IVONE GABRIELA QUISPE*

Autoevaluación como herramienta de reflexión para docentes en el aula universitaria de primer año

Resumen

Este trabajo fue realizado en el seminario integrador de la especialización de docencia universitaria en el presente año. Plantea líneas de acción respecto de problemáticas que tienen que ver con la reflexión acerca de las propias prácticas docentes, para la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello que se plantea desde la autoevaluación una alternativa para repensar nuestras acciones con el fin de proponer nuevos entramados pedagógicos para las aulas universitarias, particularmente dirigido a estudiantes de primer año de la carrera de Arquitectura y Urbanismo. Como arquitecta y estando en proceso de formación docente universitaria continua, resultó necesario poder indagar y ahondar en estos procesos. Siendo el objeto de reflexión la asignatura Introducción al Pensamiento Proyectual (IPP) del primer nivel del Área de Teoría Historia y Crítica Arquitectónica de la carrera de Arquitectura y Urbanismo de la FAUD-UNSJ.

Palabras clave: Autoevaluación, buenas prácticas docentes, pensamiento crítico, reflexión

Objetivos

1. Realizar un diagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Introducción al Pensamiento Proyectual (IPP).
2. Observar la información obtenida sobre el abordaje de las prácticas para la mejora continua en el desempeño de la formación.
3. Diseñar dos dispositivos para enriquecer y reflexionar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de primer año.

Introducción

En nuestro rol como docentes universitarios de la FAUD-UNSJ, podemos identificar la necesidad de propiciar momentos de reflexión sobre lo curricular, específicamente al momento de observar los procesos de aprendizaje de los estudiantes cuando terminan de cursar la asignatura. Urge revisar las propuestas de enseñanza que se desarrollan en el primer nivel de la carrera, dado que es necesario que algunas estrategias pedagógicas vinculadas a la comprensión lectora sean acompañadas por todas las asignaturas del primer nivel. Lo que acentúa dicha problemática es detectar las dificultades que tiene el desempeño de un estudiante de primer año que eligió estudiar una carrera proyectual y no ha construido sólidos hábitos de lectura. Es preciso señalar aquí que, IPP es la primera materia del área de teoría, historia y crítica arquitectónica, dentro del plan de estudios, netamente teórica. Inferimos que parte de las estrategias que llevamos adelante no son suficientes para el desarrollo de la comprensión lectora y, nos ocupa intentar revertir esta situación.

Introducción al Pensamiento Proyectual (IPP), pertenece a la carrera de Arquitectura y Urbanismo que depende del Departamento (DAU) del mismo nombre de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Es preciso señalar que la carrera inició como escuela de arquitectura en la Facultad de Ingeniería (FI) y se decreta como Facultad en el año 1983. Así mismo en el año 1995 se crea la carrera de Diseño Industrial (DI) y cinco años posteriores la tercera carrera, Diseño Gráfico (DG), consolidándose como la Facultad que tenemos hoy. En ese sentido la Universidad Nacional de San Juan también se desprende en un proceso similar de la Universidad Nacional de Cuyo de la provincia de Mendoza y se funda finalmente como tal en el año 1973. Este aporte suma al contexto histórico, describirlo habilita a pensar desde dónde venimos.

IPP es una materia de primer año en conjunto con otras seis materias que conforman el "nivel 1" y nace con el plan de estudio del año 2008 (Ordenanza N.º 1/2008-CD-FAUD), que está vigente, estriba del Área de Teoría Historia Crítica de la Arquitectura siendo una de las cuatro áreas que componen dicho plan de estudio (figura 1).

Nuestra asignatura tiene un despliegue anual, cuenta aproximadamente con una inscripción media de 260 estudiantes, el equipo docente está compuesto por un docente titular, una docente adjunta, cuatro jefes de trabajos prácticos (pertenezco a este grupo) y dos ayudantes estudiantes. Las clases se dictan los lunes de 14:00 a 16:00 horas, las exposiciones teóricas se realizan en el aula magna con todas las comisiones juntas y las actividades prácticas se dividen en cuatro comisiones de trabajo, éstas se realizan en las aulas tipo taller y las consultas se dan en contraturno todos los jueves de 11:00 a 12:30 horas. La comunicación institucional se logra a través de un blog de cátedra incluido en la página web de la facultad página de la facultad. También se utiliza el aula virtual que está dividida en cuatro clases, una para cada comisión. Como docente, estoy a cargo de la comisión número dos, denominada "Comisión Salmona", en referencia al arquitecto colombiano Rogelio Salmona (1927-2007). Durante el cursado, tanto la obra arquitectónica como el pensamiento de Rogelio Salmona sirven como caso de estudio.

