



## **Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

2021

*Título: "Revisitando la evaluación: Una propuesta de innovación en el marco de la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos"*

*Autora: Mg. en Salud Mental María Eugenia Delsart*

*Director: Lic. en Trabajo Social Marcelo L. Marmet*

*Asesora Pedagógica: Prof. Elisa Marchese*

## Índice

	Pág.
Resumen	3
Introducción	3
PARTE 1	
Caracterización del tema y problema, contextualización y justificación	5
Antecedentes	9
Objetivos	13
- Objetivo General	13
- Objetivos Específicos	13
Marco conceptual	14
PARTE 2	
Definición y rasgos de innovaciones educativas	20
Presentación	22
Propuesta innovadora	23
-Momento diagnóstico	24
-Momento propositivo	30
Dispositivo de reflexión en torno a los procesos de evaluación. Preguntas orientadoras	32
Estrategias de evaluación de la propuesta	33
Conclusiones Finales	34
Bibliografía	36
Anexo	41

## **Resumen descriptivo del trabajo a realizar**

El presente trabajo tiene la intención de generar estrategias de innovación en relación a una dimensión de la práctica docente: las prácticas de evaluación de docentes de la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER en adelante), con el objeto de proponer una modificación en las mismas. Para ello se realizó inicialmente un diagnóstico de situación en el que se relevaron y analizaron los instrumentos de evaluación implementados durante los últimos dos años en la cátedra, partiendo del reconocimiento de que los instrumentos per se no dan cuenta del proceso de evaluación en su conjunto, pero sí brindan cierta información que da pautas de comprensión de cuál es la concepción de evaluación, así como también de enseñanza subyacente en el equipo docente. A partir de esta información obtenida, la innovación consiste en la proposición de ciertas herramientas que permitan al equipo docente sistematizar procesos de reflexión en torno a la evaluación en vistas de mantener una vigilancia epistemológica en pos de un acercamiento a modos de evaluación que respondan a una perspectiva transformadora. Se trata de una propuesta que parte del cuestionamiento de los modos tradicionales de evaluación.

## **Introducción**

Esta propuesta de innovación surge como Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP), y se inscribe dentro del ámbito de intervención que propone la “Reformulación de propuesta de evaluación y acreditación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y/o de propuestas curriculares”. Tiene como objetivo indagar en torno a los modos de evaluación implementados en la asignatura Trabajo Social Contemporáneo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social (en adelante FTS) de la UNER y las concepciones de evaluación subyacentes en los mismos y construir una propuesta innovadora de evaluación basada en una perspectiva transformadora.

La estructuración de esta presentación se divide en dos partes: una primera donde se recupera la caracterización del tema/ problema, contextualización y justificación. Allí se presenta desde qué enclave se construye el tema, se describen algunos de los aspectos que caracterizan a la cátedra en el marco de la cual se realiza esta propuesta de innovación, en qué momento

de la carrera se ubica la materia, qué impronta tienen los temas que se desarrollan en la asignatura, qué características tienen los estudiantes que tiene como destinatarios, cómo se entiende la evaluación desde la misma, algunas referencias a las modificaciones en la conformación del equipo de cátedra en los últimos años y de lo que ello significó en la organización interna, y qué cambios en la estructuración de la evaluación -entre otros aspectos del proceso de enseñanza- vino a traer la irrupción de la pandemia; así como también, qué discusiones puso sobre la mesa. Asimismo, se plantean allí algunos de los cuestionamientos y supuestos iniciales que dieron lugar a la construcción del tema. Con posterioridad, se realiza un recorrido por los antecedentes temáticos hallados, rastreados fundamentalmente en repositorios/ revistas digitales.

A continuación se presentan los objetivos generales y específicos, y el marco teórico conceptual de la propuesta, para la construcción del cual se indagó en este campo en el que se encontró la producción de un acervo de literatura académica profusa. Allí se conceptualiza a la evaluación como término polisémico, a la vez que se la reconoce como práctica compleja, de carácter político, con múltiples atravesamientos, no escindida del proceso de aprendizaje en su conjunto. Se identifican, asimismo, dos grandes perspectivas, o modos de entender la evaluación: una asociada a una mirada tradicional, más de corte positivista, basada en la tradición mimética o modelo experimental, que tiene al examen como instrumento de evaluación por excelencia; y una perspectiva transformadora, situacional, contextual, democrática, que apunte a poder mirar la evaluación como parte del proceso de enseñanza integrandoló en el proceso de trabajo didáctico y no como un resultado final y objetivo en sí mismo. Se reconoce en dicho apartado que la evaluación proporciona información necesaria para tomar decisiones que puedan modificar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, se deja instalada la pregunta por si esas decisiones producen filiación académica o inclusión excluyente; es decir, si democratizan el aprendizaje o acrecientan brechas de desigualdad mediante mecanismos de ejercicio de poder autoritarios.

La segunda parte de este trabajo consta inicialmente con una caracterización de qué se considera por innovación educativa, brindando algunas referencias de cómo distintos autores la conceptualizan. Posteriormente, se presenta la propuesta de innovación realizada. Para esbozar la misma, en primer lugar, se planteó un proceso diagnóstico, en el que se relevaron y analizaron datos a partir de los instrumentos de evaluación utilizados en la cátedra en los últimos dos años -2019 y 2020-: parciales, trabajos prácticos, encuestas de cátedra. Se partió

de la comprensión de que los instrumentos no definen el proceso de evaluación per se, aunque sí brindan ciertos elementos que permiten ir desmenuzando qué concepción de evaluación subyace a los mismos. Con los datos obtenidos a partir de esta instancia, se realiza una propuesta de sistematizar una instancia de reflexión en torno a la evaluación, que pretende constituirse como innovadora dentro del proceso de evaluación de la cátedra, entendiendo que toda innovación tiene componentes de preservación y componentes de institucionalización o de modificación de aspectos instituidos.

Por último, en las conclusiones se recapitulan los planteos nodales realizados a lo largo del trabajo, enfatizando en la propuesta de innovación realizada, mediada por algunas de las reflexiones que fueron recorriendo el proceso atravesado.

## **PARTE 1**

### **Caracterización del tema/ problema, contextualización y justificación**

Como se dijo anteriormente, la presente propuesta de innovación se inscribe dentro del ámbito de intervención que propone la “Reformulación de propuesta de evaluación y acreditación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y/o de propuestas curriculares”. Se recuperan para su planteamiento aportes de dos seminarios dictados a lo largo del cursado por esta propuesta curricular: el de Diseño y Coordinación de Procesos Formativos, y el Taller de Diseño e Innovación Curricular.

La preocupación en torno a la dimensión evaluativa surgió inicialmente a partir del cuestionamiento en relación a los procesos de evaluación llevados a cabo en el marco de la cátedra en la cual me encuentro desarrollando tareas docentes, como adjunta: la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Se trata de una asignatura troncal de cuarto año de la carrera, de régimen anual, de cursado obligatorio, que se encuentra comprendida entre las materias que componen el Área de Trabajo Social, que son las asignaturas específicas de trabajo social de los cinco años de la carrera y las correspondientes a la práctica académica, ubicadas en tercero y cuarto año. Desde el Área Trabajo Social se definen muchos de los lineamientos de la impronta de la carrera. A su vez, que sea una materia ubicada en el ciclo superior también hace referencia a

un acercamiento a la caracterización de sus destinatarios, que son estudiantes con un recorrido académico y de identificación con Trabajo Social, en proceso de construcción de un perfil en el marco de un proyecto profesional.

Se trata de una cátedra que tiene relación estrecha con aspectos del contexto, de la realidad actual, del tiempo presente, tiempo de crisis, y que propone temas que les estudiantes suelen señalar como novedosos, no abordados anteriormente por otras asignaturas. En esta línea, la cátedra centra su objeto en el campo de Trabajo Social. Desde este núcleo se despliegan distintas líneas analíticas: lo contextual; los desarrollos de Trabajo Social en otras latitudes y realidades; los debates y desafíos contemporáneos; la cuestión social y su problematización, su relación con la Intervención Profesional y sus dimensiones; los escenarios y espacios de inserción laboral/profesional, la organización de la categoría profesional, los procesos de configuración disciplinar, las perspectivas vigentes, los desafíos identitarios.

En el programa de cátedra se explicita que se entiende a la evaluación como un proceso permanente, no escindido del proceso de aprendizaje en su conjunto, como un momento más del proceso formativo que procura la integración de los conceptos claves de cada unidad. Si bien año a año se van planificando los dispositivos de evaluación, hasta el 2019 la modalidad de evaluación venía siendo la transmitida e internalizada por tradición; es decir, dando continuidad a los modos que venían siendo implementados, que no eran cuestionados, pero tampoco tenían criterios explicitados para los docentes que nos fuimos incorporando a la cátedra con los años. Había una serie de acuerdos tácitos que se iban asimilando desde el saber hacer. Si bien se consideraban las situaciones de cada estudiante, una a una, la idea de evaluación sostenida desde la cátedra no se dissociaba de la realización de dos exámenes parciales de preguntas abarcativas, y dos o tres trabajos prácticos anuales, en su mayoría de carácter grupal; instancias en las cuales en general no han sido explicitado de forma clara los criterios de evaluación ni lo que se espera de cada uno de los dispositivos propuestos. Por otra parte, sí fueron sostenidas, aunque con improntas diferentes según cada docente, instancias de devolución de resultados a estudiantes, considerando aspectos colectivos y personales de cada instrumento de evaluación utilizado.

Considero que esto que viene ocurriendo en la cátedra de la que vengo siendo parte, de que no se expliciten criterios e intencionalidades, y de que existan acuerdos tácitos, o supuestos de sentido que se dan por certezas, que no se reduce exclusivamente a los procesos de evaluación, sino que atraviesa el proceso de enseñanza en su conjunto, no es una experiencia

aislada. Creo que, en parte, tiene que ver con que los docentes que formamos parte de instancias de formación disciplinar, en una inmensa mayoría, no tenemos formación docente, y vamos construyendo la enseñanza como un “saber hacer”, haciendo camino al andar. Pero además, existen normas o condiciones reglamentarias de educación que muchas veces son muy rígidas, pero que es necesario respetar.

Cabe realizar un paréntesis aquí para acotar que hoy la cátedra está compuesta por una docente titular, una adjunta y una jefa de trabajos prácticos (en adelante, JTP), pero esta conformación ha sufrido numerosas modificaciones en el último tiempo, sumado a un vaciamiento de los roles intermedios en la composición de un equipo docente. Esto sin dudas ha interferido en la posibilidad de ir construyendo acuerdos comunes de sentido en relación a la evaluación.

