



## LA ANTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN, UNA EXPERIENCIA EN FUNCIONES ORGANIZACIONALES

FERRYERA, AIME, [aimeferreyra@hotmail.com](mailto:aimeferreyra@hotmail.com)

HUERGO, MA. CONSUELO, [consuelo.huergo@gmail.com](mailto:consuelo.huergo@gmail.com)

SEYLER, ERICA, [ericaseyler@hotmail.com](mailto:ericaseyler@hotmail.com)

### Resumen

Este trabajo pretende ofrecernos un espacio de reflexión docente, respecto de los impactos que produce en nuestros estudiantes la decisión pedagógica de establecer una actividad preparatoria y anticipativa a la realización de la primera actividad pedagógica evaluable de la cursada, en la modalidad virtual.

Palabras clave: **evaluación - reflexión - autonomía - experiencia**

## **Introducción**

La evaluación representa una oportunidad de aprendizaje y parte sustancial de la reflexión docente al momento de planificar la enseñanza y pensar los modos de aproximación a los aprendizajes esperados. Es, asimismo, un proceso esencial para el estudiante en el proceso de aprender.

Comprendemos que los distintos estilos de evaluación, en el transcurso de un ciclo de formación, se constituyen como fundadores del oficio de estudiante y marcan el modo en que los mismos transitan los espacios de aprendizaje, disputando sus esfuerzos en la continua tensión entre aprobar y aprender (Litwin, E. 1998). Pero este *oficio* no es construido en un solo momento, sino que es resultado de las experiencias evaluativas que hemos ido atravesando tanto en nuestro recorrido institucional como personal desde la primera infancia. Es interesante reconocer que todo cuanto refiere a nuestro aprendizaje implica evaluar.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. 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 Méndez, en Celman 2004, pág. 37)

En ese sentido, este trabajo pretende compartir las reflexiones de parte del equipo docente de Funciones Organizacionales, sobre los efectos de anticipar a los estudiantes diferentes aspectos sobre la evaluación de la asignatura. En particular, a partir de la realización de una Actividad de prueba, previa a la realización de la Actividad Pedagógica Evaluable en el aula virtual de nuestra asignatura.

## **Objetivo**

Analizar los efectos respecto de las expectativas previas sobre la evaluación, producidos en los estudiantes a partir de sus dichos.

## **Desarrollo**

Para poder pensar este trabajo es preciso definir qué entendemos por evaluación, desde donde nos posicionamos como docentes para comprender su rol en el proceso de enseñar y en el proceso de aprender. Particularmente, Litwin propone pensar la evaluación desde una perspectiva didáctica en la que se relacionan e implican el enseñar y aprender así como "(...) implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes" (Litwin, 1998, pág. 13)<sup>1</sup> Para poder construir ese juicio considera fundamental la definición y exposición de criterios cuya construcción y posterior análisis del progreso de los estudiantes, se constituyen en las formas habituales de calificar. El riesgo es "(...) que muchas veces utilizamos una u otra forma para justificar la nota que hemos construido previamente al examen del alumno." (Litwin, 1998, pág. 15)<sup>5</sup>

Desde esta perspectiva, la evaluación no se constituye como una instancia determinante de la clausura del proceso de aprendizaje; sino que permite, que lo que sucede en y a partir de ella, sea parte también del aprender. Esto implica concebir el error como parte de dicho proceso y trabajar a partir de él para la construcción de los

---

<sup>1</sup> Litwin, E. (1998). *La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires. Ed. Paidós.

aprendizajes.

(...) el error adquiere un nuevo status: el de indicador y analizador de los procesos intelectuales puestos en juego, que no se tienen en cuenta cuando corregimos con el rotulador rojo. En lugar de una fijación, algo neurótica, en el distanciamiento de la norma, se trata de profundizar en la lógica del error y de sacarle partido para mejorar los aprendizajes. (Astolfi, 1999, pág. 15)<sup>2</sup>

Asimismo, es significativo comprender que representa la evaluación en este momento, aún inicial del ciclo superior universitario. Ingresar a una carrera universitaria representa mucho más que el hecho de incorporarse a una institución de educación superior, implica definiciones vocacionales, la definición de iniciar un proyecto personal en el que atravesaremos una etapa de formación que se distingue de las anteriores principalmente por su adhesión voluntaria y por su tránsito autónomo. En el desarrollo de dicha autonomía, los jóvenes comienzan a identificarse con una identidad colectiva que representa el ser estudiante universitario. Esa identificación no es automática ni la identidad resultante es única, sino que se va conformando en la medida que cada estudiante desarrolla el oficio de ser estudiante universitario (Perrenoud, 2006, pág. 19)

La incidencia de los resultados de las evaluaciones en el autoconcepto del alumno es otro de los campos la investigación en el que se comprueban efectos decisivos de tales prácticas [...] El auto concepto una vez elaborado, tiene consecuencias en la conducta posterior del sujeto; es producto y factor condicionante de aprendizajes” (Gimeno Sacristán, 1992)<sup>3</sup>.

