

Estrategias virtuales de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. El uso de las guías de trabajos prácticos en la cátedra de Diseño y Planeamiento del Currículum en la FaHCE-UNLP

Acompañamiento de las trayectorias estudiantiles en propuestas de enseñanza mixta, híbrida o a distancia. Diseño de materiales digitales.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP

Noelia Andrea Orienti; Florencia Aylén Fontana; Elisa Marchese; Estefanía Villalba; Sofía Picco

Introducción

La experiencia que decidimos compartir en el siguiente capítulo se ha desarrollado en la cátedra "*Diseño y Planeamiento del Currículum*" de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (DPC-FaHCE-UNLP) de la que formamos parte las cinco autoras. Nuestro trabajo tiene como propósito presentar algunas reflexiones en torno a las estrategias de enseñanza desplegadas a partir del año 2020, específicamente en el período que involucra los años 2021 y 2022, en el contexto de diversas medidas vinculadas a las políticas del cuidado dictadas a nivel nacional, provincial e institucional tendientes a ralentizar la pandemia provocada por el COVID-19.

Entendemos a las prácticas de enseñanza en tanto situadas en contextos específicos que las condicionan. Es así como, la situación excepcional de la pandemia y las definiciones gubernamentales e institucionales, impulsaron que las docentes protagonicemos experiencias novedosas con la intención de promover aprendizajes en nuestras¹ estudiantes y garantizar -en los límites de nuestras posibilidades- el derecho a la educación superior pública y gratuita. En este sentido, en el transcurso de estos últimos años diseñamos, implementamos y evaluamos diversas estrategias. Las mismas se fueron revisando a medida que las condiciones contextuales cambiaban y a partir de las sucesivas evaluaciones que la cátedra iba realizando.

Específicamente, en este capítulo, nos proponemos compartir, en un primer momento, la experiencia que recogemos desde DPC-FaHCE-UNLP en torno al diseño e implementación de las guías de trabajos prácticos (GTP) durante la enseñanza de emergencia en pandemia entre los años 2020 y 2022. A continuación, pretendemos sistematizar algunos de los aprendizajes que como docentes hemos ido construyendo y reflexionar sobre nuestras propias prácticas docentes que se fueron configurando ante el desafío de enseñar en contextos cambiantes.

¹Para la escritura del presente trabajo, optamos por la utilización del género gramatical femenino como genérico, con una pretensión de alternancia y para facilitar la lectura, sin que ello pretenda ignorar o invisibilizar la existencia de otras identidades. Sustentamos esta decisión, además, en que las autoras de este trabajo así como la mayoría de las estudiantes que cursan la materia que dictamos, somos mujeres.

Por último, aspiramos a incorporar algunas categorías didácticas con la intención de potenciar la reflexión y la transformación de nuestras prácticas de enseñanza, así como de otras en la educación superior.

Contextos de enseñanza: continuidades y cambios

En este apartado, y sin pretensión de exhaustividad, se desarrollan ciertas coordenadas que nos permiten caracterizar el contexto en el que se ancla la propuesta de enseñanza de DPC-FaHCE-UNLP. Se despliegan algunas de las estrategias que desde la cátedra se diseñaron para dar respuesta a los desafíos que planteó la virtualización de emergencia de la enseñanza, haciendo foco en el diseño de las GTP. Presentamos, además, reflexiones sobre la relevancia que adquirieron las GTP durante el desarrollo de las cursadas virtuales (2020-2021) e híbrida (2022), para habilitar -ya sobre el final del trabajo y como se anticipó-, la pregunta por la viabilidad de sostener este recurso, con necesarias modificaciones, en la presencialidad plena que estamos transitando en este año 2023.

En primer lugar, debemos decir que DPC es una asignatura que depende del Departamento de Ciencias de la Educación (FaHCE) y que se ofrece como materia de la formación pedagógica de distintos Profesorados que se cursan en la FaHCE y del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología (FPsi), ambas instituciones dependientes de la UNLP. Cabe mencionar que se trata de una materia que atiende a una matrícula numerosa y muy diversa en lo que respecta a recorridos de formación académica y profesional precedentes, cuestiones que demandan ser contempladas en el momento de diseñar e implementar las estrategias de enseñanza, específicamente las GTP sobre las que focalizamos nuestra atención.