La pandemia vino a poner en jaque muchos de esos modos, en tanto, en contexto de virtualización de la educación, fue inminente la necesidad de su replanteamiento, acelerando así procesos que quizás hubiesen tomado otros tiempos sin un imponderable de este tipo.

En este sentido, en la Facultad de Trabajo Social, durante el ciclo lectivo 2020 se definió mediante resolución el otorgamiento de la regularidad por defecto a todos los estudiantes inscriptos en el cursado de las distintas carreras, lo cual generó ciertas controversias, en tanto puso sobre la lupa discusiones históricas no saldadas, entre otras cosas, en relación a la posibilidad de prescindencia o no del cursado en carreras como la de Trabajo Social. Quizás por las características de la misma, que es una carrera en la cual la teoría y la práctica tienen una ligazón indisoluble, y la teoría no puede ponerse en acto sino es mediante su conjugación con un “saber hacer”, quizás por un habitus, a decir de Bourdieu<sup>1</sup> construido en torno a una facultad que siempre brindó un entorno muy “familiarizado”, o “escolarizado” si se quiere, en el cual la mayor parte de las asignaturas son anuales y de cursado obligatorio.

Aquí tienen lugar discusiones de otro tipo, entre ellas, si el cursado obligatorio es realmente necesario para la apropiación de contenidos, o qué lugar ocupa en la misma la construcción del vínculo docentes-estudiantes. En qué medida este constituye soporte, y en qué medida es un mecanismo de control o de vigilancia que reafirma relaciones de poder. Asimismo, podríamos preguntarnos: ¿Cómo hacer que el proceso evaluativo aporte reales instancias de aprendizaje que generen afiliación académica e intelectual en los estudiantes, y no

---

<sup>1</sup> Ver: BOURDIEU, Pierre, (1980), El sentido práctico. Siglo XXI Editores. Madrid.

consignismos vacíos, o formalismos que midan cuán meritorie fue el desempeño de la otra persona como para obtener la acreditación de la asignatura en cuestión? ¿Qué lugar tiene la escritura académica como herramienta por excelencia de evaluación? ¿Qué otras aristas se ponen en juego en la misma? ¿Cómo poner la mirada en los procesos realizados en lugar de en el mérito?

En la misma línea, nos podríamos preguntar también, ¿Cómo se valora el curso de un proceso de manera virtual? Si la puntuación en un examen parcial, en un trabajo práctico o en un final tienen sus arbitrariedades. ¿De qué otros modos por fuera de los más tradicionales se puede evaluar un tránsito por una asignatura?

Para la realización del presente trabajo de innovación, en primer lugar, se pensó en orientar el trabajo hacia la evaluación de estudiantes. Sin embargo, en el proceso de indagación de material teórico así como en el “amasado” del tema, se pudo comprender que el cuestionamiento construido era en torno a la instrumentación de los procesos de evaluación por parte de docentes. Esto llevó a que se produjese un giro en el tema del trabajo, pasando a poner el foco en la reflexión en torno a los procesos de evaluación en el marco de la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de la Facultad de Trabajo Social.

El punto de partida es el reconocimiento de que están muy arraigado en nuestro contexto modos tradicionales de evaluación, que tienen como modo de acreditación por excelencia de una asignatura la realización de un examen escrito, instancia que se supone, recuperando algunos aportes de Carlino (2004), que tiene la función de certificar saberes, de retroalimentar la enseñanza y el aprendizaje, así como también, que enseñaría a prestar una función selectiva en relación a los contenidos del currículum. Esto habla asimismo de una cierta rigidez de las condiciones reglamentarias de evaluación en términos de acreditación, definidas por el propio sistema educativo.

Sin embargo, es necesario realizar algunos cuestionamientos a esta idea. Además de la pregunta por si las escalas de puntuación dan cuenta de los procesos atravesados por los estudiantes en el recorrido por una asignatura, es necesario pensar que la instancia de escritura puede estar mediada por distintos condicionamientos, entre ellos, la disponibilidad de herramientas vinculadas a la posibilidad de plasmar claramente algunas ideas de forma escrita. Allí se juega, asimismo, un proceso mucho más complejo que el de dar cuenta de la aprehensión de ciertos contenidos. Allí se ponen en escena los procesos de filiación académica y de filiación intelectual, como recupera Bonicatto (2016) de Alain Coulón.

Algunos autores plantean que la utilización del examen escrito como modo de acreditar conocimientos responde a políticas de corte neoliberal en educación, de recorte presupuestario, regidas por la demanda de achicamiento del gasto en dicho ámbito.

De cualquier modo, cabe aclarar que la centralidad del cuestionamiento en este trabajo no se encuentra focalizada en las herramientas o dispositivos de evaluación contruidos en sí mismos, sino en el modo en que son implementados, o en el contexto de qué otras prácticas evaluativas, con qué criterios, si responden a procesos de evaluación significativa, entre otros aspectos; y cómo se juegan allí los procesos de enseñanza.

### **Antecedentes**

Al respecto, se rastrearon antecedentes en repositorios digitales en relación al tema, en los que se encontraron numerosas experiencias de procesos de indagación/ investigación/ innovación acerca del tema abordado. Recuperaré aquí algunas reseñas de los mismos sin pretensión de exhaustividad, comprendiendo, asimismo, que la vinculación de algunos tiene mayor lateralidad que la de otros.

Así pues, en el Repositorio de la Universidad Autónoma de Madrid pueden encontrarse publicaciones de la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, editada por la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), alusivas a la evaluación de prácticas docentes, que resultan insumos muy interesantes para este trabajo.

Allí se puede ubicar un trabajo de Juny Montoya (2012), denominado “Evaluar las evaluaciones: diseño y puesta a prueba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en unidades”, que presenta la sistematización, diseño y puesta en marcha de una estrategia dirigida a promover la reflexión y coherencia en la práctica docente, reuniendo información que permita alimentar el sistema de evaluación. Realiza una distinción entre la evaluación para la acreditación y la evaluación para el mejoramiento que resulta interesante considerar. Este trabajo guarda relación directa con esta producción, en tanto pone el foco sobre las prácticas evaluativas con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza, desde una construcción similar a la de este trabajo.

Por otra parte, dicha revista ha realizado publicaciones de reflexiones obtenidas en instancias de intercambios. Una de ellas, publicada por Mario Rueda Beltrán (2009), denominada “Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de

la docencia”, producto de un encuentro entre los miembros de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (RIIED), en el marco del I Coloquio Iberoamericano “La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas”, realizado en Buenos Aires, en noviembre de 2009, aporta problematizaciones de gran interés, considerando las distintas dimensiones de la evaluación: política, teórica, metodológica-procedimental, de uso, de evaluación de la evaluación y ética. En la misma línea, nos encontramos con otra publicación de dicha revista, de autoría de la Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia (2008), denominada “Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia”, realizado en la Ciudad de México, que también realiza aportes en la misma línea que el anterior. Resulta interesante de ambos trabajos la mirada puesta sobre la evaluación de la docencia, así como también que recuperan la evaluación de la evaluación como una dimensión más. Es decir, permite ver cómo este aspecto se va constituyendo como una dimensión que, sin dudas, es construida como objeto de análisis de la comunidad científica.

Entre las publicaciones del Repositorio Institucional de la UNLP (en adelante, SEDICI: Servicio de Difusión de la Creación Intelectual), también se registran una multiplicidad de publicaciones afines al tema seleccionado. Una de ellas es el texto “Evaluación docente desde la opinión de los alumnos”, de Irigoyen, Silvia Angélica; Albarracín, Silvia Alicia; Papel, Gustavo Omar, (2010), publicado en el X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, realizado en Mar del Plata. Se trata de una investigación que buscó recoger la opinión de estudiantes en relación a actitudes y aptitudes del cuerpo docente de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, mediante la implementación de encuestas estructuradas, que aporta elementos interesantes en relación a la voz de estudiantes en torno a los procesos de evaluación. Se suma este aporte como antecedente en la recuperación de percepciones de estudiantes, considerando su centralidad en el planteo realizado.

Por otro lado, Maia Hrydziuszkó y Lorena Alejandra Gorlero (2018), publican allí un artículo denominado: “El desafío de la evaluación en la formación docente. Compartiendo experiencias de trabajo en el nivel superior”, en el que exponen algunas experiencias de trabajo en las que piensan a la evaluación como práctica pero también como actividad desplegada en el aula, como experiencia creativa – constructiva de conocimiento, en un

recorrido hacia una perspectiva constructivista de la evaluación, que no sea sinónimo de mera constatación, sino que aloje la experiencia creativo/ constructiva de conocimiento. Para ello, proponen la utilización de distintos tipos de instrumentos de evaluación ajustados a cada grupo, que puedan conjugarse para hacer más rica la experiencia de aprendizaje. Este antecedente genera un interesante aporte desde la concepción de evaluación que propone.

Por otra parte, el texto “Estudio sobre prácticas de evaluación de docentes universitarios del área contable” de Larramendi, Tellechea, Fonseca, Tavella, Búechele y Fernández Lorenzo (2020), presenta un estudio de caso en el que analiza las prácticas evaluativas vigentes en materia contable en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, mediante un estudio que articula metodología cualitativa y cuantitativa de relevamiento de información. Este trabajo tiene la intencionalidad de promover prácticas docentes de evaluación de calidad, considerando que en dichos espacios la mayoría de quienes desarrollan tareas docentes no tiene recorridos por trayectorias formales de formación pedagógica. Resultan muy interesantes los aportes, las preguntas realizadas y los análisis a partir de las respuestas obtenidas.

Se puede encontrar, también, en dicho registro, una publicación de Elena Marson y Jerónimo Track (2017), de la Universidad Nacional de La Plata, denominada “Aportes para la reflexión sobre procesos de evaluación: su importancia como instrumento de transformación de nuestras prácticas docentes”, quienes aluden en su texto a diferentes preguntas en torno a la evaluación, en torno a las cuales se van realizando reflexiones críticas. Una de las preguntas que van guiando dicho proceso y que resuena con los cuestionamientos que fueron dando lugar a este trabajo es si la evaluación es realizada para transformar realidades o por mero control.

