

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Año 2019

Título: “El devenir de la Evaluación. Sistematización de una experiencia de evaluación de saberes en sincronía con el proceso de enseñanza-aprendizaje.”

Autora: Otero Zúcaro, Laura E.

Directora: Mg. Virginia Michelli

Codirectora y Asesora Pedagógica: Lic. Andrea Iotti

Índice

Resumen	4
Capítulo 1 - Contextualización de la Experiencia	5
Origen	5
Características de la materia anual	6
Modalidad de Evaluación anterior a la Experiencia Innovadora.....	7
Diagnóstico Inicial de la Modalidad de Evaluación	8
La Propuesta de innovación	10
La pertinencia de la sistematización.....	11
Capítulo 2 - Hacia la Sistematización	13
Deconstruyendo el escenario educativo.....	13
Sobre la evaluación en la Universidad	15
Apuesta Metodológica	19
Dimensiones de análisis	19
Fuentes de Información.....	20
Capítulo 3 - Sistematización	21
La experiencia de evaluación	21
Reconstrucción del proceso.....	22
La voz de los protagonistas.....	27

En síntesis...	35
Bibliografía	38
Anexos	41

Resumen

La presente sistematización parte de mi trabajo como docente en la cátedra Salud Colectiva¹ que, en el marco del Plan de Carrera 2015, se dicta en el 4º año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP.

Su origen se remonta al dictado de la materia en el Plan de 1989, en el que se dictaba con una frecuencia anual y en el último año de la carrera.

La experiencia sistematizada se inspiró en dos situaciones concretas: la necesidad de la articulación entre la teoría y la práctica y su posibilidad de transmisión, dada la naturaleza disciplinar; y la *cuatrimestralización* de la materia propuesta por el nuevo Plan que nos desafió a crear propuestas de evaluaciones integradoras en un nuevo marco temporal.

A partir de este escenario y para tales fines, se propuso la actividad para la evaluación un 'Simulacro de Jornada Académica', a modo de cierre de las clases prácticas, cuyo objetivo apuntó al entrenamiento de los estudiantes para la exposición oral; a la práctica de socialización de ideas y al intercambio de conocimiento tendiente a construir de manera integral el contenido presentado por la cátedra.

Es así que, en el transcurso de la cursada del Taller de Trabajo Integrador Final, correspondiente a la Especialización en Docencia Universitaria, la propuesta inicial apuntó a presentar un modo de evaluación que innovara el procedimiento que se utilizaba para la defensa del trabajo final de la materia. Sin embargo, lograda su implementación y ante sus resultados, acordamos con los docentes del taller realizar un trabajo de sistematización de la experiencia que a continuación se desarrolla.

¹ En el marco del Plan 1989, la materia se llamaba Medicina Social y se dictaba con una frecuencia anual. En el actual Plan 2015, la materia se denomina Salud Colectiva y se dicta con una frecuencia cuatrimestral.

Capítulo 1 - Contextualización de la Experiencia

Origen

La propuesta de evaluación, que se sistematiza en el presente trabajo, se gestó en el marco de la materia Medicina Social organizada de manera anual y a partir de algunos obstáculos y limitaciones de transmisión de conocimiento detectadas en los grupos de estudiantes de las diferentes comisiones en las que se dictaba la asignatura. Actualmente, a partir de la aprobación del Plan 2015, la misma asignatura se dicta de manera cuatrimestral y cambió su denominación a Salud Colectiva.

Con el formato anual, la materia proponía tres instancias de evaluación: dos parciales con dos recuperatorios cada uno y un trabajo final, cuya defensa se realizaba en un coloquio. Año tras año observábamos que se presentaban complejidades en la transmisión escrita y oral del trabajo final. Es por ello que, con miras a la escritura de este documento, realizamos talleres de escritura para orientar su concreción. Tampoco resultaba habitual, por parte de los estudiantes, la práctica de compartir sus ideas con otros. Si bien la meta de la planificación de cada clase dictada tenía la característica de convocar a la participación a través de diversos dispositivos, no se observaba que ello impacte en actividades académicas dentro o fuera de la facultad en la que realizaban sus recorridos educativos, a no ser que formaran parte de proyectos de investigación, extensión o sean invitados por algún docente.

Por otro lado, los coloquios se desarrollaban en un espacio que se reducía al encuentro del grupo que exponía con los docentes. Es decir que, en función del tema estudiado y presentado de manera grupal, cada alumno se llevaba una visión parcializada del contenido de la materia, como consecuencia, podía correr el riesgo de extenderse a la relación establecida entre el conocimiento y la intervención profesional.

Asimismo, en el año 2015 se aprobó el nuevo Plan de Estudios que *cuatrimestralizó* la materia, demandando al equipo de cátedra esfuerzos para adaptar la currícula a un tiempo más reducido.

Este escenario es el que me llevó a pensar estrategias que, en el microespacio del aula, intentaran acercar a los estudiantes a estas experiencias de exposición e intercambio y a una acción que trascienda, en palabras de Anijovich (2011), las funciones de control de la evaluación: aprobar, reprobar, promover (*evaluación sumatoria*).

Características de la materia anual:

El contenido de la materia se organizaba en nueve módulos distribuidos en tres grandes bloques:

1. El bloque I que aborda la *Historia y conceptos centrales de la salud pública y la Medicina Social* y contiene tres módulos: i.-Historia social de la enfermedad; ii.- Salud Pública vs. Medicina social y iii.-Conceptualizaciones sobre: salud, derecho a la salud, ética, bioética, equidad, prevención y promoción.

El bloque II *Políticas de salud* que contiene cuatro módulos: i.-Sistemas de salud y estructuras de poder; ii.-Sistema de salud argentino; iii.- La problemática de los medicamentos y iv.-Estrategias políticas de salud integral, selectiva y focalizada.

1. El bloque III *La intervención del trabajo social en el campo de la salud* que cuenta con dos módulos: i.- La Epidemiología como una herramienta para estudiar los problemas de salud y ii.-El trabajo social en los problemas de salud.

Tal como lo expresé en la introducción, el sistema de evaluación de la materia se organizaba en dos parciales áulicos con dos recuperatorios cada uno y un trabajo final integrador, cuya defensa se daba en el marco de un coloquio.

El primer parcial tenía por objetivo evaluar los contenidos del bloque I; el segundo, los del bloque II y el trabajo integrador final (TIF) era la resultante del análisis y articulación entre los tres bloques. Se trataba de un trabajo monográfico grupal que los alumnos/as debían entregar en formato digital y papel, con dos instancias de corrección y cuya defensa se realizaba a través de un coloquio grupal presencial.