El 12 de marzo de 2020, frente al avance de la pandemia de COVID-19 y el aumento de casos en nuestro país, el Gobierno Nacional a través del Decreto 260/2020² estableció la emergencia sanitaria, instalando el aislamiento social preventivo y obligatorio (conocido por sus siglas ASPO) con el propósito de evitar el contagio y la propagación de esta enfermedad. En su artículo 13, el decreto dispuso que el Ministerio de Educación debía establecer las condiciones en las que se iban a desarrollar las actividades educativas durante el período que durara la emergencia sanitaria. Si bien esta primera política de cuidado suspendía las actividades presenciales por un lapso de quince días, la situación sanitaria provocó que las decisiones gubernamentales ampliaran mucho más el plazo, como es de público conocimiento.

A través de la Resolución 667/20³, con fecha del 15 de marzo de 2020, la UNLP ordenó la no realización de clases presenciales de enseñanza y la adopción de medidas extraordinarias por parte de las unidades académicas que permitieran cumplir con los contenidos programados. Para ello, se habilitaron las instancias de educación a distancia y se promovieron los usos de diferentes herramientas tecnológicas para el desarrollo de las actividades educativas. Al igual que el decreto del Poder Ejecutivo, la vigencia de esta medida se fue extendiendo conforme la situación de emergencia sanitaria así lo demandaba.

²Poder Ejecutivo Nacional (2020) Decreto 260. Emergencia Sanitaria. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

³Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (2020). Resolución 667. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93212>

Para el año 2021, la UNLP desarrolló un protocolo para el regreso seguro a las aulas, alternando actividades presenciales y virtuales, pero esta acción fue promulgada de modo exclusivo para el sistema de pregrado universitario. La FaHCE, por su parte, optó por mantener las mismas medidas del año anterior, por lo que en los años 2020 y 2021, las actividades de enseñanza desplegadas por nuestra cátedra fueron exclusivamente remotas.

Recién a partir del año 2022, con una importante disminución de casos de COVID-19 y el avance de la campaña de vacunación, la FaHCE decidió un paulatino regreso a la presencialidad. Las cátedras con comisiones menos numerosas, sostuvieron la propuesta de la presencialidad semanal; mientras que, las cátedras más numerosas en cantidad de estudiantes que las cursan, como es el caso de DPC, la estrategia que definió la institución fue la de ofrecer cursadas presenciales quincenales que se alternaban con actividades no presenciales.

Dadas las condiciones antes mencionadas, en el año 2020 y 2021 la enseñanza en el marco de DPC se desarrolló de manera completamente virtual, desde el hogar, con instancias principalmente asincrónicas. Contemplando el acceso desigual a los servicios tecnológicos que presentaban los estudiantes, la FaHCE decidió que las clases, actividades, comunicación y evaluación de las cátedras se realizaran durante dichos años a través de un aula virtual alojada en un Campus institucional de la plataforma Moodle (.edu), dado que su acceso y navegación era gratuito.

Estas decisiones tensionaron algunos de los supuestos pedagógico-didácticos en los que se basan los sistemas educativos modernos. Específicamente en lo que respecta a la educación superior universitaria, podemos decir con Terigi (2020) que los supuestos de presencialidad y simultaneidad se vieron alterados a partir de la irrupción de la pandemia. A lo que cabe agregar, la profundización que se desencadenó de las desigualdades sociales, políticas, económicas ya existentes y, especialmente, la ampliación de la brecha digital que tanto marcó las prácticas de enseñanza entre los sujetos en los diferentes niveles del sistema educativo y, en particular, en la Universidad.