Por otra parte, se puede recuperar el trabajo de María Mercedes Martín y Leandro Matías Romanut (2017), presentado en las IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula realizadas en la ciudad de La Plata, denominado “Experiencias docentes en el proceso de evaluación: re-significando las herramientas de la virtualidad”, en el que instalan, previo a la pandemia, aspectos que se tornaron centrales a partir de este acontecimiento que trastocó nuestras cotidianidades. Parten considerando que la evaluación es un campo de conflictos y tensiones y que las tecnologías aportan nuevas dimensiones a considerar en dicho escenario. Se trata de un trabajo que describe acciones de formación y reflexión a partir de una propuesta para

abordar evaluaciones en aulas virtuales que invita a pensar en las modificaciones que inevitablemente suceden en esta dimensión del proceso de enseñanza a partir de la pandemia. Por su parte, Claudia Infante Barabrá (2019), en su texto “La evaluación en el aula: docentes, estudiantes, voces y proyectos”, publicado en la revista *El toldo de Astier* n° 18, procura generar reflexiones en torno al lugar de la evaluación en el aula, los supuestos de docentes y estudiantes frente a la misma, a qué y cómo se evalúa y a la relación de la enseñanza con las ideas sobre los jóvenes. Una de las cosas que menciona la autora es que la evaluación no situada es una marca de ejercicio de poder. A partir de la idea de que evaluar un objeto es asignarle valor, la autora sostiene que ese valor no es absoluto, sino que se trata de un valor relativo, en relación a cierto proyecto; de lo contrario, sería absolutizar la evaluación. En sintonía con las preocupaciones iniciales que fueron dando lugar a este trabajo, la autora se pregunta qué se evalúa, cómo se evalúa y cómo se relacionan las ideas sobre los jóvenes y la enseñanza con el tipo de evaluación que llevamos a cabo en el aula.

Dos últimos aportes que traeré en el planteamiento del estado del arte son:

El artículo presentado por María del Carmen Malbrán (2016), en las I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: “Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación”, realizadas en La Plata, denominado “Evaluación y prácticas docentes en la universidad pública”, donde alude a las variables internas que condicionan la evaluación, a partir de la experiencia de la autora en distintos seminarios de posgrado dictados. La autora brinda interesantes aportes para el tratamiento de la evaluación en la educación superior, partiendo de la hipótesis de que ciertas falencias o limitaciones que pueden observarse en el acceso al conocimiento en las generaciones actuales se encuentran relacionadas con los modos de enseñar y de evaluar.

Y el de María Luisa Fernández, María Cristina Spínola y María Cecilia Schamun (2009), presentado en el II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, denominado: “Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación”. Se trata de un trabajo que es parte de una investigación más amplia, y que tiene como finalidad analizar información proporcionada por los docentes mediante una encuesta realizada, sobre el tipo de evaluación que realizan, los aspectos que consideran, los criterios que utilizan y la modalidad de devolución de los resultados de los exámenes de los alumnos. Este texto se constituye como un antecedente interesante en tanto

recupera la visión de los propios docentes en torno a los procesos de evaluación implementados.

Tomando los aportes de los antecedentes antes mencionados, el presente trabajo tiene la intención de pensar en estrategias de innovación en relación a los modos de evaluación de los estudiantes en el aula, en el marco de la cátedra a la que se hizo referencia anteriormente, con el objeto de proponer una modificación en los mismos. Para esto se realizó una indagación que permitió consolidar un diagnóstico de situación que posibilitó tener una comprensión más rigurosa de cuáles son las perspectivas en relación a la evaluación que subyacen en las prácticas del equipo docente de esta asignatura, para a partir de allí proponer modificaciones en vistas de acercarlas a una perspectiva transformadora de la evaluación.

## **Objetivos**

### Objetivo General

Indagar en torno a los modos de evaluación implementados en la asignatura Trabajo Social Contemporáneo de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNER y las concepciones de evaluación subyacentes en los mismos y construir una propuesta innovadora de evaluación basada en una perspectiva transformadora de evaluación.

### Objetivos Específicos

1. Indagar en torno a las concepciones de evaluación subyacentes entre docentes de la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNER.
2. Revisar los modos de evaluación de la asignatura Trabajo Social Contemporáneo implementados mediante la revisión de los instrumentos o dispositivos utilizados durante los últimos dos años.
3. Proponer instancias sistemáticas de reflexión en torno a los procesos evaluativos de la cátedra en pos de que estos estén direccionados a generar aprendizajes significativos.

## **Marco conceptual inicial**

Existe un acervo académico profuso en relación a la evaluación. Una de las cuestiones que señala Araujo (2008) es que la evaluación viene siendo consolidada en los últimos años como campo disciplinar; por lo cual, las prácticas evaluativas vienen siendo miradas y analizadas en el marco de producciones académicas, lo que obliga a esbozar algunas fundamentaciones en torno a su uso. Esto ha permitido reconocer al término evaluación como polisémico, e identificar también algunas de las asociaciones de sentido que son frecuentes en relación al mismo. Aunque sea frecuente su comprensión como práctica aislada de los determinantes que la constituyen, allí subyacen aspectos de índole política. La disociación de la evaluación a estos aspectos responde a un paradigma, a un modo de comprenderla. En el recorrido por distintos autores pueden identificarse diferentes intentos por sistematizar las perspectivas, corrientes, enfoques, tradiciones en relación a la evaluación, tal como recupera Araujo (2008, 2016). Por hacer alusión a algunos, la autora menciona la distinción de prácticas de evaluación según tipo de racionalidad técnico o práctica realizado por Álvarez Mendez (2001), los paradigmas positivista y alternativo según Perez Gomez (1985), o la distinción realizada por Parlett y Hamilton (1985) entre evaluación iluminativa y evaluación basada en el paradigma agrícola botánico.

En este sentido, su asociación a las ideas de medición o calificación, tiene vinculación con la mirada de la evaluación desde una corriente positivista. Esta tradición responde al modelo experimental que consiste en la medición de resultados mediante escalas estandarizadas, con instrumentos extrapolados a las distintas realidades, poniendo el foco en la obtención de resultados o cumplimiento de objetivos. Esto podría corresponderse con la llamada tradición mimética que postula Jackson, que responde a la transmisión de conocimientos desde un modelo imitativo (Araujo, 2016). Los estudiantes acceden así a conocimiento de segunda mano, es decir, no producen el conocimiento, sino que acceden a lo que el docente presenta, lo cual construye un modelo de autoridad fuerte depositada en el docente, que es quien tiene la verdad última. El aprendizaje es, así, una acumulación de contenidos. El examen o las pruebas objetivas son modalidades de evaluación frecuentes desde este paradigma.

Por otra parte, Jackson (Araujo, 2016) habla también de la tradición transformadora, la cual está orientada a la intencionalidad de generar cambios en los estudiantes. Desde esta tradición el modo de evaluación es situacional y contextual, considera los procesos y tiene como premisa que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, reflexivos, con criticidad y

visión ética. Aquí el camino recorrido para el aprendizaje se hace de forma conjunta entre docente y estudiantes, se va construyendo de forma cooperativa, con apertura a lo imprevisto. La autoridad docente desde esta tradición no tiene un carácter tan jerárquico, en tanto la verdad no es única, es construida, por lo cual hay lugar para el cuestionamiento de la palabra de quien enseña. Tal como sostiene la autora:

Para Bain (2007) una buena enseñanza está vinculada con “el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías y los diferentes estándares para las evidencias utilizadas para conseguir ese conocimiento” (Bain, 2007: 19). Esta idea se vincula con lo que él mismo denomina “aprendizaje profundo” en el que los estudiantes, con motivo del análisis de un texto, revelaron que podían pensar sobre los argumentos que habían descubierto en el mismo y distinguir entre la evidencia y las conclusiones planteadas en las explicaciones. (Araujo, 2016, p. 8)

En consonancia con la perspectiva transformadora, Camilloni y otros (1998) aluden a la evaluación como herramienta de conocimiento, partiendo de reconocer al trabajo de evaluador como eminentemente político. Realzan, de esta manera, la importancia de una actitud democrática en evaluación, siendo posible reconocer a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Los autores realizan una serie de reflexiones mediante las cuales se separan de una visión de la evaluación cercana a la medición, calificación y acreditación de contenidos, acercándose a una consideración de la misma como generadora de conocimiento fundado, autónomo y crítico. Camilloni es quien sostiene la premisa de “todo a todos” como principio ordenador del dispositivo pedagógico, con anclaje en un ideal social y moral asociado a la idea de justicia y de igualdad. “No nos parece demasiado justo el uso de procedimientos iguales entre desiguales” (Camilloni y otros, 1998, p. 16), sostienen, en una afirmación que tiene estrecha relación con los fundamentos que dieron lugar a la realización de este trabajo. Tal como afirman: “Libertad y autonomía, democracia y autovalía son también cosas que se aprenden en las escuelas. Y el espacio de las prácticas evaluativas es, entre otros, un lugar potente para esos aprendizajes. O los contrarios” (Camilloni y otros, 1998, p. 15).

Resonando con la idea de que evaluar implica un posicionamiento político, y acordando con la posición de la perspectiva transformadora de la evaluación, resultaría interesante realizar,

asimismo, algunas alusiones en relación a la evaluación escrita. Desde hace ya varios años, Díaz Barriga (1994) decía que la premisa “a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza” constituía una falacia. El autor sostiene que el examen escrito ha adquirido centralidad en educación a partir de que la política educativa neoliberal de los noventa impusiera el recorte del gasto y los recursos en educación. El examen asume, pues, el rol de legitimador de la restricción en el acceso a la educación. Es una instancia sobredeterminada por condicionantes de distinta índole, sobre la cual se realizan una serie de inversiones de relaciones sociales y pedagógicas, en palabras del autor. Se construye una fuente de legitimación basada en criterios supuestamente biológicos -aunque en realidad se trata de criterios ideológicos- que justifica procesos de exclusión, como sucede con la medición de coeficiente intelectual, basada en arbitrarios epistemológicos. De esta manera, además, el deseo queda por fuera de toda relación con el aprendizaje. Se aprende para acreditar, no para saber. En esta línea, el autor afirma que el puntaje establecido en un examen escrito está más vinculado al sostenimiento de relaciones de poder que a cuestiones de índole pedagógica, en consonancia con los desarrollos de Foucault (2002). Por tanto, el problema asociado al examen sería sorteado recuperando al aula en su dimensión reflexiva, de debate y como espacio habilitador de la posibilidad de realizar preguntas, más que de respuestas.

