

Evaluar las prácticas preprofesionales: el aula, lo grupal y lo territorial



*Analía Rodríguez García**

Resumen

El artículo se propone una revisión del componente evaluativo del trayecto de prácticas preprofesionales basado en el trabajo final de integración de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata.

Para comenzar, se caracterizarán las prácticas preprofesionales como prácticas educativas que conforman un dispositivo complejo en tanto relaciona espacios y tiempos pedagógicos variados, se entrelazan multiplicidad de saberes y formas de aproximarse al conocimiento. Asimismo, involucra diversos actores: estudiantes, docentes, profesionales que acompañan la práctica, otros actores institucionales involucrados y áreas de gestión y coordinación de la carrera.

Particularmente, se describirá el trayecto de prácticas, que involucra dos niveles: Taller II y Taller III, que se presentan en la medida de lo posible como un itinerario de continuidad en la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Si bien cada unidad académica cuenta con su propia especificidad en la modalidad de organización pedagógica, se espera poder realizar aportes vinculados a la evaluación que puedan resultar de interés para itinerarios distintos.

* Licenciada en Trabajo Social UBA. Especialista en Docencia Universitaria UNLP. Docente e investigadora UBA-UNM.

Los talleres mencionados cuentan con la particularidad de cursarse en grupalidad conformada por quienes concurren a la misma institución / organización comúnmente llamada centro de prácticas. La acreditación de la materia se determina por cada estudiante, sin embargo, se requiere de la aprobación de evaluaciones individuales y grupales.

Los programas de las asignaturas contemplan dos componentes para el sistema de evaluación y promoción: la evaluación de proceso de los aprendizajes, que según establecen se realiza mediante la valoración periódica del trabajo en el aula, en las supervisiones y el desempeño en campo. También la evaluación de resultados que incluirá la valoración de trabajos teórico-prácticos grupales e individuales que se presentan en cada cuatrimestre y una ficha de desempeño.

Este trabajo se propone reconocer las concepciones de la evaluación subyacentes en los instrumentos de evaluación de uso vigente y posibles aportes para fortalecer los aprendizajes en contextos de prácticas preprofesionales o de formación.

Palabras clave

prácticas preprofesionales - evaluación - grupos

1. Para empezar, un poco de historia y las preguntas

El artículo se propone una revisión del *componente evaluativo* del trayecto de prácticas preprofesionales a partir de la experiencia docente de aula. Cada docente está a cargo de una comisión de estudiantes que cursan la asignatura de forma grupal, constituyéndose grupos de trabajo. Cada uno de ellos realiza la práctica en una institución u organización que se denomina habitualmente centro de práctica.

El plan de estudios de la licenciatura está vigente desde el año 2012 y organiza la formación en dos trayectos: de Formación General y de Formación Específica. Este último compuesto por tres subtrayectos: el socio-histórico-político (8 materias), el de fundamentos teóricos, metodológicos y operativos (10 materias) y, por último, el de *prácticas preprofesionales*, compuesto por cuatro talleres anuales (el primero, centralmente áulico, los otros 3 con inserción institucional / organizacional semanal, regular, anual) y 1 Seminario de Investigación Final. Para el desarrollo de las prácticas se cuenta asimismo con un *área institucional*, abocada a la realización de convenios con instituciones y organizaciones en las que los estudiantes realizan las prácticas. Esta tarea implica la búsqueda, construcción de propuestas de trabajo vinculadas a los objetivos pedagógicos de forma conjunta con trabajadoras/es sociales que se constituyen como *referentes de la práctica*, la confección de convenios, la revisión y evaluación de las experiencias. Asimismo, se cuenta con un *área pedagógica*, que elabora materiales y recursos para la enseñanza.

El *dispositivo pedagógico* está compuesto por procesos que suceden en tres espacios:

- Aula.
- Ámbito de la práctica.
- Supervisión de la práctica.

Particularmente, los niveles II y III de Taller componen desde el 2012 un trayecto propositivo de dos años, conformado por dos materias correlativas que se plantean en continuidad de estudiantes en los grupos y ámbitos de la práctica y de docentes.

Para abordar la propuesta se realizaron entrevistas en profundidad a docentes de la cátedra y encuestas a partir de un formulario autoadministrado a fin de conocer las percepciones sobre la evaluación, los instrumentos que utilizan y los criterios, las fortalezas y debilidades de los mismos.

El objeto de estudio de la carrera de Trabajo Social se ha definido a lo largo del último siglo en lo que denominamos cuestión social y la acción social del Estado para su abordaje, aunque los diferentes ámbitos académicos en los que se desarrolló dan cuenta de las modificaciones en perspectiva epistémica e ideológica plasmadas en los planes de estudio.

La discusión sobre la reforma del plan de estudios vigente llevó 12 años, lo que da cuenta de la multiplicidad de dimensiones que implica la revisión crítica. Este tipo de reformas conllevan una discusión sobre el perfil de las/os egresadas/os en diálogo con la relación que se establece también entre Estado y mercado, el rol de la universidad y los consensos necesarios a construir entre espacios políticos diversos. De Alba plantea que en todo currículum resulta fundamental la incorporación de la teoría básica como la crítica social en la formación de grado que “le permita al egresado la comprensión del papel que juega su profesión en el contexto social amplio y, por tanto, del que juega él, como profesional, sujeto social parte constitutiva del tejido social” (De Alba, 2007: 25).

La vinculación del perfil profesional a la praxis y la relevancia de la formación que incluye cuatro años de prácticas en instituciones y organizaciones sociales se pueden entender como un aspecto disruptivo de la concepción curricular clásica.

Recuperando brevemente la historia de la disciplina en los años previos a la creación de la carrera en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales, se reconoce la relevancia del movimiento de la reconceptualización que tuvo lugar en la década de 1960 (Da Silva, 1999). Sus principios implicaron un fuerte cuestionamiento a las prácticas asistencialistas, intervenciones orientadas al sostenimiento del status quo, y situaciones de dominación. En su correlato formativo cuestionó la posición subsidiaria y dependiente del trabajo social de otras disciplinas hegemónicas como la medicina y la abogacía. Las prácticas de la profesión se nutrieron de los aportes de la educación popular de Paulo Freire. Este proceso sostuvo a la vez una fuerte crítica a la intervención estatal por entenderse como reproductora de desigualdades. Si bien los aportes del movimiento reconceptualizador persisten en la actualidad, la última dictadura cívico-militar entendió que sus integrantes, pensadores atentaban con el proceso autodenominado de

“reorganización nacional” desatando persecuciones y la desaparición forzada de referentes intelectuales, militantes sociales y estudiantes vinculados al movimiento.

La reforma del 2012 reflejó una mirada crítica de un plan que había sido elaborado a fines de la década de 1980, tras la dictadura militar que eliminó todo aporte del proceso de reconceptualización. Los perfiles profesionales resultan, entonces, de un diálogo en ocasiones consonante y en otras disruptivo con aquello entendido como dominante en tanto valores, comportamientos, hábitos. El plan de estudios actual entiende que un/a egresado de la licenciatura de trabajo social “posee capacidades para proponer y acompañar procesos de transformación en el campo social partiendo de las necesidades, intereses y reivindicaciones de los sectores populares”. Aparece allí un sujeto claro y visible. ¿Qué visión sobre ese sujeto “sectores populares” aparece en el curriculum?

Los principales aspectos que intentó resolver la última modificación del plan de estudios de la carrera respecto del curriculum fueron:

- Vacancias disciplinares: a partir de una mirada integral de las ciencias sociales y la necesidad del análisis multicausal de las problemáticas sociales. Dando lugar a la incorporación de materias como Economía Política, Estudios Sociodemográficos.
- Pensamiento situado: la apuesta a una formación situada se refleja, por un lado, en la incorporación de nuevas materias: Historia Social Argentina y Pensamiento Social Latinoamericano y, a la vez, en la modificación de planes de estudio de materias existentes como Sociología incorporando la enseñanza de autores nacionales y regionales.
- Formación para la intervención: se mantiene en el nuevo plan de estudios el espacio formativo de prácticas preprofesionales durante cuatro años, pero incorporando innovaciones en los programas que reflejan un cambio en la mirada de la relación universidad-pueblo. En este sentido, el concepto de “educación problematizadora” de Freire resulta interesante en tanto no existe una separación entre el acto de conocer y aquello que se conoce. Las materias vinculadas a las prácticas preprofesionales cuentan con una carga horaria mucho mayor en “campo” que en “aula”. La inserción de estudiantes en instituciones y organizaciones en las que no está su docente implica un reconocimiento de que el aprendizaje no lo imparte de forma predominante o exclusiva la academia.
- Mayor formación en investigación social: la inserción profesional del trabajo social se caracterizaba por una mayor especificidad respecto de lo interventivo e instrumental, que puede entenderse desde la mirada crítica respecto de la tradicional subordinación a otras disciplinas, incluso dentro de las ciencias sociales. En términos de planes de estudio esto tenía su correlato en una baja oferta de materias vinculadas a la metodología de la investigación, aspecto que se modifica en el plan de estudios 2012.