Las nuevas condiciones dispuestas para la enseñanza que se fueron configurando a partir de las medidas sanitarias tomadas ante la pandemia, requirieron de cambios y adecuaciones de las propuestas pedagógico-didácticas. En este contexto y en la inmediatez de los acontecimientos, durante el año 2020 en DPC se trabajó con una priorización de contenidos del programa vigente desde 2017 y, a partir de 2021, se elaboró un nuevo programa contemplando el contexto y resignificando la experiencia de la cursada anterior. Asimismo, en este año cambió la constitución del equipo de cátedra, quedando desde entonces conformado por las autoras de este trabajo y, con él, algunas definiciones sobre el modo de trabajo. Por tal motivo, nos enfocamos en lo que sigue en la experiencia acontecida entre 2021 (modalidad completamente virtual) y 2022 (modalidad híbrida).

Decisiones didácticas: características de las GTP

Como mencionamos líneas más arriba, a partir de la evaluación de la experiencia acontecida en DPC en el año 2020, de cara a los cambios en las condiciones de la cursada a partir del año 2021 y en relación con la nueva configuración del equipo de cátedra, se reelaboraron las GTP en base a nuevos acuerdos.

A continuación, retomamos las características que asumieron en las GTP desarrolladas en un trabajo anterior (Orienti y Villalba, 2022), para luego desandar en este apartado los sentidos que adquirieron en el marco de las propuestas pedagógico-didácticas de 2021 y 2022. Las GTP son recursos diseñados en respuesta al desafío de acompañar las trayectorias de aprendizaje de nuestras

estudiantes en un contexto de enseñanza excepcional, y cuya construcción persiguió las siguientes finalidades:

- Presentar contenidos y unidades temáticas.
- Articular las lecturas obligatorias con la propuesta metodológica de los encuentros sincrónicos, las actividades asincrónicas y las instancias de evaluación.
- Acompañar la lectura, comprensión e integración de la bibliografía obligatoria y otros materiales.
- Promover la autonomía en el estudio.
- Favorecer recorridos de aprendizajes diversos que respondan a la amplia variedad de trayectorias educativas e inserciones profesionales.

Elaborar las GTP implicó, como equipo docente, asumir la responsabilidad de diseñar materiales didácticos tendientes a promover la construcción y apropiación de los contenidos disciplinares, generar procesos comunicacionales que incentiven el intercambio dialógico y colectivo (Barletta, Gallo y Arce, 2020), y participar de un proceso de curaduría de contenidos, el cual *No significa editar el texto, imagen o video original, sino que aquellos materiales seleccionados y considerados útiles para la propuesta pedagógica, se reagrupan en un material propio. Es decir, pensamos y creamos una estructura comunicativa de los recursos que respondan a los intereses y finalidades pedagógicas para la clase* (Barletta, Gallo y Arce, 2020: 11).

En la configuración de las GTP, se privilegió el trabajo con diversos lenguajes y el uso de una variedad de recursos, tales como: fotografías, entrevistas a especialistas, fragmentos de textos académicos y literarios, historietas, fragmentos de series o películas, entre otros, que oficiaban como disparadores u objetos a analizar con los aportes teóricos disponibles.

Con leves variaciones, las GTP empleadas en las cursadas 2021 y 2022 se diseñaron siguiendo una estructura común, que a continuación se detalla:

1. Tras enunciar datos identificatorios de la cátedra, institución y ciclo lectivo, cada GTP cuenta con una breve presentación que anticipa los contenidos a abordar, los ubica en relación con la unidad de pertenencia y con otras unidades y contenidos del programa, en estrecha vinculación con las intencionalidades de enseñanza y la bibliografía obligatoria seleccionada.
2. Todas las GTP contienen indicios o claves de lectura como primeras aproximaciones para el acompañamiento del estudio de la bibliografía y/ o del visionado de recursos previstos como obligatorios, incluyendo una descripción sintética del contexto de producción de la obra, su relevancia para el campo didáctico y dejando entrever o explicitando el o los criterios considerados en su selección para la formación de docentes.
3. Se ofrece un amplio abanico de actividades. Cada GTP presenta varias consignas optativas y una de carácter obligatorio para retomar su abordaje en los encuentros sincrónicos (virtuales en 2021 y presenciales en 2022). Podríamos agrupar las actividades en dos conjuntos. El primero, constituido por consignas centradas en el análisis y comprensión del material de estudio, enunciadas como interrogantes, pudiendo estar en relación con algún recurso breve (imagen, video, por ejemplo), apuntando siempre a que las estudiantes puedan identificar las ideas principales del texto en el contexto del programa de la materia. El segundo, conformado por actividades de mayor complejidad y profundización conceptual, con la intención de promover relaciones entre distintos textos, materiales y conceptos. Estas

