

especialización
en docencia
universitaria



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Reinterpretando la evaluación como herramienta de conocimiento.
Criterios de evaluación y matriz de valoración para descripciones de
preparados histológicos.

Dra. Marina Ibáñez Shimabukuro

Cátedra de Anatomía e Histología

Facultad de Ciencias Exactas

Directora: Mg. Mónica Ros

Co-Director: Dr. Francisco Speroni

Asesora Pedagógica: Prof. Silvina Justianovich



La Plata, 2018

La autora adhiere a la postura que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje –entendido “*como producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad*” (Unesco, 1991)–, a fin de evitar un uso sexista que invisibiliza a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más ágil la lectura y hasta encontrar una forma más satisfactoria, deja constancia de que se utilizarán los plurales en masculino.

ÍNDICE:

AGRADECIMIENTOS	5
I. RESUMEN	7
II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	8
Introducción y contexto académico	8
Evaluación de descripciones histológicas como foco problemático	18
Diagnóstico inicial.....	21
Preguntas de intervención	29
Hipótesis de intervención	30
III. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.....	30
Visión acerca de la enseñanza y la evaluación	32
¿Por qué escribir descripciones de preparados histológicos?	34
El estudiante universitario y la afiliación discursiva.....	41
IV. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN:.....	47
a)- Objetivos	47
b)- Metodología de trabajo, principios y plan de acción	48
Primer momento: Acercamiento y sensibilización	50
Segundo momento: Construcción.....	51
Tercer momento: Interacción de experiencias.....	54
Cuarto momento: Evaluación y devolución.....	56
c)- Cronograma.....	56
d)- Recursos humanos y materiales	57
e)- Formas de evaluación	59
V. CUADERNO DE BITÁCORA: EXPERIENCIAS REGISTRADAS.....	61
VI. CONSIDERACIONES FINALES.....	67
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	71
VIII. ANEXO	1

AGRADECIMIENTOS

A quienes me acompañaron de cerca durante el proceso de elaboración de este trabajo: Silvina, Mónica y Francisco. Por su tiempo y generosidad, por brindarme su guía y la exhaustiva revisión del escrito.

Agradezco a este hermoso equipo de trabajo de

la Cátedra de Anatomía e Histología:

Francisco Speroni, Juan Ignacio

Felice, Malala Sbaraglini, Virginia

Gangoiti, Yamil Chain, Ivanna

Rolny, Emilia Velázquez, y a lxs

recientemente incorporadxs, Tomás

Di Pietro y Marianela D'Ambrosio, por

ser excelentes compañerxs, y docentes

comprometidxs. Especialmente a Malala y Juani,

por oficiar de mentores en mis primeros pasos como ayudante en AeH, por acompañarme en lo que era en ese entonces un desafío intimidante!

Muy especialmente a Francisco por la codirección de este TFI, su incesante ayuda y su incansable (y admirable) actitud. Por promover un clima de trabajo horizontal, democrático, estimulador, que no exento de discrepancias se enriquece con lo plural y lo polifónico.

A mis compañerxs de las cátedras de Introducción a la Química, Química General y Química Analítica Instrumental con lxs que también disfruto a diario y comparto inquietudes, anécdotas, debates, marchas, meriendas y más..! a Virginia Vetere por su ejemplo y su cariño.



A lxs docentes que pude conocer en estos años en la Especialización, aquellxs con lxs que me relacioné desde su rol de docentes de Seminarios y Talleres de la Carrera como a lxs que conocí como compañerxs de cursadas, por el intercambio enriquecedor. En especial, a Javier y Magalí, docentes del taller de TFI, por los valiosos aportes en las tutorías.

A lxs estudiantes quienes dan sentido a nuestra tarea y son fuente inagotable de aprendizaje.

A lxs que hacen posible la **educación pública, gratuita y de calidad** en la que me siento honrada de formarme y formar parte.

A lxs amigxs, a la familia y a Santi porque en cada paso, grande o pequeño está su apoyo y amor que lo hacen todo posible.

*“Cada acción, por simple que sea,
quiebra inevitablemente la
continuidad del devenir”*

Gaston Bachelard

I. RESUMEN

El presente trabajo plantea una innovación educativa en la evaluación de producciones escritas de los estudiantes de la cátedra de Anatomía e Histología de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP.

La propuesta surge *inicialmente* como una respuesta a la búsqueda de consenso entre los docentes del plantel sobre los criterios de corrección aplicados a descripciones histológicas y la ponderación relativa de diversos atributos. Solapadamente, y como resultado de la indagación que permitió develar otras inquietudes presentes, se intenta atender a las dificultades que experimentan los estudiantes en la producción escrita –dentro de un campo disciplinar específico–, mediante un dispositivo que explicita aquellos criterios y favorezca el aprendizaje.

Dado lo complejo de las prácticas de evaluación se persigue, a través de un trabajo de reflexión, la reconstrucción de los criterios de evaluación. Se plantea la elaboración mancomunada de una matriz o grilla de valoración que tiene como última meta mejorar las prácticas evaluativas, dotándolas de características que las conviertan en una herramienta de conocimiento.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Introducción y contexto académico

La intención de estos párrafos introductorios es representar las características y circunstancias del escenario académico en el cual se plantea la propuesta de intervención. El nivel de detalle proporcionado da cuenta de las singularidades que definen la cátedra de trabajo como un terreno dinámico de acción donde se cuestiona la propia práctica y en cuya trayectoria se han cristalizado experiencias significativas.

La asignatura Anatomía e Histología (AeH) es esencial para aquellas carreras relacionadas con la salud y complementa la formación en ciencias en el caso de otros planes de estudio. Los saberes de AeH son necesarios para aprender Fisiología, Fisiopatología, Farmacología, y cualquier otra materia en la que el cuerpo humano es el objeto de estudio. En la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP se brinda de manera cuatrimestral¹ promediando el plan de estudios de una variedad de carreras. A partir del 2014 el plantel docente de AeH se dividió en dos comisiones con el fin de ajustar los contenidos curriculares en función de los perfiles de egreso. En particular se trabaja en la comisión de AeH para estudiantes de las carreras de Farmacia, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Profesorado en Física, Profesorado en Química y Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular (comisión FOBP).

¹ En rigor, para los estudiantes la asignatura es cuatrimestral (20 semanas en las que se incluyen las evaluaciones), pero para los docentes las actividades se desarrollan en 5 meses y una semana: a partir de febrero y hasta el receso invernal para el “primer cuatrimestre” y luego desde agosto hasta fin de año para el “segundo cuatrimestre”. Dicha diferencia de semanas de trabajo se contempla en la planificación de la propuesta de intervención.

El paso por AeH pretende generar en el estudiante una imagen precisa y completa de la organización morfológica del cuerpo humano vivo, orientada hacia la relación estructura-función de los sistemas y aparatos. Persigue además, articular con los conocimientos desarrollados en materias anteriores, así como también consolidar el andamiaje conceptual para asignaturas posteriores.

Desde el punto de vista de la formación integral se busca que el paso por la asignatura otorgue al futuro profesional conocimientos, nociones y vocabulario específicos que le permitan integrarse a equipos de trabajo en los campos de salud, investigación u otros.

Asimismo, los enfoques con que se abordan las temáticas procuran dar cuenta de los perfiles de egreso y los intereses que los estudiantes vayan manifestando.

Las particularidades inherentes a la materia y el contexto curricular en el que se desarrolla definen un conjunto de problemáticas y desafíos singulares abordables desde una óptica pedagógica. Los párrafos subsiguientes se destinan a recuperar aquellos rasgos de la asignatura que modelan significativamente la realidad educativa y cuyo análisis ha dado pie a distintas propuestas de cambios en la dinámica del trabajo en el aula y en la organización del programa.

En AeH un desafío inicial consiste en generar un temario y un programa apropiados a los estudiantes de las carreras citadas. Dicho temario es de por sí una selección de dos materias que comprenden un gran volumen de información y que incluso para otras carreras universitarias se tratan en forma anual y por separado. Reunir así a la Anatomía y la Histología en una

sola asignatura cuatrimestral presenta ventajas, pero al mismo tiempo suscita dificultades.

Por un lado, englobar en una única materia a estas dos ciencias morfológicas resulta beneficioso a la hora de unificar terminología. La bibliografía presenta un vocabulario heterogéneo el cual es intrínsecamente profuso, con numerosos términos que no son de uso coloquial, con epónimos, y expresiones polisémicas que obstruyen la fluidez y eficacia de la comunicación. Por ejemplo, los términos seroso y mucoso pueden referir tanto a la clasificación de glándulas exócrinas, como a membranas que tapizan cavidades corporales o luces de órganos huecos. O en el caso de los sinónimos, hipodermis, fascia superficial y tejido subcutáneo, aunque cada expresión es escogida preferencialmente en un libro según el autor o el enfoque disciplinar, todas refieren a la misma estructura. El abordaje integrado de Anatomía e Histología entonces propicia la unificación de terminología, y esto ha sido uno de los ejes del trabajo denodado en la cátedra en pos de la apropiación del vocabulario disciplinar por parte de los estudiantes, plasmado en actividades (Ibáñez Shimabukuro y cols., 2015) y material didáctico específico (Speroni Aguirre, 2016) donde se explicitan ambigüedades, confusiones recurrentes, etcétera.

Otra ventaja que presenta la doble formulación de la materia es que brinda la posibilidad de estudiar un órgano, sistema o aparato en forma integral desde lo macroscópico hasta lo ultraestructural y de analizar relaciones estructura-función coordinando enfoques interdisciplinarios. Asimismo, la integración interdisciplinaria colabora a acotar la tendencia enciclopedista al suprimir repeticiones y detalles innecesarios (Rosell Puig, 2004).

Sin embargo, de forma ineludible, la combinación de las dos ramas disciplinares trae aparejados dilemas que se relacionan por un lado con la gran cantidad de saberes y por otro, con la complejidad que implica cambiar de escala (macroscópica, microscópica y molecular) varias veces en el tratamiento de un tema en una misma clase.

Como intento de resolver la primera problemática, desde la cátedra se viene planteando un temario –dentro de un rediseño curricular continuo– que se acerque a los requerimientos de las carreras –basado en perfiles de los egresados– más que uno que asumiera la lógica de los textos y los criterios intradisciplinarios como referente de los procesos de selección, o a la tradición de los programas de otras Facultades. En ese sentido, temas como la anatomía del aparato locomotor son reducidos en pos de permitir enfocarse en la esplanología y en el sistema nervioso; y para el caso particular de los estudiantes de la Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría se estipulan clases adicionales que profundizan sobre la anatomía e histología del ojo. Adicionalmente a partir del 2014 se reformularon y reorganizaron las semanas de clase. Se reagruparon contenidos por unidades temáticas y se excluyeron ciertos contenidos que resultaban conflictivos ya fuera porque se concluyera que el andamiaje conceptual ligado a la historia académica de los estudiantes no proveía herramientas para aprenderlos en el momento de la cursada de AeH, o bien porque fueran considerados temas redundantes que se verían más adelante o prescindibles para la formación de los perfiles profesionales. También se estableció en ciertos casos la posibilidad de recuperar los días sábados las clases que cayeran en un feriado o día no laborable. Además se adecuaron los materiales didácticos (guías y cuestionarios direccionados a la

problematización) y se intensificó el trabajo en la Cátedra Virtual² que comenzó a funcionar como extensión del aula. En efecto, la Cátedra Virtual en lugar de funcionar como mero banco de documentos, comenzó a ser el escenario de diversas actividades, foros de discusión y simulacros de exámenes, entre otros, que fueron instalando una labor intensiva y con gran participación por parte de los estudiantes. De esta manera, todas estas modificaciones de los contenidos del programa curricular y en la organización temporal, así como el apoyo en los entornos virtuales permitieron jerarquizar la información y descomprimir las unidades temáticas en función de generar mejores condiciones de aprendizaje (Felice y cols., 2015; Ibáñez Shimabukuro y cols., 2015a, Ibáñez Shimabukuro, Felice, Sbaraglini y cols., 2016).

La segunda problemática que se retoma se relaciona con que en AeH se tratan temas que se ubican, en tres escalas bien distinguibles: macroscópica, microscópica y molecular. Propios de las realidades que suceden en otras materias afines a las carreras de Ciencias Exactas y Naturales, se presentan de manera recurrente problemas en torno a la discriminación y jerarquización de escalas (Mengascini, 2006; Furió-Mas, y cols., 2006). Así, las dificultades mayores en la organización de un tópico dado generalmente aparecen en la comprensión del nivel de escala molecular y su relación con los otros dos niveles.

Al respecto, la percepción del plantel docente –parcialmente subjetiva y también evidenciada a través de preguntas y ejercicios específicos

² El término Cátedra Virtual denota al espacio en línea soportado en la plataforma educativa Moodle de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. La cátedra virtual de AeH funciona como ampliación del aula del curso presencial; allí se publica material bibliográfico y se realizan actividades grupales e individuales. Sus foros proporcionan un canal de comunicación intensa y asidua con una intencionalidad de aprendizaje continuo, colaborativo y dialógico.

incluidos en los exámenes parciales— sobre las dificultades que suelen presentarse al abordar la escala molecular puso de manifiesto una incongruencia entre lo que se planeaba tratar en la clase, y el nivel de comprensión alcanzable por parte de los estudiantes. Como fruto del trabajo de reflexión docente, fue especialmente en estos tópicos donde se advirtió la falta del andamiaje que impedía extrapolar posibles logros y en consecuencia se propusieron varias estrategias superadoras (Ibáñez Shimabukuro, Felice y Speroni, 2015 a y b). En ciertos casos estas medidas derivaron, como se mencionó anteriormente, en acotar críticamente contenidos (por ejemplo, se excluyeron mecanismos moleculares del sistema inmune); en otros, en profundizar el trabajo sobre las escalas mediante un seminario con problemas y ejercicios donde se requiere razonar y analizar las relaciones entre lo molecular y lo microscópico y entre lo microscópico y lo macroscópico.

Retomando los propósitos de la materia, uno en particular es que los estudiantes desarrollen habilidad en la observación al microscopio óptico de preparados histológicos y sean capaces de redactar descripciones sobre ellos (Figura 1). Estas actividades toman rol protagónico en las clases destinadas al Trabajo Práctico (TP). Semanalmente en el laboratorio de microcopia se presentan preparados de órganos o tejidos relacionados con los temas abordados previamente en la clase de teoría y de seminario. En los primeros encuentros de la cursada se presenta un marco teórico que permite decodificar lo que se observa al microscopio óptico (transformaciones que sufre la muestra, discriminación de artefactos, fundamento de las coloraciones, definiciones de aumento y resolución, categorías importantes a atender en la

observación, etcétera) en los preparados histológicos de origen animal. Con una apoyatura en los conceptos discutidos, en el TP se pretende lograr la transposición y jerarquización de esos saberes para la interpretación de lo que es posible visualizar en un preparado al microscopio óptico. Generalmente la dinámica de la clase incluye un momento de observación individual –donde el docente interviene de manera personalizada a demanda del estudiante (se procura que las comisiones estén balanceadas en número para garantizar que cada estudiante tenga acceso a un microscopio o a lo sumo se comparta entre dos personas) – y una puesta en común guiada por los docentes y con la participación de los estudiantes donde se rescatan los aspectos fundamentales de la observación de cada preparado y su relación con aspectos más teóricos.

A lo largo de la cursada la habilidad de descripción se practica periódicamente y luego en las dos instancias de exámenes parciales se evalúa la capacidad de reconocer tejidos y órganos y de describirlos adecuadamente (muestra de enunciado de la parte práctica del examen, ver Anexo).