Modalidad de Evaluación anterior a la Experiencia Innovadora:

De los parciales presenciales:

Desde hacía tiempo, las consignas de ambos parciales apuntaban al desarrollo de conceptos y categorías a través de indicaciones e interrogantes, tales como: describir, explicar, definir, nombrar, caracterizar, cuáles, cómo, cuándo, por qué, etc., que apelaban a la apelación a la memoria de los estudiantes y concluían en una definición sucinta de conceptos que se dirimían en evaluaciones numéricas relativas y/o arbitrarias. Si bien cada clase se planifica con actividades tendientes a posibilitar la participación activa de los estudiantes, “...una prueba de tal tipo no dice mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de los conocimientos en el espíritu de cada alumno; sanciona sus errores sin darles los medios para comprenderlos y trabajarlos” (Perrenoud; 2008).

Hasta el momento, en el formato de evaluación descrito, no nos resultó fácil incorporar preguntas de relación entre conceptos ni tampoco aquellas que demanden un esfuerzo individual en la resolución de problemas. Cuando hemos hecho las últimas, los estudiantes presentaban resistencia, dado que fundamentaban que las preguntas que solicitaban construir propuestas frente a una problemática concreta eran del orden de lo subjetivo y que, por lo tanto, no podían ser sujetas a evaluación. Sin embargo, el parcial era evaluado por los docentes a cargo, ya que como equipo sostenemos que una propuesta es plausible de ser evaluada desde el punto de vista

metodológico, identificando visiones, la articulación con el contenido teórico y observando la coherencia interna de lo planteado.

No obstante, este aspecto además de presentar aquella resistencia, mostraba ser inviable: a la distancia, considero que la consigna a desarrollar era pertinente, pero entraba en contradicción con el tiempo ofertado para la resolución del examen. Teniendo en cuenta que tampoco era la única consigna, sino que se encontraba entre otras tres. Finalmente, este tipo de preguntas fueron desterradas de las evaluaciones parciales, quedando en su lugar las solicitudes a las que hago referencia en el primer párrafo de este apartado.

Del Trabajo Integrador Final (Tif)

Esa solicitud de una propuesta de intervención frente a una problemática concreta y compleja, terminó por resolverse en la elaboración del trabajo integrador final.

Esta instancia de evaluación tenía por objetivo la realización de un trabajo escrito que refleje el análisis, reflexión y problematización de un problema de salud colectiva y donde quedase expresamente planteada la intervención o posible intervención del trabajador social. A veces, se solicitaba profundizar en este último punto y, en otros, simplemente se brindaban opciones de temas para realizar este trabajo de reflexión.

Esta instancia de evaluación contaba con dos momentos de corrección, una fecha de entrega y una defensa en el marco de un coloquio.

Diagnóstico Inicial de la Modalidad de Evaluación

Las ventajas que presentaban los parciales y el Tif planteados de esa manera se caracterizaban por evidenciar el orden cronológico y la sincronidad entre el dictado y la evaluación de los

contenidos por bloque y por no demandar al docente un tiempo excesivo de lectura, elucidación y evaluación: en el caso de los parciales porque la respuesta se contestaba con una definición o descripción que se encontraba en una página o párrafo del texto en cuestión o, partiendo de ellos, a través de un pequeño desarrollo reflexivo; y en el caso del TIF porque las instancias de corrección eran pequeños espacios de preevaluación.

Este contexto, pondría en evidencia que la evaluación tradicional (...) induce didácticas conservadoras en los docentes y estrategias utilitaristas en los alumnos (Perrenoud; 2008), dado que desde el punto de vista de los estudiantes, si bien no contamos con su opinión, hasta el momento no han presentado quejas ni resistencias a este modelo.

Ahora bien, consideramos que las desventajas o debilidades de este dispositivo evaluador no se inscriben en el método, en lo operativo, sino que interpelan el modo de enseñar y aprender.

Sostenemos que la manera en que se enseña o se aprende se encuentra, entre otras cosas, estrechamente ligada con la especificidad de cada disciplina. Si nuestra misión es brindar herramientas a la formación de trabajadores sociales para comprender e intervenir en la complejidad del campo de la salud, nuestra pretensión no puede fenecer en la definición de conceptos. Es por esta razón, que nos resulta importante generar otras formas de poner en acción el conocimiento o, mejor aún, de hacer interactuar el conocimiento con la realidad.

Entonces, si la misión es esta, ¿qué sustento tienen los parciales áulicos con el formato de pregunta/respuesta? ¿Podríamos pensar en otra forma de evaluar el proceso? No se trata de desmerecer la importancia de evaluar el contenido conceptual, sino asumirlo como “esa síntesis cultural dinámica (...) que se define por la complejidad, que no se limita a datos y conceptos, sino que supone principios y formas de operar con el pensamiento, destrezas y actitudes y valores” (Lucarelli; 2004).

La Propuesta de innovación:

La experiencia sistematizada en este Trabajo Final Integrador se llevó a cabo a través de la organización de la ‘Primera Jornada Interna de Presentación e Intercambio’ de las producciones escritas, en instancias de entrega del trabajo final, de los estudiantes de la cátedra Medicina Social / Salud Colectiva.

Dicha actividad, con miras a la exposición del trabajo final, se organizó y desarrolló a partir de 5 clases previas en las que se abordaron diferentes aspectos en términos de redacción y producción de los escritos. Antes de comenzar a desarrollar estas clases se entregó a los estudiantes la consigna de trabajo final para que vayan pensando el tema sobre el cual les interesaría trabajar.

El ejercicio consistió en construir un espacio de encuentro (Jornada Interna) entre los grupos de estudiantes para comentar, intercambiar y socializar sus elaboraciones, de manera sintética y creativa. Exponiendo sus trabajos a través de la puesta en común del tema abordado, las categorías analíticas que estructuraron el análisis y las conclusiones, reflexiones finales y/o preliminares. Para tal fin, debían presentarlo en formatos de audio, imagen, audio-video o propuesta didáctica/lúdica.

Luego de las exposiciones grupales, cada grupo realizó un comentario o pregunta sobre el trabajo de otro grupo a fin de dar inicio al intercambio esperado. Esta actividad se planteó con el propósito de dar lugar al cierre de la Jornada, de manera conjunta entre las docentes participantes a cargo de la materia y los estudiantes.

La pertinencia de la sistematización:

¿Por qué es importante la sistematización de esta experiencia de evaluación?

La sistematización del proceso desarrollado de la propuesta de evaluación resulta importante dado que aporta a las diferentes dimensiones y actores que conforman y participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje: estudiantes, docentes, la dimensión de la práctica docente, etc.

En este caso se pretende que la sistematización colabore en construir elementos que la hagan extensiva y en generar nuevos espacios y alternativas áulicas que posibiliten la construcción colectiva de conocimiento; la innovación al momento de evaluar contenidos en términos de la relación que se establece entre la teoría y la práctica; vivenciar nuevas experiencias por parte de los estudiantes hacia adentro y hacia afuera del microespacio del aula y a la práctica docente en tanto instancia de aprendizaje respecto a vivenciar la existencia de modos de evaluar que se consideran inherentes al proceso de enseñanza.

A partir de las utilidades de la sistematización planteadas por Jara Holliday (2014), en este trabajo nos centraremos en aquellas que sirvan para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas; para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes; y para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias, apuntando a producir conocimiento a través de la participación de los actores directamente involucrados, valorando sus saberes y fortaleciendo las capacidades individuales y grupales, aprender de la experiencia, conceptualizarla, comprenderla y potenciarla.

En el marco de este enfoque, este Trabajo Final Integrador (TFI) se propone los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Sistematizar una experiencia de evaluación innovadora en el marco de la cátedra Medicina Social / Salud Colectiva correspondiente al 5to año de la carrera de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, implementada durante el año 2016, para revisar y potenciar la estrategia de evaluación de la cátedra en próximas ediciones de la asignatura.

Objetivos Específicos:

1. Colaborar en los procesos de innovación que se planteen en la propuesta pedagógica de la cátedra de Medicina Social / Salud Colectiva, en el marco del Plan 2015.
2. Instalar en el equipo de cátedra la posibilidad de repensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza.
3. Revisar, a partir de las percepciones de docentes y estudiantes que participaron de la experiencia, las potencialidades y los aspectos a mejorar de la propuesta de evaluación.

Desde aquí, en los próximos capítulos describiremos cómo se desarrolló el proceso de sistematización de la experiencia, las fuentes consultadas, las perspectivas conceptuales desde las cuales se la interpretó y, finalmente las reflexiones finales a las que arribamos.

Capítulo 2 - Hacia la Sistematización

Deconstruyendo el escenario educativo

La sistematización de la experiencia tendrá como principal aspecto poner en tensión la instancia de evaluación con relación al proceso de enseñanza y al de aprendizaje, a través del análisis de configuraciones didácticas (Litwin; 1997) hoy determinadas por nuevas formas de aprender y aprehender la realidad por parte de estudiantes y docentes que son atravesados por un contexto institucional que, a su vez, transversaliza esta relación y construye nuevos lugares en el campo de la educación superior.

El avance de la tecnología en la comunicación escrita y oral demanda al docente universitario adquirir propuestas innovadoras a través de la incorporación de otros espacios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (aulas y foros Web, la adaptación de redes sociales, etc.) como así también otros modos de enseñar y evaluar, a fin de aprovechar recursos que posibilitan prácticas que recuperan saberes e intereses de los estudiantes. Asimismo, las nuevas tendencias educativas y pedagógicas llaman a la actualización y creatividad constantes del profesor de educación superior.

El mundo se va transformando, las subjetividades también lo hacen y, en este movimiento, se van transformando los procesos de aprendizaje. Este engranaje demanda una nueva forma a las prácticas de enseñanza.

Hoy se incorporan el apremio de lo virtual, la urgencia visual de lo digital, la pronta incorporación de conocimiento a través de destellos gráficos, en un proceso en el que nosotros, los educadores, nos posicionamos como facilitadores de aprendizajes. Es decir, que en este quehacer de la profesión docente convergen el contexto social, político, económico y cultural,

que impacta tanto en la formación para la futura práctica profesional como en la relación docente-estudiante dentro del aula; la evolución de las propuestas educativas y pedagógicas; y el desafío de lograr la comunión entre la inmediatez y el tiempo que requiere el proceso de conocimiento. Estamos transitando un tiempo de transformación de los modos en que éste se produce, circula y reproduce. (Martín Barbero; 2005)

Por lo general, asociamos la imagen del aula en un espacio que se organiza entre un grupo de personas dispuestas corporalmente hacia otra, a la que se le adjudica el saber y la respuesta a muchas de sus preguntas: docente, maestro o profesor.

Durante estos años transitados en la docencia universitaria, las comisiones de estudiantes que se conforman en cada ciclo/año lectivo, sostienen una media de edad entre los 24 y 28 años. A medida que avanza el tiempo, se acentúa la distancia generacional entre docentes y estudiantes, en términos de los procesos de enseñar y aprender. Los modos por intermedio de los cuales cada docente aprendió a aprender y a enseñar se problematizan y adquieren una urgencia de actualización ante un contexto en constante movimiento que se expresa a través de las formas en las que los estudiantes se relacionan con la construcción de conocimiento.

Los nuevos estudiantes hacen uso de diversos lenguajes y aprenden de modos diferentes a los esperados tradicionalmente por la academia, entre otras cuestiones por transformaciones en sus subjetividades, consecuencia de los nuevos procesos de mediación tecnológica, de los cambios en las formas en que se construyen las relaciones sociales e intergeneracionales y de los procesos de producción y circulación del conocimiento que algunos autores como Martín Barbero (2003) caracterizan con los conceptos de descentramiento, des-localización/des-temporalización y diseminación. Por **descentramiento** el autor se refiere al hecho de que en la época contemporánea el saber “se sale” de los libros y del sistema educativo, es decir, se des-centra a la

cultura occidental de su eje letrado. A su vez, los procesos de **des-localización/des-temporalización** remiten al modo en que actualmente los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para su distribución y apropiación. Finalmente, el concepto de **diseminación** nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparte en ella de manera exclusiva.

Este escenario explica también el problema identificado, desarrollado al inicio, en tanto que la estructura de los parciales áulicos no posibilitan poner en tensión los contenidos teóricos con la realidad y su composición no se adecua a las demandas actuales. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, los estudiantes terminan definiendo conceptos en lugar de intentar construir mediaciones conceptuales orientadas a la resolución de un problema de salud colectiva en un lugar y tiempo determinado.

Esto se evidencia al momento de la elaboración del trabajo final, dado que se presentan dificultades en el proceso de articulación entre lo aprendido y el problema de seleccionado para el análisis que entorpecen el desarrollo y la comunicación escrita.

En este contexto se pone en juego la capacidad creativa del docente en tanto se ve llamado a responder, a través de su quehacer, construyendo configuraciones didácticas sincrónicas, entendidas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. (Litwin;1997)

Sobre la evaluación en la Universidad:

Cuando nos preguntamos acerca de la evaluación en la educación superior, no podemos negar que las representaciones sobre este dispositivo del trayecto educativo se relacionan estrechamente con el perfil profesional que pretende formar cada disciplina, en términos de la

relación de ese profesional con el conocimiento específico que, a su vez, está imbuido de un valor adquirido por las acreditaciones y certificaciones cuantitativamente legitimadas. Es decir que la evaluación en sí misma trasciende el *campo*² –bourdiano- de lo educativo remitiéndose al campo disciplinar y empapándose de las características propias del contexto institucional y del currículo del que forma parte.