actividades se estructuran recuperando situaciones reales o hipotéticas, ancladas en el contexto actual y en problemáticas o tensiones propias del ejercicio profesional docente, con la intención de involucrar activamente a las estudiantes en su análisis y posibles intervenciones a la luz de la bibliografía propuesta. Cabe mencionar que, si bien las actividades de las GTP se pensaron prioritariamente para acompañar a las estudiantes durante la cursada, también pretendieron officiar como un recurso potente para acompañarlas en el estudio para la instancia del examen final.

En la implementación de estas GTP durante las cursadas de 2021 y 2022 se observan continuidades y variaciones, como resultados del cambio de condiciones contextuales ya detalladas y del ejercicio permanente de reflexión sobre nuestras prácticas que llevamos a cabo en la cátedra. De esta manera, podemos decir que en ambos ciclos lectivos permaneció la estructura general de las GTP, el propósito principal de convertirse en un material de apoyo para las consultas bibliográficas y la apropiación de los nuevos contenidos, así como la promoción del trabajo autónomo de las estudiantes. No obstante, las condiciones contextuales en las que se emplearon no fueron idénticas y, por lo tanto, tampoco lo fueron las decisiones didácticas que las acompañaron.

Durante el 2021, y tal lo mencionado, la cursada de DPC se desarrolló íntegramente de manera virtual, y se organizó a partir de la plataforma Moodle que ofrece el Campus Virtual FaHCE. DPC se organizó en torno a siete comisiones de trabajos prácticos (TP) con aproximadamente 100 estudiantes inscriptas en cada una de ellas. Las cursantes contaban con acceso a todo el espacio de la materia y, específicamente, a una solapa gestionada por la profesora a cargo de su comisión de TP, donde se concentró la información correspondiente a los foros, las GTP, las evaluaciones y otras comunicaciones que permitieron el sostenimiento de la cursada y el acompañamiento permanente a las trayectorias. Se propusieron de este modo distintos canales de comunicación, como la mensajería interna del Campus y el foro permanente de consultas o los foros y actividades específicas. Este tipo de decisiones didácticas permitió desarrollar una interactividad en la comunicación e incrementarla a través de espacios mediáticos alternativos.

La propuesta general de los TP se estructuró a partir de la publicación en el Campus Virtual de siete GTP, que se presentaban los días lunes, con una frecuencia quincenal, y que se fueron intercalando con clases virtuales sincrónicas optativas, también de frecuencia quincenal. Dichas GTP fueron comunes a la totalidad de las estudiantes y se diseñaron en estrecha relación con las estrategias desplegadas en los encuentros sincrónicos, las actividades asincrónicas y con las instancias de evaluación propuestas.

En efecto, las GTP se complementaron con encuentros sincrónicos de TP optativos, que se realizaron por la aplicación Google Meet. Organizados por comisiones de trabajos prácticos y con una frecuencia quincenal, estos encuentros se fueron concatenando con las lecturas y actividades propuestas en las GTP, y resultaron instancias valiosas para garantizar la retroalimentación, recoger evidencias de aprendizajes y establecer ajustes en la enseñanza. Asimismo, permitieron presentar contenidos, desarrollarlos y establecer diálogos con (y entre) las estudiantes en relación con los procesos de aprendizaje que iban transitando.

Por otro lado, las GTP también se articularon con la propuesta de evaluación. Es relevante aclarar que durante el 2021 la cursada de DPC fue únicamente de carácter regular (cursada regular con examen final), y demandó a las estudiantes: el seguimiento de las lecturas y actividades indicadas en el cronograma y en las GTP; la participación obligatoria en un foro de presentación individual y en un foro

de integración grupal, y la aprobación de dos instancias de evaluación parciales de resolución grupal que requerían de una calificación no inferior a 4 (cuatro) puntos.