Al respecto, el curso contempla dos instancias de exámenes parciales (con sendos recuperatorios y una fecha flotante) que incluyen una parte teórica –cuestionario de respuestas concisas con énfasis en los conceptos desarrollados en las teorías y seminarios– y una parte práctica que involucra la identificación de preparados histológicos, mediante su observación en microscopio óptico, y su correspondiente descripción y/o fundamentación de diagnóstico por escrito.

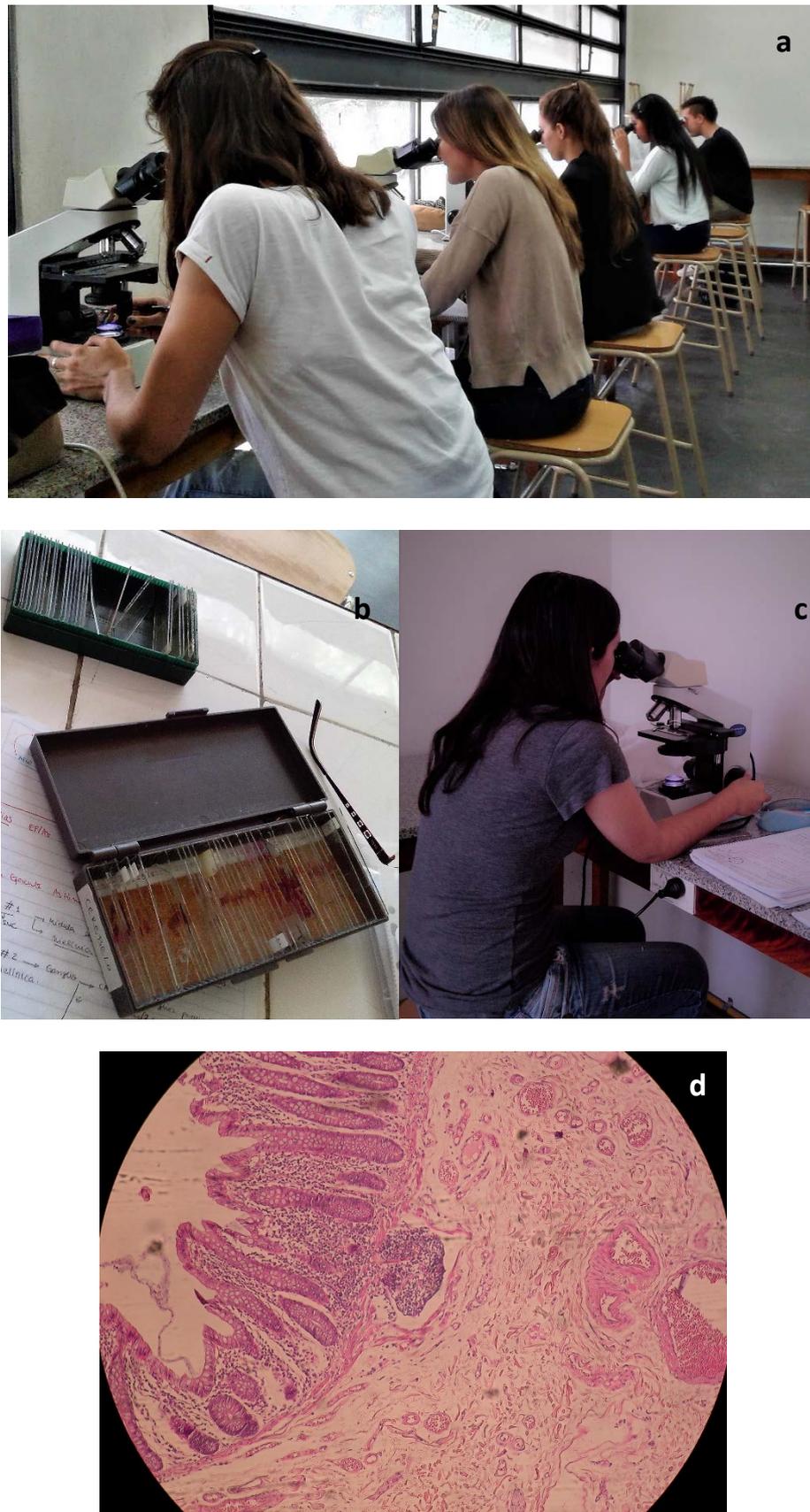


Figura 1. a y c) Estudiantes de AeH en clase de Trabajo Práctico. b) Preparados histológicos d) Preparado observado con microscopio óptico.

Por otra parte, en los últimos ciclos se ha incorporado un módulo de problemas integrados con exposiciones de los estudiantes hacia la segunda mitad de la cursada. Esta nueva propuesta didáctica intenta promover la participación activa de los estudiantes y el estudio integrado de los aparatos digestivo, respiratorio y circulatorio y parte del sistema nervioso. A partir de situaciones problemáticas, que requieren para resolverlas estudiar contenidos necesarios e importantes, se pretende generar ocasiones favorables para internalizar los conceptos estructurantes de los temas abordados. Al mismo tiempo se desarrollan otras habilidades como la capacidad de comunicación oral, el trabajo en equipo y la búsqueda criteriosa de información (Ibáñez y cols., 2017).

Por último, otra estrategia implementada con el fin de promover que la materia se lleve al día y distender los ánimos frente a la situación estresante de evaluación, fue la de ofrecer una instancia de preparcial. En dicha instancia se evalúan una selección de temas que comprenden lo desarrollado hasta dos semanas antes del parcial y con un nivel de complejidad que intenta ser una muestra del que se exigirá en el parcial venidero. Si se obtiene más de 6/10 puntos en esta instancia, se acumula 0,5 puntos para la nota del parcial (para el caso de exámenes aprobados exclusivamente). Así, por un lado el efecto de anticipación disminuye el componente de incertidumbre que suele preocupar a los estudiantes y por otro, la potencial recompensa en el puntaje los motiva a sostener el estudio de la materia (Velázquez y cols., 2016).

De esta manera, la nota de acreditación de la materia se compone según se trate del primer o segundo parcial como se esquematiza:

Primer Parcial	Segundo Parcial
<ul style="list-style-type: none"> • Examen PARCIAL TEÓRICO (cuestionario conciso con énfasis en lo visto en clases de teoría y seminario). • Evaluación de la PARTE PRÁCTICA en el laboratorio de microscopía (reconocimiento de preparados y descripción). 	<ul style="list-style-type: none"> • EXPOSICIÓN GRUPAL (se evalúa material presentado, claridad, vocabulario empleado y relevancia). • Examen PARCIAL TEÓRICO (cuestionario conciso con énfasis en lo visto en clases de teoría y seminario). • Evaluación de la PARTE PRÁCTICA en el laboratorio de microscopía (reconocimiento de preparados y descripción).
<p style="text-align: center;"> nota parcial teórico x 0,6 + nota parcial práctico x 0,4 = Nota primer parcial* </p>	<p style="text-align: center;"> nota del trabajo grupal x 0,3 + grupal nota parcial teórico x 0,3 + nota parcial práctico x 0,4 = Nota segundo parcial* </p>
<p style="text-align: center;"><i>* Si fuera mayor a 4, a la nota de cada parcial se le añade 0,5 puntos en el caso de haber obtenido más de 6 puntos en la instancia de preparcial</i></p>	

Para recapitular resulta propicio señalar que hasta aquí se han desarrollado varios de los aspectos característicos de AeH y cómo aquellos nodos conflictivos para los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido objeto de análisis e intervención en un continuo ajuste en pos de resolverlos.

En este sentido, y justamente en relación a la evaluación de la parte práctica, que comprende la escritura de descripciones de preparados histológicos, aparece un **desafío pendiente** cuya importancia amerita profundizar a continuación.

Evaluación de descripciones histológicas como foco problemático

Un primer abordaje desde la arista de los estudiantes permite evidenciar que en tanto se les solicita redactar una descripción emergen múltiples dificultades. Algunas de ellas tienen que ver con carencias generales en la comunicación escrita, manifestadas en textos inconexos, con faltas de ortografía, etcétera. Otros obstáculos tienen que ver con la complejidad asociada a la redacción en un campo específico, que incluye el empleo de un lenguaje preciso y formas de discurso determinadas. A este respecto, cabe señalar que las habilidades de escritura no son enseñadas de manera particular en ningún ámbito formal de los planes de estudio de las carreras en que se brinda AeH. En efecto, en la comunidad docente suele suponerse que los estudiantes arriban (o debieran arribar) a la Universidad con un acervo cultural y un conjunto de habilidades universales que serían suficientes para cumplir con lo que se espera de sus producciones escritas cualquiera sea la disciplina en que se soliciten.

En este sentido es interesante destacar que si bien estos supuestos, falaces de algún modo, están muy extendidos –la escritura como habilidad generalizable, aprendida fuera de una matriz disciplinaria los que propician la queja universal y el “omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza” (Russell, 1990, en Carlino, 2005, p. 22)–, también hay en la UNLP un creciente y prometedor movimiento de preocupación y ocupación sobre la

alfabetización académica³. Numerosas propuestas en Trabajos Finales Integradores de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y otras valiosas iniciativas hablan de una marea de concientización de la corresponsabilidad del rol docente (Lanfranco Vázquez, 2014; Santelices Iglesias, 2016; Carrión y Coturel, 2017). Al mismo tiempo, en las distintas unidades académicas comienzan a consolidarse espacios formales como los que se compendian en el TFI de Corazza (Corazza, 2012:19-22) y de los que también son ejemplo el Taller de Elaboración de Tesis organizado por la Prosecretaría de Posgrado⁴. Y aunque en la Facultad de Ciencias Exactas la problemática de la alfabetización académica no halla registro formal en el escenario del quehacer de las asignaturas, sí se encuentra algún preludio plasmado en los propósitos del curso de ingreso de la 2018 cuando enuncian: “Nos proponemos que el curso de ingreso sea un espacio de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes que promueva prácticas de lectura y escritura de contenidos científicos adecuados a los conocimientos de los ingresantes”⁵.

Para resumir entonces, el problema que se plantea en un primer acercamiento como “*los estudiantes tienen dificultades en la redacción de descripciones histológicas*” va tomando otro sentido a medida que se indaga en antecedentes bibliográficos que contemplan la escritura como objeto de análisis. Sin necesidad de una investigación pormenorizada se advierte que la

³ Más adelante se ahonda sobre el concepto de alfabetización académica que sintéticamente refiere al “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p.370).

⁴ https://unlp.edu.ar/posgrado/taller_tesis-3547

⁵ <http://blogs.unlp.edu.ar/ingresoexactas/curso-de-ingreso-febrero-2018/>

problemática de la escritura se presenta de manera recurrente en otras asignaturas, carreras y universidades. No obstante, considerando cómo algunos docentes gestionan esas inquietudes o profundizan su análisis, surge el verdadero foco problemático: la disonancia entre lo que se evalúa y lo que se enseña (o no se enseña en este caso); disonancia que se ampara en el supuesto falaz de la escritura como habilidad generalizable, y que se reproduce en tanto los docentes muestran ubicuamente una renuencia a enseñar a escribir. Por lo tanto y hasta aquí, se vislumbra que en las dificultades para describir preparados histológicos subyace un problema de coherencia cuya resolución implica encarar la evaluación y la enseñanza desde un nuevo lugar.

Enfocando nuevamente la problemática de la corrección de los exámenes parciales en AeH, más allá de esas aparentes dificultades detectadas en la escritura de los estudiantes, se percibe a través de la óptica del docente otro punto de tensión. Ponderar con una nota numérica el trabajo de descripción (PARTE PRÁCTICA del parcial) suele ser conflictivo para algunos docentes, dado que en él se conjugan varios atributos deseables de una producción escrita satisfechos en menor o mayor grado. Asimismo, al no estar explicitados con suficiente detalle los criterios de corrección se produce cierta heterogeneidad entre los docentes y puede que no sea claro, ni para los estudiantes ni para los docentes, qué se pretende cuando se solicitan las descripciones.

Es así que el presente proyecto de intervención surge con un doble propósito: por un lado generar una herramienta que transforme las devoluciones de corrección en elementos que favorezcan el aprendizaje y que ayude a los estudiantes a mejorar progresivamente sus producciones escritas.

Por otro, enriquecer y facilitar la corrección a los docentes mediante la sistematización del análisis de las descripciones, y como producto de una búsqueda de mayor consenso y explicitación. De esta manera, el doble propósito planteado intenta convergir en una evaluación de mayor legitimidad y al servicio del aprendizaje.

Ahora bien, dado que la intervención no es una empresa personal sino que requiere de la participación mancomunada y comprometida de un colectivo docente y que en tanto las prácticas educativas son construcciones sociales de la realidad, es necesario definir los problemas que de ella emergen dentro de situaciones singulares, ambiguas y conflictivas. En palabras de Pérez Gómez (2002), para el profesional docente los retos comienzan con “la clarificación de circunstancias complejas, donde los problemas deben ser (...) planteados, situados y valorados” (p. 408). En este sentido, la interpretación y comprensión de los docentes es un factor crucial, para construir situaciones problemáticas y evidenciar las dimensiones involucradas. Es menester entonces encarar tal construcción a partir de indicadores y evidencias que permitan debatir y consensuar miradas acerca de aquellos aspectos pasibles de intervención. Por tanto, la siguiente sección se destina a organizar la recolección de información pertinente, antecedentes, relaciones o interdependencias entre factores y a elaborar una síntesis comprensiva del problema abordado en el proyecto de intervención.

Diagnóstico inicial

La inquietud en torno a la producción escrita de descripciones de preparados histológicos por parte de los estudiantes es de vieja data entre los docentes de la cátedra. Incluso en ocasiones los propios estudiantes han

manifestado su preocupación, y en una época no muy lejana eran motivo de ausencia o desaprobación en exámenes. En consecuencia, a lo largo de los cuatrimestres se han diseñado y puesto en práctica estrategias destinadas a desarrollar la habilidad de observar y describir. Algunas de ellas fueron reemplazadas, otras mejoradas o sostenidas, pero muy pocas han sido sistematizadas y/o documentadas (Sbaraglini, y cols., 2015)⁶. Al no sistematizarse ni documentarse las experiencias –situación recurrente en el ámbito de la educación⁷–, los esfuerzos a veces quedan diluidos y “la aplicación de las estrategias”, libradas a la inmediatez errática del acontecer áulico cotidiano.

De manera concomitante, otra preocupación de más difícil recuperación involucra específicamente, como se ha anticipado previamente, a la evaluación de dichas descripciones. Dado que se presenta como un problema de débil estructuración resulta necesario indagar en los supuestos que subyacen en el fenómeno educativo; las ideas fundamentales de cómo se concibe la evaluación en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, como enuncia Barraza Macías (2010), “el problema no existe previo a la acción del sujeto, sino que éste lo construye en su propio proceso de actuación-indagación” (p. 35). En este sentido, es durante

⁶ En este trabajo, presentado en un congreso de didáctica, se recuperan algunas de las acciones que se han desarrollado en la cátedra a fin de promover el desarrollo de habilidades de observación y descripción. Sin embargo, el tópico referente a la evaluación de esas actividades no ha sido abordado.

⁷ Respecto a la importancia del registro y sistematización de las experiencias para el fortalecimiento profesional de los docentes son interesantes las reflexiones de Brito y Suárez (2011). Allí también se identifica como recurrente la falta de documentación de las experiencias de enseñanza en la escuela: “La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianeidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional” (p. 2).

la búsqueda de indicadores que den cuenta del problema de intervención cuando se identifica una ruptura, una disonancia entre lo que se intenta promover desde la cátedra, en tanto aprendizajes significativos y contextualizados de los estudiantes, y algunas prácticas evaluativas.

A fin de recolectar indicadores que objetivaran la percepción de una situación a mejorar, se elaboró una breve encuesta dirigida a los docentes del plantel sobre distintos aspectos de la evaluación.