La asignatura resulta clave en la formación del futuro profesional porque aporta conocimientos teóricos, históricos y prácticos referidos a la disciplina arquitectónica especialmente el pensamiento proyectual de referentes y busca a partir de la reflexión, que el estudiante en los últimos niveles pueda construir su propio saber proyectual de manera crítica. A continuación, se comparten algunos objetivos de la planificación 2022 de la asignatura:

- Introducir al estudiante en el conocimiento y comprensión de los saberes y prácticas de la disciplina arquitectónica.

- Introducir al manejo, interpretación y crítica historiográfica de la cultura arquitectónica latinoamericana como aproximación al pensamiento proyectual.

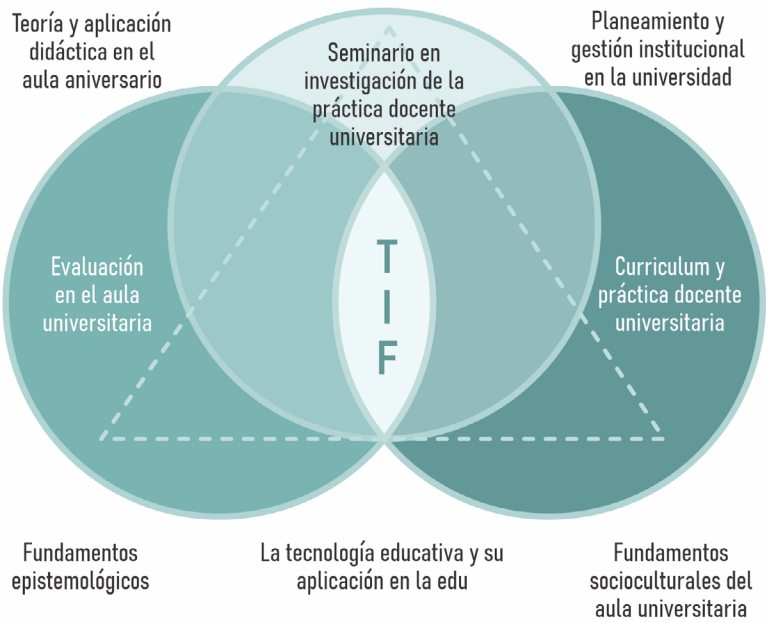
Introducidos en este contexto de enseñanza se hace urgente "reflexionar sobre nuestro propio hacer" (Anijovich, 2018) en nuestro rol como docentes de la educación superior, y con ello intentar afianzar el desempeño académico en todas las dimensiones que atraviesan nuestro trabajo y que habiliten formular interrogantes que guíen los procesos críticos de nuestro hacer, a su vez es de destacar la necesaria tarea de atravesar este proceso con los pares docentes para fortalecer y enriquecer la formación del equipo de cátedra (Anijovich, González, 2001).

A modo de resumen, se destaca que la implementación de prácticas de autoevaluación y evaluación entre pares conlleva un cambio en la dinámica de la clase donde, a partir de una interacción del alumno con sus producciones y procesos propios, y también con sus compañeros, se busca lograr la consolidación de los contenidos en pos de una mejora de los aprendizajes y las prácticas docentes. (Anijovich, González, 2001, p.73)

En el desarrollo incluiré en principio los abordajes teóricos que aportan a la discusión, los cuales fueron tomados del cursado de la especialización en docencia universitaria cohorte (2020-2022) del departamento de posgrado de la FFHA-UNSJ, continuando con las líneas de acción de las propuestas.