No puede desconocerse que la evaluación explicita relaciones de poder que se entrelazan con las relaciones de saber. Retomando lo propuesto por Foucault (1993)<sup>4</sup> en relación a explicar el lugar de la disciplina en las prisiones y su aporte a la reforma de los individuos “El examen es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar (...)” (pág. 190). Aplicado al ámbito de la educación se reconoce un sujeto que sabe y que evalúa a partir de su conocimiento, lo que otros sujetos saben o pretenden saber. Ya lo retoma, Gimeno Sacristán (1992)<sup>5</sup> al identificar entre las funciones pretendidas de la evaluación el poder de control, al reconocer que la posibilidad de acreditación “(...) dota a quien lo tenga de un instrumento importante de poder sobre los evaluados” (págs. 22-23). Sin embargo esta mirada tensiona nuestra mirada sobre la evaluación.

Se vuelve entonces necesario, diferenciar evaluación, de examen y calificación. La asociación entre dichos términos sucede como consecuencia de la necesidad institucional de certificar conocimiento y habilidades aprendidos. La calificación como indicador de resultados se instituye como medida de éxito o fracaso, pero nada indica respecto de los aprendizajes que le sucedieron al estudiante (Díaz Barriga, 1992)<sup>6</sup>; (Álvarez Méndez, 2000)<sup>7</sup> y (Álvarez Méndez, 2001)<sup>8</sup>. Así la evaluación queda rehén del medio (examen) que le permite a la institución establecer una medida de rendimiento (calificación) que es significativa sólo para su Administración. Distante de esta idea, queda lo propuesto por Díaz Barriga (1992)<sup>45</sup> respecto del sentido genuino de la

<sup>2</sup> Astolfi, J.P. (1999) *El error, un medio para enseñar*. Ed. Diada. España.

<sup>3</sup> Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

<sup>4</sup> Foucault, M. (1993). *Vigilar y Castigar*. Ed. Siglo XXI, 63

<sup>5</sup> Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata, 10, 334-397

<sup>6</sup> Díaz Barriga, A. (1992) *Didáctica, Aportes para una polémica*. Buenos Aires. Ed. Aique

<sup>7</sup> Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, Currículum y Evaluación*. Madrid: Morata.

<sup>8</sup> Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer; examinar para excluir*. Madrid: Morata

evaluación:

(...) la evaluación está orientada a permitir que los estudiantes reflexionen sobre lo que se alcanzó a integrar en un curso y lo que no se pudo integrar, así como las causas que pueden explicar esta situación, y sobre todo que se puede hacer para lo futuro (págs. 120-124)

La elección y el diseño de los dispositivos de evaluación tendrán un basamento ideológico que no sólo determinará esta práctica sino todo lo que sucede en el aula. Esto sucederá en acuerdo al paradigma donde uno se posicione, en función de quienes realizan la evaluación, por un lado, quienes son los destinatarios de la información que ella provee y del sentido por el que se lleven adelante, por otro.

Por otro lado, podemos analizar la práctica evaluativa de acuerdo al propósito pedagógico que persigue, en este punto pensamos que nuestras Actividades Pedagógicas Evaluables tiene un sentido asociado a la idea de la **evaluación formativa**, que pretende "(...) ayudar a responder la pregunta de cómo están aprendiendo y progresando" (Gimeno Sacristán, 1992)<sup>48</sup>. Nuestro Régimen de Enseñanza (O.C.A Nro. 1560/11)<sup>9</sup> establece que es posible exigir cumplir con ciertos niveles de logro durante el proceso de la cursada para poder acreditar la asignatura mediante el régimen de la promoción. Si bien la exigencia para la acreditación puede indicar que el sentido esté asociado a él, el espíritu de su inclusión en la norma estaba vinculado a proponer una serie de espacios para *poner a prueba* al estudiante frente a sus capacidades adquiridas en relación a los contenidos trabajados en la asignatura.

### **La APE de prueba**

La "ape de prueba" surge en el seno de las reuniones de cátedra del año 2017 previo al inicio del cursado, con el propósito de proveer a los estudiantes una instancia de acercamiento a la herramienta *cuestionario* del aula virtual. Si bien durante el primer año los estudiantes pudieron tener contacto en otras asignaturas con ella, la intención es que en el contexto de nuestra asignatura identifiquen claramente donde deberán ingresar para la resolución de las actividades, que metodología de trabajo les propondrá y qué aspectos del dominio técnico deben resolver de cara a la realización de las mismas.

En ese sentido, se diseñó un *cuestionario de estructura idéntica a las actividades posteriores: con cantidad cierta de preguntas cuya resolución es a través de campos abiertos donde los estudiantes vuelquen sus construcciones*.