En esta línea, Paula Pierella (2016), por un lado, se pregunta en relación a las evaluaciones escritas, puntualizando en los primeros años de ingreso a la universidad, si las mismas constituyen mecanismos de filiación académica o de selectividad social o inclusión excluyente. Esto se debe a que, como señala en el texto, pocas veces los instrumentos de evaluación son instancias que permitan mejorar el proceso de aprendizaje, en tanto son más bien utilizadas con la intencionalidad de cumplir con una finalidad administrativa. A esto se suma la no explicitación de los criterios de evaluación de docentes. En un contexto meritocrático, la medición de resultados en sí misma o la tasación de conocimientos, como llama la autora, es un riesgo que sería importante evitar, en tanto son prácticas que no aportan a la afiliación intelectual ni académica de los estudiantes. El examen continúa teniendo un lugar de normalización, a decir de Foucault (2002).

Por otra parte, Paula Carlino (2004), se refiere a la distancia entre la educación real -que se encuentra más cercana a la certificación de ciertos contenidos- y la deseable -que invita a revisar lo escrito posibilitando su reescritura a partir de los señalamientos realizados, potenciando así el proceso de aprendizaje. Esto posibilita la asimilación de la escritura como

herramienta de pensamiento, como así también el aprendizaje de los códigos de escritura disciplinares. Una evaluación deseable, recupera la autora, es válida, explícita y educativa.

Por su parte, Jaime Constenla Núñez (2009) realiza una recuperación de Santos Guerra afirmando la necesidad de comprender a la evaluación como una práctica compleja, aproximada a dimensiones afectivas, organizativas e ideológicas, y no solo técnicas. Allí se pone en evidencia la contradicción entre la promesa de igualdad y los mecanismos de producción de desigualdad. Iniciar el recorrido por un trayecto que posibilite una evaluación que problematice estas características es la finalidad de esta propuesta.

María Cristina Davini (2008), por otra parte, enuncia a la evaluación como un proceso que valora el camino recorrido por los estudiantes hacia los objetivos de la enseñanza. Como tal, este proceso es inherente a la enseñanza, y es necesario para la misma, en tanto la valoración de avances, logros y dificultades debe ser considerada para cumplimentar con los objetivos e intenciones establecidos. Asimismo, puede ser reorientado de ser necesario.

Sin embargo, esto no supone que se prescinda de la necesidad de revisar y mejorar las estrategias métodos y parámetros evaluativos, como continúa diciendo Davini (2008), comprendiendo que la evaluación tiene efectos sustantivos en el desarrollo de los estudiantes, pero que también base para la mejora de la enseñanza.

Asimismo, la autora sostiene que la evaluación forma parte no escindida del proceso educativo, es un proceso continuo que acompaña de forma completa el recorrido de la enseñanza, cumpliendo diversas funciones y aportando distintos tipo de información. Diferencia lo que nombra como distintas "caras" de la evaluación: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora, a las que menciono sin describir en detalle.

Otro aporte interesante que realiza es la alusión a un movimiento denominado evaluación auténtica, que sostiene la necesidad de conformar modos de trabajo que reflejen situaciones de la vida real, que se propone generar cambios en la evaluación educativa mediante dos estrategias, que son: por un lado, la modificación en las herramientas de evaluación utilizadas y, por otro, la consideración de la evaluación como parte inherente del proceso de enseñanza y no como una instancia en el momento de culminación o cierre de la misma. La evaluación auténtica se basa en cuatro estrategias de evaluación: la evaluación de rendimiento, los portafolios, los registros personales y los registros de logro.

Por último, en relación al uso de escalas cuali o cuantitativas, la autora no habla de su desestimación, sino de la necesidad de tener ciertas alertas y recaudos con su uso, como por

ejemplo, especificar previamente los criterios que se consideran al momento de conceptualizar o poner puntaje en una evaluación.

Por su parte, Susana Celman (1998), partiendo de la importancia de pensar en un enfoque de la evaluación educativa alejado de la constatación, la medición y la comparación de los conocimientos, que tome distancia de la implementación de procedimientos iguales para sujetos en posiciones desiguales, presenta algunos aportes con la finalidad de mejorar la evaluación para transformarla en herramienta de conocimiento. Esta transformación, sostiene, requiere de intención y condiciones de posibilidad.

Su hipótesis inicial es que es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento si se consideran algunos aspectos y se desarrollan otros. Sin plantear un recorrido exhaustivo de su propuesta, es interesante recuperar algunas de las ideas que va hilando en la misma.

En sintonía con lo traído anteriormente de Davini (2008), sostiene que la evaluación no es un agregado en el proceso de enseñanza, sino que es parte del mismo. La evaluación va sucediendo en simultáneo al aprendizaje: a medida que uno aprende, va discerniendo, diferenciando, valorando, criticando, etc. Estas acciones son realizadas tanto por estudiantes como por profesores o profesoras. En consonancia con esto, la evaluación no sería un proceso propio de un momento del aprendizaje, al cierre del cursado, sino que inicia cuando comienza a tener lugar la pregunta en torno a qué es lo que se enseña, de qué modo, si es significativo ese aprendizaje, si puede ser incorporado por los estudiantes. Es decir, el objeto de aprendizaje no puede dissociarse de cómo es abordado ni de los procedimientos a los que se recurre a tales fines. Por esto mismo, sostiene que no hay modos de evaluación mejores que otros, sino que su utilidad va a depender de la pertinencia en relación al contenido, a los sujetos, y a la situación con la que sean construidos.

Además, la autora resalta la importancia de que los docentes centremos la atención en qué y cómo están aprendiendo los estudiantes, en lugar de focalizar en lo que se enseña. Alude a lo que autores denominan “evaluación dinámica” o “evaluación a través de la enseñanza”, que describe como una corriente que propone que la mirada del docente se encuentre puesta en cuánta ayuda o en qué demandan los estudiantes, en vez de en la medición satisfactoria en la realización de una tarea. Aquí se encontraría considerado el propio docente en la evaluación, en tanto en la evaluación estaría contemplado el momento en que su intervención para promover un cambio cognitivo es necesario.

Por otra parte, refiere a la complejidad del proceso de evaluación que excede el momento de obtención de información acerca de lo que se desea evaluar. Se trata de un proceso que se continúa a partir de las lecturas, reflexiones, problematizaciones, interpretaciones realizadas en relación a la información recabada, y que inicia previamente, en tanto el diseño de evaluación implica asumir una postura teórica epistemológica en relación al conocimiento. Es decir, los instrumentos de evaluación no son su núcleo central. La perspectiva de continuidad de la evaluación es, de esta manera, indispensable en la gestación de mejoras en la misma. En palabras de la propia autora: “la construcción de un juicio evaluativo acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las escuelas requiere reconocer la especificidad del hecho educativo y, dentro de ella, su carácter procesal, dinámico y multideterminado” (Celman, 1998, p.11). Por tanto, para transformar el proceso educativo es necesario poner en evaluación las estrategias de aprendizaje puestas en juego al momento de construcción de conocimientos.

Considero fundamental destacar la afirmación de que realizar una evaluación implica necesariamente asumir una postura política en tanto en la evaluación se ponen en juego relaciones de poder que pueden hacer más democrático o autoritario el proceso; así como también posturas éticas respecto a quién es ese otro en su subjetividad, qué saberes trae y cuáles tienen lugar en el proceso de evaluación.

Coscarelli (2020), se refiere a la evaluación como aquella herramienta que permite comprender el sentido de las acciones con la finalidad de mejorarlas. Su finalidad última es, por tanto, la transformación. En general, sostiene, es una noción que no tiene buena receptividad, y no sin razón, en tanto la es asociada a estimar el valor de algo, medir, juzgar, calcular, acreditar. Comprendiendo de esta manera la evaluación, podemos decir que está puesta en juego permanentemente en la vida cotidiana. Sin embargo, a diferencia de la que puede ser puesta en acto mediante el sentido común, la evaluación a los fines educativos tiene argumentos y criterios fundados.

En coincidencia con los planteos de los autores anteriores, la evaluación proporciona información que es necesaria para tomar decisiones que pueden ser significativas en los procesos de enseñanza, y también en los de aprendizaje. Sin embargo, estas decisiones pueden apuntar a construir un conocimiento más democratizador, que genere filiación académica; o bien, puede acrecentar brechas de desigualdad.

## PARTE 2

### **Definición y rasgos de innovaciones educativas**

Se piensa en este proyecto de innovación como una estrategia que procura introducir algo nuevo, o alguna modificación sobre la base de algo que ya estaba para generar una nueva institucionalidad, modificando así una estructura preexistente. Según plantea Coscarelli, en educación:

...llamamos innovación a intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización: nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, la institución y la dinámica del aula. Estos cambios conllevan la intencionalidad de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Coscarelli, 2020, p. 4).

La autora resalta además que los procesos de innovación se encuentran en estrecha relación con las perspectivas que los sustentan, así como con las características del contexto social, histórico, político, cultural y con las particularidades de los objetos de estudio, las disciplinas y tradiciones de las facultades/universidades en las cuales son implementados. Su puesta en marcha no es sin resistencias, en tanto entran en contradicción la lógica de cambio con la de preservación de las instituciones, considerando que los cambios trastocan aspectos estructurales e históricos en las mismas (Coscarelli, 2020).

Fernández Lamarra agrega que la innovación no refiere a cualquier cambio, sino a un cambio intencional, que supone metas y objetivos, “podemos afirmar que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención” (Fernández Lamarra, 2015, p. 28), sostiene el autor.

Se piensa en este proyecto de innovación como una instancia que procura introducir algo nuevo, o alguna modificación sobre la base de algo que ya estaba, generando una nueva institucionalidad, modificando así una estructura preexistente. Según plantea Coscarelli (2020), en educación:

Llamamos innovación a intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización: nuevos proyectos y programas, materiales

curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, la institución y la dinámica del aula. Estos cambios conllevan la intencionalidad de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Coscarelli, 2020, p. 4).

La autora resalta además que los procesos de innovación se encuentran en estrecha relación con las perspectivas que los sustentan, así como con las características del contexto social, histórico, político, cultural, y con las particularidades de los objetos de estudio, las disciplinas y tradiciones de las facultades/universidades en las cuales son implementados. Su implementación no es sin resistencias, en tanto entran en contradicción la lógica de cambio con la de preservación de las instituciones, considerando que los cambios trastocan aspectos estructurales e históricos en las mismas (Coscarelli, 2020, p. 6).

