en situaciones específicas durante el tratamiento de los conceptos, a las que llamamos situaciones de enseñanza. En cada situación de enseñanza cada docente privilegia enseñar unos modos de conocer res-

pecto de otros. Privilegiarlos significa no solo ponerlos en juego en la clase, sino desplegar estrategias e intervenciones específicas a propósito de que esos modos de conocer se conviertan en objeto de reflexión para sus estudiantes.

La importancia de considerar a los modos de conocer como contenidos radica en que la mirada se vuelve hacia las prácticas de enseñanza en lugar de centrarse en las destrezas, capacidades, saberes previos, posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Cuando se trata de procedimientos muy específicos, como el manejo de técnicas que se requieren para el trabajo en laboratorio, es más evidente que deben ser enseñados. Pero no suele ser tan claro que interpretar el discurso científico, argumentar, interpretar y diseñar modelos, resolver problemas de carácter científico, entre otros, son conocimientos propios de estas disciplinas que deben ser enseñados en vinculación estrecha con los conceptos que se espera puedan construir los estudiantes, es decir, en cada contexto diferente.

Las secuencias de enseñanza para dar continuidad y compartir el sentido del recorrido a seguir. El buen desarrollo de cada clase o tramo de una asignatura depende en gran medida de la participación y el compromiso de estudiantes y docentes. Para lograrlo es imprescindible poner el foco en las acciones e intervenciones destinadas a la enseñanza. Las actitudes de los estudiantes, sus capacidades para aprender y los déficit que traen de sus experiencias educativas anteriores no son lo más determinante, son solo una parte de la problemática a tener en cuenta al momento de planificar la enseñanza. Una condición necesaria (aunque no siempre suficiente) para convocar a los estudiantes en torno de la propuesta de enseñanza está dada por el marco en el cual se desarrolla cada clase, es decir, por la continuidad a largo plazo en el tratamiento de los contenidos de una unidad didáctica. En este sentido, entendemos por secuencia de enseñanza a la planificación elaborada a modo de recorrido, para abordar un conjunto de contenidos a lo largo de varias clases. Cada secuencia es una hipótesis de trabajo que responde a una lógica interna. Al planificar una secuencia, el docente enuncia los propósitos que dará a conocer a los estudiantes para compartir con ellos el sentido de seguir ese recorrido; la lógica interna se expresa en el modo de *hilvanar* las actividades que se planifican, de manera que quede en evidencia que unas sientan bases y dejan preguntas o situaciones abiertas para dar sentido a la o las siguientes. Una secuencia de enseñanza es un documento escrito por docentes para docentes, que incluye los materiales y recursos para los estudiantes. En el contexto de una secuencia de enseñanza, cada clase se planifica como una unidad de sentido, en la cual se desarrollan una o más actividades que constituyen esa secuencia.

Para la modalidad virtual se elaboraron secuencias de trabajo especialmente diseñadas para ayudar a los ingresantes a organizarse lo mejor posible en la resolución de las actividades, con un grado de autonomía que les permita administrar sus tiempos. Si bien fueron elaboradas bajo las mismas premisas que las secuencias de enseñanza (en cuanto a la continuidad y el sentido compartido entre estudiantes y docentes) se diferencia-

ron de ellas porque sus destinatarios directos son los estudiantes.

La planificación de cada clase: anticipar condiciones, actividades, intervenciones. La planificación escrita de las clases es la práctica docente por excelencia capaz de garantizar el direccionamiento de la enseñanza hacia los propósitos y objetivos del curso o trayecto en el cual se inscriben esas clases.

La educación es una actividad intencional. Está dirigida a la consecución de determinados logros por parte de los alumnos. Es motivo de discusión cuáles deberían ser esos logros, cómo deberían expresarse y qué propósitos deberían guiar la acción de instituciones educativas determinadas. Lo que resulta más aceptable es que estos logros deberían ser claramente especificables y comunicables. En parte, para ayudar a la dirección de las acciones, en parte por un criterio de transparencia y capacidad de control del proceso por parte de distintos sectores comprometidos en él. La programación cumple la función de proveer una anticipación sistemática sobre el proceso que juega cuatro roles: es un medio para reducir la incertidumbre; prepara y organiza el material de instrucción clarificando las secuencias básicas y especificando las actividades más importantes a realizar; prepara cognitivamente con relación a las posibles contingencias de la clase y, por último, sirve de guía a los procesos interactivos, en tanto fija el marco y las reglas generales de la clase (Feldman, Palamidessi, 2001, p.23).

El proceso de planificación minuciosa de cada clase es la instancia más provechosa para un docente - sea cual fuere su cargo en la cátedra en que se desempeña - en tanto lo pone en situación de reflexionar acerca de sus propias prácticas, anticipar escenarios y prever intervenciones, definir modalidades y dinámicas de clase, seleccionar recursos, jerarquizar contenidos, revisar lo hecho y realizar ajustes, entre otras consideraciones que forman parte de la tarea de enseñar.

La planificación articula tres funciones básicas en relación con los procesos de enseñanza: a) una función de regulación y orientación de la acción, en la medida en que se traza un curso de acción y se define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea; b) una función de justificación, análisis y legitimación de la acción, en la medida en que permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones; y c) una función de representación y comunicación, en la medida en que permite plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto - que puede presentar grados de formalización variable. (Anijovich, 2015, p.5).