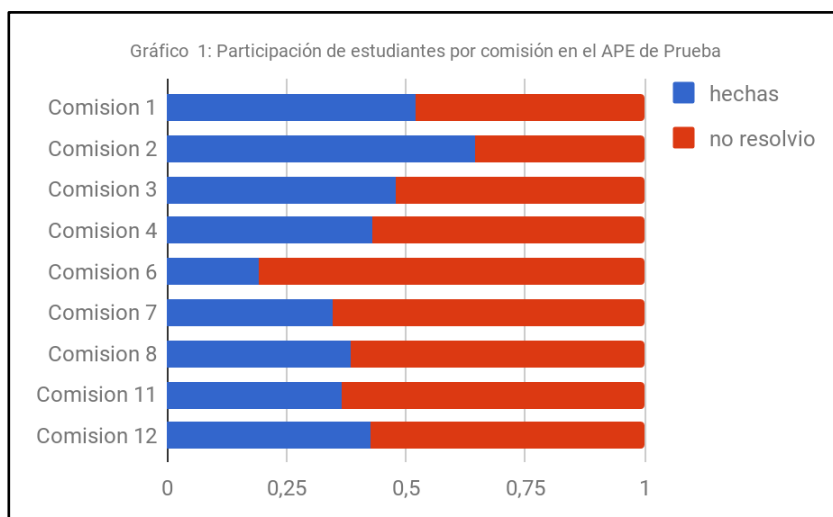
Se elaboraron grupalmente tres consignas:

- De acuerdo a tu experiencia, ¿cómo te resultó matricularte al campus virtual y elegir tu comisión?
- ¿Cómo te resultó el acceso a la actividad de Prueba?, ¿Qué dificultades crees que podrías tener para realizar la APE?
- En virtud de lo que resolviste en las preguntas anteriores, ¿Te pareció útil realizar esta actividad de Simulación Previa a las APE?

El sentido tenía que ver con conocer el grado de manejo de los estudiantes sobre las herramientas del aula virtual, y proponerles un ejercicio anticipatorio de las dificultades que podrían tener en su desarrollo.

---

<sup>9</sup> En anexo podrán conocer las principales cuestiones establecidas en dicha normativa.



Algunos de los indicadores para analizar estas dimensiones tienen que ver con la *cantidad de estudiantes que resolvieron la actividad de prueba respecto del total de la comisión*, el *tiempo requerido para la resolución*, el *grado de desarrollo en las respuestas construidas*, y finalmente el *contenido que las mismas proponen*.

A los efectos del análisis trabajaremos sobre las

respuestas de la totalidad de las comisiones de la cursada.

En la asignatura se encuentran inscriptos, 589 de estudiantes a través del SIU Guarani, no obstante como la matriculación en el campus es libre, se inscribieron al aula virtual 611 estudiantes que se agrupan en 9 comisiones del Aula virtual, requisito excluyente para la realización de la actividad. La matrícula de la asignatura está distribuida en 9 comisiones (el número de inscriptos en el aula virtual es dinámico ya que tampoco tiene fecha de finalización la matriculación).

Sobre el total de los matriculados, en el aula virtual a la fecha de realización, sólo un 43,53% resolvió la actividad de prueba (266/611). Cuando analizamos la distribución dentro de las comisiones en particular se observa (gráfico 1) que salvo algunas comisiones con comportamiento fuera del promedio, en la mayoría de las comisiones cerca de la mitad de los estudiantes participaron de la actividad.

Es interesante analizar para comprender el grado de complejidad de uso de la plataforma, la duración de los estudiantes en la actividad medida como el tiempo que la ventana de la actividad permaneció abierta hasta su cierre definitivo. Algunos datos en este sentido indican que 172 estudiantes resolvieron la actividad en menos de 5 minutos, particularmente de ellos 101 estudiantes en menos de 3, de los cuales más de la mitad lo resolvió en menos de 2 minutos. *Los estudiantes que participaron dominan la herramienta virtual.*

En relación a los comentarios que los mismos volcaron al resolver la actividad, la mayoría de los estudiantes encontraron la tarea de suscripción a la comisión muy simple de realizar, y la experiencia fue calificada mayoritariamente como buena. Los que se aventuraron a explicar las razones, adujeron que ya habían utilizado el campus anteriormente, que los docentes fueron claros en su explicación sobre cómo hacerlo, y algunos estudiantes destacaron la organización del campus como favorecedora de esta tarea.