La Universidad ha sido caracterizada como una ‘organización compleja’ (...) a partir de reconocer el papel que tiene el conocimiento como matriz organizativa en la división del trabajo por disciplinas. (...) Cada campo tiene un modo de vida al que son gradualmente introducidos los nuevos miembros y, en este sentido, el currículo constituye definiciones de las formas de conocimiento –campos temáticos, estilos de pensamiento y destrezas intelectuales- que se consideran válidas. La actividad de enseñanza también está atravesada por la especificidad de la disciplina. (Araujo; 2016)

Asimismo, no es menor la permanencia de formas tradicionales de evaluación que responden a enfoques de enseñanza que priorizan la transmisión de conocimiento en términos de acumulación en los que la repetición de contenidos es la garantía de éxito del aprendizaje, a través exámenes que se resuelven en la indagación de contenidos objetivos no interpelados, en pos de la acreditación en tanto verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. (Araujo; 2016)

² “en términos analíticos, un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) - cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.).” (Bourdieu, P. y Wacquant, L.; 2005)

En nuestro caso, la propuesta de evaluación procuró dejar de ritualizar la construcción de conocimiento a partir del binomio pregunta/respuesta. Apuesta que también generó para los docentes estar dispuestos a la espontaneidad en el ámbito de la enseñanza que, según Litwin (1997), favorece los procesos de comprensión. A su vez, en este diagnóstico, el uso de herramientas y otros lenguajes comunicacionales tuvo como intención favorecer la apropiación de contenidos y, además, potenciar otras herramientas de intervención del trabajo social.

Partimos de una perspectiva acerca de la evaluación que la define como parte integrante del aprendizaje, transformadora (Araujo; 2016) y formativa (Bertoni; 1995). La tríada *Enseñanza-Evaluación-Aprendizaje* forman parte de un solo proceso en el que todas las partes interactúan entre sí de manera conjunta, integral y continua en cada momento de la apuesta pedagógica.

Se entiende que la respuesta a la cuestión para qué enseñar y para qué evaluar confluye en un modo particular de concebir el aprendizaje y de aquello que se pretende promover; en otros términos alude a pensar qué enseñanza y qué evaluación, para qué tipo de aprendizaje. (Araujo; 2016)

De aquí que el recorrido evaluativo hacia la acreditación comenzó con el proceso de escritura del trabajo final, apelando a la propuesta de Teresa Serafini (1994) de la construcción de un escrito en tres fases: la preescritura; la construcción del texto y su revisión.

La capacidad de escribir va ligada a una gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida. (Serafini; 1994)

Uno de los objetivos del trabajo final de la materia fue proponer a los estudiantes la elección de una situación problemática de salud concreta -real o hipotética-, en un tiempo y lugar determinado, con el fin último de que logren articular la realidad planteada con la teoría, construyendo mediaciones conceptuales que aporten al análisis y, en el mejor de los casos, que los acerquen a una propuesta de intervención profesional lo más real posible.

Asimismo, se propuso que la tarea culminara en un encuentro para compartir, socializar, discutir e intercambiar las visiones de cada grupo de estudiantes acerca del tema trabajado, a fin de garantizar una lectura y comprensión global del contenido de la materia y su interacción con diferentes realidades haciendo de la instancia de evaluación/acreditación un auténtico espacio de aprendizaje.

Por lo antes mencionado, consideramos que esta propuesta se acerca a la definición de evaluación auténtica que plantean Anijovich y González (2011), quienes señalan:

Parece clave evaluar considerando situaciones del mundo real o cercano a los estudiantes, por medio de problemas significativos complejos, en los que utilicen sus conocimientos previos y demuestren la comprensión de los nuevos. (...) Ponen al alumno en una circunstancia que lo induce a activar sus competencias en contextos reales o cercanos a la realidad, en la que los conocimientos disciplinares son muy importantes, pero en la que declararlos no es suficiente. (Anijovich; 2011)

Es importante tener en cuenta que, si bien es necesaria la planificación, cada clase se redefine constantemente. Más aún cuando apelamos a la participación de los estudiantes para construir el conocimiento y el dispositivo de encuentro y socialización de saberes. Además, estos mecanismos implican vernos en nuestro rol dentro del proceso y repensar nuestra visión acerca

de la enseñanza, del aprendizaje, del estudiante, del docente y del microespacio del aula como parte de un macro, meso y micro contexto curricular.

...porque resulta que 'aquello que hacen' [docentes y estudiantes entre las cuatro paredes de su aula], en gran medida, se encuentra mediatizado por otro tipo de prácticas: sociales, políticas, económicas, que conforman un conjunto de posibilidades y limitaciones que dan un sentido cultural específico al diseño, desarrollo y evaluación del currículum y la enseñanza. (Salinas, 1997: 25).

Apuesta Metodológica

Dimensiones de análisis:

En función del cumplimiento de los objetivos previamente definidos durante el proceso de sistematización de la experiencia, se plantean una serie de interrogantes que orientarán la descripción y reflexión sobre la misma.

En este sentido, resulta de interés recuperar en el análisis dos dimensiones: la primera de ellas se vincula con **los aportes de esta experiencia a la propuesta pedagógica de la cátedra**, lo que supone también establecer cierto balance de su implementación. De este modo, interesa sistematizar los aspectos positivos y las limitaciones que la propuesta tuvo en su primera implementación, a efectos de repensar futuras ediciones de la misma. También es relevante reconocer en qué aspectos colaboró la experiencia al equipo docente, qué modificaciones deberían realizarse; si fue coherente y pertinente respecto del cronograma de dictado de clases teóricas y prácticas propuesto para ese año lectivo; cuáles fueron las dificultades que se presentaron o los aspectos que no resultaron apropiados y si se logró la articulación de la propuesta de evaluación con la de enseñanza.

La segunda dimensión se relaciona con **los aportes de la experiencia a los estudiantes**. En este marco, resulta de interés indagar en las cualidades que la experiencia potenció en los estudiantes, como así también si detectaron dificultades al momento de responder a la consigna de trabajo y los aportes de la experiencia con relación a la apropiación de saberes específicos acerca de la Medicina Social, a su desempeño como estudiantes y a la construcción del rol profesional del trabajador social.

Fuentes de Información

Para llevar a cabo el desarrollo de la presente sistematización, se recuperarán diferentes fuentes a través de distintas herramientas metodológicas de relevamiento de información.

Específicamente, se pondrán en juego las siguientes:

- Análisis de documentos (programa de la materia, propuesta pedagógica Plan 2015, Consignas para el trabajo final y para la ‘Primera Jornada Interna de Presentación e intercambio de las producciones escritas’ y devoluciones escritas de los estudiantes al finalizar la cursada).
- Entrevistas semiestructuradas a docentes y a algunos ex alumnos que participaron de la experiencia.
- La evaluación de la actividad de ‘Jornada Interna’, por parte de los estudiantes a través de una encuesta de opinión anónima que ellos debían responder por escrito.