Desarrollo

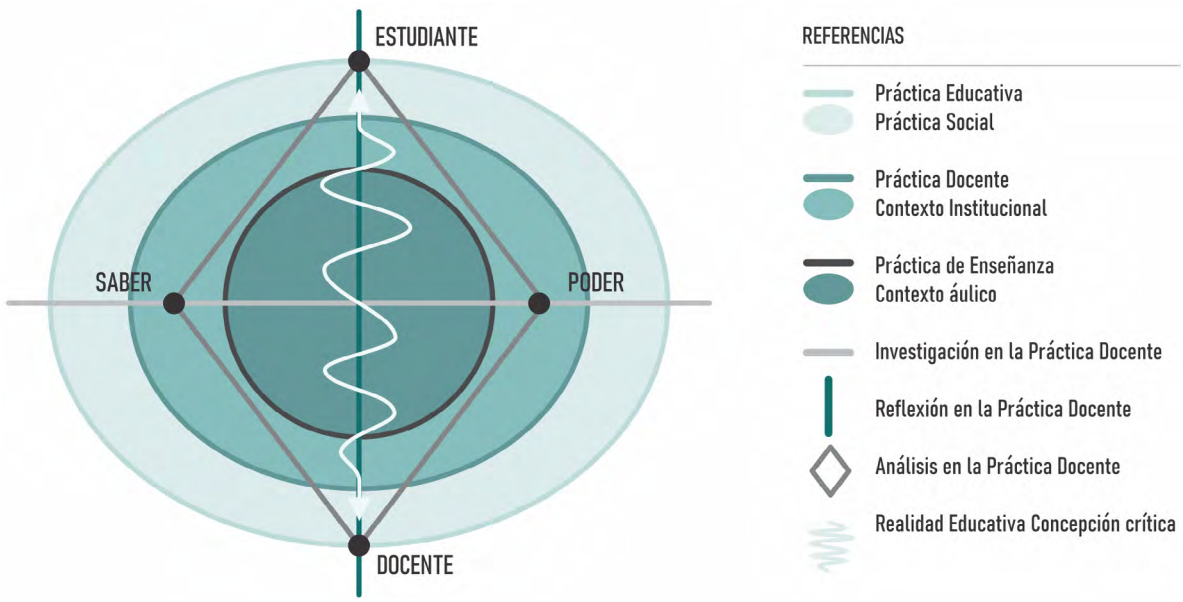
Haré hincapié de manera directa con tres módulos en particular: 1- Seminario de investigación en la práctica docente. Este módulo da cuenta de los elementos constitutivos del hacer que nos convoca, tomando sus dimensiones claves, desde el cómo y el rol de quienes. 2- Evaluación en el aula universitaria. Este módulo se trabaja ejemplos de dispositivos para el proceso de evaluación. 3-Curriculum y práctica docente universitaria. Este módulo tiene injerencia en los abordajes de la planificación de cátedra (figura 2).



De manera indirecta trataré lo trabajado en el módulo, fundamentos epistemológicos, que me permitió repensar sobre el problema de nuestra formación desde el dónde y cómo aprendemos las y los docentes. Para situarnos en el contexto áulico la referencia es a partir del módulo de fundamentos socioculturales del aula universitaria, es el contenido reflexivo que permite abordar el aula desde el dónde y desde el quiénes. De los dos módulos, "Teoría y aplicación didáctica en el aula universitaria" y "Tecnología educativa y su aplicación en la EDU", destaco su especificidad resolutiva que pude usar con distintas herramientas específicas en el propio cursado del ciclo lectivo vigente, aportando en el aula con los estudiantes, ya que es allí donde me desempeño como jefe de trabajos prácticos. A su vez, recalco la amplitud y accesibilidad para poder en poco tiempo usar algunas herramientas sencillas que facilitaron mi práctica. Y por último, el módulo "Planeamiento y gestión institucional en la universidad" termina de complementar el proceso por el cual puedo inscribir mi línea de acción desde un enfoque del planeamiento estratégico situacional (Matus, 1989).

Del seminario de investigación en la práctica docente, definí las categorías conceptuales de la práctica docente que plantean el escenario con todos sus actores y elementos constituyentes al problema general de la enseñanza-aprendizaje. Las mismas fueron tomadas del texto, "Investigación y autoevaluación de la práctica: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza" (Enriquez, Pandiella, 2021). Como resultado pude construir la siguiente gráfica síntesis (figura 3) que fue vinculada a partir del material de estudio propuesto y fui sumando los tópicos centrales de los módulos anteriores que dieron sustento teórico

a la problemática de la autoevaluación que, si bien antes aparece como concepto, fue en esta instancia que pude resignificarla como objeto de estudio y análisis. Sin descartar otras posibles relaciones, el siguiente esquema es más que plausible y la problemática se concentra en la figura geométrica romboidal.