En relación con la segunda cuestión, referida al acceso a la actividad, se comportó de idéntica forma que la primera cuestión. En tanto en la segunda consigna, es donde encontramos los indicios que dieron lugar a este trabajo, al preguntarles, *¿Qué dificultades crees que podrías tener para realizar la APE?* del total de estudiantes que contestaron la pregunta un número importante (120/266) no anticipan ningún tipo de dificultad, en tanto los restantes nos permitieron construir 5 grupos de respuestas:

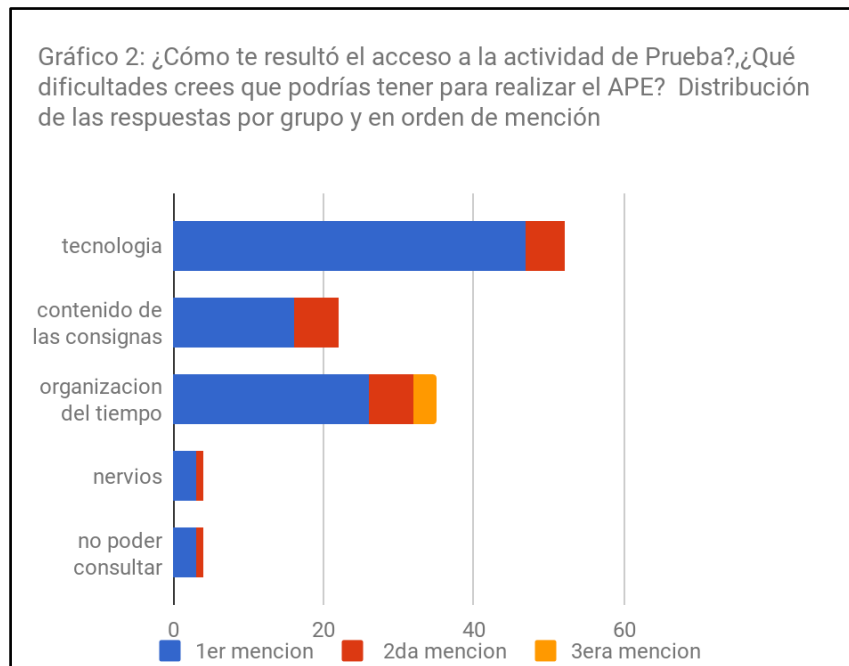
- aspectos tecnológicos relativos al acceso a internet o del servidor del aula virtual
- relativas a la organización del tiempo para resolver las cuestiones
- respecto de lo que esperaban que fuera consultado
- nerviosismo al momento de realizar el APE
- y finalmente, en relación con no poder consultar *en vivo* a los docentes ante cualquier inquietud.

En el gráfico 2, se puede observar lo significativo que resulta controlar la tecnología (acceso a internet o estado del servidor del aula virtual) tanto en proporción de menciones como en el orden de aparición en sus respuestas. Muchos de los estudiantes esperaban consultas sobre los contenidos vistos y que se incluiría en las cuestiones a consultar en el APE 1, lo que es natural y a la vez

interesante para pensar, ya que lo que representa una instancia de aprendizaje previa al examen parcial (la APE), para ellos requiere de una instancia previa de testeo sobre sus capacidades: precisan construir seguridad sobre su manejo del contenido. Al mismo tiempo temen no poder afrontar las consignas en el tiempo asignado, y en este sentido, conocer el tiempo de realización de la actividad les permite organizar cuánto tiempo dedicar a cada respuesta, administrar su tiempo y el nivel de dedicación a cada cuestión, así como qué hacer si se traban con alguna consigna.

No es casual que hayan surgido estas cuestiones, ya que representan aspectos clásicos asociados a la situación de evaluación o examen y en particular al desarrollo de su oficio como estudiantes universitarios (Huergo, 2016). En la evaluación se ponen en juego las expectativas tanto de los docentes como de los estudiantes en torno a la relación que los vincula. Los docentes esperamos que los estudiantes logren comprender y puedan dar cuenta de sus aprendizajes al resolver las cuestiones que consultamos, en tanto ellos esperan que sea justa, que refleje los contenidos y ejercicios vistos en clase.

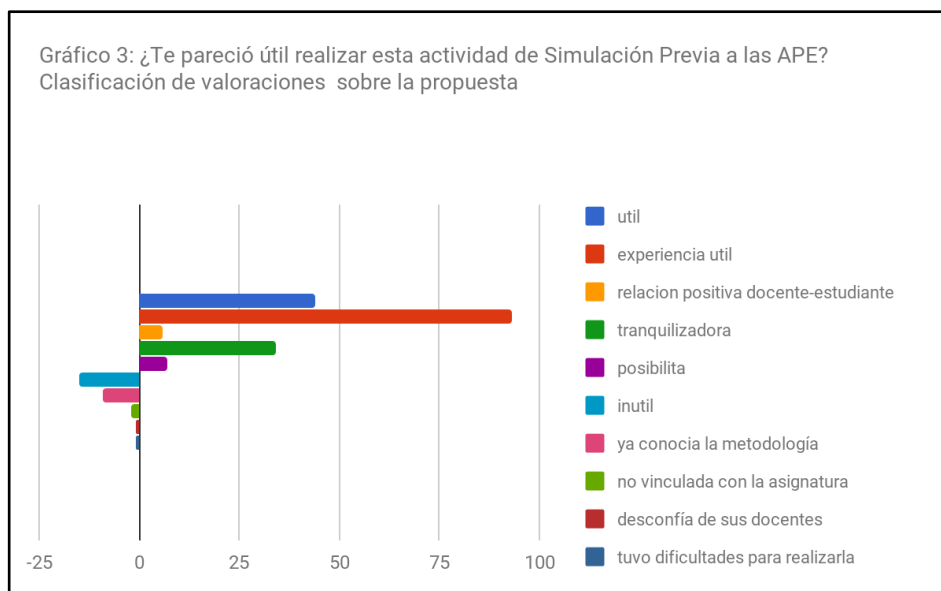
Anticipar implica un ejercicio de previsión que ofrece la posibilidad de aprender a aprender, en tanto significa imaginar la situación de evaluación, diferentes niveles de complejidad posibles tanto en materia técnica (propio de la plataforma del aula virtual como de la estructura de consignas prevista) como de contenidos. Sugiere predisponerse personalmente para la situación de evaluación, reconocer el nerviosismo, imaginar cómo modifica o condiciona mis capacidades de resolver la emergencia. Analizar comparativamente esta propuesta respecto de otras vividas y sacar conclusiones. Por tanto, invitar a los estudiantes *anticiparse* en una instancia de