Capítulo 3 - Sistematización

La experiencia de evaluación:

Antes de desarrollar el diseño del proyecto que dio lugar a la experiencia de evaluación, es importante destacar que la planificación se implementó en el marco de la propuesta pedagógica de la materia Medicina Social (2016). Sus objetivos apuntaban a contribuir a la creación y generación de herramientas de análisis y reflexión que facilitaran la intervención del Trabajo Social en el campo de la salud colectiva, como así también a reflexionar y profundizar el conocimiento que sobre salud se ha construido histórica y socialmente a partir de la lectura, la confrontación con los hechos de la realidad y la discusión, para contribuir de un modo más acabado a la comprensión del complejo campo de la salud. (Propuesta Pedagógica; 2016)

Como punto de partida, se realizó una evaluación diagnóstica (Bertoni; 1995), a través de la que se identificaron obstáculos y limitaciones de transmisión de conocimiento escrita y oral de los grupos de estudiantes en instancias de trabajos prácticos y exámenes.

En este marco, se formuló una nueva forma de evaluar que logramos llevar a cabo a través de la 'Primera Jornada Interna de Presentación e Intercambio' de las producciones escritas, en instancia de entrega del trabajo final, de los estudiantes de la cátedra Medicina Social.

El proyecto tenía como objetivo general, generar un dispositivo novedoso de evaluación que forme parte del proceso de aprendizaje colectivo y colabore en la transmisión oral y escrita de las producciones de los estudiantes. Y como objetivos específicos: -Promover en los estudiantes la tarea de articulación de los contenidos programáticos con una problemática de salud específica; -Incentivar el ejercicio de compartir y transmitir la experiencia con pares; y -

Motivar la incorporación de nuevas herramientas para la exposición de sus proyectos, papers, monografías.

Asimismo, desde la cátedra, se planteó la inquietud de comenzar a ensayar nuevas formas de evaluar, dados los tiempos académicos impuestos a partir del inicio de aplicación del nuevo plan de estudios que, como ya se señaló, el dictado de la materia se redujo a un cuatrimestre.

En síntesis, la apuesta didáctica se edificó en tres ejes: practicar la comunicación oral y escrita; aprehender los contenidos interpelando la realidad y pensar nuevas formas de evaluar en sincronía con los tiempos académicos propuestos por el Plan de Estudios actual.

Reconstrucción del proceso

Para iniciar nuestro recorrido, en coherencia con lo planteado, se decidió iniciar el proceso desde la construcción del texto que, en instancias posteriores, tomaría la forma del trabajo final a presentar. Las actividades hacia la instancia de acreditación se organizaron en 4 (cuatro) clases en las que se abordaron diferentes aspectos de las producciones escritas. Antes de comenzar a desarrollar estas clases se les entregó a los estudiantes la consigna de trabajo final³ para que vayan pensando el tema sobre el cual les interesaría trabajar.

La consigna del trabajo final proponía construir un espacio de encuentro entre los equipos de trabajo para comentar, intercambiar y socializar sus elaboraciones, de manera sintética y creativa a través de la puesta en común de: el tema abordado (contextualizado en tiempo y lugar); las categorías analíticas que estructuraron el análisis; y las conclusiones / reflexiones finales y/o preliminares. Para tal fin, podían presentarlo en cualquiera de los siguientes formatos y extensiones: Propuesta didáctica / lúdica, entre 7 / 10 minutos como máximo; Audio, entre 3 / 5

³ Se adjunta en Anexos.

minutos como máximo; Audio / Video, entre 3 / 5 minutos como máximo; o Diapositivas, hasta 4 como máximo.

Luego de las exposiciones grupales, cada grupo debía realizar un comentario o pregunta sobre el trabajo de otro grupo a fin de dar inicio al intercambio esperado. Esta actividad se planteó con el propósito de dar lugar al cierre de la Jornada, de manera conjunta entre las docentes participantes a cargo de la materia y los estudiantes.

Clases propuestas hacia la elaboración del trabajo final

Como se expuso más arriba, antes de la entrega y exposición de trabajo final, se dictaron 4 (cuatro) clases en las que se dedicó un tiempo a la construcción del escrito, basándonos en los procesos planteados por Serafini (2005) sobre planificación del texto, textualización y revisión⁴.

- **Proceso de planificación del texto**

Para esta instancia se planteó como objetivo la escritura de un resumen, en grupo, en el que debía plasmarse el tema de interés, el problema, cuál sería el objeto sobre el que trabajarían: bibliografía, una experiencia de práctica pre profesional, un caso particular, etc.; y las categorías a abordar.

Durante la primera parte de la *primera clase* se realizó el intercambio de resúmenes entre los grupos para que cada uno diera su opinión acerca de la legibilidad de lo que se intentaba transmitir, la viabilidad de lo que se proponía cada grupo, realizando preguntas y/o sugerencias, y colaborar en la escritura del trabajo final elaborada por sus pares. Esta actividad dio lugar a que

⁴ Planificación propuesta en el Taller de Escritura Académica, a cargo de la Profesora Guillermina Piatti, en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria-UNLP.

en la segunda parte de la clase se comience a trabajar sobre la **Planificación del Texto**: la construcción del Plan de escritura.

La consigna para esta tarea fue el acopio de ideas, posibles asociaciones según los procedimientos dados, organización y jerarquización, a fin de elaborar un Esquema de Contenidos, a partir de la propuesta de Serafini (2005): 1- Acopio, generación y organización de ideas. Modos de reunir ideas -Lista; Racimo asociativo; Flujo de escritura-; 2- Generación de las ideas: nuevas ideas que se asocian a ideas ya expresadas. Tipos de asociación: Analogía - comparación-; Contrario; Causa; Consecuencia; Relaciones temporales: precedencia y sucesión; Generalización; Clasificación; Ejemplificación; Experiencia personal). Y 3.- La organización de las ideas/jerarquización: Reunir las ideas en grupos y subgrupos; Redacción de un esquema: índice que nos guiará en la redacción del escrito.

- **Proceso de Textualización**

En la Segunda Clase se trabajó sobre el esquema de contenidos surgidos de la profundización y corrección del resumen producto de la tarea de acopio, asociación y jerarquización de ideas.

El objetivo de esta clase fue intercambiar entre los grupos el listado jerarquizado de ideas a fin de que realicen sugerencias de reordenamiento, modificación y/o aportes en pos del proceso de textualización de dicha jerarquización.

Luego del intercambio, la actividad propuesta fue darle contenido a cada una de esas ideas surgidas.

Durante el transcurso de la tercera clase se priorizó reunir los párrafos desarrollados a partir de las ideas jerarquizadas. En esta tarea no se dio el intercambio grupal, sino que cada grupo

analizó los párrafos presentados a través de las reglas ortográficas (acentuación, puntuación, uso de minúsculas y mayúsculas, etc.) y gramaticales (sustantivos, tiempos verbales, preposiciones, nexos coordinantes, etc.), brindadas por escrito por el docente a cargo, que permitían dar cuerpo y reunir de manera coherente cada una de las ideas desarrolladas.

