



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



TITULO: “Técnicas e instrumentos de evaluación. Un desafío en la acreditación de las prácticas de extensión”

EJE: Incorporación curricular de la extensión. Las prácticas de extensión en las carreras universitarias.

AUTORES: T.O. Boffelli, Mariana, Prof. Sordo, Sandra

REFERENCIA INSTITUCIONAL: UNL

CONTACTOS: extensionenlacurricula@unl.edu.ar

RESUMEN

Esta producción se inscribe en el marco de la propuesta que surge a partir de la Resolución nº 274/07 del Honorable Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral donde se dispone que las prácticas de extensión se incorporen en el currículum universitario de todas las carreras de grado (lo cual se encuentra en etapa de construcción de su implementación).

En su Art. 1º alude a las mismas como “interacciones, e intervenciones sociales, vinculadas a la formación profesional...” y en el Art. 4º se entiende por “prácticas de extensión” al “conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social.”

En este sentido, el objetivo es reconocer los múltiples espacios de reflexión que ofrece la experiencia, como aquellos que encarnan los procesos de evaluación y autoevaluación de los actores involucrados, tendientes a mejorar las estrategias de acción y a capitalizar lo emergente en ellas, a los fines de viabilizar la incorporación curricular de la extensión.

Una de las miradas se focaliza sobre el análisis de las posibles técnicas e instrumentos de evaluación, con el propósito de darnos herramientas que posibiliten los procesos reflexivos a los que nos convoca la misma.

El enfoque adoptado es el que ofrece los aportes de una evaluación como campo de producción del conocimiento orientado a la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en detrimento de la visión instrumentalista; en la que aún, suelen inscribirse las



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



prácticas evaluativas. En relación a ello, la invitación es a pensar acerca de la pertinencia de las técnicas e instrumentos elegidos, a la hora de acreditar las prácticas de extensión.

Cabe señalar que, las fuentes de información utilizadas son las síntesis e informes producidos durante el trayecto realizado hasta la actualidad, en el marco de la experiencia que busca concretar la propuesta de incorporación curricular, los cuales proceden del Área de Incorporación Curricular de la Extensión.

La presentación que aquí se realiza no hace a un proyecto específico de extensión, lo que estamos intentando a través de esto es generar espacios para la reflexión en función de que aún no se están implementando las prácticas de extensión según la Resolución anteriormente mencionada.

Considerando que dicho tema “evaluación” ha surgido como uno de los interrogantes en las distintas estrategias que se han venido trabajando desde el área junto con los docentes, estudiantes y autoridades, es que planteamos el trabajo desde una teorización que convoque a pensar la evaluación en las prácticas de extensión incorporadas al currículo.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



DESARROLLO

Inicialmente de forma breve y a manera de introducción, trataremos de plasmar lo que se viene trabajando desde la Secretaría de Extensión de la UNL, específicamente desde el Área de Incorporación Curricular de la extensión, en lo que respecta al tema que nos aboca. En este sentido podemos decir que a partir de la Res. 274/07 HCS que establece la incorporación de prácticas de extensión en todas las carreras de grado de la UNL, se ha comenzado a trabajar en un análisis de la situación de la extensión en las Unidades Académicas de esta Universidad, con el objeto de diseñar mecanismos de implementación de dicha resolución, a fin de identificar posibles espacios curriculares desde los que los estudiantes podrían acreditar las mencionadas Prácticas de Extensión y pensar también en los procesos de cómo acreditarlas.

El trabajo que se ha venido realizando tiene varias instancias tales como un relevamiento sobre la opinión y percepción de los secretarios, directores de carrera, docentes y estudiantes de las distintas carreras de grado de esta casa de estudios, la realización de talleres, cursos de extensión y de posgrado y también la elaboración del documento "*Lineamientos para la Incorporación Curricular de las Prácticas de Extensión en las Carreras de Grado de la UNL*" en el que definimos un marco teórico que permita delinear los aspectos más relevantes que caracterizan a las prácticas de extensión, y cómo -desde una perspectiva pedagógica,- éstas pueden ser pensadas como estrategias privilegiadas en la construcción del conocimiento.

Considerando esto pensamos que es posible enfocar a la extensión desde múltiples dimensiones, y en este sentido, la primera apunta a la "dimensión social", tomando la perspectiva de Max Neef en torno al concepto de desarrollo, el que está vinculado al binomio necesidades-satisfactores. Las necesidades consideradas en una doble dimensión: como carencias y como potencialidad. Los satisfactores constituyen la dimensión histórica de las necesidades, desde una doble trayectoria: se modifican con el ritmo de las transformaciones, se diversifican acorde a la cultura y los estratos sociales. Constituyen formas de ser, tener, hacer y estar. Incluyen: formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales y condiciones subjetivas.

Las necesidades, para el autor de referencia, son finitas, clasificables, son las mismas en las diferentes culturas y períodos históricos. Max Neef concibe un modelo de



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Desarrollo que promueva la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, generando crecientes niveles de auto dependencia, una articulación armónica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, que articule procesos globales con las particularidades locales, lo personal con lo social, y a la vez incluya mecanismos de participación que fortalezcan la vinculación Estado y sociedad civil. Por otra parte, la extensión es pensada también como una “herramienta para la construcción de espacios sociales” siendo en esos espacios donde se ponen en acción y en cuestión las producciones teóricas con la realidad, posibilitando de este modo la construcción de conocimientos que puedan ser útiles para todos los actores sociales, Sociedad – Universidad. Alfredo Carballeda analiza el escenario de la intervención en lo social, ésta se configura en un contexto de crisis, que, durante los últimos treinta años ha dificultado el sostenimiento de lazos sociales, derivando en un proceso de “fragmentación social”. De esta manera, la intervención debe ser un mecanismo de integración. Destaca que “... la intervención comunitaria se relaciona con una serie de elementos integradores, organizadores y simbólicos que pueden servir en función de la reconstrucción de identidades en un escenario microsocioal.” (Carballeda, 2002).

La segunda, a la “dimensión dialógica”, en términos de comunicación, dicho en palabras de Paulo Freire “... la comunicación verdadera no es la transferencia, o la transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente.”

Y la tercera, a la “dimensión pedagógica” de la extensión. Teniendo en cuenta estas dimensiones, la propuesta de incorporar la extensión en el currículo, es una invitación a pensar que el conocimiento es más significativo y potente si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. Las ideas de John Dewey¹ acerca de la importancia de la experiencia, el lugar y el sentido de ella en las instancias de formación, se entrelazan con nuevas ideas en el campo de la educación que hablan de la importancia de los aprendizajes y actividades situadas, ambas intentan justificar esta propuesta. Para los teóricos de la actividad situada², el aprendizaje es el proceso mismo que se da en las relaciones que se tejen entre personas, actividades y situaciones como una sola entidad abarcadora. Actividad, aprendizaje y contexto; pensamiento, sentimiento y acción son

¹ Las ideas de Dewey (1859-1952) de sólida base filosóficas y políticas, introdujeron no sólo en Estados Unidos, su país de origen, sino en una gran diversidad de países, nuevas maneras de pensar las prácticas educativas.

² Algunos referentes de esto aportes son Newman y Griffin 1991; Cole, 1996; Chaiklin y Lave 1996; Gallimore, R y Tharp R 1990), Engeström, (1996), Säljö (1996)



XI CONGRESO
IBEROAMERICANO
DE EXTENSION
UNIVERSITARIA

INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



dimensiones que se entrelazan en un todo unificado.

Una propuesta de esta naturaleza, recupera la importancia del intercambio social en la construcción de conocimientos. Desde la dimensión pedagógica, incorporar la extensión al currículo implica una innovación, por lo tanto es posible que por momentos tenga que competir, reemplazar, modificar o sino, integrar aquellas teorías ya formadas sobre las maneras de concebir la formación universitaria, esto tanto para docente como para alumnos universitarios.

Cercana a esta concepción, podemos afirmar tal como sostiene Silvia Brusilovsky que:

“La metodología universitaria más generalizada se caracteriza por transmitir el conocimiento científico como saber acabado, tomado como evidente y desvinculado de la situación social concreta en la que se lo produjo. Los saberes cotidianos de los estudiantes no suelen ser analizados con los marcos teóricos de las asignaturas -salvo las residencias de final de carrera y las escasas pasantías u otras formas de “trabajos en terreno”- consisten en actividades que aunque proyecten el pasaje por algunas experiencias, no siempre suelen hacerlo sobre recortes significativos, vinculados con la realidad concreta.

La universidad se encuentra, por lo tanto en una contradicción entre los propósitos de desarrollo de profesionales críticos y creativos y la realidad de su práctica pedagógica. La extensión con participación de estudiantes puede permitir enfrentar estos problemas ¿Cómo hacer para asignar este sentido pedagógico a los proyectos de extensión? Este interrogante requiere la discusión de temas tales como el perfil de los graduados, las estrategias pedagógicas adecuadas, el lugar de la práctica en el plan de estudios.” (Silvia Brusilovsky: “Repensando la Educación Superior”)

El papel de la extensión como lo plantea Brusilovsky, no sólo contribuirá a identificar problemas que requieren investigación, sino que puede contribuir a poner a prueba, a validar las soluciones –teóricas, técnicas- producidas.

En el documento antes mencionado se aborda una caracterización posible de las “prácticas de extensión”, entendiéndose por éstas, al conjunto de actividades curriculares realizadas por los alumnos que impliquen diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo.

Las mismas se enfocan desde la concepción de la *Educación Experiencial*, que es una estrategia de enseñanza con enfoque holístico, que está destinada a relacionar el aprendizaje con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, desarrollarán experiencias que plantean poner en diálogo, en situación auténtica, las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen,



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



evaluarán el estado de situación de los procesos sociales, enriquecerán esos conocimientos y habilidades, realizarán aportes a posibles soluciones e identificarán nuevos problemas.

Considerando esto, podríamos hablar de diferentes momentos en este proceso de intervención (separados aquí a los fines de una mejor visualización), el cual, como sostiene Carballada, se inicia a partir de la existencia de una **demanda** proveniente de diversos actores sociales (individuos particulares, organizaciones, instituciones, medios, etc.), o de la propia institución interviniente.

Otro momento, es el de la **elucidación de los datos complejos de una situación o acontecimiento** (fundantes de la demanda) a partir de cierto marco teórico, y del análisis del contexto social donde se desarrolla el acontecimiento.

El proceso contemplará asimismo un momento destinado a la **planificación estratégica**, como herramienta destinada a organizar el trabajo esto es en palabras de Carlos Matus “...pensar con método, de manera sistemática, explicar posibilidades y analizar sus ventajas y desventajas, proponerse objetivos...”.

También se contemplará el momento de **la puesta en práctica de la planificación diseñada**, en el que el estudiante deberá contar con los conocimientos y herramientas que permitan implementarla junto a los diferentes actores que participarán en la misma.

Otro momento a plantear es el de **reflexión**, el cual no sólo deberá estar contemplado en todas las etapas de la práctica de extensión, con el fin de guiar y reorientar la misma, sino también finalizando ésta, permitiendo así realizar un análisis crítico del proceso completo, en el que intervengan todos los actores participantes.

Por último y no menos importante, el momento de la **evaluación**, tema en el que nos introduciremos a continuación.

Mas allá de lo consensuado en las instancias previamente mencionadas entendemos puede ser aún una preocupación articular la letra escrita de la norma con la experiencia en terreno. Por tanto reflexionamos acerca de una de las problemáticas que interpretamos atraviesan a los docentes interesados en apropiarse de estas estrategias.

¿Cómo evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las prácticas? ¿Cómo acreditar las mismas?

Para responder a estos interrogantes, es importante en primera instancia, contextualizar la práctica evaluativa intentando construir sentidos acerca de ¿qué es la evaluación? ¿Con qué acepción de la evaluación acordamos? ¿Para qué evaluamos?



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Concebimos la evaluación como una práctica humana que no se inscribe en la mera rendición de cuentas sino que se orienta a la búsqueda de condiciones y estrategias de acción que mejoren la propuesta pedagógica.

Sabemos que es una práctica que acontece al interior del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Éstos, a pesar de ser procesos diferentes, se complementan. A pesar de que la enseñanza no garantiza el aprendizaje ni el aprender implica que haya existido una buena enseñanza, a pesar de que ambos pueden darse separadamente, es decir, la comprensión del saber enseñado puede devenir en conocimiento construido fuera de la situación de enseñanza, igualmente son procesos que requieren de reflexión para mejorar la propuesta pedagógica y en esto, la evaluación cobra sentido relevante.

Recuperamos a Edith Liwin, cuando nos dice:

“Desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.”³

Los que acordamos con el aprendizaje significativo, entendemos que éste se logra cuando hay comprensión, la cual se inscribe en un proceso singular y propio en cada sujeto. Evaluar desde esta concepción propone alejarse de los parámetros de la medición y más bien, conciliar con el propósito de una evaluación formativa. Según Alicia Camilloni (2004) la evaluación es la que nos permite “dar forma a los procesos y no a los alumnos”⁴

Cabe aclarar que, en términos de la autora, la idea de *evaluación formativa* ha ido reformulándose con el tiempo. Desde una representación que acuña un aprendizaje fragmentado, producto de la acumulación de logros, se ha pasado a visualizar - desde el espacio de las teorizaciones- acepciones que la vinculan con ideas de un aprendizaje espiralado, integrado, de autonomía y autoaprendizaje. Relaciones que han sido favorecidas por los aportes de una teoría cognitivista dedicada a explicar los procesos de pensamiento y construcción de sentidos de los alumnos. Coincidimos con este último enfoque, donde la metacognición, la autoevaluación y también, la co-evaluación se constituyen en puntos nodales.

Para llevar adelante una evaluación formativa se requiere de docentes con formación pedagógica, con recursos adecuados que habilite espacios para la reflexión y la creación de estrategias de enseñanza vinculadas a los procesos de aprendizaje.

³ Edith Litwin. “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”. Edit. Paidós, 1998

⁴ Alicia Camilloni, “Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes”, en Quehacer educativo, Diciembre 2004.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



En este sentido, Alicia Camilloni (2010) reflexiona sobre la validez de la evaluación diciendo que la transposición didáctica que hace comunicable los contenidos curriculares, sin distorsionarlos, haciéndolos interesantes, estarían determinando la validez de la enseñanza y de los aprendizajes. Por tanto, estarían validando la evaluación. Lo expresa del siguiente modo:

“Es en la congruencia de estas relaciones donde reside la “honestidad” de la buena enseñanza y de la buena evaluación de los aprendizajes”⁵.

La historia de la evaluación demuestra que han existido dificultades en la práctica evaluativa que radican en la imposibilidad de relacionar la teoría con la práctica, es decir, suele perderse el contacto con las situaciones concretas de acción, brecha que inutiliza los abordajes teóricos. La evaluación formativa potencia su esencia cuando se propone **resolver** este conflicto.

Frida Díaz Barriga (2003) plantea que “los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza”⁶. Desde esta perspectiva es que continuamos pensando en estrategias de acción que contemplen a la evaluación como un campo de aportes para aliviar la tensión entre la teoría y la práctica, poniendo concretamente la mirada en la evaluación de las prácticas de extensión de los diferentes grupos de trabajo. Frente a la composición de los grupos será conveniente pensar en qué se pretende evaluar, es decir, si se pensará en el producto, en los procesos o en la combinación de ambos. En virtud de ello, se podrá proceder a un recorte que nos permita identificar qué esperamos que el alumno aprenda en este contexto de trabajo. Entendemos que, por un lado estarán los aprendizajes que los estudiantes puedan construir en relación a la dinámica grupal que propone la experiencia; por el otro, los aprendizajes contruidos en relación a los contenidos disciplinares e interdisciplinares, actitudes, valores, destrezas y habilidades propias del campo disciplinar, así como la construcción de saberes en terreno. También es pertinente evaluar el proceso del grupo en su conjunto, en lo que respecta a la comprensión, el planeamiento del trabajo, su implementación, los cambios que debieron introducirse -de ser necesarios-, la participación y el intercambio entre los alumnos.

⁵ Alicia Camilloni, “La validez de la enseñanza y la evaluación”, en Evaluación Significativa. Edit. Paidós, 2010.

⁶ Graciela Cappelletti, “La evaluación por competencias” en “La evaluación significativa”, Paidós, 2010.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



La evaluación podría pensarse en dos dimensiones que se retroalimenten entre sí, una es la autoevaluación⁷; y la otra, es la co-evaluación⁸.

Cabe aclarar que los criterios para evaluar deberán ser transparentados por parte del docente y/o acordados con el grupo, a la vez que dependerán de la esencia de la tarea y de lo que se espera lograr de ella. Producto de estos criterios será la modalidad adoptada para lograr una calificación, pues “la apreciación del valor del objeto evaluado se asocia con un grado determinado de una escala de calificaciones”⁹. A sabiendas de que las instituciones educativas, histórica y procesualmente, han legitimado esta relación.

En este sentido, insistimos, los criterios deberán explicitar el objeto a evaluar, además de decidir si a cada aspecto del trabajo se le asignará un puntaje- evaluación *analítica*- o si será *holística*, en el caso de que el puntaje se asocie a una mirada global del trabajo. Del mismo modo, se consensuará si la calificación será la misma para todo el grupo de realización del trabajo o si se otorgarán calificaciones diferenciadas a cada uno de los sujetos participantes. De la elección de estos criterios surgirán entonces, posibles combinaciones de acreditación.

Con el propósito de continuar instalando la reflexión en los futuros evaluadores, decimos que existen dos cuestiones de relevancia a tener en cuenta en la evaluación formativa; una es el espacio de libertad de los actores a los fines de poder tomar decisiones adecuadas; y la otra, es el contexto en que tiene lugar la experiencia y en este sentido la propia evaluación, el cual de ser desatendido, estaría perjudicando la validez del proceso evaluativo.

A los fines de poder reflexionar acerca de los instrumentos y técnicas de evaluación, interrogante latente en nuestros docentes, es oportuno darnos el espacio para pensar entre otras cuestiones, en los principios que rigen la evaluación formativa, mediadora, en términos de Jussara Hoffmann (2010).

La autora cita “principios fundamentales” tales como el ético -que alude a la posibilidad de aprendizaje de todos los alumnos mas allá de las diferencias personales-; el pedagógico – que tal como lo expresamos en párrafos anteriores, propone la investigación docente a los fines de crear mejores estrategias de enseñanza, pues los alumnos aprenden mas con mejores oportunidades de aprendizaje; así como el que define que los aprendizajes

⁷ Consiste en la evaluación realizada por el estudiante sobre su propio trabajo o por el grupo en su conjunto sobre el trabajo que han efectuado sus integrantes.

⁸ Es producida por un miembro de la misma clase o del mismo grupo o por otro grupo del mismo curso.

⁹ Alicia Camilloni, “La evaluación de trabajos elaborados en grupo” en “La evaluación significativa”, Paidós, 2010.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



significativos son los que perduran a través del tiempo, instalando con él, dice la autora, principios dialécticos de lo provisorio y lo complementario.

Del mismo modo, insistimos, es necesario comprender lo que busca todo proceso evaluativo. En este sentido, podemos decir, que se orienta a observar a los alumnos individualmente, a analizar y comprender sus estrategias de aprendizaje y para que cobre relevancia, a diseñar estrategias que faciliten mejores aprendizajes. Es decir, se constituye en punto de partida para nuevos aprendizajes. Podemos inferir entonces, que la metodología o los instrumentos no son los nudos centrales de análisis en la evaluación formativa sino que creemos que lo relevante es el fin con que éstos se utilizan. Por tanto, podemos decir que, si el fin de la evaluación es la selección, la clasificación de los alumnos, los *instrumentos* utilizados serán diferentes a los que se propondrán si el propósito es la comprensión de sus modos en el aprender. Vemos entonces, cómo los instrumentos cambian de acuerdo a las concepciones del acto de evaluar.

En este sentido, también recuperamos los aportes de Rebeca Anijovich (2010), quien nos ofrece herramientas para analizar la evaluación en términos formativos o como lo expresa la autora, de “retroalimentación”¹⁰, es decir, como aquella información que requiere de competencia en cuanto a la comunicación por parte de los docentes, instalando con ello, lo que trasciende cuestiones de “formas” para anclar en las de “fondo”.

Para que la retroalimentación se produzca y exista recepción por parte de los alumnos es preciso poner atención en la relación dialógica que se intenta lograr. Según Nicolás Burbules, el diálogo se define como una “actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte de él”.¹¹ (Pág. 139). En sus acepciones respecto a la relación mencionada, concibe dos instancias, por un lado, el diálogo que está destinado a buscar comprensión de la realidad; y por el otro, el que se orienta a resolver un problema, buscar respuestas, encontrar consensos, coordinar acciones, etc.

Los alumnos podrán comprender la devolución que ofrece el profesor, facilitando el proceso de retroalimentación mencionado, si es que éste lo hace en un lenguaje claro y accesible, enmarcado en un contexto físico y emocional apropiado para generar el impacto deseado. La posible técnica tendiente a viabilizar la devolución del proceso que va

¹⁰ Aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso al sistema mismo.

¹¹ Rebeca Anijovich, “La retroalimentación en la evaluación” en La evaluación significativa, Edit. Paidós, 2010



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



transitando el alumno en sus prácticas de extensión, en términos dialógicos, podría ser la de *interrogación* tomando como instrumento la “*entrevista*”. Entendemos como técnica al procedimiento utilizado para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y como instrumento a los medios utilizados por los docentes para recoger los datos que aportan dichas técnicas.

En el marco de ella, es preciso que el docente reflexione acerca de si los alumnos comprenden las problemáticas que pueden presentar en el proceso de sus prácticas de extensión, así como las sugerencias que él aporta para mejorar sus aprendizajes. Pues, es importante que los alumnos las recepcionen con el propósito de formación y no, con el de cumplir con una instancia de “decir” lo que el profesor quiere escuchar o “hacer” lo que el profesor pretende que se haga... Ofrecer otra oportunidad para repensar lo conversado en el espacio de la entrevista, ya sea a través de un trabajo escrito o de la modalidad oral, se constituyen en alternativas posibles que facilitan el proceso formativo en los estudiantes.

Otras propuestas planteadas en párrafos anteriores han sido la *autoevaluación* – como instrumento al interior de la técnica del interrogatorio, - y la *co-evaluación*, ambas identificadas como estrategias que permitirán la autonomía en nuestros alumnos. La primera, permitirá al estudiante mirarse a sí mismo en el contexto de sus prácticas, a los fines de analizar su formación profesional y las competencias de dicha formación. Sería beneficioso que la autoevaluación no solo sea oral sino también escrita, con el propósito de contar con un documento que logre sistematizar el cómo atraviesa la experiencia vivida, su proceso de formación.

En los términos de Larrosa, que el alumno autoevaluó sus prácticas significaría poder analizar la dimensión de la “*experiencia de sí*”, categoría tomada por el autor para explicar la importancia del volverse a sí mismo, del relacionarse consigo mismo para poder modificar la propia experiencia - resultado del cruce entre los dispositivos pedagógicos y las tecnologías del yo-. Entendiéndose por dispositivos pedagógicos, a cualquier lugar en el que se transforma la experiencia de sí; y por tecnologías del yo, a todas aquellas en las que un sujeto establece una relación consigo mismo. Entre ellas podemos citar a “*el poder verse*”; “*el poder expresarse*”; “*el poder juzgarse*”; “*el poder dominarse*”; “*el poder narrarse*”, las que entendemos aportan sentidos al proceso de autoevaluación.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Según Foucault, las tecnologías del yo se definen como:

“los procedimientos, tal como existen sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla, en función de un cierto número de fines, y gracias a relaciones de autodominio... o de autoconocimiento...”¹²

La segunda, estaría pensada como un modo de retroalimentación entre pares, que enriquece los aprendizajes tanto de los que la ofrecen como de los que la reciben. En este caso también, los alumnos deben conocer los criterios de valoración, los objetivos de la actividad y los procesos cognitivos que esta instancia demanda; mientras que el docente por su parte, debe guiarlos ofreciendo ejemplos de cuestiones que deben atenderse al momento del intercambio entre pares. Entre ellas, la disposición para la escucha, la formulación de preguntas, la argumentación, la disposición de los tiempos y espacios para la interacción, la responsabilidad.

EN RELACIÓN A OTRAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PENSADOS PARA LA ACREDITACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EXTENSIÓN...

Si continuamos pensando en *instrumentos* posibles para la experiencia de las prácticas de extensión podríamos citar la *participación* en el marco de las técnicas de *observación*. De modo que, un registro de las frecuencias y los modos de manifestación de las participaciones de los diferentes alumnos puede resultar ser un instrumento adecuado para evaluar el proceso en los aprendizajes de los mismos que se encuentran involucrados en la experiencia. En dichos registros se podrían visualizar los diferentes aportes e ideas que los estudiantes hacen en relación a las problemáticas que se presentan en la práctica de extensión, también entre otras cuestiones, la información que recogen al respecto y como la discuten entre ellos, cómo la analizan. Dicho instrumento podría plasmarse en soporte papel, por ejemplo a modo de grilla; o también, a través de un espacio virtual creado por la cátedra. Entre las ventajas que nos aporta este instrumento, insistimos, podemos citar a las posibilidades que ofrece para visualizar y analizar los modos en que los estudiantes elaboran la información obtenida de los diferentes temas que atraviesan la práctica mencionada, así como las alternativas de solución que ofrecen para los diferentes problemas identificados, producto de su involucramiento en el terreno. Aunque no tenemos que desconocer que, si bien este registro nos permite cuantificar y analizar cualitativamente las diferentes instancias

¹² LARROSA, J. Las Tecnologías del yo y Educación en Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid, Ed. La Piqueta, 1995.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



de participación que van teniendo los alumnos en relación a sus prácticas, también es cierto que no nos permite develar los motivos por los cuales, en algunos alumnos, no se da una participación espontánea, lo cual podría constituirse en una desventaja a tener en cuenta, a la hora de seleccionar el instrumento, a los fines de poder combinarlo con otros posibles y así disminuir los riesgos anteriormente mencionados.

Otro instrumento que puede utilizarse para evaluar los aprendizajes de los alumnos en los espacios de la extensión son los *registros anecdóticos*. A través de ellos se pueden registrar acontecimientos en el modo literal en que suceden, para luego ser leídos e interpretados, teniendo en cuenta cómo atraviesan y modifican al alumno, y así finalmente, pensar en una tercera instancia, la de devolución o sugerencias que el docente pueda hacerle a su grupo de estudiantes, en relación a estas anécdotas.

También podríamos recurrir a técnicas de *solicitud de productos*, las que enmarcarían instrumentos tales como los *reportes*, donde se expresan los resultados de las actividades que vitalizarán el proyecto, éstos pueden ser *sumativos* –informan de manera detallada los resultados de las fases que integran un proyecto- o *formativos* –que tienen la finalidad de retroalimentar los procesos, pudiendo constituirse a su vez, en reportes de avances y técnicos-

Reflexiones Finales:

Consideramos oportuno manifestar una vez más, que este trabajo fue creado con la intención de ofrecer líneas de reflexión que permitan abordar la experiencia de la evaluación de las prácticas de extensión en las carreras de grado de la UNL, sin el ánimo de imponer “recetas” a las que los docentes deban ajustarse.

Nos damos por satisfechas en nuestra producción si logramos instalar en los sujetos involucrados en el proyecto de incorporación curricular, el debate de estos temas, interpretados por el equipo del Área de Incorporación Curricular de la Extensión como demandas en los diferentes cursos y talleres realizados, los que fueron recogidos con el propósito de ser repensados para diseñar estrategias de acción.

Esta postura surge como resultado de entender a la evaluación como un campo de discusión, relevante a la hora de dar curso a la reglamentación de estas prácticas en las diferentes unidades académicas. Por tanto, insistimos, en nuestra producción focalizamos la mirada en interrogantes que nos parecen cruciales a la hora de evaluar a los alumnos.



Invitamos entonces, a seguir construyendo alternativas que nutran y viabilicen el proyecto en curso...

La capacidad de la ciencia como legitimadora de la actuación profesional es una de las causas del desarrollo de la evaluación.

Popkewitz (1986)



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



BIBLIOGRAFIA:

- Brusilovsky, Silvia L., 2001. "Extensión Universitaria y democratización. Algunos aportes para pensar la relación, en Chiroleu, A (organizadora). Repensando la Educación Superior" Rosario-Argentina, UNR editora. Capítulo 4.
- Camilloni, Alicia, diciembre 2004. "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes", en Quehacer educativo, Uruguay, n° 68, págs. 6 a 12.
- Camilloni, Alicia. 2010. "La validez de la enseñanza y la evaluación ¿Todo a todos? en La Evaluación Significativa, Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni, Alicia. 2010. "La evaluación de trabajos elaborados en grupos" en La Evaluación Significativa, Buenos Aires. Paidós.
- Celman, Susana. Septiembre 2008. "Evaluando la evaluación. Tensiones de sentidos en el nivel universitario en el II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias Facultad de Ciencias Agropecuarias UNER.
- Litwin, Edith. 1998. "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós,
- Resolución N° 274 del 29 de noviembre de 07. UNL
- Larrosa, J. 1995: "Escuela, poder y subjetivación". Ed. La Piqueta. Madrid.
1996. "La experiencia de la lectura. Ed. Laertes. Barcelona.
- Material de la Web:
<http://es.scribd.com/doc/7350343/Tecnicas-e-Instrumentos-Para-Realizar-La-Evaluacion-Del-Aprendizaje>