evaluación, es proveerles un espacio de metacognición, en su propio proceso de formación como estudiantes, y como futuros profesionales. Claro está, que es necesario recuperar estas experiencias en un entorno de reflexión y acompañamiento para que puedan darle valor a sus producciones y las constituyan en *experiencia* en el sentido que propone Dewey (1938).

Un aspecto interesante de analizar y que forma parte de las habilidades disciplinares que se pretende entrenar, tiene que ver con la capacidad de gestionar lo emergente, lo no planificado. Algunas ideas en relación con esto se analizaron en la asignatura correlativa previa, Principios de la Administración, en relación con las decisiones de una organización. Sin embargo, aún genera grandes incertidumbres que resultan difíciles de gestionar en el plano personal, en el que también se juegan variables subjetivas como la personalidad, la gestión de la ansiedad, la seguridad, la confianza, entre otras.

La tercera cuestión que les consultamos tenía que ver con su capacidad de registro, de lo que este ejercicio implicaba, es decir, si reconocen en el ejercicio algo que les sea de utilidad. Al responder hicieron valoraciones tanto en un sentido positivo como negativo. Dentro de cada grupo de respuestas, pudimos identificar algunos sentidos que los estudiantes le otorgaron a esta actividad de acuerdo a la construcción de algunas categorías que se evidencian en el gráfico 3.



Dentro de las menciones positivas sobre la propuesta, encontramos definiciones más genéricas y con poco nivel de profundidad, como indicar simplemente que resultó “*útil*”, y también otras que demuestran un nivel de reflexión mayor. Cuando decimos que les resultó una *experiencia útil* lo hacemos retomando la idea de Dewey (1938) de que la experiencia es educativa en tanto es una experiencia social que permite que el sujeto transite diferentes situaciones que se conectan entre sí, a partir de las vividas previamente. Es decir, muchos de los estudiantes incluso aquellos que como se verá más adelante indican que no les resultó útil, advierten al resolver esta actividad su vinculación con experiencias previas, tanto en materia de uso de la plataforma o mismo de la experiencia evaluativa en sí.

Por otro lado, profundizando en aspectos relativos a la evaluación un número interesante de estudiantes comentaron que hacer ésta simulación, al permitirles anticiparse a la instancia definitiva, les dió serenidad, tranquilidad, dado que les permitió

evacuar dudas metodológicas, sobre *cómo va a ser la evaluación*. Este efecto *tranquilizador* se vincula con aquello que propone Litwin (2008):

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, por ello, provoca consuelo. [...] en tanto recupera tranquilidad es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes: por tanto, se imbrica en la buena enseñanza. (pág. 173)

Introduciendo otras de las cuestiones interesantes que destacan los estudiantes en relación con el vínculo docente-estudiante, ya que reconocen en la posibilidad de hacer esta *experiencia*, una preocupación del equipo docente respecto de las posibilidades, condiciones y preparación de los estudiantes ante las actividades pedagógicas, en definitiva, sobre sus aprendizajes. Como dice un estudiante: “Me parece bueno para que los docentes sepan de las dificultades que se nos presentan en las actividades virtuales y puedan mejorar el proceso de evaluación”.

Finalmente, algunos estudiantes valoraron particularmente la modalidad virtual como una *posibilidad*, ya que por motivos de índole personal o laboral no pueden asistir a clase y la modalidad les permite realizar las APE igualmente. Así como otros, destacaron la autonomía que propone contar un umbral de dos días para realizar las mismas, pudiendo elegir cuando ingresar a realizarlas ya que les permite definir (y obviamente controlar) las condiciones de contexto y personales en las que realizar la actividad. Este último elemento me parece muy interesante para la constitución del oficio de estudiante, en la medida que ellos se hacen conscientes, en tanto anticipan, las características de la evaluación y construyen una idea de escenario ideal para la resolución y son capaces de tomar decisiones sobre la construcción de los mismos. En estas *experiencias*, aprenden a tomar decisiones, construyen criterios propios para esa decisión y asumen un grado mayor de responsabilidad, elementos fundamentales para la construcción de profesionales reflexivos (Schön, 1993)<sup>10</sup>.