La necesidad de cierta actualización o revisión de forma permanente cuenta con sus espacios institucionales vinculados a la evaluación curricular. También el plan de estudios cuenta con la oferta de materias electivas de temporalidad transitoria que permiten dar lugar a espacios formativos emergentes vinculados a problemáticas contemporáneas. Esto se refleja, por ejemplo, en materias relacionadas con la perspectiva

de género, el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo, adultos mayores, cooperativismo, migraciones, discapacidad, consumo de drogas, el reciclado urbano, el cuidado ambiental desde la perspectiva del trabajo social.

El proceso de discusión de la reforma del plan de estudios habilitó el marco para profundizar aspectos vinculados a la dimensión política de la intervención y el pensamiento situado. Los inicios del debate por la reforma comenzaron en el marco de plena profundización del neoliberalismo que en términos del ejercicio profesional implicó, entre otras cuestiones, un fuerte cuestionamiento sobre la influencia de los organismos internacionales en el diseño de las políticas sociales, una resistencia a la focalización de las políticas públicas y la privatización de servicios.

Por otro lado, si bien esta reforma se desarrolló en el marco de la Universidad de Buenos Aires, a nivel nacional y en el ámbito de las incumbencias profesionales también se discutía la Ley Federal de Profesionales de Trabajo Social, finalmente sancionada en el año 2014. Dicha ley implicó, a su vez, un fuerte proceso de adecuación en otras casas de estudio con ofertas de nivel terciario de similar incumbencia profesional traccionando un proceso de mayor profesionalización y/o extensión de planes de estudio.

En el diseño vigente del plan de estudios de la carrera se propuso, entre otros aspectos, fortalecer un sistema de prácticas preprofesionales extendido a toda la carrera que aportara a intervenciones con mayor complejidad y autonomía. Por otro lado, redimensionar el proceso metodológico abordándolo de forma transversal en los cuatro niveles de taller. Particularmente, se introduce una modificación que promueve la continuidad del proceso formativo entre Taller II y Taller III en el mismo espacio de prácticas, con la/el misma/o docente y grupo. Esta condición general es revisada en función de la evaluación entre un nivel y otro según la mirada docente, de referentes y de estudiantes. Estos actores definen al finalizar cada ciclo lectivo la continuidad o cambio de centro de prácticas en función de la *descripción de las actividades* principales que pudo realizar el grupo de estudiantes y su relación con los contenidos del programa, por un lado. Por otro, la *evaluación de la práctica* a partir de la valoración de la experiencia considerando tres criterios principales: los aportes que la institución u organización realizó a la formación de las/os estudiantes, los logros alcanzados por cada estudiante o el grupo en su práctica y los obstáculos que se presentaron durante el desarrollo de la misma.

Se entiende que esta variable temporal que fomenta dos años de práctica formativa en el mismo espacio da continuidad a los procesos interventivos y habilita un conocimiento más profundo y la posibilidad de intervenciones “más reales”, menos ajustadas a un calendario académico y más acordes a las realidades de las organizaciones e instituciones. En otras palabras, se basa en la concepción de gradualidad y progresividad necesaria para la inserción de estudiantes en espacios organizacionales e institucionales concretos.

En términos de la organización académica es relevante considerar que se construyen una serie de mecanismos (convenios, contratación de seguros, propuestas de trabajo, evaluación multiactoral)¹ que permiten articular el trabajo universidad-instituciones-organizaciones.

¹ La denominamos evaluación multiactoral, dado que al finalizar cada año se realiza una evaluación escrita y estructurada por parte de referentes de la práctica, estudiantes y docente en la que se indaga la vinculación

Por otro lado, en el marco institucional más amplio de la Universidad, se crea el Programa de Prácticas Sociales Educativas (PSE) de Buenos Aires a partir de la Resolución del Consejo Superior N° 520/10. Allí se definen las PSE como “propuestas pedagógicas que privilegian tanto la adquisición de conocimientos como el beneficio concreto en el campo social atendiendo las necesidades curriculares y de la comunidad siendo por ello actividades de aprendizaje y servicio” (Res. CS 520/10). Establece la obligatoriedad para estudiantes de participar con una dedicación de 42 horas. Entendemos que esto da cuenta de una búsqueda de la Universidad de construir una relación particular con su contexto mediada por la producción de conocimientos. Más allá de la especificidad de aplicación en cada unidad académica entendemos que las prácticas en tanto dispositivo pedagógico aluden al posicionamiento que la Universidad construye en relación a su contexto.

En ambas propuestas pedagógicas se pone en valor la práctica como constructora de conocimientos y entendemos que estudiar ese trayecto implica el diálogo de los componentes: formativo, social, interventivo e investigativo. En este sentido, ¿los criterios de evaluación que proponemos son coherentes y suficientes con aquello que es constitutivo de la formación?, ¿permiten evaluar el proceso de aprendizaje de las/os estudiantes, contribuyendo a la construcción de la relación de la Universidad y su contexto?, ¿se recupera a partir de los instrumentos existentes una mirada autoevaluativa estudiantil respecto de su proceso?, ¿cómo evalúan quienes se desempeñan como referentes de la práctica?

El trayecto formativo de las prácticas consiste entonces en un tiempo que se desarrolla en una institución/organización, un tiempo de cursado en aula bajo la modalidad de taller y un tiempo de supervisión grupal.

El taller es un espacio de trabajo grupal, en el que se abordan los temas integrando el pensar, el sentir y el hacer (DSSyR, 2015). Los talleres se proponen crear conocimiento e intercambiar reflexiones a partir de la participación de sus integrantes desde sus experiencias y saberes. En este caso enmarcado en el proceso de enseñanza y aprendizaje académico tendrá un proceso de evaluación que permitirá acreditar la materia. Las condiciones que permiten definir la clase como “taller” implica condiciones que habilite el diálogo en el aula y el trabajo de campo a partir de los siguientes ejes:

Desarrollo de *contenidos teóricos y referencias bibliográficas* para la comprensión de los contextos reales en que las/os estudiantes realizan sus prácticas.

Utilización de materiales y técnicas que apelen a una *sinergia sensorial* para la aproximación a contenidos complejos y abstractos que puedan resultar anticipatorios de lo que ocurra en la práctica.

Dispositivos grupales como modo de aprender. Trabajar con otros constituye un supuesto que no necesariamente está incorporado como competencia de las/os estudiantes.

entre la práctica desarrollada y los objetivos de aprendizaje. Eso posibilita dar continuidad o no a los acuerdos entre la universidad e instituciones/organizaciones o bien proponer reformulaciones de las propuestas de trabajo.

Prácticas en los *escenarios de intervención* (institución/organizaciones) de forma sistemática, planificada y con el acompañamiento de profesionales de la disciplina.

Acercamiento gradual al conocimiento y uso de *técnicas e instrumentos* de trabajo en el campo de la disciplina. Se desarrollan tanto en aula como en campo a partir de ejercicios específicos definidos con antelación.

Supervisión de la práctica como espacio complementario al aula que fortalece la relación docente-estudiantes. Este dispositivo permite que alternativamente cada uno de los grupos de trabajo mantenga un encuentro fuera del espacio de aula para orientar la tarea e identificar conflictos y dificultades en el funcionamiento del grupo.

2. Las prácticas como dispositivo pedagógico

Enero 1

Hoy no es el primer día del año para los mayas, los judíos, los árabes, los chinos y otros muchos habitantes de este mundo. La fecha fue inventada por Roma, la Roma imperial, y bendecida por la Roma vaticana, y resulta más bien exagerado decir que la humanidad entera celebra este cruce de la frontera de los años. Pero eso sí, hay que reconocerlo: el tiempo es bastante amable con nosotros, sus fugaces pasajeros, y nos da permiso para creer que hoy puede ser el primero de los días, y para querer que sea alegre como los colores de una verdulería.

Eduardo Galeano

La singularidad de cada escenario de la intervención implicará que, en el marco de una comisión, los grupos realicen diversas prácticas en relación a los sujetos con los que trabaja, la temática o campo problemático, la vinculación con políticas sociales, la dependencia de diversos niveles del Estado, por mencionar algunos aspectos que constituyen la heterogeneidad. Pero también se insertarán en diferentes instancias del proceso metodológico vinculado a la profesión. Se espera que realicen prácticas en contextos reales, que no se basen en la simulación o el estudio de casos contruidos especialmente como hecho educativo. Las palabras de Galeano invitan a esa reflexión ¿Cómo se posiciona la universidad en esos contextos concretos? ¿Cómo se posicionan las/os estudiantes ante la historia, los antecedentes, los modos en que cada institución/organización ha ido construyendo problemas y alternativas de abordaje?

La pregunta interpela también el rol docente. En una materia que se propone “bienio”, cabe considerar que un conjunto de elementos probablemente continúe estable durante dos años de cursada: en

líneas generales se mantendrán los grupos de estudiantes que realizan las prácticas, las instituciones/organizaciones y sus referentes. Esta condición junto con la metodología de taller implica la necesidad (o convicción) de generar condiciones para la conformación grupal en dos sentidos. Se trata particularmente de un grupo amplio que compartirá la cursada, entre quienes es necesario construir relaciones de reciprocidad y aprendizaje colaborativo. Por otro lado, la consolidación del grupo que realiza las prácticas generalmente integrado por 3 a 5 estudiantes que comparten además del aula, la práctica.

El aula es un espacio en que lo práctico constituye un texto, un relato para ser analizado e interpelado por quienes conforman la comisión, un aula habitada (Edelstein, 2020).

Otro aspecto del rol docente, que ciertamente no es exclusivo de este ámbito pero que resulta muy característico, puede plantearse como una interpelación a la autoridad pedagógica. Las/os estudiantes logran conocer campos temáticos, modalidades de trabajo institucionales, territorios con mucha profundidad. Cada grupo abordará temas como salud mental, consumo problemático de sustancias, educación popular, economía social, participación juvenil, acompañamiento socioeducativo, hábitat, entre otros tantos. Las prácticas constituirán un espacio potente de formación específica. ¿Cómo generar procesos evaluativos que recuperen esa riqueza y que a la vez constituyan un aporte significativo para las instituciones, las organizaciones, las comunidades?

Las/os docentes del área de prácticas, pueden tener una experiencia laboral en alguno/s de esos campos o territorios, o bien haber indagado teóricamente, pero aun así la singularidad de cada espacio, los modos en que sus referentes construyen las intervenciones profesionales y por ende que constituyen objeto de análisis y reflexión son aspectos que las/os estudiantes conocen “cuando sus docentes no están”. Estrategias vinculadas a promover el análisis, generar interrogantes, síntesis y reflexiones sobre la complejidad permiten recuperar lo acontecido en los escenarios de la práctica en otro espacio, el aula y en relación a las unidades de sentido que proponen las clases.

Las prácticas de enseñanza en las prácticas preprofesionales suponen construir aulas porosas a lo que ocurre en los escenarios singulares y concretos de los centros de prácticas. El tiempo y espacio de estas aulas requerirá considerar en qué otras coordenadas han sucedido los acontecimientos que podrán ser analizados, relacionados, problematizados.

¿Alcanza la porosidad de las aulas para “enseñar las prácticas”? ¿En qué modos los escenarios de la intervención son parte de las aulas? ¿Qué “ingresa” a las aulas de los escenarios concretos de las prácticas: los problemas, los sujetos, las estrategias, el barrio?

Vale considerar que esas cuestiones que comienzan a ser parte del aula en ocasiones van en sintonía con las unidades de sentido planificadas para la clase, pero que el dinamismo de lo social en ocasiones se constituye como “lo inesperado” interpelando la concepción de clase como una estructura en la que eventos específicos se suceden en un orden más o menos definido resultando casi vital “la atención mutua de los sujetos que en ella intervienen (profesores y estudiantes), para su inicio, y de la cooperación en la producción de la secuencia de eventos para su desarrollo” (Edelstein, 2020: 9). La

dimensión metodológica, el sentido de lo instrumental puede funcionar como vía de comunicación entre diversos temas conteniendo lo inesperado.

Estas preguntas se vinculan con la necesidad de la formación docente. En el ámbito de las prácticas, quienes integran los equipos docentes “hacen trabajo social” y la docencia no es prácticamente en ningún caso la única inserción laboral. Esto puede constituirse en un valor de la experiencia sobre el quehacer. También es cierto que las propuestas de formación docente en las universidades públicas y sindicatos han promovido trayectos de formación específica generando nuevas inquietudes y acceso a espacios de capacitación. La formación docente, en este sentido, puede potenciar los aprendizajes situados, superando la implicancia de conocer por haberlo experimentado pudiendo contribuir a lo que se ha venido planteando como justicia curricular (Connell, 1997), en tanto criterio central de la selección de conocimientos y estrategias situadas, marcos regulatorios y formas institucionales.

Se espera, en síntesis, que las prácticas constituyan una instancia de condensación de conocimientos teóricos y operativos entre el trayecto formativo del aula, la experiencia transitada en las instituciones/organizaciones centros de práctica y las instancias de supervisión. ¿Se cuenta con instancias de evaluación pertinentes para eso?

En ese marco y con los aportes transitados los interrogantes se sintetizan en ¿cómo evaluar las prácticas preprofesionales? ¿Cuáles son los instrumentos más adecuados para identificar los logros y las dificultades del proceso? ¿Cómo evaluar una práctica desarrollada a nivel grupal y considerar también los aprendizajes de cada estudiante? ¿Las producciones escritas que resultan pertinentes para decidir sobre la aprobación de una materia tienen relevancia para la institución u organización en la que se realizaron las prácticas?

La apuesta de la universidad a prácticas preprofesionales o prácticas sociales educativas interdisciplinarias propone un desafío a las instituciones y organizaciones que abren sus puertas que no pueden limitarse a abordajes estrictamente disciplinares. ¿Qué instrumentos aportan a una evaluación formativa?

Las prácticas de formación constituyen un significativo acervo de conocimientos, expresiones sociales y culturales que enriquecen las trayectorias educativas singulares. Estos saberes construidos en el trabajo de campo integran una propuesta educativa del nivel superior en diálogo con otro tipo de prácticas y conocimientos generados a partir de diversas matrices culturales y simbólicas propias de las organizaciones e instituciones. Habilitan, a su vez, la aprehensión de los procesos sociales considerando su carácter histórico y situado.

En este sentido, se problematiza el modelo pedagógico en diálogo con el contexto político, social y cultural. Paulo Freire proponía al respecto potenciar la vinculación entre el saber académico y los saberes de los sectores populares sin establecer una relación asimétrica, entendiendo que las prácticas sociales organizadas y sistemáticas de las/os educandos, en términos de Freire, o estudiantes constituyen un tipo de conocimiento generado desde el territorio que puede ser asumido por la universidad para establecer un diálogo de saberes y no producir una invasión y colonización cultural sobre los sujetos en su proceso de formación (Freire, 1970).

La práctica preprofesional puede definirse como el proceso de adquisición de instrumentos de nuevos aprendizajes desde la cotidianidad de una práctica situada social, territorial e institucionalmente (Giraldez, 2020). Es a partir de la práctica que se producen conocimientos, se ponen en juego contenidos teóricos, procedimientos metodológicos e instrumentales. Todo enmarcado por la dimensión ético-política fuertemente implicada en la profesión desde las instancias formativas de grado. Las propuestas de enseñanza y evaluación, en este sentido, requieren competencias vinculadas a las demandas de cada contexto (Abate y Orellano, 2015).

La definición de Freire (2009) de “situación educativa” resulta interesante para pensar los elementos que se entrelazan en la asignatura. Por un lado, un/a docente desarrolla su tarea en un aula de la universidad con la intencionalidad de generar y fomentar el encuentro para el trabajo sobre determinados contenidos establecidos por el currículum. Es también quien fomenta la revisión de la experiencia de la práctica y la supervisa. Hay estudiantes o educandos, en términos freireanos, que concurren a la universidad y también a la práctica que se desarrolla en una institución u organización conformando un espacio pedagógico. En el caso de los talleres, el espacio pedagógico se da en la universidad y en el territorio. Otro elemento relacionado con el anterior es el tiempo educativo y los contenidos curriculares que se plasman en el programa de la materia y deben resultar significativos no solo para lo que ocurre en el aula, sino puestos en diálogo con las instituciones/organizaciones. El desafío de las prácticas reside también en aprender determinadas cuestiones establecidas en el programa sin forzar procesos ficticios.

Hay otra instancia constitutiva de las situaciones educativas denominada “direccionalidad de la educación” (Freire, 2009), que refiere a los valores, concepciones, modos de ver y entender el mundo, es decir, a la politicidad como constitutiva de la práctica educativa. En el caso de las prácticas, la multiplicidad de actores involucrados puede dar lugar también a miradas concordantes o en tensión.

Se podría afirmar que el dispositivo de enseñanza (taller, práctica y supervisión) cuenta con las condiciones que Bain define para una buena enseñanza, es decir, aquella vinculada con “el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad, la curiosidad, el compromiso con los asuntos éticos, y tanto la amplitud como la profundidad en el conocimiento específico y en las distintas metodologías” (2007: 19). El aprendizaje que habilita este tipo de enseñanza es denominado “aprendizaje profundo” aludiendo a la potencialidad que sean las/os estudiantes quienes puedan descubrir evidencias y construir conclusiones a las situaciones vivenciadas.

El vínculo que se establece con los centros de práctica implica, a su vez, una relación que no se limita a estudiantes concretos que concurren, implicando una relación con la universidad y en ese sentido la expectativa respecto de la apropiación sobre los aprendizajes adquiere especial relevancia impactando en el rol docente. Si la/el docente asume una actitud evaluadora vinculada al control podría generar un corrimiento del interés de las/os estudiantes de conocer por el interés por aprobar influyendo negativamente en el potencial de las prácticas como instancia de aprendizaje.

El taller como modalidad de trabajo en el aula se diferencia de otros espacios académicos en tanto no está centrada en la exposición por parte del docente y suele enfatizar en la idea del encuentro más que

de clase. Incluso el trabajo sobre situaciones problemáticas no requiere de una elaboración artificial para la ocasión, sino que devienen de la propia experiencia de los grupos en sus prácticas. Recuperando a Inés Dusell, especialista en educación, entendemos que el aula puede definirse como una estructura material y comunicacional (1999). En las aulas de prácticas el modo en que esa comunicación se desarrolla está atravesada por el dispositivo de taller. Agustín Cano plantea que la noción de taller alude a la integración del trabajo manual con el trabajo intelectual, a un conjunto de personas trabajando en relación con una tarea común, a la transformación y creación colectiva. Coincidimos, entonces, en concebir al taller como una metodología de trabajo que constituye, por un lado, un dispositivo de trabajo con y en grupos. Por otro lado, en el marco de un proceso educativo estará orientado por objetivos preestablecidos de aprendizaje que se condensan en el programa de la materia.

Relacionando el planteo de Dusell y de Cano, entonces, lo que sucede en el aula de las prácticas se caracterizará por una comunicación horizontal promoviendo especialmente los circuitos comunicacionales entre estudiantes. En el espacio físico esto se traduce en aulas que en su dimensión material aparecen como “móviles”, con bancos que se pueden ubicar en pequeños círculos, paredes en las que se pegan afiches, incluso el uso del piso para sentarse y soporte para elaboración de producciones grupales, en ocasiones las sillas se apilan en el fondo del aula cuando es necesario poner el cuerpo en movimiento. Este aspecto constitutivo de la materia se vio especialmente afectado durante la pandemia por SARS-CoV2 que suspendió la presencialidad de las aulas dando lugar al inicio de clases virtuales a través del uso de aplicaciones de encuentro sincrónico virtual. Lo mismo ocurrió con las prácticas durante el 2020, primer año de la pandemia. En el 2021 las experiencias fueron más heterogéneas siendo posibles algunas aproximaciones a las instituciones y organizaciones. Cabe puntualizar que durante el primer año de la pandemia gran parte de las/os profesionales que referencian las prácticas también desarrollaron su tarea de forma virtual, de modo que, sin estar exentos de dificultades, las/os estudiantes pudieron compartir dicha modalidad. Por el contrario, durante el segundo año de la pandemia, la mayor parte retomó actividades de forma presencial, de modo que la asignatura asumió una forma mixta entre actividades presenciales y virtuales. El taller constituye un espacio áulico de anticipación, planificación, análisis y reflexión crítica sobre las prácticas. Mientras estas constituyen espacios de aprendizaje y de construcción de conocimiento, los talleres de la práctica se transforman en espacios de aprendizajes inscriptos en (desde) los problemas vivos que le otorgan sentido, “supone una reconstrucción por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo” (Meirieu, 1998: 7).

Vale considerar que esas cuestiones, esos problemas que comienzan a ser parte del aula, en ocasiones van en sintonía con las unidades de sentido planificadas para la clase, pero que el dinamismo de lo social, en ocasiones, se constituye como “lo inesperado” interpelando la concepción de clase como una estructura en la que eventos específicos se suceden en un orden más o menos definido resultando casi vital “la atención mutua de los sujetos que en ella intervienen (profesores y estudiantes), para su inicio, y de la cooperación en la producción de la secuencia de eventos para su desarrollo” (Edelstein, 2020: 9). Se aprende profundamente fuera del aula, incluso sin la presencia docente, lo que sin duda interpela la tarea de enseñanza.

Hasta ahora se abordaron algunas cuestiones propias de los espacios de la práctica y el aula; el tercero que conforma el dispositivo de la materia es la supervisión. Robles (2011) la define como un proceso de aprendizaje y reflexión crítica de carácter teórico-práctico en el que intervienen habilidades intelectuales y cuestiones emocionales. La supervisión constituye una práctica habitual en el marco de la práctica profesional que intenta ensayarse durante la formación con una impronta pedagógica. Se espera, asimismo, que en el espacio de supervisión sea posible construir las estrategias que permitan superar obstáculos, dificultades y enunciar nuevos interrogantes. Es posible que la instancia de supervisión sea vivida por las/os estudiantes como una instancia de control o evaluación por parte de la/el docente limitando la posibilidad de enunciar efectivamente las dificultades que hayan aparecido en el proceso de la práctica o se convierta en un espacio catártico relacionado con los obstáculos que se presentan durante la práctica. De manera que resultará necesario por parte de la/el docente la construcción de un encuadre que diferencie las instancias de evaluación de las de supervisión.

Una de las docentes entrevistadas enumera como tareas de la supervisión en taller: ordenar la tarea, fijar prioridades, armar plan de trabajo y entiende que el potencial de la misma radica en que sean las/os estudiantes quienes participen de la supervisión con una pregunta. Sostiene que eso genera “una instancia reflexiva previa haciendo que les estudiantes sean más protagonistas y menos consumidores del espacio” (Entrevista Docente Taller II-III).

Por su parte, Carballada (2017) aporta que la supervisión se orienta a una revisión reflexiva sobre la práctica. La supervisión podría iniciar y/o profundizar un ejercicio reflexivo que acompañe el proceso de aprendizaje sobre la complejidad de las instituciones, organizaciones y territorios, como así también la complejidad del aprendizaje en dispositivos grupales en el ámbito universitario. En este sentido, al igual que plantea Robles (2012), la supervisión puede contribuir a desnaturalizar la formación de ciertos *habitus* en la práctica profesional, promoviendo la revisión de modos de pensar y operar con relación al aprendizaje en la universidad.

En la trayectoria de taller se promueve la conformación de grupos entendiendo que son dispositivos de aprendizaje de un quehacer que en la vida profesional continúa como trabajos en equipo y/o interdisciplinarios. A pesar de la convicción sobre la importancia de lograrlo, en la práctica se presentan dificultades y conflictos en la dinámica de estos grupos de trabajo tanto en aula como en los centros de práctica. Estas situaciones se pueden abordar con orientaciones o intervenciones puntuales durante la clase, pero es conveniente dedicar un tiempo y espacio durante la supervisión. Al decir de Carballada (2008), se espera que el espacio de supervisión genere posibilidades de búsqueda de consensos referidos a las diferencias conceptuales o ideológicas en el grupo de trabajo, revisen procedimientos, metodologías y prácticas. Asimismo, formas en las que se organiza la tarea y los roles que asumen los integrantes del grupo.

El espacio si bien puede desarrollarse por demanda de un grupo, es especialmente propuesto por la/el docente que teniendo a cargo entre varios grupos planifica encuentros semanales logrando trabajar con todos con frecuencia similar organizándose un cronograma en el que cada grupo supervisará. Lógicamente, la aparición de algún emergente grupal requerirá la adecuación de lo planificado.

La promoción de un encuentro más cercano entre estudiantes y docentes logra un conocimiento de la situación biográfica de las/os estudiantes, lo que facilita orientación, contención y escucha frente a los temores y ansiedades que genera la aproximación a contextos reales y sus problemáticas. También se espera identificar algunas particularidades vinculadas a la participación en clase de las integrantes, sugerir estrategias particulares para la lectura y comprensión del material bibliográfico y consignas de trabajo.

Juntamente con la aproximación a los contextos reales de inserción profesional, se encuentran con un lenguaje específico de la disciplina de trabajo social, a la vez que se espera que desarrollen algunas habilidades para las producciones escritas y orales. Deberán prestar atención a dos aspectos en simultáneo: los contenidos y los aspectos formales. En este sentido, resulta interesante el aporte de Paula Carlino (2005) sobre alfabetización académica como proceso que será posible en la medida que se abran las puertas de la cultura de la disciplina.

A fin de aunar algunos criterios al interior del equipo docente se proponen los siguientes ejes, que asumirán diferente relevancia según el momento del año en que se desarrolle la supervisión.

- Trayectorias educativas previas.
- Inserción universitaria (cursada de la materia –primera vez o si recursa: en ese caso indagar docente anterior que permita evaluar desempeño, dificultades, etc.–; materias que cursan a fin de orientar respecto de correlatividades que permitan los dos años de cursada).
- Alfabetización académica (organización del tiempo de estudio, técnicas de estudio, uso del campus / classroom o plataforma de soporte virtual).
- Conformación grupal (contrato de trabajo grupal, desempeño y participación del grupo, organización del trabajo grupal: división de tareas, momentos de encuentro, modalidad de trabajo, comunicación, responsabilidad, dificultades, capacidad de autocrítica).
- Tarea (comprensión de consignas, desarrollo de los trabajos escritos, reflexión crítica sobre lo realizado).

3. La evaluación de las prácticas preprofesionales

En las asignaturas vinculadas a las prácticas que se desarrollan por fuera de la universidad se vuelve especialmente evidente que el proceso de aprendizaje no depende exclusivamente de lo que ocurre dentro de un aula y por lo pronto que es necesario reconocer a otros actores y las relaciones que se establecen entre ellos.

La evaluación puede definirse como una práctica social histórica y constitutiva de las prácticas de enseñanza. Asimismo, la preocupación por su análisis y revisión se relaciona con la posibilidad de enriquecer y mejorar los procesos de aprendizaje. Numerosos textos especializados en la temática han desarrollado las diferencias entre la evaluación y la acreditación y han problematizado la relación entre

evaluación y calificación, especialmente cuando la primera aparece subsumida a la segunda. En este sentido, resulta de interés desarrollar algunas visiones, dar cuenta de tensiones y recuperar los aportes para pensar qué evaluamos en el ámbito de las prácticas preprofesionales de Trabajo Social y si dicha evaluación es coherente con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, Carlino menciona como funciones de las prácticas evaluativas: certificar saberes, retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, construir la atención selectiva respecto de los mensajes que damos a estudiantes respecto de qué esperamos en su paso por materia.

El interrogante sobre por qué y para qué evaluamos remite, según Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996), a las intenciones y a la relación entre quienes evalúan, el objeto de esta y el contexto en el que se realiza. La evaluación de carácter institucional consiste en un acto organizado, deliberado, que implica el uso de metodologías e instrumentos variados y complejos (Bertoni, 1996). Las autoras distinguen evaluaciones según sus finalidades, que pueden darse en el marco de un mismo proceso educativo: diagnóstica, sumativa y formativa. La primera busca conocer saberes y competencias con las que cuentan las/os estudiantes, habilitando la toma de decisiones en tanto resulte necesario fortalecer, incorporar contenidos o continuar con una secuencia planificada. La evaluación sumativa se orienta a la corroboración respecto de que los contenidos alcanzados sean los esperados, es especialmente utilizada para la acreditación de trayectos. La formativa implica la selección de secuencias que permitan mejorar los procesos educativos.

En el marco de las prácticas preprofesionales, la evaluación diagnóstica tiene mayor incidencia en Taller II, en el cual docentes y estudiantes inician un proceso de enseñanza y aprendizaje singular. Resulta relevante conocer los saberes previos con los que cuentan las/os estudiantes respecto de políticas sociales, necesidades, problemas sociales, intervención y rol del trabajo social. A lo largo del año se introducirán conceptos que trabajan en paralelo en materias metodológicas, como diagnóstico y elementos básicos de planificación. En cuanto a contenidos procedimentales se evaluará la aproximación y puesta en práctica de técnicas como observación, entrevista, registros y las competencias vinculadas a la lectura bibliográfica para el recorte y profundización de áreas temáticas. Estos procedimientos se han ido poniendo en práctica en ejercicios de simulación en aula durante Taller I y en algunas aproximaciones puntuales a profesionales en campo. Al comenzar Taller II, se requerirá de su desarrollo sistemático, de ahí la relevancia de la evaluación diagnóstica.

La evaluación sumativa toma protagonismo en las producciones escritas y orales que se solicitan al finalizar cada cuatrimestre. En tanto la evaluación formativa de carácter permanente asume especial relevancia considerando un proceso de prácticas que vertebra la formación de estudiantes de trabajo social. Anijovich toma de Camilloni el planteo sobre evaluación formativa como aquella que recupera información sobre los procesos educativos en curso (contemporaneidad) permitiendo mejorar los procesos evaluados (Anijovich, 2010). Sala (2016) propone en esa línea, estimular la toma de conciencia del modo de aprender por parte de las/os estudiantes. La autoevaluación y la evaluación entre pares son formas posibles en que puede materializarse. Asimismo, las devoluciones docentes escritas a lo largo de todo el año, las observaciones de las prácticas y supervisiones que la/el docente registra y sistematiza en cuanto a

capacidades y habilidades a cada estudiante y cada grupo e intercambia con ellas/os. También considera los informes que las/os referentes de la práctica en donde se plasma la opinión del desempeño estudiantil, rendimiento, tareas asumidas, capacidad para resolver problemas, trabajar en equipo, comunicarse, comprender las estrategias en su contexto, etc. Estas acciones en conjunto con la evaluación sumativa permiten al/a 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” (Sala, 2016: 40).

Las propuestas de evaluación e instrumentos, en este sentido, deben permitir evaluar los aprendizajes que la institución y docentes esperan que sus estudiantes desarrollen. Las consignas de trabajo que integran los instrumentos deben ser seleccionadas de modo de permitir que tanto la presencia de una respuesta como su ausencia sean significativas en relación con los aprendizajes que se ha buscado promover (Camilloni, 1998).

Al tratarse de una asignatura que cuenta con el requisito de la grupalidad, resulta especialmente interesante el aporte de López Pastor respecto de la evaluación formativa y compartida. El autor coincide con la definición de evaluación formativa ya enunciada y define la evaluación compartida como un diálogo a partir de decisiones mutuas y colectivas que involucran a docentes y estudiantes. Algunas propuestas pueden ser autoevaluaciones, coevaluaciones y evaluaciones dialogadas (López Pastor, 2007).

Con relación a las condiciones que deben cumplir las evaluaciones, Carlino recupera de Carol Hogan la siguiente síntesis: una buena evaluación debe ser válida, explícita y educativa. Válida, en tanto evalúa lo que se compromete a enseñar (Carlino, 2004). Explícita, porque comparte de entrada con quienes serán evaluados. Camilloni añade a partir de aportes de Dietel, Herman y Knuth a los distintos tipos de validez que se describen habitualmente, la validez de significado (Camilloni, 1998), que se mide en respuesta a la siguiente pregunta: ¿las tareas de evaluación tienen significado para quienes aprenden y los motivan para alcanzar mejores aprendizajes? Este planteo es coincidente con las percepciones de docentes de la materia que al ser indagados sobre las debilidades de la propuesta de evaluación de la materia compartieron aquello que aparece como “burocratizante del saber o que hay que hacer porque lo pidió la profe. Cuando el estudiante no se siente convidado por una consigna, hay que revisarla” (Entrevista a docente Taller).

La convicción de promover que las/os estudiantes asuman su responsabilidad sobre el propio aprendizaje deriva en un rol central durante el proceso de evaluación, obliga a docentes a formular objetivos y criterios claros y compartidos y fomentar la retroalimentación. Esto habilitará a estudiantes la reflexión sobre la calidad de sus trabajos, analizarlos, emitir juicio de valor en base a los criterios previamente acordados. Es por esto, que sostenemos que la autoevaluación tiene la intención de mejorar aprendizajes y fomentar el aprendizaje autónomo (Anijovich, 2010).

En un dossier de la revista *Trayectorias Universitarias*, Cruz identifica algunas tensiones vinculadas al dispositivo de las prácticas preprofesionales de Trabajo Social respecto de la evaluación. La autora pro-

pone que la misma debe contemplar el carácter multidimensional, entendiendo como posibles planos: el teórico-metodológico que puede abordarse a partir del trabajo sobre los registros observacionales; otro vinculado a los procesos de acompañamiento en la instancia de prácticas. Es decir, donde se interviene en el marco de una propuesta que supone una planificación previa y un momento de intervención que requiere una reflexión respecto de su validez y pertinencia. Por último, un tercer plano es el del análisis una vez finalizada la práctica, que está estrictamente vinculado al anterior (Cruz, 2015).