- **Proceso de Revisión**

En la cuarta clase se trabajó sobre el texto terminado a fin de realizar la revisión, evacuar dudas y consultas y realizar sugerencias para la exposición.

Se continuó trabajando con la misma dinámica grupal de intercambio de escritos. Durante todo el recorrido de elaboración del trabajo final, cada grupo de estudiantes fue partícipe de la planificación y revisión del trabajo de la totalidad de los grupos que formaban parte de la comisión.

Para la revisión se plantearon las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Ha quedado claro el propósito del escrito?
- ✓ ¿Se entiende todo perfectamente?
- ✓ ¿Es acertado el vocabulario, el registro?
- ✓ ¿La frase inicial del texto/de cada párrafo es la mejor posible?
- ✓ ¿Las conclusiones cierran y dejan una buena impresión?
- ✓ ¿El trabajo quedó bien estructurado?
- ✓ ¿No hay incoherencias?

Una vez finalizada la revisión, los trabajos fueron entregados vía e-mail. La clase práctica N°5 fue el espacio de encuentro entre los grupos para comentar y socializar sus elaboraciones, de manera sintética y creativa. ('Primera Jornada Interna').

- **Exposición e Intercambio**

Desarrollo de la clase 5: Primera Jornada Interna "La imaginación al poder: el arte de comunicar." Presentación e intercambio de las producciones escritas, en instancia de entrega del trabajo final, de los estudiantes de la cátedra Medicina Social / Salud Colectiva; Comisión 3.

En la clase estuvieron presentes la titular, la adjunta y todos los grupos de estudiantes. Se les entregó a la titular y a la adjunta una planilla en la que podían volcar sus apreciaciones y preguntas acerca de las exposiciones grupales. La invitación hacia ellas fue que participaran en carácter de colaboradoras en la instancia de cierre.

Una vez socializados todos los trabajos, se dio lugar a las preguntas y sugerencias. Comenzaron los estudiantes y posteriormente se sumaron las docentes nombradas. Esto generó un intercambio fluido y dinámico entre los estudiantes y entre estos y las docentes quienes aportaron desde sus experiencias profesionales articulando con la bibliografía y las categorías específicas trabajadas. El intercambio derivó en el análisis respecto de las metas de intervención, sobre la producción de prácticas, metodología y condiciones laborales del trabajo social.

Al finalizar, con las docentes invitadas concluimos que la Jornada se convirtió en un grupo de trabajo propio de un evento de encuentro académico.

Una vez finalizada la clase y defendido el trabajo, se les solicitó a cada grupo que evalúe la experiencia, de manera individual y/o grupal. La consigna fue que describan su opinión con relación al desarrollo del evento y, en la medida de lo posible, sobre las clases previas.

La voz de los protagonistas

-Análisis e interpretación a partir de entrevistas y encuestas-

Para la sistematización de esta experiencia se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes que participaron de la propuesta y, una vez finalizada la actividad de intercambio, una pequeña encuesta de opinión sólo a los grupos de estudiantes.

La recolección de información se organizó en dos grandes dimensiones de análisis:

- 1) **los aportes de esta experiencia a la propuesta pedagógica de la cátedra**
- 2) **los aportes de la experiencia a los estudiantes.**

Para la primera dimensión se entrevistó a las profesoras (Prof.1 y Prof.2) que presenciaron las exposiciones, ellas son titular y adjunta de la materia. Para la segunda, se llevaron a cabo 8 encuestas a estudiantes, una por cada grupo, el mismo día de la exposición; 3 entrevistas individuales, 6 meses después aproximadamente; y 12 encuestas a través de la red social Facebook, un año después de la experiencia, dado que los encuestados no residían en la ciudad de La Plata.

A fin de facilitar el análisis y las conclusiones con relación a los objetivos propuestos no sólo de la propuesta de evaluación en sí, sino también de aquellos planteados para la sistematización, ambas dimensiones se subdividieron en tres temas: **Construcción de Conocimiento, Concepciones sobre Evaluación y Aportes Relevantes.**

A continuación, a partir de las entrevistas y encuestas realizadas, se analizarán las ideas planteadas por los actores involucrados en pos de los temas propuestos.

Sobre la Construcción de Conocimiento

Cuando nos referimos a la construcción de conocimiento en las respuestas de los entrevistados, aparece el *tiempo* como variable estructurante de este proceso de elaboración: por un lado, con relación a la tecnología que abre la puerta de la disponibilidad a lo inmediato y que, según los docentes, tensiona con la pretensión de rigurosidad científica exigible para el canon academicista generando, por parte de los estudiantes, lecturas lineales respecto al objeto de estudio. Por otro lado, en la misma línea, con la emergencia de la inmediatez como desafío a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por añadidura, a la evaluación tradicional. El reto es la celeridad en los procesos mencionados que, consecuentemente, no permiten pensar a la evaluación como un momento aislado, ceñido a preguntas con una sola respuesta posible.

“La disponibilidad en lo inmediato, incluso cuando uno está dando clases y duda de alguna fecha o alguna situación, rápidamente los estudiantes toman sus celulares y confirman o no un dato... o rápidamente ayudan al docente incluso a confirmar un dato o a descartarlo. A la hora de evaluar, desde mi perspectiva hay menos rigurosidad científica en la lectura de los estudiantes y una lectura más lineal...” (Profesora)

En segundo lugar, por parte de los estudiantes, surge la idea de tiempo vinculada estrechamente a la economía en términos de logística y distribución de recursos materiales e inmateriales o simbólicos. Esto se traduce en la disponibilidad horaria para reunirse y realizar trabajos en grupos, por ejemplo, apareciendo en escena la ansiedad por resolver rápidamente.

“En esto de cómo estudiamos también está en cómo economizamos el tiempo. (...) Cuando empecé a trabajar sabía que me iba a costar, pero bueno, fue cuestión de encontrar personas en mi misma sintonía.” (Estudiante)

“Una de las chicas trabajaba, yo tuve la suerte de no laburar y nos juntábamos cuando podíamos todas. A mí no se me complicó porque lo único que hacía era cursar, pero a una de las chicas se le complicaba quedarse, escuchar en cada clase a todos los demás.” (Estudiante)

Ahora bien, la relación de ambas perspectivas sobre el *tiempo*, en este contexto, conlleva una contradicción en sí misma y nos conduce a la siguiente reflexión: si la disponibilidad a la tecnología es inmediata, ¿por qué los estudiantes plantean la economía del tiempo en los modos expresados, si la tecnología puede resolver de manera virtual las reuniones y debates grupales para la elaboración de un documento? Entonces, ¿el problema es la inmediatez de la tecnología o el acceso a ella? Y el acceso ¿es una cuestión de posibilidades materiales o de construcción de conocimiento?

Si la respuesta recae también sobre la segunda opción, entonces ¿la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se torna inevitable?