El esquema manifiesta las relaciones entre las prácticas de enseñanza que se realizan y los diversos contextos que las contienen, sin dejar de lado los actores claves que participan. Estudiantes y docentes que reflexionan o debieran reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la práctica docente tensionados por el saber, en este caso la asignatura introducción al pensamiento proyectual y la relación de poder que conlleva, como lo señalaba Gentili (2009) "El monopolio del conocimiento constituye una de las más brutales formas de monopolización del poder y, por este motivo, debe ser democráticamente evitado en toda sociedad justa" (p.54). Es importante, que la enseñanza se democratice y sea accesible hacia una mayor cantidad de personas posibles impidiendo la exclusión de los sectores más empobrecidos. Todas estas categorías se articulan a través de analizar la práctica educativa que es el problema al que me remito, estableciendo en el centro, la realidad educativa, como el eje que no es lineal que es dinámico y cambiante en el tiempo, cada vez con mayor frecuencia de cambio e influenciado en la actualidad a los escenarios pos pandémicos. La concepción de un pensamiento crítico también es un posicionamiento que intentamos introducir en IPP, siendo conscientes que, en primer año, debe quedar planteada debido al reciente ingreso a la educación superior.

Este análisis que es el rombo azul de la figura lo inscribo como una condición de introducirnos desde las categorías conceptuales al problema de la autoevaluación. Porque una de las principales acciones que forman parte de este proceso es la observación y en este caso la autobservación.

Debido a que la autoevaluación se preocupa más por ayudar a mejorar la calidad de la acción educativa que en certificar la utilidad, se pueden adoptar modelos cualitativos que por su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los sujetos involucrados en todo el proceso evaluativo. (Enriquez, Pandiella, 2021, p.158)

El estudio sobre la elaboración de la planificación de cátedras desde los estudiado en módulo de "Curriculum y práctica docente universitaria" resulto preciso para poder componer el problema de la autoevaluación de manera significativa dando sentido a los nuevos debates sobre el currículo universitario (Camilloni, 2018). Dicho esto, puedo profundizar el problema de conocimiento sobre nuestra práctica docente en el aula universitaria, entendiéndola como tramas que se entretejen y a medida que van creciendo, cambian su forma inicial. Este proceso es posible debido a un pensamiento crítico (Freire, 1967) y la creatividad, cuerpo teórico clave dentro de nuestras disciplinas proyectuales. Por lo que cito la planificación de IPP (Giudici, 2023) con respecto a la enseñanza creativa-crítica y reflexiva:

La actividad de proyectar consiste en un proceso de equilibrio en diversos niveles, entre el sistema de conocimientos del diseñador y los datos del problema, interconectados mediante un proceso, al que se puede considerar eminentemente creativo. Desde la práctica docente se presenta un desafío, el de estimular las rutas del pensamiento y los mecanismos emocionales que hace que los estudiantes lleguen a construir planteos creativos. (p.04)

Define creatividad, y la práctica docente como practica social subsumida en la triada de docente, estudiante y el conocimiento (Houssaye, 1988), no sin tener en cuenta lo que plantea Camilloni (2018) los triángulos como una metáfora de la lógica del análisis, que habilita, pero puede cerrar el debate de su complejidad. Y es, desde esa interrelación que se pretende partir como ya señalaron varios autores respecto de la construcción de conocimiento.

Con respecto al módulo "Evaluación en el aula universitaria", se presentó una serie de instrumentos y estrategias de evaluación de acuerdo con las particularidades de cada aula universitaria, en mi caso un aula de primer año. En ese sentido poder profundizar en la evaluación con enfoque formativa (Stufflebeam,1978), tanto como sujeto docente y sujeto cursante.

Asimismo, se distingue la evaluación formativa, en la que el docente utiliza los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza y, formadora, cuando es el cursante quien utiliza la información recogida durante el proceso para reflexionar y mejorar su propio proceso de aprendizaje. (Avolio de Cols, 1987, p.1)

En palabras de Santos Guerra (2017), en su libro, Evaluar con el corazón, explica su posicionamiento con el cual suscribo.

En primer lugar, porque se evalúa el trabajo realizado por personas y porque son personas quienes realizan la evaluación. No somos, unos, máquinas de enseñar y, otros, maquinas que son revisados en su funcionamiento. En segundo lugar, porque quiero romper la idea de que la evaluación es un fenómeno meramente técnico son que en él influyen elementos de carácter ético. Por último, porque pretendo subrayar el hecho de que hay muchos sentimientos y emociones que se entrecruzan en la evaluación. Y muchas consecuencias que afectan, sobre todo, a la autoestima y al autoconcepto. (p.11)

Atravesando un aspecto humano que, fortalece la idea de la autobservación como reflexión imperiosa que conecta sobre todo con la idea del autoconcepto. Del reconocerse como sujeto que también se evalúa, cuando evalúa. "La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes" (Litwin, 2017, p.16).