La encuesta permitió identificar ciertas dificultades durante la corrección de los exámenes parciales. En particular se apreció un contraste en cuanto a la facilidad para asignar un puntaje al evaluar la parte teórica, respecto de la parte práctica, más conflictiva. En relación a ello, los criterios aplicados para corregir una descripción histológica (parte práctica), resultaron “más o menos claros” en la mayoría de las respuestas, por sobre “muy claros” (Ver Anexo).

Se consideraron además otros dos aspectos centrales de la evaluación íntimamente vinculados a las funciones que le son otorgadas: los distintos criterios con que se emite un juicio y los tipos de devoluciones que realizan los docentes sobre las descripciones histológicas, tanto en las instancias de exámenes parciales como en las producciones semanales.

En relación a los criterios aplicados se evidenció el carácter heterogéneo en la ponderación relativa de una selección de atributos de una producción escrita. Por ejemplo, algunos docentes ubicaron en primer lugar la “Coherencia del texto / Claridad y orden en la redacción”, mientras que otros lo hicieron con la “Cobertura y profundidad”. Algunos colocaron en último lugar

“Ortografía, sintaxis y concordancia”, mientras que otros ubicaron estos atributos en segundo lugar de importancia.

En la corrección de las descripciones de los exámenes parciales:

	Siempre	Por lo general	A veces	Raramente	Nunca
Señala errores (subrayando, con cruces o tachando)	<input type="radio"/>				
Señala aspectos positivos/correctos con tildes	<input type="radio"/>				
Señala aspectos positivos/correctos con comentarios	<input type="radio"/>				
Indica puntualmente cómo mejorar un error detectado	<input type="radio"/>				
Comenta brevemente alguna cuestión que considera relevante	<input type="radio"/>				
Hace una devolución global de toda la producción escrita	<input type="radio"/>				
Deja explícito el puntaje asignado	<input type="radio"/>				
No deja rastro de corrección	<input type="radio"/>				

Figura 2. Extracto de la encuesta realizada. Se muestra la sección que indaga sobre las devoluciones en los exámenes parciales.

Por último, a propósito de las devoluciones se relevó un moderado grado de homogeneidad en este sentido: aunque la mayoría señala errores o aspectos positivos “siempre” o “por lo general”; “nunca” o “raramente” realiza una devolución global de la producción escrita. Las opciones que implican comentarios o indicaciones de mejora son las que presentan la mayor variabilidad de respuestas. Así, la tendencia general que se observa es que las

devoluciones que se ofrecen a los estudiantes suelen ser escuetas, aunque en ningún caso al extremo de “no dejar rastro”.

Más allá de las respuestas registradas mediante los formularios también fueron interesantes algunos comentarios espontáneos de los docentes. En efecto, hubo quienes manifestaron que no habían reparado hasta el momento qué les resultaba más relevante a la hora de corregir una descripción y expresaron que les había resultado complejo sopesar las respuestas. Esto último podría reflejar cómo procesos que hacen a la práctica docente se asumen de manera naturalizada, y enfatiza la necesidad de poner en tensión o problematizar puntos centrales que no han sido discutidos previamente en el interior de la cátedra.

Se identifica como recurrencia respecto a lo que sucede en otros ámbitos académicos que al desarrollar tareas de escritura, el foco para su evaluación está centrado más en el resultado que en el proceso (Hincapié y Salcedo, s/f). Esta dinámica quizás es la que contribuya al hecho de que los docentes no hagan devoluciones globales al corregir. ¿Qué sentido tiene “invertir energía” en hacer una devolución global que frecuentemente no es vista por el estudiante? Si bien es cierto que cuando los estudiantes van a la vista de parciales, no lo hacen todos y tampoco se sabe qué miran de eso; vale preguntarse qué sentido encontrarían los estudiantes en asistir a tales instancias de devolución si hasta ahora no se espera que las descripciones se rehagan.

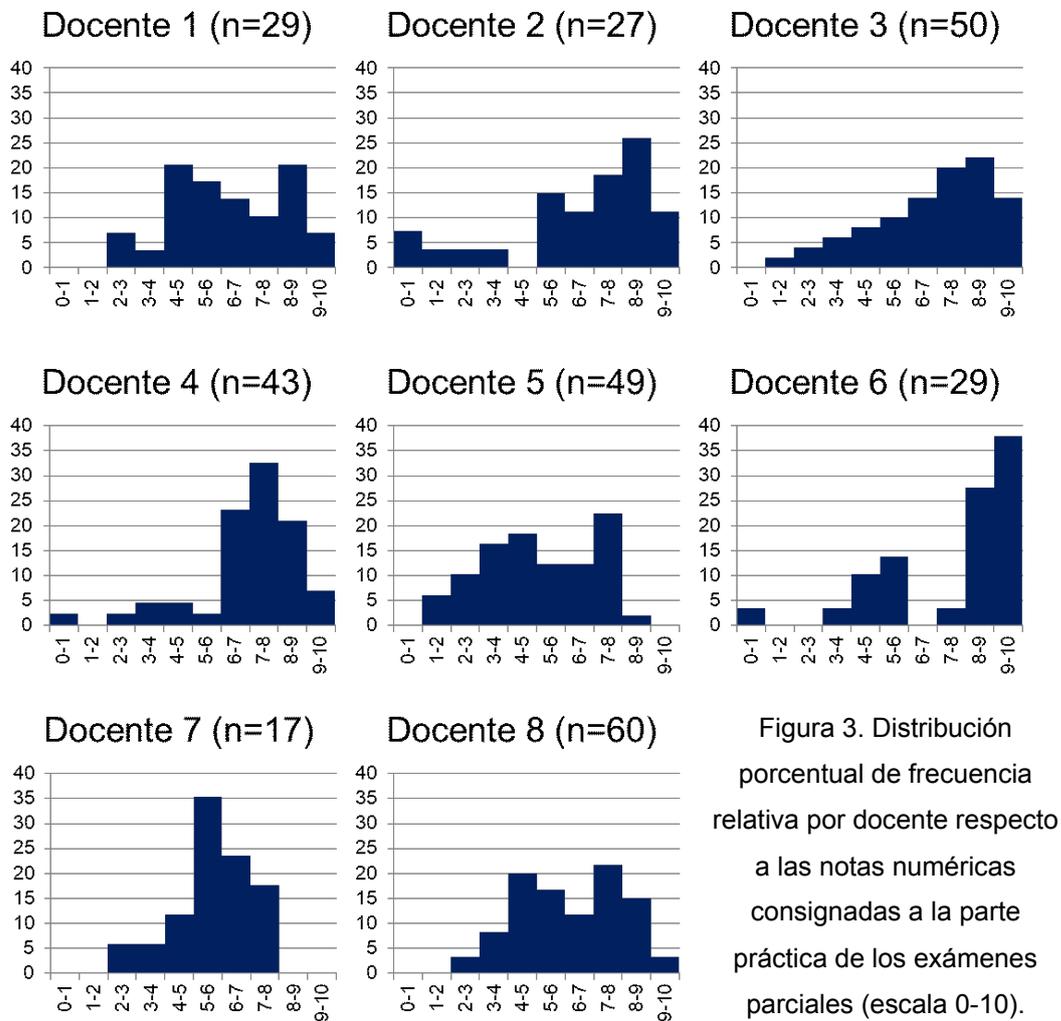
En definitiva, podría entenderse que en la medida que las tareas de escritura no se encaran como un trabajo progresivo, con etapas preestablecidas, no hay un marco que le dé sentido a la retroalimentación.

En la búsqueda de antecedentes respecto al valor de la retroalimentación en otras materias afines a las carreras de Ciencias Exactas y Naturales se destaca la experiencia de Segarra y cols. (2005). En ella se da cuenta de las dificultades en torno a una evaluación escrita que no constituía una verdadera instancia de aprendizaje para el estudiante, ligada a una pobre retroalimentación de los docentes. Un proceso de reflexión y trabajo en la cátedra les permitió identificar que las devoluciones de los docentes son claves para superar aquellas dificultades. Mediante una propuesta que involucra la explicitación de criterios de evaluación y la sistematización de las devoluciones concluyen:

Es interesante pensar, entonces, en el valor que nuestras correcciones pueden tener para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Una devolución pertinente y significativa permitirá reorientar los aprendizajes y establecer prioridades pero, sobre todo, posibilitará nuevos aprendizajes no sólo a partir del error sino también, en las valoraciones positivas que señalemos. (p. 4)

Volviendo a la heterogeneidad de criterios en las correcciones de las descripciones histológicas, con el fin de visualizar cómo se daba este fenómeno se examinaron las notas numéricas asignadas a las partes prácticas de los exámenes parciales. El análisis abarcó 304 parciales que tuvieron lugar durante 2015 (primer y segundo cuatrimestre) y primer cuatrimestre 2016 (sólo primer parcial con primera fecha y recuperatorio) corregidos por ocho docentes. Se contabilizaron las veces que cada docente asignaba notas comprendidas en diez rangos equivalentes repartidos entre 0 y 10 para luego convertirlos en frecuencias relativas –dado que el número de parciales corregidos por docente

era variable—. Finalmente se graficó como histograma de frecuencia relativa en función de cada rango de notas (Figura 3).



Un total de 304 (con muestras por docentes que van desde 17 parciales hasta 60 para el que más corrigió) permite construir algunas apreciaciones sobre ciertas tendencias.

El primer aspecto llamativo al observar los histogramas por docente es la variabilidad que presentan y la casi unicidad en los patrones de distribución. Quizás con excepción de los histogramas de los Docentes 1 y 8

que muestran similitudes en cuanto a que ninguno exhibe discontinuidades en los rangos de notas 2-3 a 9-10 y con porcentajes que nunca exceden el 22% para cada rango; el resto de los histogramas son singulares en distribución, posición/ubicación y valor de los máximos, patrones, etcétera. Más allá de que podría argüirse que dichas singularidades fueran consecuencia exclusiva del desempeño de los estudiantes independientemente de cualquier otro factor, también podría especularse que las escalas relativas de ponderación docente a docente hacen que, por ejemplo, en algunos casos la frecuencia relativa de notas altas se presente con un porcentaje muy grande para algunos casos (Docente 6: 38% notas entre 9 y 10) y nulo para otros (Docentes 5 y 7).

Nuevamente fueron interesantes algunas interpretaciones y comentarios espontáneos de los docentes cuando se socializaron los resultados del análisis y gráficos de la Figura 2. En algunos casos se argumentó que una menor experiencia podía correlacionarse con la asignación de notas más altas. En otros, a una tendencia más generosa en la personalidad del docente. Y viceversa, ausencia de notas entre 9 y 10 quizás asociado a una manera muy rigurosa de corregir.

En todo caso, se podría sostener que existen elementos de relatividad no discutidos, ni problematizados en torno a los criterios de evaluación y asignación de puntajes. Esta situación a su vez podría actuar potencialmente como un sesgo a la hora de calificar producciones escritas que operan independiente o solapadamente con el desempeño del estudiante.

Hasta aquí al ir deshilvanando las circunstancias complejas en torno a las descripciones de preparados histológicos y su evaluación como foco

problemático, se rescatan categorías de análisis que serán rectoras del proyecto de intervención educativa. Esta intervención se define como “un plan para lograr llevar a cabo mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos susceptibles de tener mejoramiento o algunos indicadores de posibles problemáticas” (Navarrete Mosqueda, 2011).

Elaborando una síntesis comprensiva de lo expuesto en cuanto a indicadores y antecedentes emergen los conceptos que darán forma a las preguntas e hipótesis de intervención. Criterios, dispositivos de evaluación, interdependencia entre visión de la evaluación y la enseñanza, alfabetización académica son algunos de ellos. Es entonces que a fin de describir la propuesta se incluyen a continuación las preguntas de intervención que surgen del diagnóstico inicial, las hipótesis de intervención, una síntesis de la justificación y el bosquejo de la elaboración proyectiva.

Preguntas de intervención

¿Qué mejoras pueden realizarse en la evaluación de las descripciones histológicas que permitan transformarla en una herramienta de conocimiento?

¿Mediante qué procesos se pueden lograr criterios comunes de evaluación que permitan una mayor congruencia con las actividades de enseñanza y que sustenten su legitimidad?

¿Qué instrumentos de evaluación serían los más adecuados para tales fines?

Hipótesis de intervención

Este proyecto de intervención propone mejorar las prácticas evaluativas. Desde la mirada docente, la confección colectiva de un dispositivo como una matriz de valoración y el consenso sobre los criterios de evaluación supondrá una instancia reflexiva sobre la práctica, una oportunidad para explicitar los propósitos de lo que se enseña y lo que se evalúa de cara a una mayor coherencia epistémica.

La aplicación de la matriz de valoración, además de sistematizar el análisis de las producciones y mejorar la calidad de las devoluciones de los docentes, puede resultar en una fuente de información que permitirá decidir los reajustes que sean necesarios durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las hipótesis de acción antes explicitadas se sustentan en la idea de que los criterios explícitos y anticipados en conjunto con las devoluciones de los docentes, irán configurando prácticas evaluativas de corte más formativo donde se brinden herramientas a los estudiantes que les permitan progresar en sus producciones escritas y formar criterios de autoevaluación (Carlino, 2004).

III. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO

Emprender la misión de diseñar un proyecto de intervención educativa implica reconocer la complejidad de la práctica docente y asumir el compromiso de intentar construir soluciones particulares para una situación de enseñanza contextualizada.

La inquietud que motiva la intervención educativa encierra una mirada reflexiva y una puesta en valor de la práctica docente la cual trasciende la mera aplicación de una técnica como propone el modelo tecnocrático. Es decir que si se habla de intervención –en el sentido de mejora que involucra el concepto– indisociablemente se adscribe a una concepción crítico progresista de la práctica profesional.

Referente a las limitaciones del método tecnocrático Pérez Gómez (2002) señala:

Cuando la práctica educativa aparenta en la superficie, seguir los patrones, fases, procesos y ritmos de la lógica de la racionalidad técnica es quizá porque el profesor ignora consciente o inconscientemente las peculiaridades conflictivas de la vida del aula y actúa con la representación mental unívoca que de manera falsa se construye de la realidad. En este caso, el profesor no resuelve los problemas reales que el intercambio de conocimientos y mensajes entre docente y estudiantes está provocando, se limita a gobernar superficialmente el flujo de los acontecimientos. (p. 408)

Por el contrario la orientación conceptual del modelo crítico progresista supera la simple solución instrumental de problemas y se configura a partir de ideas fuerza que enfatizan en el diálogo y la colaboración como recursos centrales para el análisis y la reflexión de los fines educativos, en el marco de su realidad inmediata (Barraza Macías, 2010).

Intervenir en la evaluación desde esta mirada de la práctica docente impulsa indefectiblemente a reflexionar, en relación a las singularidades de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre qué y cómo se evalúa. Es por ello que los próximos párrafos

se destinan a recuperar algunas categorías del campo pedagógico que permitirán configurar la perspectiva desde la cual se aborda el proyecto de intervención.

Asimismo, se exponen las decisiones que devinieron en las prácticas actuales de descripción de preparados histológicos y la fundamentación en pos de mantenerlas al otorgar a la escritura un valor sustantivo.

Se sostiene nuevamente que al reconocer las prácticas docentes como complejas, en tanto sólo cobran sentido en función del contexto en que se desenvuelven, lleva a posicionar su estudio desde el paradigma interpretativo (Aiello, 2005). Desde este enfoque la realidad educativa se comprende teniendo en cuenta a las personas implicadas en los escenarios por lo que se incluye también el análisis de las características de los estudiantes en relación a la problemática de la alfabetización académica y la afiliación intelectual a los géneros discursivos.

Visión acerca de la enseñanza y la evaluación

La enseñanza se interpreta como una acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural (Davini, 2009).