En estas descripciones sobre el *tiempo*, nuevamente se hace presente la *des-temporalización* como característica de nuestra época. No sólo el saber escapa a los lugares y tiempos culturales y socialmente legitimados (Martín Barbero; 2005), sino que las pautas temporales de los procesos de enseñanza y aprendizaje instituidos entran en tensión con el ritmo estudiantil.

Pasado, presente y futuro comienzan a disputarse entre la concepción tradicional en la que el pasado y el futuro cobran relevancia con relación al presente, y la experiencia actual con relación

al tiempo que autoras como Tobeña (2011) caracterizan como un vaciamiento del sentido histórico, en términos de que la visión teleológica de la historia que sostiene [la escuela] está impugnada por las duraciones fugaces y efímeras que caracterizan los modos contemporáneos de vivir el tiempo.

Concepciones acerca de la Evaluación

A fin de repensar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y sondear las condiciones de posibilidad para su concreción e incorporación de nuevas propuestas a la dinámica del dictado de la materia, decidimos indagar sobre las concepciones existentes en relación a ella.

En las entrevistas realizadas a los docentes, surge como pretensión de un proceso continuo, sin un plazo determinado, que no se cristalice en un momento puntual, sino que pueda darse de manera constante. Sin embargo, también emerge la tensión con la cultura institucional con relación a que hay un momento en el que los procesos de enseñanza y de aprendizaje comienzan y finalizan, remolcando consigo a la evaluación, como si estos procesos estuvieran signados por un tiempo universal -para todos igual-.

“Creo que los tiempos institucionales son ordenadores y aunque burocráticos, marcan un inicio y fin en esa dimensión. Sin embargo la evaluación debería ser un proceso en el que hay estaciones, paradas para detenerse a mirar.” (Profesora)

“...una evaluación para ser efectiva no tiene un plazo determinado. (...) Para mí la evaluación es una cuestión constante y no una puntual de un momento, sea oral o escrito.” (Profesora)

Cuando se indagó a los estudiantes acerca de su concepción sobre evaluación, fueron ellos quienes hicieron las preguntas: ¿Por qué hay una sola forma de responder? ¿Por qué terminamos por contestar lo que el otro quiere escuchar? Y ¿por qué la evaluación se ciñe entre una única respuesta para una pregunta puntual?

“...si me van a preguntar tipo diccionario, yo estudio tipo diccionario. Ahora, si uno sabe que tiene que articular conceptos, estudiás diferente. ¿Por qué hay que contestar de una forma? Es triste estudiar así, no me dan ganas de estudiar. Al final terminás diciendo lo que el otro quiere escuchar (...) Hay ciertas cuestiones que se naturalizan hasta que se ponen a indagar cómo estudiamos o cómo se evalúa.” (Estudiante)

Asimismo, valoran el intercambio como parte de la evaluación y también como parte del aprendizaje. Haciendo referencia a poder compartir con otros lo que crean desde una mirada crítica, pero con espíritu colaborativo. Comprendiendo que podemos acercarnos a la realidad con el mismo contenido de manera diferente.

“Está buenísimo intercambiar porque a veces hay hasta diferentes interpretaciones de los mismos conceptos. (...) Si bien uno estudió y entendió la totalidad de la materia y respeta lo que dicen los autores, bueno, 'yo la preparé de esta forma la materia', 'yo entendí esto...'. Y, a veces está bueno de parte del docente, que esa libertad con esa vigilancia entre comillas deje hablar.” (Estudiante)

“Yo creo que no hubo limitaciones, fueron todos aspectos positivos: para los y las estudiantes el desafío de pensar no sólo en la propia producción sino también que esta sea comunicable. Esto de poder narrar un trabajo dentro de una serie de pautas y restricciones que impone el ámbito académico – profesional. Por otra parte, el compromiso de todos los que comparten la actividad

en escuchar y poder realizar preguntas, aportes, comentarios que pueden ser apropiados por otros para sus propios trabajos.” (Profesora)

Cuando nos detenemos en cada una de las expresiones de los entrevistados acerca de cómo se concibe la evaluación, qué aspectos se critican del mecanismo habitual y cuáles son las pretensiones de cambio, es inevitable remitirse a la diferenciación que realiza Carlino (2005) entre la evaluación como sentencia y como enseñanza, aspirando a las *buenas prácticas de evaluación*. Según la autora, citando a Hogan (1999), una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. *Válida*, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar. *Explícita*, porque comparte de entrada, con quienes serán evaluados, los criterios para el logro exitoso (...) *educativa*, si promueve el aprendizaje, no sólo por la información que el profesor brinda al final del proceso sino durante éste, y según si la actividad cognitiva que la propia tarea avaluativa demanda para ser realizada se corresponde y está alineada con los objetivos de la enseñanza.

Consideraciones acerca de los aportes de la experiencia de evaluación

Los aportes de la propuesta se identificaron en estrecha relación a la formación en el arte de la comunicación en instancias del ejercicio profesional. Emergieron con fuerza ideas acerca de la importancia de la práctica del pensamiento crítico y de la comunicación hacia el afuera y hacia el interior del colectivo profesional, incluyendo la práctica académica del ‘saber decir/transmitir/comunicar’.

“...cuando vos estás en una institución lo que te sostiene son los lazos... no somos objetos que nos juntamos a cumplir un objetivo. Tiene que ver con la construcción grupal: qué puede dar cada uno, qué quiere y también qué queremos como grupo. En trabajo social, pensando en la

experiencia de laburo, se juega mucho la importancia de la producción tanto escrita como oral. La responsabilidad, tanto como la práctica de lo grupal y de poder hablar.” (Estudiante)

“Lo grupal colabora en la formación específica del trabajo social. Lo que tiene esta carrera es eso, si trabajás tenés que estar con gente, tenés que estar con otro que puede no pensar como vos...” (Estudiante)

Los estudiantes plantean que la propuesta los invitó a superarse en sus roles como alumnos y el intercambio les generó un cambio en la mirada con relación a la lectura de la realidad tal y como se presenta, no sólo en sus ámbitos laborales, sino en escenas de la vida cotidiana. Asimismo, hicieron hincapié en cómo compartir los conocimientos propios con otros lleva a la construcción de un nuevo conocimiento, ya sea con colegas o profesionales de otras disciplinas.

“Uno cuando va a comprar hoy medicamentos piensa: -Mirá, esto se podría producir acá. Sería más barato.-” (Estudiante)

“Ver a la medicina desde otro lugar en el que uno la conoce, desde el sentido común. Problematizar bastante las cosas, hacerme preguntas todo el tiempo. Siempre mirando con un sentido más amplio. (...) Que además lo entendí al escuchar a mis compañeros y en el momento de hacer el trabajo.” (Estudiante)

Otro aspecto que identificaron como aporte relevante, fue el acompañamiento de los docentes y la horizontalidad al momento de la socialización de los trabajos. En la jornada de Intercambio también se dio la comunicación entre docentes y estudiantes, en una suerte de retroalimentación y debate generando nuevas reflexiones que favorecieron la mirada sobre la propia práctica/quehacer docente. En tanto que lo que el estudiante logre no sólo habla de él, sino

también del docente que lo guió en el proceso. En palabras de Álvarez Méndez (2003) el evaluador es un educador: su éxito debe ser juzgado por lo que otros aprenden.