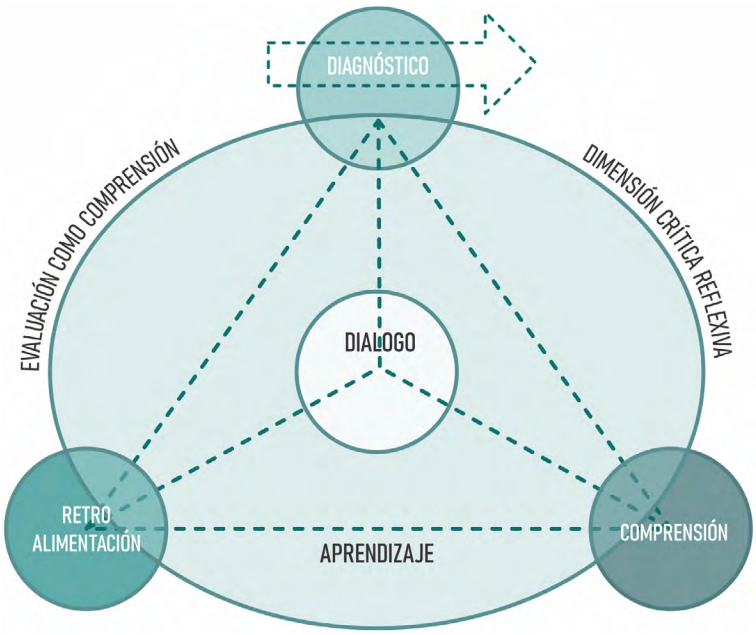
En nuestra carrera proyectual además se entiende a la evaluación como una demostración de presentación de los trabajos, que deben priorizar cuestiones formales rigurosas. No es solo un problema de contenido, si no de comunicación formal, dado que la imagen debiera comunicar rápidamente las ideas proyectuales. Este también es un criterio que corresponde debatir. Como bien expresa Edith Litwin (2017) "El prejuicio, el evaluar para corroborar la calificación que anticipamos, des descalificar, esto es, el disminuir la calificación a partir del reconocimiento de errores, sean de índole temática, de ortografía o de presentación no parecen constituir buenas prácticas evaluativas" (p. 25).

Para construir posturas sobre la evaluación en el aula universitaria, es interesante partir de conceptos que nos brinden herramientas para poder llevar a la práctica a través del diseño de instrumentos, dispositivos y/o mecanismos que nos abonen en nuestras prácticas docentes. De acuerdo con mi camino recorrido, encontré coherente trabajar sobre la evaluación desde una dimensión crítica y reflexiva, dado que se enriquece el posicionamiento de la asignatura que parte de hacer todo lo posible para construir con las y los estudiantes, el pensamiento crítico.

La evaluación como dimensión critica/reflexiva, esta entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. (Santos Guerra, 2017, p.21)

Para sintetizar lo expuesto por el autor realice un esquema (figura 4) que aborda las funciones, que luego transcurrirán en mi propuesta.

Tanto el diagnóstico, como el diálogo, la retroalimentación, la comprensión en sí misma y el aprendizaje, son conceptos que no son ajenos a nuestra cotidianidad como docentes, pero que, puestos a jugar en el marco desde este proceso, se transforman en un constructo teórico y me permiten organizar directamente las líneas de acción que decidí tomar en el presente trabajo.



Además, resulta necesario sumar referencias teóricas que invitan a seguir pensando en futuros escenarios motorizados por desafíos dentro de los equipos de cátedra, claustro docente, estudiantes y autoridades institucionales acerca de las implicancias en los procesos de evaluación para la mejora de las practicas docentes y los aprendizajes.

Transformamos la evaluación en un acto de construcción de conocimiento en el que no comparamos lo incomparable, sino que cada alumno, a partir de conocer la buena resolución -la del experto-, construye su propio conocimiento referido a la actuación, contemplando sus hallazgos y sus dificultades. En otras oportunidades, compartir con los estudiantes la construcción de criterios evaluativos para las evaluaciones, reconociendo en todos los casos su valor frente al conocimiento, genera un auténtico desafío a la hora de evaluar y recupera la evaluación como un nuevo lugar posibilitador de la buena enseñanza. (Litwin, 2017, p.32)

Por último, cabe señalar que el diseño de los dispositivos pertenece a métodos cualitativos de auto observación.

Debido a que la auto-evaluación se preocupa más por ayudar a mejorar la calidad de la acción educativa que en certificar la utilidad, se pueden adoptar modelos cualitativos (estudio de casos, de grupos, investigación-acción, etc.) que por su flexibilidad y apertura estimulan el protagonismo de los sujetos involucrados en todo el proceso evaluativo. (Enriquez, Pandiella, 2021, p.158)

Dentro de las líneas de acción propuse construir dos instrumentos de evaluación, el primero relacionado a un autoinforme que denominé "Bitácora personal de seguimiento" y el segundo un "grupo de discusión".

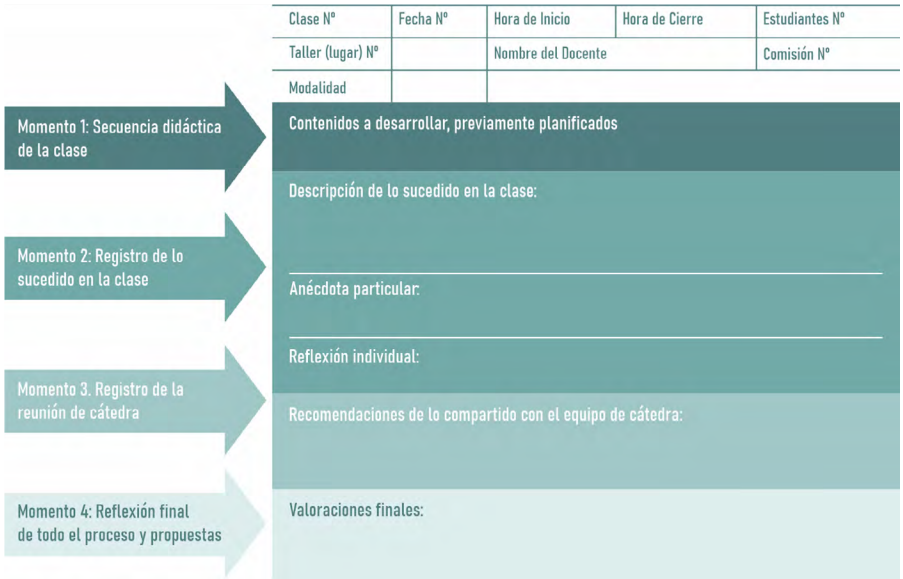
Este tipo de informe es similar a las hojas de autoclasificación, porque es escrito y está preparado para él o la docente, pero difiere de estas últimas en el hecho de que estos informes normalmente utilizan un formato abierto que consiste en respuestas a preguntas relacionadas con la educación que brinda a sus estudiantes. El autoinforme generalmente proporciona información más extensiva que una escala de clasificación. (Enriquez, Pandiella, 2021, p.90)

Y dentro de los modelos de autoevaluación docente considero pertinente ocuparme sobre el Modelo de la práctica reflexiva. (Enriquez, Pandiella, 2021). El modelo contempla tres etapas. La primera, la sesión de observación y registro anecdótico de las actividades realizadas; la segunda, el encuentro entre quien observa y quien es observada destinada a realizar una conversación reflexiva para comentar lo observado y en la que se hacen preguntas encaminadas a descubrir la significatividad y la coherencia de la práctica observada; y la tercera, el encuentro dialógico de seguimiento en la que se retoman los temas conversados y las acciones acordadas en la segunda etapa. Si es necesario y conveniente, en esta etapa se pueden registrar nuevas observaciones. Este modelo requiere de otras personas (supervisores, colegas de la misma facultad o algún directivo). La evaluación culmina con la formulación de un juicio de valor profundamente comprensivo de una realidad. En este caso, la participación del o la profesora en el diseño, desarrollo y proyección de la tarea educativa posibilita la construcción de juicios ajustados que enriquecen el proceso formativo.

En síntesis, la Bitácora personal de registro se planea en los siguientes momentos: Primer momento: escritura de auto observación en la bitácora personal de lo efectivamente ocurrido en la clase. Segundo momento: comparación entre el momento uno y lo planificado para cada encuentro. Tercer momento: en la reunión de catedra semanal compartir las anotaciones y comparaciones con todos los integrantes de la cátedra para la

puesta en común. Cuarto momento: Valoraciones finales, reflexión de todo el proceso compartido y puesta en común de las propuestas surgidas como resultado de la revisión y discusión de la autobservación y las observaciones colectivas.

En base a los ejemplos y de acuerdo con sus cualidades se propone un esquema de autobservación con raíz en el autoinforme contextualizado en mi ámbito de trabajo, destacando los cuatro momentos que enuncie anteriormente y tratando de registrar toda la información posible y útil en cada encuentro como muestra la figura 5.



El segundo instrumento, tiene que ver con poder autoevaluarnos como docentes, pero también somo sujetos cursantes que apelan a la evaluación como comprensión: dimensión critica-reflexiva (Santos Guerra, 2017). En este caso diseñe una clase de devolución parte de las y los estudiantes basado en un grupo de discusión, material que proviene del módulo "Evaluación en el aula universitaria". Tiene que ver con los trabajos grupales por parte de las y los estudiantes para auto evaluarnos.

"Cuando los docentes nos autoevaluamos y la información proviene de los/las alumnos/as" (Steiman, 2019, p.155). A este instrumento lo llame: Introducción al Pensamiento Proyectual, ¿Puede cambiar? La actividad se centra básicamente en una discusión que será propuesta para el último día de clases de la materia de cada ciclo lectivo. Es una actividad en grupo, para tener coherencia con lo transitado en el año, dichos grupos pueden variar y tendrá un mínimo de ocho integrantes, su desarrollo se hará en formato taller en un promedio de ciento veinte minutos, que es el tiempo que dura la clase. Serán dos instancias, en principio la discusión se planteará hacia el interior de cada grupo con consignas presentadas por parte del docente y por último cada grupo compartirá lo trabajado con toda la clase en formato seminario. Cada responsable JTP, tomara apuntes de las ideas que allí se expresen, para poder comunicarlas luego en la reunión de cátedra con todo el equipo. Con la función de tomar algunos lineamientos que permitan ir repensando la planificación del próximo año.

Este instrumento tiene como elementos, consignas de actividades para que desarrollen las y los estudiantes y puedan comunicar de manera colaborativa con sus pares, y su experiencia durante el año del cursado de la

asignatura. El propósito de esta es poder conocer sus opiniones y observaciones de una manera lúdica que una encuesta abierta o cerrada, más allá de las adjetivaciones, los ejemplos que propone Steiman pueden resonar de manera propositiva y asertiva superando solo la dimensión cualitativa. "Con el objetivo de recabar información respecto de la enseñanza por parte de los alumnos/as" (Steiman, 2019). El autor propone grupos de discusión que se autorregulan y organizan entre sus participantes, esto puede aportar mejores respuestas. El instrumento propone las consignas de las actividades, y por supuesto el tiempo de desarrollo. Cabe aclarar que el docente no formara parte de las discusiones y en lo posible evitara la presencia en el momento de la primera actividad. Las especificidades se expresan en la figura 6.

Conclusiones

Para arribar hacia algunas conclusiones destaco el ejercicio de hacer una reconstrucción de lo atravesado en todos los módulos a lo largo de toda la carrera de especialización, es así que, observando el recorrido comprendo el problema de las prácticas evaluativas como el entramado que contiene los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este camino propuesto, busco trabajar la autoevaluación desde una mirada introspectiva pero también ejerciéndola no solo como docente, sino también como estudiante de posgrado.

En el diseño de los instrumentos, fue vital volver al inicio de los elementos de la planificación, desde el marco teórico referencial donde se enmarca el posicionamiento del equipo de cátedra o de quienes diseñan la planificación, sujeto a un sistema educativo donde considero importante tener en cuenta conceptos que nos trae Díaz Barriga (2023) o Sousa Santos, (2005) en su epistemología del sur. En el encuentro con las y los estudiantes en el campo de la evaluación pude advertir la necesidad de proponer un ejercicio que sólo depende de mí rol como JTP, es decir mirarme y mirarnos entre docentes sobre nuestras prácticas específicas dentro del aula. A su vez, el impulso que promueve esta propuesta tuvo que ver con entender que a veces el estudiante precisa un acompañamiento guiado que articule la transición del paso de nivel de educación medio al superior.

Comprenden, no comprenden, están de acuerdo, no lo están. La vida mental no se suspende porque es el profesor el que habla. Tampoco responden todos de la misma forma cuando la enseñanza es «activa». Algunos aceptan el desafío de buena gana, a otros les genera ansiedad y esta debilita su autoconfianza y dificulta su participación en la clase. (Camilloni, 2018, p.18)

En el sentido de la cita, considero de valor adherir a la postura de los autores que intentan trabajar en este desarrollo, es decir concebir a la evaluación como una oportunidad, (Anijovich, Cappelletti, 2017), así mismo como una acción que no está al final de cada experiencia, sino que va siendo en el camino desde el inicio, que acompaña el proceso de manera continua. "Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo" (Alvarez Mendez, 1996).

Celman Susana y Camilloni Alicia señalan, que se pretende sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje, en ese sentido, urge reflexionar en la evaluación en las aulas universitarias como espacios creadores de conocimiento que, dentro de la enseñanza y el aprendizaje en las academias, debiéramos apelar a aprender a pensar, (Segato, 2021) a repensar en función de nuestras prácticas docentes y a poder interrogarnos con cierta libertad. En el sentido de ésta búsqueda, es que me planteo en mi rol de arquitecta, que los espacios educativos tienen que ser ambientes propicios para que se desarrollen esas prácticas y no me refiero solo

a lo constructivo material, hago referencia al ambiente resonador social, cultural histórico, atendiendo a las problemáticas de nuestros tiempos, sus demandas y el contexto que albergan nuestras universidades argentinas.

Creo que un profesor tiene que recordar todas las disculpas que recibió a lo largo de la vida para, disculpar y dar caminos a los intereses a los tiempos de sus discípulos. ¿Cómo no va a ser benigno el ambiente donde se debe pensar? Tiene que ser benigno, tiene que haber tiempo tiene que haber ocio. No tiene que ser un ambiente productivista, porque el pensamiento no tiene una finalidad productivista. (Segato, 2021, p.125)

La autora trae dos cuestiones por lo menos que considero importantes, la primera, tiene que ver con el llamado de atención de ponernos en el lugar de las y los estudiantes que alguna vez fuimos, y las posibilidades que recibimos cuando fuimos evaluados y nos recuerda muchas otras, cuando sucedió lo contrario. Por eso el énfasis sobre la acción de auto evaluarnos como docentes responsables de un aula que tiene que guiar a estudiantes que están empezando una carrera universitaria.

Estimo que vamos en camino y somos muchos las y los docentes que estamos convencidos que podemos tener un modelo educativo de educación superior que se reinventa, se hace preguntas y revisa críticamente sus acciones para transformar con el fin de mejorar. Concluir circuitos de formación abonan semillas para que sigan su curso y den sus frutos.

* Arquitecta por FAUD-UNSJ, especialista en docencia universitaria por la FFHA-UNSJ. Docente investigadora en IDIS FAUD-UNSJ. Becaria doctoral del CONICET.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R., González, C. (2001). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique grupo editor.

Anijovich, R., Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al que-hacer en el aula*. Aique grupo editor.

Avolio de Cols, S. (1987). *Estrategias claves para la evaluación con enfoque formativo.* Marymar editores.

Camilloni A. (2018). Didáctica y currículo universitario: palabras, conceptos y dilemas conceptuales en la construcción del conocimiento didáctico. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(2), 12-23.

Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Paidós. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5951

Canal Instituto Nacional de Formación Docente (02 de octubre de 2018) *Rebeca Anijovich Práctica Reflexiva*. [Archivo de Vídeo]. YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc&t=3s

Catedra IPP. (2023-2024). *Planificación de cátedra. Introducción al Pensamiento Proyectual*. FAUD-UNSJ.

Centro de Escritura Javeriano. (2020). Manual APA 7a edición. Pontificia Universidad Javeriana. https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual apa-7...

De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Ed. Laboratorio de políticas públicas.

Enriquez, P., Pandiella, S. (2021) *Investigación y autoevaluación de la práctica: Tejiendo diálogos interdisciplinarios para abordar la enseñanza*. 1a ed. Universidad Nacional de San Juan.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos. *Revista iberoamericana de Educación*. N.º 49 (2009), pp. 19-57

Matus, C. (12 julio 2021). Seminario sobre Planificación Estratégica Situacional y Pensamiento Estratégico. Matus, Carlos. *La planificación situacional: el Momento Estratégico (1988) (youtube.com)*

Quispe, I. G., Giudici, F., Núñez, A., Torres, C., & Vedia, M. (2022). Reflexiones acerca del trabajo en el aula-taller para comprender un texto disciplinar. *Trayectorias Universitarias*, 8(15), 110. https://doi.org/10.24215/24690090e110

Rama Viale, C. (2006) La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización. En; Informe sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. IESAL. UNESCO

Santos Guerra, M.A. (2017). *Evaluar con el corazón: De los ríos de la teoría al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.

Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo

Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.* Recuperado el 07 de marzo del 2022 de Siemens (2004)-Conectivismo - Documentos de Google

Steiman, J. (2019). *Más didáctica (en la educación superior).* Miño y Dávila editores.