DeLella (1999) describe cuatro tendencias o modelos en la enseñanza: el modelo práctico-artesanal, el modelo academicista, el modelo tecnicista-eficientista y el modelo hermenéutico-reflexivo. Asimismo, advierte que estos modelos “no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente”. En particular, se retoma en este trabajo el modelo hermenéutico-reflexivo desde el que se entiende a la enseñanza como

práctica social, y por tanto, compleja y multidimensional. En este sentido se configura como práctica situada, curricular, institucional, disciplinar e históricamente, dado que “se conforma en el seno de campos disciplinares específicos y contextos institucionales concretos” (Ros, 2014).

Sin escapar a las contradicciones que reconoce DeLella, la intención de este trabajo de incluir la práctica de la enseñanza dentro del modelo hermenéutico-reflexivo sucede en un contexto institucional (en términos generales, educación universitaria en la Facultad de Ciencias Exactas) marcado por una tradición academicista que hace hincapié en la formación disciplinar de lo que se enseña, a la vez que suele soslayar los aspectos pedagógicos.

Aparejado a la noción de enseñanza surge la de evaluación, ya que como plantean Coll, Martín y Onrubia (como se cita en Esquivel, 2009, p. 127): “la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación deben constituirse en una unidad indisoluble”. En palabras de Camilloni (s.f.), “evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso”.

Siguiendo con las finalidades de la evaluación, este proyecto de intervención intenta reinterpretarla al servicio de los intereses formativos, como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje. Álvarez Méndez (2001) explica que la evaluación si bien tiene que ver con actividades de calificar y certificar, no se confunde con ellas. “De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende” (p. 12).

Es así que desde la mirada que tiene la racionalidad práctica y crítica –caracterizada por la búsqueda de entendimiento, la participación y la emancipación de los sujetos–, la evaluación educativa destaca por los siguientes rasgos interrelacionados (Bertoni, 1997; Camilloni, 1998; Álvarez Méndez, 2001; Esquivel, 2009; Davini, 2008; Poggi, 2008):

- Concebida para permitir los reajustes necesarios y sucesivos, dado que se hace necesario evaluar procesos y no solamente resultados.

- Democrática, abierta a la negociación.

- Con gran énfasis en las devoluciones de los docentes a fin de motivar el esfuerzo y compromiso de los estudiantes. Contempla herramientas para promover autosuperación y autonomía.

- Explícita en todo su recorrido, con criterios públicos y claros.

- Válida y confiable.

Tal como lo expresa Álvarez Méndez (2001) en el libro “Evaluar para conocer, examinar para excluir”, se resalta la importancia de entender a la evaluación como actividad crítica de aprendizaje no sólo para los estudiantes, sino también para los docentes que encuentran un oportunidad de mejorar sus prácticas en revisión constante.

¿Por qué escribir descripciones de preparados histológicos?

A raíz de esta primera pregunta surgen otras dos sustanciales: ¿por qué desarrollar actividades de escritura en una materia? y ¿por qué los docentes universitarios debieran promover instancias de enseñanza de dichas prácticas de escritura?

En los párrafos siguientes se indaga la tradición particular de describir preparados histológicos en AeH. Paralelamente se reflexiona sobre los dos interrogantes que inauguran la sección, cuyas respuestas –siguiendo a Carlino (2005)- bien podrían resumirse en: se deben incluir actividades de escritura y promover su enseñanza porque los modos de pensamiento y lenguaje esperados en las materias no son *naturales*, sino *culturales*.

La redacción de descripciones histológicas no siempre fue parte de las actividades curriculares de la materia Anatomía e Histología en la Facultad de Ciencias Exactas. Transcurridos intensos tiempos de cambio, acefalía y reestructuración en la cátedra⁸, hoy por hoy son una parte sustantiva de la materia e incluso la habilidad de identificar y describir un preparado histológico es uno de los propósitos centrales que plantea la misma.

En análisis retrospectivo, la decisión de sostener y mejorar esta actividad de observación y escritura se vislumbra como una construcción a partir de un saber práctico, no teorizado. Es decir, no hubo un aporte desde las categorías teóricas del campo de la pedagogía a la fundamentación de esta actividad didáctica, sino que para ello los docentes recurrieron a los aspectos más intuitivos y/o experienciales de su trayectoria con la intención de provocar un aprendizaje significativo vinculado al estudio de la histología.

Sobre los saberes prácticos Perrenoud (1994) menciona: "hay ciertamente, en la experticia de los profesionales, un cierto número de saberes

⁸ En el año 2005, la materia AeH queda sin profesores en su plantel. Luego de regularizarse la situación de acefalía comienzan a integrarse de manera real las dos materias en una, dado que hasta ese entonces a pesar de llevar el nombre compuesto de "Anatomía e Histología" se cursaban y evaluaban las dos partes por separado, e incluso el plantel docente estaba dividido según la rama disciplinar. A partir del año 2006 comienza a evaluarse la observación al microscopio óptico (PARTE PRÁCTICA del parcial).

que no tienen status científico, pero que tienen algo de perspicacia, de importancia y de eficacia sobre la realidad" (p. 9). Como suele suceder, el saber práctico que guía muchas de las decisiones en la enseñanza encuentra su correlato o se conjuga de manera imbricada con los saberes teóricos para formar el *habitus* (Bourdieu, 2007).

Si se tematiza a la luz de los saberes de referencia la propuesta de escribir descripciones de preparados histológicos respecto al aprendizaje significativo, se reconoce en efecto, que para favorecer un vínculo entre los estudiantes y un conjunto de saberes es necesario provocar experiencias activas de conocimiento (Abate, 2015). Respecto a la consigna de trabajo, resulta interesante ahondar en el significado de **describir** que enuncia Atorresi (2005), en "Las respuestas a consignas de escritura académica":

Pueden encuadrarse en la categoría de descripción el texto o el fragmento textual que responden, básicamente, a la pregunta "cómo es". Este tipo textual revela de un modo singular un ordenamiento jerárquico de las ideas. En efecto, toda descripción se caracteriza por anunciar su tema y por "descomponer" ese tema en partes o aspectos. A su vez, alguna de esas partes puede pasar a ser tema (subtema) de descripción, en un nivel inferior de la jerarquía temática. (...) Las descripciones pueden tener diversos propósitos. Las informativas se caracterizan, básicamente, por estar redactadas sobre la base de la función referencial del lenguaje –marcada por el uso de la tercera persona gramatical y el modo indicativo–, por seleccionar el léxico a partir de la búsqueda de un efecto de objetividad y por emplear un registro escrito y formal. (p. 8)

En ese sentido, al proponer a los estudiantes que elaboren una descripción de lo que observan al microscopio óptico, se dirigen los esfuerzos hacia una acción comunicativa que para concretarse supone un grado de apropiación de los contenidos estudiados. El hecho de que esa comunicación sea redactada pone en juego además, como explica Carlino (2004), el potencial epistémico de la producción escrita: la escritura implica reconstruir el conocimiento en circunstancias que contemplan las convenciones analíticas y discursivas de la disciplina.

Bajo otra óptica de análisis colocar la escritura en un lugar importante de la enseñanza, responde a trabajar sobre un conjunto de técnicas y habilidades de comunicación que si bien tácitamente exigidas, –como comentan Gros y Bourdieu (1990)– “rara vez son objetos de transmisión metódica”. Abordar entonces la enseñanza de la escritura supone también una decisión ética dado que (como enuncian los autores respecto a promover métodos racionales de trabajo como la preparación de un escrito), “sería una manera de contribuir a reducir las desigualdades ligadas a la herencia cultural”. En esa misma dimensión ética reconocer el valor del lenguaje en términos de capital cultural (Bourdieu, 2012) y en particular, reconocer el valor de apropiarse de la cultura escrita contribuye a la emancipación de los profesionales en formación. Pensado desde una de las funciones esenciales de la academia, Blanca González en Duque Sánchez, (2012) señala la importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura en la educación superior para garantizar la producción de conocimiento y, por consiguiente, el desarrollo científico de una nación. Es decir, que enseñar para fortalecer determinadas competencias lingüísticas se presenta como una cuestión

insoslayable si se piensa en la formación de profesionales que en un futuro participen en la producción de conocimiento. Núñez Delgado (2018) resumen en este sentido que si los futuros graduados van a insertarse laboralmente en la sociedad produciendo conocimiento es nuestra responsabilidad indelegable enseñar las formas validadas de la comunidad científica para la transmisión de los saberes que se produzcan.

No obstante, como advierte Carlino (en González Muñoz, 2011) desde un enfoque general de la formación disciplinar, no sólo se trata de fortalecer competencias comunicativas, “sino que lograrlo [que los alumnos se expresen mejor por escrito, o comprendan mejor lo que leen] redundará en que estén mejor formados en cada una de las materias o carreras que estudien, y sean mejores profesionales. Saber leer y escribir les permitirá entender y elaborar el conocimiento propio de las asignaturas” (p. 261).

Respecto a los antecedentes en el panorama global de los sistemas universitarios donde la reflexión sobre la enseñanza de la escritura está consolidada Carlino (2008) releva los siguientes argumentos complementarios que sustentan su importancia:

- a) escribir es una de las actividades cognitivas que más incide en la posibilidad de aprender contenidos de una asignatura; b) cada campo disciplinar ha desarrollado determinados géneros discursivos, que los estudiantes han de dominar si pretenden incorporarse a dichos campos, y c) la mejor ocasión de aprender a escribir coincide con la situación de escribir para aprender, si va acompañada de orientación. (p. 96)

Con todos los argumentos expuestos a favor de la escritura en situación disciplinaria, tan poderosos que van desde lo epistémico a lo ético, resulta esencial preguntarse sobre los supuestos que operan cuando se verifica

que su enseñanza no ocupa el lugar de importancia que reviste. Para ello, se considera significativo en este trabajo remitir a los desarrollos elocuentes de la autora de “Escribir, leer y aprender en la universidad” (Carlino, 2005) dado que identifica claramente los puntos nodales de la problemática en torno a la alfabetización académica. En dicha obra se dejan al descubierto aquellos supuestos y al mismo tiempo muestra cómo es posible adoptar una nueva postura, una óptica que habilita plantear lo que sí se puede hacer para mejorar la realidad educativa.

En efecto, el análisis que propone Carlino impulsa a pronunciarse y a poner en tensión por qué se debiera superar la queja sobre todo lo que los estudiantes no saben hacer, para replantearse que sí se puede/debe hacer desde el rol docente para mitigar la disonancia entre lo que se espera del estudiante y lo que se enseña en el acontecer cotidiano.

También impulsa a vencer los reparos sobre si los docentes universitarios de cada asignatura son los que debieran enseñar a escribir y leer puesto que no son expertos en lingüística. Su argumento es ineludible: ¿quién puede transmitir cómo se escribe y se lee en una disciplina específica –con sus códigos discursos y formas– sino aquel docente que proviene de y conoce ese campo?

Se concluye a la luz de las lecturas que acompañaron a la fundamentación de esta propuesta de intervención que sostener y mejorar las actividades de escritura, incluida su evaluación, implica asumir una corresponsabilidad: para que los estudiantes aprendan la disciplina, –lo cual incluye incorporar conceptos, nociones y sus peculiares formas de escribir, leer y pensar–, deben experimentar prácticas sociales que pongan en juego esos

usos del lenguaje. Asimismo, el éxito de esas prácticas está en estrecha relación con el acompañamiento que los estudiantes reciban de los que son más experimentados en ese campo, de la retroalimentación y la guía que ofrezcan (Carlino, 2005).

Los conceptos desarrollados nutren los fundamentos desde los cuales este proyecto de intervención intentará contribuir a la producción y evaluación de las descripciones histológicas y que quedan condensados en la expresión de “alfabetización académica”. En palabras de Carlino (2013):

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo caso, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con las teorías sobre aprendizaje situado y sobre géneros como acciones sociales, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades desgajadas que fragmentan y desvirtúan esas prácticas. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un sólo

ciclo educativo. Así, las “alfabetizaciones académicas” incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (pp. 370 y 371)

El estudiante universitario y la afiliación discursiva

Como se comentó al inicio de esta sección de fundamentación, intervenir en educación implica reconocer y repensar las singularidades de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bajo este marco interpretativo es menester entonces reflexionar sobre aquellos quienes tienen un rol protagónico en el fenómeno educativo, los estudiantes, en función de los propósitos del proyecto. En tanto que en la sección de diagnóstico se pusieron en evidencia algunos supuestos de la figura del estudiante –en su relación con los saberes y conocimientos, objetos de enseñanza de la formación universitaria contemporánea–, en los párrafos siguientes, y en relación a las prácticas comunicativas y la afiliación intelectual, se comparten algunas de las apreciaciones que realizan Bracchi y Seoane (2012) sobre las nuevas juventudes; y Casco (2009) sobre los ingresantes a la universidad, pero que resultan vigentes en el escenario de AeH. Asimismo, se contextualizará la trayectoria académica con que arriban los estudiantes a esta asignatura para finalmente consolidar los principios que permitan superar los desafíos reseñados.

Si se percibe la entrada a la universidad como un pasaje de una cultura a otra se advierte, que al ingresar, los estudiantes se van adecuando a

través un arduo proceso de afiliación institucional e intelectual⁹. Dentro de las reglas de afiliación intelectual a las cuales deben ajustarse se destacan las de alcanzar la *autonomía* y la de mostrar el *dominio del trabajo intelectual* mediante marcadores como los de *afiliación discursiva* (Coulon, 1995 c. p. Casco, 2009).

En este escenario, la iniciación a los discursos universitarios “constituye un desafío complejo frente al cual los estudiantes a menudo se encuentran en un estado de suma fragilidad” (Casco, 2009, p. 241). Respecto de esa fragilidad, Casco resume como constantes diagnósticas en torno a las producciones escritas que éstas “no alcanzan mínimos grados de textualidad y exhiben un repertorio denso de problemas en las dimensiones notacional, morfosintáctica, semántica y pragmática” (p. 242).

Aquí, es importante señalar que en la manera con que se aborda esta disonancia –dada entre las prácticas comunicativas estudiantiles y los *géneros discursivos*¹⁰ legitimados por la institución universitaria– subyace una gran tensión: por un lado, perfiles de estudiantes en redefinición y por otro, la representación generalizada y rígida en el imaginario del colectivo docente cristalizada en un estereotipo de “estudiante ideal”.

Analizando esta ruptura en la concepción de figuras se observa que las transformaciones del público estudiantil suceden en una coyuntura educativa, con circunstancias histórica y socialmente situadas, complejas, que

⁹ La afiliación institucional refiere a la comprensión de los dispositivos formales que estructuran la vida universitaria. La afiliación intelectual o cognitiva, a la comprensión de lo que se espera de él por parte de los profesores y profesoras y de la institución en general (Coulon, 2008, c. p. Pierella, 2014).

¹⁰ Según Carlino (2005) los géneros discursivos se definen como: “formas típicas y convencionales de usar el lenguaje en situaciones particulares entre ciertos participantes y con fines específicos” (p. 162).

incluyen el paso de la universidad de élite a la universidad de masas (Carli, 2012, Pierella, 2014), la incertidumbre respecto a la futura inserción en un mercado de trabajo en transformación, el impacto de las tecnologías en las formas de ser y estar en el mundo (Sibilia, 2012), etcétera. Sin embargo, frecuentemente dentro del ámbito académico persiste un arquetipo esperado de estudiante, homogéneo, de tiempo completo, consagrado al estudio, intrínsecamente motivado del que además se espera que se desempeñe como un sujeto de la cultura letrada (Casco, 2009).