En síntesis...

La experiencia sistematizada se inspiró en dos situaciones concretas: la necesidad de la articulación entre la teoría y la práctica y su posibilidad de transmisión por parte de los estudiantes, dada la naturaleza disciplinar; y la *cuatrimestralización* de la materia propuesta por el nuevo Plan que nos desafió a crear propuestas de evaluaciones integradoras en un nuevo espacio temporal más reducido.

En este marco se elaboró una actividad de evaluación que se llevó a cabo a través de la ‘Primera Jornada Interna de Presentación e Intercambio’ de las producciones escritas, en instancia de entrega del trabajo final, de los estudiantes de la cátedra Medicina Social / Salud Colectiva.

La propuesta planteó los siguiente objetivos: Generar un dispositivo novedoso de evaluación que forme parte del proceso de aprendizaje colectivo y colabore en la transmisión oral y escrita de las producciones de los estudiantes; Promover en los estudiantes la tarea de articulación de los contenidos programáticos con una problemática de salud específica; Incentivar el ejercicio de compartir y transmitir la experiencia con pares; y motivar la incorporación de nuevas herramientas para la exposición de sus proyectos, *papers*, monografías.

Para la sistematización de esta experiencia se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes que participaron de la propuesta y, una vez finalizada la actividad de intercambio, una pequeña encuesta de opinión sólo a los grupos de estudiantes.

La recolección de información se organizó en dos grandes dimensiones de análisis: los aportes de esta experiencia a la propuesta pedagógica de la cátedra y a los estudiantes. Ambas

dimensiones se subdividieron en tres temas: Construcción de Conocimiento, Concepciones sobre Evaluación y Aportes Relevantes.

Las respuestas dadas por los entrevistados, además de brindarnos argumentos para poder continuar dándole lugar a estas propuestas, generaron nuevas preguntas para continuar profundizando el tema abordado y repensar nuevos modos de enseñar y de evaluar, como así también revisar nuestro quehacer docente.

Esta actividad permitió vislumbrar cómo la evaluación escrita y la defensa oral de las monografías a la que estábamos acostumbrados, se escindía de procesos integradores y complejos de enseñanza y aprendizaje, reduciéndose a una apreciación puntual. En tanto que no permitía que unos aprendan de los procesos de otros. Asimismo, la nueva propuesta permitió que como docentes evaluemos en retrospectiva el desarrollo del dictado de la materia, sus puntos fuertes y débiles, cuáles son los contenidos que sobresalen, por qué, etc.

Pensar el para qué, el por qué y el cómo de cada macrodecisión y microdecisión nos impidió correr del objetivo propuesto en ese ‘venir entre’ los alumnos y el conocimiento, sin perder de vista que no hay abordajes únicos, dado que la inmediatez y el contexto, en tanto condicionantes, interactúan de manera continua con lo planeado. También, resulta pertinente reconocer que las decisiones que tomamos forman parte de una totalidad en la cual intervenimos y nos constituimos como seres humanos, docentes y profesionales, donde es primordial una posición investigativa sobre las prácticas de enseñanza.

Si bien, el microespacio del aula nos da un margen de movimiento, la planificación, su ejecución y resultados exigidos -por lo general, medidos en cantidad y solicitados a cada uno de nosotros para ser presentados en tiempo y forma- muchas veces nos encuentra prescribiendo

formas de hacer, de enseñar, que obturan las capacidades de los estudiantes y la creación de condiciones para que ellas se manifiesten.

Ante lo expuesto, resulta importante apuntar que como docentes también estamos contruidos desde el discurso académico y del deber ser que, generalmente, adopta la visión de los estudiantes como un todo simétrico, igual, para los que ‘se dicta’ una clase en pos de reproducir una variedad de contenidos sin advertir la posibilidad de que el que aprende lo haga haciendo preguntas y repreguntándose acerca de lo estudiado y omitiendo que, en este proceso, los saberes de los estudiantes también se ponen en juego.

“Siempre los encuentros con los otros son como espejos. (...) A veces los procesos (como este) parecen pequeñas cosas que en realidad son grandes.” (Estudiante entrevistado)

Bibliografía

Anijovich, R. y González, C. (2011) Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.

Anojovich, R. (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

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

Araujo, S. (2016) Tradiciones de Enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. Revista: Trayectorias universitarias, Vol. 2, nº2. ISSN 2469-0090. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Álvarez Méndez, J. M. (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir. (pp.11-26, 84-105) Madrid: Morata.

------(2003) La evaluación a examen: ensayos críticos. Ed.: Miño y Dávila. Madrid.

Barbero, J. (2005) Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. (pp.17-34.) Revista Iberoamericana de Educación. N°32.

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Ed.: KAPELUSZ editora s.a., Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). El propósito de la sociología reflexiva (Seminario de Chicago), Cap.II. En: Una invitación a la sociología reflexiva. Ed.: Siglo XXI. Buenos Aires.

Carlino, F. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Ed.: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?. En Camilloni, A. Y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. (pp.35-66). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. C. (2008) Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Argentina: Santillana. Parte II y III.
- Díaz Barriga, A (2009) Pensar la didáctica. Buenos Aires, Argentina: Amorroutu. Cap 2.
- Edelstein, G. (1996) Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En Corrientes Didácticas Contemporáneas. Editorial. Paidós, Bs.As.
- Jackson, Ph. (1992) “La vida en las aulas”. Morata Madrid.
- Jara Holliday, O. (2014) La sistematización de las experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEAAL, Intermon Oxfam.
- Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Litwin, E. (2008) El oficio del docente y la evaluación. En: El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. (pp.165–197). Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Lucarelli, E. (2004) La innovación en la enseñanza ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Ponencia presentada en la 3º Jornadas de innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur, junio.
- Normas APA (2019) <https://normasapa.com/formato-apa-presentacion-trabajos-escritos/>

Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Colihue.

Salinas, D. (1997) Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En: Poggi, M. (Comp.), Apuntes y aportes para la gestión curricular. (pp.21-59). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz editora s.a.

Serafini, T. (1994) Cómo se escribe. Ed.: Paidós, Buenos Aires.

Souto, M. (1996) “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal” en Corrientes Didácticas Contemporáneas. Editorial. Paidós, Bs.As.

Tobeña, V. (2011) La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En: Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Tiramonti, G. (directora). Ed.: Homo Sapiens Ediciones. Santa Fé, Argentina.

Anexos