Concebimos la planificación como una hipótesis de trabajo que expresa cómo se desarrollará la clase a modo de hoja de ruta, de la que hacemos un uso flexible, pero sin perder de vista en ningún momento los aspectos que consideramos irrenunciables para el cumplimiento de los propósitos y el logro de los objetivos.

Implementación del curso en modalidad virtual

El curso se desarrolló a través de la plataforma *Moodle* (es una plataforma de aprendizaje de código abierto que forma parte del desarrollo tecnológico del proyecto

Moodle construido bajo la premisa de la pedagogía del constructivismo social (<https://moodle.org/?lang=es>) disponible para los diferentes cursos de la Facultad de Ciencias Exactas. Se acompañó el aprendizaje mediante el uso de esta plataforma, contextualizando la enseñanza y adecuando las intervenciones didácticas y comunicacionales a las características singulares de los alumnos. Se eligió aprovechar la plataforma para guiar, ayudar o aconsejar a los ingresantes con el fin de poder integrarlos en el entorno técnico-humano formativo, resolver o trabajar sobre las dudas de comprensión de los contenidos que les presentamos, o simplemente superar el aislamiento que estos entornos pueden producir en cada individuo, y que son motivo determinante del abandono de los estudiantes en estas acciones formativas (Llorente Cejudo, 2006; Martínez, y Briones, 2007). Se retomaron además algunas ideas de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, desarrolladas en el texto *Comprender y Transformar La Enseñanza* (1992), como por ejemplo el poner la intención docente en facilitar y estimular la participación activa y crítica de los alumnos en las diferentes actividades que se desarrollaron, induciendo la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, y otras relaciones con el conocimiento y la cultura de manera de estimular la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.

Las acciones que se llevaron a cabo en este curso fueron diseñadas y planificadas de acuerdo con los siguientes propósitos:

- Desarrollar contenidos disciplinares para establecer lenguajes comunes y articular aprendizajes de la escuela secundaria con los de las materias de las distintas carreras;
- Acompañar a los estudiantes en la alfabetización académica universitaria correspondiente a esta etapa;
- Promover hábitos de estudio, intereses y experiencias;
- Ayudar a los estudiantes a conocer la facultad y su comunidad generando espacios que favorezcan el intercambio con otros actores y formando grupos de estudio con nuevos compañeros para contribuir a la afiliación social e institucional de los ingresantes.

El curso se organizó en tres aulas virtuales: Vida Universitaria y Sociedad, Química y Matemática.

En el aula Vida Universitaria y Sociedad se le presentó a los ingresantes toda la información necesaria para comenzar a cursar: los destinatarios, los propósitos, los contenidos, la duración total, la organización en la plataforma virtual, la dinámica de trabajo y los requisitos de acreditación. En esa aula se desarrollaron además los Talleres que formaron parte del curso de ingreso, los cuales estuvieron a cargo de diferentes equipos que los diseñaron e implementaron: Taller de Género - a cargo de la Dirección de Género y Diversidad de nuestra casa de estudios -, Taller de co-participación y Gobierno - a cargo de las distintas agrupaciones estudiantiles - Taller de CPS (Ciencia, política y Sociedad) - a cargo del Equipo del Espacio Pedagógico.

En las aulas de Química y Matemática se desarrollaron contenidos específicos de cada área del conocimiento.

Los bloques temáticos para el aula de Química fueron: Materia, Magnitudes y Unidades, Sustancias Químicas y Nomenclatura. Mientras que para el aula de Matemática los contenidos disciplinares se enmarcaron en las categorías: Funciones Numéricas, Funciones Lineales, Ecuaciones Lineales y Cuadráticas, Inecuaciones, Trigonometría, Desigualdades y Conjuntos Numéricos y Lógica proposicional.

Para el desarrollo de las distintas unidades temáticas los estudiantes contaron con diversos recursos, organizados en libros de *Moodle* (textos, videos, actividades, enlaces a páginas *web*, etc.) así como también con la secuencia de trabajo semanal que nombramos con anterioridad.

También se les ofrecieron distintos espacios de intercambio sincrónico (encuentros por *Big Blue Button*, BBB) y asincrónico (participación en foros), que permitieron generar discusiones, realizar aportes y evacuar dudas en relación con los contenidos y en cuanto al manejo de las distintas herramientas.

La adaptación a la modalidad virtual implicó un primer proceso de debate en torno a las decisiones que se acordarían en relación con distintos aspectos del curso, principalmente los referidos a la dedicación horaria por parte de los estudiantes, a la organización general del trabajo, de los contenidos y de los recursos y a las condiciones de acreditación. Este debate permitió acordar cuestiones fundamentales y desarrollar la propuesta llevada adelante. En lo que respecta a la dedicación horaria por parte de los estudiantes se estableció un estimado de horas semanales necesarias para la resolución del conjunto de actividades propuestas, sin imponer una dedicación sincrónica vinculada a acreditación. Se consideró que en este contexto de ASPO la realidad de cada ingresante sería diferente a la cotidianeidad previa, y que el curso de ingreso virtual podría estar atravesado por cuestiones tales como problemas en la disponibilidad de conexión a *internet*, superposición con horarios laborales, atención de tareas domésticas o de cuidado familiar indelegables, estancia en lugares no habituales para los estudiantes, etc. De esta manera cada ingresante podía organizar su propio cronograma semanal para abordar los contenidos de cada unidad temática.