A partir del año 2022 las condiciones cambiaron. Como se mencionó, se trató de un año de transición hacia la presencialidad plena, y, por tanto, la FaHCE-UNLP estableció que las cátedras con matrícula numerosa (llamadas cátedras masivas), tuvieran una frecuencia quincenal de clases presenciales, sosteniendo el uso del Campus Virtual FaHCE como apoyo para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de tal decisión, que preveía el compromiso de trabajo autónomo por parte de las estudiantes en la semana de no presencialidad, se configuró una modalidad de cursada híbrida.

La propuesta general de DPC para los TP en el año 2022, se diseñó con actividades sincrónicas presenciales y con actividades asincrónicas vinculadas al estudio autónomo con las GTP, en semanas intercaladas. En otros términos, desde la cátedra pensamos una propuesta de cursada que incluyera actividades optativas por parte de las estudiantes a partir de las GTP, para realizar en las semanas en estudio autónomo asincrónico, y que pudieran ser retomadas en las clases presenciales.

Las GTP se presentaron aquí también a través del Campus Virtual, pero su relevancia fue trastocada en esta modalidad híbrida, en la que las clases presenciales volvieron a tener centralidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tornándose la clase el espacio de intercambio y construcción de conocimiento más relevante. Si bien las GTP anticiparon contenidos y ofrecieron estrategias para su abordaje, la clase presencial no siempre se basó en idénticos lineamientos, en tanto los espacios de diálogo promovidos en el aula presencial permitieron hacer lugar a los intereses e inquietudes que las cursantes expresaban.

Por supuesto, la modalidad de evaluación varió en la cursada 2022. Además del requisito de asistencia que volvió con la presencialidad, la acreditación de la cursada demandó la aprobación de dos evaluaciones parciales. La primera, se resolvió de manera grupal y domiciliaria; y la segunda, bajo la modalidad presencial e individual. Cabe mencionar también que, en este año, desde el espacio de clases teóricas, se pudo volver a ofrecer una alternativa al examen final regular para acreditar la materia, que consistió en el examen final reducido con descarga parcial de contenidos (o *"semi-promoción"*).

En todos los casos, las decisiones vinculadas a la evaluación que fuimos tomando, se encuadraban en el Régimen de Enseñanza y Promoción (REP)⁴ de la FaHCE-UNLP. Dicha normativa estipula las condiciones y la organización de la enseñanza de nuestra Facultad así como los sistemas de cursada y promoción posibles que permiten a los estudiantes acreditar las materias bajo la modalidad de cursada regular con examen final, cursada regular sin examen final (promoción directa), promoción con examen final libre o promoción con final libre dividido. Asimismo, en el programa⁵ de nuestra materia se explicitan los requisitos previstos para acreditar la materia con estas modalidades.

⁴Régimen de Enseñanza y Promoción (2011). FaHCE-UNLP. Disponible en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

⁵Programa de Diseño y Planeamiento del Currículum (2021). FaHCE-UNLP. Disponible en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/ciencias-de-la-educacion/catedras/catedra-200719023658144151>

El sentido de la clase

Las condiciones de la enseñanza entre los años 2020 y 2021, tal como las detallamos más arriba, nos llevaron a la novedad -al menos a la mayoría de las docentes- de responsabilizarnos por prácticas de enseñanza no presenciales y no simultáneas. Además de tener que atender inéditos vínculos de cuidado intersubjetivo en el plano personal, familiar y profesional de la enseñanza. Particularmente, y desde una perspectiva predominantemente didáctica, estas condiciones nos permitieron habilitar en las reuniones de cátedra, otras relaciones, configuraciones y tensiones a la hora de abordar el problema del sentido de la clase. Esto nos lleva a distinguir algunos antecedentes teóricos explícitos sobre esta preocupación en autoras como Maggio (2018, 2021), Mazza (2014) y Souto (1996), por ejemplo.

A esta altura de la discusión, al decir de Mazza (2014), no resulta tarea sencilla hacer que nuestras clases sean *"clases con sentido"* para las estudiantes. No sólo porque *"depende de factores que van mucho más allá de una definición curricular o de la incorporación de una u otra tecnología. Depende de que se dé allí algún tipo de "encuentro de sentidos"..."* (Mazza, 2014, p. 10).