Este contexto de representaciones y figuras desencontradas propicia fenómenos como el que Jackson denomina “supuesto de identidad compartida” (Jackson, 2002, c. p. Feldman, 2014). Esto alude a la tradición universitaria que tiende a desestimar las diferencias entre docentes y estudiantes en cuanto a hábitos, lenguajes, intereses y formas de pensamiento. Cuando los docentes no se percatan de que el estudiante como recién llegado a una nueva cultura no domina ni puede leer entre líneas los implícitos que a los docentes de una disciplina en particular les llevó un tiempo considerable conocer y dominar, terminan asumiendo una paridad en las formas de relación con el conocimiento. Esto a su vez conlleva la obturación de las reflexiones pedagógicas necesarias para diseñar una enseñanza que brinde genuinas posibilidades de afiliación académica.

Para mitigar esas disonancias, entonces, es indispensable como explica Casco, detectar no únicamente las carencias estudiantiles sino también “identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que aún perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos” (p. 258). En este sentido resulta fundamental como primer paso desmontar las

representaciones rígidas de la figura del estudiante, para repensar en términos de **trayectorias educativas** que según Bourdieu (c.p. Bracchi y Seoane, 2010),

hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas. (...). Este enfoque- a su vez- nos aleja de aquellos que refieren a los recorridos educativos como exitosos o fracasados, términos utilizados tanto en discusiones académicas como políticas y que signan a los jóvenes y en el caso de los jóvenes estudiantes con marcas “negativas”, culpabilizándolos por sus destinos escolares y sociales, sin dar cuenta de las responsabilidades de otros agentes e instituciones y las condiciones sociales en las que estos jóvenes se desarrollan. (pp. 71 y 72)

Desde esta perspectiva, si se analiza la trayectoria curricular estudiantil se identifican por ejemplo condicionantes vinculados a la organización de cursos y ciclos, los cuales no siempre presentan una relación de continuidad. La articulación de las distintas materias a lo largo de la carrera debiera abordar el currículum de manera sistémica (Rojas Serey y Hawes Barrios, 2012), pero frecuentemente los cursos están basados y limitados por las propias disciplinas en vez de por las profesiones en formación. Así por ejemplo, se verifica que en las historias académicas con que llegan los estudiantes a cursar AeH abundan asignaturas correspondientes a las Ciencias “duras” (Análisis Matemático, Álgebra, Física, Química General, Química Inorgánica, etcétera), y apenas una sola asignatura con contenidos biológicos, Biología. Asimismo, Biología se encuentra en el tercer semestre y AeH pertenece, según los planes de estudio, al cuarto, quinto o sexto semestre,

aunque en la práctica, AeH suele cursarse mucho tiempo después que Biología. Esto configura un andamiaje conceptual orientado a materias como Matemáticas, Física o Química y en consecuencia la llegada a AeH requiere una transición y la adopción –o reanudación– de un enfoque más biológico y descriptivo. Así, los estudiantes enfrentan un cambio importante en la modalidad de estudio (Ibáñez Shimabukuro, Felice y Speroni, 2015b) el cual debe ser tenido en cuenta para promover aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2002).

Otra dimensión que permite el encuadre de las trayectorias educativas es el que contempla las cuestiones afectivas y la incidencia de los aspectos emocionales en el aprendizaje. Cabe destacar que estos aspectos comenzaron a tener un espacio de trabajo formalizado y sistemático en AeH gracias al programa de tutorías, implementado con la guía del Espacio Pedagógico de la Facultad, con su primera experiencia en el año 2016. En conjunto con los estudiantes, este programa “consistió en habilitar situaciones de aprendizaje adaptadas a sus ritmos de estudio y acompañarlos para superar los miedos, la tendencia al desánimo y la desvalorización de su capacidad para aprender o aprobar la materia” (Gangoiti y cols., 2016, p. 7).

En suma, advertir el mosaico heterogéneo de trayectorias educativas desde el respeto a la alteridad posibilita una mirada más amplia sobre fenómenos complejos. Es decir, permite recuperar la singularidad de los procesos de formación de los estudiantes, al mismo tiempo que las condiciones sociales e históricas en las que aquéllas se construyen. Asimismo, previene de caer en la superficialidad que significaría limitar las acciones a identificar un problema sin compromiso a cuestionar sus raíces y plantear posibles

respuestas. Finalmente, destierra las visiones deterministas que suponen la inevitabilidad de ciertos destinos personales, escolares y sociales (Kaplan, 2005 c.p. Bracchi y Seoane, 2010).

Por tanto, entender las disonancias entre la cultura universitaria y la cultura estudiantil y explicitar la distancia entre lo que se exige y las prácticas estudiantiles es el puntapié inicial necesario para ajustar la propuesta de evaluación de descripciones en AeH a una pedagogía de afiliación a las formas de escritura propias de la academia.

En este sentido, Casco (2009) advierte que lejos de cualquier presunción catastrofista, las disonancias más arriba analizadas “no son desajustes definitivos sino modificables” (p. 257), en tanto se promueva una acción deliberada, por la cual se encaren las dificultades del trabajo intelectual exigido a los estudiantes.

Para promover los procesos de afiliación, Casco propone formas de enseñanza congruentes con el esfuerzo intelectual que se espera del estudiante, en una intervención docente que facilite la apropiación de las reglas de la nueva cultura. Y para ello evoca a partir de la obra de Romainville una didáctica con los siguientes ejes: “explicitar los prerrequisitos y medir las preadquisiciones, explicitar las reglas del contrato didáctico, asegurar un acompañamiento y un *feed-back*, trabajar con grupos numerosos, recurrir a métodos activos, practicar una evaluación congruente, regular la propia enseñanza” (Romainville, 2004 c. p. Casco, 2009 p. 253).

Para terminar, las reflexiones de esta sección –lejos de la obstinación de esperar una transformación espontánea en las prácticas comunicativas estudiantiles–, dejan planteada la necesidad de fortalecer las

fragilidades discursivas que se reconocen en los estudiantes contemplando la heterogeneidad de sus trayectorias y los contextos curriculares, institucionales, disciplinares que en que estas se inscriben y sostienen.

En virtud de lo expuesto se concluye que para que la propuesta de intervención responda y contemple las características de los estudiantes – en relación con sus trayectorias y sus prácticas de lectura y escritura– será necesario diseñarla en clave de **pedagogía de afiliación**. En este sentido se refuerza una vez más el apelativo a: 1) la promoción de la autonomía y la metacognición, 2) la explicitación de los implícitos, 3) mecanismos que incrementen la participación e involucramiento de los estudiantes y 4) el acompañamiento y el *feedback* de los docentes.

IV. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN:

a)- Objetivos

El objetivo general de esta propuesta de intervención será:

- Contribuir a la mejora de los dispositivos de la evaluación de la materia Anatomía e Histología de la Facultad de Ciencias Exactas (comisión FOBP), a través de la implementación de una matriz de valoración para las descripciones histológicas producidas por los estudiantes.

Los objetivos específicos serán:

- Generar espacios de debate y reflexión en el cuerpo docente a fin de esclarecer los propósitos y determinar los criterios de

corrección para fundamentar los juicios evaluativos de dichas descripciones.

- Explicitar aquellos criterios alcanzados en función del consenso del plantel docente y visibilizarlos ante los estudiantes de manera sistematizada.
- Definir los atributos y dimensiones para configurar una matriz de valoración coherente con los criterios consensuados previamente.
- Diseñar actividades para los estudiantes que impliquen el uso de la matriz donde se aborde la escritura de descripciones histológicas como un proceso progresivo y dialógico respecto a las devoluciones de pares y docentes.

b)- Metodología de trabajo, principios y plan de acción

Las corrientes constructivistas sustentan que para apropiarse de un saber, el sujeto debe transformarlo, en una interacción que resulta doblemente transformadora. Por un lado, del sujeto cognoscente sobre el objeto por conocer: se modifica su significado según los esquemas del que conoce. Y viceversa, según las particularidades del objeto se reforman los esquemas del aprendiz. (Piaget y García, 1982 c. p. Carlino, 2005). Reconocer esta interacción supone una postura didáctica desde la cual lo que se aprende no es independiente del cómo se aprende (Carlino, 2005), y en este sentido se destina la presente sección a fundamentar el encuadre desde el cual se abordará lo metodológico en el proyecto de intervención.

Considerando los objetivos fundamentales del proyecto de intervención, la metodología a utilizar debe permitir alcanzarlos en el marco de los principios asumidos. En este sentido, el enfoque colectivo de las tareas que se plantean a continuación se sustenta en la concepción crítico-progresista de la práctica profesional –como se comentó en la sección anterior– y contempla que "la innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento" (Barraza Macías, 2013, p.16).

Toda intervención implica el reconocimiento de una experiencia situada; y dado que se trata de un emprendimiento conjunto presentará un campo de negociación de significados entre los participantes (Remedí, 2004). En este sentido, recuperar la experiencia personal de cada uno de los docentes será importante para evitar que las soluciones propuestas entren en conflicto con sus creencias y valores llevando a que no sean aceptadas y no tengan el éxito esperado (Barraza Macias, 2010).

Respecto a la metodología de intervención escogida se rescata el análisis que realiza Elliot (1990) sobre las necesidades y circunstancias del quehacer docente: los profesores en la actualidad se enfrentan a situaciones en constante cambio que requieren el continuo desarrollo de "teorías-en-la-acción" a través de la investigación-acción. En este sentido, la metodología de intervención aproximada a la investigación-acción, se caracteriza por su relación con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes, e "implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación" (p. 6).

Bajo esta metodología de trabajo las tareas del proyecto de intervención se organizan de manera secuencial en cuatro grandes momentos (Ver bloques en diagrama de Gantt en la sección de Cronograma).

El primer momento comprende una instancia de acercamiento de los docentes a la problemática y sensibilización sobre cuestiones pertinentes.

En un segundo momento toman lugar las tareas de construcción. En particular se plantean para esta etapa la construcción colectiva de los criterios, fruto del consenso y de la matriz de valoración.

El tercer momento involucra la interacción de los dispositivos diseñados con sus propósitos en acción dentro de una serie de actividades programadas.

Finalmente, una etapa de reflexión que funcione como evaluación de la propuesta de intervención desde sus distintos actores y participantes, representaría el cuarto momento.

A continuación se describe el plan de acción que incluye el esquema de actividades por momentos junto con los principios y criterios que sustentan tales acciones.

Primer momento: Acercamiento y sensibilización

Se propone una serie de reuniones con todo el plantel docente de la cátedra bajo el formato de taller, que es un “dispositivo analizador privilegiado” (Edelstein 1995 p. 83).

El primer encuentro puede destinarse a socializar el concepto de evaluación que tiene cada docente y reflexionar sobre los propósitos

educativos de las descripciones histológicas. Como eje central puede trabajarse sobre la lectura de Álvarez Méndez (2011) cuya terminología resulta adecuada para quienes no hayan transitado espacios de formación pedagógica.

En una segunda reunión podría abordarse la problemática de los criterios, y la devolución de los docentes al corregir producciones escritas. La racionalidad crítica propone el análisis y la reflexión de los fines educativos en el marco de su realidad inmediata (Barraza Macias, 2010) por lo que como disparador podrían aprovecharse los resultados de las encuestas docentes que se mencionan en la sección de diagnóstico inicial.

A propósito se podría discutir sobre la heterogeneidad en la ponderación de criterios y la importancia de su explicitación frente a los estudiantes, bajo la premisa de que “ocultar un criterio es un modo de monopolizar el poder, develarlos entonces es un intento de democratizar su ejercicio” (Anijovich, 2011, p. 52)¹¹. Este encuentro puede resultar propicio para recuperar las argumentaciones de los docentes en relación a los criterios y registrar qué experimentan a nivel personal con las decisiones de la valoración del desempeño y su vínculo con los estudiantes, la tensión entre proceso y resultado, entre otros.

Segundo momento: Construcción

Las reflexiones y conclusiones que surjan de las actividades del primer momento funcionarán como insumo para, en un posterior encuentro,

¹¹ Es probable que en el grupo de trabajo no haya en sí un ocultamiento de los criterios con la intención de monopolizar el poder, si no más bien que estos criterios se presentan difusos, no tematizados, y por ende implícitos.

construir criterios consensuados y elaborar la matriz de valoración. A propósito, la elección del dispositivo de evaluación responde a los recaudos metodológicos y técnicos para asegurar una evaluación válida y confiable; y que resalte los logros, además de señalar las dificultades (Poggi, 2008). Sin embargo como advierte Álvarez Méndez (2001) el énfasis estará en los usos más que en las formas, dado que “el valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga” (p. 91).

La propuesta de generar una matriz de valoración se presentará a la luz de lo indagado en la bibliografía a fin de fundamentar la pertinencia de su elección.

Las matrices de valoración o rúbricas son instrumentos valiosos para evaluar tareas complejas, tanto en sus productos finales como en sus procesos de elaboración. De las características más provechosas que ostentan se resaltan la de explicitar lo que se espera del trabajo del estudiante, la de valorar las producciones considerando su ejecución como proceso y la de facilitar la devolución de los docentes (Anijovich, 2011; Blanco, 2008; Fernández March, 2010). Estas características se logran a partir de tres elementos claves que configuran el cuerpo de las matrices:

- Criterios que traducen las expectativas de logro.
- Niveles de calidad de cada criterio asociados a términos cualitativos.
- Indicadores que se definen con la intención de describir la calidad de cada uno de los criterios.

Las matrices habilitan formas más ajustadas de aproximación al conocimiento tanto por parte de los estudiantes como de los docentes y motiva

al estudiante a ganar autonomía y obrar en un sentido emancipador (Anijovich, 2011).

A fin de convalidar, bajo la mirada de los estudiantes, los criterios ensayados por los docentes se plantea en una etapa posterior de este segundo momento la siguiente actividad. Durante el transcurso del trabajo práctico de microscopía, se les propone a los estudiantes que reflexionen y rescaten qué elementos son importantes y/o imprescindibles a la hora de realizar una descripción: “¿Qué elementos consideran que no pueden faltar en una descripción como producción escrita?” por ejemplo: organización, claridad, orden y coherencia, cobertura y profundidad, uso adecuado del vocabulario específico, ortografía y sintaxis.

Al incorporar la reflexión sobre los procesos de escritura, se propicia la metacognición, es decir un momento de introspección y análisis sobre el propio proceso de pensamiento (Leymonié Sáenz, 2011). Los docentes, entonces van anotando en el pizarrón lo que los propios estudiantes manifiestan, debaten, argumentan. De ser necesario puede preguntarse por la importancia de algún elemento que fue relevante bajo el consenso docente y que aún no fue mencionado por los estudiantes. De esta manera, puede tenerse una idea del grado de acuerdo en los rasgos de calidad de los textos y se genera la ocasión para ajustar los criterios de corrección y matriz de valoración confeccionados por los docentes, en caso de necesidad.

El diseño de la actividad mencionada como trabajo en grupo intenta promover la discusión entre los estudiantes, la cual según Gil Pérez (1983) es indispensable para superar los aspectos menos definidos que ofrece el camino del aprendizaje. Por otra parte, se persigue aumentar el compromiso

de los estudiantes al involucrarlos en la definición de los criterios con que se evaluarán las descripciones. Tal como describe Carlino (2004) para la *evaluación deseable* se lograrían criterios explícitos, anticipados y compartidos. En un plano subyacente también se conjuga la dimensión ética de la evaluación: una idea más democrática que reconoce a los estudiantes como sujetos sociales con categoría ciudadana, es decir con potencialidad y disposición para pensar, decidir y participar en el trabajo de construcción de criterios de evaluación (Celman, 2003). Asimismo, en esa construcción de criterios también sucede una construcción de consenso y legitimación que fortalecen la confianza sobre la evaluación.

Tercer momento: Interacción de experiencias

Este momento comprende actividades con desarrollo progresivo donde se aplique la matriz de valoración, como un antecedente formador, previo a la situación del examen parcial. La secuencia tendría la siguiente forma: durante el transcurso del trabajo práctico de microscopía, se encarga a los estudiantes la elaboración de una descripción de un preparado histológico en particular. La tarea se realiza en grupos de dos personas, (aproximadamente diez grupos en cada una de las comisiones). Para llevar a cabo la descripción, los estudiantes cuentan como guía las pautas que han sido expuestas durante la puesta en común de atributos deseables de las producciones escritas. Al involucrar una construcción cooperativa (grupo de dos personas) se pueden generar situaciones de aprendizaje que, tal como plantea Morales Vallejo (2008) gozan de una probada eficacia didáctica. A su vez, que el grupo se reduzca a sólo dos integrantes, permite establecer de una

manera bastante segura la correlación entre la productividad del equipo, con el aprendizaje individual, cosa que no siempre puede garantizarse en grupos numerosos (Shulman, 1999).

Al final de la clase, cada descripción se entrega a un grupo distinto del que la elaboró. Seguidamente, la próxima consigna consiste en que cada par de estudiantes trabaje en forma conjunta para editar, mejorar, ampliar y/o corregir la descripción de sus compañeros para la semana posterior, haciendo uso de la matriz de valoración. Al respecto se tendrá en cuenta la experiencia documentada sobre las respuestas de los estudiantes frente a la revisión de trabajos colaborativos efectuados por pares para superar la falta de seguridad académica en el manejo de los contenidos y el subjetivo sentido de autoridad entre pares (Ibáñez Shimabukuro, Felice, Harnichar y cols., 2016) (Ver Cuaderno de bitácora: experiencias registradas).

Un aspecto que se intenta rescatar con esta dinámica es el vínculo entre el objetivo de la actividad y su evaluación, con especial interés en el grado de avance. Esto determina la necesidad de devolución –en un sentido de intercambio dialógico– frecuente y que proviene de distintas fuentes: del docente, de los pares y del propio estudiante sobre sí mismo (Fiore Ferrari, 2011). El enfoque de las actividades y su evaluación contempla al aprendizaje, como una serie de aproximaciones sucesivas (Hermida, 2007), no como algo de naturaleza binaria de todo o nada; y donde el conocimiento del avance de los propios esfuerzos tiene gran importancia. Como enuncia Gimeno Sacristán (1992) las actividades donde se les proponga a los estudiantes un trabajo de revisión y perfeccionamiento progresivo con lugar para la crítica poseen mucho más valor educativo.

En este tercer momento también se incluyen las evaluaciones parciales implementando la matriz de valoración.

Cuarto momento: Evaluación y devolución

En este momento se realizará el balance de la propuesta a fin de realizar ajustes y mejoras al proyecto. Las actividades se detallan en el apartado e) Evaluación de la intervención.

c)- Cronograma

La propuesta de intervención se desarrolla a lo largo de los seis meses que comprenden la cursada cuatrimestral de la asignatura, más las semanas de actividad docente sin clases que preceden y suceden dicha cursada. Las tareas enunciadas en la sección anterior se distribuyen siguiendo el siguiente cronograma, si bien se anticipa que los límites temporales de cada grupo de tareas no son rígidos sino que se adaptarán en función de las necesidades que se susciten sobre la marcha.

Tareas por momento / Período	Mes1	Mes2	Mes3	Mes4	Mes5	Mes6
Acercamiento y sensibilización. Análisis de experiencias pertinentes y recuperación de teorías implícitas sobre enseñanza y evaluación.	X					
Discusión sobre criterios y su ponderación relativa. Construcción de la matriz de valoración.	X	X				
Construcción de criterios por parte de los estudiantes y ajustes de la matriz en función sus aportes.			X			
Interacción de experiencias: –Actividades de escritura progresiva de descripciones con el uso de la matriz. –Evaluaciones parciales implementando la matriz de valoración.			X	X	X	
Evaluación de la intervención. Balance de la propuesta. Ajustes y mejoras del proyecto.					X	X

d)- Recursos humanos y materiales

La comisión cuenta actualmente con un Profesor Adjunto, dos Jefes de Trabajos Prácticos, tres Ayudantes Diplomadas y una Ayudante Alumna. En cada periodo se reciben aproximadamente a 60 estudiantes.

Durante la clase práctica de microscopía se encuentran como responsables docentes un Jefe de Trabajos Prácticos, una Ayudante

Diplomada y según el horario de la comisión, una Ayudante Alumna. Es importante resaltar que el grado de compromiso de todo el plantel docente hacen plenamente viables las actividades que requieran su participación (encuestas, reuniones de cátedra, elaboración de criterios, aplicación de la matriz, actividades a programar). Además, es de destacar que el Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad resolvió en abril de 2018 la apertura de una convocatoria a “Propuestas de Innovación en la Enseñanza”, mediante la cual se concursa una extensión del cargo docente¹² para llevar adelante un plan de actividades de corta duración. En este contexto se ha presentado a la convocatoria la propuesta que se detalla en este TFI.

El laboratorio de microscopía está equipado con 17 microscopios ópticos. Se dispone de una computadora portátil, un cañón y una cámara video acoplable al microscopio óptico.

La cátedra de AeH posee un espacio virtual sobre la plataforma educativa de Moodle de la Facultad de Ciencias Exactas (“*Cátedra Virtual*”) que opera como extensión del aula presencial donde se llevan a cabo distintas actividades. Funciona además como canal de comunicación y banco de información y recursos educativos.

¹²Convocatoria al Programa de Innovación Pedagógica y Fortalecimiento Docente provee una extensión a Semi-dedicación al cargo simple de base, durante un periodo no mayor a 6 meses supeditada a la existencia de remanentes de puntos temporariamente no utilizados en el Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.

e)- Formas de evaluación

Las actividades evaluativas del proyecto de intervención persiguen profundizar el conocimiento sobre la realidad en curso y proporcionar opciones para su transformación y mejora.

Asimismo constituye una instancia ineludible si se procura una coherencia con los presupuestos pedagógicos, dado que contempla las expectativas generadas en los sujetos de aprendizaje y participantes del proyecto de intervención. En otras palabras, la evaluación del proyecto no opera como una cuestión técnica sino como un tema de credibilidad entre los sectores implicados y de buenos canales de comunicación (Sáez Carreras, 1995).

En consonancia con estas premisas y sin ánimo de implantar normas mecánicas, se considerarán como principios de orientación para el diseño de las estrategias de evaluación las condiciones de utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión (Sáez Carreras, 1995). Es decir que se considerará que la evaluación del proyecto ayude a responder a las necesidades de los que intervienen y son sujetos de aprendizaje en la intervención; que sea realista y acorde a los recursos y tiempos disponibles; que contemple principios éticos y que describa con claridad el objeto de evaluación y su contexto.

Se prevén entonces dos tipos de evaluación que difieren en sus propósitos y temporalidades: continua o de seguimiento y de producto o sumativa. En ambas se implicarán distintas categorías de sujetos y contextos.

La primera propone un seguimiento continuado que admita medidas de reajuste sobre la marcha. Este seguimiento de la puesta en práctica de la intervención brinda información acerca de cómo se va

desenvolviendo la experiencia. Puede suponer ir documentando las experiencias con un mínimo de sistematización y atendiendo por ejemplo a los siguientes interrogantes: “¿Qué factores están facilitando o dificultando su desarrollo? ¿Qué procesos y resultados están obteniéndose con los sujetos a quienes va dirigido?” (Sáez Carreras, 1995, p. 155). Estos registros se podrán compartir y socializar en reuniones colectivas de carácter presencial, aunque también se estima que los emergentes se socialicen a través de canales virtuales de comunicación (correo electrónico y grupo de WhatsApp), que ya representan un espacio consolidado de intercambio dinámico para tomas de decisiones y propuestas de ajustes.

El segundo tipo de evaluación intenta responder de manera integral en qué grado el proyecto es relevante para los estudiantes y sus circunstancias particulares considerando las metas e hipótesis enunciadas. En una etapa posterior a la intervención esta evaluación sirve como insumo para realizar diagnósticos y modificaciones relevantes en determinados aspectos del proyecto. Se propone compartir experiencias entre contextos y sujetos implicados y conocer los datos más significativos que permitan una visión adecuada de la situación del proyecto de intervención. Se orienta a ofrecer elementos de reflexión y crítica y los medios adecuados para analizar los efectos deseados como los no previstos y a partir de allí tomar decisiones tendientes a emprender mejoras.

A modo de ejemplo, podría realizarse una breve encuesta al final de la cursada a fin de que los estudiantes evalúen la utilidad de las actividades propuestas para mejorar sus producciones. Algunos de los ítems de la encuesta podrían ser que mencionen tres aspectos positivos y tres negativos

de las actividades y si les parecería necesario modificar las matrices de valoración de corrección.

Además se puede planificar una reunión entre los docentes a modo de debate reflexivo guiado por los tres ejes que subyacen a la propuesta de intervención: evaluación, prácticas de enseñanza, impacto de la devolución en las instancias procesuales y de acreditación. Como preguntas vertebradoras se pueden incluir: ¿Qué ha ocurrido con la implementación de las matrices? ¿Se han alcanzado los objetivos y metas propuestas? ¿En qué grado se han producido cambios? ¿Cuáles son planificados y cuáles se valorarían como imprevistos?

V. CUADERNO DE BITÁCORA: EXPERIENCIAS REGISTRADAS

Tal como plantea Sala en su TFI (2014), bajo la consigna de “*Bitácora de la experiencia*” esta sección recopila algunas experiencias relevantes que precedieron y acompañaron la elaboración de este proyecto de intervención. La necesidad de documentarlas surge de considerar que las experiencias educativas “como tales necesitan ser pensadas desde un nuevo lenguaje para que puedan significarnos algo” (p. 44).

Respecto a la redacción de descripciones histológicas, las inquietudes del plantel docente fueron planteadas en el Espacio Pedagógico de la Facultad en una reunión llevada a cabo en marzo de 2017. Bajo la premisa sugerida de explicitar las pautas para la redacción de dichos textos, se propuso en las clases de TP que los estudiantes –de manera semejante a lo planteado en el “Segundo Momento” del Plan– consignaran de forma

colectiva qué características e información debía estar presente en las descripciones. La mayoría de los ítems surgieron instantáneamente y los restantes fueron guiados a través de preguntas y contraejemplos para destacar por ejemplo, la importancia de que un texto sea coherente, organizado, con vocabulario preciso, sin faltas de ortografía, etcétera. En las Figuras 4, 5 y 6, se muestran algunos ejemplos.

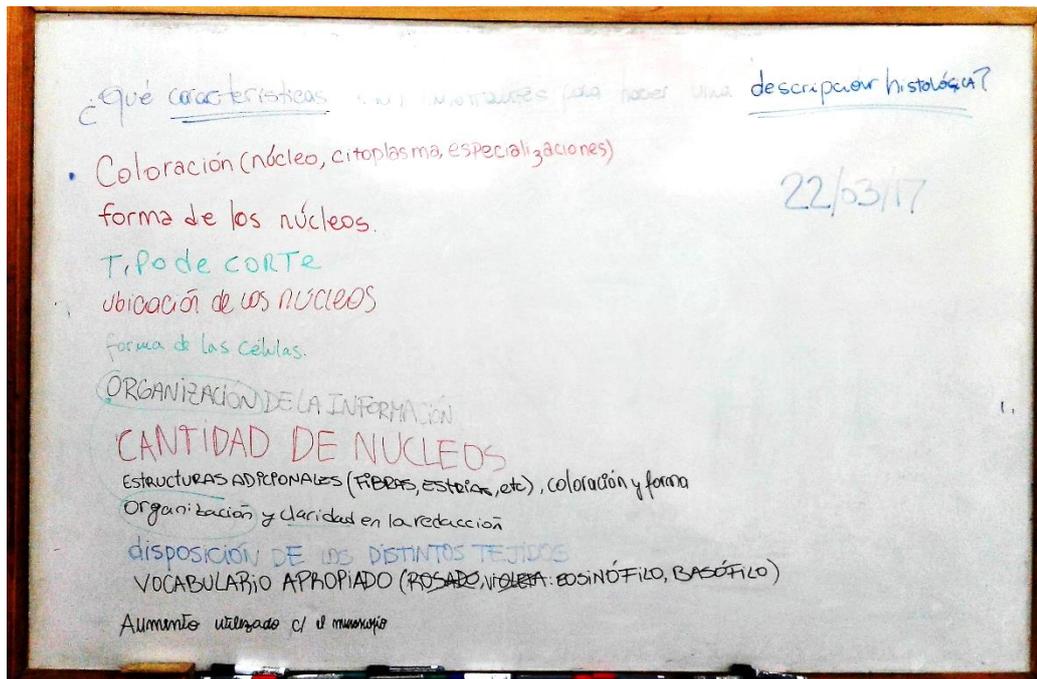


Figura 4. ¿Qué elementos son importantes para hacer una descripción histológica? Respuestas de los estudiantes. Clase de TP 22/03/2017

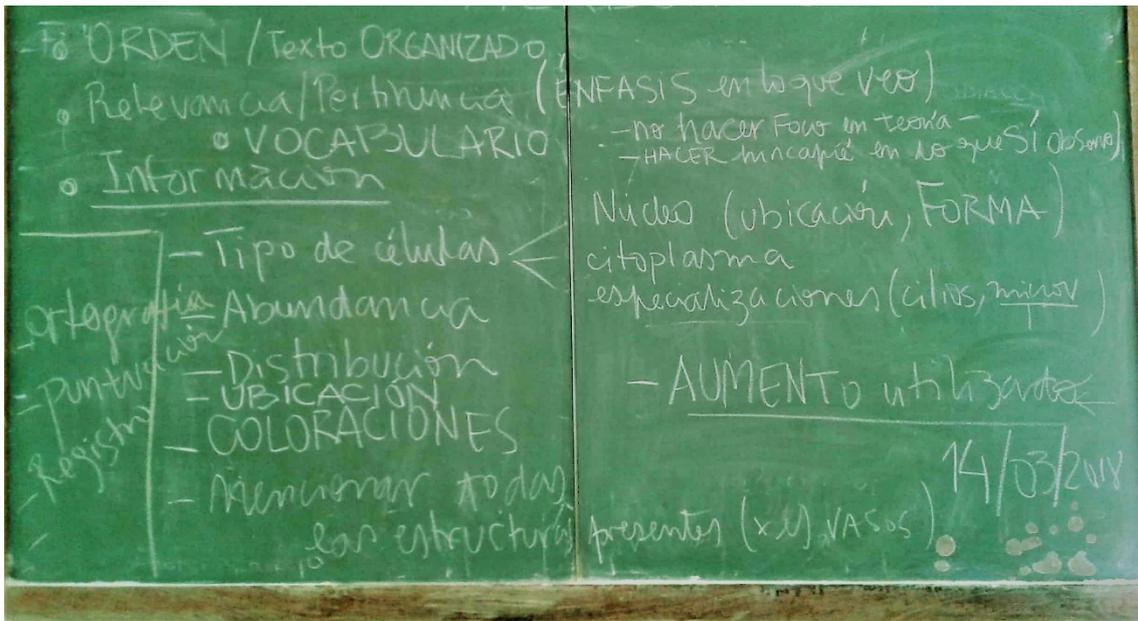


Figura 5. ¿Qué elementos son importantes para hacer una descripción histológica? Respuestas de los estudiantes. Clase de TP 14/03/2018

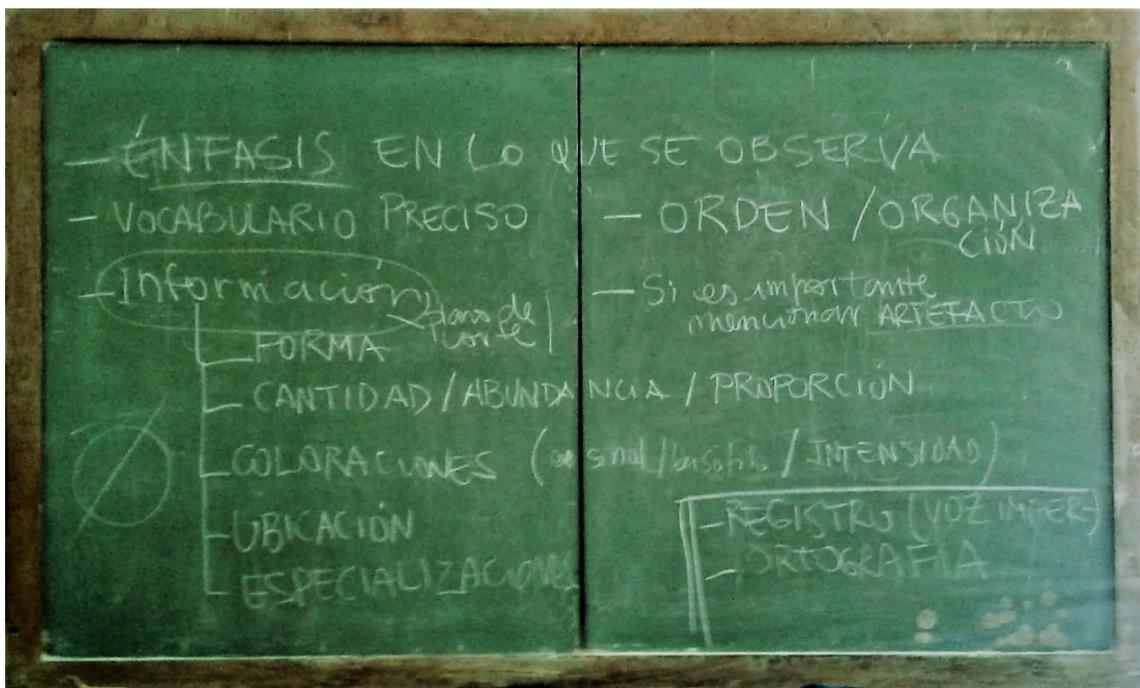


Figura 6. ¿Qué elementos son importantes para hacer una descripción histológica? Respuestas de los estudiantes. Clase de TP 15/03/2018

Con la misma intención de explicitación de pautas de redacción, también fueron publicadas en la Cátedra Virtual “algunas pistas” a modo de guía orientativa. La publicación en el espacio de la Cátedra Virtual supone

además una condición de visibilidad y accesibilidad en un espacio al cual los estudiantes pueden recurrir en todo momento e incluso interactuar contestando a la entrada del Foro (Figura 7).

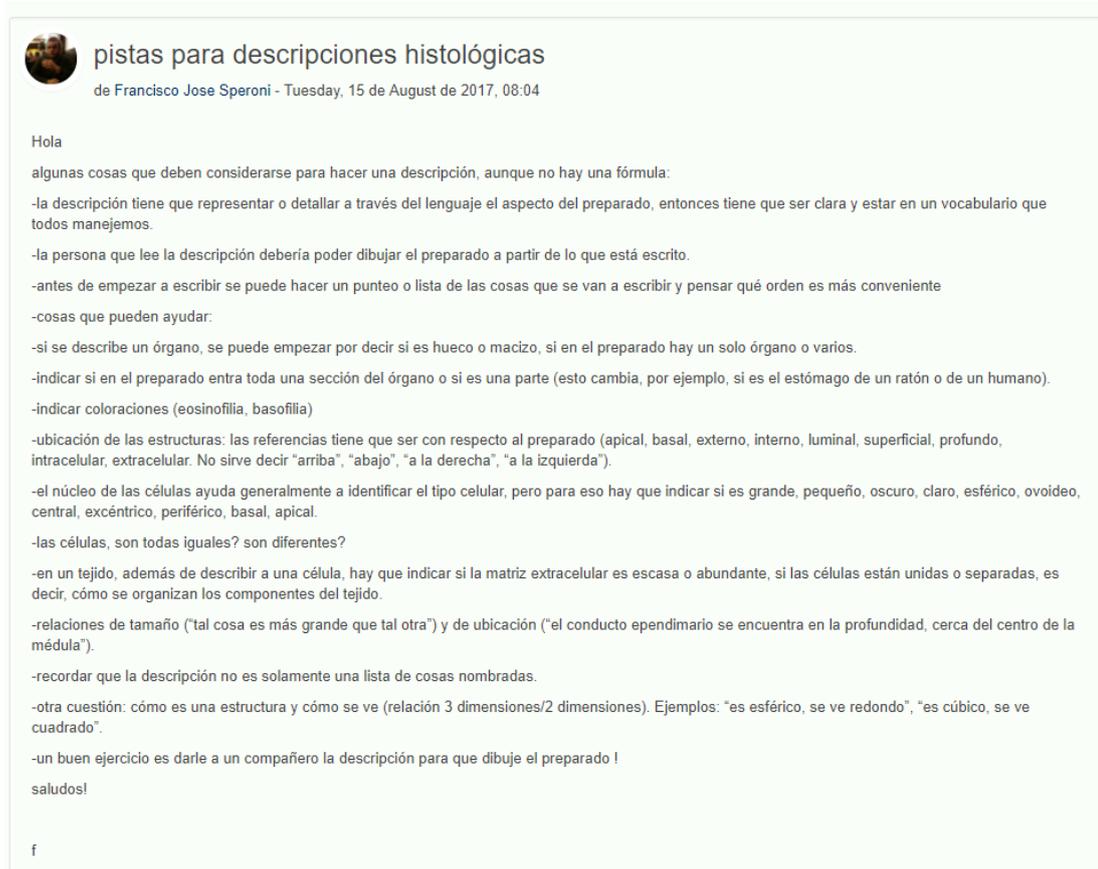


Figura 7. "Pistas para descripciones histológicas" publicadas en la Cátedra Virtual de AeH (Curso 2do cuatrimestre 2017).

Por otra parte, respecto a la experiencia acumulada en relación a propuestas de actividades colaborativas que desde 2015 se han venido desarrollando en la comisión de FOBP de la cátedra de AeH, se resumen algunos hallazgos a partir del trabajo presentado en las Jornadas en el IV Encuentro Nacional de Docentes de Fisiología en octubre de 2016 (ver Figura 8). Las actividades colaborativas que se analizaron son previas a las evaluaciones y su objetivo consiste en generar distintos materiales de

estudio producidos por los mismos estudiantes y a la vez involucrarlos de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas se realizaron en el contexto del curso presencial (revisión de descripciones histológicas) y otras a través de la Cátedra Virtual (producción de un diccionario temático y ejercicios de repaso). Todas estas actividades constaron de tres etapas:

- En primer lugar un estudiante confeccionaba una descripción, una definición o una respuesta a un ejercicio.
- En segundo lugar otro estudiante revisaba dicha producción y,
- En tercer lugar un docente hacía una devolución de la producción final.

En la mayoría de los casos se observó que los estudiantes reaccionaban satisfactoriamente en la primera etapa, mientras que no participaban en el proceso de revisión o lo hacían de forma mínima cumpliendo con la formalidad, pero sin evidenciar una lectura exhaustiva del material producido por su compañero.

A fin de mejorar la segunda etapa, se indagó, a través de una encuesta, las razones por las cuales no se generaban participaciones genuinas de revisión. Entre las respuestas sobresalió el hecho de no sentirse lo suficientemente preparados para ejercer el rol de crítico. La totalidad de los encuestados manifestó no tener inconvenientes en recibir críticas, aunque aparecieron aspectos subjetivos sobre la forma y buena intención con que deberían realizarse, para evitar descalificaciones o juicios que revelen hostilidad. El 71% de los encuestados manifestó leer y prestar atención a las producciones y respuestas de sus compañeros, pero solo el

6% declaró que realizaba revisiones. Sin embargo, al proponer actividades en que se pauta inicialmente la inclusión voluntaria de errores para detectarlos en materiales preparados por estudiantes, la participación mejoró.



Figura 8. Póster presentado en el IV Encuentro Nacional de Docentes de Fisiología, sobre revisión de trabajo colaborativa entre pares (Octubre 2016).

Estas observaciones sugirieron que los estudiantes prestaban atención a las producciones de sus colegas, señalaban los errores voluntarios, pero a la hora de señalar los errores involuntarios aparecían factores principalmente relacionados con la seguridad académica en el manejo de los contenidos y con el sentido de autoridad.

En este trabajo se destaca la observación de cómo los estudiantes aceptan (o rechazan) y se involucran con las actividades que se proponen, lo cual permite a los docentes realizar ajustes en el diseño de las tareas y de esta manera propiciar una práctica situada y reflexiva de la enseñanza. En este sentido, se considera una experiencia valiosa para el proyecto de intervención dado que tiene pautada una actividad de revisión de descripciones entre pares.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de este Trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria me permitió recuperar aspectos sustantivos de la práctica docente. Personalmente, destaco del transcurso de los seminarios de “Prácticas de Intervención Académica” y “Taller de TFI”, el trabajo sobre la capacidad de análisis y reflexión en torno a la construcción del problema que da origen a la intervención. El enfoque hacia los “intersticios institucionales” desde los cuales es posible construir nuestro intento de atender a las problemáticas previamente identificadas y la indagación teórica favorecieron la explicitación del problema de intervención, así como ayudaron a definir las líneas de acción más pertinentes.

Respecto a las expectativas que genera el proceso de elaboración del proyecto, considero que acotar el problema y contextualizar el plan de acción es fundamental para acrecentar las probabilidades de que la intervención se concrete y logre los efectos perseguidos. De lo transmitido a mis compañeros de cátedra y de sus respuestas, creo muy posible que pueda llevarse a cabo y que a partir de ello se dispararen procesos para futuras mejoras. Me parece relevante comentar además que al inicio de la construcción del problema, la misión protagónica de la intervención parecía asociada más a la ecuanimidad de las notas o a la homogeneización de criterios, pero a medida que se profundizó el análisis, fue presentándose con más claridad que lo esencial era añadir más valor a las prácticas de evaluación para que se convirtieran en herramientas de conocimiento.

Desde allí es que reconozco en el recorrido de la elaboración de este TFI y en un contexto más amplio, de la Carrera de la Especialización, la apertura hacia nuevas dimensiones de análisis de las prácticas docentes y la revalorización de la actividad de la enseñanza desde el rol de “un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica” (Pérez Gómez, 2002, p. 414).

Para mencionar algunos aportes concretos, el abordaje de un conjunto de categorías pertenecientes a las disciplinas de la sociología, la didáctica y la pedagogía permitieron profundizar sobre la complejidad de las prácticas y del quehacer del docente universitario en un marco situado sociohistórico y político. Las discusiones en las cursadas de todos los seminarios de la Especialización pusieron de relieve los distintos escenarios y discursos que pueden desplegarse en una clase. El trabajo sobre lo curricular, lo metodológico, la evaluación y las relaciones pedagógicas entre estudiantes,

docentes y saberes enriquecieron el bagaje conceptual en virtud de las singularidades y rasgos característicos de la labor docente. Las lecturas de las referencias bibliográficas aportaron luz sobre los supuestos que subyacen a las propuestas docentes, las decisiones, lo actitudinal y los comportamientos en el ámbito académico.

Si bien el proyecto de intervención plantea como escenario a la comisión FOBP de AeH, en las otras cátedras donde participo también hubo lugar para acciones movilizantes. Dado que la enseñanza se construye en colectivo, creo que los que cursamos la Especialización compartimos el gesto indómito de propagar las inquietudes y tensar en el entorno inmediato las prácticas que emerjan conflictivas bajo esta nueva mirada.

En ese sentido, creo que la Especialización fomenta a cimentar una actitud más atenta y consciente a elementos que quizás anteriormente no habíamos detectado; fundamentalmente en los detalles e indicios del lenguaje en todas sus formas; en los supuestos y la carga emotiva del discurso docente. Sobre este último aspecto resalto en particular el peso que debemos reconocer a nuestras palabras por sus efectos en los estudiantes a los que podemos bien alentar o abatir. Esa actitud, asimismo, nos permite realizar lecturas mucho más ricas de las situaciones cotidianas en nuestras aulas, de cómo circula el poder, cómo se presentan las instancias de negociación, y cómo cada decisión que se toma vehiculiza indefectiblemente sentidos mucho más profundos que los que aparentan en superficie.

En retrospectiva sobre mi paso por la Especialización quizás lo inicié afiliando al paradigma de empoderar al estudiante y paulatinamente fui

advirtiendo que en primer lugar nos toca a nosotros mismos como docentes empoderarnos, concientizarnos del rol que asumimos en nuestra tarea en torno al conocimiento. De esta manera, fui redefiniendo una práctica sumamente compleja –atravesada por numerosos factores– y que en tanto posee un carácter social merece un análisis reflexivo dispuesto de desnaturalizar y poner en tensión incluso las prácticas más consuetudinarias.

Algo enormemente valioso que habilitó la Especialización fue que frente a la responsabilidad de vernos como garantes de una ley que establece la educación como derecho, nos ofrece una nueva mirada potente para encarar esa misión. Aunque dicha mirada muchas veces se nos presenta obturada por un medio hostil al cambio y a lo instituyente –traducido en diversas paredes y murallas: propias, vinculadas al interior de una cátedra, institucionales, políticas, etcétera–, también está acompañada por una idea de posibilidad. Y esta idea de posibilidad deviene –además de los nuevos marcos interpretativos con que miramos la realidad educativa, las herramientas y recursos adquiridos– de una fuerza sostenedora que radica en el **sentido** que le otorgamos a lo que hacemos. Es desde el **sentido** que nos empoderarnos en nuestra labor docente para tomar las decisiones sobre cualquier acción que *“por simple que sea, quiebra inevitablemente la continuidad del devenir”*.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Abate, S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. Trayectorias Universitarias, v1, n1, oct. 2015.
- Aiello, María. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. Educere, 9(30), 329-332.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). Evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global y Métodos y técnicas de evaluación desde la perspectiva cualitativa. En: Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas. (p. 121-167). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique.
- Atorresi, A. (2005). Taller de Escritura II. Las respuestas a consignas de escritura. Curso de postgrado Enseñanza de las ciencias sociales, construcción del conocimiento y actualización disciplinar. FLACSO Argentina. Disponible en: http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/themes/ccc/Taller_II_CCSS.pdf.
- Barraza Macias, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza Macias, A. (2013). La ruta metodológica para la construcción de proyectos de innovación. En: Cómo elaborar proyectos de innovación educativa. (p. 29-69). México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1997). Evaluación nuevos significados para una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.
- Blanco, A. (2008). La rúbrica útil para la evaluación de competencias, en Prieto, L.; Blanco, A.; Morales, P. y Torre, J. C.: La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. (p.171-188). Barcelona: Octaedro.

- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. [Cutberto Diaz]. (22 de febrero de 2012). Pierre Bourdieu - capital cultural. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JyP5FoN2wXQ>.
- Bracchi, C. y Seoane, V. (2010). *Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane (En línea). Archivos de Ciencias de la Educación, 4(4): 67-86. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Brito, A., y Suárez, D. (2001). Documentar la enseñanza. Revista El Monitor de la Educación, (4). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Camilloni, A. R. (s.f.). Las funciones de la evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Facultad de Psicología - UBA. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf.
- Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Carli, S. (2012) El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Cap. 3. Siglo XXI Editores, Argentina.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable". Acción Pedagógica, Revista de Educación de la Universidad de Los Andes, (13)1, 8-17, Táchira, Venezuela.
- Carlino, P (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. Signo y Señal, (16) 71-117.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carrión, C. A., Coturel, E. P. (2017). Desarrollo de la lecto-escritura en el aprendizaje disciplinar. "Leo y escribo, luego aprendo". *Proyecto de Actividad Complementaria de Grado*. Manuscrito no publicado. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-Herencia*, 6(11), 233-260.
- 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. (p. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Celman, S. (2003). Sujetos y objetos en la evaluación universitaria. *Alternativas: Serie Espacio Pedagógico*. Vol. 8, n°23, septiembre, 11-120.
- Corazza, M. S. (2012). *Propuesta de intervención para la implementación de un curso de formación en escritura académica para estudiantes de maestría y especialización de la Facultad de Ciencias Exactas*. Trabajo Final Integrador, Especialización en Docencia Universitaria, Rectorado, UNLP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/25799>.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- DeLella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *Revista Organización de Estados Americanos*. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edición. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Duque Sánchez, Y. (2012). Para Blanca González la alfabetización le compete a la universidad como un todo. *Legenda*, 16(14), 153-159. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3924>.

- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. p. 83. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elliott, J. (1990). Capítulos 1 y 5. En: La investigación-acción en educación. Madrid: Morata. Disponible en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En: Martín, E. y Martínez, F.: Avances y desafíos en la evaluación educativa. (p.127-144). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Feldman, D. (2010). Capítulos 5: La Evaluación. En Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general. (p. 60-71). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Feldman, D. (2014). La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En: "Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior" compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2014.
- Felice, J. I., Ibáñez Shimabukuro, M., Sbaraglini, M. L., Speroni, F. (2015). Alcances y desafíos en la implementación de una Cátedra Virtual en la enseñanza y aprendizaje de Anatomía e Histología. III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula UNLP. "Enlaces entre Educación, Conocimiento Libre y Tecnología Digitales". Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48788>.
- Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11.
- Fiore Ferrari E. (2011). Capítulo 5: Los modelos didácticos. En Fiore Ferrari E. Didáctica de Biología Práctica. (p. 71-81). Montevideo: Editorial Monteverde.
- Furió-Mas, C., Azcona, R. y Guisasola Aranzabal, J. (2006) Enseñanza de los conceptos de cantidad de sustancia y de mol basada en un modelo de

aprendizaje como investigación orientada. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*. 24(1): 43-58.

- Gangoiti, M. V., Mihdi, M., Baragatti, E., Garcia, M. E., Weissmann, H., Speroni, F. (2016). Implementación de un programa de tutoría para estudiantes que han cursado reiteradas veces la asignatura Anatomía e Histología en la Facultad de Ciencias Exactas. IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. La Plata. 2016.
- Gil Pérez D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 26-33.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Capítulo 6. El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En J. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A. I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. (p. 137-170). Madrid: Morata.
- Gros, F y Bourdieu, P (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Traducción de Margarita Krap disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res072/art6.htm>
- Hermida A. (2007) Los Instrumentos de evaluación. En Fiore, E. y Leymoníe, J.: *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro.
- Hincapié L. A. y Salcedo, A. M. La composición escrita como proceso. Adaptado por: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/613/LA_COMPOSICION_ESCRITA_COMO_PROCESO.rtf.
- Ibáñez Shimabukuro M, Felice JI, Speroni F. (2015a). Problemáticas en la enseñanza de Anatomía e Histología en torno a la discriminación y jerarquización de escalas. Experiencia en la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. 28, 29 y 30 de octubre de 2015. Ensenada, Argentina.

- Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., Speroni, F. (2015b). Desafíos y construcciones metodológicas en torno a las problemáticas de vocabulario y escala en los procesos de enseñanza aprendizaje de Anatomía, Histología y Fisiología. *Physiological Mini Reviews*; vol. 4 p. 5 – 13.
- Ibáñez, M., Sbaraglini, M. L., Speroni, F. J., Felice, J. I. (2015). Cátedra Virtual en la enseñanza y aprendizaje de Anatomía e Histología. Estrategias para promover el trabajo colaborativo y la apropiación de vocabulario. En S. Provenzano (Presidente), *Libro de resúmenes 1° Congreso Franco-Argentino de Anatomía. Inauguración de la Cátedra Unesco UNI-TWIN de Anatomía Digital (UBA- Univ. Paris Descartes). 1° Congreso Internacional Las TIC para la enseñanza e investigación en Anatomía* (pp. 15-16). Buenos Aires: Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Farmacia y Bioquímica y del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA.
- Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., Harnichar, E., Gangoiti, M. V., Speroni, F. (2016). Respuesta de los estudiantes frente a la revisión de trabajos colaborativos efectuados por pares. IV Encuentro de Docentes de Fisiología. *Physiological Mini Reviews*; vol. 9 p. 6.
- Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., Sbaraglini, M. L., Chuguransky, S., Gangoiti, M. V., Speroni, F. (2016) Capítulo 5. Estrategias para el aprendizaje de la asignatura Anatomía e Histología en la FCE de la UNLP. En M. Insaurralde (Comp), *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente* (pp. 55-64). Buenos Aires: Noveduc.
- Ibáñez Shimabukuro, M., Velazquez, E., Rolny, I., Sbaraglini, M.L., Gangoiti, M.V., Felice, J.I., Chain, C.Y., Speroni, F. (2017). Enseñanza-aprendizaje de Anatomía e Histología a través de problemas: THC para el estudio integrado de los aparatos digestivo, respiratorio y circulatorio: resistencias, hallazgos y reflexiones. *1ras Jornadas sobre Enseñanza y Aprendizaje en el Nivel Superior en Ciencias Exactas y Naturales*.
- Lanfranco Vázquez, M. L. (2014). *Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad*

Nacional de La Plata. (85p). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411>.

- Leymonié Saenz J. (2011) Capítulo 2. Una disciplina autónoma: la didáctica de las ciencias. En Fiore Ferrari, E. *Didáctica de Biología Práctica.* (p. 23–34). Montevideo: Editorial Monteverde.
- Mengascini, A. (2006). Propuesta didáctica y dificultades para el aprendizaje de la organización celular. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias.* 3(3): 485-495.
- Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En Prieto Navarro, L. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje.* (p. 17-29.) Barcelona: Octaedro.
- Muñoz, A. G. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: cuatro miradas en torno a una discusión. *Legenda,* 15(13), 254-281.
- Navarrete Mosqueda, A. (2011): ¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? Disponible en <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>
- Núñez Delgado, M. P. (10 abril de 2018). La comunicación lingüística como tarea de todos. Conferencia presentada en: II Jornada Nuevos escenarios de la educación y el aprendizaje. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Pérez Gómez, A. I. (2002). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza.* Décima Edición. Ediciones Morata, S.L. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Traducción no revisada de Gabriela Diker (Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp. 25-31).

- Perrenoud, P. (2007). De la práctica reflexiva al trabajo sobre el habitus. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona, Editorial Graó 3ª. Ed. 2007, pp. 137-162.
- Pierella, M. P. (2014). El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. *Universidades*, (60), 51-62.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa: sobre sentidos y prácticas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 1, n°1, 36-44.
- Remedí, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia pronunciada en la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención.
- Rojas Serey, A. M. y Hawes Barrios, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(extra.), 55-81.
- Ros, M. y Morandi, G. (2014). Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad. Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.
- Rosell Puig, W., Dovale Borjas, C., González Fano, B. (2004). La enseñanza de las Ciencias Morfológicas mediante la integración interdisciplinaria. *Educ Med Super*, 18, (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08642141200400010003&lng=es.
- Sáez Carreras, J. y Nieto, J.M. (1995). Evaluación de programas y proyectos educativos o de acción social: directrices para el diseño y ejecución. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*. Primera época (10), 1995, 141-169.
- Sala, D. (2014). Evaluemos sin miedo. Propuesta de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en las prácticas de formación profesional, de la Cátedra de Trabajo Social III (Doctoral dissertation, Facultad de Trabajo Social).
- Santelices Iglesias, O. A., Piatti, G. I., & Barbeito, C. G. (2016). Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura en Patología General Veterinaria. *Trayectorias Universitarias*, 2.Nro3

- Sbaraglini, M. L.; Felice, J. I.; Speroni, F.J. (2015). La habilidad para observar y describir como objetivo procedimental en la asignatura Anatomía e Histología (AeH) de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. II Jornadas Internacionales - Problemáticas Entorno a la Enseñanza y Educación Superior. Diálogo abierto entre la didáctica y las didácticas específicas. Luján. Argentina.
- Segarra, Carmen; Díaz, Cristina; Gasalla, Bárbara. (2015). El ingreso a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Problemáticas medioambientales y desarrollo de habilidades de lecto-escritura. Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28, 29 y 30 de octubre de 2015. Ensenada, Argentina.
- Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión. Tinta Fresca.
- Speroni Aguirre, F. 2016. Diccionario de Anatomía e Histología. Universidad Nacional de La Plata. P186.
- Steiman, J. (2008). Las prácticas de evaluación. En: Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: Miño y Dávila. UNSAM Edita.
- UNESCO, S. D. L. Documentación (1991). Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. París. Disponible en: [http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so .pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf)
- Velázquez, E., Harnichar, A. E., Rolny, I., Ibañez Shimabukuro, M., Sbaraglini, M. L., Felice, J. I., Gangoiti, V., Chain, C. Y., Speroni, F. (2016). Estrategias para promover que la materia Anatomía e Histología se “lleve al día”: aciertos y desafíos. *Jornadas de Enseñanza y experiencias pedagógicas*. 15 de Noviembre de 2016. departamento de Ciencias Biológicas y Espacio Pedagógico de la Faculta de Ciencias Exactas. UNLP.

VIII. ANEXO

Ejemplos de enunciados de las evaluaciones de Trabajo Práctico.

Bandeja A

- 1.** Describa el **tejido muscular** más abundante presente en el preparado.
- 2.** Identifique el preparado. Describa (brevemente) la/las característica/s que le permiten realizar dicha identificación.
- 3.** Identifique el preparado. Describa (brevemente) la/las característica/s que le permiten realizar dicha identificación.

Recuerde que:

- a.-** debe escribir su nombre, apellido, comisión y letra de la bandeja en la hoja del parcial.
- b.-** debe emplear los términos correctos para indicar coloraciones, formas, posición (apical, basal, externo, interno, etc.) y estructuras.
- c.-** en todos los casos debe **describir** en base a lo que observa al microscopio óptico.

CAJA A

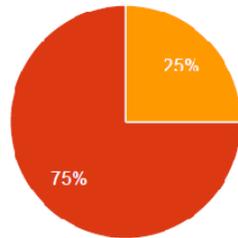
- 1.** Identifique el órgano y realice una descripción detallada y ordenada del mismo.
- 2.** Identifique el preparado. Describa (brevemente) la/las característica/s que le permiten realizar dicha identificación.
- 3.** Identifique el preparado. Describa (brevemente) la/las característica/s que le permiten realizar dicha identificación.

Recuerde que:

- a.-** debe escribir su nombre, apellido, comisión y letra de la bandeja en la hoja del parcial.
- b.-** debe emplear los términos correctos para indicar coloraciones, formas, posición (apical, basal, externo, interno, etc.) y estructuras.
- c.-** en todos los casos debe **describir** en base a lo que observa al microscopio óptico.

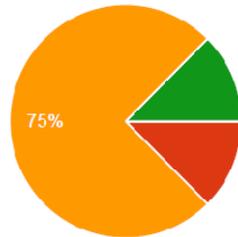
Resultados de la encuesta a docentes.

¿Durante la corrección de los parciales le resulta difícil asignar puntaje para la parte TEÓRICA?



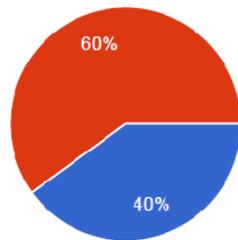
Nunca	0	0%
Raramente	6	75%
A veces	2	25%
Por lo general	0	0%
Siempre	0	0%

¿Durante la corrección de los parciales le resulta difícil asignar puntaje para la parte PRÁCTICA-descripción TP?



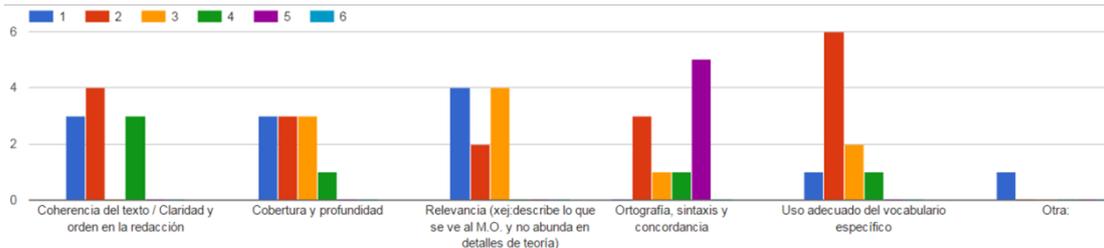
Nunca	0	0%
Raramente	1	12.5%
A veces	6	75%
Por lo general	1	12.5%
Siempre	0	0%

¿Qué tan claros le resultan los criterios que aplica cuando corrige una descripción histológica? (aplica a producciones semanales y las de exámenes parciales)

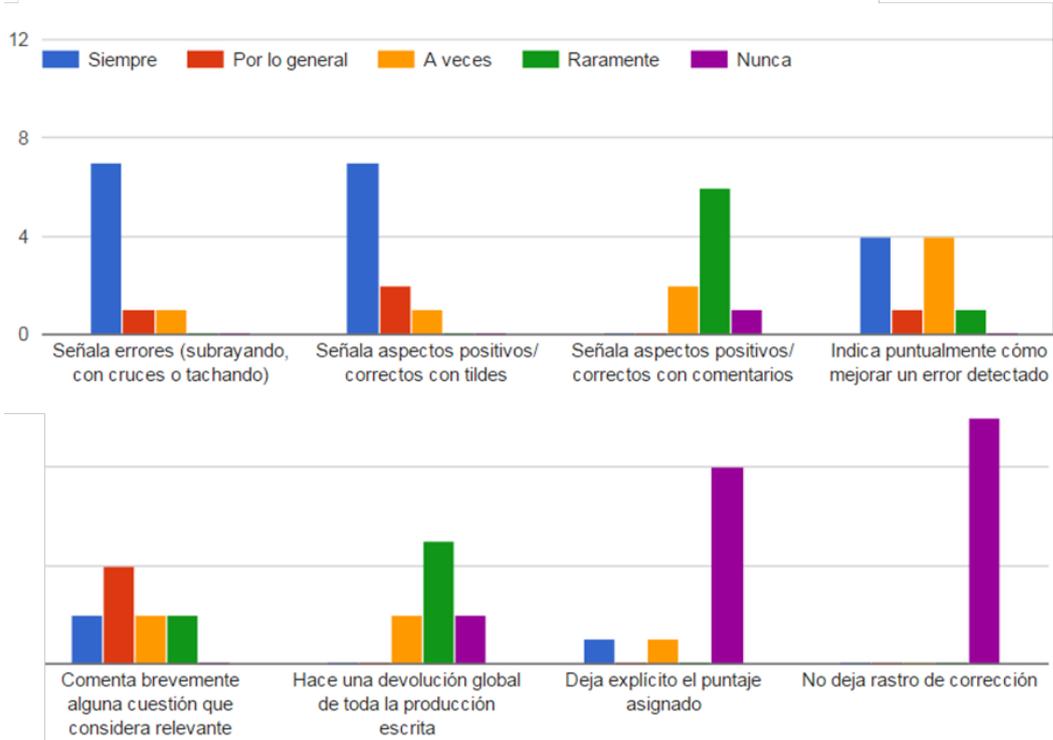


Muy claros	4	40%
Más o menos claros	6	60%
Poco claros	0	0%
Nada claros	0	0%

¿Cuáles atributos son importantes para Ud. en una descripción histológica? Puede elegir UNA o MÁS DE UNA respuesta. Asigne un número en orden de relevancia (1-->el más importante, luego 2, 3, etc)



En la corrección de las descripciones semanales:



En la corrección de las descripciones de los exámenes parciales:

