

## Un programa de evaluación en foco: descripción, análisis y propuestas

- ❖ **AMILIBIA, IVONE** | irobia@yahoo.com.ar
- ❖ **RODRÍGUEZ, PABLO CÉSAR** | irobia@yahoo.com.ar

**Materia Perspectivas antropológicas para la intervención social | Facultad de Trabajo Social, UNLP. Argentina**

### RESUMEN

En este trabajo abordamos el programa de evaluación de la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, desde el lugar de docentes de la asignatura.

A partir de considerar la evaluación como un elemento de importancia en la programación de la enseñanza, caracterizamos analíticamente las instancias y las herramientas de evaluación incluidas en la propuesta pedagógica.

Con el objetivo de aportar en términos de reflexión y de contribuir a futuros diseños, retomamos, desde la experiencia docente, los componentes principales de dicho programa.

Para finalizar, delineamos algunas pistas propositivas como alternativas para profundizar las dinámicas de la evaluación formativa en el marco de la materia.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de Antropología, Programa de Evaluación, Evaluación Formativa, Formación De Trabajadores/as Sociales.

## 1. INTRODUCCIÓN

*La evaluación no es una cuestión minúscula.*

Pierre Perrenoud<sup>31</sup>

Nos ocupamos aquí del programa de evaluación de la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, del tercer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, a partir de la experiencia como integrantes del equipo de cátedra<sup>32</sup>. Hacemos referencia al carácter de programa de evaluación de la asignatura porque, si bien la propuesta evaluativa no tiene esta denominación explícita dentro de la propuesta pedagógica, podemos afirmar que la evaluación en el marco de la asignatura se realiza *“sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje; está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación.”* (Camilloni, 1998a: 67)<sup>33</sup>.

Las instancias evaluativas han sido diseñadas por el equipo docente como parte de la programación de la enseñanza, en el área de decisión correspondiente al tercer nivel de definición curricular (Marklund en Cols, 2004), nivel que incluye a los métodos de enseñanza, los materiales pedagógicos y las formas de evaluación. Como expresa Cols, las decisiones acerca de las formas de evaluación se dirigen a *“anticipar los criterios a tener en cuenta y la estrategia de evaluación a adoptar”*(s/p). En el marco de la programación de la enseñanza, la elección de la estrategia evaluativa depende de factores tales como los propósitos de las prácticas evaluativas en los diferentes momentos, la magnitud de las decisiones a tomar en términos pedagógicos como desde el punto de vista de la vida estudiantil, el nivel educativo para el cual se planifica, el lugar curricular de la asignatura y el alcance de la programación.

Camilloni (op. cit.) destaca el valor del diseño del programa de evaluación por parte de los/as propios/as docentes; el mismo debe ser consistente con las concepciones en juego acerca de la enseñanza y del aprendizaje. En esa línea, la autora estima la importancia del manejo teórico sobre el tema y el conocimiento de la diversidad de instrumentos existentes. Al respecto, el equipo de cátedra apuesta a la realización de seminarios internos sobre temas pedagógicos, incluyendo el asunto de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; si bien estos espacios temáticos no son exhaustivos, se conjugan con otras instancias formativas de las que participan

los/as docentes, colocan los temas en un foco compartido y permiten problematizar y analizar las propias prácticas docentes y los fundamentos de la programación de la enseñanza.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA. CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA

La propuesta pedagógica de la materia<sup>34</sup> respecto a la evaluación destaca la centralidad de la evaluación formativa como actividad que posibilita reflexionar, a docentes y estudiantes, acerca de los aprendizajes para “realizar los ajustes necesarios”. De este modo, la cátedra estima que, en general, la evaluación tiene como objetivo, en relación con los/as alumnos/as, exponer la comprensión conceptual y reflexionar sobre los aprendizajes y respecto a los/as docentes, realizar un balance de la tarea pedagógica llevada a cabo. Como sostiene Mottier Lopez, “la perspectiva ampliada de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Esta integración exige una diversificación de los medios de evaluación.”(2010:50). Desde esta perspectiva, además de las pruebas escritas, tareas domiciliarias, etc.:

*“(...) la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación), mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase, por medio de interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una actividad.” (Ídem).*

El programa diferencia dos tipos de tareas de evaluación:

- Continua o del proceso cotidiano de aprendizaje.
- Periódica o del conocimiento producido.

En el proceso de la evaluación continua o del proceso cotidiano de aprendizaje, se incluye el seguimiento y orientación clase a clase y se hacen distinciones entre las clases teórico- prácticas, los talleres y el trabajo en el aula virtual:

- *Clases teórico prácticas*: se postula la observación del proceso educativo durante todo el ciclo lectivo, el seguimiento de la lectura y comprensión de los textos a través de participaciones escritas y orales, la atención a las modalidades expresivas de los/as estudiantes en las diferentes instancias de exposiciones, debates grupales y plenarios; la mirada en las producciones de síntesis escritas y de trabajos prácticos solicitados durante las clases.
- *Talleres*: se enfoca en el seguimiento de las tareas investigativas y de producción de conocimiento relacionadas con la elaboración de un trabajo monográfico, haciendo eje en los modos de construir datos, describir, registrar, interpretar, analizar. Se implementa un registro periódico a modo de bitácora que se retoma en momentos de síntesis de los aprendizajes.
- *Aula virtual*<sup>35</sup>: las actividades propuestas en los foros, los intercambios entre estudiantes y entre estudiantes y docentes retomando contenidos y autores/as estudiados posibilitan el seguimiento continuo de las prácticas de escritura a lo largo de la cursada.

El proceso de la evaluación periódica o del conocimiento producido incluye:

- Actividad en foro del aula virtual (Unidad temática 1)
- Exposición oral grupal (Unidad temática 3)
- Exámenes parciales
- Trabajo monográfico y exposición final con posters
- Examen final (en los casos que se requiere)

La participación en el foro de la **Unidad 1- Los condicionamientos socio-históricos del conocimiento antropológico**, se solicita en el transcurso del tiempo de trabajo con los contenidos de esta primera unidad; se apela a la selección de recursos visuales por parte de los/as estudiantes, quienes deben seleccionar (al menos) una imagen, referenciarla y fundamentar la elección con un breve texto en el cual apliquen categorías teóricas desarrolladas hasta el momento.

La exposición grupal oral se propone en relación con la **Unidad 3 - Antropología política: aporte de la antropología al análisis del poder**; implica el estudio y exposición de un texto con lineamientos específicos (Krotz, 1987), abordado desde las conceptualizaciones vistas en la unidad temática. Se utiliza una variedad de recursos comunicacionales, según los/as estudiantes consideran apropiados. En relación con esta actividad se han realizado pruebas de evaluación compartida de las exposiciones y ejercicios de co-coordinación de la tarea. Estas iniciativas se encuentran en sintonía con la mencionada perspectiva ampliada de la evaluación formativa en cuanto a promover un compromiso mayor del/a estudiante en la evaluación del proceso educativo; respecto a estos modos de autorregulación más deliberados, señalamos que Mottier Lopez retoma y distingue “tres modalidades de compromiso del alumno: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno.” (op. cit.: 53).

Respecto a los exámenes parciales, la primera instancia parcial es escrita e individual y actualmente es con modalidad domiciliaria. De diferente forma, el segundo examen parcial tiene carácter oral y grupal. La propuesta de combinar modalidades se dirige a que los/as estudiantes ejerciten y aprendan diferentes formas de comunicación académica.

La realización del trabajo monográfico Incluye un trabajo de campo y el posterior análisis de la información construida y toma prioritariamente como referentes empíricos territoriales a los centros de prácticas de las materias Trabajo Social. Supone la puesta en juego de aspectos conceptuales y metodológicos que se abordan en los talleres, en las clases teórico- prácticas y en el aula virtual. Las entregas periódicas se consideran insumos para la evaluación continua de los aprendizajes. Mientras que la entrega final de la producción escrita tiene como parte de la devolución docente una nota numérica que incluye la consideración del espacio de presentación visual y expositiva en un foro con posters. En la propuesta de seguimiento y orientación docente de este trabajo se visualiza una especial consonancia con lo que manifiesta Cols sobre que “(...) en lugar de constituir un momento ‘por fuera’ de los procesos de enseñanza y de aprendizaje la evaluación se integra al conjunto de tareas previstas en función de propósitos específicos”. (op. cit.: 23).

El foro final es de carácter obligatorio para los/as estudiantes que cursan la materia por promoción sin examen final, quienes exponen visual y oralmente sus producciones. Quienes

cursan a través de la modalidad de promoción con examen final pueden optar por participar o no del espacio. La actividad consta de dos momentos, primero se realiza un recorrido por la exposición general de posters durante el cual los/as participantes anotan preguntas en los posters. Luego, en rueda, cada grupo/estudiante toma una de las preguntas realizadas por escrito al trabajo y la responde en diálogo con los otros/as estudiantes y con los/as docentes. En ocasiones se producen muy interesantes intercambios entre los/as estudiantes. No obstante, una dificultad que resulta de difícil resolución es la extensión excesivamente dilatada de la actividad, dado el tiempo que conlleva. Esto repercute el cansancio del equipo docente y el de los/as estudiantes. Se llega al cierre de la actividad con un mínimo de estudiantes, y quienes exponen al terminar, comparten su producción con muy pocos/as pares.

El examen final es, de acuerdo a la reglamentación habitual, para quienes optan por la promoción con examen final. Esos/as estudiantes deben transitar la experiencia de la evaluación final de la materia, que incluye todas las unidades temáticas y es de tipo oral.

En relación con las escalas de calificación para los exámenes parciales y finales, existe una combinación de una escala numérica con una conceptual, con la demarcación en la nota 4; los puntajes superiores son estimados numéricamente con escala de medición por intervalos, mientras que los puntajes que implican desaprobación se denotan con “desaprobado”<sup>36</sup>.

Resulta crucial, teniendo en cuenta la perspectiva formativa de la evaluación, la posibilidad de integrar a los momentos de las evaluaciones periódicas “la localización de los errores y el señalamiento aprobatorio de los resultados apropiados en el trabajo evaluado” en palabras de Camilloni (1998b). Esta autora sugiere “completar la calificación numérica con descripciones que sirven de guía a alumnos y docentes para el diagnóstico de logros y dificultades”. No obstante, hemos advertimos en nuestra experiencia docente que esta perspectiva que señalamos como significativa y conveniente, implica tensiones generadas por factores entre los que identificamos: el escaso tiempo previsto/destinado en la planificación para esta forma de devolución, y la tendencia general, por parte de los/as estudiantes, a establecer una relación instrumental, utilitaria, con el examen, en la que se privilegia la función calificativa promocional por sobre la pedagógica.

Los requisitos para quienes promocionan con y sin examen final se distinguen de manera precisa. En el régimen de *promoción con examen final*, además de haber aprobado “la

cursada”, se debe aprobar una instancia de examen oral. En esta modalidad, el examen final funciona como criterio único (Camilloni, 1998b) ya que para la aprobación efectiva y definitiva de la materia es condición sine qua non acreditar el examen final; excepto en los casos de quienes optan por el régimen de promoción sin examen final. Como sostiene la autora que, en este tipo de régimen, “el trabajo a lo largo del curso tiene como objetivo principal preparar al estudiante para la aprobación de la instancia de evaluación final. Las calificaciones parciales, si existen, sirven de orientación al aprendizaje y a la enseñanza y, a veces, para seleccionar a los alumnos a los que se permite rendir el examen final con probabilidad de éxito”. (Ídem). Para quienes cursan según esta modalidad, la calificación para los parciales debe ser de 4 como mínimo, deben aprobar el 70 % los trabajos prácticos y realizar el trabajo monográfico.

El régimen de *promoción sin examen final* se construye según la modalidad de calificación promedio (Camilloni, 1998b), combinando para la aprobación tres calificaciones: dos notas de exámenes parciales y la nota del trabajo final monográfico. En este tipo de régimen promocional, a partir de la nota 6 como nota base, se pauta el promedio (media aritmética) para obtener la nota final; las calificaciones de bajo puntaje son equilibradas por calificaciones de puntaje más alto. Un promedio mínimo de 6 marca (numéricamente) el logro de la promoción sin examen final.

El *examen en condición de libre* consta de tres momentos: la realización escrita de un trabajo de tipo monográfico, la presentación oral del trabajo y la instancia oral en la que se requiere al/a alumno/a sobre unidades temáticas y/o contenidos del programa que no han sido contempladas en el trabajo presentado. Es requisito contar con la supervisión previa (dos instancias mínimas) del trabajo escrito. Este régimen de promoción por examen final en su modalidad supletoria de otras formas de promoción, está pautado para quienes no obtienen la promoción por el sistema regular preestablecido como prioridad.

### **A modo de propuestas para el programa de evaluación de la materia**

En este punto nos interesa retomar los ejes centrales de la ampliación francófona en torno a la evaluación formativa (Mottier Lopez, op. cit.), como marco orientador para pensar una proyección del programa de evaluación de la asignatura:

- La integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas.
- La noción de regulación como componente fundamental.
- La implicación de alumnos en la evaluación y la regulación de su aprendizaje.
- La diferenciación pedagógica que resulta de este tipo de evaluación.

A continuación se exponen algunas líneas propositivas que hemos identificado en la reflexión:

- En relación con la evaluación certificativa o periódica: la implementación de una media ponderada en vez de la media promedio para el régimen de promoción sin examen final (Camilloni, 1998b), que incluya el trabajo en el foro de la unidad temática 1 y la exposición grupal oral de la unidad 3.
- En relación con el primer examen parcial: estimar la posibilidad de elección de preguntas y la incorporación de planteos de problemáticas.
- La interrogación del carácter de la nota como un valor no absoluto. Al respecto sostiene Pe-rrenoud: "Si la evaluación no es asimilable a una simple medida no es, ante todo, en razón de sus imprecisiones y del margen de error, sino porque resulta de una transacción que se realiza sobre el conjunto del trabajo escolar y el funcionamiento de la clase." (op. cit.: 41)
- Profundización de las alternativas de evaluación compartida y moderación de pares en la actividad de exposición oral grupal.
- Elaboración compartida con los/as estudiantes de una rúbrica con los aspectos a considerar en el trabajo final monográfico y en el seguimiento de su elaboración.
- Variaciones en la instancia del foro presencial con exposición de posters del trabajo monográfico:
  - Innovación en de la conformación de los grupos, para agilizar la actividad. Una alternativa es establecer un formato cercano a una jornada académica, con mesas de trabajo por temáticas específicas. Esta metodología amerita un diseño detallado en cuanto a tiempos, lugares, agrupamientos por núcleos temáticos, etc., para evitar



superposiciones y garantizar la posibilidad de la participación de cada docente en los espacios de las comisiones a cargo.

- La participación generalizada de todos/as los/as estudiantes, independientemente de la modalidad de cursada, ya que concebimos este espacio de intercambios a partir de las producciones presentadas como una instancia de evaluación, pero también como un momento de enseñanza y de aprendizaje.
- Respecto a la encuesta de opinión que se instrumenta al fin de cada ciclo lectivo, el diseño de la misma puede ser trabajado con los/as mismos/as estudiantes para considerar sus puntos de vista en la herramienta. Es de hacer notar que actualmente contiene elementos de autoevaluación en los ítems donde se propone a cada alumno/a apuntar una autocrítica o balance personal de la trayectoria de cursada.

## 2. CONCLUSIONES

Los planteos respecto a la evaluación no pueden ir por separado del pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de los que forma parte inescindible.

Nos encontramos frente a una cuestión con múltiples aristas, donde se conjugan las formas en las que históricamente nos enseñaron, aprendimos, nos evaluaron. Esto implica la configuración de una serie de representaciones y prácticas que, como docentes vamos revisando, deconstruyendo, reelaborando y reпрактиcando en un proceso continuo e inacabado, ya que:

*“El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza no se centra entonces en la búsqueda del único camino bueno, sino en la experiencia pedagógica. La atención se traslada al espacio de toma de decisiones del docente y a la necesidad de disponer de un vasto repertorio de herramientas que le permitan enfrentar de un modo amplio y creativo la amplia gama de problemas con la que se enfrenta normalmente”* (Cols, op.cit: s/p)

Al mismo tiempo los/as estudiantes, como nosotros/as, cuentan con propias representaciones y experiencias respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la relación que se establece con el conocimiento, y las maneras de validarlo.

Es de hacer notar, además, que los perfiles socioeducativos y las trayectorias académicas de los/as estudiantes de la carrera son significativamente heterogéneos<sup>37</sup>; pensar en procesos evaluativos que contemplen estas múltiples heterogeneidades (de condiciones socioeconómicas, de edad, de género, de capital cultural, etc.), nos desafía como equipo docente para intentar desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas (Anijovich, 2009).

Consideramos que los elementos que conforman una propuesta educativa, incluso las acciones evaluativas pueden definirse como “(...) instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación.” (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985). Llevar a la práctica esta pedagogía no es tarea sencilla ya que partimos de un saber disciplinar en cuya formación no está incluido el aprender a enseñar.

En síntesis, la evaluación educativa nos pone frente un campo de incertidumbre que, abordado desde la reflexión y el estudio, se conforma al mismo tiempo como un espacio de posibilidades de innovación. En ese sentido, Perrenoud sostiene que:

*“Al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar<sup>38</sup>”.* (op. cit.: 86)

## **BIBLIOGRAFÍA**

Anijovich, R. (2009). “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes” entrevista realizada por Estela COLS, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, N°3, 4ª época. La Plata: UNLP. Pp. 45-54.

Camilloni, A. (1998a). “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”, en: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Camilloni, A. (1998b). “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". *Ficha de cátedra Didáctica I, UBA.*

Díaz Bordenave y Martins Pereira, A (1985). "Estrategias de enseñanza – aprendizaje". Bs. As.: *Búsqueda.*

Krotz, E. (1987). "Pasos para el estudio y exposición de un texto antropológico." *Hoja de Viento. Ed. Departamento de Antropología, UAM-Iztapalapa, año 1, n. 3, pp. 1-4. Disponible en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/pasos-estudio-texto-esteban-krotz.pdf>*

Mottier Lopez, L. (2010). "Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos" En: Anijovich, R (comp.) *La evaluación significativa. Pp. 43-68.*

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

---

<sup>31</sup> Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires: Editorial Colihue.

<sup>32</sup> En el plan de estudios del año 1989 vigente hasta el 2014, la asignatura se denominaba Antropología Social II y correspondía al 2º año de la formación. El cambio de plan en 2015 produjo una reconversión de la materia, que pasó de un régimen anual a uno cuatrimestral, y que reforzó los contenidos investigativos al estar incluida en el trayecto metodológico de la formación.

<sup>33</sup> De modo general, un programa alude a la "declaración previa de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión"; o bien como "serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto" Real Academia Española (1992) *Diccionario de la lengua española.* Tomo 2. Pág. 1674.

<sup>34</sup> [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/plan\\_2015\\_tercer\\_ano](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/plan_2015_tercer_ano)

<sup>35</sup> El aula virtual de la materia está asentada en el entorno Aulasweb de UNLP: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>

<sup>36</sup> Como expone Camilloni (1998b), las escalas de medición pueden ser nominales, ordinales, de intervalos y de razones o proporciones.

<sup>37</sup> Respecto a la heterogeneidad en los perfiles socioeducativos y en las trayectorias de los/as estudiantes de la carrera Trabajo Social de la UNLP, ver: Causa, M., Amilibia, I. Elverdin, F. y Sala, D. (2017). "El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria." En Ros, M. y otras (coord.) *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias* La Plata: UNLP. Libro digital, PDF. Pp 202-219. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64308>

<sup>38</sup> *Cursivas del autor.*