En la misma línea, tal como se aborda en el material provisto por el seminario en los Bloques I y II, una intervención conlleva un proceso innovador que tal como se recupera de Lucarelli, es un “(...) elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria...” (Lucarelli y otros; 1991: 7). La ruptura con las formas tradicionales o dominantes se lleva a cabo, pues, en el “entre”, en la tensión entre lo instituido y lo instituyente, poniendo en juego las lógicas de la institución, la historia, los significados, la identidad construida, a decir de Remedi (2004).

Fernández Lamarra (2015) agrega que la innovación no refiere a cualquier cambio, sino a un cambio intencional, que supone metas y objetivos; “podemos afirmar que se trata de algo planeado, deliberado, sistematizado y producto de una intención” (Fernández Lamarra, 2015, p. 28).

Partiendo, por tanto, de las anteriores consideraciones, este proyecto propone una innovación en los modos de evaluación académica en la cátedra antes mencionada, pudiendo construir herramientas que nos acerquen a otros modos de evaluación que enfoquen la mirada de forma más integral en el proceso realizado por cada estudiante y no en la medición de contenidos acumulados, considerando de forma más cabal los procesos de apropiación de contenidos significativos, así como también de las lógicas propuestas por la asignatura.

## **Presentación**

Este proyecto propone una innovación en la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNER; específicamente, en las prácticas docentes en los procesos de evaluación, a partir de la realización de un diagnóstico de situación de las mismas. Tiene la pretensión de construir herramientas democráticas, que nos acerquen a modos de evaluación que enfoquen la mirada de forma más integral en el proceso realizado por cada estudiante, que tengan la intención de generar cambios, con anclaje situacional y contextual, que generen procesos de aprendizaje significativos, reflexivos, críticos, con perspectiva ética, que permitan construir vínculos más horizontales entre docentes y estudiantes, que tengan realmente a los estudiantes como protagonistas; considerando de forma más cabal los procesos de apropiación no sólo de los contenidos sino de las lógicas propuestas por la asignatura.

Es decir, mediante este proyecto se pretende poner bajo la lupa los modos de evaluación implementados desde la asignatura<sup>2</sup>, con el objeto de proponer modificaciones en las mismas que tiendan a procesos transformadores.

Se busca con esto trascender los modos tradicionales de evaluación. Dichos modos, basados en la utilización de herramientas de acreditación más que de evaluación, mediante la implementación de pruebas de carácter objetivo, con escalas estandarizadas de medición y justificadas biológicamente, evalúan más la acumulación de contenido u obtención de resultados que la apropiación de conocimiento. Asimismo, se piensan aislados de los sobredeterminantes que la condicionan, poniendo en juego dispositivos meritocráticos, normalizadores, productores de inclusión excluyente.

Como primer momento de este proceso de innovación, se realizó una indagación que permitió consolidar un diagnóstico de situación para tener una comprensión más rigurosa de las perspectivas vigentes en relación a la evaluación en las prácticas docentes de esta asignatura, para a partir de allí proponer modificaciones en vistas de acercarlas a una perspectiva transformadora de la evaluación.

---

<sup>2</sup> Se describieron algunas caracterizaciones de dicho espacio en el apartado “Caracterización del tema/ problema, contextualización y justificación”.

En función de ello, se propuso una herramienta de evaluación de la evaluación, para ser implementada por docentes, de carácter amplio, abierto, que se constituya como una instancia de reflexión permanente en torno a dichos procesos.

### **Propuesta Innovadora**

La propuesta de innovación realizada no se puede desprender de la adhesión a ciertos modos éticos y políticos de comprender la evaluación en docencia universitaria, así como también de la disposición como docente a revisar los propios modos de ejercicio de la docencia, y de la puesta en acto de la evaluación.

Como se manifestaba en la presentación, este proyecto tiene como finalidad pensar en estrategias de innovación en relación a los modos de evaluación de los estudiantes en el aula, en el marco de la cátedra Trabajo Social Contemporáneo de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la UNER, con el objeto de generar una modificación en los mismos.

Se trata de una propuesta que parte del cuestionamiento de los modos tradicionales de evaluación, que frecuentemente están basados en la realización de exámenes escritos, con asignación de calificaciones numéricas que posiblemente no representen de modo fidedigno ni consideren la integralidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el marco de una asignatura. De esta manera, este trabajo tiene como finalidad la evaluación de los modos de evaluación implementados por las docentes de la cátedra y la generación de modificaciones en los mismos que los acerquen a una perspectiva transformadora de la evaluación.

Como se dijo anteriormente, la implementación de la innovación se encuentra en profunda imbricación con las concepciones teóricas, epistemológicas, políticas, éticas que subyacen en la propuesta en relación a la evaluación. Es por esto que se consideró necesario indagar en el desentrañamiento de dichas concepciones, con la finalidad de tener una visión más precisa del punto de partida. Por ello, es que la implementación de esta propuesta consta con distintos momentos:

Un momento diagnóstico, construido a lo largo de las indagaciones realizadas en el marco del proyecto, en el que se revisaron, mediante un trabajo de análisis, los criterios explícitos e implícitos que están operando en los procesos de evaluación que vienen desarrollándose en el

marco de la cátedra, así como también los instrumentos que vienen siendo utilizados en el último tiempo.

Y otro momento propositivo, que consiste en la construcción y diseño de un dispositivo de evaluación de la evaluación, que tendrá la intencionalidad de constituirse como herramienta que permita sostener el ejercicio periódico de la pregunta en relación a las concepciones de evaluación del equipo de cátedra y en cómo estas se traducen en instancias concretas de evaluación a lo largo del cursado de la asignatura, partiendo de la concepción de que todo modo de pensar se plasma en un modo de hacer.

### Momento diagnóstico

El primer momento implicó la puesta en acto de ciertas estrategias de relevamiento para la ampliación del diagnóstico inicial sobre el problema identificado, que da lugar al objeto de la innovación, entre las cuales se identifican la recopilación de datos secundarios o fuentes documentales y análisis y sistematización de datos obtenidos. Así pues, se realizó una indagación documental de los instrumentos (parciales, trabajos prácticos, instrumentos de evaluación de cátedra implementados) utilizados durante los últimos dos años: 2019 y 2020, analizando en qué contexto fueron implementados, a qué lógicas responden, qué modos de entender la evaluación subyacen a los mismos<sup>3</sup>. Cabe la aclaración de que durante el año 2020, la virtualidad obligada en función de la pandemia de Covid 19 demandó mayor sistematicidad en los registros de la planificación y programación de la cátedra, de las decisiones tomadas, de los materiales e instrumentos implementados, etc. Por lo tanto, la información obtenida de lo realizado durante el 2020 ha estado bastante más ordenada y completa que la de los períodos anteriores.

Corresponde realizar algunos comentarios antes de iniciar el análisis de instrumentos utilizados. Antes del 2020, la evaluación constaba de la implementación de dos exámenes parciales escritos cuatrimestrales y dos o tres trabajos prácticos, dependiendo de la planificación anual. Durante el 2020, la regularidad fue garantizada por defecto por resolución de la universidad; por lo cual, se recurrió a herramientas que tuvieron otro carácter, en tanto no estuvieron enfocadas a la acreditación de la asignatura. En el año 2021, si bien se continuó eximiendo a los estudiantes de la obligatoriedad de participación en los encuentros sincrónicos en función de garantizar la accesibilidad, se incorporó la

---

<sup>3</sup> Se adjuntan los instrumentos utilizados en Anexo I.

obligatoriedad de presentación y acreditación del 50% de las actividades propuestas por la cátedra: participación en foros, controles de lectura, realización de trabajos prácticos, entre otros, de acuerdo a lo que dispusiera el equipo docente, ofreciendo cada asignatura cuatro instancias anuales para la cumplimentación de esta condición. De cualquier manera, no se tomará análisis de 2021, en tanto al encontrarse aún en curso el proceso continúa abierto.

La construcción de dispositivos de evaluación desde la virtualidad implicó modificaciones sustanciales en los modos de evaluar. Anteriormente, los parciales, que eran el instrumento de evaluación por excelencia, tenían la característica de constar con dos o tres consignas en las que se les proponía a los estudiantes conceptualizar, desarrollar, reflexionar, problematizar en torno a los ejes centrales de las unidades abordadas desde la asignatura. Se trataba de un instrumento de carácter abierto y amplio. El mismo tenía puntuación a partir de la escala tradicional de 1 a 10, siendo 10 la calificación más alta obtenida, y obteniendo la aprobación con la calificación de 6 en adelante. Cada examen tenía su correspondiente instancia de recuperatorio, con consignas diferentes.

Por otra parte, los trabajos prácticos siempre fueron pensados desde dispositivos que traten de ser lo más habilitadores posibles del abordaje del tema. Dependiendo de en qué se intentara poner el foco, se han propuesto herramientas para desarrollar tanto a nivel grupal como individual; algunos de abordaje más reflexivo/ analítico, y otros de mayor articulación con situaciones concretas; sin embargo, tampoco con los mismos se explicitaron rúbricas o criterios de evaluación. Inclusive, muchas veces no han estado manifiestos correspondientemente los objetivos del trabajo, o a qué se apuntaba con la realización del mismo, a partir de presuponer que éstos se daban por sentado o podrían comprenderse desde la propia puesta en acto de la realización del trabajo.

En **2019**, al igual que se venía realizando los años anteriores, se tomaron dos exámenes parciales, uno por cuatrimestre, con sus respectivos recuperatorios. Las preguntas estuvieron orientadas a la caracterización, reflexión, conceptualización, desarrollo, relacionamiento, identificación de los temas centrales abordados a lo largo de cada una de las unidades de la materia.

Sin embargo, en relación a esa instancia, cabe decir que no fueron especificados los criterios de evaluación o rúbricas para explicitar cuáles eran las condiciones mínimas de aprobación y en base a qué se definía la puntuación del examen. Sí se realizaron devoluciones, con algunos

señalamientos a nivel colectivo y otros individuales, aunque con poca sistematicidad, en tanto entre el equipo los acuerdos básicos de sobre qué va puesta la mirada en cada devolución, o qué aspectos se tienen en cuenta para puntuar un examen no están explicitados, sino que son acuerdos tácitos.

Por otro lado, se propuso la realización de tres trabajos prácticos, también en relación a temas centrales del programa, que tuvieron la pretensión de ofrecer herramientas novedosas y significativas en el intento de apropiación de cada uno de los temas abordados. Estuvieron orientados a constituirse como dispositivos que posibiliten captar algo de la complejidad que atraviesa a los temas desarrollados, buscando trascender miradas simplistas. Así también, tuvieron la intención de incentivar ejercicios exploratorios, de indagación, de lectura, de identificación, pero también de producción y reflexión propia.

Además, se realizó al final del cursado una instancia de autoevaluación que constó de un instrumento (encuesta) que invitamos a los estudiantes que completen, con opción de hacerlo de forma anónima, que tuvo la intención de recuperar la percepción de cada uno en relación a distintos aspectos del proceso de aprendizaje: al involucramiento propio, a las clases, a los temas, a los autores y textos trabajados y al proceso en sí mismo. No incluimos, en esta oportunidad, preguntas específicas por los dispositivos de evaluación utilizados. Este instrumento, que solemos implementar en el marco de la materia, tiene la intencionalidad de generar un espacio donde podamos tener un intercambio con los estudiantes acerca de su propia experiencia del tránsito por la asignatura.

Aquí se podría acotar que, si se piensa a la evaluación como un proceso permanente no escindido de la enseñanza, no puede ser valorada a partir de las herramientas o dispositivos utilizados exclusivamente. Si bien esa no es la intención de esta recuperación, esto no quita la importancia de analizar la validez de estos instrumentos.

Por otro lado, cabe acotar que este año hubo un nuevo reacomodamiento en el equipo a partir de la renuncia de la docente adjunta. La cuestión de la conformación del equipo ha sido un aspecto que ha atravesado el amalgamamiento docente durante un buen período, en tanto el equipo de cátedra ha sufrido numerosas modificaciones en un período de tiempo relativamente corto, por distintas razones, como se dijo inicialmente. Esto no es una cuestión menor a considerar, en tanto la concepción de evaluación al interior de la cátedra también es una construcción que requiere de acuerdos básicos y de un piso de entendimiento común que no se alcanza de un día para el otro.

El **2020** estuvo atravesado, como ya se dijo antes, por el advenimiento de la pandemia; y, por lo tanto, esto significó modificaciones sustantivas en múltiples aspectos vinculados al proceso de enseñanza/ aprendizaje; entre ellos, en las prácticas de evaluación. La regularidad se garantizó por defecto, por lo que los dispositivos de evaluación utilizados no tuvieron carácter de obligatoriedad. Esto llevó a que los instrumentos de evaluación implementados no estuvieran abocados a la finalidad de acreditación de la asignatura. Posiblemente esto haya sido lo que nos permitió a docentes estar más atentos al proceso y a buscar herramientas que resulten más convocantes para estudiantes; y a estudiantes, que su participación en las propuestas realizadas no haya estado mediada por el mandato de acreditación.

A lo largo del año, en plena exploración de las herramientas de la virtualidad, se implementaron varios foros de reflexión, una invitación a completar un padlet y un trabajo práctico en el primer cuatrimestre. Revisando a la distancia los instrumentos utilizados, puede decirse que las preguntas siempre procuraron tener un carácter reflexivo, buscando su articulación con situaciones de lo real, así como también intentando realizar problematizaciones o reflexiones que enlacen distintos temas en el marco del programa. Se ha indagado asimismo en los recorridos previos de los estudiantes en relación a los temas desarrollados, así como también se ha invitado a que traigan aportes/ propuestas/ provocaciones que resulten disparadores provenientes de sus propios intereses y focos de atención. Varias veces a lo largo del año se les convocó a los estudiantes a la realización de instancias de recapitulación, en las que se pudiese recuperar lo trabajado, así como también emitir alguna apreciación acerca del proceso y de los ajustes o redireccionamientos necesarios.

Se propuso la realización de un trabajo práctico por unidad. El primero, en función del tema abordado en la Unidad I, de carácter reflexivo conceptual, buscó la realización de un escrito de producción propia que pueda articular categorías/ temas desarrollados. Asimismo, también se solicitó una breve evaluación de la propuesta del equipo de cátedra, considerando los recursos didácticos, bibliografía, dispositivos utilizados, etc, en función de tener alguna orientación que pudiera ir evaluando el desarrollo del proceso iniciado en la virtualidad.

En el segundo cuatrimestre se incluyó la participación en dos trabajos prácticos, relativos a las unidades 2 y 3 del programa. En el primero se buscó generar instancias analítico-reflexivas, mediante un trabajo que constó de una instancia individual y una grupal

y un momento posterior de socialización, que proponía una estrategia didáctica de “simulación”; esto sería, según Litwin (2008), la participación en una situación similar a una real, aunque sin los riesgos que las mismas conllevan. Nos propusimos con esto que los estudiantes puedan simular un proceso de Intervención Profesional y generar una reflexión a partir del mismo, conectando con dimensiones subjetivas experimentadas durante dicho proceso ficcional. Este trabajo tuvo una muy buena repercusión entre estudiantes, lo cual se manifestó en la encuesta de autoevaluación realizada a fin de año con expresiones como la siguiente:

*Entre las herramientas y dispositivos que fueron utilizados por el equipo de cátedra destaco aquellos que habilitaron el debate y el intercambio. Particularmente, el Trabajo Práctico N°2, donde el análisis individual y la reflexión colectiva a partir de un caso, resultaron un aporte interesante para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, las instancias de socialización de las producciones grupales fueron una herramienta que enriqueció nuestro proceso (Palabras de estudiante en encuesta de autoevaluación).*

Por último, el tercer trabajo práctico, estuvo orientado a una actividad de búsqueda, indagación, caracterización, identificación, reflexión, relacionamiento en torno a un tema de la última unidad del programa: las organizaciones del colectivo profesional.

En términos generales, las instancias grupales fueron recuperadas como espacios de oxigenación, en tanto posibilitaron el encuentro, el intercambio, la discusión, en un año de virtualidad y aislamiento.

*Considero que los trabajos prácticos realizados en grupo fueron un aporte significativo, por un lado, porque me permitieron articular el contenido desarrollado y, por otro, porque el encuentro con compañeras (a pesar de ser virtual) me predisponía de una mejor manera para encontrarme con la asignatura, ya que en general, me resultó un tanto dificultoso conectarme con esta modalidad (Palabras de estudiante en encuesta de autoevaluación).*

*Los trabajos integradores al final de cada unidad temática no solo sintetizaron y posibilitaron la comprensión de los conceptos abordados, sino que también permitían hacer un análisis de reflexión para articular las actividades propuestas y los temas desarrollados (Palabras de estudiante en encuesta de autoevaluación).*

Aunque también algunos estudiantes señalaron la dificultad en la comprensión de los criterios de evaluación de estos dispositivos:

*Considero que las actividades grupales (...) tuvieron criterios de evaluación que no comprendí muy bien, ya que no entendí exactamente qué estaban evaluando en esas instancias. Si bien el trabajo en*

*equipo siempre es enriquecedor; creo que estas instancias fueron complejas a la hora de articular las distintas tareas que se debían realizar. (Palabras de estudiante en encuesta de autoevaluación).*

La encuesta de autoevaluación de cátedra realizada a fin de año, implementada mediante un Google Forms, fue respondida por un total de 26 estudiantes. Se trató de una encuesta con algunas preguntas abiertas y otras cerradas. Si bien no hubo ninguna pregunta específica en relación a la evaluación, a diferencia de años anteriores, algunas de las consignas fueron tocando este aspecto lateralmente, como se fue recuperando en las citas realizadas.

Se señalaron allí como sugerencias/ demandas al equipo de cátedra, algunas cuestiones en relación a las instancias de devolución de los trabajos:

*Realizar devoluciones con mayor rigurosidad, en el sentido de exigir mayor precisión conceptual, articulación entre las distintas temáticas desarrolladas, y aportar críticamente correcciones minuciosas que permitan una mejora en lo trabajado por parte de los estudiantes (Palabras de estudiante en encuesta de autoevaluación).*

Sería importante, antes de cerrar este apartado, poder traer algunas lecturas/ reflexiones/ preguntas en torno a la información obtenida.

Por un lado, la recuperación hecha posibilitó ver que el proceso de evaluación se encuentra atravesado por por múltiples dimensiones, como, por ejemplo, la conformación del equipo docente y los acuerdos mínimos de sentido construidos al interior del mismo en relación a la evaluación y a la enseñanza, la modalidad de cursado, el mandato de acreditación, las condiciones reglamentarias de regularización de una asignatura establecidas institucionalmente, etc. Sin dudas, en este caso, a pesar de todas las dificultades que acarreo la pandemia en el campo educativo, la eximición de parte de las autoridades académicas de la facultad del imperativo de traducir los procesos de evaluación en “notas”, ha resultado un posibilitador de que se genere un corrimiento de ciertas posturas en relación a los procesos de evaluación por parte del equipo docente, que se han reflejado en las expresiones de estudiantes, que denotan un proceso notablemente más significativo que el del año 2019.

Por otro lado, en esta revisión de los instrumentos de evaluación implementados, a pesar de que mi mirada inicialmente era más dura respecto a los mismos, cabe reconocer que hay algunos aspectos a valorar de cómo vienen siendo planteados, como por ejemplo, que son pensados de forma contextual, situacional, y son orientados a la reflexión, a la problematización, a la indagación, que son aspectos significativos en el tipo de aprendizaje

que desde la asignatura pretendemos que cada estudiante se lleve. Asimismo, podría reconocerse que reiteradamente se va buscando tener el pulso de cómo es la experiencia de los estudiantes en el cursado, estableciendo distintas instancias de intercambio que sean faro para, a partir de su vivencia, redireccionar si es necesario algún aspecto del proceso de enseñanza. Es decir, los instrumentos no son rígidos y establecidos de una vez y para siempre, ni unidireccionales. Contemplan el intercambio con estudiantes. Esto da una pauta de que la dificultad, a costa de ser insistente, posiblemente no radique en los instrumentos utilizados. Este recorrido puso de manifiesto que hay muchos debates que no están dados al interior del equipo docente, que son indispensables para repensar no sólo los procesos de evaluación desde la cátedra, sino también el tipo de enseñanza que se quiere construir. Esto implica repensar qué conocimientos, saberes, contenidos tenemos intenciones de que se lleven los estudiantes; es decir, para qué cada contenido y qué esperamos que los estudiantes aprendan de los mismos, qué desafío didáctico les estamos proponiendo con cada elemento de evaluación.