En este sentido, se implementaron dos encuentros sincrónicos semanales no obligatorios en las aulas de Química y Matemática, como cierre de lo trabajado en la semana previa. Dichos encuentros quedaron grabados y estuvieron a disposición de aquellos que no pudieran presenciarlos o también para quienes quisieran o necesitaran consultarlos las veces que lo creyeran necesario. Estos encuentros fueron planificados por las docentes a cargo en base a lo ocurrido en el aula virtual correspondiente. Así, se destinaron a continuar trabajando los contenidos de las distintas unidades registrando dudas de los Foros de consulta, recuperando errores frecuentes identificados en las Tareas entregadas y también discutiendo algunas cuestiones que se planteaban en los foros de debate durante la semana. Se constituyeron como espacios de contacto y comunicación fluida entre docentes y estudiantes, que funcionaron como instancias de intercambio muy amenas y participativas, y sirvieron para destacar contenidos centrales, aclarar dudas o generar nuevas inquietudes a debatir.

Retomando las particularidades devenidas del ASPO, otra cuestión que implicó instancias de reflexión y debate fue definir las condiciones de acreditación que se implementarían para el curso en modalidad virtual. En el caso del curso de ingreso presencial, la acreditación se basaba en la asistencia regular a las clases y la participación, pero no de aprobación del examen final. No hubiera sido factible mantener ambas condiciones en la virtualidad, por lo cual se optó por mantener como necesaria la realización y envío de la evaluación final del curso y sumar la entrega del 80% de las actividades obligatorias que fueron seleccionadas de entre aquellas propuestas en cada unidad temática que permitieron a la vez un seguimiento continuo del desempeño y dificultades de cada estudiante a lo largo del curso. Ambas instancias de acreditación fueron concebidas como instancias de evaluación formativa, cruciales para cumplir con el objetivo de promover la filiación de los ingresantes, evitando implementarlas como requisitos excluyentes.

En términos generales, uno de los principales desafíos de la virtualización del curso de ingreso radicó en diseñar una estrategia de evaluación que continuase respondiendo a los propósitos centrales definidos para el curso de ingreso que venía desarrollándose presencialmente en la FCEX, es decir, que la evaluación fuera disparadora de la revisión y la reflexión sobre los conceptos abordados, con la finalidad de analizar los procesos de aprendizaje por sobre los resultados obtenidos en la instancia evaluativa.

Estrategia de evaluación en el curso de ingreso virtual

Frente a la tarea de pensar la evaluación durante el curso de ingreso en la modalidad virtual, los debates giraron en torno de preguntas tales como ¿Qué estrategia permitiría evaluar, en modalidad a distancia, sin perder de vista las finalidades propuestas para el curso? ¿Cómo lograr que la evaluación sea una instancia de reflexión para estudiantes y docentes? ¿Qué instrumentos de evaluación diseñar para priorizar los procesos por sobre los resultados? ¿Cómo favorecer la autoevaluación? Estos interrogantes generaron interesantes discusiones y orientaron la elaboración de la propuesta de evaluación que se logró implementar.

En la bibliografía es posible encontrar una gran variedad de definiciones acerca de la evaluación. La propuesta diseñada para este curso se sustenta en una concepción de evaluación que, entre otros autores, sostiene Carlino (2004), quien considera que la evaluación debe certificar saberes pero también retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, es decir, entiende a la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no como instancia final y acabada del proceso.

En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Mendéz, 1996, citado en Celman, 1998, p.3).

De acuerdo con esta concepción en la propuesta de evaluación del curso en modalidad virtual se diferenciaron tres herramientas evaluativas, implementadas como eva-

luación continua, basadas en: 1) La Resolución de Actividades y Tareas, 2) Participación en los Foros, y 3) Instancia de Evaluación final con autoevaluación. Estas tres instancias se diseñaron para ser tanto evaluativas como formativas. Las dos primeras aportaron herramientas para apropiarse de saberes y para desarrollar habilidades que luego se pondrían a prueba en la tercera instancia. Por otro lado, el examen final, y el simulacro de examen previo, también posibilitaron que los alumnos se enfrentaran a una situación semejante a la de un examen parcial de las cursadas universitarias virtuales con las que se encontrarían al ingresar a sus carreras. Estas instancias nos permitieron abordar este tema desde distintas aristas: de acuerdo a contenidos disciplinares, de acuerdo a los modos de conocer puestos en juego, de acuerdo a las prácticas propias de la cultura universitaria, y debatirlas en los encuentros sincrónicos con los alumnos.

A continuación listamos las herramientas utilizadas, seguidas de un descripción individual centrada en su propósito:

1) Resolución de Actividades (sin entrega obligatoria) y de Tareas individuales y grupales de carácter obligatorio (con un porcentaje mínimo requerido para la acreditación del curso).

Se construyeron Materiales de Lectura que abordaron los temas de cada Unidad Didáctica semanalmente e incluyeron una serie de actividades intercaladas que buscaban promover la reflexión sobre y la puesta en práctica de los contenidos abordados. Se diseñó un Libro de Moodle para cada bloque temático que incluyó material de lectura, *links* a simulaciones y contenidos audiovisuales, actividades e indicaciones de la secuencia de trabajo propuesta a los estudiantes, que incluyeron momentos de revisión de contenidos, que fueron llamados *Paradas*, con posibles caminos a seguir en base a la autoevaluación que cada estudiante hacía de su desempeño hasta ese momento.

Las actividades se clasificaron en función de la obligatoriedad de la entrega y quedaron establecidos dos categorías: Las actividades que no implicaban entrega obligatoria, que fueron llamadas Actividades y aquellas que debían ser entregadas para corrección individual por parte de las docentes, que se denominaron Tareas. En ambos casos se eligieron símbolos que representaban cada herramienta y guiaron visualmente a los estudiantes. Esta identidad visual fue coherente en las tres aulas para facilitar la afiliación a los espacios virtuales que recorrió el alumnado.

Las Actividades tuvieron, en todos los casos, instancias de autocorrección o de corrección colaborativa; para algunas de ellas las respuestas a las consignas planteadas se encontraban más adelante en el mismo Libro del material de lectura, en otros casos fue posible autoevaluarse por contrastación con respuestas esperadas que se ofrecían en la herramienta Cuestionario de Moodle, o también a través de la discusión de las consignas y las diferentes resoluciones que surgieran durante los encuentros sincrónicos. También se usaron instancias de corrección por pares a través de Foros en los que se publicaban diferentes resoluciones de una misma Actividad y los estudiantes, con supervisión docente, pudie-

ron contrastar sus diferentes resoluciones. Es decir que estas Actividades, aún cuando no tuvieron comentarios de retroalimentación individuales, sí constituyeron instancias que promovieron la autoevaluación de los estudiantes, y que fueron construyendo una actitud crítica y comprometida a lo largo de todo el trayecto del curso de ingreso, contribuyendo a la regularidad de la cursada. Por otro lado, las Tareas se concibieron como espacios de interacción individual entre cada estudiante y las docentes, y para todas se elaboraron comentarios de retroalimentación individuales, contruidos positivamente, que abordaban aspectos disciplinares pero también los modos de conocer a desarrollar. Con ellos se buscó explicitar las lógicas de pensamiento que se esperaba poner en juego en los intercambios, desentrañar y explicitar trasfondos epistemológicos en los debates, mejorar la expresión escrita y la sintaxis usada, acercándola al modo de hacer observaciones y de expresar resultados propios de las ciencias exactas, contrastando también las diferencias con otros modelos de ciencia. Gran parte de las Tareas se llevaron a cabo en grupos con el propósito de construir relaciones fructíferas entre los estudiantes y propiciar el intercambio entre pares durante la construcción requerida. Se buscó generar situaciones de diálogo, mediante preguntas y repreguntas para favorecer el aprendizaje significativo crítico.

Las formas de entrega de las Actividades y Tareas fueron diversas. En algunos casos se pidió a los estudiantes la participación en documentos colaborativos, en otros la entrega de documentos o producciones audiovisuales en representación del grupo de trabajo. También se propusieron interacciones en los foros partiendo de un grupo de consignas cuyas respuestas debían ser publicadas en base a lo que otros compañeros ya habían presentado, con la indicación de que cada intervención fuera distinta a las demás. En otro caso, se propuso un Foro de intercambio de preguntas y respuestas sobre un texto académico, debiendo cada estudiante responder una de las preguntas propuestas por sus pares y también debiendo postear una pregunta diferente a las ya publicadas. De esta manera todos pudieron ver las demás producciones, facilitando la corrección entre pares, siempre mediando el respeto y el trato cordial, y bajo la tutela de las docentes.

Con el propósito de contribuir con lxs estudiantes a una adaptación gradual al mecanismo de evaluación virtual, una vez transcurrida la mitad del curso se propuso la realización de un simulacro de examen, que tendría la misma modalidad prevista para la evaluación final. Previo al desarrollo del simulacro se enviaron recomendaciones para afrontar la evaluación a distancia entre las que se sugirió a los estudiantes que construyeran un entorno favorable -tranquilo, cómodo, al margen de distracciones- para la resolución de la evaluación; también se les propuso que controlaran el tiempo destinado a la resolución, a fin de considerar esta variable como parte del proceso de autoevaluación, y se resaltó que tuvieran en cuenta el tiempo destinado a la entrega en sí misma, vía plataforma, propio de esta modalidad.

Este simulacro implicó dos entregas: una con la resolución del examen y otra posterior con la autocorrección de la misma, a partir de un modelo de examen resuelto

junto con una rúbrica de corrección. Se ofreció el examen resuelto entre una y otra instancia (resolución y autocorrección) a fin de que tuvieran un referente de respuestas posibles contra las cuales contrastar sus resultados. Esta herramienta estuvo centrada principalmente en los contenidos académicos. Por otro lado se ofreció una rúbrica de cuatro niveles por consigna, que explicitaba las habilidades que hubieran sido logradas en la confección de la respuesta, y aquellas que aún estuvieran en proceso. Los niveles de las rúbricas fueron organizados de manera progresiva desde un estado en el que no se lograba un desarrollo inicial de la respuesta, hasta aquel con un desarrollo competente de la misma. Mediante ambas herramientas los estudiantes pudieron censurar los conceptos adquiridos y las habilidades logradas, y también tuvieron oportunidad de identificar aquellos que debieran ser revisados nuevamente. Esta instancia de evaluación se perfiló como formativa, en virtud de su carácter de simulacro, y también como diagnóstica, en base a la información que cada estudiante podía recuperar sobre su propio proceso de aprendizaje, previo a la instancia de acreditación final.

2) Participación activa en Foros de debate (con un porcentaje mínimo requerido para la acreditación).