En relación con las menciones negativas sobre la propuesta (incluidas en el gráfico 3) además de ser un número muy bajo en relación al total de respuestas recibidas, la causa principal tiene que ver con que no hallaron en la propuesta ningún elemento novedoso respecto de sus conocimientos previos sobre la modalidad o simplemente no les resultó útil sin agregar más precisiones. Algunos estudiantes no pudieron establecer conexión entre la propuesta y la asignatura, aduciendo que la propuesta se parecía a una *encuesta* y no a un simulacro real del contenido de la asignatura. Esto en parte, puede significar que estos estudiantes no reconocen en esta actividad un ejercicio anticipatorio de la situación de APE real, no lo vinculan con situaciones anteriores similares (de evaluación o sobre la modalidad virtual) y por tanto no representa una *experiencia* útil para ellos. Desde nuestra mirada, el no aporte de algo nuevo, nos indica y verifica que estos estudiantes ya poseen el dominio de la metodología de la ape virtual y de las herramientas tecnológicas necesarias para su resolución eficaz; y la no relación con la asignatura evidencia en ellos los deseos o las expectativas de una medición previa de sus saberes y conocimientos aprehendidos mediante la actividad de prueba.

Una minoría de casos, desconfía expresamente de la propuesta de evaluación que le ofrecen los docentes de la cátedra, sobre sus criterios para corregir y sus intencionalidades en relación con esto:

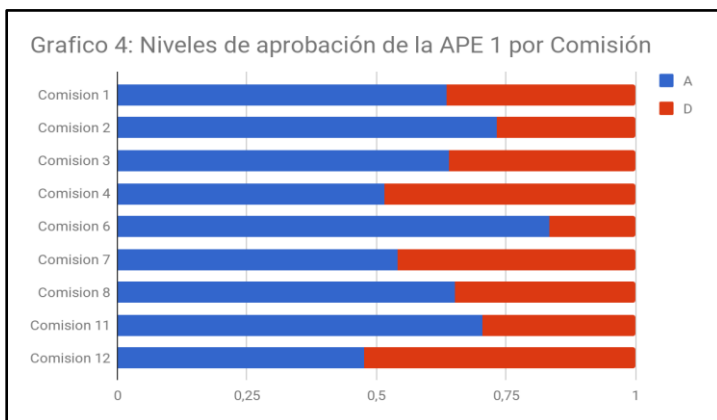
<sup>10</sup> Schön (1992) propone pensar que la práctica profesional requiere de la reflexión sobre el saber en acción y no solo del saber hacer asociado a la racionalidad técnica. La racionalidad técnica no es suficiente para abordar la realidad, sino que la propia definición del problema real necesita de una actividad reflexiva que lo re defina.



“(…) Que la forma de evaluar en ambas ape sean de manera cierta en donde no haya ningún inconveniente con la misma . Si bien sabemos que aparte de ser un requisito para llegar a la promoción y/o salvar la materia en un habilitante todos sabemos que por lo general en la cátedra se trata de impedir que se salga limpiamente para que se tenga autocrítica y en las ape sabemos que el objetivo es que el alumno llegue al trabajo de campo donde va a ser evaluado con rigurosidad y con la presión que se tiene para aprobar por ser requisito y más sabiendo que esta cátedra no admite contra cursadas si no se pasa pero a todo esto tratare de pasar las dos ape siempre y cuando el método de corrección a evaluar sea el correcto.”

Esta expresión contiene muchas de las cuestiones que Litwin (1998) anticipa como riesgos para la práctica docente en materia de evaluación y refuerza la existencia de relaciones de saber-poder que se construyen en el vínculo con los estudiantes. No significa que en la cátedra exista una intencionalidad manifiesta, pero establece una alerta sobre las lecturas que realizan los estudiantes sobre nuestras afirmaciones en el aula y sobre el saber compartido intergeneracionalmente entre estudiantes.

### La Ape de prueba respecto de la APE 1



La Ape 1 se realizó una semana después de la actividad de prueba, la estructura de la actividad como se dijo antes era idéntica solo que contaban con 1 hora de tiempo para su resolución, y en la misma fecha que se habilitó la actividad de prueba se posibilitó acceder al texto del caso en base al cual se harían las preguntas, promoviendo su lectura anticipada.

Sobre el total de los inscriptos, realizaron la actividad entre el 80% y el 98% de los estudiantes mostrando una distribución normal entre comisiones. Esto tiene que ver con que se trata de una actividad que conduce a la promoción, en tanto la prueba es solo un simulacro de realización conducente únicamente a la realización de aprendizajes en su oficio de estudiante.