En esta línea, nos animamos a afirmar que el diseño e implementación de las GTP en la cátedra de DPC pretendían generar buenos y fructíferos encuentros entre las estudiantes y los contenidos, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia que valiera la pena ser vivida más allá de la alteración del tiempo de clase. Tiempo que ya no sólo se expandía en términos de franjas horarias (Maggio, 2018), sino también se veía alterado en la propuesta de instalar las GTP como una forma particular de mediar el vínculo formativo (sujeto/s-contenido/s).

Las GTP plasmaron de manera escrita ejemplos, explicaciones, análisis de experiencias docentes, anécdotas, etc., que muchas veces aparecían en las clases presenciales, frente a las consultas o intervenciones en general de las estudiantes y que ayudaban en el intercambio a la comprensión más acabada de los contenidos.

Las estrategias didácticas que desarrollamos son conceptualizadas en la clave de Edelstein (1996, 2011), en tanto modalidades singulares y situadas de construir propuestas de enseñanza para determinados sujetos, en contextos particulares. En este sentido, las GTP intentaron explicitar por escrito y/o en audios ad hoc aquellas estrategias de enseñanza que, en otro momento, eran parte del tiempo compartido dentro del aula física.

Durante el año 2022, en un contexto de enseñanza híbrida, se pudieron sostener las GTP en todo lo que respecta al acompañamiento de los aprendizajes para la apropiación crítica de los contenidos, reservando, como dijimos, para los encuentros presenciales quincenales la concreción más ajustada de estas estrategias. De esta manera, las clases presenciales se transformaban -o al menos intentaban- en instancias de intercambio a partir de las lecturas previas, y de discusiones constructivas y respetuosas generadas en la puesta en común de las concepciones o los pensamientos que se construían, primero, en los pequeños grupos y que se traían, luego, al grupo grande de la comisión de TP para su ratificación o rectificación fundamentada.

Por último, en base a la experiencia construida en estos años, pensamos en la posibilidad de sostener las GTP en la vuelta a una presencialidad plena, como se ha planteado el año 2023 en el marco de la FaHCE-UNLP. Compartimos con Steiman (2022) aquellas reflexiones vinculadas a que, después de la pandemia, los encuentros presenciales no pueden volver a llenarse con clases expositivas,

las clases no pueden volver a ser lo que eran hasta el año 2019 inclusive. En este sentido, sostenemos que las GTP recorridas por las estudiantes con anterioridad a los encuentros sincrónicos, enriquecen las clases y permiten explorar y explotar su sentido en torno a intercambios, dudas, consultas, discusiones con las docentes y entre pares que, desde ya, son imposibles sin ese encuentro humano que tanto extrañamos durante 2020 y 2021.

Consideramos que nuestras clases están adquiriendo un nuevo sentido, que valoriza el encuentro humano, la puesta en común, el compartir, a propósito de determinados contenidos, en este caso, seleccionados para la enseñanza y el aprendizaje de DPC. Al tratarse de una materia de la formación pedagógica de futuras profesoras, estos sentidos se expanden al pretender que los procesos de formación vivenciados permitan la construcción de subjetividades; el desarrollo y apuntalamiento de trayectorias reales y siempre diversas de aprendizaje; el despliegue de modos particulares y legítimos de aprender a ser docente; a través de contemplar condiciones particulares de existencia, valorar estilos diversos de aprendizaje, reconocer diversas formas de vincularse subjetivamente con los contenidos (Palacios y Picco, 2020, p. 5).

Desde el posicionamiento crítico que adoptamos, la enseñanza es una práctica ética, social y políticamente comprometida. Lo que pasa en el aula sólo adquiere sentido en su proyección hacia la sociedad que nos aloja. Los contenidos y los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje cobran, de esta manera, una trascendencia mayor que repercute en un sentido singular con respecto a cómo esos contenidos de la asignatura las interpelan como futuras docentes, que forman parte de un proyecto político-educativo.

Evaluar para seguir aprendiendo

La evaluación es un proceso íntimamente relacionado con la enseñanza ya que no sólo la acompaña, sino que también la apoya y fundamenta su transformación (Davini, 2009). Como dice Celman (1998), no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que es parte constitutiva de ambos procesos. Así, la evaluación da lugar a todas las decisiones que tomamos las docentes respecto de la enseñanza. No la concebimos como un momento específico que sólo ocurre al final o en un contexto puntual, sino que la reconocemos como un proceso continuo que tiene diversas funciones y recolecta varias informaciones no sólo en torno al aprendizaje de los estudiantes, sino también sobre el proceso de enseñanza (Marchese y Fontana, 2022).

En palabras de Santos Guerra (2016), la evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y por eso resulta decisivo e inevitable preguntarse por la naturaleza del mismo y su finalidad. Desde este punto de vista, la evaluación nos permite tomar decisiones vinculadas a la modificación de las propuestas de enseñanza destinadas a acompañar los procesos de aprendizaje de las estudiantes.

De esta manera, nuestras prácticas se enmarcan en la evaluación formativa es una perspectiva de larga data que contiene abundantes producciones. Scriven propuso el término *"evaluación formativa"* o *"durante el proceso de aprendizaje"* en 1967 para aludir a las múltiples intervenciones que realizamos los docentes con la intención de adecuar la enseñanza a las necesidades y progresos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993). En este sentido, es que podemos sostener que desde las propuestas que año a año diseñamos para la enseñanza de DPC, buscamos llevar adelante una evaluación formativa (Anijovich, 2017), entendiéndose como un proceso en el que se recaba información para poder revisar y transformar tanto la enseñanza como

el aprendizaje en función de lo que se espera alcanzar. Tal como explicitamos, llevamos tres años trabajando con las GTP. Realizamos una reflexión constante sobre las mismas, con el fin de poder llevar adelante cambios en pos de su mejora. Entre otras dimensiones sustanciales de nuestras prácticas, hemos evaluado las GTP recogiendo informaciones diversas y de distintas fuentes, entre ellas: opiniones y valoraciones informales y durante el proceso de cada docente, instancias de intercambio y ponderación al interior del equipo docente durante la cursada y al finalizar la misma, y opiniones de las estudiantes recogidas en consultas orales.

En líneas generales y como aspectos ponderados positivamente, que son en definitiva los que contribuyen a sostener las GTP en su estructura general, aparecen: acompañamiento del estudio en general y de la lectura de la bibliografía en particular, ayuda en la identificación de los puntos nodales de los contenidos a aprender, y también un sostén o acompañamiento más afectivo vinculado a un intento de reponer un vínculo docente-estudiante que sobre todo en 2020 y 2021 fue novedoso por su no simultaneidad ni presencialidad.

Además, desde la perspectiva de las docentes involucradas y recuperando para esta evaluación de las GTP las intencionalidades formativas pregonadas, es necesario reconocer que nuestros propósitos eran más ambiciosos. Si bien resta una evaluación más profunda de estas aristas y de sus causas, consideramos que, a pesar de la evaluación positiva que nos hace sostener las GTP como una estrategia de enseñanza situada y privilegiada, las mismas no habrían tenido la recepción esperada durante la cursada híbrida que tuvo lugar en 2022.

"Las condiciones que alientan la creación pedagógica empiezan a emerger al interpelar y desarticular aquellas perennes que sostienen el modelo pedagógico clásico" (Maggio, 2018, p. 99). En esta línea que compartimos, por momentos hemos notado que las estudiantes demandaban otro tipo de GTP más asociadas a sus preconcepciones o experiencias previas donde éstas eran más directivas en cuanto a las indicaciones de estudio. Como se expresó más adelante, las GTP de DPC, más bien, convocaban a la apertura, a la profundización y a la construcción de recorridos en diálogo con sus propias trayectorias particulares de formación docente, con una explícita invitación al involucramiento.

Pensar que la pandemia ha habilitado una veta para imaginar la posibilidad, la creatividad y la innovación, es parte de animarnos a construir nuevas opciones sobre supuestos perimidos de la educación tradicional que quedaron desarticulados, a la vista, desnudos, pasibles de ser explicitados y cuestionados. Aparece el desafío de habilitar instancias de co-construcción -entre docentes y estudiantes- para imaginar prácticas de enseñanza y de aprendizaje que concreten aquellas expresiones de deseo que compartimos, añoramos, y nos convierten efectivamente en responsables de nuestra propia formación docente que es permanente. Pareciera que todavía tenemos que continuar reflexionando críticamente para que nuestras innovaciones le ganen la pulseada a aquellas configuraciones instituidas que aún resisten.

Para que nuestras clases sean espacios vivos en los que el sentido se construya es preciso contar con docentes conscientes de su condición, de su deseo de ser tales, capaces de cierto retorno sobre sí mismos, porque no es sino conociéndose como podrán intentar conocer a sus alumnos; no es sino tolerando sus propias limitaciones como podrán ayudar a ser tolerantes a quienes intenten aprender. Para que nuestras clases sean espacios vivos, en los que el sentido se construya, es preciso desear estar ahí y tolerar que esa construcción, afortunadamente, nunca sea completa. (Mazza, 2014, p. 11).

Esta apuesta y este desafío se multiplica en una asignatura como DPC, destinada a la formación de formadores.

Bibliografía

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.

Barletta, C. M.; Gallo, L. y Arce, D. M. (2020). Módulo 4: Producción de recursos didácticos para la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo (pp.35-66). Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2009). Métodos de Enseñanza. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico (cap. 3). En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. Corrientes didácticas contemporáneas (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. Revista Aula de Innovación Educativa, 20, 20-30.

Maggio, M. (2018). La trama epistemológica de una investigación planteada en la articulación entre la tecnología educativa y la didáctica. Revista de Educación, (14.2), 95-113. Recuperado de: <https://shre.ink/rTPD>

Maggio, M. (2018). Las condiciones que sostienen una clase distinta (Cáp.3). Reinventar la clase en la Universidad. Buenos Aires: Paidós.

Marchese, E. y Fontana, F. (2022). Revisitar las concepciones iniciales de Didáctica y Curriculum como estrategia de evaluación. Una aproximación a la formación de profesionales reflexivos en la cátedra de Didáctica y Curriculum de la FaHCE-UNLP. Ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: Biblioteca Digital | SID | UNCuyo: Revisitar las concepciones iniciales de Didáctica y Curriculum como estrategia de evaluación

Mazza, D. (2014). El sentido de la enseñanza (partes I y II). Revista Noticias, Editorial Perfil el 6 y el 13 de diciembre de 2014.

Orienti, N. A. y Villalba, E. (2022). Decisiones didácticas en la construcción de guías de trabajos prácticos. Ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: <https://cvl.bdigital.uncu.edu.ar/17700>

Palacios, E. y Picco, S. (2020). "La enseñanza como entorno para alojar las trayectorias de aprendizaje". En C. Giordano y G. Morandi (Comps.). Memorias de las 3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: el proyecto político académico de la Educación Superior en el contexto nacional y regional. Universidad Nacional de La Plata. Pp. 182-192. ISBN 978-950-34-1965-6. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/111431>

Poder Ejecutivo Nacional (2020) Decreto 260. Emergencia Sanitaria. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

Presidencia de la Universidad Nacional de La Plata (2020). Resolución 667. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/93212>

Programa de Diseño y Planeamiento del Curriculum (2021). FaHCE-UNLP. Recuperado de: Diseño y planeamiento del curriculum — Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (unlp.edu.ar)

Régimen de Enseñanza y Promoción (REP), FaHCE-UNLP, 2011. (con modificaciones 2015). Recuperado de: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

Santos Guerra, M. A. (2016). "La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana". Madrid: Narcea Ediciones.

Steiman, J. (2022). La enseñanza superior. Escenarios futuros. Conferencia dictada en el marco de las V Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica general y las Didácticas específicas". Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de: Jorge Steiman. La enseñanza superior. Escenarios futuros. - YouTube

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. En REVCOM, Revista Científica de la REDCOM, (11), e039. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>