En los Foros de debate se utilizaron frases disparadoras o textos que incluyeron problemas sociales y científicos a fin de que lxs estudiantes participaran expresando libremente sus opiniones al respecto. En algunas actividades se tomó la decisión de ocultar las participaciones de otros hasta que cada estudiante hubiera participado del foro. De esta manera, cada uno planteó su opinión sin conocer la tendencia del resto de los estudiantes, evitando así posibles sesgos en las respuestas. Las docentes actuaron como mediadoras y moderadoras en estos foros, aportaron preguntas para introducir aspectos de interés; resaltaron miradas e intervenciones que estaban pasando inadvertidas en el debate y elaboraron síntesis parciales de las diferentes posturas; la finalidad de las intervenciones docentes fue poner en tensión todas las dimensiones que se buscó que estuvieran presentes. El espacio de los foros de debate se utilizó en las tres aulas mencionadas, tanto en espacios de taller como en la resolución de algunas Actividades y Tareas de las aulas de matemática y química.

3) Examen final con autoevaluación

El objetivo del mismo fue que los estudiantes lograran detectar qué contenido o qué conceptos de los trabajados en el curso debían reforzar o repasar antes del ingreso a sus respectivas carreras. Es así que la relación vinculante entre el examen final y la acreditación del curso de ingreso estuvo dada por la participación de los estudiantes en dicha instancia y no por su aprobación, en coherencia con la concepción institucional de la educación superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber del Estado, siendo esta una de las acciones para promover la inclusión y contención para el acceso a la educación universitaria. Elegimos la autoevaluación como instrumento y estrategia de aprendizaje tanto en la evaluación final como en el simulacro de evaluación que enfrentaron los estu-

diantes a mitad del curso. En la autoevaluación se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados, detectando los avances y las dificultades y tomando acciones para corregirlas. Se estimula a los estudiantes a participar activamente en su propio aprendizaje, incrementando su autonomía durante el proceso formativo y valorando su desempeño con responsabilidad (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003).

Mediante este tipo de evaluación los estudiantes pudieron reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes e identificaron así sus logros, fortalezas y puntos débiles.

Evaluación de la propuesta, la voz de lxs estudiantes

Al finalizar el curso de ingreso, se ofreció a los estudiantes responder una encuesta con el propósito de tener su retroalimentación para incluir la voz de los estudiantes en el diseño de las prácticas docentes futuras. Participaron de esta encuesta cerca del 40% de los inscriptos al curso de ingreso. Dentro de las preguntas propuestas se abordaron los modos de evaluación llevados a cabo; se consultó a los estudiantes el grado de utilidad que le dieron a realizar la simulación del examen previa, registrándose que el 92% la consideró útil o muy útil. También se consultó respecto a la devolución individual recibida posterior al simulacro. Ante esta pregunta un 70% calificó como muy útil esta herramienta, un 22% la consideró útil y un 8% indicó que la devolución le resultó poco útil.

A su vez, también se consultó si el contenido de la evaluación fue acorde, y en algo más del 80% de las respuestas se afirmó que había sido Muy acorde.

Por último, la encuesta incluyó un espacio destinado a la recepción de comentarios sobre distintos aspectos del desarrollo del curso de ingreso.

Respecto de la evaluación algunos de los estudiantes indicaron:

→ “Me pareció buena la instancia de autocorrección, para nosotros mismos darnos cuenta en qué fallamos o que nos faltaba para completar.”

→ “Me pareció que estuvo buena debido a que se pudo hacer una relación de todos los temas que fueron estudiados durante este curso.”

→ “La mayoría de las respuestas que di estaban correctas, pero me quedaron algunos temas que se nota que debo repasar más.”

En este sentido, reuniendo lo manifestado en los distintos puntos de la encuesta, se observó una valoración positiva por parte de los estudiantes de las herramientas de evaluación implementadas, y que dicha valoración pareciera estar acompañada del sentido que se propuso para la misma: incluir situaciones individuales heterogéneas evitando el desgranamiento, fomentar la autoevaluación y afiliar al alumnado con la lógica universitaria desde la promoción del trabajo autónomo.

También se registraron una gran cantidad de comentarios anotados en el simulacro - tanto en la fase de resolución como en la instancia de autocorrección apuntando a la necesidad de revisar ciertos conceptos o de trabajar en más profundidad la adquisición de ciertas

habilidades, demostrando que, claramente, la transmisión del objetivo de dicho simulacro se había logrado.

La información obtenida a partir de la encuesta se complementó con otras instancias de devolución informal por parte de los estudiantes, como por ejemplo los comentarios recibidos durante los encuentros sincrónicos. Algunos estudiantes se animaron a participar oralmente, pero, dado que la herramienta de videoconferencia BBB utilizada ofrece la posibilidad de chatear durante el encuentro sincrónico, esta vía de comunicación fue la predilecta para lxs estudiantes y permitió registrar con cierta informalidad, pero con mayor precisión que desde la oralidad, múltiples opiniones. Entre los comentarios recibidos, una gran cantidad describía estrategias mediante las cuales habían logrado afrontar el manejo del material durante el bloque temático, sorteando las instancias de revisión (Paradas) y usándolas para guiar el recorrido a seguir, de acuerdo a lo propuesto. También se escuchó la voz de aquellos que no lograban sortear las dificultades que visualizaban, y solicitaban apoyo en algún tema en particular, lo cual abonaba la intención de fomentar una actitud autocrítica y proactiva sobre los saberes a trabajar previo al inicio de las cursadas del Plan de Estudio propiamente.

Por otro lado, se consideró contemplar el grado de participación en las actividades como estrategia evaluativa del curso. Se advirtió un elevado grado de participación estudiantil, no solo en los encuentros sincrónicos, sino también en las instancias asincrónicas de debate en los foros o entregas de tareas e interacción en los debates, siendo un 80% del total de estudiantes inscriptos en el curso quienes acreditaron el mismo. Cabe indicar que la totalidad de los estudiantes encuestados estuvo de acuerdo en diferente grado con que el curso les ayudó a conocer sobre su manera de estudiar, registrándose solo algo de acuerdo en el 14% del estudiantado.

Respecto al desarrollo general del curso de ingreso los estudiantes hicieron diversas apreciaciones entre las que destacamos aquellas que hacen referencia a las estrategias didácticas y propósitos mencionados en este artículo:

→ “Me encantó el curso. Está muy bien organizado, la plataforma es muy cómoda, las profes siempre con la mejor predisposición. Gracias por todo ♥”

→ “Todo el curso fue muy acorde y excelente para mí aprendizaje!”

→ “Muchas gracias a todo el equipo de docentes y personas que trabajaron sobre esta plataforma que permitió más allá de la situación que estamos atravesando, darnos una oportunidad para ingresar en la Universidad Pública!!”

→ “Muy contento con la propuesta de la facultad, me parecieron desde el primer momento super organizados/as, con muchísima predisposición y buena onda, los talleres me parecieron una buena manera de abordar otros temas además de los académicos. Felicitaciones a todos y todas por el desempeño que han tenido durante el curso para con los estudiantes.”

→ “El curso de ingreso me pareció muy dinámico y con la posibilidad de poder realizarlo respetando los tiempos que disponía cada alumno haciendo que se hiciera más sencilla la entrega de actividades y el estudio del

material de trabajo brindado en cada materia. Además, hubo varias actividades que se pudieron hacer grupales a pesar de la distancia que hay entre los alumnos”

→ “La verdad que una organización excelente, aunque todo haya sido de manera virtual me sentí muy acompañada en el transcurso del curso de ingreso. El material de los distintos talleres estuvo muy bien pensado, aunque contábamos con poco tiempo para tratar esos temas creo han causado el impacto que se esperaba.”

→ “Muy bueno el curso, cómo fue llevado a cabo y como se acompañó a los alumnos en todo momento fue muy gratificante. Gracias!”

→ “Me ayudaron mucho los encuentros sincrónicos, los foros para resolver dudas y el repaso de temas básicos.”

→ “Muchas gracias a los profesores que dieron los cursos, talleres y a los que trabajaron para que podamos estar interconectados.”

Reflexiones Finales en torno de las herramientas de evaluación empleadas

La autoevaluación guiada representó una herramienta eficaz tanto para los docentes como para los estudiantes, permitiendo situar a cada estudiante respecto de su estado en cuanto a la adquisición o internalización de conceptos y a la identificación de habilidades y aptitudes logradas o no. En adición, al concluir la corrección de la autoevaluación y el simulacro recibido, las docentes ofrecimos una devolución personalizada y privada a cada estudiante con la intención de destacar no solo aciertos y errores, sino también de proponer e invitar a que cada uno adopte nuevas conductas de estudio o de repaso de los temas menos fortalecidos, proporcionando estrategias para repasar y/o repensar los conceptos fundamentales a adquirir en la instancia de ingreso a la facultad.

Consideramos así que hemos logrado fructíferamente el propósito docente de tomar las instancias de evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no como la meta del aprendizaje, y hemos promovido entre nuestros estudiantes un espíritu reflexivo sobre la instancia de evaluación, aspirando a la autonomía en la detección de puntos débiles. Creemos que han apreciado esta herramienta y les ha servido no solo académicamente, sino como espacio de análisis de las técnicas de estudio empleadas y como punto de partida para introducir en ellas las modificaciones que fueran necesarias.

En cuanto a los docentes, la instancia de simulacro y autoevaluación ofreció una vía más de seguimiento académico y una fuente de información sobre la situación del aprendizaje de los estudiantes invitándonos a reforzar, destacar o retomar los conceptos que lo ameriten permitiendo otorgarle a estas instancias un sentido de retroalimentación, de gran significancia en épocas en las que son escasas las oportunidades para censar el aprendizaje previas a las instancias de evaluación final. Respecto a las estrategias empleadas con el objetivo del seguimiento académico y la retroalimentación, las tareas de entrega obligatoria fueron sumamente orientadoras y permitieron crear puntos de control o reflexión en cada bloque temático, tanto para los estudiantes como para las docentes. Gracias a los intercambios y a las problemáticas diversas que se presentaron durante

el desarrollo de las tareas, hemos orientado los espacios sincrónicos para reversionar la clásica transmisión lineal de conocimientos y convertirlos en espacios en los que se retomen estas situaciones y problemáticas. Los encuentros se destinaron mayoritariamente al debate de los puntos de conflicto, la resolución de las dudas planteadas y la recomendación de posibles caminos para afrontar los puntos débiles detectados por docentes y estudiantes a lo largo del bloque temático, ofreciendo entonces nuevos enfoques en el tratamiento de los conceptos de modo de lograr el aprendizaje significativo de los mismos. De esta forma todas las tareas entregadas y los debates en los foros se convirtieron en puntos de construcción de conocimiento, que, como nodos, guiaron y dieron un eje estructurante a nuestros encuentros pudiendo ofrecer a los estudiantes espacios acordes a sus necesidades y no solo clases expositivas.