Cuando comparamos los resultados de aprobación de las mismas, se alcanzaron niveles superiores al 50% en todas las comisiones tal como se ve en el gráfico 4. Y en este caso todos los docentes al momento de la revisión, no sólo otorgan puntaje a las producciones sino que produjeron una retroalimentación en relación al contenido que los estudiantes construyeron.

### Consulta posterior a la Ape real

Una vez valoradas sus producciones, nos pareció interesante conocer si efectivamente sostenían sus valoraciones sobre la utilidad de la Actividad de Prueba luego de haber realizado la ape real. Esta consulta sencilla fue resuelta de forma voluntaria por 93 estudiantes, de los cuales 70 estudiantes verifican la utilidad de la ape de prueba. Algunas apreciaciones interesantes fueron las siguientes:

“Fue de utilidad para conocer la dinámica de trabajo durante el APE, sobre todo para aquellos que nunca habían utilizado la plataforma virtual para resolver consignas.”

“Si, para saber el formato de como se toma una ape virtual”.

“Si, ya que me ayudó a entender el método de evaluación de la ape”.

“Si, siempre es mejor ver como es el sistema para estar más seguro a la hora del examen”.

“Si, me sirvió para conocer el funcionamiento de la página. Yo no me llevo muy bien con la tecnología, así que la APE de prueba me dejó más tranquila para la APE1.”

“Sí, fue de utilidad porque pude ver cómo era el sistema de pregunta-respuesta ya que, por ejemplo, antes de tener la de prueba, no sabía en dónde se podría escribir o cómo aparecería, dudas que al hacerla se me fueron y pude estar más segura para la ape 1.”

“Es útil en el sentido que permite familiarizarse con el sistema de evaluación virtual, ya que es común que los nervios al ser evaluado nos jueguen una mala pasada si no conocemos el sistema.”

“Si para aprender a usar la plataforma de apes virtuales y corroborar que no haya dificultades técnicas para poder realizar la ape 1.”

“A la hora de hacer la APE1 es una preocupación menos porque no hay que pensar en cómo es la Plataforma”.

“Más o menos, dado que el ape de prueba era más sobre la modalidad virtual y yo esperaba algo más sobre contenido de la materia (tipo de preguntas de parcial, un caso de prueba, etc).2

“No, porque ya sabía cómo utilizar el campus y resolver las apes virtuales”

“A mi particularmente no me sirvió resolver la de prueba ya que yo ya había realizado apes por el campus y sabía el mecanismo. Pero me parece útil para aquellos que hacen una por primera vez y no se llevan muy bien con el campus o lo virtual.”

Los testimonios de los estudiantes evidencian que la ape de prueba les sirvió para evacuar dudas e inquietudes del método de evaluación, del uso del campus virtual y de la tecnología empleada en dicha actividad no presencial, disminuyendo los nervios y la incertidumbre, logrando mayor confianza y seguridad al momento de la evaluación real.

### **Conclusiones**

Este trabajo pretende ofrecernos un espacio de reflexión docente, respecto de los impactos que produce en nuestros estudiantes la decisión pedagógica de establecer una actividad preparatoria ante la realización de la primera actividad pedagógica evaluable de la cursada, en la modalidad virtual.

Luego de analizar los comentarios de los estudiantes, así como los niveles de participación en las diferentes instancias voluntarias, resulta interesante destacar tres grupos de cuestiones para alimentar el debate en el entorno de la cátedra:

- Aun cuando los estudiantes indican que ya conocían la modalidad, reconocen un aspecto positivo en la existencia de la actividad, y leen en ello una actitud de la cátedra que valora la opinión de los estudiantes y quiere ser justa en las capacidades entrenadas para afrontar los diferentes niveles de complejidad de las propuestas.

- La capacidad de convertir la *experiencia* en *aprendizaje reflexivo*, depende en buena medida de que se recupere a través de la retroalimentación individual a cada actividad de prueba y en espacios colectivos, sobre las conclusiones de los dichos de los estudiantes. El discurso docente no solo es habilitador sino que además otorga validez al discurso y las reflexiones de los estudiantes, por lo que no *da lo mismo, recuperar las experiencias que no hacerlo*.
- La necesidad o el deseo que explicitan los estudiantes de que el contenido de la ape de prueba esté relacionado al contenido de la asignatura, manifestando la necesidad de poder automejorarse o autoevaluarse el grado de conocimientos aprehendidos. A partir de los comentarios de los estudiantes, surge un interesante punto para abrir debate en el equipo, respecto de si no resultaría valioso proponer una actividad complementaria a la prueba para que los estudiantes puedan *medir* su grado de conocimiento antes de las APE o eventualmente un examen parcial. Esto podría proveer un espacio optativo, en el camino de un aprendizaje orientado con puntos de revisión aunque, en la búsqueda de *aprendizajes profundos* (Bain, 2012). Si no se lo toma en estos términos puede implicar un retroceso en materia de las exigencias que como facultad se propone a los estudiantes.

