

La evaluación educativa como práctica para pensar la integralidad de funciones universitarias

Integralidad de funciones universitarias /
Intervenciones



Milagros Rafaghelli

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
milagros.rafaghelli@uner.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0006-6096-433X>

Marianela Turriani

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
marianturriani97@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6999-5496>

Candela San Román

Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
candela.sanroman@uner.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0007-7542-9505>

RECEPCIÓN: 28/02/23

ACEPTACIÓN FINAL: 28/04/23

Resumen

El artículo presenta reflexiones analíticas respecto de una acción de extensión desarrollada durante el segundo semestre de 2022 entre la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y tres institutos superiores de formación docente de distintas localidades de la provincia. Las situaciones problemáticas que se abordaron en la acción se vincularon con un aspecto fundamental en las prácticas docentes, la evaluación. En primer lugar, se presentan la situación y los procesos que movilizaron la construcción y desarrollo del proyecto. En segundo lugar, se plantean las perspectivas teóricas y metodológicas desde las cuales se abordó el mismo, tanto de los enfoques de la extensión en el marco de la integralidad de funciones, como del tema de la evaluación en las instancias de prácticas docentes. Finalmente, se comparten algunas notas distintivas derivadas de la intervención consideradas interesantes para la discusión en cuanto a la integralidad de funciones en la universidad.

Palabras clave: extensión universitaria; evaluación; prácticas docentes; diálogos de saberes; integralidad de funciones.

Educational evaluation as a practice to think about the integrality of university functions

Abstract

The article presents analytical reflections regarding an extension action developed during the second semester of the year 2022, between the Faculty of Educational Sciences of the National University of Entre Ríos and three higher institutes of teacher training from different localities of the province. The problematic situations addressed in the action were linked to a fundamental aspect of teaching practices, evaluation. Firstly, the situations and processes that mobilized the construction and development of the project are presented. Secondly, the theoretical and methodological perspectives from which the project was approached are presented, both in terms of the extension approaches within the framework of the integrality of functions, as well as the issue of evaluation in the instances of teaching practices. Finally, some distinctive notes derived from the intervention are shared, which are considered interesting for the discussion regarding the integrality of functions in the university.

Keywords: extension action; evaluation; teaching practices; dialogues of knowledge; integrality of functions.

A avaliação educativa como prática para pensar a integralidade das funções universitárias

Resumo

O artigo apresenta reflexões analíticas sobre uma ação de extensão desenvolvida durante o segundo semestre do ano de 2022, entre a Faculdade de Ciências da Educação da UNER e três institutos superiores de formação de professores de diferentes localidades da província. As situações problemáticas que se abordaram na ação estavam ligadas a um aspecto fundamental na prática docente, a avaliação. Em primeiro lugar, apresenta-se a situação e os processos que mobilizaram a construção e desenvolvimento do projeto. Em segundo lugar, expõem-se as perspectivas teóricas e metodológicas a partir das quais o projeto foi debatido, tanto das abordagens extensionistas no marco da integralidade das funções quanto da questão da avaliação nas instâncias das práticas docentes. Finalmente, são compartilhados alguns apontamentos distintivos derivados da intervenção, considerados interessantes para a discussão sobre a integralidade de funções na universidade.

Palavras-chave: ação de extensão; avaliação; práticas docentes; diálogos de conhecimento; integralidade de funções.

Para citación de este artículo: Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M. (2023). La evaluación educativa como práctica para pensar la integralidad de funciones universitarias. +E: Revista de Extensión Universitaria, 13(18), e0009. doi: 10.14409/extension.2023.18.Ene-Jun.e0009

Introducción

El propósito de este artículo es exponer algunos ángulos de reflexión sobre una acción educativa desarrollada mediante la integración de las funciones de docencia, investigación y extensión. Es importante señalar que cada una de estas, por tratarse de prácticas frecuentes en las instituciones universitarias, remite a concepciones más o menos precisas en cuanto a su naturaleza y propósitos. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la noción de integralidad de funciones, hay pocos consensos, coexisten diferentes enfoques y puntos de vista sobre lo que es y no es la integralidad de funciones. Compartimos con Arocena (2013) que esta polisemia es algo positivo y no perjudicial ya que, en toda actividad humana, el pensamiento único adormece, rutiniza y empobrece. Los contornos de cada una de las funciones universitarias se tornan imprecisos cuando están en interacción recíproca y dialógica. Las funciones tradicionales de la universidad pierden sus murallas divisorias ante las interrelaciones de problemas sociales auténticos y situados (Camilloni, 2022). En este escenario ensayamos una primera aproximación conceptual —amplia y flexible— sobre la noción de integralidad de funciones que la iremos resignificando, completando y enriqueciendo en la praxis y en futuras acciones. Sostendremos que la integralidad de funciones es un campo que no está delimitado claramente, necesita ser estudiado desde distintas disciplinas y analizado desde distintas dimensiones: políticas, epistemológicas, pedagógicas; entre otras. Desde la dimensión política la integralidad de funciones renueva el debate sobre la relación y el compromiso de la universidad con la sociedad y, por lo tanto, con la profundización de la democracia, el derecho a la educación y la defensa a la diversidad cultural en todas sus expresiones. Desde la dimensión epistemológica, la integralidad de funciones promueve un modo de construir conocimientos científicos que se aparta de los fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales inscriptos en enfoques positivistas, caracterizados —entre otros rasgos— por la observación distante, externa y objetiva de los fenómenos socioeducativos (Vasilachis, 2006). Propone una interacción dialógica entre las funciones de la universidad, la comunidad y los actores sociales para compartir experiencias culturales y promover procesos de transformación social, cultural y educativa. Acerca hasta llegar a eliminar la distancia dualística entre teoría y práctica, producción y aplicación, aprendizaje y reflexión, investigación y transferencia. Cuestiona el orden unidireccional, secuenciado, parcelado y fragmentado de las funciones universitarias: investigación, docencias y extensión, para proponer en su lugar relaciones espacio-temporales de mutua relación dialéctica y de constitución recíproca. Desde la dimensión pedagógica, se asume que las nuevas formas de conocer requieren procesos de formación que abarquen la reflexión en y sobre la acción, tal como desarrollamos más adelante.