Creemos que las herramientas diseñadas para lograr un seguimiento académico continuo e integrado como parte del aprendizaje conformaron per se una estrategia de evaluación. En el empleo de estas herramientas se pone de manifiesto el aprendizaje más allá del asociado a los temas consignados para un espacio curricular, idea que se enmarca en el concepto de curriculum oculto acuñado por Jackson (1975) y hace referencia a los conocimientos que se enseñan inconscientemente y forman a los estudiantes en cuestiones inherentes a actitudes, hábitos, esquemas de conducta y modos de hacer. Hemos identificado, en este sentido, que a través del empleo de los diversos dispositivos los estudiantes han adquirido habilidades inherentes a la virtualidad de la enseñanza, respecto al uso de foros, la construcción y presentación de las consultas, el envío de mensajes internamente en la plataforma, etc. El seguimiento de la adquisición de habilidades propias de la virtualidad, devino del uso de propuestas concatenadas, de modo que los estudiantes pusieran en práctica en cada actividad alguna habilidad anteriormente trabajada. Por ejemplo, se instruyó a los estudiantes sobre la mecánica de participación en foros y a continuación se propusieron actividades de presentación que implicaron la puesta en práctica de las habilidades antes adquiridas. En otra oportunidad, se presentaron las características y el formato deseados para una determinada actividad y se solicitó la entrega de una tarea que cumpliera con los requisitos indicados demandando así el uso de esos aprendizajes. Un ejemplo de esto lo constituye la presentación y el uso de *Geogebra* (aplicación matemática gratuita de uso libre) en el aula de Matemática. Los estudiantes recibieron explicaciones e internalizaron rápidamente las formas típicas de manipulación del material virtual ofrecido y los distintos recursos de *Moodle* usados. Finalmente, gracias a la frecuente interacción llevada a cabo en los foros, los estudiantes adquirieron aptitudes para el intercambio con sus pares a través de algunas actividades diseñadas para la respuesta a preguntas hechas por compañeros y la propuesta de una repregunta, propiciando de esta forma el debate y el intercambio que han sido dos de los pilares que acompañaron el recorrido virtual del curso de ingreso.

Conclusiones

La adecuación de la propuesta presencial del curso de ingreso a la realidad virtual, se presentó como un desafío desde el primer momento. A través del uso de diversas herramientas y dispositivos basados principalmente en las utilidades ofrecidas por la plataforma Moodle, consideramos que logramos establecer un puente que unió muchas de las intenciones que queríamos conservar de la presencialidad con la nueva realidad docente-estudiante en la virtualidad. En este camino fue inevitable encontrarnos decidiendo las herramientas y estrategias más adecuadas a nuestras intenciones docentes, que nos permitieran llevar a cabo una evaluación entendida como una parte del proceso de aprendizaje y no como una mera instancia de control de los conceptos adquiridos, que respondiera a aquellas preguntas que en párrafos anteriores decíamos, guiaron nuestros primeros debates y tomas de decisiones.

El desafío de desarrollar una estrategia de evaluación acorde a nuestras intenciones fue afrontado empleando un plan de acción con varios instrumentos y distintos momentos, que como hemos descrito, nos permitió mantener un seguimiento académico continuo, a la vez que sosteníamos un acompañamiento de los estudiantes, estimulando el debate y el intercambio entre ellos. Consideramos que las herramientas empleadas lograron fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, en tiempos en los que construir un entramado social fuerte resulta más fundamental que nunca, y nos ofrecieron como docentes la posibilidad de vincularnos estrechamente con cada estudiante al ser parte de las devoluciones y al acercarnos diversas estrategias particulares para afrontar las situaciones asociadas a la adquisición de conceptos, intentando acompañar en la diversidad las múltiples trayectorias estudiantiles.

Creemos que el diseño e implementación del simulacro y de la evaluación final propuestas, mediadas por la autoevaluación asistida, nos permitieron fomentar actitudes reflexivas en los estudiantes, sumadas al seguimiento académico de conceptos que también destacamos como importante, pero no como el único fin de la instancia de evaluación. También consideramos que esta estrategia habilitó la posibilidad de establecer circuitos de retroalimentación hacia nosotras las cuales guiaron nuestras prácticas docentes, permitiendo enfocarlas en satisfacer las distintas necesidades manifestadas durante el desarrollo tanto de actividades como del simulacro, y que a futuro, orientarán nuestras decisiones en la sistematización de esta propuesta de curso de ingreso implementada en modalidad virtual.

La construcción progresiva del ser profesional se inicia en el recorrido por el curso de ingreso de la unidad académica elegida por cada estudiante. Sostenemos que como parte de ese proceso de construcción es crucial asumir como una responsabilidad propia la reflexión sobre los saberes y habilidades adquiridas o aún en proceso de serlo, y como una responsabilidad docente, acompañar dicho recorrido por todos los caminos necesarios, tantos como sea posible imaginar. Identificamos en esta primera propuesta virtual, implementada en un contexto de pandemia mundial sumamente particular, varios aspectos a mejorar pero destacamos haber logrado que nuestros propósitos fueran fruc-

tíferos y contribuyeran positivamente a la filiación académica, social e institucional de los futuros profesionales ingresantes a la FCEX de la UNLP durante el ASPO 2020.

Lista de referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2015). La planificación de la enseñanza en el nivel superior. Proyecto de investigación UBA-CyT. Las planificaciones de los practicantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Pearson.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, 35(66), 35-66.
- Cres, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento*, 7 (2), 96-105. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1uRirsFVQAds9JavoU4K9MVLiOsftthnS/view> Recuperado el 29/10/2020
- Equipo del Espacio Pedagógico (2019). Módulo de orientaciones para los docentes del Curso de ingreso 2020. Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Manuscrito no publicado.
- Feldman, D., y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. *Problemas y enfoques*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid.
- Jackson, P. W. (1975). Participación y absentismo en la clase. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- Llorente Cejudo, M. D. C. (2006). *El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta*. *EduTec*, 20, 1-24.
- Martínez, M.C. y Briones, S.M. (2007). *Contigo en la distancia: La práctica tutorial en entornos formativos virtuales*, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 29, 81-86.
- Montenegro, J. (2016). Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1325/te.1325.pdf> Recuperado el 29/10/2020

Abstract: The entrance course to the Faculty of Exact Sciences of the UNLP is usually taught in person. In the context of Compulsory and Preventive Social Isolation (ASPO), the original proposal required an adaptation to a virtual modality. The coordination team that we integrate, together with the team of the Faculty Pedagogical Space, took charge of the design, the re-elaboration of materials and resources and the implementation

through the Moodle platform. Throughout the process we go through a variety of challenging experiences. We chose to share the one referred to the evaluation of learning. This article begins with the background of the current entrance course and the pedagogical didactic foundations on which it is based and continues with the account of the evaluation experience: what it consisted of, what reflections arose during the design and implementation processes, what decisions we already took what conclusions we reached at the end of the course.

Keywords: Self-assessment - evaluation - inclusion - admission - virtuality

Resumo: O curso de ingresso na Faculdade de Ciências Exatas da UNLP costuma ser ministrado pessoalmente. No contexto do Isolamento Social Obrigatório e Preventivo (ASPO), a proposta original exigia uma adaptação para uma modalidade virtual. A equipa de coordenação que integramos, em conjunto com a equipa do Espaço Pedagógico da Faculdade, assumiu a concepção, a reelaboração de materiais e recursos e a implementação através da plataforma Moodle. Ao longo do processo, passamos por uma variedade de experiências desafiadoras. Optamos por compartilhar aquele referente à avaliação da aprendizagem. Este artigo inicia com os antecedentes do atual curso de ingresso e os fundamentos didáticos pedagógicos em que se baseia e prossegue com o relato da experiência avaliativa: em que consistiu, que reflexões surgiram durante os processos de concepção e implementação, que decisões já tiramos as conclusões a que chegamos ao final do curso.

Palavras chave: Autoavaliação - avaliação - inclusão - admisión - virtualidade

(*) **Gambetta, Gianina.** Estudiante del Profesorado de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Docente de Matemática de escuela media básica. Becaria. Integrante del instituto GeoGebra de La Plata. Coor-

dinadora del curso de Ingreso de la FCEX UNLP, febrero 2020. Docente y coordinadora del curso de Ingreso de la FCEX UNLP, junio-julio 2020.

(**) **Guerbi, María Ximena.** Licenciada en Bioquímica. FCEX, UNLP (2005). Especialista en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta de Biología, UNAJ. Auxiliar del área de Biotecnología y Biología Molecular de la FCEX. Profesora en colegios de pregrado de la UNLP. Docente y coordinadora del curso de Ingreso de la FCEX UNLP, año 2020.

(***) **Huggias, Sofia.** Licenciada en Química y doctoranda (Becada por CONICET) de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX), UNLP, en el Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias Aplicadas (CINDECA). Docente de la cátedra de Química Analítica Instrumental, docente (febrero 2020) y coordinadora (junio-julio 2020, febrero 2021) del curso de ingreso de la FCEX UNLP.

(****) **Juncal, Luciana.** Licenciada en Bioquímica y Doctora de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX) de la UNLP. Profesional Adjunto de CONICET en el Instituto de Física La Plata (IFLP). Docente de la cátedra de Química Analítica de la FCEX UNLP, coordinadora y docente del curso de Ingreso de la FCEX UNLP, año 2020.

(*****) **Socolovsky, Laura.** Licenciada en Ciencias Biológicas. FCEyN. UBA. Integra el equipo del Espacio Pedagógico de la FCE, UNLP. Integró equipos técnicos de la Escuela de Capacitación Docente y Direcciones de Currícula (Ministerio de Educación del GCBA y Dirección General de Educación del GPBA). Fue Profesora de Enseñanza de las Ciencias Naturales en IFDs.

(*****) **Villordo, Flavia.** Estudiante del Prof de Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Docente de Física 2 CiBEx y del Museo de Física - UNLP. Docente y coordinadora del curso de ingreso de la FCEX UNLP, año 2020.

Educación en tiempos de pandemia. Nuevas formas de ser, hacer y estar

Fecha de recepción: agosto 2020
Fecha de aceptación: octubre 2020
Versión final: enero 2021

Glok Galli, Mariángeles (*)

Resumen: El paso de la presencialidad a la virtualidad demandó a los/as docentes una reconfiguración que incluyó la vida familiar y profesional. No solo se trató de pensar otros modos de enseñar, también implicó acomodar nuestro mundo cotidiano a esta dinámica. Y eso incluyó recursos, tiempos, espacios y personas.

Transitar este pasaje ha sido – y es – toda una aventura. Con momentos que desaniman y otros que satisfacen y generan expectativa. Pero todos los caminos conducen a educar. A construir vínculos y espacios de comunicación pedagógica para estar juntos/as, más allá de la distancia física.

El presente trabajo da cuenta de las indagaciones realizadas en el marco del Proyecto de Investigación Orientado del núcleo IFI-PRAC-ED de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría (UNICEN) “Experiencias de aprendizaje con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” una vez establecido el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

Palabras clave: ASPO - educación secundaria - enseñanza - estrategia pedagógica - TIC - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 176]