### **Bibliografía**

- Álvarez Méndez, J. M. (2001).** Evaluar para conocer; examinar para excluir. Madrid: Morata.
- (2000) Didáctica, Curriculum y Evaluación. Madrid: Morata.
- Astolfi, J.P. (1999)** El error, un medio para enseñar. Ed. Diada. España.
- Bain, K.(2012)** ¿Qué es la buena enseñanza? Revista de Educación de la UNMDP Año 3, N°4, 63-74.
- Dewey, J. (1938)** *Experiencia y Educación*. Reeditado 2004 -2010, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, España.
- Díaz Barriga, A. (1992)** Didáctica, Aportes para una polémica. Buenos Aires. Ed. Aique
- Foucault, M. (1993).** Vigilar y Castigar. Ed. Siglo XXI, 63
- Gimeno Sacristán, J.- Pérez Gómez, A.I. (1992).** Comprender y Transformar la enseñanza. España: Ed. Morata,10, 334-397
- Huergo, M.C. (2016)** *Representaciones de los estudiantes de la cohorte 2015 acerca de la evaluación en dos materias comunes del primer año de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales*, Trabajo Final. <http://nulan.mdp.edu.ar/2762/>
- Litwin, E. (1998).** La evaluación, campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- (2008). El oficio de Enseñar. Buenos Aires, Ed. Paidós
- Schön, D (1992).** La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, España: Paidós

### **Anexo 1, Régimen Académico de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales**

Resumimos a continuación algunos de los temas más significativos al tema bajo análisis.

La normativa establece que las asignaturas se clasifican en tres grupos de acuerdo a su relación con la formación disciplinar; las asignaturas Grupo 1 correspondientes a las áreas centrales del conocimiento disciplinar de la unidad académica (Administración, Contabilidad, Economía Turismo y Matemática), las correspondientes al Grupo 2 (Cs. Sociales, Jurídicas) y finalmente las correspondientes al Grupo 3 vinculadas a requisitos académicos. Cada uno de los grupos tiene un marco regulatorio específico respecto de las características de organización de la cursada, siendo las del grupo 1 las de menor flexibilidad y las del grupo 3 las de mayor. Asimismo, la currícula se encuentra estructurada en tres ciclos; básico, profesional y de orientación. Estos ciclos reúnen a las asignaturas de acuerdo al grado de complejidad y especificidad en la formación, siendo el ciclo básico el inicial y el de orientación el que permite concluir con la carrera de grado. Las materias comunes a las carreras de grado en el primer año de las carreras corresponden a asignaturas grupo 1 del ciclo básico. Esto significa que el Régimen Académico establece para ellas algunas características vinculadas a la evaluación; “Dos evaluaciones parciales teóricas y dos parciales prácticos, o dos parciales teórico-prácticos, orales o escritos” y “Hasta cuatro actividades pedagógicas, evaluables a los efectos de la promoción, distintas de las evaluaciones parciales. De tratarse de una única actividad pedagógica, deberán contemplarse instancias de seguimiento para posibilitar que el alumno alcance los objetivos de dicha actividad, o una instancia recuperatoria”, “Una evaluación habilitante teórica y una práctica, o una teórico-práctica, de acuerdo a lo establecido en el artículo 12.” y “El examen final de cursado establecido en el artículo 13.” Como puede observarse para la perspectiva institucional, las nociones de evaluación y examen pueden entenderse como sinónimas respecto de acreditar los conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas. En particular lo referido al punto “c” de las actividades pedagógicas de forma precedente en el Artículo 3, la norma las define como:

“El proceso de enseñanza- aprendizaje se estructura teniendo en cuenta diversas actividades pedagógicas que se desarrollarán durante el ciclo académico. En un sistema presencial se considera que las clases, sean teóricas o prácticas, constituyen un espacio donde la relación que se establece entre el alumno y el conocimiento es mediada por el docente. Sobre estas bases, y de acuerdo a la consecución de diferentes objetivos en consonancia con los fundamentos del presente Régimen, las actividades pedagógicas que acompañan el proceso de enseñanza se utilizarán en forma diferenciada entre los distintos ciclos del Plan de Estudio.

3.1) DEL CICLO BÁSICO: Estas actividades tienen como objetivo facilitar el proceso de aprendizaje y permitir la oportuna detección y corrección de las deficiencias que pudieran haberse producido en su desarrollo. OCA 1560/11

Establece, además, que todas las materias son Promocionales. Para alcanzar la misma, se debe aprobar las instancias parciales o recuperatorios con promedio total de seis puntos sin redondeo y haber acreditado el cumplimiento del 50% de las Actividades Pedagógicas evaluables propuestas por la cátedra que no podrán superar cuatro instancias por cuatrimestre. Quienes no alcanzarán la promoción por no obtener el promedio indicado, podrán acceder a la instancia de Examen Final. Y aquellos que no hubieran aprobado una instancia parcial (sea teórico-práctica o de evaluaciones separadas) podrán acceder al examen Habilitante cuya aprobación permite rendir la instancia Final para acreditar la materia.