Recuperando la necesaria relación entre el modo en que se entiende la enseñanza y la evaluación, los instrumentos de evaluación pretenden ser coherentes con el dispositivo en el que se enmarca la propuesta educativa de Talleres.

López Pastor clasifica los instrumentos en tres tipos que no son necesariamente excluyentes uno del otro. Por el contrario, su potencial está en el uso integral y combinado. En primer lugar, refiere a aquellos según a las diferentes manifestaciones del conocimiento, lo oral, lo escrito y lo práctico-procedimental. Un segundo tipo se relaciona con la finalidad que se busca, es decir, valorar saberes, procedimientos, comportamientos, actitudes y competencias. En tercer lugar, menciona que los mismos pueden ser individuales o grupales.

El autor plantea que los instrumentos deben permitir reconocer si las/os estudiantes conocen un concepto o procedimiento y cuál es el dominio alcanzado. En ese sentido hay seis aspectos que resultan necesarios de considerar. El primero vinculado al conocimiento, relacionado a lo relevante de los conceptos trabajados. El segundo en relación con la comprensión, el análisis, la interpretación en el ámbito de la disciplina o materia. En tercer lugar, la explicación. En el caso de las prácticas, se trata de un aspecto que se profundizará progresivamente en cada nivel de Taller, se espera que la posibilidad de justificar, relacionar y argumentar se desarrolle alrededor de los problemas y situaciones reales de la práctica. La idea de la aplicación y la puesta en práctica de los conocimientos se desarrolla de forma gradual y, por lo tanto, los instrumentos también deben dar cuenta de dicha progresividad. Los últimos dos aspectos que propone López Pastor son la reflexión y la crítica. En el desarrollo de los talleres II y III esto constituye dos pilares fundamentales que se espera queden plasmados en planificaciones de actividades, evaluaciones sobre lo implementado, registros de la observación.

La materia se distingue por desarrollar desde hace muchos años ya, modalidades de evaluación que no son las estrictamente tradicionales en el ámbito universitario, según las entrevistas y siguiendo la tipología de López Pastor no se usa el examen, desestimando instrumentos de preguntas cerradas y se utiliza como instrumento privilegiado el trabajo escrito tanto individual como grupal.

Junto con esas producciones que se solicitan al finalizar cada cuatrimestre, se acompaña la valoración de trabajos con predominio de expresión escrita como: registros, planificaciones, diseño de instrumentos de recolección de información. Aunque también se realizan actividades en el aula como coordinación de actividades, producción de material audiovisual y presentaciones orales. Es una materia cuya calificación se distingue entre las variables aprobado y desaprobado junto con notas numéricas.

Considerando que se desarrollan instrumentos de producción grupal, remitimos algunas definiciones sobre el aprendizaje en grupos, en tanto implica la valoración de la interacción, la vinculación con otros, reconoce la importancia de la comunicación. En sintonía, la evaluación de procesos grupales debe dar relevancia a esa interacción. Expresado en palabras de una entrevistada, al ser consultada sobre las fortalezas de la modalidad de evaluación de la materia, decía

El taller es un proceso de reflexión del hacer que una va acompañando. Las evaluaciones permiten materializar eso. La instancia de volcarlo en un papel requiere poner en juego la mirada de los otros [...] En ocasiones llegan planteado: esto que está acá² es lo mejor de una acalorada discusión (Entrevista a docente Taller).

Morán Oviedo (1985) sostiene que a partir del análisis de los problemas grupales, sus resistencias, conflictos, trabajados oportunamente, se generan experiencias enriquecedoras vinculadas al proceso grupal, el desarrollo de la tarea y el logro de los aprendizajes.

4. Posibilidades de la evaluación en prácticas preprofesionales

El equipo reconoce dos tipos de instrumentos para el trabajo en aula, por un lado, los que se solicitan a lo largo del cuatrimestre adecuados a la experiencia de cada grupo en su centro de prácticas considerados como parte del proceso: registros como crónicas, informes; planificaciones de actividades. La impronta pedagógica se caracteriza fuertemente por la retroalimentación, tienen una vinculación directa con la práctica y los contenidos procedimentales, ya sea porque allí condensan acciones observadas o realizadas o bien tareas por desarrollar. No se utiliza nota numérica ni se considera aprobado/desaprobado, generalmente cuenta con observaciones y se indica, si corresponde, la necesidad de ampliación/aclaración/reelaboración. Por otro lado, los instrumentos que se proponen al finalizar cada cuatrimestre se entienden en perspectiva de evaluación sumativa. Son instrumentos consensuados al interior de la cátedra, de producción domiciliaria, con énfasis en la reflexión sobre la práctica y la relación entre contenidos conceptuales y procedimentales.

Al indagar respecto de la necesidad de adecuar la evaluación a la heterogeneidad de experiencias que se desarrollan al interior de una comisión o bien, dicho de otro modo, adaptar a la singularidad de cada experiencia de la práctica; las docentes consultadas refirieron que el tipo de adecuación más frecuente es la temporal, flexibilizando por ejemplo, las fechas de entrega de acuerdo a los procesos de la práctica.

En ocasiones, esta adecuación se relaciona con el desempeño estudiantil, pero especialmente con la diferencia entre los tiempos de los procesos institucionales / organizaciones y los tiempos académicos.

2 En referencia a lo escrito en una producción grupal.

En ocasiones, las dificultades para la realización de algunas consignas son abordadas en los espacios de supervisión, pero no se presenta la necesidad de modificar instrumentos o criterios de evaluación según la singularidad de las prácticas. Esto da cuenta de instrumentos que puedan albergar la diversidad promoviendo la aplicación de metodologías y promoción de procesos reflexivos y analíticos suficientemente amplios. Las docentes entrevistadas realizaron una salvedad respecto de los dos años (2020 y 2021) que asumió la educación superior durante la pandemia en que los instrumentos de evaluación se modificaron dado que los habituales resultaban exigentes para las experiencias de la práctica posibles durante el contexto de virtualización de la cursada y la práctica. Al modificarse algunos aspectos esenciales del dispositivo pedagógico también resultó coherente la modificación de los instrumentos y criterios de evaluación.

El espacio de supervisión y de acompañamiento de las prácticas realizado por la/el docente no cuenta con un instrumento consensuado con criterios fijos acordados previamente. Se basa generalmente en la retroalimentación oral y registros que realiza cada docente. Los criterios generales se vinculan a la asistencia en el espacio y la participación en el mismo a través de la elaboración de preguntas, la propuesta del tema a supervisar, la reflexión sobre la práctica, la capacidad para resolver conflictos.

Respecto a otros instrumentos que utiliza el equipo docente, se menciona una ficha de desempeño de aplicación no sistemática, aunque figura en el sistema de evaluación y promoción de las materias. La ficha cuenta con la valoración de cuatro dimensiones: el encuadre, las capacidades comunicativas, el desempeño en el centro de prácticas y la supervisión. Respecto del *encuadre*, se recaba información sobre el cumplimiento del régimen de asistencia al taller, al centro de práctica y a la supervisión; la puntualidad y la presentación de trabajos en tiempo y forma. Sobre *capacidades comunicativas* distingue la expresión oral en tanto claridad y precisión en la comunicación de ideas. En tanto la expresión escrita se relaciona con la pertinencia de la información incluida en registros, el análisis, la escritura académica (gramática, lenguaje técnico y organización lógica de contenidos). En tercer lugar, los criterios para la evaluación del *desempeño en el centro de prácticas* son el reconocimiento de las características de la institución, las necesidades y demandas, la identificación del enfoque y área de intervención de la institución, la identificación de los actores o sujetos sociales de la institución, la detección de obstáculos para el desarrollo de la práctica, la indagación de material bibliográfico para el proceso de intervención. Se observa que la ficha de desempeño espera condensar la evaluación de los tres espacios constitutivos de la materia: aula, práctica y supervisión. Es un instrumento en continuo análisis vinculado a si es viable una mirada exhaustiva de cada estudiante o rigidiza lo singular para resultar posible su uso generalizado.

También, como se mencionó anteriormente, se cuenta con un instrumento de valoración de la experiencia de la práctica para determinar la continuidad o no del centro de prácticas para el siguiente nivel de taller. Dado que la misma busca identificar, entre otros aspectos, los aprendizajes, lo incluimos dentro de los instrumentos utilizados. La evaluación incluye la descripción de las principales actividades desarrolladas por estudiantes, la valoración de la experiencia, los aportes que la institución/organización realizó a la formación de estudiantes, los logros del grupo en relación con la práctica y

los obstáculos. En cuanto a los aportes a la formación, se espera que giren en torno al conocimiento de una temática o campo problemático específico, la implementación de una política social, el conocimiento del sujeto de la intervención y/o actores implicados, el conocimiento del ejercicio del rol profesional, de la práctica interdisciplinaria, de las interacciones intrainstitucionales, la perspectiva estratégica de la institución y la comprensión del contexto sociopolítico. Los logros esperables se vinculan con el conocimiento de la institución, el rol del trabajo social, la puesta en práctica de instrumentos metodológicos, la aplicación de conceptos teóricos, la elaboración de diagnósticos, la concreción de proyectos, el trabajo en forma interdisciplinaria y formas de abordaje de problemáticas específicas. Por último, se entiende que algunos aspectos que pueden obstaculizar el desarrollo de las prácticas son dificultades en el respeto del encuadre de trabajo por parte de la institución, del/a docente, de las/os estudiantes; diferencias de criterio entre docente y referente; diferencia en los tiempos académicos e institucionales, un contexto sociopolítico desfavorable o la situación institucional.

El reconocimiento de los instrumentos que se utilizan nos permite apreciar que predominan los de expresión escrita y de la expresión práctica (López Pastor, 2009). La evaluación sumativa que condiciona la promoción al siguiente nivel cuenta con una instancia individual y otra grupal coherente con la modalidad de cursada de la materia.

Los instrumentos de evaluación descriptos anteriormente solicitados por la/el docente se materializan en escritos o presentaciones que se vinculan con la práctica ya sea porque se planifican actividades a desarrollar, se registra lo observado, se evalúa lo acontecido, se identifican problemáticas, se recolecta información esperando condensar criterios de evaluación del aula y de la práctica. Sin embargo, podrían no resultar suficientes para valorar el desempeño de estudiantes en los centros de prácticas si no condensan la mirada de quien acompaña ese proceso. Por este motivo, las/os referentes son consultadas/os en instancias diversas: llamados, reuniones, en ocasiones con las/os estudiantes presentes o sin ellas/os. La modalidad que asume varía según cada docente y cada experiencia entendiendo que no resulte una sobrecarga para la/el referente y se encuentre entre sus posibilidades. La información es generalmente transmitida de forma oral a estudiantes y considerada por la/el docente para orientar intervenciones en los espacios de supervisión.

En este sentido, el diseño de criterios e instrumentos que contribuyan a integrar la *devolución de las/os referentes de la práctica* y la *autoevaluación estudiantil* pueden contribuir a una estrategia de evaluación integral desde la perspectiva formativa favoreciendo procesos de mejora en los aprendizajes.

En primer lugar, se abordará la devolución de referentes de la práctica. Una primera observación necesaria es que se espera que quienes acompañan la práctica, pero no necesariamente tienen experiencia en la docencia, se familiaricen con un instrumento de evaluación pedagógica acorde a un programa específico de la materia. Lo que nos lleva a plantear la relevancia de compartir los criterios e instrumentos al inicio del proceso de la práctica evitando darlo a conocer en el momento mismo de su realización y entrega (por ejemplo, al finalizar cada cuatrimestre). Por otro lado, el reconocimiento que el acompañamiento de los procesos de prácticas implica tareas que se agregan a la dinámica cotidiana de las/os profesionales sin una remuneración adicional. En este sentido, la modalidad que asuma la eva-

luación no debería representar una sobrecarga, es decir, debe ser viable y aportar elementos necesarios para la evaluación integrada del aula, la práctica y la supervisión.

En este sentido, creemos que el diseño de instrumento en que se exprese y valore la devolución del/a referente puede aportar un conocimiento del desempeño de cada estudiante y del grupo en el contexto en que las tareas se desarrollan y donde los problemas se presentan. Desde la perspectiva formativa este instrumento debe basarse en un diagnóstico inicial, resultar anticipatorio en sus criterios para estudiantes y referentes estableciendo los logros esperados y contar con periodicidad en su uso para permitir el reconocimiento del momento en que el proceso se encuentra. Los instrumentos de evaluación se podrían presentar a modo de guía permitiendo transparentar y anticipar los criterios de evaluación y haciendo visible los aspectos que cada estudiante va logrando. En este sentido, instrumentos como las rúbricas contienen las dimensiones a evaluar y criterios variables en su complejidad según lo que establece el programa.

Por ejemplo, las rúbricas del trabajo de campo pueden incluir las habilidades que requiere el trabajo grupal, aunque estas no se enuncien como objetivos del programa de la materia.

Tabla 1. Rúbrica de devolución del/a referente de prácticas preprofesionales del Taller II.

Dimensiones	1 (básico)	2	3	4 (avanzado)
Conocimiento del escenario de la intervención	Describe la institución/ organización, su dependencia orgánica, funcionamiento, objetivos, recursos, integrantes.	Reconoce la institución/ organización, las políticas sociales del área y los actores sociales involucrados.	Identifica los sujetos de la intervención, problemas sociales que aborda la institución. Caracteriza, describe los elementos del escenario de la intervención.	Relaciona el escenario de la intervención con el contexto social, político y económico en el que está inserto.
Identificación de la intervención del trabajo social	Conoce las funciones, tareas del rol del trabajo social en el contexto de la institución/ organización.	Identifica la perspectiva de la intervención y el marco teórico que la fundamenta.	Relaciona las demandas de la población y la intervención profesional.	Participa activa y críticamente de los procesos de intervención realizando aportes.
Implementación de procedimientos e instrumentos	Realiza entrevistas y observaciones Indaga referencias bibliográficas y documental.	Elabora registros con información pertinente sobre la información recolectada.	Establece relaciones conceptuales entre la práctica y los elementos teóricos.	Desarrolla procedimientos que constituyen un aporte para la institución/ organización.
Construcción del trabajo grupal	Reconoce tareas grupales y asume responsabilidades que le asignan.	Asume tareas y responsabilidades que contribuyen al trabajo del grupo en su práctica.	Propone ideas, desarrolla tareas que aportan al trabajo grupal, reconoce dificultades del grupo y las expresa.	Participa activamente y con mirada crítica de las actividades del grupo, aporta a la resolución de los conflictos, favorece la comunicación y el trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Rúbrica de devolución del/a referente de prácticas preprofesionales del Taller III.

Dimensiones	1 (básico)	2	3	4 (avanzado)
Comprensión del escenario de la intervención	Reconoce la institución/ organización, las políticas sociales del área y los actores sociales involucrados.	Identifica los sujetos de la intervención, problemas sociales que aborda la institución. Caracteriza, describe los elementos del escenario de la intervención.	Relaciona el escenario de la intervención con el contexto social, político y económico en el que está inserto.	Analiza críticamente la intervención del trabajo social en relación al escenario en el que se encuentra inserto.
Formulación y aplicación de estrategias de intervención	Planifica actividades en el marco de la acción institucional o de la organización.	Diseña estrategias de intervención que abordan situaciones problemáticas identificadas.	Planifica, diseña, desarrolla estrategias de intervención que abordan situaciones problemáticas identificadas.	Las estrategias de intervención desarrolladas constituyen un aporte a la institución/ organización en la que realizan las prácticas.
Análisis crítico de las modalidades de intervención desarrolladas	Reconoce facilitadores y obstáculos en el desarrollo de las estrategias de intervención.	Identifica causas de los obstáculos y reconoce los logros alcanzados.	Evalúa el alcance de las estrategias en relación a los objetivos planteados.	Evalúa críticamente las estrategias desarrolladas logrando elaborar propuestas superadoras de los obstáculos identificados.
Construcción del trabajo grupal	Reconoce tareas grupales y asume responsabilidades que le asignan.	Asume tareas y responsabilidades que contribuyen al trabajo del grupo en su práctica.	Propone ideas, desarrolla tareas que aportan al trabajo grupal, reconoce dificultades del grupo y las expresa.	Participa activamente y con mirada crítica de las actividades del grupo, aporta a la resolución de los conflictos, favorece la comunicación y el trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia.

Ambas rúbricas van acompañadas de un apartado de observaciones en donde docente y referente pueden ampliar el relato de aprendizajes logrados y aspectos para fortalecer.

El segundo elemento relevante que surge de la reflexión sobre la evaluación de las prácticas consiste en la autoevaluación estudiantil, que en perspectiva de la evaluación formativa aparece como aspecto fundamental. La caracterización de los instrumentos de evaluación individual que se utilizan actualmente muestra un conjunto de producciones escritas y orales que potencialmente podrían hilarse favoreciendo la autoevaluación a partir del diseño de un portafolio de desarrollo anual.

López Pastor define portafolio como

una acumulación ordenada de secciones, debidamente identificadas, que contiene los registros o materiales producto de las actividades de aprendizaje realizadas por el alumno en un período de tiempo y que permite visualizar su progreso o desarrollo, así como sus comentarios acerca de las aproximaciones sucesivas en el logro de los aprendizajes (2009: 75).

Según los aportes de Shulman, requerirá de una selección, organización de materiales elaborados a lo largo del proceso formativo acompañados de una escritura reflexiva. En este sentido, el portafolio se implementaría como instrumento de evaluación individual contando con una evaluación de medio término, en tanto logros graduales, y una final reemplazando los que actualmente se utilizan como evaluación sumativa. Constituye una producción que puede ser acompañada desde el espacio de supervisión.

Se espera que resulte una actividad que permita a las/os estudiantes reflexionar sobre su propio aprendizaje, dé coherencia a las producciones elaboradas a lo largo del año requeridas por el desarrollo de la práctica: cuaderno de campo, notas de clase, registros de entrevistas, observaciones, actividades realizadas, registros sobre talleres coordinados, actividades comunitarias en las que se participó, materiales gráficos, fotográficos audiovisuales elaborados, mapeos, planificaciones, reflexiones, noticias relacionadas con la práctica, fichaje de referencias bibliográficas.

Aquellas producciones vinculadas a contenidos procedimentales enunciados en el programa se incluirían como evidencias obligatorias, en tanto todo el material adicional como optativo y de apoyo dan lugar a conocer el recorrido, análisis y reflexión que la/el estudiante realiza sobre su propio proceso de aprendizaje. Este conjunto documental acompañado por un informe del/a estudiante que explique y justifique el proceso de autoevaluación reflexiva.

La elaboración del portafolio requiere de acciones de revisión por parte del/a docente que puede realizarse de forma semanal, a modo de lectura y retroalimentación de las producciones o bien abordarse como aspectos para trabajar en los espacios de supervisión. En este último caso, al desarrollarse en un pequeño grupo, puede resultar disparador de instancias de evaluación entre pares. Se pueden integrar también instancias de presentación oral de los avances o la producción finalizada.

5. A modo de cierre

El artículo aborda la evaluación de las prácticas preprofesionales de trabajo social, particularmente de las materias de los niveles intermedios de la carrera. Definimos a la práctica preprofesional como una práctica de formación y educativa que involucra multiplicidad de saberes. Se componen de prácticas de producción de conocimientos, de recreación de contenido y procedimientos metodológicos implicados en una dimensión ético y política. En principio, a partir de las prácticas se reconoce y luego se participa en la construcción de un conocimiento situado y un “saber hacer” vinculado a la transmisión del rol profesional en un contexto real, complejo, variable y acompañado. Un conocimiento

que interpela el conocimiento universitario tradicional, dado que acontece extramuros, puede ser transdisciplinar y heterogéneo.

Estos contextos de aprendizaje dan lugar a emergentes “inesperados”, “situaciones inciertas” que interpelan los aprendizajes transitados por las/os estudiantes. Todos los años las/os estudiantes ponderan las “buenas experiencias” como aquellas en las que la institución/organización fue receptiva, contó con un plan de trabajo posible, se concretaron las tareas planificadas, la población participó de las estrategias de intervención y se abordaron los aspectos identificados como problemáticos. Sin embargo, a la luz de los objetivos de la materia, por un lado, y la experiencia, por otro, se puede considerar como “aprendizaje profundo” aquello que no se limita a “buenas experiencias” desde el imaginario mencionado ya sean dificultades, obstáculos dado que también enriquecen los procesos de aprendizaje a partir de la reflexión sobre sus causas y las posibilidades de superación.

Es por esto que resultó interesante la pregunta acerca de la evaluación de las prácticas preprofesionales o de formación. Para abordar esa cuestión se caracterizó el dispositivo pedagógico de la materia conformado por tres espacios pedagógicos, el aula, la práctica y la supervisión. Luego, se enunciaron definiciones de evaluación, considerando que la perspectiva de la evaluación formativa representa un desafío a profundizar en la materia con la convicción de repensar los instrumentos de evaluación en pos de mejorar los procesos de aprendizaje, la autonomía y capacidad reflexiva de las/os estudiantes.

A partir de la indagación realizada a docentes de la materia y la propia experiencia, se reconoce el trabajo grupal como condición esencial para la trayectoria de las prácticas preprofesionales, sin embargo, aparece escasamente mencionado en los programas curriculares entre los objetivos pudiendo influir en consecuencia en cierta ambigüedad en los instrumentos que lo evalúan.

Por otro lado, las prácticas preprofesionales reconocen lo valioso de los aprendizajes a partir de la vivencia de las prácticas. Ese tiempo y espacio pedagógico acontecen con el acompañamiento de un/a referente de la práctica. Se enuncia que su mirada y evaluación sobre el desempeño estudiantil es determinante, nutre la evaluación docente y las supervisiones grupales. Es por esto que se propusieron criterios e instrumentos que pueden habilitar dicha evaluación con el objetivo de favorecer, esclarecer y anticipar los logros que se espera que las/os estudiantes alcancen. El instrumento asume modalidad de rúbrica entendiendo que permite materializar objetivos complejos y con cierto nivel de abstracción.

Por último, en sintonía de la evaluación formativa, se identificaron instancias de autoevaluación estudiantil coherentes con las acciones de retroalimentación que fomenta el equipo docente de la materia contribuyendo a la formación de estudiantes autónomos y críticos.

La certeza de que estas propuestas resulten significativas devendrá del uso crítico de los instrumentos y que tanto estudiantes, docentes y referentes compartan. En caso de presentarse ambiguos, confusos o presentarse como una sobrecarga será necesario revisarlos y readecuarlos a fin de evitar el desuso sin la construcción de otros superadores de las dificultades o vacancias. Es frecuente que en abstracto se tienda a generar nuevos instrumentos en el intento de evaluar todos los aspectos de un complejo dispositivo pedagógico como son las prácticas preprofesionales que luego resulten impracticables o

carentes de sentido en la práctica docente cotidiana. A fin de evitarlo, las reuniones de cátedra, la formación docente, la participación de referentes en la construcción de criterios y el diálogo con estudiantes pueden constituir encuentros posibles para su mejora.

Referencias bibliográficas

- Abate, S. M. y Orellano, V. (2015). Notas sobre el currículum universitario. Prácticas profesionales y saberes en uso. *Revista Trayectorias Universitarias*, 1(1), 3-11. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/229/TrayectoriasUniversitarias1>
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. (2007). *Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social*. Buenos Aires: Espacio.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Revista Acción Pedagógica*, 13(1), 8-17. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2971855>
- Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata.
- Cruz, V. (2015). Las prácticas pre-profesionales: un dispositivo de interpelación pedagógica. *Revista Trayectorias Universitarias*, 1(1), 12-19. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/229/TrayectoriasUniversitarias1>
- Da Silva, T. T. (2001). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum* (introducción, pp. 11-20; capítulo III, pp. 135-152 y 163-171; capítulo IV, pp. 179-187). Barcelona. Octaedro.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas* (cap. III). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2013). El sentido de la justicia. *Revista 30 Años de Educación en Democracia, Universidad Pedagógica*. Recuperado de https://editorial.unipe.edu.ar/images/phocadownload/educacion/30%20ESP%20_%20UNIFE.pdf
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://pedagogiaunrpsi.blogspot.com/2018/03/texto-la-invencion-del-aula-ines-dussel.html>
- Edelstein, G. (2020). Materiales de clase del Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza. Universidad Nacional de La Plata.
- Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo XXI.
- Giraldez, S. (comp.) (2020). *Trabajo Social y vulnerabilidad social: estrategias institucionales y prácticas organizativas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/trabajo_social_y_vulnerabilidad_social__estrategias_institucionales_y_practicas_organizativas.pdf
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Meirieu, P. (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona: Laertes. Recuperado de <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/cai/descargas/listado/FRANKENSTEIN%20EDUCADOR.%20P.%20MEIREU.pdf>
- Robles, C. (2011). *Supervisar ¿Para qué? Lo oculto tras la resistencia*. Buenos Aires: Espacio.
- Robles, C. (2012). El concepto de familia y la formación académica en Trabajo Social. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (3), 43-53.
- Touzé, G. y Roza, G. (2011). Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual Tensiones y nuevos desafíos. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo social*, (1). Recuperado de http://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/13_touze.pdf