En el marco de la convocatoria a acciones de extensión universitaria 2022, dirigidas por estudiantes, docentes y/o personal administrativo y de servicios, realizada por la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)¹, desarrollamos el proyecto “Diálogo de saberes en la educación superior: co-construcción de situaciones evaluativas en las instancias de prácticas pedagógicas”. Si bien la convocatoria no hace referencia específica a la integralidad de funciones, consideramos que en la praxis la misión de investigación, docencia y extensión

1) Resolución CS N° 207/22.

se articularon y dieron lugar a la emergencia de un acontecimiento potente que amerita ser analizado desde la noción de la integralidad de funciones.

Se trató de una acción que buscó construir un espacio de intercambios de saberes producidos en torno a la evaluación de los aprendizajes en instituciones educativas de nivel superior de la región. Durante su desarrollo se generó una experiencia de construcción de conocimientos que enriqueció de manera sustancial la formación de los docentes y estudiantes que participaron de la acción de extensión, puesto que tuvo lugar una modalidad de trabajo que hizo foco en el análisis, reflexión e intervención sobre una preocupación real y compartida entre los sujetos. Se incorporaron nuevas actividades de aprendizajes orientadas a la participación, colaboración, establecimiento de lazos con las comunidades educativas y compromiso con los territorios en los que realizan sus funciones. En esta trama, la investigación educativa, a través de las investigadoras que se integraron a la acción de extensión, fue interpelada en la dinámica de la praxis y se vio envuelta en la necesidad de resolver de una manera novedosa y no rutinaria problemas complejos utilizando de manera crítica y reflexiva herramientas conceptuales convencionales en tensión con los procesos y las prácticas situadas en las culturas de cada una de las instituciones educativas.

La acción de extensión que estamos describiendo tuvo su origen en diálogos mantenidos entre docentes de tres Institutos Superiores de Formación Docente (en adelante, ISFD) de la provincia, de las localidades de Nogoyá, San Salvador y Diamante, con docentes de las carreras de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, de las cátedras de Evaluación Educativa y Psicología de la Educación; esta última integra, a la vez, una investigación que tiene la evaluación universitaria como objeto de estudio².

En estos diálogos se compartieron preocupaciones relativas a la evaluación de los aprendizajes en las instancias de prácticas docentes. En principio, los docentes de los institutos plantearon situaciones en las que identificaban dificultades en el trabajo colaborativo entre colegas para evaluar intervenciones pedagógicas, observaban una falta de herramientas teóricas y metodológicas para diversificar y complejizar las evaluaciones, y señalaban dificultades en las maneras de retroalimentar las prácticas. En virtud del primer contacto con estas situaciones, pensamos mancomunadamente un proyecto que promoviera espacios de diálogos reflexivos y críticos entre docentes y estudiantes de carreras de formación docente para problematizar y analizar la evaluación en las instancias de prácticas y, finalmente, construir colaborativamente alternativas comprometidas y posibles para transformar tales prácticas. El proyecto se desarrolló entre los meses de septiembre y diciembre de 2022 y contó con la participación de un total de 70 personas incluyendo estudiantes y docentes de los institutos y la facultad, como así también docentes de algunas de las escuelas cofomadoras. Se organizó en dos encuentros virtuales y uno presencial en cada uno de los ISFD, además de varias reuniones de discusión y planificación del equipo coordinador (conformado por referentes de todas las instituciones participantes). En el desarrollo de la acción, el equipo fue documentando el trabajo y las producciones de cada etapa. Sobre la base de ello, se profundizó en el análisis tanto respecto del tema general que abordamos, como del enfoque de la extensión universitaria en el cual nos inscribimos. A continuación, nos proponemos desplegar algunas

2) PID N° 3188 (Resolución CS N° 102/22). Análisis de las características de las buenas prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad en contexto de pandemia.

notas de ese análisis en tres apartados: 1) pensar juntos los problemas: los interrogantes en los distintos momentos del proyecto; 2) la evaluación como problema y campo de preocupaciones compartidas. Algunos hallazgos del proyecto de ampliación de comunidades epistémicas; 3) Articulaciones, confluencias, emergencias. Modos de integrar saberes.

Pensar juntos los problemas: los interrogantes en los distintos momentos del proyecto

Comenzaremos por plantear un asunto que está vinculado con la mayoría de las actividades de docencia, investigación y extensión en las universidades. Nos referimos al trabajo a partir de la formulación, o bien de la emergencia de problemas. Los problemas atraviesan nuestras prácticas y son motor de nuestros proyectos. Propuestas de enseñanza, proyectos de investigación y de extensión tienen sentido en tanto son un intento bien intencionado de trabajar en torno a problemas. En nuestro proyecto, estos problemas se ubican en el campo socioeducativo y en el área temática de la evaluación de los aprendizajes. Los problemas en este campo y área pueden expresar distintas naturalezas, como también se pueden desplegar distintas intervenciones sobre ellos. Pero antes es necesario formularlos. Podemos decir que formular un problema de extensión, pensado a modo de pregunta o conjunto articulado de preguntas específicas (Marradi, Archenti y Piovani, 2018, p. 90), en este caso, de extensión y sobre la evaluación de los aprendizajes, es una tarea que reviste una doble complejidad. Por un lado, la complejidad propia de formular problemas que impulsen a algún tipo de intervención o intervención que sume nuevas cualidades, nuevos modos de expresión (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010) respecto de aquello que comúnmente se entiende por problema (queja por algo que produce malestar, falta, carencia, algo que no es como debería ser, etc.). Por otro lado, la propia complejidad de las prácticas evaluativas (Rafaghelli, 2009, p. 89), que ponen al desnudo los procesos educativos, implican desarticular creencias sobre aquello que es necesario para emitir juicios de valor, y son, en muchos casos, dispositivos de control e instrumentos de poder.

Asumiendo que las complejidades son irreductibles, nos interesa señalar la relevancia que adquirió para el proyecto y su devenir, un ejercicio concreto que podríamos llamar *pensar juntos los problemas*.

Los problemas en torno a la evaluación de las distintas instancias de las prácticas docentes sobre los que finalmente trabajamos no fueron exactamente los problemas que movilizaron la necesidad de plantear una acción de extensión. Como mencionamos en la introducción, el proyecto tuvo su germen en una demanda en particular que proviene de docentes de los ISFD. Esa demanda incluía, por supuesto, una lectura situacional que identificaba asuntos problemáticos para las prácticas. La demanda inicial concreta se dirigía hacia docentes de la universidad que sostenemos investigaciones y espacios de formación en torno de la evaluación: nos demandaban ‘capacitaciones’ tanto para los docentes de los ISFD como para los docentes coformadores. Desde algunas perspectivas de la extensión universitaria, se podría haber pensado esto como “un encuentro que ocurrió entre quien tenía un problema y quién podía resolverlo” (Sutz, 2013, p. 43). Sin embargo, nos gustaría proponer otra idea.

Consideramos que responder a esta demanda de manera literal, nos hubiera ubicado en una perspectiva de universidad pública y, a la vez, en una idea de extensión universitaria que consideramos cuestionable en varios sentidos. Nos referimos a la idea de universidad como espacio único de producción de conocimiento válido y, a una concepción de extensión universitaria entendida como medio para ‘aplicar’ en otros ámbitos de la esfera social, los conocimientos producidos allí. Una universidad proveedora de soluciones construidas previamente y en ámbitos diferentes a los ámbitos en donde emergen los problemas. En palabras de Cano Menoni (2014):

“toda una importante tradición de la extensión universitaria basada, en términos generales, en el modelo de la transferencia tecnológica. Esquemáticamente, se podría señalar que para este modelo la extensión universitaria es un engranaje en el circuito ciencia–innovación–aplicación. En ese continuo, el lugar de la ciencia aparece ligado a la función de investigación (sus laboratorios y sus científicos), y el lugar de la ‘aplicación’ es el que corresponde a la extensión y a los extensionistas, que serían algo así como ‘traductores’ o ‘transmisores’ de los adelantos del conocimiento científico en diversos campos de la sociedad. Toda una organización del campo académico (Bourdieu, 2008) se estructuró en base a este modelo, que conllevó la diferenciación progresiva entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión, con una desigual distribución de los recursos del campo, tanto materiales como simbólicos (prestigio académico), y un conjunto de consecuencias epistemológicas y pedagógicas, originadas en tal fragmentación de los procesos universitarios”. (p. 37)

En cambio, asumimos la extensión universitaria como una práctica que permite desarrollar la escucha como condición para aprender y reflexionar mancomunadamente sobre la naturaleza y contenido de los problemas socioeducativos para transformarlos. Asimismo, como espacio democrático de construcción de saberes en la práctica, como un modo de conocer vinculado con la posibilidad de compartir las experiencias culturales de las personas e instituciones participantes. Al mismo tiempo, otorgamos valor a la noción de comunidades de práctica (Wenger, 2001) y de comunidades epistémicas (Sousa Santos, 2007), pues consideramos que la participación en las prácticas socioeducativas de las comunidades es la principal actividad que permite la co–construcción de nuevos conocimientos.

Desde ese posicionamiento, hemos comenzado por responder a la demanda con la propuesta de co–construir un proyecto que involucre el pensamiento y la acción de todos los actores sociales intervinientes durante todo el proceso. Esto último indica que los problemas que pensamos juntos, no fueron únicamente los relativos a las situaciones evaluativas, sino que también fueron los problemas de orden práctico y metodológico que emergieron en cada etapa de trabajo con aquellos problemas.

Así, el proyecto incluyó desde su diseño, el trabajo colectivo en cuatro momentos clave: (re)lectura situacional y problematización, selección y priorización de problemas, diseño de estrategias y producción de análisis, construcción de situaciones evaluativas alternativas. A continuación (Cuadro 1), se presenta una serie de preguntas derivadas del trabajo metodológico en cada momento que buscan guiar el ejercicio de pensar juntos los problemas:

Cuadro 1. Preguntas orientadoras de acuerdo con los momentos del trabajo grupal

(Re) lectura situacional y problematización	¿Cuáles son los problemas de la evaluación en las instancias de prácticas que identifican las docentes? ¿Cuáles son los que señalan las practicantes? ¿Cuáles son los que señalan las docentes coformadoras? ¿Cuáles identificamos docentes y estudiantes en nuestras cátedras de la universidad? ¿Por qué esos asuntos son comprendidos por quienes los enuncian como “problemas” para las prácticas? ¿Cuáles son los sentidos emergentes acerca de “problemas de evaluación en las prácticas docentes”?
Selección y priorización de problemas	¿Qué puntos en común hay entre los problemas enunciados por los distintos actores? ¿Dónde se articulan? ¿En qué aspectos difieren o se tensionan? ¿Qué fracturas podemos identificar? ¿Cuáles consideramos problemas de fondo y cuáles problemas superficiales o desencadenados? ¿Cuáles movilizan a intervenir y cuáles podrían ser considerados “falsos problemas” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010)? ¿De qué maneras los problemas se expresan en las relaciones de poder? ¿Qué efectos y afectaciones producen? ¿Cuáles son posibles de abordar en el marco de nuestras posiciones, las condiciones en cada caso y los límites del proyecto?
Diseño de estrategias y producción de análisis	¿Qué perspectivas teóricas y metodológicas reconocemos en las lecturas que hacen unos, otros y otros actores acerca de los problemas? ¿En qué enfoques epistémicos y pedagógicos los inscribimos? ¿Qué prácticas concretas se desean reformular? ¿Cuáles son las escenas o situaciones ideales, anheladas o esperadas en cada caso? ¿Qué saberes construidos en las prácticas ofrecemos para el análisis de modo tal que conduzcan a intervenciones viables? ¿De qué manera convocamos al diálogo a todos los participantes? ¿Cuáles podrían ser los modos de documentación de los análisis colectivos y grupales?
Construcción de situaciones evaluativas alternativas	En virtud del camino realizado, ¿Qué dinámicas y actividades son propicias para la co-construcción? ¿De qué maneras se expresan estas co-construcciones? ¿Cuáles son las formas en que contribuirán a abordar los problemas enunciados? ¿Cuáles son los compromisos que cada actor social involucrado deberá asumir en sus prácticas para sostener las acciones transformadoras? ¿Cómo se evaluarán las propuestas alternativas?

Fuente: elaboración propia, 2023, sobre la base de la información sistematizada en 2022.

A partir de la experiencia, podemos decir que con la premisa de pensar juntos los problemas, en vez de una propuesta de capacitación en donde unos presentan a otros los conocimientos válidos para intervenir en sus prácticas, co-construimos un proyecto de encuentro de comunidades de práctica y de ampliación de comunidades epistémicas.

Se trata de un posicionamiento que permite generar las condiciones —momentos, dinámicas, actividades, climas, etc.— para desarrollar el ejercicio de pensar críticamente en las propias prácticas de evaluación, mucho antes de formular soluciones y con la convicción de que tales soluciones se encuentran en el trabajo con otros. En ese sentido, recuperamos algunos testimonios de los docentes y estudiantes participantes:

“La experiencia fue enriquecedora en tanto mostró las tensiones que atravesamos con la evaluación a la vez que permitió encontrar modos de analizarlas y proponer alternativas. En ese sentido, el encuentro de voces fue una instancia de enriquecimiento colectivo”. (Docente de ISFD de Nogoyá, 2022)

“En todos los encuentros se dialogó horizontalmente y ello permitió la apertura de temas vinculados con lo didáctico y a lo institucional respecto del dispositivo del ateneo. En el presencial todos pusieron su voz, se preguntaron qué más se puede seguir haciendo”. (Docente de Evaluación Educativa, 2022)

“En el intercambio hemos encontrado problemas similares y el mismo compromiso de abordarlos y de seguir interviniendo en ellos”. (Docente de ISFD de Nogoyá, 2022)

“Los encuentros permitieron salir de la queja y construir el problema, darle soportes teóricos, un borde para trabajarlos”. (Docente de ISFD de San Salvador, 2022)

“En esta actividad nos dimos cuenta de que, si bien cada instancia tiene criterios específicos, es importante articularlos para evaluar la práctica de manera integrada. Nos gustó mucho hacerlo de manera colaborativa”. (Estudiante de ISFD de Nogoyá, 2022)

“La experiencia fue interesante y fecunda. Es necesario ampliar la participación hacia más docentes, docentes coformadores, estudiantes e institutos ya que lo hecho dio cuenta de una imperiosa necesidad de diálogo”. (Docente de ISFD de Diamante, 2022)

En síntesis, consideramos que el ejercicio de pensar juntos los problemas en los proyectos de extensión ubica a todos los actores participantes en una relación de horizontalidad para la toma de decisiones respecto de la situación en la que se desea intervenir. Colabora en la formación de profesionales con capacidad de autocrítica y de trabajo mancomunado, democrático y propositivo. Esto aporta a la construcción de una universidad pluralista, no cerrada sobre sí misma, en sus propios intereses y/o en un interés extractivista. En otras palabras, aporta a pensar una universidad en verdadero diálogo participativo con otros actores de la sociedad, comprometida en la construcción de una soberanía epistémica.

La evaluación como problema y campo de preocupaciones compartidas.

Algunos hallazgos del proyecto de ampliación de comunidades epistémicas

Como se mencionó, esta experiencia se inicia con el propósito de construir un espacio de intercambio de saberes en torno a la evaluación de los aprendizajes en instituciones educativas de nivel superior. Desde las dinámicas que comprendieron los momentos expuestos, se trabajó particularmente en torno de tres objetos inscriptos en el campo de la evaluación y en las instancias de prácticas docentes: los criterios de evaluación de prácticas docentes, las narrativas de experiencias de prácticas docentes, y los ateneos de prácticas docentes. El valor de trabajar acuerdos en relación con estos tres asuntos reside en pensar juntos qué es importante mirar, por qué y para qué. Es deseable que los acuerdos sean públicos lo cual atribuye transparencia al proceso evaluativo pues actúan de referentes para comprender cómo están sucediendo las cosas. Los siguientes puntos, contemplados sobre la base de la información sistematizada en 2022, expresan una breve síntesis de tales acuerdos grupales para cada caso:

Criterios de evaluación de prácticas docentes

Los criterios de evaluación de prácticas docentes definen cómo queremos ser docentes. El ejercicio de co-construirlos lleva a reflexionar sobre el sentido político, ético y pedagógico de la educación. La diversidad de criterios intenta abarcar distintos momentos de la práctica docente y aquellas cuestiones valiosas que no pueden expresarse en números.

Se identificaron tres momentos clave en los que se requerían definiciones o redefiniciones de criterios: la observación y análisis de clase, la planificación de la enseñanza, y la práctica de enseñanza. Se acordó:

- Respecto de la observación y análisis de clases:
 - Registrar descriptivamente distintas actividades en el aula.
 - Reflexionar en torno de lo planificado y lo ocurrido.
 - Repensar el lugar del error en la clase.
 - Identificar los conocimientos que tienen los estudiantes para luego recuperarlos en la propuesta.
 - Pensar desde los marcos conceptuales abordados en los espacios de prácticas.
 - Considerar los aportes derivados de la entrevista con la docente coformadora.
 - Plantear las observaciones como instancias participantes.

- Respecto de la planificación de la enseñanza:
 - Buscar la coherencia de la propuesta con lo observado y analizado.
 - Proponer actividades didácticamente significativas. No actividades por la actividad en sí misma.
 - Considerar los conocimientos previos de los alumnos en el diseño de actividades.
 - Diseñar estrategias innovadoras y desafiantes. Animarse a propuestas no exploradas en vez de recurrir a las mismas estrategias que utilizan las docentes.

- Respecto de la práctica de enseñanza:
 - ¿Cómo se vincula la practicante con el grupo? ¿Qué características adquiere ese vínculo?
 - ¿Cómo actúa frente a emergentes o situaciones no esperadas? ¿Adecúa sus estrategias a las distintas situaciones?
 - ¿Cómo dialoga su discurso con los conocimientos de los alumnos? ¿Inscribe las actividades de aprendizaje en esos conocimientos? ¿De qué maneras acompaña el proceso de apropiación de nuevos conocimientos? ¿Cómo interviene en situaciones de “error”?

Ateneos de prácticas docentes

Los ateneos son dispositivos pensados y utilizados para recrear, analizar situaciones contextualizadamente y favorecer la comprensión y el planteo de alternativas de acción.

Son propicios para trabajar entre estudiantes que realizan las prácticas de formación docente y las instituciones asociadas; entre ellos y las coformadoras. La idea central de los ateneos es la reflexión sobre la práctica acompañada de marcos teóricos que permitan su análisis, interpretación y mejora.

Se señalaron varios problemas relacionados con las dinámicas y vínculos que se proponen en los ateneos, el acompañamiento y la preparación para llegar a estas instancias, los criterios de evaluación, entre los principales. Para trabajar sobre ellos, se propuso:

- Enfocar la evaluación en el vínculo con el conocimiento y la reflexión sobre la propia práctica y distanciarse de la mirada evaluativa de castigo considerando los efectos emocionales que esta produce.
- Generar instancias de ensayo donde se propongan actividades de toma de la palabra.

- Abordar, desde la enseñanza, las herramientas de argumentación y fundamentación que los estudiantes, luego, pongan en práctica en los ateneos.
- Revisar la conformación del tribunal docente evaluador buscando que sean docentes que han acompañado las trayectorias de los estudiantes, que reconozcan sus procesos cognitivos y que retroalimenten constructivamente sus presentaciones.
- Establecer acuerdos entre docentes coformadores y docentes de prácticas respecto de los contenidos a trabajar, los modos de abordarlos y los criterios (disciplinares, didácticos e institucionales) para evaluarlos.

Narrativas de prácticas docentes

Se trata de un texto que recupera desde una perspectiva narrativa la experiencia de las practicantes. Es un instrumento potente para la construcción de la identidad docente que suele plantearse en momentos integradores de la evaluación. Adquiere distintos formatos, aunque es preponderante el escrito. En cuanto a su estructura, se definen distintos componentes que incluyen descripciones, problematizaciones, análisis teóricos y reflexivos, conclusiones y planteo de nuevos interrogantes, entre otras.

Se identifican varias situaciones problemáticas en torno de la producción de este texto, vinculadas con sus consignas orientadoras, el acompañamiento durante el proceso de escritura, los tiempos destinados a la lectura–escritura–reflexión, el registro y la documentación de la propia experiencia, entre las principales. Para abordarlas, se acordó:

- Integrar el instrumento a las propuestas de enseñanza en los espacios de prácticas, abordando la narrativa de experiencias como contenido.
- Generar condiciones para desarrollar el ejercicio de la problematización durante las instancias de prácticas docentes.
- Disponer y generar momentos de escucha y retroalimentación de las ideas en proceso de desarrollo, reconociendo la importancia de construir una comunidad de interlocutores en el aula.
- Ensayar reflexiones sobre las prácticas a partir de las lecturas compartidas.
- Acompañar el proceso de toma de decisiones respecto de qué, cómo, para qué y para quién/es escribir.
- Diseñar estrategias que colaboren en la construcción de una voz propia que narre la singularidad de su experiencia de práctica docente.
- Trabajar la escritura a partir de la producción de archivos con distintos registros de las instancias de prácticas.
- Posicionar a la narrativa como herramienta de investigación sobre la propia práctica durante toda la formación.
- Dar visibilidad y valor a las narrativas producidas, más allá del aula, a partir de su publicación.

De los encuentros entre las instituciones, las personas, sus prácticas y las situaciones co–construidas en relación con esos tres asuntos, derivan algunos principios relacionados con la evaluación de los aprendizajes que consideramos oportuno compartir:

- La evaluación de los aprendizajes es una *práctica reflexiva* que aporta elementos significativos para transformar otras prácticas, tales como las de la enseñanza. En ese sentido,

ofrece informaciones concretas relativas a las diversas dimensiones que atraviesan a las prácticas. Esas informaciones son insumo para las reflexiones y análisis individuales, grupales y colectivos.

- Es una *práctica de justicia social y cognitiva*, su procedimiento alberga la perspectiva de las personas implicadas dándoles protagonismo a aquellas que tradicionalmente han sido marginadas de la construcción de las valoraciones e interpretaciones sobre la calidad de los procesos educativos. En este sentido es inclusiva pues considera las perspectivas de quienes son los principales destinatarios de los juicios de valor.

- Es una *práctica democrática*, pues está comprometida con los valores democráticos y el derecho a la educación. Bajo este paraguas es central la responsabilidad que adoptan los actores de informar sobre las trayectorias educativas para mejorarlas.

- Es una *práctica dialógica* que sin desconocer las relaciones de poder busca que el intercambio de ideas y posiciones se mantengan en espacios deliberativos libres de presiones y condicionamientos de modo tal de garantizar la autenticidad de los juicios de valor.

- Es una *práctica creativa y situada* ya que el diseño de situaciones, instrumentos, criterios, dispositivos de evaluación desafía a las personas o los grupos de personas involucradas a producir sus propias elaboraciones para cada contexto. El planteo de nuevas preguntas o situaciones no pensadas, convoca a proponer nuevas soluciones. El diseño de estas nuevas soluciones adquiere sentido en el marco de las particularidades del contexto en el que se inscriben los asuntos a evaluar.

- Es una *práctica integrada en la enseñanza*, ya que las características que adquieren los instrumentos e instancias de evaluación son abordadas durante el proceso de enseñanza. En ese sentido, la evaluación no se constituye como un escenario inesperado para los estudiantes, sino como un momento para el cual fueron construyendo progresivamente herramientas.

- Es una *práctica distribuida* (Rafaghelli, 2021) que se relaciona y abarca distintos componentes en simultáneo, lo que le otorga una dimensión de complejidad pocas veces vista, que va desde consideraciones contextuales hasta la naturaleza del recorte de la realidad que se está evaluando.

Finalmente, y como sostienen House y Howe (2001), el hecho de que la evaluación reflexiva, justa, democrática, dialógica, creativa, situada, integrada y distribuida sea un ideal complejo de alcanzar, no significa que no podamos acercarnos a ella. Más aún, consideramos necesarios todos los esfuerzos (desde dimensiones pedagógicas, organizacionales y administrativas, de gestión y de las políticas educativas) para colaborar progresivamente en este acercamiento, a la vez que se transformen las prácticas de evaluación tradicionales respecto de las cuales, consideramos, existen ya suficientes cuestionamientos.

Articulaciones, confluencias, emergencias. Modos de integrar saberes

En este apartado se describe y problematiza sobre la confluencia entre las dimensiones (docencia, extensión e investigación) que abrevan en la construcción de saberes entre instituciones y actores portadores de distintas experiencias profesionales y prácticas, y la identidad que adopta la formación de actores involucrados en las acciones de extensión.

Concepciones heredadas

La formación universitaria ha estado orientada por la transmisión de contenidos —a través de la enseñanza— para lograr que los estudiantes accedan al dominio teórico de saberes vinculados con los campos profesionales. Al mismo tiempo, se ha establecido una clara distinción entre actividades intelectuales y actividades manuales o prácticas. Esta diferenciación llevó a una postura dualista: una mente racional en contraste con un actuar intuitivo. Esta concepción pedagógica proviene del Siglo V aC, dominó las políticas educativas durante el Siglo XVIII y continúa influyendo en la formación académica en la actualidad, privilegiándose la cognición y el contenido de lo que se enseña, y devaluándose la acción, la práctica reflexiva, los afectos y las emociones (Bornckbank y Mc Gill, 2018).

La transmisión de los conocimientos disciplinares, de enfoques didácticos, diseños de clase, evaluación y tratamiento de problemas socioeducativos emergentes ha sido la forma de compartir experiencias y actualización en los distintos campos del saber. La actualización se ha centrado en la presentación de los capacitadores de nuevos conocimientos a las personas bajo el supuesto de que no los han recibido en su formación inicial. Siguiendo esta lógica, los formadores imparten conocimientos sin conocer cuáles son las prácticas de los actores destinatarios de las propuestas de formación. Es decir, se caracterizaban por hablar y no escuchar, no están dispuestos a partir de las prácticas y representaciones de sus colegas pues hacerlo debilita cualquier planificación o cualquier preparación a fondo. Trabajar sobre el diálogo emergente implica improvisar, ser abierto y flexible, y en cierto modo, construir una formación situada y a medida con el desafío que todo esto implica (Perrenoud, 2017).

La fenomenología, el interaccionismo, la etnometodología y la hermenéutica buscan romper con el positivismo triunfante de los años 60. Schön (citado por Perrenoud, 2017) ha realizado un gran aporte a la hora de conceptualizar la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica de la reflexión y del conocimiento en la acción. Ahora bien, más allá del tiempo transcurrido no puede decirse que el concepto de practicante reflexivo esté superado. El concepto de reflexión en la acción está relativamente vacío de contenidos, pues no dice sobre qué ni cómo el practicante reflexiona, ni tampoco especifica los efectos de esa reflexión.

Espacios de formación en las acciones de extensión

En la experiencia que se comparte en estas páginas nos enfocamos en desarrollar una propuesta de acción de extensión que articuló formación científica y práctica reflexivas sobre la base de un análisis y diagnóstico participativo (Brawerman y Cardarelli, 2017) de situaciones profesionales y problemáticas más o menos comunes vinculadas a la evaluación de los aprendizajes. A sabiendas de que es imposible abarcar todo, se definieron en los primeros encuentros prioridades que permitieron a la vez renombrar los problemas.

La experiencia abarcó la formación de la reflexión sobre la práctica de estudiantes y docentes con distintos grados de formación. Debimos centrarnos en determinados temas para desarrollar de la mejor manera posible la capacidad de escucha, observación, análisis y conversación para construir en simultáneo y bajo la lógica colaborativa conocimientos transversales. Que fueran, a la vez, lo suficientemente ricos y especializados que permitieran reflexionar para comprender e intervenir y transformar las representaciones y las prácticas sobre la evaluación de los aprendizajes en la educación superior.

En algunos espacios se discute sobre la pertinencia de incluir a los estudiantes más jóvenes en acciones de extensión. Nosotros consideramos que es un error excluirlas y que es importante que desde la formación inicial se puedan crear lugares para participar y habilitar instancias de formación que involucren el análisis de las prácticas en la práctica. Algo de esto se trasluce en los siguientes testimonios de estudiantes de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación que participaron de la acción:

“En el encuentro comprendí de qué hablaban los docentes y estudiantes de Nogoyá cuando decían que tenían problemas en las instancias de ateneo. Nunca lo había escuchado y me pareció valioso que se lo pueda pensar como instrumento de evaluación”. (Estudiante de Evaluación Educativa, 2022)

“Me gustó saber que se pueden construir criterios de evaluación junto con los estudiantes”. (Estudiante de Psicología de la Educación, 2022)

“Me resultó inspirador saber que los docentes se cuestionan sus propias prácticas y que dedican tiempo a pensar con otros en cómo mejorar una consigna”. (Estudiante de Psicología de la Educación, 2022)

“En el primer encuentro me sentía nerviosa de estar con tanta gente que sabía tanto de este tema. Me daba intriga y me generaba interés escucharles pero no me animaba a hablar porque sentía que me faltaba vocabulario. La escuchaba a la coordinadora de práctica de Diamante y pensaba ‘yo quiero llegar a ser así, es mi sueño tener esas herramientas para hablar’. En el tercer encuentro me sentí muy contenta porque me di cuenta de que pude dialogar. Estoy muy agradecida, nunca pensé que en la facultad íbamos a hacer algo como esto, no sabía lo que era la extensión”. (Estudiante de Psicología de la Educación, 2022)

Como afirma Perrenoud (2017), es necesario contar con lugares para el análisis de uno mismo, sobre los propios miedos y las emociones para favorecer el desarrollo de la persona y de su identidad. Es una manera de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo” (Merieu citado por Perrenoud, 2017, p. 17).

La experiencia nos permite plantear que deben darse algunas condiciones para que los estudiantes puedan apropiarse de la formación en la práctica reflexiva, una de ellas es abandonando el oficio de alumno, pasivo y receptor para convertirse progresivamente en actor de su formación, aceptando formas de implicación, incertidumbre y riesgo ante la complejidad.

El diálogo, la conversación, el intercambio de saberes y la reflexión en la acción y sobre la acción son la base de la propuesta de formación en la acción de extensión y para la construcción de conocimientos críticos, reflexivos y situados.

Emergencias

Es un desafío combatir la ilusión todavía dominante de que la formación científica inicial abstracta y fragmentada es suficiente para la acción y transformación de las prácticas evaluativas.

Compartimos la propuesta de formación reflexiva, colaborativa y en la acción que propone Perrenoud (2017) ya que es una invitación a trabajar con las representaciones de los enseñantes y no ignorarlas; valora los gestos profesionales y su proceso de transformación;

aprovecha la situación privilegiada en la que los actores se encuentran por estar ligados a la práctica. De este modo, el análisis de la práctica, el trabajo con situaciones problemáticas emergentes son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar en conjunto formación científica y práctica reflexiva. Esta última es el hilo conductor de una propuesta de formación que debe estar presente desde el inicio de las acciones de extensión y del programa de integralidad de funciones.

La integralidad de funciones invita a pensar la construcción articulada de conocimientos. Ahora bien, los conocimientos adquiridos por la experticia docente, la extensión y la investigación son necesarios pero insuficientes si no se dan junto con un trabajo intelectual colaborativo y reflexivo para comprender cómo las funciones se articulan en la complejidad de la acción situada. Nos queda en agenda el compromiso de profundizar en las bases científicas del conocimiento que emerge desde la acción.

Algunas notas para continuar el diálogo sobre la integralidad de funciones

En el artículo hemos planteado un primer análisis de una acción de extensión desarrollada recientemente. Hemos desplegado algunas líneas reflexivas tanto en torno al tema en particular que abordó la acción como a cuestiones de índole metodológicas. También, hemos articulado algunas líneas respecto de la extensión universitaria y de su relevancia para la formación universitaria en términos generales y para la formación docente de manera particular. Nos gustaría en este cierre ofrecer una serie de notas que consideramos oportunas para continuar el diálogo respecto de la integralidad de funciones y del lugar de la evaluación en ella:

- La integralidad de las funciones de enseñanza, investigación y extensión es un impulso para comenzar a aceptar nuevos modos de construcción de conocimientos científicos.
- Reconoce al mismo tiempo que pone en valor, la coexistencia de diferentes formas por medio de las cuales se construyen saberes, se comprende y representa el mundo. Por lo tanto, invita a confiar en otros tipos y métodos de conocimientos.
- Cuestiona la idea de que existe un único modo de conocer, apuesta a una epistemología y visión del conocimiento menos dogmática, más amplia, integral y pluralista.
- Se interesa en abordar problemáticas socioeducativas buscando interpretaciones menos fragmentadas y construyendo explicaciones de manera situada.
- Involucra, en todos los momentos de trabajo, a todos los participantes mediante el ejercicio de pensamiento colectivo en torno de los problemas que se abordan tanto en el marco de las áreas temáticas en las que se interviene, como en torno de los problemas de orden práctico y metodológico propios del desarrollo del proyecto.
- Asume el desafío de avanzar en la producción de conocimientos científicos con sensibilidad a las diversas subjetividades, a las particularidades de género, grupos y culturas, ya que hay una diversidad de experiencias distribuidas en distintos escenarios sociales y actores, y la riqueza de la producción científica estriba en reconocer que el aporte de cada uno y la interacción entre ellos genera mejores posibilidades de comprender para transformar situaciones de exclusión, injusticia y desigualdad social.
- Permite superar la visión de la formación universitaria aséptica, neutra y desvinculada de los problemas sociales y comenzar a asumir, en su lugar, la compleja trama de relaciones sociopolíticas que supone la formación de profesionales comprometidos con la comunidad.

- Reivindica la naturaleza socialmente construida de los saberes: los sistemas sociales en los que participan actores sociales, docentes y estudiantes influyen en los procesos de formación “pues ningún pensamiento humano es inmune a la influencia ideologizadora del contexto sociopolítico” (Bronckbank y McGill, 2002).

- La construcción de saberes científicos, a través de la integralidad de funciones, deja al descubierto la necesidad de reflexionar sobre nuevos modos de pensar y llevar adelante la evaluación en y de las acciones de extensión. Favorecer estudios cualitativos distribuidos en las ramificaciones que emergen en la práctica socio educativa, priorizar como máximo referente el pluralismo cognitivo (Eisner, 2002) que recurre a la participación, deliberación, reflexión y negociación de sentidos tanto para intervenir como para comprender la acción.

- La característica de la evaluación en las acciones de extensión excede al procesamiento cuantitativo de datos, se requieren enfoques sensibles y situados que permitan describir, interpretar y comprender para transformar la complejidad de las prácticas. Lejos quedan las evaluaciones realizadas sobre la base de diseños de corte positivistas que buscan identificar la calidad de la adquisición individual, abstracta y fragmentada de saberes. En su lugar, se proponen situaciones evaluativas que articulan las voces de distintos actores, recurren a diferentes estrategias de recolección de información y se distribuyen en distintos momentos de la acción. En este sentido, la evaluación cumple distintas funciones, es herramienta política para el diseño y gestión de las acciones de integralidad de funciones y, al mismo tiempo, aporta información para entender e intervenir para transformar las prácticas socioeducativas.

Reconocimiento

Esta acción de extensión fue posible gracias a los y las docentes y estudiantes de los profesorado de la Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 de Nogoyá, del Instituto de Educación Superior San Salvador de San Salvador y del Instituto Santa María, de Diamante, y a las docentes cofomadoras de las escuelas. A los equipos docentes de las cátedras Evaluación Educativa, Psicología de la educación y los y las estudiantes de primero y cuarto año de las carreras de Ciencias de la Educación. A todos y todas, nuestro profundo agradecimiento por la apertura, el compromiso y la voluntad puesta en el diálogo de saberes. Agradecemos a Harieth Tatiana Pineda por la colaboración con la traducción al inglés y a nuestra querida y siempre generosa maestra, Susana Gelman por su lectura y comentarios.

Referencias

- Arocena, Rodrigo (2013). Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En Arocena, R., Tomasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 43–58). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/33/Integralidad%20tensiones%20y%20perspectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brawerman, J. y Cardarelli, G. (Coords.) (2017). *Investigación diagnóstica con enfoque participativo. Construcción del conocimiento y acción social*. Noveduc
- Brockbank, A.; McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.

- Cano Menoni, J. A. (2014). *La extensión universitaria en la transformación de la universidad latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos*. CLACSO.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós. Colección Voces de la educación.
- Eisner, E. W. (2002). *La escuela que todos necesitamos*. Paidós.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Perrenoud, P. (2017). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAO.
- House, E. y Howe, K. R (2001). *Valores en evaluación social*. Morata.
- Rafaghelli, M. (2009). ¡Malditos Referentes! Sobre la Necesidad de Reflexionar en Torno a los Referentes en las Prácticas Evaluadoras. *Itinerarios Educativos*, 1(3), 86–104. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i3.3917>
- Rafaghelli, M. (2021). *La evaluación distribuida*. https://www.academia.edu/49167596/La_evaluaci%C3%B3n_distribuida
- Sousa Santos, Boaventura de (2007). *La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores.
- Sutz, J. (2013). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En Arocena, R., Tommasino, H., Rodríguez, N., Sutz, J., Álvarez Pedrosian, E. y Romano, A. (Eds.). *Cuadernos de Extensión N° 1. Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 43–58). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/33/Integralidad%20tensiones%20y%20perspectivas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vasilachis, I. (2006) (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós.

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M. Curación de contenidos y datos: Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M. Análisis formal de los datos: Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M. Redacción – borrador original: Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M. Redacción – revisión y edición: Rafaghelli, M., San Román, C. y Turriani, M.

Biografía del autor/a

Milagros Rafaghelli, Magíster y doctora en Educación (UNER). Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Educación y Diploma Superior en Constructivismo y Educación (FLACSO–Argentina). Profesora ordinaria de Psicología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC–UNL) y Facultad de Ciencias de la Educación (Fcedu–UNER). Docente en la cátedra Evaluación (Fcedu–UNER). Docente de la Diplomatura en Diseño y Desarrollo de Proyectos Socio Comunitarios en la Educación Secundaria (Colegio Nacional de Monserrat, Universidad Nacional de Córdoba). Miembro de la Comisión Directiva del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI–FHUC–UNL) Miembro del Comité Académico y docente de Posgrado en la Especialización y Maestría en Docencia Universitaria (Fcedu–UNER). Directora de Proyectos de Investigación (UNER) y de PEEE (UNL). Coordinadora de procesos de Autoevaluación Institucional y de Evaluación de políticas y acciones educativas.

Candela San Román, Especialista en tecnología educativa (FFyL–UBA). Especialista de nivel superior en Educación y TIC (INFOD). Cursó la Maestría en Tecnología Educativa (FFyL–UBA). Profesora adjunta interina

en la cátedra Psicología de la educación y Coordinadora de carreras de Ciencias de la Educación en FCE-DU-UNER. Docente en Seminario de Diseño de proyecto educativo y Taller de trabajo final en Licenciatura en Gestión educativa de la FHUC-UNL. Docente en Nuevas perspectivas para la enseñanza de las ciencias sociales en la sociedad digital en Licenciatura en enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Secundaria de la UNIPE. Directora de acciones de extensión y proyectos de innovación e incentivo a la docencia. Integrante de equipos de investigación.

Marianela Turriani, estudiante avanzada del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCE-DU-UNER). Docente en Instituto Secundario de Gestión Social “Pablo de Tarso” de la ciudad de Paraná. Tutora en aula virtual del Taller de Trabajo Final en Licenciatura en Gestión Educativa de la FHUC-UNL. Integrante de acciones de extensión y equipos de investigación en FCEDU-UNER.