



Evaluemos sin miedo.

PROPUESTA DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES, en las prácticas de formación profesional en la Facultad de Trabajo Social.

Daniela Sala*

Facultad de Trabajo Social | Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

RESUMEN

Se pretende reflexionar y proponer un sistema de evaluación democrático, participativo, integral, formativo, motivador y orientador de los aprendizajes en el contexto de las prácticas de formación profesional de estudiantes de Trabajo Social, por lo que se indaga acerca de la categoría de evaluación, desde la perspectiva de la evaluación cualitativa y especialmente del tipo formativo. Se define a las prácticas de formación profesional y los aprendizajes que se esperan que los estudiantes produzcan en las prácticas para, a partir de ellos, poder buscar las evidencias que nos permitan su evaluación, desde una relación

dialéctica teoría-práctica. Luego se aborda el concepto de prácticas de enseñanza y el contexto donde se produce la evaluación que es en el aula, haciendo hincapié en la importancia de la relación pedagógica tanto entre el docente y los estudiantes como entre los mismos estudiantes que trabajan en grupo.

Este trabajo retoma el Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria y si bien fue pensado para evaluar a los estudiantes de una cátedra de la Facultad de Trabajo Social, puede ser provechoso para pensar la evaluación de las prácticas de formación profesional de otras cátedras o carreras.

PALABRAS CLAVE

Evaluación participativa
- Prácticas de formación profesional



De la experiencia docente surgió la preocupación acerca de la evaluación de las prácticas de formación profesional, considerada una temática escasamente explorada en los estudios sobre la formación universitaria. Una serie de preguntas provocó la necesidad de indagación teórica, debates con colegas de la cátedra y de otras carreras así como la búsqueda de propuestas innovadoras ¿cómo realizar una mejor evaluación de las prácticas de tal manera que evidencie los aprendizajes de los estudiantes?; ¿cómo utilizar la evaluación para que los estudiantes reflexionen críticamente sobre su proceso de aprendizaje y puedan mejorarlo?; ¿cómo lograr que los estudiantes cambien su actitud negativa ante la evaluación?; ¿cómo hacer que la evaluación sea más justa y participativa?; ¿cómo relevar las concreciones en la realidad como datos evaluativos del proceso?; ¿cómo utilizar los resultados de la evaluación para mejorar la enseñanza?

Se puede comenzar la reflexión teniendo en cuenta que la **evaluación** es una práctica muy antigua, institucionalizada, conocida y vivenciada por todos los miembros de la comunidad educativa y sin embargo un concepto complejo y sujeto a múltiples interpretaciones, desde la medición como control del logro de los objetivos, el examen, la evaluación al docente y los métodos utilizados, el programa, la institución, el plan de

estudios, hasta el propio sistema educativo. Existen numerosos estudios que plantean fuertes críticas al sistema de evaluación hegemónico, basado en exámenes escritos e individuales, entre ellos Landsheere (1973) porque se reducen a controlar la retención de conocimientos (reproducir las ideas de otros), recompensando aprendizajes efímeros, la obediencia pasiva ante las consignas, absteniéndose el alumno de expresar su opinión personal y especulando sobre lo que el profesor desea que se diga. Implica la competencia entre compañeros y un estado de ansiedad y estrés que es poco favorecedor del aprendizaje. Y para el docente también tiene consecuencias negativas, como enseñar en función del examen, priorizando contenidos aislables y medibles, restringiendo el tiempo para otras actividades que puedan ser consideradas incluso más relevantes.

Resulta fundamental entender a la evaluación como constitutiva a las **prácticas de enseñanza**, que como refiere Gloria Edelshtein (2005), forman parte de las prácticas docentes cuya especificidad es el trabajo en torno al conocimiento y se caracterizan por ser una actividad intencional del docente, para dar lugar al aprendizaje de los

Resulta fundamental entender a la evaluación como constitutiva a las prácticas de enseñanza

estudiantes. Siguiendo a la autora se puede afirmar que la forma de llevarla a cabo es una construcción metodológica que debe asumir la dialéctica forma-contenido, es decir articula la lógica del contenido, las posibilidades de apropiación de los estudiantes y los contextos donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto es necesario comprender el contenido que se va a evaluar en las **prácticas de formación profesional**; las mismas pueden ser definidas como la experiencia grupal del contacto con la realidad social, su análisis, la planificación, realización y evaluación de una intervención social, lo cual implica la forma-

Entendemos a la práctica como una totalidad compleja que compromete en su interior prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenidos y procedimientos metodológicos, así como prácticas ideológico-políticas, en tanto se producen actividades en diferentes ámbitos de la realidad, que inciden en las representaciones ideológicas existentes en los sujetos de la experiencia y en la situación organizativa de los sectores con los cuales la práctica misma se articula. (Pérez, S. y Legardón G., 1995)

ción de los futuros trabajadores sociales como también un aporte concreto para la institución y comunidad que recibe a los estudiantes.

Dado el carácter eminentemente interventivo del Trabajo Social, dentro de las Ciencias Sociales, existe una variedad de conocimientos, habilidades y actitudes, que involucran las dimensiones teórico-metodológica, ético-política y operativo-instrumental, que no se pueden construir sólo dentro de las aulas universitarias, por lo que los estudiantes realizan prácticas de formación profesional obligatorias durante la carrera, las mismas resultan uno de los pilares en la formación de futuros profesionales y se organizan de modo que contemplen de manera progresiva una real aproximación al campo de la práctica profesional.

Cabe aclarar, que desde la perspectiva crítica de las ciencias sociales se entiende que teoría y práctica son dos caras de la misma moneda, están en relación dialéctica y por lo tanto la

práctica no se limita al hacer, sino fundamentalmente al análisis de los objetivos de ese hacer en un determinado contexto que la condiciona y donde los conocimientos teóricos permitirán realizar una lectura más amplia y profunda de esa realidad singular facilitando una toma de decisiones fundamentada y pertinente para una praxis emancipadora.

Las teorías crítico propositivas visualizan tanto el docente como el estudiante como sujetos activos, investigadores críticos, que desarrollan su poder de captación del mundo como realidad inacabada, donde los problemas son desafíos a transformar mediante proyectos emancipatorios colectivos. Como dice Freire al referirse a los docentes: “tenemos la responsabilidad, no de intentar moldear a los alumnos. Sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación (...) enseñar es posibilitar que los alumnos, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores” (2004: 5).

Retomando el planteo de Gloria Edelstein se debe analizar también el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en relación a la práctica de formación profesional se refieren al taller y las supervisiones.

El **taller** es el espacio de análisis y planificación sobre la práctica de formación y se estructura básicamente en torno a los procesos de intervención en los diferentes centros de práctica en los que se desarrollan los proyectos. Allí se somete a revisión la experiencia como medio para la apropiación del conocimiento y generación de nuevos saberes.

El taller es un dispositivo analizador privilegiado que permite la reflexión previa a la práctica y la reconstrucción crítica de la experiencia (poniendo en tensión las situaciones, los sujetos, las acciones, las decisiones, los supuestos, etc.)

Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias para la enseñanza con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales. (Hernández, 2009: 72)

Se caracteriza por el pensar-sentir-haciendo,

promoviendo el trabajo cooperativo, creativo y crítico.

Los temas trabajados en el taller de la práctica, están íntimamente relacionados a lo que sucede en las prácticas de formación de los estudiantes, ya que el trabajar los problemas de las prácticas en un ámbito seguro como el taller los fortalece para luego afrontarlos y permite formar el *habitus* profesional (Perrenoud, 1994), es decir, esquemas generales de percepción, análisis y toma de decisiones, que si bien se basan en saberes teóricos, incorporan los saberes prácticos desde una postura reflexiva, generando saberes de referencia.

El otro espacio pedagógico relacionado directamente con la práctica de formación profesional es el de la **supervisión** por grupos. La supervisión es un espacio de problematización y reflexión crítica, tanto intelectual como afectiva, entre supervisor/a y supervisado/a acerca de la relación instituyente-instituido presente en las prácticas sociales, así como la búsqueda de instancias superadoras en la actuación profesional. (Tonon, 2004)

Cabe aclarar que los docentes no somos los únicos mediadores humanos en la formación, sino que los mismos compañeros tienen un lugar fundamental, ya que las prácticas son **grupales** y los estudiantes deben trabajar

(...) los docentes no somos los únicos mediadores humanos en la formación, sino que los mismos compañeros tienen un lugar fundamental (...)

en grupo para planificar las actividades a desarrollar en el centro de práctica, llevarlas adelante, evaluarlas, realizar producciones

escritas solicitadas por los docentes, etc. En este proceso, entre ellos se genera confianza y estrategias de apoyo mutuo, donde cada uno aporta sus conocimientos, experiencias, sensaciones con el fin de producir un conocimiento que en el intercambio, es más que la suma de las individualidades.

En este sentido el trabajo grupal se convierte en una estrategia pertinente tanto para la resolución de tareas de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la evaluación del mismo, donde la "confrontación de puntos de vista provoca un conflicto socio-cognitivo que favorece el progreso intelectual" (Guarro Pallás, 2002: 121).

Esta confrontación de puntos de vista es fundamental que se realice entre los estudiantes

miembros del grupo y también con los referentes institucionales y barriales que por su inserción y/o pertenencia territorial aportarán elementos al análisis que permitirán ampliar la mirada y en conjunto tomar decisiones situadas, es decir, pertinentes a ese contexto.

Retomando el tema concreto de la **evaluación**, se puede concluir que por las críticas anteriormente expuestas y la especificidad de la práctica de formación, con un examen no se podría estar evaluando los aprendizajes de los estudiantes en las prácticas en forma integral y participativa.

En un sentido amplio permite a docentes y estudiantes reflexionar sobre lo que se alcanzó a aprehender en un determinado período, lo que no, las causas y lo que se puede hacer en el futuro, es decir que comprende por qué se llega a determinados resultados (Díaz Barriga, 2005).

Por lo tanto, el proceso de evaluación no se circunscribe a la recolección y sistematización de información, Bertoni explica que siempre implica un relevamiento de información, análisis, producción de conclusiones, comunicación y toma de decisiones.

Una buena evaluación es una herramienta de conocimiento, está enmarcada en la enseñanza de aprendizajes significativos y los desafíos cognitivos solicitados deben ir trabajándose durante las clases y complejizándose progresivamente para favorecer las mejores producciones de los alumnos. De esta manera los errores deben ser tomados como fuente de información y comprender su naturaleza, origen o causa posibilita a los docentes mejorar sus propuestas de enseñanza de tal manera que los estudiantes potencien sus procesos cognitivos (Álvarez Méndez, 2000; Celman, 1998; Litwin, 2008 y Bain, 2007).

Cabe aclarar que existe una diferencia entre evaluación y acreditación, esta última forma parte de la evaluación y se refiere a la aprobación y calificación, que responde a una necesidad institucional y social para certificar conocimientos y habilidades aprendidos y poder avanzar en el sistema educativo.

Como aporte teórico-metodológico se encuentra la evaluación **cualitativa**, que según diversos autores (Álvarez Méndez, 2000; Araujo, 2009) está basada en el paradigma fenomenológico-constructivista y tiene las siguientes características, rasgos y principios: es formativa, continua, procesual, holística,

integradora; describe e interpreta para comprender; es democrática y participativa; explicita y negocia los criterios; pretende ser justa, honesta, válida, confiable, de calidad, comprometida, responsable y equitativa; está integrada a las tareas de aprendizaje; con triangulación de fuentes y metodológica; y es flexible, abierta a lo no previsto.

Bertoni (1995) diferencia tres tipos de evaluación según las funciones que cumplen:

1. Diagnóstica: se refiere a los saberes y competencias previos de los estudiantes que son necesarios para un aprendizaje futuro. Permite decidir si reforzar conocimientos o seguir con la secuencia de enseñanza planificada

2. Sumativa: permite comprobar en qué medida los estudiantes adquirieron los conocimientos y competencias esperados. Orienta la decisión sobre su aprobación y promoción.

3. Formativa: es la recolección de información de los procesos en curso para mejorarlos. A esta última, Anijovich (2010) la caracteriza de la siguiente manera: los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos participan activamente en su comprensión; los docentes ofrecen devoluciones variadas y frecuentes focalizándose en el futuro. También los alumnos evalúan y realizan sugerencias a sus pares; los docentes estimulan y promueven en sus alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje; los docentes ofrecen y/o construyen con sus alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones; los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permiten orientar sus aprendizajes; los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes y a partir de ello ajustan la enseñanza; docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las evaluaciones, críticas y sugerencias en la autoestima y motivación de todos.

La siguiente **propuesta** de evaluación pretende ser iluminativa, democrática, participativa, formativa, motivadora y orientadora; para desde un enfoque holístico, poder evaluar el proceso grupal e individual y el producto de sus trabajos con una calificación diferenciada para cada integrante.

Como **evaluación diagnóstica** se propone la realización un relevamiento acerca las características de los estudiantes, sus intereses,

conocimientos previos, posibles dificultades y potencialidades, relacionándolo con sus prácticas sociales y de formación profesional anteriores.

Una **evaluación formativa** que brinda evidencias para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza de los docentes, favoreciendo la reflexión y toma de conciencia de la manera en que se va desarrollando el proceso permitiendo a ambas partes ser protagonistas y cambiar lo que se crea necesario. Se propone:

1. Estimular en el estudiante la metacognición, es decir la toma de conciencia de su modo de aprender para regular su aprendizaje y planificar y organizar sus actividades (Palou de Maté, 1998). Cada estudiante escribirá un ensayo de **autoevaluación** buscando y analizando los indica-

dores que le permitan conocer su proceso cognitivo, estrategias, obstáculos y fortalezas, aprendizajes, comprensión, esfuerzo, compromiso, avances en relación a la calidad de sus producciones; debe hacerse al menos dos veces en el año, a mitad del proceso y al finalizar. La autoevaluación es entendida como el proceso por el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de sus trabajos, los analiza y emite un juicio de valor a la luz de criterio previamente establecidos, con la intención de mejorar sus aprendizajes y convertirse en un aprendiz autónomo (Anijovich, 2010). En este sentido el cuaderno de campo que se utiliza actualmente se puede convertir en una estrategia más rica de evaluación, si se registran no sólo lo observado y hecho en la práctica sino también las vivencias, desafíos, logros y dificultades, es decir superar lo anecdótico, para convertirse en un registro personal.

2. Evaluación entre pares: en los talleres se estimula la retroalimentación entre pares, especialmente de un grupo a otro, tanto de las situaciones de la práctica expuestas oralmente en el taller, como de trabajos escritos solicitados. También, en forma anónima se solicita

Una evaluación formativa que brinda evidencias para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el proceso de enseñanza de los docentes, favoreciendo la reflexión y toma de conciencia de la manera en que se va desarrollando el proceso permitiendo a ambas partes ser protagonistas y cambiar lo que se crea necesario.

a cada integrante de un grupo que evalúe a sus compañeros, identificando aspectos positivos (fortalezas, destrezas, prácticas que han colaborado en los procesos de construcción compartida) y otros que requieran mejoría, con sugerencias y de acuerdo a los criterios construidos colectivamente a comienzos del ciclo lectivo. Para lo cual es importante dedicar tiempo para que los estudiantes comprendan su sentido, conozcan diferentes estrategias y promover un clima de confianza, apoyo y responsabilidad.

3. Devoluciones del docente: durante todo el año los docentes hacen devoluciones constantes de los trabajos escritos y de los procesos observados, especialmente en las supervisiones por centro de práctica. También el docente es el encargado de registrar progresivamente y sistematizar en una ficha individual la información de la autoevaluación, la evaluación de sus pares y las del propio docente, como un registro de logros sobre las capacidades, habilidades y resultados del estudiante, para luego poder dialogar al respecto con él/ ella, complementando la información con las diferentes visiones y pensando en conjunto estrategias para fortalecer algunos aspectos y superar obstáculos.

4. Informe del referente: dado que el docente no está en terreno con el estudiante, ni conoce tan a fondo la institución u organización para evidenciar el aporte de la práctica a la misma, se propone consultar al referente institucional sobre su opinión acerca del desempeño de los estudiantes, como una evaluación del rendimiento en el mismo contexto de las tareas, donde se evalúan capacidad de resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse, etc. Esto puede hacerse en una entrevista personal, telefónicamente o por escrito, según las características y posibilidades del referente y debe hacerse al menos dos veces en el año, para analizar el proceso. Por otra parte, se encuentra la evaluación sumativa o recapituladora que valora los logros de los estudiantes integrando procesos y productos en relación con el punto de partida, reconociendo los esfuerzos. Se relaciona más con la acreditación; además de ser un requisito institucional señala que lo que se evalúa es lo que se considera importante que los estudiantes aprendan.

Como parte de la **evaluación sumativa** se encuentra un trabajo final escrito grupal, una

presentación audiovisual y la devolución al Centro de Práctica. Todas estas producciones son la recuperación y análisis del trabajo a lo largo del año, con consignas específicas.

La **calificación final** de la práctica, para su acreditación, será el promedio de las calificaciones de la autoevaluación (en la de fin de año se solicitará a los estudiantes que se pongan la nota que consideren justa), de la nota del trabajo final grupal, lo planteado por el referente de la práctica y la evaluación del docente. Esta nota, además del valor simbólico que tiene por quedar plasmada en la librería universitaria, será tomada en cuenta al momento que el/ la estudiante rinda el examen final oral.

Para finalizar se resalta que la importancia de incluir una evaluación formativa de los aprendizajes de los estudiantes en la práctica, radica en que permite al estudiante reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje y realizar cambios y mejoras, al igual que el docente que, a partir de ella, puede modificar sus prácticas de enseñanza, siendo sujetos protagonistas de dichos procesos.

BIBLIOGRAFÍA

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. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Anijovich, R (Comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Araujo, S. (2009). "Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación", en Aprender. Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação". Revista da Uniersidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Brasil

Bain, K. (2007). "¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos?", en Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona.

Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. (1995). "La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Ed. Kapelusz.

Bulich, A; Sala, D y Tancredi, A (2011). "La

supervisión de la práctica docente como espacio de reflexión, capacitación y construcción colectiva". En Revista de Trabajo Social Plaza Pública, Año 5, Nº 7, Volumen 4, Julio de 2012, ISSN 1852-2459, FCH-UNCPBA. Tandil.

Camilloni, A (2010). "La evaluación de trabajos elaborados en grupo", en Anijovich, R (Comp.) La evaluación significativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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. Buenos Aires: Paidós Educador.

Davini, M. C. (1995). "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Buenos Aires: Paidós.

----- (2008). "Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores". Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, A. (1991). "Didáctica. Aportes para una polémica". Cap. 2: "La enseñanza y la evaluación en el contexto actual de la universidad". Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Díaz Barriga, A. (2005). "Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior". Documento preparado para "Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe". Organizado por CONEAU y IESALC-UNESCO. Buenos Aires.

Edelstein, G. (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica". En: Frigerio y Diker (comps.) Educar ese acto político. Buenos Aires: Del Estan- te editorial.

Freire, P. (1970). "La pedagogía del oprimido". Montevideo: Tierra Nueva.

----- (2004). "El grito manso". Cap 3: "Elementos de la situación educativa". México: Siglo XXI.

Guarro Pallás, A. (2002). "Curriculum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar". Barcelona: Octaedro.

Hernández, A. M. (2009). "El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas", en Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Ediciones HomoSapiens.

Landsheere, G. (1973). "Crítica a los exámenes" en El examen. Textos para su historia y debate. Díaz Barriga, A (comp.) 1997. México.

Litwin, E. (2008). "El oficio del docente y la evaluación", en El oficio de Enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Palau de Maté, M. C. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación" en Camilloni, A y otras. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador.

Perrenoud, P. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible". Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Ginebra.

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". Facultad de Trabajo Social. UNLP. Trabajo Final Integrador de la carrera Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.

Soms, E y Follari, R. (1994). "La Práctica en la Formación Profesional". Editorial Hvmanitas.

Steiman, J. (2012). "Más didáctica (en la educación superior)". UNSAM. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Tonon, G. Robles, C y Meza, M. (2004). "La Supervisión en Trabajo Social. Una Cuestión Profesional y Académica". Buenos Aires: Editorial Espacio.

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS:

Facultad de Trabajo Social. UNLP. Plan de estudios 2015.

Trabajo Social III. Propuesta pedagógica 2003. ESTS. UNLP

Trabajo Social III. Propuesta pedagógica 2016. FTS. UNLP

SITIOS CONSULTADOS:

<http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/>

<http://www.unlp.edu.ar/>

CV

** Licenciada y maestranda en Trabajo Social y Especialista en Docencia Universitaria, FTS-UNLP. Docente, investigadora y miembro de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Trabajo Social, UNLP.*

Contacto: saladaniela@gmail.com