#### Momento propositivo

De acuerdo a los datos obtenidos de la instancia diagnóstica, podríamos decir que actualmente los procesos de evaluación llevados adelante por la cátedra vienen siendo objeto de debate, de problematización, de reflexión, lo cual es un paso importante en función de transitar un proceso de transformación. Sin embargo, como todo proceso de transformación, este no se da de un día para el otro, demanda sus tiempos, en el mismo conviven elementos de perspectivas más tradicionales con otros de perspectivas más crítico/ transformadoras. Entre esas transformaciones a transitar, una fundamental es comenzar a problematizar la mirada en relación a los estudiantes; en tanto cuando se cambia la forma de mirar al estudiante y al proceso de aprendizaje, aunque no cambie la herramienta, necesariamente cambia el modo de mirar las evaluaciones.

Se reconoce, asimismo, que es necesario avanzar en la institucionalización de instancias de reflexión en torno al mismo más sistematizadas y estructuradas, en función del acercamiento a un proceso de evaluación que mire al estudiante como sujeto de potencia, de curiosidad, como profesional en formación, que relativice la función del examen escrito como modalidad de apropiación de los contenidos de la asignatura, que atemperice la construcción de

relaciones desiguales entre docentes y estudiantes, que explicita criterios vigentes en las herramientas de evaluación propuestas y objetivos de cada una de ellas. Se parte de reconocer que cuando se generan instancias de preguntas que realmente son preguntas, cambia el sentido de las evaluaciones.

Este segundo momento se aboca al diseño y planificación, en base a los datos obtenidos en el período diagnóstico y al análisis de los mismos, de estrategias de evaluación construidas en base a una concepción de evaluación democrática, horizontal, transformadora.

Inicialmente se había pensado en el diseño de dispositivos específicos para cada tema/ unidad de evaluación. Sin embargo, el análisis efectuado durante la realización del trabajo posibilitó comprender que lo que en realidad resulta necesario es, por un lado, la vigilancia epistemológica constante en relación a los modos de entender la evaluación de los propios docentes. Y por otro, el diseño no de dispositivos específicos, sino de herramientas que permitan revisar el proceso de construcción de los mismos.

En este sentido, resulta necesario pensar en instrumentar la construcción y diseño de un **dispositivo de reflexión en torno a los procesos de evaluación**, que tendrá la intencionalidad de constituirse como **herramienta que permita sostener el ejercicio periódico de la pregunta** en relación a las concepciones de evaluación del equipo de cátedra y en cómo estas se traducen en instancias concretas de evaluación a lo largo del cursado de la asignatura.

Esta herramienta apuntará a proponer algunas preguntas que hagan las veces de faro, que procuren un acercamiento a lo que sería un proceso de evaluación considerado deseable. Sería importante que este mecanismo se implemente de forma colectiva, desde el conjunto de docentes que conformen el equipo; y no en soledad ni desde una mirada condenatoria, sino desde el interés de producir colaborativamente procesos de aprendizaje significativos. Como toda herramienta, dependerá del uso que se le dé.

Se tomaron como antecedentes cercanos para la construcción del mismo los aportes generados en los artículos de Juny Montoya (2012) y de Elena Marson y Jerónimo Track (2017) mencionados en el apartado “Caracterización del tema/ problema, contextualización y justificación”.

Este dispositivo se plantea como una herramienta amplia, abierta, de reflexión y revisión pensado en una jornada extensiva realizada con cierta periodicidad, al interior del equipo de cátedra, dirigido por ciertos aspectos ordenadores. Esta instancia posibilitará ir formalizando

instancias de conversación en relación a los criterios acerca de la evaluación, que permitan llegar a acuerdos comunes en torno a cómo se entiende la misma, cuál es su finalidad o qué objetivos se propone, y qué tipo de evaluación se aspira. En este sentido, un vector interesante que ordene dicho espacio sería la consideración de los aportes realizados por los estudiantes en las encuestas de evaluación de cátedra realizadas con ellos.

Se piensa en un dispositivo que pueda ser utilizado no sólo desde la cátedra en cuestión sino que se constituya como insumo para analizar otros procesos de evaluación también.

#### Dispositivo de reflexión en torno a los procesos de evaluación. Preguntas orientadoras

Este instrumento tendría como objeto central dar lugar a la pregunta, al intercambio, al cuestionamiento, a la posibilidad de repensar las propias prácticas de evaluación de docentes. A continuación se proponen algunas de las preguntas orientadoras que se piensan fundamentales para el mismo:

- ¿Se realizan, por parte del equipo de cátedra, procesos de metaevaluación así como también de autoevaluación con frecuencia?
- ¿Se toma para la realización de los mismos las voces de los estudiantes y su percepción del proceso?
- ¿Se reflexiona en torno a los destinatarios de las propuestas, sus características particulares, sus intereses, sus atravesamientos al momento en que se implementan?
- ¿Qué aspectos de la realidad se busca transformar?
- ¿Los modos de evaluación implementados se condicen con el tipo de aprendizaje que se busca que sea aprehendido?
- ¿Qué objetivos se plantean?
- ¿Se piensa en estrategias en función de la aprehensión de las reglas de escritura y criterios básicos de estructuración de textos académicos?
- ¿Se explicitan de manera clara los objetivos, finalidades y criterios de evaluación de cada instrumento de evaluación propuesto?
- ¿Se realizan devoluciones minuciosas y significativas a los trabajos solicitados?

- ¿Se contemplan instancias de retroalimentación a partir de cada instrumento de evaluación implementado, que permitan identificar aspectos a mejorar de las producciones realizadas?
- Los instrumentos implementados, ¿incorporan los atravesamientos e interpelaciones subjetivas de cada tema o pretenden la construcción de conceptualizaciones objetivas, ajenas a las mismas?
- ¿Se piensa la relación de la evaluación con los condicionantes sociales, políticos, culturales, entre otros, que la atraviesan?
- ¿Se busca con el proceso de evaluación el desarrollo de habilidades que trasciendan la incorporación acumulativa de contenidos, como reflexividad crítica, analítica, indagatoria, entre otras?
- ¿Para qué y cómo se utiliza la información generada con cada instancia de evaluación?
- ¿Cómo se enlaza la implementación de cada instrumento de evaluación con la consideración de la evaluación en su conjunto?
- ¿Se establecen modalidades que permitan la realización de un seguimiento de proceso a cada estudiante, considerando la evaluación como un continuum o se acumulan resultados de exámenes, trabajos prácticos, etc?

**Otras propuestas** de acción pensadas como apéndice, si se quiere, de la implementación de la innovación, serían:

- Plantear la necesidad de pensar en la reescritura de las herramientas de evaluación propuestas, para generar una instancia en la que los estudiantes puedan revisar la intencionalidad puesta por el equipo docente en el instrumento y volver a los aspectos significativos propuestos para el proceso de aprendizaje.
- Proponer instancias de recapitulación cuatrimestrales, donde tanto docentes como estudiantes podamos registrar percepciones en torno al avance del proceso de enseñanza aprendizaje, señalando qué aspectos, dispositivos y herramientas se considera que han resultado de mayor utilidad y cuáles otros no tanto, qué cuestiones del encuadre y del acuerdo pedagógico se sostienen y cuáles sería necesario replantear, y donde cada parte del proceso pueda mirar su propia implicación y la de los otros actores en el proceso.

- Generar el hábito de desarrollo de registros personales o bitácoras, en los que cada estudiante pueda ir recuperando en un cuaderno de campo las sensaciones, aprendizajes significativos, novedades, dificultades, obstáculos en relación al proceso de aprendizaje para retomar en distintos momentos del proceso, siempre desde la experiencia subjetiva.

### **Estrategias de evaluación de la propuesta**

No es sencillo pensar en la evaluación de la propuesta, en tanto es una propuesta pensada para revisar criterios y dispositivos de evaluación a lo largo de una asignatura de cursado anual. Evaluar resultados llevaría tiempos, y posiblemente, sería un modo de reproducir la lógica de evaluación de “rendimiento” que, de alguna manera, se cuestiona a lo largo de esta producción. Sin embargo, quizás sí podrían proponerse algunas herramientas que tomen el pulso de cómo les propios estudiantes van experimentando el proceso de aprendizaje posterior a las modificaciones realizadas a partir de la instancia propositiva. Una estrategia de evaluación de la propuesta sería incorporar en las encuestas realizadas a estudiantes, como las que se comentaron en la etapa diagnóstica, consignas relativas a conocer sus apreciaciones en relación a qué tipo de aprendizajes incorporaron, qué opinión les merecen y qué sensaciones experimentaron en el proceso. Los procesos atravesados por los estudiantes y las vivencias experimentadas de los mismos son los indicadores más claros de la efectividad o no de la propuesta.

### **Conclusiones finales**

A partir del recorrido realizado, podría reconocerse que en la literatura en torno al tema puede encontrarse material profuso en relación a la evaluación desde una perspectiva metarreflexiva, que se ha constituido en aportes centrales para la elaboración de esta propuesta.

La intencionalidad de esta propuesta de innovación ha sido revisar las prácticas de evaluación sostenidas desde la cátedra Trabajo Social Contemporáneo, con la finalidad de proponer una herramienta que permita un mayor acercamiento a prácticas evaluativas más democratizadoras y transformadoras. En este trayecto, una de las comprensiones centrales alcanzadas fue que la importancia no radica en la revisión de los dispositivos per se, sino en

cómo éstos son implementados, así como también en las perspectivas de evaluación subyacentes a los mismos.

Por otra parte, otra de las comprensiones alcanzadas fue la de que revisar las prácticas evaluativas conlleva la necesidad de volver a poner la mirada en torno a los procesos de enseñanza.

Tal como se desarrolló en el marco teórico conceptual de la propuesta, pueden reconocerse a groso modo dos grandes perspectivas, o modos de entender la evaluación: una asociada a una mirada tradicional, más de corte positivista, basada en la tradición mimética o modelo experimental, que tiene al examen como instrumento de evaluación por excelencia; y una perspectiva transformadora, situacional, contextual, democrática, que apunta al cambio. Si bien no se pretende dejar por fuera los matices en el marco de los procesos de evaluación, ni sostener posturas rígidas o inflexibles, es importante reconocer que las decisiones tomadas en el marco de procesos de evaluación pueden producir filiación académica o inclusión excluyente; es decir, tienen la posibilidad de potenciar el aprendizaje o de acrecentar brechas de desigualdad mediante mecanismos de ejercicio de poder autoritarios.

Considero importante destacar que en la situación puntual de la cátedra mencionada, la pandemia y la demanda de generar otros mecanismos que permitan garantizar la permanencia de estudiantes en las aulas (virtuales) a partir de esta situación inédita, ha posibilitado que el foco del proceso evaluativo no esté puesto en la acreditación de contenidos, sino que ha habilitado un corrimiento de la atención hacia los procesos transitados, sin por eso ir en detrimento de la calidad evaluativa. Esta experiencia se constituye como antecedente de otras posibles instancias habilitadoras de procesos evaluativos democratizadores y transformadores, que buscan ser potenciados mediante esta propuesta de innovación.

Si bien en el último tiempo los procesos de evaluación llevados adelante por la cátedra vienen siendo objeto de debate, de problematización, de reflexión, lo cual es un paso importante en función de transitar un proceso de transformación; como todo proceso de transformación, este no se da de un día para el otro, demanda sus tiempos. En el mismo conviven elementos de perspectivas más tradicionales con otros de perspectivas más crítico/ transformadoras.

Así pues, a partir del reconocimiento de la necesidad de avanzar en la institucionalización de instancias de reflexión acerca de la evaluación más sistematizadas y estructuradas en función del acercamiento a un posicionamiento más democrático en el proceso de evaluación, se pensó en el diseño y planificación de estrategias de reflexión en torno a la evaluación. Estas

tienen la finalidad de generar instancias de vigilancia epistemológica constante en relación a los modos de entender la evaluación de los propios docentes y de sostener el ejercicio periódico de la pregunta en relación a las concepciones de evaluación del equipo de cátedra y su traducción en dispositivos o instrumentos. Se proponen una serie de preguntas que hagan las veces de faro, con la intención de procurar un acercamiento a un proceso de evaluación considerado deseable. Se piensa ésta como una herramienta amplia, abierta, colaborativa, de reflexión y revisión; no acotada al espacio de la cátedra mencionada, sino con posibilidades de que tenga utilidad para otros recursos de metaevaluación. Se espera así ir formalizando instancias de conversación en relación a los criterios acerca de la evaluación, que permitan llegar a acuerdos comunes en torno a cómo se entiende la misma, cuál es su finalidad o qué objetivos se propone, y qué tipo de evaluación se aspira.

## **Bibliografía**

**ARAUJO**, Sonia, (2008), *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Capítulo III: Aportes para el debate en torno de la finalidad, los contenidos, el método y la evaluación: en búsqueda de principios para la práctica pedagógica, Colección Cuadernos Universitarios, Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Buenos Aires.

**ARAUJO**, Sonia, (2016), *Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación*, Revista Trayectorias Universitarias Volumen 2, N° 2: La evaluación de los procesos de formación en la universidad: tensiones y experiencias. Universidad Nacional de La Plata.

**BONICATTO**, María, (2016), *Puentes y andamiajes para la afiliación de los estudiantes a la vida universitaria*, Revista Trayectorias Universitarias Volumen 2, N° 3: Estudiantes y Universidad. Trayectorias, experiencias y dinámicas institucionales inclusivas, Universidad Nacional de La Plata.

**BOURDIEU**, Pierre, (1980), *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores. Madrid.

**CAMILIONI**, Alicia, (2000), *La validez de la enseñanza en la evaluación. ¿Todo a todos?* En ANIJOVICH, Rebeca (comp.), (2000), *La evaluación significativa*, Colección Voces de la Educación, Editorial Paidós, Buenos Aires.

**CELMAN**, Susana, (1998), *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*. En: CAMILLONI, Alicia; CELMAN, Susana; LITWIN, Edith.; PALOU DE MATÉ, M. del Carmen, (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

**CARLINO**, Paula, (2004), *La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable*, Acción Pedagógica, 13, 1, 8-17.

**CONSTENLA NÚÑEZ**, Jaime, (2009), *La congruencia evaluativa en la construcción de instrumentos de docentes universitarios: Una mirada metaevaluativa*, En: Revista Investigaciones en educación, Vol IX, N° 2, 2009, Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

**COSCARELLI**, M. Raquel, (2020), *Clase N° 1*, Taller de Diseño e Innovación Curricular, Especialización en Docencia Universitaria. UNLP (material de circulación interna).

**DAVINI**, María del Carmen, (2008), *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Editorial Santillana, Buenos Aires.

**DÍAZ BARRIGA**, Ángel, (1994), *Una polémica en relación al examen*, Revista Iberoamericana de educación, Número 5: Calidad de la educación (mayo-agosto 1994), Madrid.

**FERNÁNDEZ**, María Luisa; **SPÍNOLA**, María Cristina; **SCHAMUN**, María Cecilia, (2009), *Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación*, II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Publicado por SEDICI, UNLP, disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48021/Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**FERNÁNDEZ LAMARRA**, Norberto, (2015), *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*, (Prólogo, Introducción y Parte I Cap.1), Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires.

**FOUCAULT**, Michel, (2002), *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

**HRYDZIUSZKO**, Maia; **GORLERO**, Lorena Alejandra, (2018), *El desafío de la evaluación en la formación docente. Compartiendo experiencias de trabajo en el nivel superior*, Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía, Publicado por SEDICI, UNLP, Disponible en:

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88011/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/88011/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**INFANTE BARBARÁ**, Claudia, (2019), *La evaluación en el aula: docentes, estudiantes, voces y proyectos*, Revista El todo de Astier n° 18, Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80373/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80373/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**IRIGOYEN**, Silvia Angélica; **ALBARRACÍN**, Silvia Alicia; **PAPEL**, Gustavo Omar, (2010), *Evaluación docente desde la opinión de los alumnos*, X Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur, Publicado por SEDICI, UNLP, Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/78378/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/78378/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**LARRAMENDI**, Elsa; **TELLECHEA**, Pamela; **FONSECA**, Diana; **TAVELLA**, Laura; **BÜECHELE**, Gisela y **FERNÁNDEZ LORENZO**, Liliana, (2015), *Estudio sobre prácticas de evaluación de docentes universitarios del área contable*, Escritos Contables y de Administración, vol 6, número 2, Publicado por SEDICI, UNLP, Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/117995/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/117995/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**LITWIN**, Edith, (2008), *El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas*, En: “El oficio de enseñar”, Paidós Educador.

**MALBRÁN**, María del Carmen, (2016), *Evaluación y prácticas docentes en la universidad pública*, I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación, La Plata, Publicado por SEDICI, UNLP, Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63141/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63141/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**MARSON**, Elena y **TRACK**, Jerónimo, (2017), *Aportes para la reflexión sobre procesos de evaluación: su importancia como instrumento de transformación de nuestras prácticas docentes*, UNLP, Publicado en SEDICI, UNLP, Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/75990/pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**MARTÍN**, María Mercedes y **ROMANUT**, Leandro Matías, (2017), *Experiencias docentes en el proceso de evaluación: re-significando las herramientas de la virtualidad*, IV Jornadas

de TIC e Innovación en el Aula, La Plata, Publicado por SEDICI, UNLP, Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65774>

**MONTOYA**, Juny, (2012), *Evaluar las evaluaciones: diseño y puesta a preba de un sistema de evaluación para el mejoramiento de la docencia en unidades*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Volumen 5, Número 1e, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Disponible en [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art4.pdf)

**NIRENBERG**, Olga; **BRAWERMAN**, Josette; **RUIZ**, Violeta, (2005), *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*, Editorial Paidós, Tramas sociales, Buenos Aires.

**PIRELLA**, Paula, (2016), *Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?*, Revista Trayectorias Universitarias, Volumen 2, N° 2: La evaluación de los procesos de formación en la universidad: tensiones y experiencias, Universidad Nacional de La Plata.

**RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGADORES DE LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA**, (2008), *Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia*, IV Coloquio Iberoamericano sobre la Evaluación de la Docencia, publicado en: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1\\_e/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art4.pdf).

**RUEDA BELTRÁN**, Mario, (2010), *Reflexiones a considerar en el diseño y puesta en operación de programas de evaluación de la docencia*, I Coloquio Iberoamericano “La evaluación de la docencia universitaria y no universitaria: retos y perspectivas”, publicado en: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Volumen 3, Número 1e, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Disponible en: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/reflexiones.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/reflexiones.pdf)

**VAIN**, Pablo Daniel, (2009), *Evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Reflexiones desde la perspectiva de la evaluación como una práctica política*, En: Revista Investigaciones en educación, Vol IX, N° 2, 2009, Ediciones Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

**VAIN**, Pablo Daniel, (2016), *Perspectiva socio-histórica de las de los aprendizajes en la universidad*, Revista Trayectorias Universitarias, Volumen 2, N° 2: La evaluación de los

procesos de formación en la universidad: tensiones y experiencias, Universidad Nacional de La Plata.

**ZABALZA**, Miguel; **CERDEIRIÑA**, Ainoa, (2012), *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Cap. IV.

## ANEXO I

### Instrumento de autoevaluación utilizado

2019

CÁTEDRA: TRABAJO SOCIAL CONTEMPORÁNEO

AUTOEVALUACIÓN 2019

APELLIDO Y NOMBRE (no es obligatorio):

GUIA DE PREGUNTAS: (tachar lo que no corresponda)

- 1) Considera que ha podido colaborar en el desarrollo del encuadre de la cátedra acordado?  
(Asistencia, horarios, trabajos prácticos y áulicos, lecturas, presentaciones, entre otros)
- 2)-¿Qué textos y autores trabajados le han resultado más difíciles de comprender y por qué?
- 3)- Clases
  - a)-¿Cómo calificaría el dictado de las mismas? Malo- regular- bueno- muy bueno
- 4) - Clases de consulta
  - a)-¿Ha participado de clases de consulta propuestas por la cátedra?
  - b)-¿Ha solicitado clases de consulta propuestas por la cátedra? SI - NO
- 5)- ¿Qué temas desarrollados en el año le han resultado más complejos de trabajar? ¿Por qué?
- 6) ¿Qué me “llevo” del tránsito por la asignatura Trabajo Social Contemporáneo?
- 7) ¿Cómo considera que ha sido su involucramiento personal con la cátedra hasta el momento?
- 8) ¿Qué me hubiera gustado llevar y no se dio y por qué?
- 10) Enumere tres aspectos positivos y tres aspectos negativos del año de cursado en general no solo de la Cátedra:
- 11) Sugerencias/observaciones: