



Winnik, Hilvana Jaqueline

Las prácticas de evaluación en las asignaturas del trayecto formativo en Educación para la Salud (EpS) de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Winnik, H. J. (2024). *Las prácticas de evaluación en las asignaturas del trayecto formativo en Educación para la Salud (EpS) de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) en el período 2019-2020. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4301> ...

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las prácticas de evaluación en las asignaturas del trayecto formativo en Educación para la Salud (EpS) de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) en el período 2019-2020

TESIS DE MAESTRÍA

Hilvana Jaqueline Winnik

hilvanawinnik@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar y caracterizar las prácticas de evaluación en las asignaturas “Salud Comunitaria y Ambiental”, “Salud Individual” y “Educación para la Salud y el Ambiente” que integran el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones en el período 2019-2020. Para ello, se describen los momentos, modalidades e instrumentos de evaluación en dichas asignaturas, así como también, se identifican las concepciones o enfoques, finalidades y criterios que orientan las decisiones de las docentes respecto de la misma y los desafíos y/o problemáticas que se presentan.

La metodología utilizada es cualitativa centrada en el método de estudio de casos. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas a las docentes y de observaciones no participantes de clases e instancias de evaluación. Luego del registro de los datos obtenidos, se llevó a cabo la triangulación de la información y el análisis comparativo sistemático de las prácticas de evaluación de las asignaturas.

Las prácticas de evaluación en el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente se enmarcan en el enfoque de evaluación formativa. Con respecto a los momentos, las mismas se llevaron a cabo al inicio (diagnóstica), durante el proceso (formativa) y al final (sumativa) de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, empleando diversos instrumentos para la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, con carácter auténtico en la mayoría de las propuestas, los cuales a su vez fueron adecuados por las docentes para ser implementados en contextos de presencialidad y virtualidad (en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio por la pandemia de Covid-19).

Maestría en Educación

Con Orientación en Instituciones y Prácticas Educativas

Trabajo Final

“Las prácticas de evaluación en las asignaturas del trayecto formativo en Educación para la Salud (EpS) de la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) en el período 2019-2020”

Tesista: Prof. WINNIK, Hilvana Jaqueline

Directora: Mgter. MORAWICKI, Patricia Mariela.

Co-directora: Dra. KISILEVSKY, Marta Silvia.

Lugar de realización: Profesorado Universitario en Biología. Departamento de Formación Docente y Educación Científica de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Misiones. Ciudad de Posadas, Provincia de Misiones.

Fecha de presentación: 30 de junio de 2022

Defensa oral y pública: 15 de agosto de 2023

Agradecimientos

A la directora de este trabajo final Mgter. Patricia Morawicki, por apoyarme a lo largo de todo el proceso de mi formación de grado y posgrado y por orientarme, compartiendo sus conocimientos de manera profesional e invaluable, con paciencia y constancia, en cada paso de la investigación.

A la Mgter. Ana Pedrini, a los y las docentes y ayudantes de las cátedras del trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente (FCEQyN, UNaM), por compartir sus conocimientos, experiencias y propuestas de enseñanza y evaluación en Educación para la Salud, haciendo posible la realización de este trabajo.

A los y las docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, en especial a la Dra. Marta Kisilevsky, porque con sus aportes fueron fortaleciendo mi transitar profesional.

A mi familia, mi mamá Patricia y mis hermanas Vanina y Agostina, por estar a mi lado siempre y apoyarme en una meta más conquistada.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I: Enfoque conceptual y metodológico de la investigación	6
1.1. Introducción	6
1.2. Estado de la cuestión	7
1.3. Objetivo general	10
1.4. Objetivos específicos.....	10
1.5. Metodología	10
CAPÍTULO II: Marco teórico de la investigación	14
2.1. La Educación para la Salud y las prácticas de evaluación	14
2.2. Concepciones y funciones de la evaluación	19
2.3. Sobre momentos, criterios e instrumentos de evaluación	21
CAPÍTULO III: Resultados y discusión	24
3.1. Las prácticas de evaluación en el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente.....	24
3.2. Salud Comunitaria y Ambiental.....	28
3.3. Salud Individual	49
3.4. Educación para la Salud y el Ambiente.....	65
3.5. La evaluación final del trayecto formativo de Educación para la Salud y el Ambiente... 85	
3.6. La evaluación, sus problemáticas y desafíos.....	90
CAPÍTULO IV: Conclusiones	93
ANEXO	99
Anexo N°1: Guía de entrevista a los docentes de las asignaturas del trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente	99
Anexo N°2: Registro de las observaciones de clase.....	100
Anexo N°3: Matriz de análisis de datos	100
Anexo N°4: Consignas de los trabajos prácticos de la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental.....	101
Anexo N°5: Evaluaciones parciales de la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental	119
Anexo N°6: Consignas de los trabajos prácticos de la asignatura Salud Individual	121
Anexo N°7: Evaluaciones parciales de la asignatura Salud Individual.....	134
Anexo N°8: Trabajos prácticos de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente	136
Anexo N°9: Evaluaciones parciales de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente.....	142
BIBLIOGRAFÍA	145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Producciones de los y las estudiantes de Salud Comunitaria y Ambiental sobre enfermedades o dolencias representadas en una silueta humana, 2019.	34
Figura 2: Dinámica de presentación personal en el primer taller de Salud Individual, 2019.....	53
Figura 3: Red conceptual elaborada por estudiantes en la clase de Salud Individual sobre riesgo, jóvenes y Educación para la Salud, 2019.....	55
Figura 4: Red conceptual producida por las estudiantes en el momento de evaluación inicial de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.	69
Figura 5: Actividad sobre promoción y prevención de la salud en un taller de simulación de la asignatura de Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.	73
Figura 6: Representación de las estudiantes en el recuperatorio del primer parcial grupal de Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.....	81
Figura 7: Red conceptual elaborada y presentada por un estudiante en la evaluación de integratorio de Salud Individual, 2019.....	87
Figura 8: Red conceptual elaborada y presentada por un estudiante en la evaluación final de Salud Comunitaria y Ambiental, 2019.....	88
Figura 9: Red conceptual elaborada y presentada por un estudiante en la evaluación final de Salud Individual, 2019.	89
Figura 10: Mapa conceptual elaborado y presentado por un estudiante en la evaluación final de Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.....	90
Figura 11: Prácticas de evaluación en EpS y su relación con la promoción de la salud.....	98

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Rúbrica para evaluar líneas de tiempo sobre los orígenes e historia de la Salud Pública.....	36
Tabla 2: Lista de cotejo para autoevaluación	37
Tabla 3: Rúbrica de coevaluación para el trabajo grupal.....	38
Tabla 4: Rúbrica de evaluación del Grupo N°1: Calificación “aprobado con observaciones” ..	39
Tabla 5: Rúbrica de evaluación del Programa Televisivo de Salud Alimentaria	42
Tabla 6: Rúbrica de evaluación del trabajo de análisis de indicadores de estado de salud ambiental	44
Tabla 7: Rúbrica de evaluación del primer parcial de SCyA	46
Tabla 8: Formulario KPSI para evaluar saberes relacionados a Salud Comunitaria y Ambiental.....	52
Tabla 9: Formulario KPSI para evaluar saberes relacionados a Educación para la Salud y el Ambiente	68
Tabla 10: Planilla de seguimiento correspondiente al TP N°1 de EpSyA.....	79
Tabla 11: Rúbrica para evaluar la producción del primer parcial de EpSyA	81

CAPÍTULO I: Enfoque conceptual y metodológico de la investigación

1.1. Introducción

El Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) contempla en su plan de estudios del año 2016 (Resolución ME N°1806/16), dentro el campo de formación disciplinar específica en Biología, un recorrido a través de un trayecto formativo denominado “*Educación para la Salud y el Ambiente (EpSyA)*” integrado por las asignaturas “Salud Comunitaria y Ambiental”, “Salud Individual” y “Educación para la Salud y el Ambiente”, de cursado cuatrimestral y sucesivo de tercero a cuarto año.

Las mismas aportan al perfil de formación de la carrera en el abordaje de conocimientos generales de las disciplinas de la salud, el ambiente y la educación; en el análisis y resolución interdisciplinaria de problemáticas vinculadas con la salud y el ambiente; en el desarrollo de habilidades personales y sociales que permitan analizar y resolver problemas propios del campo profesional y de actitudes favorables para el trabajo en equipos interdisciplinarios e intersectoriales; en la promoción de habilidades para la reflexión crítica de sus prácticas y la producción autónoma de conocimientos y, de conductas personales y ciudadanas responsables, pluralistas y de compromiso con la realidad regional y nacional y con los principios éticos de la profesión.

Cabe aclarar que dentro de dicho trayecto de formación se incluyen otras asignaturas que involucran la enseñanza de la educación ambiental como “Problemática del Ambiente” y “Ecología General”, pero las mismas no son objeto de análisis de este trabajo.

El período de recolección de información para el desarrollo del presente trabajo final comprendió las cursadas presenciales de las asignaturas durante el año 2019 y las clases virtuales llevadas a cabo en el año 2020, en el marco del “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)”¹ decretado por la Presidencia de la Nación Argentina como medida para proteger la salud pública en el contexto de emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19.

En lo que respecta al objeto de estudio, la evaluación constituye una temática que genera grandes debates en el ámbito universitario asociado a un modelo tradicional donde se prioriza la repetición de conceptos. Particularmente, en Educación para la Salud, la evaluación se enfatiza en los contenidos actitudinales, que involucran valores, actitudes, hábitos y normas. Tales contenidos no pueden “medirse” fácilmente a través de los resultados de un examen tradicional, de manera que los y las docentes deben reflexionar crítica y profundamente sobre el proceso, para buscar oportunidades de mejora, ajustando y diversificando los procedimientos de la evaluación.

¹ Decreto N° 260 del 12 de marzo de 2020, su modificatorio N° 287 del 17 de marzo de 2020 y Decreto N° 297 del 19 de marzo de 2020. Boletín Oficial de la República Argentina.

Por ello, resultará interesante responder los siguientes interrogantes sobre la evaluación en el trayecto formativo en EpSyA del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN-UNaM: ¿Qué sentidos y/o finalidades le otorgan las docentes a la evaluación? ¿Qué momentos o instancias están implicados? ¿Qué instrumentos y modalidades se utilizan? ¿Qué criterios se priorizan? ¿Desde qué enfoque/s, concepción/es o miradas se evalúa a los y las estudiantes? ¿Qué desafíos se plantean? ¿Qué problemáticas se presentan?

La viabilidad del proyecto de tesis se basa en las siguientes razones: se contaba con fácil acceso a bibliografía y documentos vinculados con el tema a estudiar y, los tiempos de los que se disponía eran los adecuados. Tanto la tesista como las directoras de la tesis cuentan con experiencia anterior en investigación en el campo de estudio y en el manejo de técnicas necesarias para llevar a cabo el presente trabajo, el cual, a su vez, se vinculó con el proyecto “La Educación para la Salud en el Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones: recorrido histórico, curriculum y prácticas”.

Además, la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN-UNaM, no cuenta con antecedentes de investigación vinculados específicamente al análisis de las prácticas de evaluación en las asignaturas que componen el trayecto formativo. Sin embargo, se han recopilado trabajos de tesis de posgrado relacionados con la formación y las prácticas docentes en Educación para la Salud de los egresados del Profesorado en Biología y artículos de experiencias educativas en los que se comparten estrategias de evaluación vivenciales y participativas realizadas en la asignatura “Educación para la Salud”, los cuales constituyeron un marco de referencia de considerable importancia.

Este trabajo se compone de cuatro capítulos. En este primer Capítulo, titulado como “Enfoque conceptual y metodológico de la investigación” se presenta el estado de la cuestión sobre evaluación en el ámbito universitario y antecedentes empíricos en Educación para la Salud, los objetivos y la metodología de investigación utilizada. En el Capítulo II “Marco teórico de la investigación” se recuperan los aportes de diversos autores y autoras acerca de la enseñanza de la Educación para la Salud y las prácticas de evaluación (concepciones, funciones, momentos, criterios e instrumentos). El Capítulo III “Resultados y discusión” caracteriza la evaluación en las asignaturas que integran el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente de la FCEQyN (UNaM), incluyendo sus problemáticas y desafíos. Finalmente, las conclusiones se presentan en el Capítulo IV. En el Anexo, están a disposición las guías de entrevista, los modelos de la nota de campo utilizada en las observaciones de clases y de la matriz de análisis de datos y, los distintos instrumentos de evaluación de las asignaturas del trayecto formativo en EpSyA.

1.2. Estado de la cuestión

Considerar a la evaluación como objeto de análisis y debate en el ámbito de la educación superior ha comenzado a ser hoy una práctica habitual y con cierto grado de aceptación en el

interior de las instituciones y, aunque todavía con ciertas indiferencias y algunos rechazos o escepticismos, lo es también en el conjunto de los y las docentes. Es que, contrariamente a la concepción histórica que consideró a la evaluación como un proceso “natural” cuyo mayor problema se reducía a confeccionar un instrumento adecuado y su mayor conflicto a soportar era la “cara de disgusto” o “el susurro irreverente” de los desaprobados, en los últimos tiempos se ha ido tomando conciencia de su complejidad (Steiman, 2008).

Como resultado de la búsqueda bibliográfica acerca de las prácticas de evaluación en la universidad, se encontraron artículos de revistas y libros que realizan un abordaje desde varios enfoques, profundizando sobre los problemas vinculados a la misma. Además, diversos autores analizan los sentidos y finalidades de la evaluación en el ámbito universitario, algunos se enfocan en su relación con la mejora de los programas y, otros, consideran fundamental investigar acerca de las percepciones de los y las estudiantes respecto a cómo son evaluados o sobre los efectos que tiene la evaluación en sus trayectorias formativas.

Tras la revisión de los datos obtenidos a partir de un estudio exploratorio sobre la evaluación en la universidad con alumnos semipresenciales, Gargallo Castel (2009) concluye que las deficiencias del sistema tradicional de evaluación han desvirtuado la propia naturaleza de la misma al conceder excesiva importancia al resultado y ocasionar que el alumno conciba el proceso formativo como un modo de alcanzar el citado resultado. Además, todavía se hace un escaso uso de la evaluación inicial o de diagnóstico para indagar los conocimientos y competencias que posee el alumno antes de iniciar el proceso formativo. No obstante, se observó una tendencia al uso de la evaluación formativa o estímulo que se lleva a cabo a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, de manera que el alumno conozca sus avances sin esperar al final del mismo. En este sentido, es común considerar la evaluación “como actividad final de los procesos de enseñanza y aprendizaje (...), casi exclusivamente con fines de acreditación y es muy poco frecuente que se utilice la información que provee para realimentar esos procesos, buscando mejorarlos” (del Puerto y Seminara, 2014, p.116). No obstante, Palou de Maté (1998), considera que evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse. Es innegable reconocer el valor de la evaluación que centra la mirada en la comprensión de los procesos de aprendizaje articulando desde allí la propuesta de enseñanza, pero esto no implica un menosprecio por la acreditación, y ni siquiera pensar que una propuesta excluye la otra.

Por su parte, Salinas Salazar (2001) considera que la evaluación en la universidad debe llegar a ser, en primera instancia, un proceso de construcción colectiva, cuyos acuerdos básicos se logren a partir de la vinculación de todos los docentes como intelectuales. Sin embargo, Steiman (2008) señala que la evaluación en la educación superior tiene sus particularidades y desvirtuaciones sobre las que es necesario reflexionar intensamente, como aquellas ideas que

sostienen que lo que está en juego en la evaluación es cuánto sabe el/la alumno/a, que sólo hay que evaluar lo que el/la alumno/a tiene que saber, que el principal sentido de la enseñanza es que aquello que se enseña será evaluado, que la evaluación y la enseñanza son procesos independientes, entre otras.

En cuanto a los antecedentes empíricos, en un trabajo de experiencias educativas titulado como “La evaluación en Educación para la Salud: una mirada formativa” (2014), las autoras Morawicki y Tetzlaff comparten estrategias de evaluación vivenciales y participativas, consideradas innovadoras en la asignatura *Educación para la Salud* del Profesorado en Biología (plan de estudios del año 1992) de la FCEQyN, UNaM y, que aquí se detallan.

La evaluación se realiza en diferentes momentos: diagnóstica, en proceso y final de acreditación. A modo de evaluación inicial se propone la elaboración de mapas mentales, conceptuales, red de ideas o esquemas para recuperar saberes del eje de la salud y la formación docente.

La evaluación a lo largo del cursado de la asignatura se realiza mediante el seguimiento continuo de los y las estudiantes, tanto en sus desempeños individuales como grupales, a partir de la implementación de trabajos prácticos, evaluaciones parciales e integradora final de proceso, con especial énfasis en la autoevaluación de los aprendizajes. Para la acreditación se propone la elaboración de un mapa conceptual integrador individual que evidencie la interrelación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desarrollados durante el cursado que se expone en un coloquio. Las diferentes instancias de evaluación posibilitan al estudiante regular su propio aprendizaje, visualizar el recorrido realizado y lo aprendido a lo largo del mismo. Al equipo docente le permite realizar los ajustes y adecuaciones necesarias de acuerdo a los procesos cognitivos de los estudiantes.

De esta manera, según Morawicki y Tetzlaff (2014), la evaluación constituye una instancia particular debido a que su propósito principal es promover y mejorar la calidad de vida de los sujetos involucrando historias de vida, actitudes, valores, hábitos y normas. Por lo tanto, encarar la tarea áulica desde esta concepción implica la selección de estrategias que posibiliten la autorreflexión y reformulación permanente para promover estilos de vida saludables y tomar decisiones de forma autónoma. En este marco, la evaluación debe considerar principalmente los procesos que ocurren en los sujetos y no solamente los resultados o productos, lo cual es coherente con la concepción de Promoción de la Salud. Además, en las instancias de evaluación se evidencian los aprendizajes “tanto de los marcos conceptuales como los procesos de construcción a través de metodologías vivenciales y participativas, de tal manera que los alumnos puedan manifestar sus concepciones epistemológicas, así también los procesos de construcción personales y grupales” (Morawicki y Ramos, 2008, párrafo 7).

Si bien, en dicho trabajo se realiza una descripción de las prácticas de evaluación de la asignatura Educación para la Salud (correspondiente al plan de estudios del Profesorado en Biología del año 1992 con modificaciones en los años 1997 y 2000), en la presente investigación se pretende indagar sobre aspectos relacionados a la evaluación en tres asignaturas del trayecto formativo en EpSyA en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios aprobado en el año 2016.

1.3. Objetivo general

Analizar y caracterizar las prácticas de evaluación en las asignaturas Salud Comunitaria y Ambiental, Salud Individual y Educación para la Salud y el Ambiente del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN-UNaM durante el período 2019-2020.

1.4. Objetivos específicos

Identificar las concepciones o enfoques, sentidos o finalidades y criterios que orientan las decisiones de las docentes respecto de la evaluación.

Describir los momentos, modalidades e instrumentos de evaluación en las asignaturas Salud Comunitaria y Ambiental, Salud Individual y Educación para la Salud y el Ambiente.

Indagar sobre los desafíos y/o problemáticas que presentan las docentes en las situaciones de evaluación.

1.5. Metodología

Las unidades de análisis de la presente investigación se constituyen por las tres asignaturas (Salud Comunitaria y Ambiental, Salud Individual y Educación para la Salud y el Ambiente) del trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN (UNaM) y, por las docentes de dichas asignaturas. Para la primera unidad de análisis, se consideraron las siguientes categorías y sus respectivas dimensiones: instrumentos (examen escrito, examen oral, domiciliario, presencial, individual, grupal, con materiales seleccionados -mapas conceptuales, dramatizaciones, collage, otros-), modalidades (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación) y momentos (inicial, de proceso o seguimiento, final o sumativa). En el caso de la segunda unidad de análisis, se indagó sobre las concepciones o enfoques, finalidades, criterios y problemáticas y/o desafíos que presentan en relación a la evaluación en el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente.

La metodología de investigación utilizada es *cualitativa* (de alcance descriptivo) centrada en el método de estudio de caso. Se enmarca en el paradigma constructivista e interpretativo, con enfoque microsociedad y transversal (Sautu et al., 2005), puesto que se tuvo en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para

la acción concertada, creación y recreación del orden social, en este caso en el ámbito universitario, en el período de tiempo determinado.

Se reconoce el valor de la subjetividad de las prácticas educativas, tal como lo expresa Sverdlick (2007), y la comprensión de estas últimas como indisociables de los procesos de producción del conocimiento pedagógico. Mientras se trate sólo de pensamiento/idea es completamente subjetivo, pero al salir del sujeto, se constituye en objeto posible de ser leído, interpretado, manipulado y opinado por otros. Y, de esta manera, puede ser sometido a distintas subjetividades, lo que permite generar una posición de intersubjetividad y el espacio para construir conocimiento colectivo e intersubjetivo.

La metodología cualitativa es apropiada cuando el investigador se propone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana o brindar una descripción detallada de la realidad (Denzin y Lincoln, 1994 como se citó en Wainermann y Sautu, 2001). Asimismo, parafraseando a Merodo y Natale (2012), el estudio de casos consiste en el examen de un ejemplo en acción, un fenómeno contemporáneo en su contexto real. De acuerdo con Stake (1999), el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, permite llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. El autor, sostiene que un caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento y, citando a Luis Smith, indica que tiene una condición de objeto más que de proceso.

Puede considerarse un *caso único*, ya que se trata de una situación cuyas características permiten afirmar que se aparta de la generalidad. El diseño de investigación del estudio de casos puede ser usado para contrastar la teoría. La descripción que se genera en el estudio de caso único es inductiva, particularista, interpretativa de significados, normas culturales, costumbres, valores comunes, actitudes, procedimientos, etc. El caso es concreto, con resonancia en la propia existencia; vivido, más sentido que abstracto. El caso es contextualizado, las raíces están en el entorno y se refiere a una población específica (López-Barajas Zayas, 2004).

Con respecto a la selección de las unidades de muestreo, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2006), la elección de las asignaturas no dependió de la probabilidad sino de razones relacionadas con las características de la investigación. En este sentido, la muestra se caracteriza por ser homogénea, puesto que las asignaturas “Salud Comunitaria y Ambiental”, “Salud Individual” y “Educación para la Salud y el Ambiente”, de las cuales se estudiaron las prácticas de evaluación de las docentes que las integran, forman parte del mismo trayecto formativo (Educación para la Salud y el Ambiente) del Profesorado Universitario en Biología.

Debido a que los hechos y fenómenos propios de la Educación para la Salud no pueden ser evaluados sólo por un instrumento o procedimiento (López-Barajas Zayas, 2004), la recolección de datos se realizó, en el año 2019, a través de *observaciones no participantes* de las clases e instancias de evaluación y de *entrevistas semiestructuradas* a las docentes de las

asignaturas sobre las prácticas de evaluación en un contexto de presencialidad. En el 2022, se llevó a cabo una entrevista para conocer las decisiones tomadas al respecto durante el año 2020 por la pandemia de Covid-19.

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas (Anexo N°1), se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 como se citó en Hernández Sampieri et al., 2006). Parafraseando a Scribano (2008), la entrevista es una interacción centrada en los procesos de intersubjetividad, es decir, una relación que, al darse cara a cara, involucra los rituales de interacción que implica toda presentación social de la persona.

La observación es una técnica específica para obtener información sistemática del mundo social, en la que aludimos a la percepción no mediada por instrumentos, de ahí que suele denominarse observación directa (Scribano, 2008). De acuerdo con Anijovich et al. (2009), para este trabajo se realizaron hetero-observaciones, es decir, aquellas en las que el observador no pertenece a la situación observada, contando con un rol no participante. Además, el momento de la observación propiamente dicha implicó el registro de lo que se observa a través de la toma de notas de la situación acompañada por fotografías y video filmaciones o grabaciones de audio, junto con la recolección de materiales. Estos documentos, según Flick (2015), siempre son producidos por alguien y para una audiencia, con algún propósito y utilizando algunos mecanismos comunicativos para crear cierto formato de información.

Al realizar las observaciones de las clases con instancias de evaluación, se consideraron los siguientes aspectos: cantidad de estudiantes presentes, consignas de la evaluación, instrumentos y modalidades de evaluación, materiales utilizados, producciones/reflexiones presentadas por los y las estudiantes, contenidos a evaluar, retroalimentación realizada por las docentes, espacios y momentos de la evaluación, criterios explicitados, entre otros.

El registro, en palabras de Guber (2011), permite visualizar el proceso de producción de conocimientos que resulta de la relación entre el campo y la teoría del investigador, quien no sólo recupera lo que ocurre “allí afuera”, sino también todo aquello que pueda echar luz sobre las razones que lo llevan a registrar algunas cuestiones y relegar otras, a reparar en determinados aspectos y no en otros, a integrarlos de una y no de otra manera. Lo que el investigador tiene en su registro es la materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada, no esa realidad en sí. Pero esto no significa que la realidad no exista o sea irrelevante. Es necesario explicitar en cada paso, en la medida de lo posible, la intervención conceptual de quien registra para abrir su mirada, reconociendo los contrastes con el mundo social en estudio e interrogándose por el significado, dentro de su propio marco conceptual y en función de su objeto de conocimiento, del material obtenido y transformado en dato.

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos, en primer lugar, los mismos fueron organizados y transcritos a texto (Hernández Sampieri et al., 2006). Luego, se realizó la lectura

minuciosa de los registros (de las entrevistas y observaciones, Anexos N°2 y 3) para diferenciar las distintas categorías.

Se continuó, de esta manera, llevando a cabo la *triangulación*, que consiste en “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de los resultados de la investigación” (Cisterna Cabrera, 2005, p. 68). El autor también indica al respecto que no se trata sólo de triangular entre sí los datos obtenidos de los distintos instrumentos, sino que también, triangularlos con el marco teórico.

Según Gallart (1992), esto permite contrastar distintos puntos de vista y tener una imagen mucho más completa del objeto de estudio. A su vez, de acuerdo con la autora, el *análisis comparativo sistemático* implica el examen detallado de las prácticas de evaluación en cada una de las asignaturas del trayecto formativo. De esta manera, luego de situar al problema en su contexto e introducir los antecedentes teóricos y de resultados de investigaciones anteriores, se desarrolló un argumento conceptual, explicitando los conceptos centrales y su interrelación. Se continuó con la presentación de la información descriptiva, que es la que ejemplifica las afirmaciones conceptuales y da evidencia a la realidad analizada. Estos datos descriptivos no fueron seleccionados al azar, sino que responden a las dimensiones conceptuales definidas para este trabajo.

CAPÍTULO II: Marco teórico de la investigación

2.1. La Educación para la Salud y las prácticas de evaluación

El marco teórico que permite enfocar conceptualmente el problema de investigación está vinculado a la evaluación como práctica docente y a la concepción de Educación para la Salud.

El interés por la Educación para la Salud, según Perea Quesada (2001), tiene una larga tradición. Son numerosas las definiciones que se han formulado acerca de la expresión de EpS, surgiendo algunas discusiones al respecto. Una de las más debatidas ha sido la que formuló la Organización Mundial de la Salud, como *acción ejercida sobre el educando para un cambio de comportamiento*, la crítica fundamental se centra en la expresión “acción ejercida”, entendida ésta como limitación del nivel de autonomía del alumno. Hoy, la EpS, aunque se construye sobre una serie de conceptos, para su consolidación es necesario el desarrollo de actitudes, hábitos y comportamientos positivos, fundamentales en un sistema de valores que responda a un modelo valioso de sociedad. Son necesarios procesos y técnicas metodológicas que lleven a la reflexión y valoración junto con un ambiente saludable.

Casado (2004, p.174), sostiene que se entiende a la Educación para la Salud con personas adultas como “un instrumento de concienciación que les posibilita la reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto, (...) contribuye a que las personas se comprendan mejor a sí mismas (...), posibilitando que puedan actuar en beneficio de la salud individual y social”.

Según Morawicki (2015), la concepción de Educación para la Salud que guía la formación universitaria de profesores de Biología en la FCEQyN, UNaM corresponde a la definición expresada por Saúl Biocca y propuesta en la Reunión Nacional de Autoridades de Educación para la Salud (1992):

La Educación para la Salud es el proceso de enseñanza aprendizaje interdisciplinario, intersectorial, dinámico y participativo basado en la ciencia, la técnica y el respeto por el ser humano, que actúa sobre factores condicionantes tanto personales, como sociales, con el propósito de contribuir a elevar el nivel de salud y de calidad de vida de los individuos, familias y comunidades mediante el logro de actitudes y comportamientos de salud positivos, conscientes, responsables y solidarios.

De esta definición, la autora destaca “el valor del proceso, los hábitos, las conductas y las actitudes que se adquieren y modifican durante toda la vida, no alcanzando acciones aisladas” (p.51). A su vez, se sustenta la *salud* desde una concepción holística e integradora, que considera al individuo como un todo, en su entorno global, observándose una estrecha interrelación entre las dimensiones físicas y psicológicas, los estilos y las condiciones de vida vinculadas a las acciones colectivas e individuales, es decir, que la salud es el “resultado de complejas

interacciones entre procesos biológicos, ecológicos, culturales, sociales, económicos y políticos” (Morawicki y Ramos, 2008, párrafo 3).

El concepto de salud, para los profesionales docentes del eje de la Educación para la Salud es importante, porque de él depende el currículo a definir, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación (Gavidia Catalán, 2008). Otro concepto que también está implicado en dichos procesos es el de *promoción de la salud* que, de acuerdo con la Carta de Ottawa (OMS, 1986), consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Por su parte, Ramos (2005) citando a Pichón Riviére, destaca las acciones de promoción de la salud como la posibilidad de que el sujeto sea capaz de tomar sus propias decisiones en aquellas situaciones de “crisis” de su vida cotidiana en un momento histórico-social. Esto último, de acuerdo con Kornblit y Méndez Diz (2000) está vinculado con uno de los mecanismos de la promoción de la salud que es el autocuidado o las decisiones y acciones que el individuo adopta en beneficio de su propia salud. Los otros mecanismos son la ayuda mutua (o acciones que las personas realizan para ayudarse unas a otras a controlar sus problemas de salud) y los entornos saludables (o creación de las condiciones que ayuden a conservar y también aumentar la salud de las personas involucradas).

Por otra parte, se entiende por *práctica docente* al conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas y, se constituye desde la práctica pedagógica (Achilli, 2000). Esta definición concibe a la práctica docente como un trabajo situado, con implicancias de sentido personal y social y con referencia tanto a la tarea de enseñar como a aquellas que aparecían invisibilizadas: administrar, controlar, organizar, documentar, etc. La práctica docente es, desde este punto de vista, una práctica social que se desarrolla en un campo de fuerzas desde el cual se puede derivar una serie de características inherentes a las prácticas docentes en la educación superior en las que aparecen con peso de consideración las cuestiones específicas del tipo de institución (Steiman, 2018).

Edelstein y Coria (1995), sostienen que la práctica docente es altamente compleja debido a los escenarios singulares en los que se desarrolla y la multiplicidad de dimensiones que operan sobre ella de manera simultánea, generando resultados imprevisibles.

Sin dudas, la evaluación está involucrada en dicha práctica. Steiman (2008), define a la evaluación didáctica en la educación superior como:

(...) Un proceso que, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, permite, desde una actitud dialógica, emitir un juicio de valor acerca de las prácticas de enseñanza y/o prácticas de aprendizaje en un contexto sociohistórico determinado en el cual intervienen con particularidad significativa lo social amplio, la institución, el objeto de conocimiento, el grupo de alumnos/as y el/la docente y que posibilita tanto el tomar

decisiones referidas a las prácticas de referencia como exige comunicar a docentes y/o alumnos/as –por medio de enunciados argumentativos- el juicio de valor emitido y las orientaciones que, derivados de éste, resulten necesarios para la mejora de la práctica (p. 143).

Camilloni (1998a) coincide en que evaluar consiste en emitir juicios de valor acerca de algo (objetos, conductas, planes) con la finalidad de tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso. Es importante tener en cuenta que el valor de dicho objeto no existe en un modo absoluto; es un valor relativo a un proyecto o programa en el cual está involucrado el objeto en cuestión (Chevallard, 2012).

Por otra parte, al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquel posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador y finalmente como evaluador (Camilloni, 1998a). Sin embargo, para que esto pueda lograrse es necesario la adopción de actitudes apropiadas que alejen a la evaluación de su carácter ritual y adquiera una verdadera funcionalidad para docentes y alumnos. En este sentido y considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, al compartir posturas evaluativas, los docentes son inducidos a repensar y a reconstruir significados, reorganizando su hacer de manera crítica y vislumbrando nuevos caminos (Hoffmann, 2010).

Un trabajo acerca de la evaluación inevitablemente implica reflexionar sobre la enseñanza² y, comprender que la misma se entrama con el curriculum, se hace presente en la planificación. En las decisiones que se toman con relación a la evaluación están siempre presentes, aunque sea de manera implícita, concepciones acerca de qué y cómo enseñar. Entender a la evaluación como oportunidad implica pensar en la mejora de la enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La evaluación, a su vez, también constituye una de las dimensiones de la cultura de una institución educativa³ incluso, la que mejor revela la existencia de creencias, mitos y/o ritos que se resisten al cambio (Kisilevsky, 2016). La autora, citando a Viñao (2002), señala que dicha cultura está conformada por los siguientes elementos:

Los *actores*, es decir, los profesores, alumnos, personal administrativo, entre otros. A los primeros, por la posición especial que tienen, les corresponde el papel más relevante en la conformación de la cultura de la institución. De ahí la importancia de conocer su formación, modos de selección, carrera académica, categorías, estatus, composición social por edades o género, ideas y representaciones, entre otros aspectos, así como su

² Steiman (2018) entiende a la enseñanza como una intervención social e intencional desde el conocimiento. Particularmente, en la educación superior, se enseña en el contexto de una formación para el desempeño de una profesión.

³ La cultura de una institución educativa puede ser vista como “el modo en que hacemos las cosas por aquí” (Moreno Olivos, 2011 como se citó en Kisilevsky, 2016).

grado de profesionalización en relación con determinadas materias o disciplinas. Aquí aparecen las creencias e ideas que estos actores poseen sobre la evaluación.

Los *discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación* utilizados en el mundo académico. Se incluye el vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula y fuera de ella. En este punto también es posible encontrar los discursos sobre los modos de evaluación.

Los *aspectos organizativos e institucionales*. Entre estos tienen una especial relevancia:

- Las prácticas y rituales de la acción educativa: los modos de categorizar a los diferentes tipos de alumnos según su estatus académico (aprobado, reprobado, promocionado, etc.), la división del saber en disciplinas independientes y su jerarquía, la idea de la clase como un espacio-tiempo gestionado por uno o más docentes, la distribución y usos del espacio y del tiempo, los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, entre otras.
- La dinámica de la clase, es decir, los modos de relación y comunicación didáctica en el aula entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos.
- Los modos organizativos formales (coordinación, secretaría, etc.) e informales (saludos, actitudes, grupos, prejuicios, formas de comunicación) que permiten el funcionamiento y las relaciones en la institución.

La *cultura material de la institución*: su entorno físico-material y los objetos (espacios edificados y no edificados, mobiliario, material didáctico, biblioteca, etc.).

A su vez, de acuerdo con Perea Quesada (2004a), resulta relevante destacar algunos principios metodológicos y psicopedagógicos vinculados a la enseñanza de la Educación para la Salud, a saber:

La concepción constructivista del aprendizaje, partiendo de los conocimientos que tienen los y las estudiantes sobre la salud y problemas concretos.

El aprendizaje de la EpS como cambio conceptual, incorporando nuevas ideas más acordes con el sentido actual y dando importancia a los estilos de vida.

El aprendizaje como tratamiento de problemas de salud, mediante la organización de algunos contenidos a través de problemas de salud del entorno.

La función social de aprendizaje, cuando la información trasciende fuera del aula.

El aprendizaje en interacción. El trabajo en grupo facilita los hábitos de tolerancia y diálogo.

Un cambio en el papel del docente, su función principal no será la de transmisor de cultura sino la de motivador, orientador; desarrolla temas de salud, plantea problemas y ayuda a

su resolución. La metodología de la enseñanza se justifica en la medida que es estímulo, ayuda y orientación, potenciando tres capacidades básicas: autonomía, responsabilidad y asertividad, que influyen de forma directa en el estilo de vida de las personas.

Un cambio en el papel del estudiante, quien deberá ser el principal protagonista de su aprendizaje mediante una mayor actividad y tendencia al aprendizaje significativo. La metodología educativa ha de propiciar ámbitos y momentos en que los alumnos y las alumnas ejerciten su autonomía personal y, posibilitar su participación y autogestión.

La importancia de los contenidos procedimentales y actitudinales. Las actitudes, valores y normas deberán explicitarse en el currículo y secuenciarse en la intervención pedagógica.

La unidad didáctica como propuesta de actividades. Se podrán basar en un conjunto de interrogantes a los que se irá buscando respuesta adecuada mediante la ayuda del docente. Se propiciarán actividades que tengan como base el juego.

Un cambio en la concepción de la evaluación. No debe entenderse como control de los resultados sino como calidad de todo el proceso educativo.

Sumado a lo expresado anteriormente, en Educación para la Salud la evaluación de los valores y actitudes cumple un rol fundamental, pues se trata de los rasgos centrales del ámbito o dominio afectivo de la persona. De acuerdo con Morales Vallejo (2002, p. 67):

Por *actitud* entendemos la predisposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable, a estar de acuerdo o en desacuerdo, a favor o en contra ante estímulos concretos (personas, grupos, ideas, actividades, etc.).

El *valor*, podemos definirlo como la creencia firme de que algo es importante y preferible a otras alternativas; en este sentido hablamos de jerarquías de valores como una jerarquía de preferencias que son las que en última instancia gobiernan nuestras conductas y sobre todo nuestras decisiones importantes.

Los valores y las actitudes están en la base del desarrollo global de la persona. Las actitudes son tendencias psicológicas y, por lo tanto, no son observables directamente, sino que hay que inferirlas a partir de las respuestas de la persona que pueden ser tanto cognitivas, afectivas o comportamentales (Guitart Aced, 2002).

Al respecto, Morales Vallejo indica que, para obtener datos sobre las actitudes y valores, para luego emitir juicios de valor, las herramientas a utilizar pueden ser muy diversas como, por ejemplo: la observación de conductas, el uso de cuestionarios convencionales, escalas de actitudes y listas de ordenamiento especialmente indicadas para evaluar valores.

Por otro lado, Hernando Sanz (2004) indica que, en Educación para la Salud, la evaluación debe poseer una dimensión social y ética capaz de conectar con las personas que

intervienen, tener en cuenta sus intereses, formas de ver el mundo y valores. Además, la evaluación debe ser continua, global e individual.

Se puede decir que es continua si tiene en cuenta las características personales y contextuales de los y las estudiantes, valorando junto al resultado o producto final el proceso de aprendizaje, es decir, las actividades que realizan y se han previsto, así como la observación y el seguimiento de dichos procesos. Desde una óptica global se deben tener en cuenta no sólo los acontecimientos sino las capacidades⁴ y las actitudes de los y las estudiantes, teniendo en cuenta los objetivos generales, así como también los contenidos del programa (conceptos, procedimientos y actitudes).

Y, por último, la evaluación también debe adaptarse a la individualidad del estudiante, esto quiere decir que debe estar basada en el conocimiento y en las características psicológicas de los mismos. Este aspecto de la evaluación hace referencia a la situación inicial del estudiante (posibilidades, esfuerzo, capacidad), a la planificación de diversas actividades adaptadas a situaciones concretas y a orientar la evaluación de forma individual mediante el diseño de instrumentos personalizados.

En relación con las dimensiones de la evaluación, además de la ética (para qué evaluar), se puede mencionar la política (a quién evaluar) y burocrática-administrativa (usos de la evaluación). Respecto a la primera, Bazán (2012) considera que evaluar se trata de estar involucrados en la relación con “el otro”, no es contar con un instrumento de selección sino de un indicador de aprendizajes, implica responsabilidad, involucra al profesor y no puede ser reducida a una instancia separada y desconectada del resto de las secuencias de aprendizaje. La dimensión política hace referencia a que la evaluación instala jerarquías de poder y será el docente quien habilite otras voces en este ejercicio, en el cual es importante recuperar valor del error y hacer participar de esto a quienes se evalúa. Por último, la dimensión burocrática-administrativa es pensar en la evaluación en su aspecto calificativo que compone el cotidiano de las instituciones educativas.

2.2. Concepciones y funciones de la evaluación

Es importante tener en cuenta que los instrumentos y herramientas a utilizar, así como las modalidades, instancias y registros de la evaluación “forman parte de la metodología que, a su vez, sufre variaciones de acuerdo con la concepción de evaluación a la cual pertenece: concepción clasificatoria o concepción mediadora” (Hoffmann, 2010, p. 73). La *concepción clasificatoria* tiene como finalidad seleccionar, comparar, clasificar mientras que, la *concepción mediadora* tiene por objeto observar, acompañar, promover mejoras en el aprendizaje y es de carácter

⁴ La idea de capacidad expresa el dominio y la posibilidad de uso pertinente de estrategias, técnicas y habilidades que permitan una adecuada realización de las tareas propias de un cierto tipo de actividad (Feldman, 2008 como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2020).

individual. Entonces, en primer lugar, debemos conocer cómo las y los educadores conciben a la evaluación para adentrarnos en el debate sobre sus prácticas como evaluadores.

Kisilevsky (2016) citando a Tyler (1970) indica que las prácticas de evaluación pueden basarse en un *enfoque clásico o cientificista* cuando se busca comprobar el grado de consecución de los objetivos, previamente definidos por las instituciones, por parte de las y los alumnos y, hacerlo, además, sobre la base de indicadores y estándares integrados en test y otras pruebas de carácter cuantitativo y portadoras de “objetividad” en su corrección, pero no así en su construcción. De acuerdo con la autora, ésta es diferenciada de la llamada *evaluación intuitiva*, es decir aquella practicada por los docentes en general, basándose en su experiencia de trabajo en el aula con los diferentes grupos de alumnos y alumnas.

Al respecto, Steiman (2008) señala al citar a De Ketele (1993) y Barbier (1993), que la evaluación no es una práctica espontánea o de intuición pragmática sino una práctica instituida, es una práctica deliberada y socialmente organizada, de innegables consecuencias personales y sociales. El autor también hace referencia a que, históricamente, la evaluación ha tenido una función de *control* cuando intenta garantizar que algo previsto está sucediendo y en caso de que así no sea, corregir su desvío, o de *medición* que, desde un paradigma docimológico, involucra una cuestión de puntajes consignados a pruebas o una actividad de comparación entre una producción que debe evaluarse y un modelo de referencia. Por su parte, Camilloni (2021) indica que, según su función, la evaluación puede ser *informativa, formativa y certificativa*. Es informativa cuando ofrece información sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, es formativa porque propone mejorarlos y, es certificativa, porque presenta información (parte de ella) que se hace pública (por ejemplo, mediante la entrega de diplomas, libretas de calificaciones, entre otros).

Anijovich y Cappelletti (2017) también se refieren a otras funciones de la evaluación como: *diagnosticar-predecir* (ajustes y regulaciones para las propuestas de enseñanza considerando integralmente las producciones de los y las estudiantes, los procedimientos utilizados y las operaciones cognitivas que se han promovido), *ofrecer devoluciones-orientaciones* (vinculada con la idea de evaluación como instancia de aprendizaje, considera a la retroalimentación para los y las estudiantes con el fin de que ellos y ellas tomen conciencia de los logros de sus aprendizajes e identifiquen errores y faltas) y *seleccionar-clasificar-jerarquizar* (cuando se sitúa a los y las estudiantes unos/as en relación con otros/as, con el objeto de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje que se observan en el grupo). A su vez, consideran que la función más relevante de la evaluación es la *pedagógica* dado que, inserta en el proceso de formación, aporta información útil para reorientar la enseñanza (en caso de ser necesario), siempre con la intención de contribuir a los logros de los y las estudiantes.

Dicha función pedagógica se encuentra fuertemente imbricada con la función *social*, es decir, con aquella usualmente encarnada en la evaluación sumativa, pensadas en el marco de un proceso centrado en la formación de los y las estudiantes en sentido pleno y amplio (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2003 como se citó en Larripa, 2012).

Por otra parte, luego de haber revisado los antecedentes teóricos vinculados con la evaluación en Educación para la Salud para describir el estado de la cuestión, resulta indispensable aquí profundizar sobre la *evaluación formativa*. Esta noción de evaluación, formulada por Scriven (1967, como se citó en Kisilevsky, 2016) se refiere a las actividades concebidas para permitir reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Posteriormente, este concepto se aplicó a los procedimientos utilizados por los docentes a fin de adecuar sus estrategias pedagógicas a los progresos y dificultades de sus alumnos. Se trata de un enfoque que coloca el sentido de la evaluación en el mejoramiento de la enseñanza. Al respecto, Perrenoud (2010) indica que este tipo de evaluación “introduce una ruptura porque propone desplazar [la regulación de la acción pedagógica] al nivel de los aprendizajes e individualizarla” (p. 15) y que, por ello, “choca con la evaluación que se practica, la evaluación tradicional, que a veces se dice normativa” (p.17). De acuerdo con Mottier López (2010, p.50), desde una perspectiva ampliada, la evaluación formativa “puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno, (...) mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase”.

De acuerdo con Hernando Sanz (2004), el enfoque formativo de evaluación es fundamentalmente cualitativo. Se trata de interpretar y comprender los significados que las personas atribuyen a lo que se realiza más que a controlar y predecir los mismos, teniendo en cuenta sus valores, costumbres y creencias. Se caracteriza por orientarse más que a los resultados a los procesos, más que a un determinado momento, al desarrollo de capacidades, para lo cual se necesita saber el punto de partida, la incidencia de los aprendizajes y el punto en el que se encuentran los y las estudiantes; es continua y adaptada al contexto.

2.3. Sobre momentos, criterios e instrumentos de evaluación

Steiman (2008), al igual que otros autores, señala que tradicionalmente se ha hablado de tres instancias o momentos diferentes relacionados con la evaluación de los aprendizajes, de los cuales la evaluación mencionada anteriormente forma parte: 1) evaluación diagnóstica, inicial o de pronóstico, 2) evaluación de seguimiento, formativa o de proceso y 3) la evaluación final, sumativa o de resultados o de acreditación, tal como se describe a continuación:

La *evaluación inicial*, habitualmente realizada en la primera o segunda clase de una cursada (cuando en alguna cátedra se la realiza), puede perseguir por finalidad tomar conocimiento del estado de situación de partida en relación con los saberes apropiados por las y los alumnos y obtener cierta información sobre ellas y ellos que puede resultar necesaria para

tomar algunas decisiones relativas a la enseñanza y que opera como insumo de contexto para la construcción del escenario de la clase.

La *evaluación formativa* es aquella que se realiza durante un proceso de aprendizaje inconcluso con el fin de mejorarlo, impacta así fundamentalmente sobre la enseñanza ya que, es la intervención del docente lo que facilitará la mejora del proceso de aprendizaje. La evaluación de seguimiento tiene que poder dar cuenta de un proceso que nos permita comprender cómo el o la alumna se está enfrentando cognitivamente con la tarea que se le viene proponiendo (Allal, 1980 como se citó en Steiman, 2008) y, tiene que promover la autoevaluación, es decir, permitir a los propios alumnos y alumnas la toma de conciencia del proceso de aprender, los propios juicios de valor respecto a qué, cómo y cuándo se está aprendiendo (Litwin, 1998 como se citó en Steiman, 2008). Por ello, también es necesario, desde la evaluación de seguimiento, detectar los errores para orientar a tiempo el proceso de aprender, poniendo a los y las estudiantes en situaciones activas, de “hacer algo” más que escuchar antes de los parciales y, desde la enseñanza, utilizar algunas formas de intervención diferenciadas para saber qué es lo que está pasando en el aula.

La *evaluación sumativa* se realiza cuando se ha finalizado una etapa de aprendizaje, es decir, se trata de una evaluación para la acreditación (parcial y final) y, por lo tanto, supone algún tipo de calificación. El proceso de acreditación consiste en el reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por las y los alumnos, constatados a través del uso de ciertos instrumentos y comunicados a través de una escala convencional conceptual, numérica o alfabética que resulta de la consideración de ciertos criterios que se han priorizado para tomar la decisión al respecto. En este proceso la calificación resulta ser la instancia de la acreditación en la que la o el docente o equipo docente comunica al estudiantado a través de dicha escala sus apreciaciones y su juicio valorativo en relación con los aprendizajes realizados. Se hace referencia a la acreditación como proceso ya que, la certificación no se reduce a tomar una prueba, corregirla y calificarla. El proceso se inicia con la decisión acerca de qué (qué contenidos, qué trabajos cognitivos) se solicitará a las y los alumnos, cómo se lo solicitará (con qué instrumento), cómo se asignará la calificación (con qué escala, desde qué criterios, con relación a cuántos puntos por cada tarea solicitada o cuántos puntos por cada criterio establecido) y cómo se devolverá (qué tipo de orientaciones para que la o el estudiante pueda rever su propio proceso de aprendizaje; si se realizarán comentarios escritos, orales, si se puntuará con el uso de rúbricas).

Camilloni (2021) acuerda con que los tipos funcionales de la evaluación de acuerdo con el enfoque sistémico son: inicial, diagnóstica, formativa, sumativa y certificativa. La autora diferencia la evaluación inicial de la diagnóstica indicando que la primera permite indagar si los y las alumnas cuentan con los prerrequisitos necesarios para iniciar la cursada de una materia mientras que, la segunda, se basa en la identificación de errores u omisiones en los aprendizajes

de los y las estudiantes durante el proceso y, planificar la corrección con los mismos. Además, plantea que no hay una relación lineal entre estos tipos de evaluación, es decir, una no necesariamente sucede una después de la otra, sino que se cruzan y brindan información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recuperando los aportes de Steiman (2008), los criterios de acreditación son aquellas características que, expresadas a la manera de cualidades con cierto grado de especificidad, se espera pongan en juego los y las estudiantes en su proceso de apropiación de los contenidos de una determinada área del conocimiento y que se expresan como procedimientos cognitivos o prácticos. La determinación de criterios tiene una triple función: integra la decisión metodológica que se realiza desde la cátedra con la evaluación, dando por supuesto que si se espera obtener cierta cualidad, ésta deberá ser trabajada durante la cursada; orienta con respecto a qué tipos de tareas presentar en una situación de prueba, dando coherencia a lo que se expresó en el proyecto de cátedra como hipótesis y su concreción en términos de propuesta áulica y, orienta a las y los alumnos ya que, contarán con una descripción cualitativa de cómo encarar su aprendizaje con relación a los contenidos. Por otro lado, menciona que existen otros criterios que no definen en sí la acreditación pero que “regulan” la calificación y los llama “criterios de incidencia”. Se trata de aquellos que, habiendo decidido la aprobación o no de la instancia de acreditación final de una unidad curricular, inciden en algún tipo de ajuste en la calificación que se otorga (suman o restan algún punto, por ejemplo).

Con respecto a los instrumentos de evaluación, se trata de un método de recolección de información acerca del estado actual de los conocimientos o disposiciones de un o una estudiante, un grupo o cohorte de estudiantes. Está acompañado por una regla para formular un juicio de valor sobre la evidencia recogida acerca de esos conocimientos, saberes o disposiciones. Los instrumentos pueden evaluar el proceso, el producto o ambos y, es necesario determinar el tiempo, el contexto, la situación, la evidencia, las tareas, la regla de aprobación/desaprobación y la regla de calificación (Camilloni, 2021).

Steiman (2008) clasifica a los instrumentos de evaluación de acuerdo a: quiénes participan (individuales, grupales, mixtas), tipo de respuesta (orales, escritas, de ejecución o para evaluar aprendizajes de tipo práctico o de desempeño), material que puede usarse (sin material a la vista, a libro abierto, con algún material seleccionado), lugar de desarrollo (domiciliarias, presenciales) y el o la evaluadora (docentes, estudiantes). Con respecto a esta última, define a la evaluación realizada por el o la docente como aquellas instancias en las que la decisión sobre la forma de llevarlas a cabo, su instrumentación y la asignación de calificaciones están a cargo exclusivamente del docente (heteroevaluación). En el caso de las evaluaciones realizadas por los y las estudiantes, se trata de la intervención de los y las mismas como sujetos evaluadores y a la vez evaluados y evaluadas, que puede revertir la forma de autoevaluación o de coevaluación.

CAPÍTULO III: Resultados y discusión

3.1. Las prácticas de evaluación en el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente

En este apartado se exponen los resultados del análisis de las prácticas de evaluación llevadas a cabo en las asignaturas *Salud Comunitaria y Ambiental (SCyA)*, *Salud Individual (SI)* y *Educación para la Salud y el Ambiente (EpSyA)* del trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN durante el período 2019-2020. Cabe aclarar que en el año 2019 la cursada de las asignaturas fue de modalidad presencial y, en el año 2020, virtual debido a la pandemia de Covid-19.

En las asignaturas SCyA y SI, la docente responsable destacó que en el año 2020 la dinámica implementada en las clases sincrónicas a través de la Sala Cisco Webex y por medio de una serie de e-actividades, buscó sostener una propuesta de enseñanza inscripta en la pedagogía crítica, confiando que las mismas reemplazarían adecuadamente las dinámicas de talleres presenciales (Pedrini, 2021). Además, “las asignaturas estaban centradas en las TIC, ya había una apoyatura importante en el aula virtual como aula expandida, entonces (...), los grandes desafíos que se produjeron fueron el encuentro y la búsqueda de estrategias para el trabajo colaborativo” (entrevista, 2022).

En EpSyA se trabajó desde la modalidad virtual con clases sincrónicas semanales a través de plataformas Google o Jitsi Meet y asincrónicas por aula virtual, con soporte de WhatsApp. Las docentes no visualizaron diferencias sustanciales en relación a la propuesta de enseñanza presencial debido a que en la asignatura se utilizaban estrategias mixtas. Al modificarse el espacio y tiempo se consideró una mayor flexibilización de los plazos de entrega de las actividades, incorporación de distintas formas de comunicación y reprogramación de clases por fallas en la conectividad (Morawicki y Tetzlaff, 2020a). En este sentido, de acuerdo con Steiman (2018), asumir la práctica docente como una práctica social supone considerarla regida por los hábitos cuyas disposiciones pueden ser reformuladas al enfrentar situaciones atípicas, contextualizadas en condiciones objetivas diferentes a las del momento de su constitución.

En lo que respecta a la evaluación, las docentes manifestaron que sus prácticas de evaluación se vinculan al paradigma de la *evaluación formativa* y, en este sentido, la consideran como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ya que, “todo el tiempo se les va haciendo aportes para que ellos [los y las estudiantes] puedan ir modificando, cambiando, ampliando sus perspectivas [y] aprendiendo” (entrevista a la docente de EpSyA, 2019).

En el marco del enfoque de evaluación formativa, Anijovich y Cappelletti (2017) señalan que en lugar de mirar al alumno o alumna como “sujeto de aprendizaje” que reproduce datos, se los y las considera como “sujetos de conocimiento” en cuyo rol no importa sólo lo que dice acerca de un concepto, sino cómo lo utiliza en situaciones diversas. No se trata de reproducir una

información, sino de su uso y aplicación en situaciones más complejas como la creación de productos, la investigación y la resolución de problemas del mundo real.

A su vez, Martínez Rizo (2012, como se citó en Kisilevsky, 2016), explica que, en el contexto del aula, la evaluación formativa implica que las docentes “se sienten” -literal o metafóricamente- al lado del estudiante, captando lo que puede hacer para ayudarlo a avanzar en su aprendizaje. De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), esta noción de “avance” es un aspecto importante de la nueva perspectiva que complejiza y amplía a la evaluación formativa y se trata de la *evaluación para el aprendizaje* o “*evaluar para aprender*”⁵, ya que se orienta a pensar en la evaluación como proceso que tiende a ser continuo, integra la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje y destaca el efecto retroalimentador de la información para los y las docentes y, en especial para los y las estudiantes, quienes aprenden y muestran sus desempeños. Se reconocen los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida específico y no solo la comparación con criterios únicos y estandarizados. A su vez, Stobart (2010, como se citó en Anijovich y Cappelletti (2017), indica que la evaluación para el aprendizaje pone el énfasis en lo situacional, en lo que se está aprendiendo y en la calidad de las interacciones y las relaciones en el aula. En este sentido, la lógica de la evaluación “al servicio del aprendizaje” planteada por Perrenoud (2010) también se enmarca en este campo.

En este sentido, ocupa un importante lugar la valoración que las y los estudiantes puedan hacer sobre su propio aprendizaje mediante la autoevaluación, lo que implica, emitir un juicio valorativo sobre un proceso que se está viviendo y sobre los resultados provisionales alcanzados, hasta cierto momento, en dicho proceso. También, se trata de analizar con criticidad, identificando obstáculos, descubriendo logros y, hacer un ejercicio *metacognitivo*, que es el más democrático de los procedimientos porque hace partícipe a todos los que han estado involucrados en un proceso áulico, empezando por uno mismo (Steiman, 2008).

Para obtener evidencias de aprendizajes⁶, la evaluación formativa incluye una variedad de estrategias que le permiten ser categorizadas en tres amplios tipos (Heritage 2007, como se citó en Kisilevsky, 2016), las cuales fueron consideradas en las prácticas de evaluación en EpSyA:

⁵ Las autoras señalan algunas diferencias entre las expresiones “evaluación formativa” y “evaluación para el aprendizaje”: a) la evaluación para el aprendizaje apunta a pensar acerca de la enseñanza y del aprendizaje, mientras que la evaluación formativa se propone como un enfoque para la evaluación; b) la evaluación para el aprendizaje tiene que ver con el futuro inmediato y próximo, mientras que la evaluación formativa puede implicar períodos muy largos, como todo un curso por ejemplo; c) los protagonistas o beneficiarios de la evaluación para el aprendizaje son los alumnos en particular y el profesor en el aula específica (o ambiente de aprendizaje), mientras que la evaluación formativa puede involucrar y ser de utilidad para otros profesores, alumnos y personas en diferentes contextos.

⁶ De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), en el marco de la evaluación de y para los aprendizajes, se entienden por evidencias de aprendizaje a las informaciones relevantes que se recogen para fundamentar los juicios y decisiones posteriores. El análisis de las producciones de los estudiantes- más allá de las pruebas que puedan aplicarse- permite cubrir dos condiciones centrales a la hora de evaluar: el principio de la variedad de fuentes de recolección y de integración de la información y el principio de la continuidad entre el proceso de enseñanza y evaluación.

Evaluación al vuelo: esta evaluación ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora escucha las discusiones de un grupo y a los y las estudiantes expresar sus ideas equivocadas acerca de un concepto que se estuvo enseñando. Entonces, cambia la dirección de su clase para dar una explicación rápida e “inesperada” antes de continuar con su secuencia de clase prevista. Se considera que este tipo de evaluación se llevó a cabo en SCyA cuando la docente propuso realizar un juego de roles sobre los modelos sanitarios (expertos y expertas en el modelo universalista, de seguro social, privado). Durante la actividad, la docente intervino haciendo algunas preguntas para orientar el debate y, al finalizar, tomó la palabra para aclarar cuestiones vinculadas al contenido. En EpSyA, durante el cierre de la clase en la que se trabajó sobre controversias socio-científicas, una alumna expresó que no se anima a abordar la problemática del embarazo no intencional en la adolescencia. En respuesta a ello, la docente realizó una explicación en la que fundamentó desde el marco normativo sobre la tarea de garantizar los derechos de los y las adolescentes, revisando los posicionamientos y opiniones personales (registros de observación de clases, 2019).

Evaluación planeada para la interacción: en este tipo de evaluación los y las docentes deciden de antemano cómo aclarar las ideas de las y los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, cuando planifican las preguntas que darán durante la clase a fin de capacitar al estudiantado para explorar sus ideas, y estas ideas pueden aportar información valiosa para la evaluación. En este caso, la docente de SCyA y SI expresó en la entrevista (2022) que en la cursada del año 2020 el equipo de cátedra optimizó el aula virtual, explicitando por escrito, sugerencias acerca de cómo debatir en los encuentros sincrónicos, lo cual también era una manera de evaluar ya que, “la evaluación es integral, no se diversifica en producto o instrumentos, sino que se va viendo la formación integral y, en los encuentros virtuales como los cursos no son numerosos, el seguimiento de la trayectoria fue mucho más individualizado”. Otro ejemplo son las consignas de análisis didáctico de microclases para la enseñanza de contenidos de salud y ambiente, propuestas por las docentes de EpSyA.

Evaluación enclavada en el currículo: hay dos tipos de evaluaciones insertas en el currículo, aquellas que los diseñadores del currículo establecieron para solicitar retroalimentación en los puntos clave de una secuencia de aprendizaje y aquellas que son parte de las actividades continuas del aula. En el caso de las asignaturas del trayecto formativo en EpSyA, se trata de los exámenes parciales, trabajos prácticos y evaluaciones integradoras.

En los instrumentos de dichas instancias de evaluación se diferencia de modo explícito niveles de complejidad en las distintas preguntas: sintetizar lo leído, dar una opinión, identificar

los problemas que se plantean y debatirlos a la luz de enfoques teóricos distintos (Maggio, 2018). De acuerdo con Litwin (2015), tratar de que los y las estudiantes “piensen bien” es un desafío constante de la enseñanza. Esto implica que piensen liberándose de prejuicios, que busquen razones, que relacionen adecuadamente. En este sentido, se pueden reconocer tres tipos diferentes de preguntas: referidas a la *cognición*, a la *metacognición* y al *nivel epistémico*.

Las preguntas que aluden a la cognición se refieren a los conceptos dados que se han explicado y permiten, tanto a los y las estudiantes como a los y las docentes, entender si se ha comprendido la información desplegada. Por ejemplo: “Analice la noticia *Tuberculosis: una enfermedad cada vez más mortal en Argentina (Infobae, 2019)* desde una mirada epidemiológica: ¿de qué habla? ¿De quién habla? ¿Para qué? ¿Qué datos se tomaron? ¿Cómo se tomaron? ¿Muestra el comportamiento del fenómeno en la población? ¿Se establecen asociaciones? ¿Se efectúan experiencias o modificaciones? ¿Se elaboran predicciones? Elabore un texto argumentando sobre su validez epidemiológica” (primer parcial, SCyA, 2019).

Las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que brinda el o la docente para que los y las estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relaciona con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Los y las estudiantes podrán revisar sus propios procesos cognitivos. Por ejemplo: “A partir de lo vivenciado en el cursado de la materia, hasta el momento, enunciar las apreciaciones sobre su proceso de aprendizaje (...): ¿Qué aprendí? ¿Qué no entendí? ¿Qué me interesó más? ¿Qué necesito reflexionar y/o profundizar?” (Primer parcial, SI, 2019).

Y, las preguntas epistémicas permiten que los y las estudiantes entiendan los límites del conocimiento en el tema en cuestión, su provisionalidad, cómo se obtuvo ese conocimiento en el campo y los debates en torno a él. Por ejemplo: “¿Cuáles son las principales características del “Positivismo”? ¿Qué campo del conocimiento humano se ve afectado por estos movimientos? ¿Cuál es el concepto de “verdad” de las ciencias positivistas? ¿De qué manera crees que condiciona a la salud y la educación? ¿Quiénes fueron los principales representantes de este movimiento y cuáles fueron sus aportes?” (Primer parcial, EpSyA, 2019).

Por otro lado, de acuerdo con Morawicki et al. (2018), en el trayecto formativo en Educación para la Salud se realiza un abordaje de la salud como un derecho individual y social que implica procesos de enseñanza y aprendizajes tendientes a la transformación de conocimientos, prácticas y actitudes de la población y se sostiene como principio básico la promoción de la salud. Por ello, la estrategia fundamental para su enseñanza es la metodología de aula taller. Esta herramienta de carácter participativo “nos va permitiendo ir reconociendo este proceso (...). Y, aparecen otros aprendizajes [como] a expresar sus ideas, el aprender a escuchar, el venir con una lectura previa para ir enriqueciendo sus ideas, el problematizar la realidad (...)” (entrevista a la docente de SCyA y SI, 2019).

De esta manera, en el taller se producen distintos aprendizajes propiciando espacios de vínculos con distintas formas de comunicación y un lugar de producción social de hechos y conocimientos (Morawicki, 2015). Las técnicas de talleres se constituyen en una experiencia social en la medida en que los participantes interactúan entre sí, modificando su rol de educando pasivo a un rol protagónico en el aprendizaje. Permite la integración de experiencias personales de cada participante en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, donde los sujetos integran el “pensar, hacer y sentir”, recreando conocimientos a partir de lo que sabe, vive y siente desde la práctica de su vida cotidiana. En su desarrollo se pueden señalar tres etapas: caldeo (momento introductorio y dinamizador), desarrollo de las actividades y conclusiones o presentación de las producciones grupales (Ramos, 2012).

En el trabajo con los grupos de estudiantes, se cuida la relación educador/educando, se facilita el desarrollo de las capacidades de cada alumno y alumna, se fomenta su autoestima, el compromiso, la solidaridad, el diálogo y la responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Se considera que el grupo clase tiene entidad propia en la que se establecen una serie de relaciones interpersonales y comunicación intergrupal que ayudará a que los y las estudiantes desarrollen roles sociales, extrapolables a otras situaciones de la sociedad (Casado, 2004).

Se proponen diferentes instancias de evaluación que permiten evidenciar los aprendizajes tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales como los procesos de construcción individual y grupal, buscando fortalecer el desarrollo profesional como agentes de salud y educadores ambientales.

Cabe considerar que según De Longhi et al., (2003, como se citó en Bermúdez et al., 2017, p. 91), “la evaluación es un proceso inmerso en cada acción que toma el profesor, desde el diseño y planteo de objetivos, lo que permite llevar a cabo un seguimiento tanto de los aprendizajes como de la enseñanza”. Así, la evaluación también aporta información para reflexionar y mejorar las prácticas de enseñanza y, para ello, las docentes del trayecto formativo en EpSyA utilizan determinados instrumentos con los que obtienen información proveniente de los y las estudiantes. En este sentido, Sánchez Rivas (2017) propone hablar de “evaluación reflexiva”, la cual está organizada en una serie de momentos para la observación propia, el intercambio, la reflexión y, concluye con una propuesta para reformar la propia práctica.

A continuación, se presentan descripciones y análisis de las prácticas de evaluación de las asignaturas del trayecto formativo en EpSyA que constituyen el objeto de estudio de este trabajo final.

3.2. Salud Comunitaria y Ambiental

La asignatura Salud Comunitaria y Ambiental corresponde al primer cuatrimestre del tercer año del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN, UNaM, con una carga horaria de setenta y cinco horas, distribuidas en cinco horas de clases semanales entre talleres,

actividades en el aula virtual, trabajos prácticos y tutorías. Los contenidos mínimos que se abordan son los siguientes: salud, concepciones, proceso salud-enfermedad, salud pública, determinantes de la salud, nueva promoción de la salud, sistemas sanitarios, acciones de salud, epidemiología, salud ambiental, saneamiento ambiental, educación sanitaria, seguridad y soberanía alimentaria, educación alimentaria y nutricional (Morawicki, Tetzlaff y Pedrini, 2018).

En el programa de la asignatura se explicitan los siguientes objetivos⁷:

Conocer los alcances de la salud pública y su vinculación con las políticas sociales.

Analizar, desde una visión socio crítica, algunas problemáticas inherentes a la salud pública e interpretarlas desde el modelo bio-psico-social y cultural.

Describir la organización y funcionamiento del sistema sanitario local.

Valorizar la atención primaria de la salud como estrategia preventiva fundamental para la salud pública.

Conocer los programas de salud vigentes a nivel nacional y provincial.

Identificar los alcances y acciones de la salud alimentaria y el saneamiento ambiental.

Valorizar a la epidemiología como herramienta fundamental para el diseño y monitoreo de acciones de salud pública.

Promover el análisis de la información, comunicación y debate de ideas, reflexión crítica, y la libertad creativa en las producciones, tanto en las instancias grupales como individuales.

Adquirir un vocabulario científico básico en la comunicación de resultados y conclusiones.

Reconocer en la estrategia de taller potencialidades como recurso formativo para la salud en el ámbito escolar y comunitario.

Aplicar técnicas de recolección de datos, priorizando la encuesta como instrumento para la indagación e investigación.

Proponer acciones de promoción y/o prevención ante las distintas demandas sociales, considerando la diversidad cultural existente.

Utilizar los conocimientos para analizar e interpretar la realidad, y actuar en consecuencia frente a situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Utilizar las TIC como estrategia de apropiación de saberes, de acceso a la información y comunicación de producciones en diferentes lenguajes y formas de representación.

⁷ Teniendo en cuenta que para la planificación de la búsqueda de evidencias de aprendizajes de los y las estudiantes, de acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), es necesario en primer lugar referirse a los objetivos y criterios, se detallan los mismos al describir las prácticas de evaluación de cada una de las asignaturas que integran el trayecto formativo en EpSyA.

Reconocer, visibilizar e interpretar las representaciones promovidas por discursos mediáticos y científicos basados en el determinismo biológico para explicar comportamientos humanos.

Como se puede observar y, según Perea Quesada (2004a), los objetivos de aprendizaje planteados en la asignatura se orientan hacia los dominios⁸:

- *Cognoscitivo*: conocimiento, aplicación, análisis y síntesis. Por ejemplo, “Conocer los alcances de la salud pública y su vinculación con las políticas sociales”.
- *Afectivo*: adquisición de normas de comportamiento y hábitos de salud. Por ejemplo, “Utilizar los conocimientos para analizar e interpretar la realidad, y actuar en consecuencia frente a situaciones problemáticas de la vida cotidiana”.
- *Psicomotores*: desarrollo de destrezas necesarias para la adquisición de hábitos de salud. Por ejemplo, “Utilizar las TIC como estrategia de apropiación de saberes, de acceso a la información y comunicación de producciones en diferentes lenguajes y formas de representación”.
- *De relación interpersonal*, por ejemplo: “Promover el análisis de la información, comunicación y debate de ideas, reflexión crítica, y la libertad creativa en las producciones, tanto en las instancias grupales como individuales”.
- *De actuación e inserción social*, por ejemplo: “Proponer acciones de promoción y/o prevención ante las distintas demandas sociales, considerando la diversidad cultural existente”.

En relación con los mismos, también se comunican los siguientes criterios de evaluación⁹:
Diferenciación empírica y práctica de acciones de prevención de la enfermedad y promoción de la salud.

Construcción de nociones históricas del campo de la salud.

Diseño de recursos pertinentes y contextualizados en el marco de la EAN (educación alimentaria y nutricional).

Coherencia entre riesgos y consecuencias ambientales establecidas en el estudio de un barrio.

Pertinencia teórica y comunicativa en la presentación de resultados de trabajos de campo.

Capacidad de análisis, reflexión crítica y síntesis.

⁸ El mismo análisis de objetivos es válido para las asignaturas de Salud Individual y Educación para la Salud y el Ambiente.

⁹ En el primer día de clases de las tres asignaturas que conforman el trayecto formativo en EpS, se observó que las docentes explicitaron los objetivos de aprendizaje, las actividades que se proponen en la cátedra, los criterios de evaluación y el sistema de aprobación/acreditación. Se inició entonces la cursada estableciendo a dónde se quiere llegar, qué se pretende que se estudie y qué se requiere para una actuación satisfactoria.

Participación individual en debates, juego de roles y análisis de casos.

Capacidad de autoevaluación y mejora en el desempeño individual en trabajos colaborativos y cooperativos.

Participación respetuosa y propositiva en los procesos de coevaluación.

Pertinencia en el desarrollo conceptual.

Originalidad, creatividad, pertinencia y presentación de producciones grupales e individuales.

Por su parte, el reglamento de la cátedra establece que para la regularización se debe cumplir con el 80% de la asistencia a los talleres, aprobar dos evaluaciones parciales con derecho a un recuperatorio, aprobar el 75% de los trabajos prácticos individuales y el 100% de los trabajos grupales con opción a recuperatorio en cada uno de ellos. Los trabajos prácticos se entregan utilizando el aula virtual¹⁰.

Con respecto a la aprobación y acreditación, se contemplan tres modalidades:

- A) *Modalidad de promoción*: Para promocionar la materia, los y las estudiantes deberán cumplir con el 80% de asistencia, resolver los cuestionarios virtuales dispuestos para cada módulo, aprobar el 100% de los trabajos prácticos individuales y el 100% de los trabajos grupales, aprobar cada instancia de evaluación parcial y examen integratorio de acuerdo a la escala de calificaciones vigente¹¹: 0 (Reprobado), 1-5 (Insuficiente), 6 (Aprobado), 7 (Bueno), 8 (Muy bueno), 9 (Distinguido), 10 (Sobresaliente).
- B) *Modalidad de aprobación con examen final*: Los y las estudiantes deberán cumplir con el 80% de asistencia, aprobar el 75% de los trabajos prácticos individuales, el 100% de los trabajos prácticos grupales y cada instancia de evaluación parcial de acuerdo con la escala de calificación vigente. El examen final consiste en la elaboración y defensa de un organizador gráfico de los contenidos desarrollados en la asignatura.
- C) *Modalidad libre*: En este caso, los y las estudiantes respetando el régimen de correlatividades vigente, deberán notificar por escrito a la cátedra con dos meses de anticipación a la mesa de examen, la intención de rendir en calidad de alumno/a libre. Además, deberán presentar y aprobar el 100% de los trabajos prácticos (entregados con un mes de anticipación a la mesa de examen y aprobados una semana antes), asistir a dos tutorías obligatorias, aprobar un examen escrito y la defensa oral de un organizador gráfico integrador de los conceptos de la disciplina.

¹⁰ En las asignaturas del trayecto formativo en EpSyA, de acuerdo con las observaciones de clase realizadas durante el año 2019, el aula virtual se empleó como apoyo a la docencia presencial.

¹¹ Esta escala de calificaciones fue aprobada por Ordenanza N°094-11 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Misiones.

La evaluación en la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental se basa en tres pilares: “lo conceptual”, “lo grupal” y “lo individual”. Por ello, se establecen como criterios, la participación individual y grupal en los talleres presenciales o virtuales, la capacidad de síntesis, la expresión oral y escrita, elaboración y comprensión de mapas conceptuales, aprobación de parciales y adecuada presentación de informes de trabajos prácticos y producciones de talleres.

Asimismo, la docente consideró que su concepción sobre la evaluación está ligada al concepto holístico de salud. Dicho concepto se refiere a la salud como un proceso sobre el que actúan factores determinantes y que no se debe estigmatizar y culpabilizar al sujeto y a su estilo de vida como uncausal de las condiciones de vida, ya que las mismas también dependen de otros niveles dentro de la estructura social.

Con la mirada puesta en la enseñanza de la salud y la enfermedad en los niveles de formación de profesores, Revel Chion (2015) propone un enfoque multicausal y multirreferencial para la explicación del origen de las enfermedades, que supone una adaptación diferencial al ambiente en el que se desarrolla la vida. Para lograr una participación en asuntos socio científicos, es necesario comprender el entramado de relaciones entre el ambiente natural y social, el impacto sobre el ambiente que ejerce la actividad humana, las consecuencias que esto trae aparejadas en la salud y el nivel de responsabilidad individual, colectiva y del Estado, entre otras cuestiones. La perspectiva biologicista, no es capaz de dar cuenta de estas relaciones.

En este sentido, “(...) en la evaluación siempre está presente, como criterio, el ir viendo si pueden construir esta noción más compleja, despegándose de aquella centrada en la salud como ausencia de enfermedad” y “complejizar la construcción de la Salud Pública y la función política en cuanto a derechos o, a responsabilidades que tiene un Estado para garantizar el derecho a la salud en nuestro país” (entrevista, 2019). En este marco, en la formación de profesoras y profesores universitarios en Biología también “se evalúa fuertemente lo grupal, (...) no sólo como potenciador del conocimiento sino como para que se traslade a lo que en otros momentos va a ser ir a trabajar en proyectos participativos con la comunidad” y, “(...) en este juego, ir trabajando esta idea de proceso de aprendizaje en lo que es la toma de conciencia, autonomía, de reflexión de mis propios modos de aprender y, entonces, ahí hay muchas instancias de lo que sería autoevaluación” (entrevista, 2019).

En consonancia con lo expresado anteriormente, los propósitos de enseñanza orientan la elaboración de los criterios de evaluación, además de que se concibe como una forma de trabajo la realización de distintos tipos de actividades durante el proceso, lo cual se observó en las tres asignaturas y lo expresó la docente en la entrevista (2019):

Cuando planteo mis clases (...), siempre tienen momentos que para mí son fundamentales, momentos donde podamos explicitar (...) cuáles son los modelos, ideas o pensamientos que tienen los sujetos sobre eso [*una temática*], luego trabajamos con la

actividad que tiene que ver con la recuperación de ideas, (...) con la introducción de nuevas ideas o la problematización de las ideas que aparecieron, luego la incorporación de nuevas ideas y, a partir de esas ideas una síntesis, una generalización de los conocimientos (...). La parte de generalización, transferencia o de búsqueda de información se traslada a los prácticos.

La docente considera que la evaluación está incluida dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se trata de una instancia en la que también se aprende. Sin embargo, atendiendo a una mirada desde lo institucional, la función de acreditación de la evaluación se mantiene. Esto es, de tener que asignar una calificación para el alumno y, en este sentido, deben presentarse determinadas instancias de evaluación que están reglamentadas por la institución y ciertos instrumentos y momentos que son obligatorios.

Con respecto a los momentos en los que se evalúa, se identificaron actividades de evaluación diagnóstica al comenzar el abordaje de cada módulo de contenidos que involucraron la conceptualización individual y colectiva sobre la salud y la enfermedad, el análisis de noticias sobre prevención y promoción de la salud y de un material audiovisual sobre soberanía alimentaria y la construcción de redes conceptuales vinculadas a la salud comunitaria.

En el primer día de clases, la actividad de indagación de conocimientos previos consistió en responder a los siguientes interrogantes en forma individual: “¿Qué es la salud? ¿Cómo se define a la salud?”. Luego, la profesora indicó a los y las estudiantes que formen dos grupos para socializar los conceptos que construyeron. A medida que debatían, uno de los integrantes debía realizar un registro de “lo que se dice”. En el pizarrón, se presentó la consigna de la siguiente manera: “*Compartir entre los integrantes del grupo las definiciones elaboradas. Comparar similitudes, diferencias y complementariedades de las mismas*”. Posteriormente, la docente entregó afiches y marcadores a los grupos para que realicen la siguiente actividad: “*Elaborar una silueta humana en la que aparezcan representadas enfermedades o dolencias. Discutir y mencionar los modos de reacción frente a las situaciones mencionadas. Explicitar los modos de pedir ayuda frente a las mismas*”. Una vez que terminaron de realizar los afiches, los y las estudiantes socializaron las producciones (Figura 1). Luego, la docente realizó un cierre con una presentación de PowerPoint revisando las concepciones de salud y enfermedad presentes en los papelógrafos y, en clases siguientes, se retomaron estas ideas realizando un análisis con la bibliografía (observación de clase, 2019).

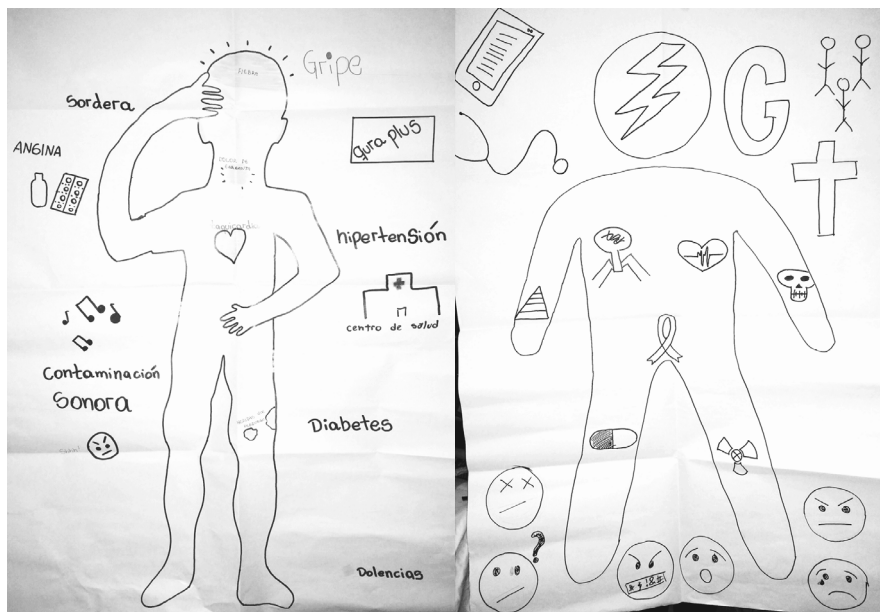


Figura 1: Producciones de los y las estudiantes de Salud Comunitaria y Ambiental sobre enfermedades o dolencias representadas en una silueta humana, 2019.

El análisis de trabajos, en este caso las producciones en afiches, es una técnica que permite realizar una lectura de los contenidos expresados que ofrecerán el conocimiento y la información que los y las estudiantes tienen sobre el tema, así como también, pone de manifiesto si hay cambios de actitudes, hábitos o valores (Hernando Sanz, 2004).

De acuerdo con De Longhi et al. (2012, como se citó en Bermúdez et al., 2017), en esta instancia se observó que se establecía una interacción discursiva basada en la indagación dialógica orientada por la docente. Es decir que, en las actividades propuestas, buscaba conocer las ideas previas de los y las estudiantes sin responder de forma inmediata a sus intervenciones puesto que pretendía favorecer la variedad de respuestas. A todas ellas las concebía como válidas y, por ende, las incluía en el desarrollo del tema. Los y las alumnas expresaron sus conocimientos y comentaron sobre cómo lo comprendían e interpretaban, dieron opiniones y realizaron preguntas. Luego, la docente aportaba información, traducía sus intervenciones y regulaba la lógica de la interacción a medida que guiaba el desarrollo del tema.

La evaluación del proceso se llevó a cabo utilizando los trabajos prácticos como instrumento. En los mismos, la docente propuso actividades como: construcción individual de una línea de tiempo, trabajo colaborativo de indagación, revisión de la información proveniente de distintos de sitios webs de programas provinciales y nacionales vinculados a la salud, análisis de casos de epidemiología, análisis de artículos periodísticos, elaboración de infografías, presentación de un programa de televisión, análisis de proyectos, armado de un “árbol” de problemas ambientales y elaboración de un video con reflexiones sobre lo aprendido desde el rol de promotor de la salud y educador ambiental utilizando la herramienta digital “Powtoon”.

En el año 2020, el proceso de enseñanza se organizó mediante la utilización de hojas de ruta para cada módulo, disponibles en el aula virtual, en las cuales se presentaron los contenidos a desarrollar, las presentaciones de los encuentros sincrónicos, las consignas de los trabajos prácticos, las rúbricas de evaluación y la disposición de un foro para consultas. Como tarea de cierre de cada módulo de contenidos (Salud y Sociedad; Sistemas de Salud; Nociones de Epidemiología; Salud Alimentaria y Salud Ambiental) y con el objetivo de que los y las estudiantes autoevalúen su capacidad de interpretación de la información y memorización de conceptos, se propusieron cuestionarios de múltiple choice a completar en el aula virtual (Anexo N°4), con un intento y treinta minutos para resolverlos. Cabe aclarar que no es requisito para regularizar la asignatura la aprobación de estos cuestionarios. La calificación de estos se realizaba en forma automática asignando un puntaje a cada respuesta correcta.

Los trabajos prácticos cuentan con rúbricas para evaluar el desempeño grupal (coevaluación o evaluación entre pares) e individual (autoevaluación). A su vez, la docente realiza una retroalimentación (heteroevaluación) con comentarios de valoración, de revisión e interrogantes para ampliar y/o mejorar. De acuerdo con Steiman (2008), una rúbrica es una matriz en la que cada criterio especificado se gradúa en diferentes valores o niveles de cumplimiento. Es una herramienta que a la vez que ayuda a los y las docentes a la búsqueda de mayor objetividad, clarifica a los y las estudiantes respecto al sentido otorgado a cada criterio convirtiéndose así, en un interesante instrumento para la evaluación de seguimiento, la autoevaluación y la coevaluación de los aprendizajes.

Además, Panadero y Romero (2014, como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2017), sostienen que las rúbricas son ventajosas porque aportan transparencia al explicitar, a través de los descriptores, los distintos niveles de calidad de los desempeños y las producciones; orientan, como mapas de ruta, acerca de cómo avanzar en el aprendizaje; permiten que la o el estudiante se autoevalúe y haga una revisión final de su trabajo antes de entregarlo al docente; muestran al estudiante las áreas que tiene que mejorar y, estimulan la responsabilidad.

En el caso del primer trabajo práctico sobre la *Evolución histórica de la Salud Pública* (Anexo N°4), la línea de tiempo elaborada mediante herramientas digitales fue evaluada por la docente utilizando una rúbrica específica y analítica¹² (Tabla 1).

¹² De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), las rúbricas son específicas cuando se utilizan para evaluar los modos de organización y presentación de la información en una tarea en particular y, analíticas porque requieren emitir juicios sobre cada uno de los criterios definidos.

Tabla 1: Rúbrica para evaluar líneas de tiempo sobre los orígenes e historia de la Salud Pública

Nombre del estudiante: _____				
CATEGORÍA	4	3	2	1
Legibilidad	La apariencia total de la línea de tiempo es agradable y fácil de leer.	La apariencia total de la línea de tiempo es algo agradable y fácil de leer.	La línea de tiempo es relativamente legible.	La línea de tiempo es difícil de leer.
Recursos	Contenido bien organizado usando títulos y listas para agrupar el material relacionado.	Usa títulos y listas para organizar, pero la organización en conjunto de tópicos aparenta debilidad.	La mayor parte del contenido está organizado lógicamente.	La organización no estuvo clara o fue lógica. Sólo muchos hechos.
Contenido/ Hechos	Los hechos son precisos para todos los eventos reportados.	Los hechos son precisos para casi todos los eventos reportados.	Los hechos son precisos para la mayoría (75%) de los eventos reportados.	Con frecuencia los hechos son incorrectos para los eventos reportados.
Imágenes	Todas las imágenes son efectivas y balanceadas con el uso del texto.	Todas las imágenes son efectivas, pero parece haber muy pocas o muchas.	Algunas imágenes son efectivas y su uso es balanceado con el uso del texto.	Varias imágenes no son efectivas.
Puntuación	No hay faltas de ortografía ni errores gramaticales.	Tres o menos faltas de ortografía y/o errores de puntuación.	Cuatro errores de ortografía y/o errores gramaticales.	Más de cuatro errores de ortografía y de gramática.

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por la docente de SCyA.

El *trabajo de indagación a campo “Sistemas sanitarios locales”* (Anexo N°4), integra los conocimientos abordados en los módulos: Salud y Sociedad, Sistemas Sanitarios y Nociones de Epidemiología. Los propósitos que guían la propuesta son generar un espacio de trabajo colaborativo donde se problematice una situación social vinculada al campo de la salud pública y se diseñe una encuesta, se aplique y analicen los datos permitiendo visitar el territorio y resignificar conocimientos (Pedrini, 2020a).

De esta manera, los y las integrantes de los grupos acordaron el abordaje de una temática referida a la organización sanitaria de la ciudad de Posadas (Misiones) o a las acciones de salud del sistema sanitario mixto municipal, seleccionaron la muestra y elaboraron el instrumento de recolección de datos que, en este caso, podía tratarse de cuestionarios estructurados, semiestructurados o abiertos. Luego de registrar, organizar y analizar la información obtenida, los grupos presentaron los resultados de su trabajo de indagación en un informe escrito y lo socializaron con sus pares, tal como se demuestra en el siguiente fragmento del registro de observación de clases (2019):

(...) Pasan los grupos a exponer los resultados de sus trabajos de indagación. Cada grupo dispone de 15 minutos para presentar su trabajo de manera oral, con el apoyo de

una presentación de PowerPoint que no supere las 6 diapositivas. En las mismas deben figurar el título del trabajo, objetivos, metodología, antecedentes, desarrollo y conclusiones del mismo. Comienza el grupo N°2, su trabajo se titula como “Vacunas en los centros de Atención Primaria de la Salud”. Luego de la exposición de los estudiantes, la docente realiza una devolución en la que explica que debían presentar en su PowerPoint una filmina sobre el trabajo de recolección de información realizado (ejemplo, si hicieron encuestas, ¿a quiénes?, en este caso a los enfermeros).

El grupo N°1 indagó sobre el grado de conformidad de los usuarios del CAP N°6 de Villa Blosset (Posadas, Misiones), quienes realizaron encuestas a los pacientes que allí asisten y presentaron los resultados en porcentajes. La docente indica que cuando realizan una encuesta no tienen que mediar entre la persona encuestada, sino que dicha persona debe completar directamente en el instrumento, pero, en determinados casos se puede leer las preguntas si es necesario.

A continuación, se llevó a cabo una instancia de autoevaluación y coevaluación del trabajo colaborativo. En primer lugar, cada integrante del grupo debía completar en forma individual una lista de cotejo¹³ (Tabla 2) y luego, cada equipo utilizó una rúbrica (Tabla 3) para evaluar a cada uno/a de los integrantes.

Tabla 2: Lista de cotejo para autoevaluación

¿Cómo trabajo en equipo?	Siempre	Frecuentemente	Debo mejorar
Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo.			
Comparto mis conocimientos con mi grupo.			
Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos.			
Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas.			
Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento.			
Ayudo a mis compañeros.			
Pido ayuda a mis compañeros de grupo cuando lo necesito.			
Sé hacer críticas constructivas, sin ofender ni presionar a mis compañeros.			
Acepto las críticas y las tomo en cuenta.			
Acepto otras ideas, aunque sean diferentes a las mías.			

Fuente: Herramienta de evaluación utilizada por la docente de SCyA.

¹³ Una lista de cotejo es un cuadro de doble entrada en el que se registran las dimensiones o criterios que se consideran para la evaluación y su nivel de presencia o ausencia en los trabajos de los y las estudiantes (Furman, 2021).

Tabla 3: Rúbrica de coevaluación para el trabajo grupal

CATEGORÍA	4	3	2	1
Trabajando con otros	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa “problemas” en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros.
Contribuciones	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el equipo y en la discusión en clase.
Enfocándose en el trabajo	Se mantiene enfocado en el trabajo que se necesita hacer.	La mayor parte del tiempo se enfoca en el trabajo que se necesita hacer.	Algunas veces se enfoca en el trabajo que se necesita hacer.	Raramente se enfoca en el trabajo que se necesita hacer.
Actitud	Nunca se burla del proyecto o el trabajo de otros. Siempre tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Rara vez se burla del proyecto o el trabajo de otros. A menudo tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Algunas veces se burla del proyecto o el trabajo de otros miembros del grupo. Tiene una actitud positiva hacia el trabajo.	Casi siempre se burla del proyecto o trabajo de otros miembros del grupo. Rara vez tiene una actitud positiva hacia el trabajo.
Resolución de problemas	Busca y sugiere soluciones a los problemas.	Refina soluciones sugeridas por otros.	No sugiere o refina soluciones, pero está dispuesto a tratar soluciones propuestas por otros.	No trata de resolver problemas o ayudar a otros a resolverlos. Deja a otros hacer el trabajo.

NOMBRE DEL ALUMNO:

TOTAL DE PUNTOS:

Fuente: Herramienta de evaluación utilizada por la docente de SCyA.

Ambas rúbricas son de uso general¹⁴ y, se considera que tuvieron un impacto sobre la autorregulación de los estudiantes ya que, promueven procesos como planear, monitorear y evaluar, requeridos para la toma de conciencia metacognitiva y reorientar el propio aprendizaje. La evaluación entre pares permite entrenar el modo de aplicar criterios y valorar producciones de alguien cercano en cuanto a desarrollo cognitivo, edad, intereses y uso del lenguaje, y puede ser un paso intermedio entre la heteroevaluación tradicional y la autoevaluación (Anijovich y Cappelletti, 2017).

¹⁴ Las rúbricas generales se utilizan para evaluar los modos de organización y presentación de la información en distintas tareas (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Las instancias de coevaluación, de acuerdo con la docente, permiten seguir trabajando lo grupal, “para ir entendiendo a ese otro, ese otro colega, a ese otro sujeto, como alguien que también tiene algo para enseñarme, algo para decirme, corriéndonos de lo que sería la evaluación más técnica” (entrevista, 2019). Cada grupo analizó los criterios indicados en la rúbrica y la devolución fue compartida dentro del mismo grupo y no con otros. De la misma manera, se trabajó con la autoevaluación, en la que cada estudiante miró con honestidad su propio proceso y, en palabras de la docente “que se pueda ver que va habiendo cambios” (entrevista, 2019). Para evaluar los informes escritos grupales la docente utilizó una rúbrica holística¹⁵ y de uso específico, tal como se ejemplifica en la Tabla 4, en la cual realizó una retroalimentación a partir de los criterios que allí se explicitan y asignó una calificación a través de la escala convencional conceptual Aprobado/Desaprobado.

Tabla 4: Rúbrica de evaluación del Grupo N°1: Calificación “aprobado con observaciones”

Título del trabajo	Componentes del informe			
	Coherencia metodológica	Marcos teóricos descriptores de la problemática y de análisis de datos	Conclusiones y reflexiones argumentadas	Calidad del escrito. Texto descriptivo y argumentativo. Citas bibliográficas obligatorias
<p>“Grado de conformidad de los usuarios respecto a la atención recibida”.</p> <p>Se recomienda revisar los componentes de un título de trabajo.</p> <p>No refleja el trabajo realizado, es impreciso. Establecer lugar.</p>	<p>Se explicita la herramienta metodológica en la sección población encuestada. Revisar las otras características de las mismas en resultados. (No corresponde a ese componente).</p>	<p>El marco teórico contiene fragmentos de textos que carecen de cita. Además, contiene datos que carecen de fuente. Los objetivos incluyen aspectos poco precisos como conformidad o grado, que no tienen ninguna explicación a qué tipo de categoría corresponden o desde la cual fueron constituidas o construidos. La delimitación es correcta, tal vez comprender el rango etario de manera más precisa, sería lo ideal.</p>	<p>Es correcto el inicio de la argumentación del tiempo de espera, retomando parte del marco teórico y cruzándolo con datos de las encuestas realizadas. Más allá que la cita no está bien expresada. Los demás aspectos como limpieza son meramente descriptivos y sin otro tipo de referencias técnicas o administrativas que reflejan dicha conclusión (se percibe como una interpretación desde el sentido común). La categoría de grado y conformidad no queda en claro, sin embargo, son parte constitutiva de la conclusión. Sería recomendable explicar cómo se conforma esta categoría que utilizaron para este trabajo.</p>	<p>La escritura es buena, con fragmentos que perciben de terceros y carecen de citas. La bibliografía en su mayoría está citada correctamente pero no recuerda una sola forma de hacerlo.</p>

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por la docente de SCyA, 2019.

¹⁵ Las rúbricas holísticas requieren la consideración de todos los criterios y la definición de un juicio de calidad, sólo tienen un nivel que describe el criterio de desempeño más alto esperado para lo realizado o la producción a valorar. Generalmente incluyen una columna de puntos y otra de comentarios, en la que el docente comenta el desempeño real del estudiante en relación con el esperado (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En el año 2020, este trabajo trató sobre las “Políticas de Salud en el marco de la pandemia por Covid-19” y, ante la virtualización que atravesaba la educación universitaria, se incorporó Google Drive (documentos, formularios y presentaciones) como recurso digital de uso pedagógico. La selección de este recurso conocido pero infrautilizado en la asignatura posibilitó la comunicación, la colaboración, la investigación, la producción y gestión de contenidos, la orientación a estudiantes y la evaluación (Pedrini, 2020a). Los grupos de estudiantes ingresaban al aula virtual para editar los archivos de Google Drive y desde allí la docente realizaba un seguimiento de sus trabajos. También utilizaron WhatsApp como herramienta para recolectar información (entrevista, 2022).

Esta propuesta constituye un ejemplo de *evaluación auténtica*. Anijovich y Cappelletti (2017) la definen como aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas a ellas, problemas significativos, complejos, para que los y las estudiantes utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes o conocimientos aprendidos. Se trata de que los y las estudiantes aprendan cuestiones vinculadas con el entorno, con el contexto; problematicen la tarea de tal modo que implique para el estudiante poner en juego los conocimientos y habilidades requeridos y tomar decisiones, planificar y analizar alternativas (en este caso, seleccionar un tema de interés, el campo de acción posible, las y los destinatarios a quienes se orientará el trabajo, elaborar objetivos); presenten respuestas variadas, abiertas, fundamentadas desde los distintos marcos teóricos abordados, apelando a la variedad de tipologías textuales y de competencias lingüísticas y se involucren en el análisis de sus respuestas incluyendo autoevaluaciones y coevaluaciones.

Continuando con la idea de la evaluación auténtica, en el módulo de *Educación Alimentaria y Nutricional*, la docente propuso la realización de un programa de televisión (Anexo N°4). Este trabajo práctico requería que la elaboración del material audiovisual involucre la participación efectiva de todos los y las integrantes del grupo y sería evaluado en forma colaborativa. El programa de televisión debía tener una duración de 20 a 30 minutos, tratarse de una propuesta de divulgación y educación sobre la salud alimentaria y nutricional destinada a la población de la provincia de Misiones (para proyectarse en la TV abierta) y debía contar con entrevistas a expertos, consultas del público, propagandas y spots publicitarios, lo cual requirió de la selección de material y contenidos de la bibliografía. Es decir, los grupos debían “(...) utilizar al mismo tiempo una variedad de recursos cognitivos, no solo evocar información” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p.124).

A su vez, esta propuesta sigue el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) para la enseñanza de Salud Alimentaria en la formación de docentes. Este modelo busca reflexionar sobre los tres tipos de conocimientos que las y los profesores necesitan dominar para incorporar las TIC de forma eficaz en sus prácticas educativas con el fin de lograr un

aprendizaje significativo en las y los alumnos. Los profesores deben tener conocimientos de cómo se usan las TIC tanto de forma general como específica, además de saber en qué emplearlas (tecnológico TK); también deben poseer un conocimiento referente a cómo enseñar (pedagógico PK) y, por último, deben contar con los conocimientos sobre la disciplina o materia que deben enseñar (contenido CK). Ahora bien, lo relevante del modelo es que para que un profesor se encuentre capacitado para la incorporación de las TIC no basta con la comprensión de estos tres componentes de forma aislada, sino la interrelación entre ellos que da paso a otro tipo de conocimientos más complejos, es decir, el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (Cabero, et al., 2015 como se citó en Barajas Alcalá y Cuevas Salazar, 2017).

De acuerdo con Davini (2008, como se citó en Morawicki, 2015) esta actividad también implica la realización de una simulación, que permite desarrollar habilidades en relación con los otros y otras, en distintos procesos de interacción, fortalecer las habilidades en el manejo del lenguaje y de los códigos comunicativos, favorecer capacidades de argumentación, la toma de decisiones y su defensa en situaciones sociales específicas. Además, se desarrollan habilidades personales y de trabajo en equipo.

A continuación, se presentan fragmentos del registro de observación de clases (2019) en los cuales se detalla cómo se llevaron a cabo las prácticas de evaluación, las cuales incluyeron la retroalimentación mediante el uso de una rúbrica analítica (Tabla 5):

En la clase, se presentaron dos trabajos de programas de televisión “*La salud en tus manos*” y “*Salud TV*” que fueron proyectados.

Luego de observar las producciones, la profesora felicita por lo realizado, indicando que además de manejar el contenido, debieron apropiarse de otras herramientas TIC para elaborar los programas. Luego, dice que este trabajo estaba pensado, desde su complejidad para trabajarlo en forma colaborativa en grupos puesto que no sería posible hacerlo solo.

A continuación de la devolución de la profesora y de que los estudiantes comentaran cómo fue el proceso de construcción, comenzaron a completar las rúbricas, una para el otro grupo (coevaluación) y una de autoevaluación (*son las mismas que fueron utilizadas para evaluar el trabajo colaborativo llevado a cabo en el trabajo práctico de indagación*).

Tabla 5: Rúbrica de evaluación del Programa Televisivo de Salud Alimentaria

Categoría	4	3	2	1
Conocimiento	Todos los estudiantes demostraron excelente conocimiento del contenido, no necesitando tarjetas de notas y no mostrando indecisión al hablar o al contestar preguntas.	Todos los estudiantes demostraron excelente conocimiento del contenido, pero 1-2 estudiantes necesitaron tarjetas de notas para hablar o contestar preguntas en una ocasión.	La mayoría de los estudiantes demostraron excelente conocimiento del contenido, pero 1 ó 2 a menudo necesitaron tarjetas de notas para hablar o contestar preguntas.	La mayoría de los estudiantes necesitaron tarjetas de notas para hablar y contestar preguntas.
Preguntas y respuestas	Excelente, preguntas profundas hechas por el anfitrión y excelentes respuestas apoyadas con hechos fueron provistas por todos los miembros del programa.	Las preguntas que requerían respuestas basadas en hechos fueron hechas por el anfitrión y todos los miembros del programa proporcionaron respuestas correctas y a profundidad.	Las preguntas que requerían respuestas basadas en hechos fueron hechas por el anfitrión y varios miembros del programa proporcionaron respuestas correctas y a profundidad.	Las respuestas fueron proporcionadas por sólo 1-2 miembros del programa.
Vestuario y apoyo	Todos los estudiantes usaron vestuario y el grupo usó material de apoyo.	Algunos estudiantes usaron vestuario y el grupo usó material de apoyo.	Los estudiantes no usaron vestuario, pero el grupo usó algunos apoyos.	No hubo ni vestuario, ni apoyo.
Duración del video	El video tuvo una duración de 12-15 minutos.	El video tuvo una duración de 11-12 minutos.	El video tuvo una duración de 8-9 minutos.	El video tuvo una duración de menos de 8 minutos o de más de 15.
Videografía-claridad	La calidad del video y el enfoque fue excelente en todas sus partes.	La calidad del video y el enfoque fue excelente en la mayor parte del video.	La calidad no es muy buena, pero el enfoque fue excelente en todas las partes del video.	La calidad del video y el enfoque no es muy bueno.
Videografía-interés	Muchas diferentes tomas, ángulos de cámara, efectos de sonido y/o uso cuidadoso del acercamiento proporcionando variedad en el video.	Varias (3-4) diferentes tomas, ángulos de cámara, efectos de sonido y/o uso cuidadoso del acercamiento proporcionando variedad en el video.	Una o dos diferentes tomas, ángulos de cámara, efectos de sonido y/o uso cuidadoso del acercamiento proporcionando variedad en el video.	Poco esfuerzo fue hecho para proporcionar variedad en el video.

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por la docente de SCyA en el sitio web

<http://rubistar.4teachers.org/> .

Aquí resulta interesante recuperar los aportes de Engeström, Miettinen y Punamäki (1999, como se citó en Cicala, 2012), según quienes la evaluación de sistemas de prácticas mediadas por el uso de herramientas TIC se realiza analizando, además de los elementos “docente”, “estudiante” y “contenido”, otros elementos adicionales como: la comunidad, las reglas y la división del trabajo, destacando la importancia de considerar sus interacciones mutuas. La comunidad es el sistema de referencia cultural y social del grupo, que precisa compartir reglas de actuación y una división de las actividades. Para el caso particular de las TIC, se trata de evaluar las transformaciones que ocurren dentro de un sistema de prácticas, entendido este último como la unidad básica de la acción cultural humana.

Al respecto, Pedrini (2020b) considera que se apuesta a las TIC como portadoras de una racionalidad que implica nuevas formas de construcción y producción de conocimientos. Y se busca un uso pedagógico que incorpore la experiencia de los y las estudiantes en el manejo de dispositivos desde su aspecto tecnológico y desde su condición de posibilidad de un entramado de usos sociales generadores de sentido y conocimientos, reduciendo la brecha digital.

El módulo de *Salud Ambiental* fue abordado en dos instancias. En el primer momento, una clase presencial que inició con la indagación de saberes previos por medio de la construcción de una red conceptual en el pizarrón que represente la relación entre factores económicos, socioculturales y ambientales que influyen en la salud de la comunidad. Además de realizar el análisis de esta producción, se observó y debatió sobre el contenido del audiovisual “Primavera Silenciosa” y la docente realizó una exposición dialogada sobre temáticas vinculadas a la salud ambiental (observación de clase, 2019).

En el segundo momento, la docente propuso la resolución de un trabajo práctico colaborativo de análisis de algunos indicadores de estado de salud ambiental en distintos lugares de la ciudad de Posadas, utilizando herramientas TIC y realizando encuestas a vecinos sobre la calidad del aire y del agua, determinación de ruidos, evaluación de la disposición de residuos y construcción de un árbol de problemas¹⁶ sanitarios de la zona (Anexo N°4). Como tarea de autoevaluación, cada integrante del grupo debía producir un relato que recupere lo que significó la experiencia de trabajo, titulado “Yo, promotor de la Salud ambiental”, mostrado a través de una presentación animada elaborada con Powtoon. En el encuentro presencial, cada grupo tenía cuarenta y cinco minutos de exposición y se habilitó una instancia de coevaluación y autoevaluación del trabajo colaborativo, tal como se realizó en trabajos anteriores. Las producciones grupales fueron evaluadas por medio de una rúbrica analítica (Tabla 6).

¹⁶ Se trata de un esquema con forma de árbol en el que el tronco representa la problemática ambiental que se analiza, está alimentada por las raíces o causas conformadas por motivos políticos, económicos, sociales y culturales. Las ramificaciones son las manifestaciones visibles, es decir, las consecuencias. De esta manera, se trabajan los problemas ambientales como fenómenos complejos que no se circunscriben solamente a lo ecológico (Belmes et al., 2015).

Tabla 6: Rúbrica de evaluación del trabajo de análisis de indicadores de estado de salud ambiental

Criterios	Muy bueno	Bueno	Regular
<i>Adquisición, interpretación y reformulación de la información</i>	Manejo total del marco teórico propuesto en las distintas producciones solicitadas.	Manejo parcial del marco teórico propuesto en las distintas producciones solicitadas.	Manejo escaso del marco teórico propuesto en las producciones de síntesis de información.
<i>Utilización de TIC en diversos formatos: Prezi, Word, Excel, Soundmeter (otro), Google Maps, Canva, Movie Maker.</i>	Excelente calidad de los distintos recursos utilizados. Claridad en la información presentada. Alta diversidad de imágenes, diagramaciones, y complementos visuales. Pertinencia y equilibrio de la información en todas las producciones.	Buena calidad de los distintos recursos utilizados. Claridad en la información presentada. Presenta alguna variedad de imágenes, diagramaciones y complementos visuales. Pertinencia y equilibrio de la información en algunas de las producciones.	Baja calidad de los distintos recursos utilizados. Claridad en la información presentada. No presenta alguna variedad de imágenes, diagramaciones y complementos visuales. Pertinencia y equilibrio de la información en una de las producciones.
<i>Diseño y análisis de encuestas en función a los objetivos del trabajo.</i>	Coherencia total en los interrogantes realizados a los vecinos y el objetivo del trabajo.	Coherencia parcial en los interrogantes realizados a los vecinos y el objetivo del trabajo.	Falta de coherencia en los interrogantes realizados a los vecinos y el objetivo del trabajo.
<i>Claridad, precisión y cobertura de la zona barrial estudiada.</i>	Excelente georeferenciación y muestra de evidencias en la cobertura de la zona de estudio para todas las producciones.	Buena georeferenciación y muestra de evidencias en la cobertura de la zona de estudio para todas las producciones.	Excelente georeferenciación y muestra de evidencias en la cobertura de la zona de estudio para dos de las producciones.
<i>Identificación de causas y consecuencias de problemas sanitarios.</i>	Excelente análisis de la información obtenida en todas las producciones. Coherencia en todas las causas y consecuencias establecidas.	Buen análisis de la información obtenida en todas las producciones. Coherencia en la mayoría de las causas y consecuencias establecidas.	Buen análisis de la información obtenida en la mayoría de las producciones. Coherencia en algunas de las causas y consecuencias establecidas.
<i>Comunicación de los resultados y conclusiones.</i>	Claridad y pertinencia en las conclusiones elaboradas y en la exposición de todas las producciones. Todos los integrantes pueden reformular y triangular marcos teóricos en función del contexto analizado.	Claridad y pertinencia en las conclusiones elaboradas y en la exposición de algunas de las producciones. Algunos de los integrantes pueden reformular y triangular marcos teóricos en función del contexto analizado.	Claridad y pertinencia en las conclusiones elaboradas y en la exposición en dos de las producciones. Los integrantes describen y transmiten marcos teóricos sin articular al contexto analizado.
<i>Evidencia de trabajo colaborativo.</i>	Excelente participación colaborativa. Responsabilidad equilibrada en la producción. Evidencia de apropiación de los conocimientos de todos los integrantes.	Buena participación colaborativa. Responsabilidad equilibrada en la producción. Evidencia de apropiación de los conocimientos en la mayoría de los integrantes.	No hubo participación colaborativa, solo agrupamiento. Evidencia de apropiación de los conocimientos de uno o dos de los integrantes.

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por la docente de SCyA.

En este trabajo práctico, el instrumento de evaluación es mixto, ya que involucró intervenciones individuales y grupales en un mismo proceso (Steiman, 2008). Además, se caracterizó por la autenticidad, tanto de las consignas de enseñanza como para el proceso de aprendizaje, ofreciendo distintas opciones de temáticas (contaminación sonora, del agua, suelo y aire) y herramientas digitales para comunicar la información (Prezi, Movie Maker, Canva, entre otros) que cada integrante del grupo podía seleccionar.

En el año 2020, este trabajo práctico consistió en la realización de dos actividades en forma individual. La primera propuso la lectura de la bibliografía y la elaboración de un mapa mental que describa la contaminación del agua, el suelo y el aire, mediante el uso de la aplicación XMind¹⁷. La segunda actividad presentó dos opciones, el o la estudiante debía seleccionar una:

- A. Realiza un recorrido por el barrio identificando zonas de manejo de residuos, debiendo reconocer posibles focos contaminantes. Documentar con registro fotográfico. Redacta un informe que contenga un encuadre teórico, la ubicación geo-referenciada de la zona estudiada (incluir imágenes de Google Maps u otra herramienta pertinente) y el análisis de datos obtenidos mostrando la evidencia fotográfica.
- B. Realiza encuestas semiestructuradas a vecinos que permitan conocer las condiciones de accesibilidad, los usos y la calidad del agua disponible. Redacta un informe que contenga un encuadre teórico, la ubicación geo-referenciada de la zona estudiada (incluir imágenes de Google Maps u otra herramienta pertinente) y el análisis de los datos obtenidos mostrando la evidencia cuantitativa y cualitativa.

La evaluación sumativa se constituyó por dos exámenes parciales con la posibilidad de recuperar uno de ellos, la instancia de evaluación integradora¹⁸ y, el examen final, para quienes regularizaron la asignatura. El primer examen parcial (Anexo N°5) fue de carácter individual, presencial (2019) y consistió en la elaboración de un texto que manifieste la relación histórica entre los conceptos “salud”, “salud pública”, “promoción de la salud” y “epidemiología”, posibilitando a los y las estudiantes incorporar otros términos. También, involucró la interpretación de un esquema conceptual, la elaboración de una propuesta de promoción de la salud y el análisis de un artículo periodístico. La docente empleó una rúbrica analítica (Tabla 7) para evaluar el examen de cada estudiante. La misma fue socializada junto con las consignas del parcial.

¹⁷ <https://www.xmind.net/>

¹⁸ En el año 2020, en la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental, debido a las condiciones del contexto de trabajo virtual y la incertidumbre respecto a la fecha de regreso a la presencialidad, no se llevó a cabo la instancia de integratorio para la promoción.

Tabla 7: Rúbrica de evaluación del primer parcial de SCyA

	MB	B	R
Punto 1	Puede establecer la evolución conceptual de las categorías y mostrar su interrelación en el proceso histórico.	Puede mostrar la evolución de cada categoría sin plantear la interrelación en el proceso histórico.	No puede mostrar la evolución de cada categoría, describe las mismas en 1-2 momentos históricos.
Punto 2	Puede analizar críticamente el esquema y explicarlo desde la concepción cultural de la salud y la nueva promoción de la salud. Identifica los determinantes de la salud. Justifica su respuesta con argumentos teóricos sólidos.	Puede analizar críticamente el esquema y explicarlo desde la concepción cultural de la salud y la nueva promoción de la salud. Identifica la mayoría de los determinantes de la salud. Justifica su respuesta desde la interpretación personal, sus argumentos presentan alguna inconsistencia teórica.	Explica descriptivamente el esquema. Identifica sin precisión los determinantes de la salud. Justifica su respuesta incurriendo en errores desde la concepción cultural de la salud y la promoción de la salud.
Punto 3	Interpreta y reformula los criterios de promoción de la salud. Esboza una propuesta de promoción coherente a los destinatarios, centrada en el empoderamiento de los sujetos, la participación colectiva y el rol activo de la comunidad involucrada.	Identifica y transcribe los criterios de promoción de la salud. Esboza una propuesta de promoción con algunas acciones que permiten el empoderamiento de los sujetos, la participación colectiva y el rol activo de la comunidad involucrada.	Identifica y transcribe los criterios de promoción de la salud. Esboza una propuesta centrada en la prevención.
Punto 4	Interpreta la información y elabora una opinión personal a partir de los interrogantes utilizando marcos teóricos donde da cuenta de una mirada epidemiológica de la noticia. Infiere el aporte de la epidemiología crítica con claridad.	Interpreta la información y elabora una opinión personal o conclusión a partir de los interrogantes donde da cuenta de una aproximación epidemiológica de la noticia. Infiere el aporte de la epidemiología crítica con algunas imprecisiones.	Interpreta la información y responde los interrogantes. No logra inferir el aporte de la epidemiología crítica o lo hace erróneamente.
Apropiación de categorías conceptuales	Muestra solidez y claridad en las 4 producciones.	Muestra conocimiento en las 4 producciones con diferente grado de apropiación.	Muestra dificultades y errores en dos o más producciones.
Reformulación de conceptos básicos	Elabora 4 producciones con solvencia teórica.	Elabora 3-2 producciones con solvencia teórica.	Transcribe información brindada por la bibliografía.
Claridad en la redacción. Legibilidad en la producción. Errores gramaticales.			

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por la docente de SCyA.

En la cursada del año 2020, las adecuaciones en la propuesta de examen consistieron en agregar conceptos para la elaboración del texto como “sistema sanitario argentino” y “prevención de la enfermedad”, no se propone el análisis del esquema sobre el concepto de salud y, en el diseño de la propuesta de promoción se solicita realizar además una descripción del contexto sociocultural. Para cada una de las consignas, la docente estableció un criterio de evaluación que correspondería a la categoría “Bueno”. Así, por ejemplo, para evaluar la propuesta de promoción de la salud se consideró el criterio “esboza una propuesta de promoción con algunas acciones que permiten el empoderamiento de los sujetos, la participación colectiva y el rol activo de la comunidad involucrada”. En este caso, teniendo en cuenta los aportes de Steiman (2008), la calificación de la tarea realizada se llevó a cabo asignando una valoración a cada criterio.

Por otro lado, en el parcial también se incluyeron algunas recomendaciones para que los y las estudiantes consideren en el momento de elaborar su examen como garantizar la legibilidad de la producción manuscrita, revisar la ortografía y gramática, responder a los enunciados de las consignas (ya que no se aceptará cualquier tipo de resolución sino aquella solicitada), remitir a la bibliografía aportada por la asignatura y elaborar producciones personales evitando plagios o copias de material disponible en internet.

En general, las rúbricas empleadas por la docente como herramienta para la evaluación contribuyen a otorgar validez, confiabilidad y practicidad (Camilloni, 1998b) a los instrumentos empleados. De acuerdo con la autora, la validez manifiesta exige que los instrumentos evalúen de manera verosímil los aprendizajes. Sin esto, la evaluación pierde transparencia y no puede convertirse en autoevaluación. Por otro lado, la confiabilidad permite aislar los aspectos que se miden de otros que para el caso se consideren irrelevantes. Y, la practicidad, hace referencia a que el uso de las rúbricas permitiría disminuir el tiempo y los problemas que puedan presentarse en el momento de la corrección. Por ello, se deben utilizar con precaución para no destruir el espíritu de estas pruebas que es la libertad de presentación y organización que se le brinda a los y las estudiantes. Finalmente, pensando en su utilidad, es importante que quienes estén implicados en los procesos de evaluación reconozcan qué usos se les dará a los resultados obtenidos y, en este sentido, es necesario que los y las estudiantes también pudieran participar del proceso de prueba, revisión y/o construcción de las rúbricas a utilizar para evaluar sus desempeños.

En el segundo parcial (Anexo N°5), realizado en forma domiciliaria y grupal, la docente propuso a los y las estudiantes el análisis del diagnóstico de un proyecto socio-comunitario y, a partir de ello, debían elaborar y describir acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad y, planificar actividades participativas en las que se incluyan materiales gráficos y presentaciones teóricas. De la misma manera que el primer parcial, los y las estudiantes no tienen limitación respecto al uso de textos o materiales de consulta para resolver el examen, por lo que, el instrumento de evaluación escrita es “a libro abierto” (Steiman, 2008).

En el año 2020, para el análisis del diagnóstico de un proyecto socio-comunitario (compartido a cada grupo por medio de Google Drive) se agregó la propuesta de construir un árbol de problemas y la producción de un podcast o grabación de video de hasta cinco minutos para ser difundida por las redes sociales que aborde un desarrollo teórico destinado a los y las jóvenes de la comunidad. Al respecto, la docente explicitó que se espera una justificación que incluya los objetivos planteados para su uso o implementación.

Cabe aclarar que, si la o el estudiante debe acceder a la instancia de recuperatorio, la misma consiste en la mejora de su producción partiendo de lo que ya logró desarrollar y considerando los comentarios de retroalimentación de la docente. Cuando el estudiantado toma distancia para reconstruir lo que hizo y realiza una producción que ubica lo hecho en otro plano, adopta otro punto de vista y puede decidir cambiarla, mejorarla o volver a empezar. Es sujeto y su producción, un objeto susceptible de ser modificado (Maggio, 2018).

Para evaluar su práctica docente y la propuesta de la unidad curricular, la docente solicitó que los y las estudiantes completaran un cuestionario abierto (formulario de Google). De acuerdo con Santos Guerra (1994), la evaluación supone una plataforma de diálogo entre quienes evalúan y quienes son evaluados. Pero el diálogo tiene una doble finalidad: por una parte, trata de generar comprensión del programa y, por otra, de mejorar la calidad del mismo. Mientras se realiza el diálogo, y porque se realiza, se produce la comprensión. Cuando se produce la comprensión es más fácil y enriquecedor el diálogo. El diálogo fecundo es una parte de la mejora del programa. Según Kushner (2000), es necesario también que el evaluador encuentre la mejor manera de dar voz a aquellos que evalúa, reconociendo las cambiantes complejidades de su vida.

Los interrogantes propuestos en dicho cuestionario fueron los siguientes:

1. ¿Qué contenidos conceptuales aprendiste?
2. ¿Qué contenidos conceptuales te resultaron más difíciles?
3. Marca las estrategias y actividades, según las consideres significativas para tu aprendizaje: a) juego de roles, b) análisis de casos, c) trabajo de indagación a usuarios del sistema de salud, d) trabajo de campo en un barrio, e) organización de programa de TV, f) encuestas (diseño, realización y análisis), g) aula taller, h) debate, i) análisis de noticias periodísticas.
4. La utilización de las TIC dentro del proceso de enseñanza permite una apropiación de conocimientos del campo de la salud más significativa porque obliga a elaborar producciones propias (indicar para cada uno “muy de acuerdo”, “de acuerdo” o “en desacuerdo”): a) línea de tiempo, b) presentaciones en PowerPoint o Prezi, c) grabación y edición de programa televisivo, d) aplicación para registro de sonido ambiental, e) Powtoon, f) diseño de árbol de problemas, g) Publisher u otro editor de folletos y volantes, h) aplicaciones para georeferenciación.

5. ¿Cuáles son los aprendizajes que te brindaron los distintos trabajos grupales realizados a lo largo del cuatrimestre?
6. Durante la cursada hemos utilizado las rúbricas como práctica de evaluación. Menciona cinco aspectos positivos de las mismas según tu propia experiencia.
7. Con respecto a la evaluación, consideras que has podido a) autoevaluar tu desempeño individual y grupal, b) evaluar a tus compañeros, c) mejorar tus producciones, d) mejorar tu desempeño dentro de un grupo: indicar para cada uno “sí”, “no” o “a veces”.
8. ¿Te resulta amigable el aula virtual?: indicar “sí” o “no”
9. ¿Qué sugerencias nos darías para mejorar nuestra propuesta de enseñanza? (registro de observación de clases, 2019).

En lo que respecta a las prácticas de evaluación en la presencialidad, los y las estudiantes manifestaron que el uso de rúbricas permitió conocer los aspectos que serían evaluados de sus trabajos y, de esta manera, contaban con una orientación acerca de cómo realizarlo. Destacaron su utilidad para dar una devolución a sus compañeros y compañeras y mejorar el trabajo grupal, así como también, para autoevaluar su propio desempeño. Por su parte, los y las estudiantes que cursaron en forma virtual, expresaron que a pesar de que la asignatura es exigente y demanda mucho tiempo, valoraron la experiencia de los encuentros virtuales sincrónicos en los que pudieron participar activamente. Asimismo, en la entrevista (2022) la docente manifestó que los y las estudiantes reconocieron que lo que realizan en los trabajos prácticos se retoma en los exámenes parciales habiendo una coherencia interna de la propuesta de enseñanza y las instancias de evaluación y, que el uso de las herramientas de trabajo colaborativo disponibles en Google Drive les resultó muy significativo.

3.3. Salud Individual

La asignatura Salud Individual corresponde al segundo cuatrimestre del tercer año del profesorado con una carga horaria de setenta y cinco horas, distribuidas en cinco horas de clases semanales entre talleres, uso del aula virtual, trabajos prácticos y tutorías. Los contenidos mínimos que se desarrollan son los siguientes: ciclo vital, subjetividad y salud mental, promoción y prevención en la salud individual, riesgo y resiliencia, sexualidad, modelos de educación sexual, consumo problemático de sustancias, adicciones y multicausalidad, modelos de prevención de consumo, problemática de la violencia, conflicto, convivencia, adolescencias y juventudes (Morawicki et al., 2018). Están organizados en tres módulos “Sexualidad y salud sexual y reproductiva desde la perspectiva de género”, “Violencias y escuela” y “Uso problemático de sustancias” y, se abordan considerando tres ejes transversales: “la salud mental del sujeto social”, “adolescencias y juventudes” y “el riesgo en la salud individual”.

Los objetivos de aprendizaje de la asignatura son los siguientes:

Analizar, desde una visión socio crítica, algunas problemáticas inherentes a la salud individual e interpretarlas desde el modelo bio-psico-social y cultural y en consonancia con la perspectiva de género.

Desarrollar posicionamientos teóricos que promuevan la gestión de espacios intergeneracionales que favorezcan un clima escolar desde la perspectiva de derechos para niños, niñas y adolescentes.

Promover el análisis de la información, comunicación y debate de ideas, reflexión crítica y la libertad creativa en las producciones, tanto en las instancias grupales como individuales.

Reconocer en la estrategia de taller potencialidades como recurso formativo para la salud individual en el ámbito escolar y comunitario.

Aplicar técnicas de recolección de datos, priorizando las entrevistas como instrumentos para la indagación e investigación.

Proponer acciones de promoción y/o prevención ante las demandas sociales.

En el programa de la asignatura, en el apartado referido al sistema de evaluación, se explicitan los siguientes criterios:

Diferenciación empírica y práctica de acciones de prevención de la enfermedad y promoción de la salud.

Incorporación de la perspectiva de género en aspectos de la salud sexual y reproductiva.

Capacidad de intervención en conflictos que garanticen el enfoque de derecho de niños, niñas y adolescentes.

Diseño de recursos pertinentes y contextualizados.

Pertinencia teórica y comunicativa en la presentación de resultados de trabajos de campo.

Capacidad de análisis y reflexión crítica.

Habilidades comunicacionales: capacidad de síntesis, expresión oral y producción escrita.

Dominio del contenido disciplinar, capacidad de reformular y transferir categorías conceptuales.

Elaboración, comprensión y justificación de esquemas, mapas y redes conceptuales, folletos e infografías.

Participación individual en debates y análisis de casos.

Capacidad de autoevaluación y mejora en el desempeño individual durante el trabajo cooperativo.

Pertinencia en el desarrollo conceptual.

Originalidad, creatividad, pertinencia y presentación de producciones grupales e individuales.

De acuerdo con el reglamento de la cátedra, las condiciones de regularización de la materia son: cumplir con el 80% de la asistencia a los talleres, aprobar dos evaluaciones parciales con derecho a un recuperatorio, el 75% de los trabajos prácticos individuales, el 75% de los cuestionarios virtuales y el trabajo práctico grupal exploratorio con opción a recuperatorio. Para la presentación de estos trabajos prácticos se utiliza el aula virtual.

Con respecto a la aprobación y acreditación, se contemplan tres modalidades.

- A) *Modalidad de promoción*: Para promocionar la materia, los y las estudiantes deberán cumplir con el 80% de asistencia, aprobar el 75% de los cuestionarios virtuales, aprobar el 100% de los trabajos prácticos individuales y el trabajo grupal, aprobar cada instancia de evaluación parcial y examen integratorio de acuerdo con la escala de calificación vigente.
- B) *Modalidad de aprobación con examen final*: Los y las estudiantes deberán cumplir con el 80% de asistencia, aprobar el 75% de los trabajos prácticos individuales y el trabajo práctico grupal, resolver el 75% de los cuestionarios individuales y aprobar cada instancia de evaluación parcial de acuerdo con la escala de calificación vigente. El examen final consiste en la elaboración y defensa de una red conceptual de los contenidos desarrollados en la asignatura.
- C) *Modalidad libre*: En este caso, los y las estudiantes respetando el régimen de correlatividades vigente, deberán presentar y aprobar el 100% de los trabajos prácticos (entregados con un mes de anticipación a la mesa de examen y aprobados una semana antes), asistir a dos tutorías obligatorias, aprobar un examen escrito y la defensa oral de una red conceptual de los contenidos abordados en la asignatura.

El sentido de la evaluación¹⁹ en esta asignatura se caracteriza por centrarse en la reflexión crítica individual de los y las estudiantes. Y, ello se desprende del mismo concepto de *sujeto social* que se sostiene en la materia: “(...) desde lo que es la psicología social, entiendo a ese sujeto como un ser en interacción con el mundo externo y que esa interacción modifica su mundo interno” (entrevista, 2019). Por esto, la autoevaluación cobró un rol protagónico, así como también lo fueron las instancias de indagación de concepciones alternativas y/o saberes previos ya que, permitieron identificar y reflexionar sobre mitos y prejuicios vinculados a las diferentes formas de vivir la adolescencia, la sexualidad, la violencia y el consumo problemático.

Con respecto a los momentos de evaluación, se observaron las mismas instancias que en la asignatura SCyA: inicial, del proceso y sumativa. La evaluación inicial consistió en la utilización de un formulario de KPSI (“Knowledge and Prior Study Inventory”, en castellano

¹⁹ La función de la evaluación y las características del sistema de acreditación en Salud Individual son similares a las de Salud Comunitaria y Ambiental, puesto que, es la misma docente la que está a cargo de ambas y reconoce que mantiene su rol en el proceso formativo.

“Listado de Conocimientos Previos a la Enseñanza”), que involucra dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales²⁰ (Tabla 8).

Tabla 8: Formulario KPSI para evaluar saberes relacionados a Salud Comunitaria y Ambiental

Nombre:..... Fecha:			
1- Lo sé y podría explicarlo perfectamente.			
2- Lo sé, pero no estoy seguro/a de poder explicarlo.			
3- No lo sé.			
Dimensión conceptual			
Planteos	1	2	3
¿Qué es la Salud Pública?			
¿Qué utilidad tiene la epidemiología para la Salud Pública?			
¿Qué es el proceso salud-enfermedad?			
¿Cuáles son los determinantes de la salud?			
¿Qué es la prevención en salud?			
¿Qué es promoción en salud?			
¿Qué significado se le otorga al empoderamiento en la promoción de la salud?			
Dimensión procedimental			
Planteos	1	2	3
Realizar acciones de prevención en salud.			
Realizar acciones de promoción en salud.			
Diseñar trabajos de indagación.			
Analizar películas desde marcos teóricos.			
Reflexionar sobre la relación entre estilo de vida – condiciones de vida- acciones de salud.			
Participar en trabajos cooperativos.			
Expresar ideas escritas con claridad y pertinencia conceptual.			
Dimensión actitudinal			
Planteos	1	2	3
Valorar el trabajo grupal.			
Respetar las opiniones y saberes de otros/as.			
Rigor en las producciones personales.			
Cooperar en el desarrollo de empoderamiento en otros/as.			
Adquirir el hábito de interpelar las ideas del sentido común.			
Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por la docente de SI.			

De acuerdo con Tamir y Lunetta (1978, como se citó en Sosa y Ortiz Bergia, 2018), se trata de una herramienta para poner en práctica la evaluación metacognitiva y consiste en un cuestionario de autorregistro que, en un proceso de autoevaluación, le permite a una persona en situación de aprendizaje tomar conciencia del grado inicial y de la evolución posterior de sus conocimientos, habilidades o competencias respecto a una materia en estudio. También, se trata de ver si el equipamiento praxeológico del estudiante (lo que esta persona *sabe* y lo que *sabe*

²⁰ Los contenidos conceptuales hacen referencia a hechos, ideas y conceptos; los procedimentales a la interpretación de datos, aplicación de conceptos, habilidades, etc., y los contenidos actitudinales implican valores, actitudes y sentimientos (Gvirtz y Palamidessi, 2014).

hacer), es adecuado para su participación en el proyecto de acuerdo al cual se prepara la formación considerada (Chevallard, 2012).

Previo a la realización del KPSI, se llevó a cabo una dinámica grupal de inicio que continuó con un trabajo en grupos. De acuerdo con el registro de observaciones de clases (2019), la profesora propuso que escriban en unos papeles, virtudes y defectos con los que se identifican a ellos y ellas mismas. Luego, debían armar una pelotita con los papeles, comenzando con las virtudes. Formaron una ronda, intercambiaron las pelotitas y cada uno comentó sobre las expectativas que tienen sobre la asignatura y leían las virtudes/defectos de otro/a (Figura 2), el o la que se sentía identificada podía decir (si lo deseaba) si se trataba o no de las palabras que escribió para describirse. A continuación, se formaron tres grupos de cuatro personas. La consigna grupal consistió en observar las imágenes de recortes de revistas y relatar situaciones de la vida cotidiana vinculándolas con los determinantes de la salud. Luego de realizada la actividad, cada grupo compartió el análisis realizado. A medida que socializaban, la docente realizaba aportes y preguntas de orientación.



Figura 2: Dinámica de presentación personal en el primer taller de Salud Individual, 2019.

Según Morawicki (2015), en las asignaturas del área de la Salud y Formación Docente se incorporan en forma permanente actividades lúdicas en el desarrollo de las clases, en especial para recuperar saberes previos, creencias, sentimientos y concepciones.

En relación a este tipo de instancias de trabajo, Camilloni (2021) aporta que, entre los conceptos relacionados con la evaluación desde un enfoque socio-cognitivo-constructivista se encuentran el de “autoconcepto” y “autoestima”. En EpS se considera que el autoconcepto y la autoestima influyen sobre la salud de la persona. De acuerdo con Perea Quesada (2004b), el autoconcepto hace referencia a la imagen que uno tiene de sí mismo, independientemente de la valoración personal. Cuando pedimos a alguien que haga una descripción de sí, que manifieste

aquellas cualidades que posee, nos mostrará una representación mental de cómo se percibe a sí mismo, ello no significa que estas cualidades o atributos sean de su agrado, que le gusten o no. La autoestima, sin embargo, hace referencia a esa valoración positiva, a la imagen ideal de lo que a uno le gustaría ser. Cuando la imagen que uno tiene de sí y esa imagen real coincide con la imagen ideal de cómo le gustaría ser, estaremos hablando de autoestima positiva; en la medida en que los logros o éxitos alcanzados por la persona respondan a su nivel de aspiración esta se sentirá más satisfecha consigo misma. Caso contrario, la expresión de ciertos comportamientos pueden ser la manifestación de un déficit en la autoestima: una actitud excesivamente crítica con uno mismo, excesiva sensibilidad a las críticas externas, necesidad de la aprobación continua de los demás, la indecisión en las actuaciones por miedo a equivocarse, el decir siempre sí a todo por miedo a perder la estima de los demás, manifestar una tendencia negativa a la interpretación de la realidad, tendencia a evaluar las situaciones de forma extremista, ser poco flexible y muy absoluto en las conclusiones.

La evaluación del proceso se realizó a través de trabajos prácticos y cuestionarios individuales que se completaban en el aula virtual de la asignatura²¹. También, la docente propuso actividades que tenían por objetivo revisar la comprensión de la bibliografía trabajada en clases anteriores, antes de continuar con el abordaje de nuevos contenidos (observación de clase, 2019). Por ejemplo, para retomar la actividad sobre “riesgos, jóvenes y Educación para la Salud” en la cual los y las estudiantes debían leer la bibliografía sugerida, responder a los interrogantes de reflexión planteados, elaborar un organizador gráfico con las diferentes formas de concebir al riesgo en la modernidad y un cuadro comparativo sobre factores de riesgo, conductas de riesgo y factores protectores consignando definiciones, tipos y ejemplos de cada uno, en la clase presencial de “repaso” planteó la siguiente consigna: *“En grupos, elaborar una red conceptual con los siguientes conceptos: adolescencia, juventudes, promoción, prevención, factores protectores, factores de riesgo, conductas de riesgo, resiliencia, cultura, moratoria vital, moratoria social, crisis. Justificar su elaboración [a partir de los aportes de autores y autoras como Kantor, Margulis, Cafoni, Cardozo y Dubini]”*. Cada grupo fundamentó la red de conceptos que elaboró (Figura 3). La docente trabajó sobre las diferencias entre justificar y describir, además de indicar que la construcción de mapas o redes conceptuales se utilizan para los exámenes finales de las asignaturas del trayecto en Educación para la Salud y en las del campo de la formación pedagógica (observación de clase, 2019).

²¹ Plataforma Moodle de la FCEQyN, UNaM.

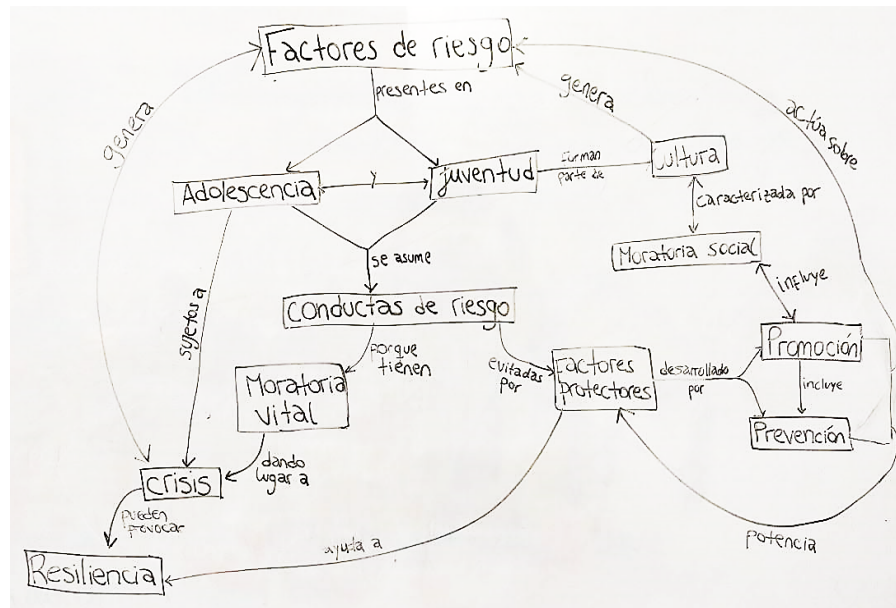


Figura 3: Red conceptual elaborada por estudiantes en la clase de Salud Individual sobre riesgo, jóvenes y Educación para la Salud, 2019.

Tal como lo señala Hernando Sanz (2004), la construcción de redes o mapas conceptuales es una técnica de representación gráfica que permite analizar las relaciones semánticas y sintácticas que las y los alumnos han establecido entre los conceptos de un determinado contenido. Está especialmente indicada para la evaluación del proceso de asimilación de los mismos, por lo que constituye una técnica cualitativa interesante para la evaluación de carácter procesual.

En la entrevista (2019), la docente expresó que se propuso un cuestionario de múltiple choice (Anexo N°6) de completamiento en el aula virtual por módulo de contenidos (“Adolescentes, riesgos y resiliencia”, “Sexualidad”, “Violencias: tipos y escenarios” y “Consumo y modelos de prevención”) que debían ser respondidos a partir de la lectura de la bibliografía. Una vez finalizado, el cuestionario calificaba en forma automática e indicaba las respuestas correctas, por lo que, fue considerado como un instrumento de autoevaluación, ya que las notas no se iban a promediar, pero, permitió obtener información sobre el avance de los y las estudiantes con respecto a las lecturas sugeridas e incentivó a los mismos a revisar y reinterpretar los textos en caso de ser necesario. De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017), este tipo de evaluaciones cuya finalidad es realizar un “control de lectura”, resultan muy útiles ya que, forman parte de un proceso que le otorga sentido y no es el único instrumento para obtener evidencias de aprendizajes.

Por su parte, Kisilevsky (2016) indica que “evaluar con TIC” es un espacio nuevo que se va construyendo a medida que se incorpora de manera genuina la tecnología en las aulas. En este caso, que sería una aproximación a un ejercicio de autoevaluación, el o la estudiante decide cómo y cuándo realizar este tipo de prueba y es quien otorga una valoración a sus respuestas en función de una respuesta estándar que se le ofrece como contraste una vez que terminó la prueba. No

obtiene una corrección externa sobre la adecuación de sus respuestas a la prueba, sino que obtiene una respuesta adecuada y completa con la que puede contrastar la suya y valorar en qué medida se aproxima, de qué carece, si presenta errores conceptuales o de interpretación. Así, este tipo de prueba permite abordar contenidos de aprendizaje de forma más compleja y exhaustiva que una “prueba objetiva”. Por otra parte, de acuerdo con Cebrián de la Serna (2011, como se citó en Kisilevsky, 2016), las ventajas de la incorporación de TIC en el proceso de evaluación están dadas por la posibilidad de combinar diferentes códigos en la formulación de las preguntas (imágenes, figuras, gráficos, información audiovisual); administrar las pruebas de una forma más flexible: diferentes canales, distintos momentos para la evaluación, autonomía del alumno para realizar una prueba, etc.; generar de forma automática las preguntas determinando su número, niveles de dificultad, tipos de preguntas, estructuras de las pruebas, entre otros y, disponer de sistemas de corrección que permitan valorar inmediatamente los resultados obtenidos.

Con respecto al trabajo práctico de *Salud Sexual y Reproductiva* (Anexo N°6), involucró propuestas de actividades como la elaboración de organizadores gráficos a partir de la consulta de la bibliografía sugerida, la búsqueda y análisis de noticias periodísticas y datos estadísticos sobre VIH- SIDA e ITS en la provincia, revisión de los materiales presentados en el sitio web del Ministerio de Salud de la Nación (Dirección de SIDA y ETS) para la elaboración de un mensaje publicitario que divulgue su contenido y de una tabla que describa los diferentes métodos anticonceptivos, la selección y análisis de cortos sobre VIH, la producción de una ficha bibliográfica de un material de lectura destinado a promotores de salud y la organización de una planilla de colección de recursos disponibles para trabajar la prevención del embarazo no intencional en la adolescencia, actividad que se propone como parte de la preparación de materiales didácticos para la futura práctica profesional docente.

El trabajo práctico del módulo de *Violencia* estaba compuesto por dos partes (Anexo N°6), una individual y otra grupal. El trabajo individual consistió en el análisis de artículos periodísticos y, a partir de la lectura de la bibliografía, se invitó a la reflexión en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué relación puedes encontrar entre estos autores y el contenido de la noticia? ¿Cómo podemos pensar nuestras prácticas docentes para no promover la violencia desde la escuela y en la escuela? ¿Qué concepto de autoridad deben sostener los adultos en la escuela?, entre otras.

Luego, se propuso el análisis de dos casos: 1) “*Afrontar el acoso de manera colectiva*” consistió en la situación de que a partir del aumento de casos de acoso escolar, el director de la escuela considera necesario y urgente intentar resolver dicho problema a partir del diseño de una propuesta que involucre no sólo el trabajo del profesor dentro del aula, sino que también considere el trabajo de los demás profesores de la institución, a la familia y a la comunidad y, 2) “*Intervención ante la reacción violenta de un alumno*”, trató acerca de que en una escuela a un

estudiante se le pone una nota negativa por la falta de un trabajo y él reacciona violentamente contra la docente, interviene otro educador que consigue contenerlo y calmarlo, y el alumno verbaliza la esencia del problema.

Para el caso 1 se presentaron los siguientes interrogantes para orientar el análisis y la reflexión: ¿Se debe considerar el problema del bullying y del acoso escolar como un tema que se debe trabajar en la escuela de manera transversal desde la promoción de la salud? ¿Desde qué etapa educativa se debería tratar esta problemática en las aulas? ¿Es necesario involucrar a diferentes sectores de la sociedad para el trabajo conjunto: familia, pastores, autoridades municipales, medios de comunicación, etc.? ¿Por qué? Mientras que, para el caso 2, las preguntas fueron las siguientes: ¿Cuáles son los elementos clave que hay que destacar en la actuación o en la intervención de los diferentes educadores y sus efectos? ¿Qué estrategias alternativas a las que plantea el caso se podrían utilizar en casos similares? ¿Qué organizaciones deberían trabajar juntamente con las escuelas secundarias? ¿Cómo se debería trabajar la problemática que presenta el caso, más allá del episodio que se relata? ¿Cómo debería abordarse el problema familiar? (registro de observación de clases, 2019).

De acuerdo con López-Barajas Zayas (2004), el análisis de casos en Educación para la Salud, desde una metodología propiamente formativa o didáctica, se aplica para la resolución de problemas promoviendo el desarrollo formal de aptitudes y comportamientos. Se realiza la descripción de una situación, qué ocurre allí y se pone en relieve que alguien o algunas personas, han de decidir ante los hechos que se relatan, para cambiar la situación en todo o en parte. Se pretende la búsqueda de soluciones a través de la discusión y el análisis, teniendo como meta final la comprensión de las formas de vida de las personas, grupos sociales o las instituciones, con el objeto de alcanzar propuestas teóricas o prácticas que permitan una regulación cualitativa de formas de vida saludables, al mismo tiempo en que se avanza en la reflexión acerca de las causas y efectos de los problemas que se analizan en el caso.

Las preguntas que se proponen para analizar los casos, en lugar de recuperar opiniones personales de los y las estudiantes, buscan que los y las mismas respondan a qué debería o podría haberse hecho considerando los abordajes realizados en las clases y talleres, así como también, los aportes de la bibliografía propuesta por la docente.

Al referirse a las situaciones problemáticas, Morawicki (2015, p.133) señala que “siempre implican una construcción de parte de quien va a abordarlas, deben requerir resoluciones estructurales, necesitan plantear problemas reales, son articuladoras de conocimientos adquiridos en diversas disciplinas. La elaboración requiere conocimientos generales, específicos y articulados”.

Para finalizar esta instancia de trabajo individual, se realizó el análisis de las propuestas didácticas “¿Cómo mejorar la convivencia y las relaciones entre los jóvenes de las escuelas?” y

“Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes”. Para ello, la docente solicitó que se elabore un texto en el cual justifiquen qué aportes tomarían de cada una de ellas para mejorar la práctica docente y el clima social escolar (registro de observación de clases, 2019).

El momento de trabajo grupal consistió en la elaboración de una síntesis conceptual sobre la temática asignada al grupo (grooming, cyberbullying, sexting o usurpación de la identidad). Para ello, debían ingresar a sitios webs propuestos por la docente e incluir en la síntesis cuestiones como: definición, características, casos reales e información judicial. La síntesis sería socializada luego con otros compañeros y compañeras que hayan buscado información sobre una temática distinta (observación de clases, 2019). El objetivo de las actividades de este trabajo práctico se basó en que los y las estudiantes puedan analizar determinadas situaciones que pudieran ocurrir en la escuela o estar vinculada con ella, lo cual, se implementó a partir de la sugerencia realizada por estudiantes de cursadas anteriores (entrevista, 2019).

El trabajo práctico “Jóvenes, cuerpo y conductas de riesgo” (Anexo N°6), correspondiente al módulo de *Consumo problemático de drogas*, consistió en la lectura de bibliografía sobre bulimia y anorexia (propuestos por la cátedra) y a partir de ello los y las estudiantes, en forma individual, debían escribir una reflexión sobre estos trastornos en el marco del consumo problemático de sustancias, incluyendo en el análisis factores de riesgo individuales y sociales. Luego, a partir de la revisión de materiales educativos proporcionados (documentos y sitios web), se solicitó la elaboración de una propuesta escolar o comunitaria de promoción de la salud para jóvenes en la que se incluya acciones de prevención de uso problemático de sustancias (registro de observación de clases, 2019).

El trabajo de indagación a campo, que contó con tutorías obligatorias para revisión de avances, consistió en realizar una indagación sobre una de las problemáticas de la salud trabajadas en la asignatura: “sexualidad”, “violencia” y/o “uso problemático de sustancias”, considerando en todos los casos los ejes transversales “la salud mental del sujeto social”, “adolescencias y juventudes” y “el riesgo en la salud individual” y recortando el tema a partir del interés del grupo, los objetivos propuestos y el campo de acción para llevar a cabo las actividades (observación de clases, 2019). Los y las estudiantes “(...) trabajan grupalmente, diseñan entrevistas, las implementan, analizan los datos, triangulan teóricamente y se lo presentan a los demás” (entrevista, 2019).

Esta forma de enseñar permite al estudiantado el contacto con la realidad, favorece el tratamiento y desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales básicos; motiva y moviliza al sujeto de aprendizaje, promueve el trabajo autónomo, posibilita la formulación de problemas, el intercambio, la confrontación de ideas, el análisis crítico y permite la integración de contenidos de diferentes disciplinas en la comprensión de los procesos que ocurren en el entorno. Implica la interacción del investigador con el grupo social que pretende

estudiar, mediante la observación participante, la administración de encuestas o la realización de entrevistas (Morawicki, 2015).

Si bien la decisión y búsqueda de evidencias de aprendizaje no se limita a una única fuente, las *tutorías o clases de consulta* constituyen situaciones en las que, en el marco de una conversación, la docente puede “acceder” al pensamiento de los y las estudiantes y, a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos. Las conversaciones para generar evidencias no buscan señalar si una respuesta es correcta o incorrecta; más bien se centran en las razones que dieron origen a determinadas respuestas, con lo que instalan una oportunidad para que los y las estudiantes exploren cómo pensaron y ofrecen un tiempo para volver a pensar y continuar produciendo, con el propósito de mejorar sus aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En clase, los grupos de estudiantes presentaron sus trabajos de indagación y la docente realizó una retroalimentación comentada oral, así como se presenta en el siguiente fragmento del registro de observación de clases:

Primer grupo: Trató sobre el consumo de alcohol y las relaciones de violencia.

Utilizaron una presentación de PowerPoint y explicaron la metodología utilizada (observaciones y entrevistas), la población estudiada (estudiantes de la Licenciatura en Genética), el marco teórico que consideran como punto de partida de la indagación, los resultados de las entrevistas y las conclusiones. La docente agregó a sus conclusiones que nota la dirección directa del consumo de sustancias con la idea de “descontrolarse” y de esta manera, divertirse (no sólo los jóvenes, sino que también adultos). Indicó que como docentes debemos considerar cómo operan los medios de comunicación, pero también, indagar en las redes sociales en las cuales los jóvenes son usuarios. Al finalizar, la docente preguntó ¿Qué les pareció hacerles una entrevista a sus compañeros? ¿Grabaron las entrevistas? ¿Algo más que quieran comentar sobre la experiencia?

(...). La docente dijo que su trabajo es muy bueno y que quedó claro el cruce que intentaron realizar entre el consumo de alcohol y la violencia.

Segundo grupo: La temática seleccionada fue “Percepción de la violencia en los adolescentes”. Utilizaron una presentación de PowerPoint con la cual explicaron los objetivos de la investigación, la población estudiada (estudiantes del BOP N°5 de 14 a 17 años), metodología empleada (entrevistas) y, el análisis de los resultados, con el cual llegaron a la conclusión de que los y las estudiantes identificaron otras manifestaciones de violencia además de la verbal y física. La docente preguntó si lograron indagar sobre los barrios en los cuales vivían los estudiantes, puesto que resulta interesante para realizar una descripción del contexto. Cuando finalizaron la exposición, la docente

invitó a los compañeros y compañeras a preguntar o realizar algún comentario sobre el trabajo presentado. La docente expresó que tuvieron muy buena actitud de aprendizaje y que realizaron un muy buen trabajo. Indicó que tenían que incluir en su exposición la definición de violencia que orientó su trabajo, la bibliografía utilizada en el análisis, es decir, que cuando se presenta un trabajo se debe incluir todas las partes del escrito.

Tercer grupo: Presentaron su trabajo sobre “Métodos anticonceptivos ¿qué prefieren los y las jóvenes?”. Indicaron que la población seleccionada tenía entre 22 a 30 años (estudiantes de distintas carreras de la facultad). El objetivo de la indagación consistió en indagar sobre la influencia de los estereotipos de género en el uso de los métodos anticonceptivos. Presentaron las respuestas de las entrevistas realizadas, con respecto a una de ellas, la docente agregó que se construye una imagen negativa sobre los servicios de los centros de salud públicos en lo que refiere a la entrega de los métodos anticonceptivos (“que no sirven”, “están vencidos”). Finalmente, los estudiantes expusieron sus conclusiones. Como parte de la devolución, la docente expresó que siente una satisfacción sobre el trabajo realizado por el grupo, los felicita, debido a que corrigieron y realizaron nuevamente las entrevistas para desafiarse y para su propio crecimiento profesional. Indicó que lograron construir una matriz de datos a partir de la cual tenían preguntas para indagar y analizar con la bibliografía.

Al finalizar la clase, la docente felicitó a todos los grupos y dijo que la idea del trabajo es que puedan encontrarse con ellos mismos, con lo que piensan sobre los y las jóvenes y cómo lo que están estudiando opera sobre la vida cotidiana de los sujetos. Además, que no todo lo que se aprende en la asignatura es para transmitir si no que muchas de ellas son solamente para su propia formación profesional. A su vez, valoró la articulación entre las materias del tercer año que realizaron las estudiantes en uno de los trabajos (observación de clase, 2019).

Con respecto al cine como estrategia didáctica, se propuso para cada módulo de contenidos una película para analizarla a partir de un cuestionario guía. La docente manifestó en la entrevista (2019) que dichas películas,

(...) en años anteriores, las habíamos analizado en el aula. Las veíamos y analizábamos en el aula. Este año decidimos ponerlas a disposición en el aula [virtual], corregir y hacerles una devolución de lo que ellos reflexionaban sobre la película y quedó en esa instancia. Dentro de las devoluciones nos dijeron que sería interesante conversar con los compañeros de lo que ellos van entendiendo, que en el aula taller van haciendo todo lo que es la construcción grupal, el debate, la discusión y la interacción de ideas conmigo, con el auxiliar, con los compañeros y, ellos valoran mucho lo que dicen sus otros compañeros porque nunca lo habían pensado.

En los trabajos prácticos de observación de películas (XXY, El Bola y PACO), los interrogantes que orientaron el análisis fueron los siguientes: ¿Cuál es el tema central? ¿En qué contexto se desarrolla la película? Geográfico-histórico-político. ¿Qué hechos prevalecen? ¿Qué problemáticas plantea? ¿Qué vínculos perciben que se establecen entre los diferentes personajes? ¿Qué creencias o prejuicios aparecen? ¿Qué situaciones de malestar observas? ¿Qué situaciones emocionales, afectivas, de bienestar o placenteras observa? ¿Qué situaciones de discriminación, marginalidad, exclusión observa? ¿Cómo enfrenta/n las situaciones él o los protagonistas? ¿Cuál considera que es una situación límite para el protagonista? ¿Qué diferencias observa en las reacciones de uno u otro personaje frente a la misma problemática? ¿Qué sentimientos y sensaciones experimentaste al observar la película? (registro de observación de clase, 2019).

En cuanto a la evaluación sumativa, se realizaron dos exámenes parciales²² de carácter escrito, individual, a libro abierto y domiciliario (Anexo N°7), de los cuales, solo se podía recuperar uno de ellos. También, se llevó a cabo una instancia de evaluación integradora para la promoción y el examen final para quienes regularizaron la asignatura. Las consignas de los exámenes parciales fueron las mismas, porque, en palabras de la docente: “(...) me interesa fuertemente el proceso para que no queden fragmentadas las temáticas, (...) hay dos ejes transversales, uno es esta categoría de salud mental, sujeto social, apertura al riesgo, promoción de la salud y, la otra es [sobre] los jóvenes” (entrevista, 2019).

De esta manera, en el primer parcial, en el cual se evaluaron los módulos de Salud Mental y Sexualidad, se propuso que los y las estudiantes realicen una reflexión personal sobre la película “XXY” y que construyan una red conceptual y una síntesis justificativa del mismo, con los siguientes términos: crisis, sujeto, subjetividad, grupos sociales, cuerpo, proceso de subjetivación, salud mental, aprendizaje social, adaptación, sexualidad, género, diversidad sexual, genitalidad, identidad, desarrollo psicosexual, educación sexual²³. La tercera actividad consistió en elaborar un texto enunciando apreciaciones del propio proceso de aprendizaje, del grupo y de las temáticas abordadas contando con las siguientes preguntas de orientación: ¿Qué aprendí? ¿Qué no entendí? ¿Qué me interesó más? ¿Qué necesito reflexionar y/o profundizar?, entre otras. En el año 2020, dicha reflexión sobre el proceso debía ser presentada en un podcast de hasta tres minutos para compartirlo con compañeros y compañeras del profesorado.

En las consignas del parcial se detallaron los criterios de evaluación. Así, para la reflexión personal sobre la película, la docente indicó que se espera que más allá de la descripción de la trama narrativa de la misma, se recuperen aquellos nudos que permitan ser interpretados a través

²² Como las producciones de los y las estudiantes se entregaban por el aula virtual, la docente explicitó en todos los casos, el formato de entrega a cumplir (tipo y nombre del archivo, tipografía, tamaño de hoja, etc.).

²³ En el parcial del año 2020 se propusieron los siguientes conceptos: crisis, sujeto, subjetividad, grupos sociales, salud mental, adaptación, sexualidad, sistema sexo-género, diversidad sexual, genitalidad, identidad, riesgo, factores protectores y de riesgo, adolescencias.

de los marcos teóricos presentados por los autores de la bibliografía citada y en el desarrollo de las clases. En el caso de la red conceptual, se espera que se establezca una rica interacción entre los conceptos estructurantes, pudiéndolos plasmar gráficamente. Otros criterios que se tuvieron en cuenta fueron: apropiación de categorías conceptuales abordadas por los distintos autores, capacidad de reformular los conceptos básicos, redacción integral y coherencia entre ideas y conceptos, claridad en la redacción de las producciones personales y predisposición al análisis reflexivo de sus creencias, saberes e ideologías (registro de observación de clases, 2019). En las consignas del parcial correspondiente al año 2020 se consideró como criterios de evaluación, además, el dominio de habilidades cognitivo-lingüísticas como explicación, justificación y argumentaciones según lo solicitado en la consigna; capacidad de construir redes conceptuales y habilidad para la producción de un podcast con contenido determinado y para un público específico.

En el segundo examen parcial, la red conceptual se debía construir utilizando los siguientes términos: crisis, sujeto, grupos sociales, violencia, formas y manifestaciones, multicausalidad, sustancias, salud como apertura al riesgo, riesgo, factores, conductas, promoción, prevención, adolescencias y juventudes. La segunda actividad consistió en el análisis y reflexión sobre las opiniones vertidas por la Dra. Alicia Stolkiner. Y, las películas a analizar, retomando los marcos conceptuales de los módulos de *Violencia y Consumo problemático de drogas*, fueron “El Bola” y “PACO” (registro de observación de clases, 2019).

Este parcial tuvo una instancia de recuperatorio y se consideraron los mismos criterios de evaluación. En las consignas del mismo, se recupera el video de la entrevista a la especialista Dra. Alicia Stolkiner (analizado en la cursada y en el segundo parcial), proponiendo la elaboración de una explicación personal explicitando el rol como adultos y el rol de la escuela sobre cada una de estas ideas: “No necesariamente todo consumo problemático de sustancias es un problema de adicción aunque sí, todo problema de adicción es un consumo problemático de sustancias”, “Una adicción se construye de manera psicológica, biológica y socialmente de manera conjunta”, “La felicidad se busca en el consumo mientras que debiera buscarse en los vínculos”. La segunda actividad consistió en la construcción de una red conceptual y una síntesis justificativa de la misma, utilizando los siguientes términos: sujeto, subjetividad, grupos sociales, violencia, conflicto, promoción y prevención (registro de observación de clases, 2019).

En el año 2020, el segundo examen parcial de la asignatura (de carácter mixto) presenta algunas similitudes con respecto al del año 2019 y, se realizaron algunos cambios, tal como se describe a continuación: para la elaboración de la reflexión personal sobre las películas se definió un máximo de extensión de cinco carillas y la selección de los aportes de dos autores para realizar el análisis teórico de la problemática que plantea el film. En el caso de la construcción de la red conceptual, se definió que la síntesis justificativa de la misma tenga una carilla como máximo y

se esperaba que los y las estudiantes pudieran establecer una rica red de relaciones entre conceptos estructurantes donde se plasme gráficamente esa interrelación²⁴. Por otro lado, cabe destacar que no se propuso el análisis de los aportes de la Dra. Alicia Stolkiner, sino que, en su lugar, se indicó a los y las estudiantes que en forma grupal elijan un caso y lo analicen (lo que en la cursada del año 2019 constituyó el trabajo práctico “Violencias y Escuela” analizado anteriormente). Finalmente, la última tarea consistió en elaborar un podcast de hasta tres minutos en el que se relate una reflexión acerca de su propio proceso de aprendizaje, del grupo clase y de las temáticas abordadas (con introducción, desarrollo y cierre), destinado a compañeros y compañeras del profesorado.

En función de las adecuaciones realizadas en las consignas del segundo parcial, se indicaron nuevos criterios de evaluación, a saber: dominio de habilidades cognitivo-lingüísticas como explicación, justificación y argumentación según lo solicitado en la consigna; capacidad de construir redes conceptuales; habilidad para la producción de un podcast con contenido determinado y para un público específico y capacidad de resolución de problemas legitimados por la bibliografía sugerida en la asignatura.

La docente manifestó en la entrevista (2019), que sintió satisfacción por el crecimiento de los y las estudiantes en cuanto a sus propias posturas, puesto que ella busca que se sientan sujetos productores y que valoren la oportunidad de verse a sí mismos en su aprendizaje y realizar críticas y propuestas a la cátedra. Aquí se puede observar que la docente, al decir de Kushner (2002, como se citó en Kisilevsky, 2016), nutre a la evaluación del componente “persona”, lo cual vale tanto para la docente que evalúa como para la persona que se evalúa. A su vez, “en el marco de la evaluación para el aprendizaje, la postura que se apoya en un enfoque que mejora el aprendizaje resalta el esfuerzo y el progreso en los desempeños obtenidos” (Stobart, 2010 como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2017).

Al finalizar la cursada, los y las estudiantes realizaron una devolución a los docentes de la cátedra por medio de un cuestionario (formulario de Google) cuyas respuestas enviaron por el aula virtual. Al respecto, la docente expresó en la entrevista (2019):

Nos comentaron que por ahí les da un poco de pudor porque todavía no les pusiste la nota y demás, pero también tiene que ver con este sistema que estamos hablando de coevaluación, de hacerse responsable de tu propio estudio y demás, es decir, nosotros también necesitamos la devolución y la constancia de que nos digan de si lo que estamos haciendo está bien y que asuman esa responsabilidad, no hay sanción, por ahí ellos en su imaginario tienen el temor de la sanción.

²⁴ Además de los conceptos indicados en el año 2019 se agregó “consumo problemático”, “autoridad” y “clima social del aula”.

Sánchez Rivas (2017, p.106), señala que “evaluar la acción docente es esencial, no solo para mejorar la calidad del proceso, sino también para potenciar el desarrollo de las competencias profesionales docentes”. Y, esto tiene íntima relación con la reflexión acerca de las prácticas, lo cual activa el autosocioanálisis y supone la plena actividad de la persona que reflexiona que, tomando distancia de la situación, puede analizar los condicionantes objetivos de sus prácticas, las limitaciones y posibilidades que advirtió, y desde allí, abrir líneas de pensamiento tendientes al cambio en la estrategia a seguir (Steiman, 2018).

El cuestionario planteaba entre las consignas, las siguientes preguntas: ¿Qué conocimientos apreñados en Salud Pública/ Salud Comunitaria y Ambiental te sirvieron para Salud Individual? ¿Qué contenidos conceptuales aprendiste? ¿Qué contenidos conceptuales te resultaron más difíciles? ¿Cuáles son los aprendizajes que te brindaron los distintos trabajos realizados a lo largo del cuatrimestre? ¿Qué sugerencias nos darías para mejorar nuestra propuesta de enseñanza? Además, la docente solicitó que indiquen si las diferentes estrategias y actividades resultaron significativas para su aprendizaje (aula taller, entrevistas, trabajo de indagación a campo, análisis de películas, debates, análisis crítico de textos, entre otras); si la bibliografía facilitada resultó comprensible, complementaria a lo abordado en las clases o si solamente sirvió para resolver las tareas propuestas; si el aula virtual resultó amigable, si favoreció nuevos aprendizajes, si brindó buenos recursos de calidad o si organizó sus tareas y, con respecto a la evaluación, si los trabajos prácticos y cuestionarios favorecieron nuevos aprendizajes, si se evalúa lo que se enseña y si se dan a conocer los criterios de evaluación (en pocas ocasiones, en la mayoría de las ocasiones, en ninguna ocasión).

En general, los y las estudiantes respondieron que los cuestionarios realizados a lo largo del cuatrimestre permitieron autoevaluar sus conocimientos, estar al día con la lectura de la bibliografía facilitada por la cátedra, diferenciar entre conceptos, interpretar la bibliografía y relacionarla con lo trabajado en los talleres. Por otra parte, percibieron que en la mayoría de las ocasiones el sistema de evaluación de trabajos prácticos y cuestionarios favoreció nuevos aprendizajes, se evalúa lo que se enseña y se dan a conocer los criterios de evaluación. Con respecto a los trabajos prácticos, además de los contenidos conceptuales indicados anteriormente, los y las estudiantes reconocieron haber aprendido contenidos procedimentales como construir un mapa/red conceptual, resumir, relacionar conceptos, analizar películas y, actitudinales como valorar el trabajo en grupo y practicar la escucha atenta, refiriendo a su rol como docentes (registro de observación de clase, 2019).

En el año 2020, la docente logró evaluar que su propuesta de enseñanza de contenidos como los del módulo de sexualidad, respondió al desafío de abordar la educación remota para garantizar una educación universitaria de calidad. Aquí se presentan algunos testimonios de estudiantes que así lo demuestran:

Me parecen muy educativos, valiosos, los encuentros virtuales. Nuestro saber previo es tomado como apreciación y, por medio de las charlas, se despiertan interrogantes y se comparten ideas con la clase. Además, la forma de aprender mediante las actividades es dinámica e interactiva.

El abordaje por medio de imágenes me pareció pertinente, porque ayuda a repensar antes de opinar, ya que a veces puso en tensión lo que creía o no respecto al tema, el uso de viñetas como recurso disparador hizo muy interesante el intercambio con mis pares, en cada oportunidad cada uno/a tuvo algo valioso que aportar (Pedrini, 2021).

3.4. Educación para la Salud y el Ambiente

La asignatura Educación para la Salud y el Ambiente corresponde al primer cuatrimestre del cuarto año del profesorado con setenta y cinco horas de cursado. Los contenidos mínimos que se desarrollan son los siguientes: educación para la salud y educación ambiental, concepciones epistemológicas y modelos didácticos, la educación para la salud y la educación ambiental (EA) en ámbitos escolares y comunitarios, las estrategias y materiales didácticos en la enseñanza de la educación para la salud y el ambiente (Morawicki et al., 2018). El abordaje de los mismos abarca cuestiones históricas y epistemológicas de la educación, la salud y el ambiente como una construcción de bases comunes a lo largo del tiempo y, se resignifican los saberes disciplinares en el diseño y puesta en acción de propuestas didácticas áulicas o comunitarias (Morawicki y Pedrini, 2019).

En el programa de la asignatura, se explicitan los siguientes objetivos de aprendizaje:

Analizar los modelos epistemológicos de Educación para la Salud y Educación Ambiental a partir de los discursos en Salud, Ambiente y Educación.

Valorar a la Educación para la Salud y la Educación Ambiental como espacios de discusión que orienten y propicien aprendizajes significativos escolares y comunitarios.

Analizar críticamente los mensajes de los medios de comunicación y su influencia en la toma de decisiones de los sujetos.

Diseñar y evaluar propuestas didácticas que promuevan conductas saludables teniendo en cuenta los contenidos del curriculum y las demandas sociales.

Diseñar materiales didácticos que contribuyan a un proceso de enseñanza y aprendizaje participativo.

Formular proyectos escolares y/o comunitarios utilizando metodologías de investigación que permitan la identificación de problemáticas, intereses o demandas de los sujetos.

Comprender la importancia de la evaluación formativa en la Educación para la Salud y el Ambiente.

Los criterios de evaluación de esta asignatura, según destacó la docente en la entrevista, se basan en que los y las estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar con otros y otras, tener una actitud crítica, explicar y relacionar determinados conceptos, argumentar y fundamentar sus ideas, utilizar las TICs, seleccionar recursos y diseñar propuestas de enseñanza. En el programa se explicitan los siguientes criterios a considerar en las evaluaciones:

Participación individual en debates y discusiones grupales.

Capacidad de análisis, reflexión crítica y síntesis.

Adecuada expresión oral y escrita en las producciones individuales y grupales.

Pertinencia en el desarrollo conceptual.

Flexibilidad para resolver situaciones emergentes.

Habilidad en el diseño, ejecución y evaluación de propuestas de enseñanza en el ámbito áulico y comunitario.

Análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación.

Originalidad, creatividad, pertinencia y presentación en la producción de material didáctico.

Con respecto a las condiciones de regularización, el o la estudiante debe acreditar una asistencia no menor al 80% de las clases programadas (talleres, seminarios, trabajos de campo), aprobar dos evaluaciones parciales de acuerdo con el régimen de calificación vigente con derecho a un recuperatorio y aprobar el 100% de los informes de trabajos prácticos con posibilidad de revisiones. Por otro lado, para la aprobación/acreditación de la asignatura se detallan tres modalidades:

- A. *Modalidad de promoción*: tener aprobados los exámenes finales de las materias correlativas, cumplir con las condiciones de regularización y aprobar un examen integratorio²⁵.
- B. *Modalidad de aprobación con examen final*: tener aprobados los exámenes finales de las materias correlativas y cumplir con las condiciones de regularización.
- C. *Modalidad de aprobación de alumnos libres*: rinden como libres los y las estudiantes que no cumplan con el 80% de la asistencia. Son requisitos tener aprobadas las asignaturas correlativas establecidas en el plan de estudios, aprobar el 100% de los trabajos prácticos obligatorios una semana antes de la de la fecha de examen, asistir a dos tutorías, diseñar y ejecutar una propuesta didáctica áulica y/o comunitaria de acuerdo a las temáticas detectadas a partir de un diagnóstico, aprobar dos parciales domiciliarios de acuerdo a la escala de calificación establecida y aprobar el examen final oral que consiste en la

²⁵ En los años 2019 y 2020 no se llevó a cabo la instancia de integratorio debido al plan de estudios en transición (los y las estudiantes no contaban con las asignaturas correlativas aprobadas) y a la cursada en contexto de pandemia, respectivamente.

elaboración y defensa de un mapa o red conceptual integrador de los contenidos desarrollados en la asignatura.

En el informe final del proyecto de investigación “La Educación para la Salud en el Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones: Recorrido Histórico, Curriculum y Prácticas” correspondiente al período 2017-2018 y dirigido por P. Morawicki, se expone que la evaluación a lo largo del cursado de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente se realiza mediante el seguimiento continuo de los y las estudiantes, tanto en sus desempeños individuales como grupales, a partir de la implementación de instrumentos de evaluación como trabajos prácticos, evaluaciones parciales e integradora final de proceso, con especial énfasis en la autoevaluación de los aprendizajes. Partiendo de esta caracterización, se procederá a describir en profundidad las prácticas de evaluación llevadas a cabo en esta asignatura.

La evaluación diagnóstica se realizó el primer día de clases de la cursada y consistió, en primer lugar, en la realización individual de un formulario KPSI²⁶ (Tabla 9). Al referirse al mismo, la docente expresó que lo utilizan como una herramienta metacognitiva y que: “recuperamos algunos contenidos conceptuales, actitudinales o procedimentales que son desarrollados o que debieran ser desarrollados en las asignaturas del eje de Educación para la Salud y el Ambiente, (...) que el estudiante se pueda situar y pensar en sus propios aprendizajes” (entrevista, 2019). Además, se indagan contenidos disciplinares y metodológicos de las asignaturas de los campos disciplinares, pedagógicos, generales y de la práctica (Morawicki y Pedrini, 2019).

²⁶ En el año 2020, el formulario KPSI fue completado por el estudiantado desde el aula virtual de la asignatura.

Tabla 9: Formulario KPSI para evaluar saberes relacionados a Educación para la Salud y el Ambiente

Nombre: Fecha:

Marca con una X en el recuadro según las siguientes CATEGORÍAS:

1. LO SE BIEN y podría explicarlo con seguridad	2. SÉ LO SUFICIENTE pero no tengo seguridad para explicarlo claramente	3. SÉ UN POCO, pero no podría explicarlo	4. No lo sé
---	--	--	-------------

	1	2	3	4
Concepciones de salud y ambiente				
Concepciones de Educación para la Salud (EpS)				
Promoción de la salud				
Prevención de la salud				
Desarrollo sustentable y educación ambiental				
Corrientes epistemológicas en relación a la Educación y la Salud				
Estructura del diseño curricular				
Transversalidad				

1. Lo SÉ hacer MUY BIEN	2. Lo SÉ hacer BIEN	3. Se hacer ALGO	4. NO lo sé hacer
-------------------------	---------------------	------------------	-------------------

	1	2	3	4
Reconocer contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de EpS y Educación Ambiental				
Argumentar su posición frente a diversos autores				
Establecer categorías de comparación entre promoción y prevención				
Utilizar las TICs (timeline, cmaps tools, Publisher, murali)				
Fundamentar su acuerdo o desacuerdo frente a normativas relacionadas a la salud y al ambiente				
Elaborar propuestas didácticas para la enseñanza de la EpS y EA en la escuela secundaria				
Seleccionar recursos didácticos				
Proponer estrategias didácticas para el abordaje de la ESI				

1. LO sé MUY BIEN	2. Lo sé BIEN	3. Sé ALGO	4. NO lo sé/ no me interesa
-------------------	---------------	------------	-----------------------------

	1	2	3	4
Participar en trabajos colaborativos				
Valorar a la EpS y la EA en el mejoramiento de la calidad de vida de los sujetos				
Respetar opiniones, posturas y producciones de los demás				
Valorar el aporte de las investigaciones científicas				
Adoptar una postura crítica frente a mensajes de los medios de comunicación				

Comentarios:

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por las docentes de EpSyA, 2019.

En segundo lugar, se propuso la construcción de un mapa o red conceptual (Figura 4) en forma grupal con los siguientes términos: “sujeto”, “escuela”, “salud”, “promoción”, “prevención”, “desarrollo sustentable”, “ambiente”, entre otros. Luego, las y los estudiantes explicaron su producción y las docentes realizaron preguntas para analizar en conjunto las relaciones entre los conceptos. Entre los interrogantes, se pueden destacar: “¿la escuela no trabaja desde una dimensión de salud y ambiente? ¿Qué contexto falta?, los procesos de enseñanza y aprendizaje ¿sólo se dan en las escuelas? ¿Les resultó dificultoso hacer esta actividad?” (Observación de clase, 2019).

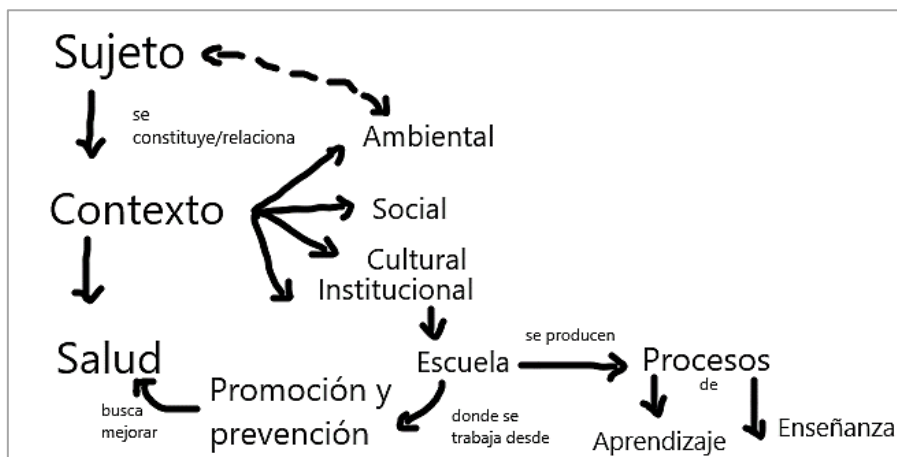


Figura 4: Red conceptual producida por las estudiantes en el momento de evaluación inicial de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.

En el diálogo, la pregunta es la forma más activa en la enseñanza; cumple diversos roles: indagar los conocimientos previos de los alumnos, generar conflicto, promover el establecimiento de relaciones de semejanzas y diferencias, ayudar a conectar los nuevos conocimientos con los viejos, garantizar la aplicación significativa de los nuevos aprendizajes. La pregunta modela y configura el diálogo pedagógico, fija el temario real, genera conflicto y orienta el cambio conceptual (Morawicki, 2015).

Con respecto a esta instancia de evaluación inicial, la docente expresó en la entrevista (2019), que la asignatura no se centra en el desarrollo de contenidos conceptuales allí analizados, sino que “(...) tiene que ver con lo metodológico y con la enseñanza, entonces, (...) que ellos hagan consciente si lo pueden hacer, si lo saben y si lo aprendieron, sino lo volvemos a trabajar en algún momento”. Luego, agrega “al terminar la cursada [los y las estudiantes vuelven] a revisar sus propios KPSI para ver cuál es la distancia entre lo que ellos marcaron el primer día y en el último”. De esta manera, se destaca la intención de fortalecer el desarrollo de la autonomía de los y las docentes en formación, incluso en las instancias de evaluación. De acuerdo con Camilloni (2021), este tipo de evaluación se denomina “ipsativa” y permite que el o la estudiante se compare consigo mismo en un antes y un después de haber cursado la asignatura.

La selección de instrumentos de evaluación, como los descritos anteriormente, se vincula no sólo con la lectura de lo que va ocurriendo en el aula, sino que también con la participación en cursos de postgrado que le permiten incorporar nuevas propuestas. Por eso, la docente sostuvo que “siempre vamos modificando y tratando de ver, bueno estos prácticos son más pertinentes que otros, volvemos al diseño, miramos nuestras prácticas, sí, es un crecimiento permanente para todos” (entrevista, 2019).

Para evaluar el proceso de aprendizaje, las docentes de la cátedra propusieron la realización de trabajos prácticos (Anexo N°8) que se entregaron por el aula virtual. Algunas actividades de los mismos se resolvían en clase con la orientación de las profesoras. Para ello, se realizaba la lectura y análisis minucioso de la bibliografía, se debatían diversas posturas, se contrastaba o discutía acerca del discurso de los medios de comunicación y se hacía uso de diferentes recursos didácticos como, por ejemplo, la observación de materiales audiovisuales y/o materiales de lectura sobre ciertas temáticas, que podrían ser utilizadas para la enseñanza de la Educación para la Salud en la escuela. De acuerdo con Morawicki (2015, p. 113), se trata de “acciones destinadas a formar un docente crítico, que discuta y reflexione acerca de las concepciones y enfoques relacionados a la salud y la educación”.

La docente a cargo de revisar los trabajos prácticos indicó que puede realizar hasta tres correcciones de un mismo trabajo, con devoluciones escritas, descriptivas y calificando mediante una escala convencional conceptual (R/B/MB/E). Además, expresó en la entrevista que, con respecto a los criterios de evaluación, se tiene en cuenta la interpretación de las consignas, en el sentido de que la respuesta sea coherente con lo que se solicita desarrollar en el trabajo práctico, la creatividad y originalidad de la producción escrita y que la misma tenga relación con lo trabajado en los talleres de EpS y en otras asignaturas. También, se realiza una revisión de la ortografía y gramática y el formato de presentación del trabajo (carátula, justificación del texto, tamaño de la letra y disposición de imágenes, citación de la bibliografía). Si en nuevas entregas de un mismo trabajo práctico no se corrigen las cuestiones teóricas y/o metodológicas indicadas, la docente realiza una devolución oral al respecto en clases o en instancias de tutorías.

El trabajo práctico N°1 (2019) trató, en una primera parte, sobre los cambios socio sanitarios del siglo XXI y, en la segunda, sobre las concepciones de salud, Educación para la Salud y Educación Ambiental. Para la primera parte, se propuso la lectura analítica de un texto y a partir de ello realizar una reflexión acerca del papel del docente como agente de salud y proponer acciones concretas de promoción de la salud en la escuela y en la comunidad. Luego, debían buscar en la Web propagandas donde se visualice la utilización del cuerpo en los medios de comunicación de distintas épocas, realizar un análisis de las mismas y una reflexión personal acerca del cuerpo y los medios de comunicación a través del tiempo. En la segunda parte del trabajo, se planteó la construcción de una línea de tiempo sobre los distintos hitos o eventos de la

Salud, Educación para la Salud y el Ambiente a través de la historia, considerando los aportes de la bibliografía y utilizando un software.

En la cursada del año 2020, antes de realizar este trabajo, las docentes propusieron el análisis de tres artículos periodísticos (seleccionados por los y las estudiantes) que presenten problemáticas relacionadas con la salud y el ambiente en la Provincia de Misiones. Dicho análisis consistió en identificar la concepción de salud y ambiente que predomina, los sectores sociales involucrados y las acciones de salud que se desarrollan en relación a la problemática, recuperando los aportes de la bibliografía.

El trabajo práctico N°2 consistió en la búsqueda y análisis en diferentes diarios nacionales y provinciales de problemáticas vinculadas a la salud y al ambiente que se presentan en la provincia de Misiones y que constituyan una controversia local. Las estudiantes debían contextualizar y fundamentar la controversia seleccionada, así como también identificar y caracterizar a los actores. En este caso, se trató de las siguientes problemáticas revisadas en la clase: “*entubamiento del arroyo Vicario, construcción de un camino en la aldea Yabotí, casos de embarazo adolescente, abuso sexual y acceso a la ILE, construcción de mini represas en Eldorado e instalación de una villa turística en el Parque Nacional Iguazú*” (observación de clase, 2019). Luego, se procedió a identificar los núcleos temáticos y contenidos conceptuales del Diseño Curricular Jurisdiccional de los ciclos básico y orientado del nivel secundario que serían enseñados al realizar el abordaje de la problemática controversial. De esta manera, de acuerdo con Chevallard (2012), se hace del acto de evaluación un acto plenamente social que se sitúa en el centro mismo de la dialéctica entre la institución educativa y la sociedad.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las ciencias, al analizar controversias socio científicas, los y las estudiantes ponen en evidencia la toma de una postura respecto de una teoría; sus valores personales, sociales, ideas religiosas y políticas y, la revisión de condicionantes epistemológicos y sociológicos que se dan en torno al debate (De Donato, 2005 como se citó en Ruina, 2016). El rol de las estudiantes en esta actividad se destacó por la participación activa en el abordaje de un problema anclado en el mundo real, lo que implicó poner en juego sus saberes previos, sus habilidades cognitivas y metacognitivas, sus actitudes e intereses, integrando conocimientos de diversas disciplinas y tomando decisiones (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La temática “*Escuela saludable y Escuela promotora de salud*” fue abordada en el desarrollo del trabajo práctico N°3. Para ello, las docentes propusieron retomar la lectura de un artículo periodístico analizado en clases (“Exigen mochilas transparentes para evitar el ingreso con armas y/o drogas”) y la bibliografía sobre *promoción de la salud como política de subjetividad y la transversalidad y la escuela promotora de salud*, con el objetivo de diseñar un afiche virtual²⁷, con herramientas digitales como mural.ly o Glogster, donde la escuela

²⁷ En el año 2020 esta actividad se realizó en forma grupal.

involucrada se transforme en promotora de salud. La segunda actividad consistió en la elaboración de una reflexión personal sobre el futuro rol como agente de salud en este contexto, analizando fortalezas y debilidades de la propia formación y posibilidades de cambio.

El trabajo práctico N°4 consistió en el análisis del Diseño Curricular Jurisdiccional de la asignatura Biología de primer y segundo año de la educación secundaria básica, de Biología de tercer año del ciclo orientado común de todas las modalidades, de Educación para la Salud de cuarto año y Ecología de quinto año de la orientación en Ciencias Naturales y, Salud y Ambiente de la orientación en Agroecología. Las estudiantes debían identificar los contenidos relacionados a la Educación para la Salud y la Educación Ambiental en las diferentes asignaturas, completando un cuadro comparativo y subrayando con diferentes colores los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Además, debían revisar si en la propuesta de contenidos se visualizaban los niveles de complejidad, analizar las concepciones de salud, educación para la salud, enseñanza y aprendizaje que allí se presentan e indagar qué otros espacios curriculares contemplan contenidos de EpS y EA.

El trabajo práctico N°5 involucró la planificación, desarrollo y análisis crítico de talleres de EpS y EA. Para ello, las docentes brindaron orientaciones acerca del taller como estrategia de enseñanza, sus componentes y momentos de trabajo y, luego, propusieron la simulación escénica de estos talleres en una clase. De acuerdo con Anijovich et al. (2009), la simulación de talleres o “microclases” es un dispositivo de formación docente que permite adquirir o perfeccionar habilidades para enseñar y generar una práctica reflexiva, prestando especial atención a las decisiones que los y las docentes en formación toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza. Recuperando los aportes de Jackson (1968, 1991, como se citó en Anijovich et al., 2009), es posible analizar el dispositivo de microclases considerando los momentos de enseñanza preactiva, interactiva y postactiva:

En la enseñanza preactiva, se trabajó en clase sobre los modos en que se va a llevar adelante el trabajo, los criterios para la distribución de los temas a ser enseñados, las características de la planificación. En esta instancia se establecen permanentes relaciones entre los conceptos teóricos aprendidos y los aspectos de la práctica. De este modo, se promueve la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, ofreciendo en tiempos adecuados la información pertinente, lo que permite que los y las estudiantes seleccionen estrategias de acción para su experiencia de clase.

En el segundo momento, correspondiente a la enseñanza interactiva, las estudiantes desarrollaron su actividad frente a sus pares y profesoras, poniendo en juego lo que se anticipó en la planificación. A continuación, se presentan fragmentos de los registros de observación de clases en los que se describe brevemente el desarrollo de los talleres:

Comenzó la estudiante L., quien en su taller coordinó el trabajo de dos grupos, uno debía escribir acciones sobre promoción y, el otro, sobre prevención (Figura 5). Luego, se realizó la socialización de lo que cada grupo escribió. La siguiente actividad consistió en un juego en el que durante dos minutos cada grupo debía elegir palabras/dibujos de la prevención y la promoción de la salud y un representante explicaba por qué seleccionaron tales palabras o imágenes y, de esta manera, se cierra el taller.



Figura 5: Actividad sobre promoción y prevención de la salud en un taller de simulación de la asignatura de Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.

En el taller siguiente se trabajó el contenido “Violencia”, para ello, la alumna F. forma dos grupos en función de los colores de los caramelos que reparte. Luego, solicita que armen un rompecabezas y a partir de la imagen debían escribir en una cartulina cinco o seis palabras que se pueden extraer de dichas imágenes (una sobre relaciones afectivas placenteras y otra sobre relaciones violentas). Luego, se realiza una exposición dialogada (utilizando una presentación de PowerPoint) y visualizaron un cortometraje llamado “el sándwich de Mariana”. Se cierra el taller realizando una reflexión sobre lo observado.

El último taller realizado fue el de la estudiante M. E. Se inicia a partir de un dibujo sobre un ecosistema y un hombre, a partir del cual, en forma individual y durante cinco minutos, los estudiantes deben escribir sobre: qué es un ecosistema, qué interacciones se dan en ese ecosistema y qué ocurre con esas interacciones cuando ingresa el hombre. Se compartieron las ideas registradas. A continuación, se realiza el juego de “las gemas del planeta” y, a partir de las problemáticas del ambiente tratadas, en los grupos deben pensar en una acción para resolver/mejorar la situación a nivel local. Se cierra el taller con la socialización de lo realizado en cada grupo.

Cuando finalizaron los tres talleres, se llevó a cabo el momento de la enseñanza postactiva, caracterizado por el intercambio de percepciones entre las estudiantes y una pluralidad de voces: el grupo de alumnas-colegas y las profesoras. Se realizó un trabajo de construcción de significados sobre la clase observada, a partir del diálogo en el que se intenta primero describir lo que ocurrió para luego tratar de comprenderlo, utilizando además de las opiniones personales basadas en creencias e ideas previas, conocimientos provenientes del campo teórico de la enseñanza y el aprendizaje. Cabe destacar que no solamente la practicante aprende en este espacio, también las compañeras que observan y analizan la clase de otras desarrollan su capacidad para observar, y ofrecer retroalimentaciones que contribuyan al progreso profesional de las colegas indicando ejemplos, mostrando evidencias, formulando preguntas, describiendo situaciones, aportando conceptos de algún autor, teoría, etc.

En este momento, las docentes realizaron la siguiente retroalimentación:

En primer lugar, se realizó una observación sobre el uso del tiempo en cada taller.

Luego, mencionaron algunas pautas para el correcto uso del pizarrón, como colocar un título y la fecha, realizar registros ordenados, utilizar cuadros y revisar los errores en los mapas conceptuales. Con respecto a las presentaciones de PowerPoint, señalaron que hubo errores ortográficos y sugirieron recuperar estadísticas, datos actuales y aprovechar las noticias locales sobre el tema como un buen recurso. Además, indicaron que faltó la contextualización en la asignatura y la recuperación de las ideas o concepciones previas en algunos casos con la posibilidad de retomarlas a lo largo del taller sin perder el vínculo entre el inicio, el desarrollo y el cierre, así como la conceptualización desde los diversos autores. Continuaron destacando sobre la utilización pertinente de las preguntas y la información presentada en los videos y recursos, sobre los materiales didácticos para la indagación de ideas previas y la optimización de su uso. Luego se detuvieron en algunas revisiones vinculadas a los contenidos conceptuales y enfatizaron sobre la importancia de utilizar un lenguaje apropiado y no vulgar en las escuelas, que tienen que ser claras las consignas de trabajo, aunque destacaron que observaron que las alumnas tienen solvencia en la conversación y la exposición. En el caso del juego implementado en el tercer taller, las docentes indicaron que no se comprendió la dinámica y que, al respecto, es importante pensar el sentido pedagógico del mismo y el tiempo destinado para su implementación. Finalmente, las docentes dan lugar a que las alumnas puedan expresar sus ideas y aportes de la experiencia de simulación (observación de clases, 2019).

Luego, se propuso una instancia de coevaluación formativa, en la cual, cada estudiante debía seleccionar un taller y escribir una devolución orientada por los siguientes interrogantes: “¿Cuál es el sentido de la propuesta de enseñanza? ¿Existe relación con finalidades de

alfabetización científica? ¿Se plasmaron? ¿Desde qué enfoque de Salud y Educación para la Salud se trabajó? ¿Qué se quiso enseñar? ¿Se señalan relaciones entre estos contenidos y los ya trabajados anteriormente? ¿Se establecen relaciones con aspectos de la vida cotidiana? ¿Qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje se potenciaron? ¿Qué aprendizajes se pretendieron generar en los alumnos? ¿Se propuso una modalidad basada en la investigación? ¿Se trabajó a partir de situaciones problemáticas? ¿Se propusieron situaciones para la aplicación del conocimiento científico a situaciones cotidianas y a la toma de decisiones personales? ¿Qué habilidades cognitivas lingüísticas se posibilitaron? ¿Se potenciaron estrategias para el manejo de la información y la comunicación? ¿Las actividades seleccionadas fueron coherentes con los objetivos y los contenidos propuestos? ¿Se propuso una modalidad de trabajo colectivo? ¿Con qué materiales didácticos se desarrolló la propuesta? ¿Son coherentes con el resto de la propuesta? ¿Con qué recursos? ¿Los recursos potenciaron el desarrollo del conocimiento en Educación para la Salud? ¿Cómo se evaluó? ¿Qué instrumentos de evaluación se utilizaron?” (TP N°5- 2da parte, observación de clase, 2019).

Finalmente, también se dio lugar a una instancia de autoevaluación, en la cual, cada estudiante debió realizar el análisis reflexivo de su propio taller incorporando logros, obstáculos y propuestas de mejora. En esta instancia, se retoman las devoluciones de sus compañeras y docentes formadoras y su propia percepción de lo ocurrido (Anijovich et al., 2009).

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2017) siguiendo las ideas de Black (2013), en esta propuesta de evaluación se facilitó una *interacción dialogada formativa* tanto en forma presencial como escrita. Las autoras definen a estas interacciones como un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y con los criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño de los y las estudiantes, y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió.

En el año 2020, el diseño y puesta en acción de las prácticas simuladas se llevó a cabo en forma virtual y constituyó parte del segundo parcial de la asignatura. De acuerdo con Morawicki y Tetzlaff (2020b), en la etapa preactiva los y las estudiantes debían planificar una microclase a ser desarrollada en forma sincrónica con una duración de treinta minutos. Para ello se asignó un bloque de contenidos: La intervención humana en la naturaleza; Agua; Salud, El derecho a la Salud, Epidemiología y Problemática en el consumo de drogas que fueron extraídos del diseño curricular de las asignaturas Educación para la Salud y Ecología del ciclo orientado en Ciencias Naturales de la escuela secundaria de la Provincia de Misiones. La etapa interactiva de desarrollo de la clase destinada a los compañeros, las compañeras y docentes se realizó en forma sincrónica en la plataforma Google Meet. Las estrategias didácticas propuestas fueron: expositiva dialogada, análisis de casos, trabajo grupal, análisis de imágenes, encuestas utilizando Google Forms y

situaciones problemáticas. Un observador registró los acontecimientos de la clase y, en la etapa post activa, se propuso la coevaluación para indagar percepciones del practicante y para el análisis didáctico de la clase. Los y las estudiantes destacaron como fortalezas: la creatividad, resignificación de contenidos disciplinares y didácticos desarrollados en la carrera, contextualización de la propuesta, dinámica de las actividades y devoluciones de los pares. Identificaron como dificultades la falta de interacción, la virtualidad, el tiempo, el desarrollo de contenidos desde una mirada ecológica y no desde la educación ambiental, sus conocimientos sobre tecnología, la presentación de las consignas, entre otras.

El trabajo práctico N°6 (2019) involucró el análisis de spots publicitarios teniendo en cuenta los siguientes criterios: contenido temático, relación del contenido temático con imágenes, concepción de salud, Educación para la Salud y Educación Sexual Integral, lenguaje, destinatarios, diagramación, colores, disposición de las imágenes, tipo de mensaje (abierto o prescriptivo) y musicalización. Luego, se propuso el diseño de un folleto y un mural / lámina recuperando las temáticas abordadas en los spots para utilizarlo en los talleres a realizar en la escuela secundaria con estudiantes de tercer año. En el año 2020, además del diseño de un folleto, los y las estudiantes debían realizar la búsqueda de dos spots publicitarios relacionados al Día Mundial del Ambiente u otro tema vinculado a la Educación Ambiental, analizarlos y elaborar una infografía como material didáctico.

El análisis de noticias periodísticas fue la propuesta del trabajo práctico N°7. Este trabajo estaba dividido en dos partes. La primera consistió en la elaboración de una hipótesis acerca de los temas que involucran a jóvenes en los medios de comunicación (gráficos, televisión y radio). Luego, se formaron dos grupos, uno para realizar el relevamiento de las agendas de noticias presentadas en los noticieros de tres canales de televisión y otro de los noticieros de tres emisoras radiales (medios nacionales y locales en todos los casos). Además de realizar el análisis de las agendas, debían confrontarlas y compararlas con las hipótesis que establecieron previamente, indicar qué lugar ocupan las noticias que involucran a adolescentes y/o jóvenes y confeccionar un listado con los temas y problemas juveniles que aparecen en los medios de comunicación masivos. Esta última fue retomada para elaborar una nota de opinión al respecto.

En la segunda parte del trabajo, las y los estudiantes debían proponer temáticas para construir una nueva agenda, reproduciendo las noticias seleccionadas, jerarquizadas y tratadas de acuerdo a sus intereses. Luego, a partir del análisis de la bibliografía asignada y de la primera parte del trabajo, cada grupo, según corresponda, debía realizar un video documental (grupo “televisión”) y un programa de radio (grupo “radio”) y planificar una producción en diferentes formatos como una crónica, una nota de opinión y/o entrevista. Estas producciones fueron presentadas, analizadas y retroalimentadas en clase, tal como se presenta a continuación:

El primer grupo presenta su producción (audio-programa de radio). Socializan y se realizan algunas devoluciones. Al ser dos grupos de dos integrantes cada uno, primero las propias compañeras hacen sus devoluciones y luego las expositoras relatan su experiencia en la elaboración del material, las anécdotas se resumen a cuestiones técnicas y sobre el uso de la tecnología de grabación y edición de audio. Luego la docente interrumpe para preguntar “¿Cómo armaron la agenda?”. Las alumnas reflexionan a la vez que cuentan las fuentes de donde extrajeron las noticias y hechos y también se comenta acerca del enfoque positivo sobre las adolescencias. La docente realiza otras preguntas: “¿Qué radios escucharon para armar la agenda? ¿Cuál fue su hipótesis respecto a la manera de ver a los adolescentes en los medios? ¿Y en relación a las publicidades y el público a la que están dirigidos?” Se conversa sobre esto. La docente realiza una devolución respecto a la importancia de utilizar información científica, más cuando se trabajan temas de controversia y también cuestionar, discutir y analizar críticamente la información que ofrecen los medios de comunicación (...). La docente recupera la importancia de trabajar con los medios de comunicación y las agendas con los estudiantes, porque permite la interdisciplinariedad (por ejemplo, en un proyecto institucional, menciona) y diferenciar la información propiamente dicha de lo que son las opiniones personales cuando se menciona algo en la radio o cualquier otro medio.

El segundo grupo presenta su producción filmica, que se trata de un programa de TV (documental). Luego de la proyección, las alumnas relatan la experiencia, empezando por cuestiones técnicas (filmación, lectura, edición, audio, etc.), luego sobre temas que más se trataron en las noticias de los medios televisivos. La docente pregunta si han visto algún programa hecho por o para adolescentes. Se conversa sobre este tema. Las alumnas explican que vieron muy pocos, se dan ejemplos, la docente hace sus aportes. Se conversa también sobre los temas de estos programas y la imagen de las adolescencias que proyectan: consumismo, delincuencia y otros aspectos de tipo negativo. Las docentes realizan su devolución respecto al trabajo de producción de ambos grupos, la estructura de la agenda en general. Luego se habla sobre los medios locales.

La docente pregunta sobre qué aprendieron con este trabajo. Se realizan algunos comentarios. Se enfatiza por parte de las docentes sobre la transmisión de la información científica y validada, en comparación al saber popular y proponen escuchar también la opinión que tienen los adolescentes respecto a esto o alguna temática que se difunda en los medios (...). Se toma la complejidad del tema desde el lugar del docente y la percepción de los adolescentes (observación de clases, 2019).

En este caso, en las interacciones dialogadas formativas en las cuales participaron las docentes y estudiantes, estas últimas asumiendo un rol activo, se compartió información de reflexión, sugerencias y preguntas, tanto sobre la tarea como sobre los procesos y estrategias empleadas al producirla. La tarea dio lugar a ejercitar habilidades de comunicación interpersonal, favoreció la creatividad y la integración de saberes (Anijovich y Cappelletti, 2017). A su vez, las docentes tuvieron un rol crucial en el intercambio para asegurar el pasaje de un plano anecdótico a uno de mayor abstracción y profundidad en el análisis de la tarea (Anijovich et al., 2009).

En el año 2020 se agregó a la propuesta la elaboración de un suplemento juvenil en el que se recupere el análisis de la bibliografía sobre adolescencias y juventudes y la nueva agenda presentada por el grupo. De acuerdo con Morawicki (2015), estas producciones, además de la elaboración de textos, involucraron el análisis y la reflexión acerca del mensaje a transmitir de acuerdo con los destinatarios, los objetivos propuestos, el medio a utilizar y la adecuación del lenguaje a contextos y edades diferentes.

El trabajo práctico N°8 consistió en la caracterización del perfil de un educador ambiental, a partir de la bibliografía propuesta, estableciendo un paralelismo con el perfil de promotor de la salud abordado en clases anteriores. Luego, se propuso la creación de una nube de palabras (trabajado en clases utilizando una aplicación para celulares) con aquellas cualidades del perfil de educador ambiental más destacadas. Finalmente, las estudiantes debían idear un juego de roles a partir de los actores reconocidos en las controversias analizadas en el trabajo práctico N°2.

Una forma de simulación es el juego de roles. De acuerdo con Aebli (2002, como se citó en Morawicki, 2015), se trata de una creación de diálogos y escenas dramáticas, es una ocasión típica para hacer que las y los alumnos asuman diversos papeles (role playing) y es una forma clásica de una flexibilidad que permite percibir en distintos papeles, diversos aspectos del mismo acontecimiento.

Las docentes registraron el avance de cada estudiante con respecto a sus trabajos prácticos en una planilla de seguimiento, en la cual, plasmaron las devoluciones de la primera revisión realizada y la correspondiente calificación cualitativa. La planilla también cuenta con una columna más para la segunda revisión en los casos en los que el trabajo deba corregirse. A modo de ejemplo se muestra el registro en la Tabla 10.

Tabla 10: Planilla de seguimiento correspondiente al TP N°1 de EpSyA

TP	Alumnos	1° revisión	2° revisión	Calificación
<i>TP N°1: Cambios socio sanitarios</i>	Alumna 1	Bien la reflexión acerca del papel del docente como agente de salud. Propone acciones de promoción de la salud, simples y posibles de concretar. La selección de imágenes sobre la utilización del cuerpo en los medios de comunicación de distintas épocas es adecuada, así como su análisis. MUY BIEN la línea del tiempo, integra los principales hitos de la Salud y de la EA.		Aprobado Bien
	Alumna 2	Bien la reflexión acerca del papel del docente como agente de salud. Faltaría ampliar las similitudes y diferencias que existen entre lo descripto por la autora y los escenarios actuales.	Ha completado satisfactoriamente la actividad	Aprobado Bien
	Alumna 3	Excelente interpretación de las principales ideas que plantea la autora, su análisis y relación con la situación actual. Propone acciones de promoción de la salud, simples y posibles de concretar. La selección de imágenes sobre la utilización del cuerpo en los medios de comunicación de distintas épocas es adecuada con un buen análisis de las mismas. Bien el ítem 4 sobre el cuerpo y los medios de comunicación. Falta incorporar los principales hitos vinculados a la EA.		Aprobado Muy Bien

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por las docentes de EpSyA, 2019.

En cuanto a la evaluación sumativa, se realizaron dos exámenes parciales con instancias de trabajo individual y grupal (Anexo N°9) y con la posibilidad de acceder a un recuperatorio en ambos casos. También, se llevó a cabo una instancia de evaluación integradora y, el examen final, para quienes regularizaron la materia.

La instancia individual del primer parcial²⁸ de la asignatura fue escrita, domiciliaria y la primera actividad consistió en el análisis de la bibliografía sobre “cuestiones filosóficas y epistemológicas de la relación entre educación, salud y ambiente” a partir de preguntas de orientación, la construcción de reflexiones personales sobre ciertas afirmaciones de las autoras, elaboración de organizadores gráficos y la planificación de acciones que se puedan desarrollar en una institución educativa para favorecer conductas sustentables. La segunda actividad consistió en la construcción de un collage en el que aparezcan imágenes, conceptos e ideas vinculados a los términos “salud”, “educación” y “ambiente”, presentando un texto explicativo que fundamente dicha producción.

La retroalimentación de esta instancia se realizó en forma escrita, la docente escribió comentarios en el parcial y generó un espacio para consultas sobre las devoluciones, en el cual,

²⁸ En el año 2020 solamente se implementó esta instancia del parcial.

también solicitó a cada estudiante, según correspondía, que revisara su producción y volviera a presentarla en un plazo de tiempo determinado.

Luego, en la instancia grupal, a partir de la lectura y análisis reflexivo de la bibliografía, de los contenidos de Salud y la formación docente que han logrado recuperar o resignificar, las estudiantes debían realizar una integración de los mismos a partir de una presentación no tradicional, fundamentado dicha decisión e identificando los logros y obstáculos de la dinámica grupal. La docente comentó en la entrevista que a lo largo de los años fueron presentando distintos trabajos como videos, programas de televisión, juegos, obras de teatro, canciones y entrevistas. En el caso de la cursada del año 2019, las estudiantes elaboraron un material audiovisual, pero, como no fue aprobado, en la instancia de recuperatorio dramatizaron una conversación entre los autores de los textos en cuestión y, a partir de allí, expusieron sus reflexiones. Al respecto, la docente expresó que “el parcial estaba vacío de contenidos, entonces, lo trabajamos en el aula y, es la primera vez que hubo un recuperatorio del parcial grupal, porque nunca ocurre. Quizás también porque ellas no lograron comprender la consigna (...) o los textos”. Sin embargo, tuvo en cuenta que “el parcial grupal es más complejo que el individual, porque ellos tienen que decidir qué van a mostrar y lo que van a mostrar tiene que dar cuenta del contenido teórico” (entrevista, 2019). En la primera presentación, las estudiantes expusieron algunas ideas sobre salud y educación desde el positivismo y la corriente contemporánea, no recuperando los conceptos vinculados a la educación ambiental y tampoco evidenciaba el trabajo grupal. Además, no fueron puntuales en el horario y tuvieron varios inconvenientes por no haber preparado los recursos con antelación.

Respecto de la práctica de evaluación y la consideración de los errores, Steiman (2008) citando a Astolfi (2003), considera que se pueden producir errores que devienen de una mala interpretación de una tarea bien consignada. Ante este tipo de errores, es necesario trabajar en forma previa sobre la comprensión de las tareas solicitadas y las implicancias específicas que ellas tienen en la elaboración de una respuesta, lo cual también es mejorable si se hacen explícitos, en la evaluación misma, los criterios de acreditación que se utilizarán. En este caso, cabe destacar la presencia de “errores no inteligentes” causados por la falta de estudio o una mala distribución en el tiempo necesario para el estudio por parte de las estudiantes.

Las docentes utilizaron como asistente para la retroalimentación una rúbrica holística de uso específico, tal como la que se presenta en la Tabla 11, en la cual emitieron los juicios sobre cada uno de los criterios para cada estudiante.

Tabla 11: Rúbrica para evaluar la producción del primer parcial de EpSyA

<i>Alumna</i>	<i>Marco conceptual</i>	<i>Nivel de reflexión</i>	<i>Expresión</i>	<i>Capacidad de síntesis</i>	<i>Creatividad</i>	<i>Trabajo grupal</i>	<i>Compromiso y puntualidad</i>

Fuente: Herramienta de evaluación elaborada por las docentes de EpSyA, 2019.

Ambas profesoras describieron el desempeño individual de cada alumna en la planilla y luego, en conjunto, realizaron la devolución al grupo. En el recuperatorio (Figura 6), las estudiantes representaron un diálogo entre autores como “Comte”, “Kuhn” y “Bunge” y el “contexto” para ilustrar las diferentes miradas sobre la salud, la educación y el ambiente. Cierran su dramatización expresando que la educación, más allá de su función reproductora, debe tener una función transformadora que permita mejorar la calidad de vida de los sujetos. Para ello, consideran que es necesario abandonar el pensamiento tradicional y tecnocrático y retomar aquellas experiencias significativas propias del contexto de los y las estudiantes. Con respecto a la salud, piensan que se debe derribar la mirada reducida a la dimensión biológica, considerando todas las dimensiones de los seres humanos en la diversidad de contextos y, finalmente, apuntan a la importancia de la formación de sujetos que sean capaces de hacer un uso sustentable de los recursos (observación de clases, 2019).



Figura 6: Representación de las estudiantes en el recuperatorio del primer parcial grupal de Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.

Al finalizar la presentación, las estudiantes comentaron cómo fue la reconstrucción grupal de este parcial. Las alumnas indicaron que en el grupo había dos ideas distintas sobre la educación que generó debate y tuvieron que acordar, la docente señaló que ese es el objetivo del trabajo en grupo, que puedan construir colectivamente, la redacción de un guión también requiere de

conocimientos y al explicarle al otro, también se aprende, se toman decisiones en conjunto. Además, indicó que en el parcial anterior si bien, el recurso era muy creativo, le faltaban contenidos. Las docentes continúan con la devolución indicando que estaban más seguras, que fueron puntuales y estaban más posicionadas (observación de clases, 2019).

De acuerdo con Hernando Sanz (2004), las evaluaciones de “ensayo libre” poseen un mayor margen de libertad y creatividad para los sujetos; en ellas no sólo se evalúa el concepto, sino la capacidad de análisis y de síntesis que se posee, así como la expresión lingüística.

Recuperando los aportes de Anijovich y Cappelletti (2017), lo relatado anteriormente está vinculado a una búsqueda de evidencias de aprendizajes que no se limitaron a retomar conocimientos en el sentido académico más recurrente, sino que, se dio una oportunidad para que las estudiantes exploren y pongan en juego la totalidad de su potencial y los modos diferentes -y propios- de llevar adelante sus tareas. La información tiene que ser considerada tanto en referencias “hacia atrás” como “hacia el futuro”²⁹, lo que significa analizar desde donde partió cada alumna en la construcción de la idea, de ese saber, de ese aprendizaje. A su vez, las autoras citando a Allen (2000), indican que en estas situaciones además de la puntuación numérica, la evaluación del trabajo realizado por las alumnas tiene el invaluable potencial de aumentar la comprensión acerca de las estudiantes, su aprendizaje y la enseñanza.

El segundo parcial (2019) consistió en la implementación de talleres sobre temáticas vinculadas a las *adolescencias* en la Escuela de Comercio N°18 de Posadas, Misiones (Argentina). Las planificaciones de estos talleres debían presentar, además de la correspondiente carátula, fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), estrategias de enseñanza, momentos (actividades detalladas con consignas y tiempos), evaluación y bibliografía. En total, se realizaron tres talleres con dos grupos de estudiantes de tercer año de nivel secundario. El primer taller consistió en una propuesta que tenía por objetivo realizar un relevamiento de aquellas temáticas que resultan de mayor interés para los y las estudiantes. Luego, a partir del análisis de las producciones que resultaron de este taller, se definieron las temáticas a trabajar en los próximos talleres. Estas temáticas fueron “sexualidad, comunicación y representaciones sociales”, “adolescencia, los vínculos afectivos y los derechos humanos” y, “adicciones y consumo problemático de sustancias”.

Cabe destacar que la planificación de los talleres se realizó en parejas y cada una de las actividades fue revisada por las docentes, quienes en las clases o en horarios de consulta, fueron evaluando dicho proceso. Entre sus aportes se sostiene la propuesta de que en el segundo taller se podría realizar un cierre de toda la experiencia con algunas preguntas de reflexión. También, las

²⁹ Camilloni (2021) hace alusión al clásico término *feedback* cuando se realiza una “retroalimentación” (sobre lo ya realizado) y, a *feedforward*, cuando se realiza una devolución con orientaciones hacia el futuro o “proalimentación”.

docentes incentivaron a leer el contenido en profundidad y utilizar materiales audiovisuales, no perder la finalidad del taller y su relación con las actividades, explicar las consignas con claridad, revisar y definir la dinámica de las actividades lúdicas y los tiempos de cada momento del taller (observación de clases, 2019).

De acuerdo con Morawicki (2015), planificar y poner en práctica un taller como metodología para abordar temas complejos como la sexualidad, favorece la creación de un clima que permite la expresión de opiniones y la posibilidad de realizar preguntas, revisar concepciones y construir un espacio de comunicación. Esta experiencia ha permitido un contacto directo con la realidad como aproximación al campo laboral docente recuperando e integrando contenidos desarrollados en la formación docente y la salud.

Además, el grupo como contexto de aprendizaje (tanto de las talleristas como de los/as participantes) permite el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico, así como la resignificación de conocimientos. Se privilegia el uso del cuerpo, ya que posibilita la búsqueda interna, personal y colectiva de nuevas formas de lenguaje y el establecimiento de un código común que subyace a las formas verbales cotidianas. El rol de las coordinadoras de los talleres es fundamental ya que acompañan y guían la tarea durante todo el proceso y realizan una lectura conceptual y procesual de la experiencia en la instancia final del taller (Ramos, 2012).

Durante la realización de los talleres en la escuela, las docentes acompañaron y retroalimentaron en cada clase generando, además, un espacio de coevaluación. Entre los aportes realizados, se revisaron aspectos como la toma de decisiones de acuerdo al tiempo disponible, si las actividades propuestas cumplieron las expectativas con las que fueron planificadas, la organización de los grupos antes de dar inicio al taller, la mediación en los espacios de debate, los momentos en los que son adecuados retomar los contenidos trabajados, el uso del pizarrón y los cambios que se podrían realizar al taller en caso de implementarlo nuevamente (observación de clase, 2019).

En forma grupal, las estudiantes realizaron un informe de la experiencia e incluyeron sus reflexiones personales de autoevaluación del proceso y cómo impactó en el desarrollo de su identidad como docentes. En el informe “ellos tienen que reconstruir esa práctica desarrollada y poder analizar y, poder interrogar esa práctica, (...) o sea, ellos mismos si tuvieran que volver a desarrollar cómo lo harían, desde lo individual, desde lo grupal” (entrevista, 2019). El análisis de la práctica implica describir las actividades realizadas e incorporar el marco teórico trabajado en el área de salud y la formación docente. Además, se debe analizar el material didáctico empleado, valorando ventajas y desventajas, logros y obstáculos y propuestas alternativas. Por último, el informe debe contener un anexo en el cual se incorporan las producciones de los y las estudiantes que participaron de cada uno de los talleres.

La segunda parte de este parcial consistió en la presentación creativa de todo el grupo de la evaluación de su propio proceso de construcción, explicitando fortalezas y debilidades desde el punto de vista teórico y de los talleres y el significado de las experiencias vividas para la formación docente, incluyendo propuestas de mejora. Así lo expone el siguiente fragmento de los registros de observación de clase (2019):

Las alumnas presentaron un video (creado con ANIMOTICA). En el mismo, se incluyeron fotografías del proceso, y se relataron diferentes experiencias vividas, la construcción entre ellas como grupo y que aprendieron a reflexionar sobre su propio proceso (escritura). Destacan el aporte para su formación a partir del trabajo con nuevas estrategias de enseñanza: controversias científicas, programa de radio, talleres de simulación y de Educación Sexual Integral. Respecto a estos últimos, reflexionan sobre la planificación y los múltiples factores que se ponen en juego al implementarla en el aula.

Luego de la presentación, la docente P. da una devolución felicitándolas por el trabajo realizado y destacando que han mejorado con el uso de herramientas TIC. Retoma lo que expresaron sobre los talleres y su planificación e implementación. Les pregunta: ¿cuál fue el trabajo que les pareció más difícil/interesante realizar? (responden: controversias socio científicas, programa de radio, análisis de materiales didácticos), ¿Qué les pareció construir las controversias a partir de los medios de comunicación? ¿Creen que esto de las miradas de los medios de comunicación se puede trabajar con los estudiantes? Retoma sobre la importancia de trabajar la información que circula en las redes sociales y en los medios de comunicación y de los aspectos que pueden ser analizados (prevención de la violencia, acoso). También expresa que como docentes deben trabajar la educación sexual integral desde la perspectiva respaldada por el marco jurídico de nuestro país.

La profesora A. realizó sus devoluciones sobre los trabajos prácticos realizados, indicando que observó un importante avance y crecimiento en las producciones de cada una.

Cicala (2012) señala que un aspecto fundamental de evaluaciones como estas, en la que se tiende a la conformación de una cultura participativa, es el diálogo entre diferentes actores, que desde diferentes perspectivas pueden abordar la trama de sentidos y modalidades de inserción que subyacen al hablar de TIC. Existen, además, diferentes niveles en los que se puede realizar la evaluación: el macronivel de lo colectivo y de la comunidad y el micronivel del actor o agente individual que hace uso de las TIC.

Al finalizar la presentación oral del segundo parcial, las estudiantes realizaron una retroalimentación sobre las prácticas de enseñanza y evaluación de las docentes de la cátedra

(solicitada por las mismas), en la cual, entre otras cosas, indicaron que consideran que es un desafío que no haya desarrollo de contenidos conceptuales ya trabajados en las otras asignaturas del trayecto de EpSyA y que tienen que realizar muchas actividades prácticas. Este caso, se trata de una autoevaluación de las docentes con información que proviene de las alumnas (opiniones breves) y, consistió en generar un clima de escucha y reflexión para que cada alumna exprese de manera sintética, su parecer acerca de ciertas cuestiones que las docentes presentaron oralmente como, su opinión frente a las clases teóricas, a los trabajos prácticos, aspectos a mejorar, análisis de alguna dificultad que no pudo solucionarse, lo que distingue a la cátedra, entre otras (Steiman, 2008).

En el año 2020, debido a las características del contexto de enseñanza y aprendizaje a comienzos de la pandemia que no permitieron que se lleven a cabo los talleres en la escuela, el segundo parcial presentó algunas modificaciones. Constó de tres partes: la primera consistió en el diseño de propuestas didácticas contextualizadas³⁰ para la enseñanza de la Educación Sexual Integral. Dicha propuesta, organizada en forma grupal, debía presentar una instancia de diagnóstico para indagar y jerarquizar las temáticas a ser abordadas. A partir de suponer los temas, los y las estudiantes debieron diseñar dos talleres de noventa minutos cada uno. La segunda parte trató sobre la realización de las microclases mencionadas anteriormente, en forma individual y sincrónica. Por último, la tercera parte propuso la elaboración de una reflexión crítica de la experiencia incorporando el marco teórico de la asignatura.

Al finalizar el cursado virtual, los y las estudiantes expresaron que “la virtualidad no es un impedimento para aprender desde un modelo socio crítico”, “se fomentó el uso de tecnologías”, “los trabajos prácticos individuales y grupales fueron adecuados, potenciaron la creatividad”, contaron con “flexibilidad por parte de la cátedra”, “acompañamiento de los docentes”, “hilo conductor de los contenidos”. Como dificultades citaron los problemas vinculados con la conectividad, la falta de un mayor desarrollo de contenidos de Educación Ambiental y no haber podido realizar los talleres de Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas (Morawicki y Tetzlaff, 2020a).

3.5. La evaluación final del trayecto formativo de Educación para la Salud y el Ambiente

Como se mencionó anteriormente, la evaluación final de las tres asignaturas que conforman el trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente consistió en una instancia de integratorio para los y las estudiantes que promocionaron la asignatura, o el examen final, en el caso de quienes regularizaron. En ambos casos, el instrumento de evaluación es un

³⁰ Las propuestas debían ser pensadas para trabajar con estudiantes del 3° año “B” de la Escuela de Comercio N°18 de la ciudad de Posadas, las edades oscilan entre los 14 y 16 años. Los estudiantes viven en los barrios de A4, Kennedy, San Isidro, San Jorge y Parque Adán, pertenecen a familias trabajadoras y algunos se encuentran en contextos de vulnerabilidad.

examen oral individual en el que deben presentar un mapa o red conceptual, de acuerdo a lo solicitado por las docentes. Cabe aclarar que, en el período observado, solamente se llevaron a cabo evaluaciones integradoras en la asignatura Salud Individual.

La instancia de integratorio es una evaluación inmediata (Camilloni, 2021), que permite conocer los aprendizajes, intereses y motivaciones de los y las estudiantes que acaban de finalizar el cursado de la asignatura. Teniendo en cuenta esto, una de las preguntas más significativas de las docentes del trayecto formativo en EpSyA en este momento es “¿qué te aportó el cursado de esta asignatura para tu formación profesional?”, lo cual pone en evidencia que, si en la evaluación formativa se ha estimulado la autoevaluación y la autorregulación, estas son también incentivadas en la evaluación sumativa.

Aquí resulta interesante retomar los aportes de Anijovich et al. (2009) que expresan que los y las docentes, desde la formación inicial, ponen en juego un conjunto de decisiones y acciones en cada situación de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se debe contar con conocimientos del campo disciplinar, pedagógico, didáctico, del contexto y personal. Y, éste último, consiste en el conocimiento de sí mismo en los factores personales que inciden en el ejercicio del rol, esto es, conocimiento acerca del propio estilo de aprendizaje, de las formas de vincularse con otros, de las instancias de su biografía que pueden haber incidido en la conformación de sus concepciones frente al mundo, la tarea, etc. (Schulman, 1987 como se citó en Anijovich et al., 2009). Se puede explicitar y transformar a partir de las instancias de autoevaluación y autorregulación mencionadas anteriormente.

En la evaluación *integradora* de Salud Individual, a medida que los estudiantes exponían sus producciones (Figura 7), la docente realizó preguntas respecto de los contenidos. Al finalizar, solicitó a cada estudiante que se retirara del aula para revisar la ficha personal (lista de control del proceso), acordar la calificación con el equipo de cátedra y luego volvió a llamar para realizar la retroalimentación. En algunos casos, la docente aclaró conceptos, los explicó en profundidad e hizo preguntas de relación. También preguntó sobre las actividades propuestas en los trabajos prácticos durante la cursada, por ejemplo “¿qué opinas sobre las propuestas de la página del Ministerio de Desarrollo Social de Córdoba, para trabajar los factores de riesgo?”, entre otras cuestiones (registro de observación, 2019). A partir de las devoluciones que realizó la docente, se pueden reconocer los siguientes criterios de acreditación: si el estudiante logró relacionar las temáticas/ideas de los diversos autores trabajados, si hubo o no una lectura en profundidad, claridad en la explicación, apropiación del sentido desde el cual se mira a los sujetos, la postura del rol del docente en la promoción de la salud, la participación, actitudes y desempeño durante la cursada y la organización de los conceptos en la red o mapa conceptual.

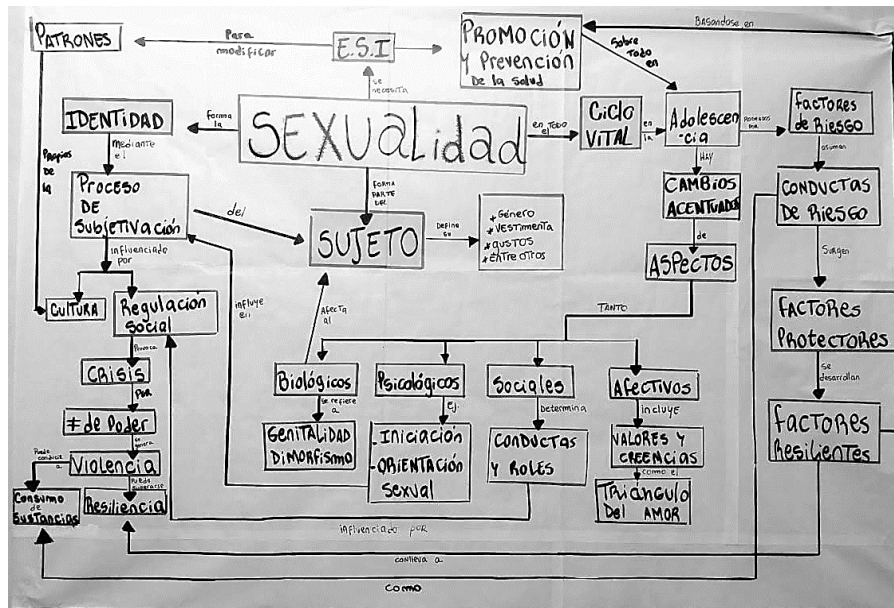


Figura 7: Red conceptual elaborada y presentada por un estudiante en la evaluación de integratorio de Salud Individual, 2019.

En el año 2020, la propuesta de evaluación integradora de esta asignatura consistió en la presentación de un podcast de doce a quince minutos en el que los y las estudiantes contaron a un compañero o compañera del profesorado cuáles son los ejes conceptuales y módulos abordados en Salud Individual. En el desarrollo del mismo debieron incluir una descripción conceptual y enfoques teóricos de cada eje y módulos, explicación de las relaciones o cruces teóricos que se realizan entre ejes y módulos, tres autores que les hayan resultado significativos y la justificación de su elección y una frase o idea sobre el valor que tiene cursar la asignatura para un o una estudiante del Profesorado Universitario en Biología. Para la presentación del archivo de audio, la docente solicitó que organicen un documento que contenga el enlace de acceso al podcast y el guión transcripto, respetando las pautas de formato establecidas para los parciales.

Por otro lado, la instancia de examen final permite rever la unidad curricular trabajada a lo largo de la cursada, establecer una integración y un conjunto de relaciones conceptuales nuevas que sólo se logran cuando se aborda la totalidad de la asignatura; contextualizar, en la medida de lo posible, las lecturas y contenidos en la práctica profesional y, demostrar el cumplimiento de los criterios elaborados con visión de conjunto. Por otro lado, el instrumento de evaluación oral propone que el estudiante evaluado pueda ir elaborando un discurso en el que las relaciones conceptuales se vayan encadenando naturalmente a partir del desarrollo de las ideas eje de la unidad curricular y las ideas globales vayan hilvanando la inclusión de los conceptos particulares (Steiman, 2008).

En las observaciones de exámenes finales de las asignaturas del trayecto formativo en EpSyA, los y las estudiantes presentan su red o mapa conceptual y comienzan a explicar los diferentes conceptos y las relaciones que van estableciendo entre los mismos. Las docentes

realizan una escucha atenta y plantean preguntas con el objetivo de que el o la alumna aclare y/o revise alguna definición, dé ejemplos, relacione ideas, fundamente, retome las experiencias de la cursada, explique conceptos ausentes en el organizador gráfico, diferencie concepciones y se posicione desde la reflexión en el rol de docente como educador y promotor de la salud y el ambiente. También, se genera un espacio de aprendizaje ya que, si el o la estudiante no recuerda un concepto o su exposición es confusa, las docentes lo explican y dan orientaciones a considerar luego del examen, para fortalecer el proceso formativo.

Con respecto a la evaluación de los mapas/redes conceptuales es posible considerar la cantidad y calidad de relaciones jerárquicas que la o el estudiante ha sido capaz de elaborar; cuantificar el número de niveles de jerarquía, es decir, si presenta muchos niveles es probable que el o la estudiante haya realizado un proceso profundo de “diferenciación progresiva” y, cuantificar el número de nexos transversales que representan la integración de diferentes ramas de conceptos, lo cual permite valorar hasta qué punto el o la estudiante pudo realizar procesos de síntesis (Hernando Sanz, 2004).

En el examen de Salud Comunitaria y Ambiental, los y las estudiantes seleccionaron los siguientes conceptos para relacionarlos en sus presentaciones (Figura 8): salud (concepciones médicas y sociales), determinantes de la salud (biología humana, sistema sanitario, medio ambiente y estilos de vida), salud pública, epidemiología, acciones de promoción y prevención, salud ambiental, contaminación, salud alimentaria (soberanía alimentaria, seguridad alimentaria, educación alimentaria y nutricional), entre otros.

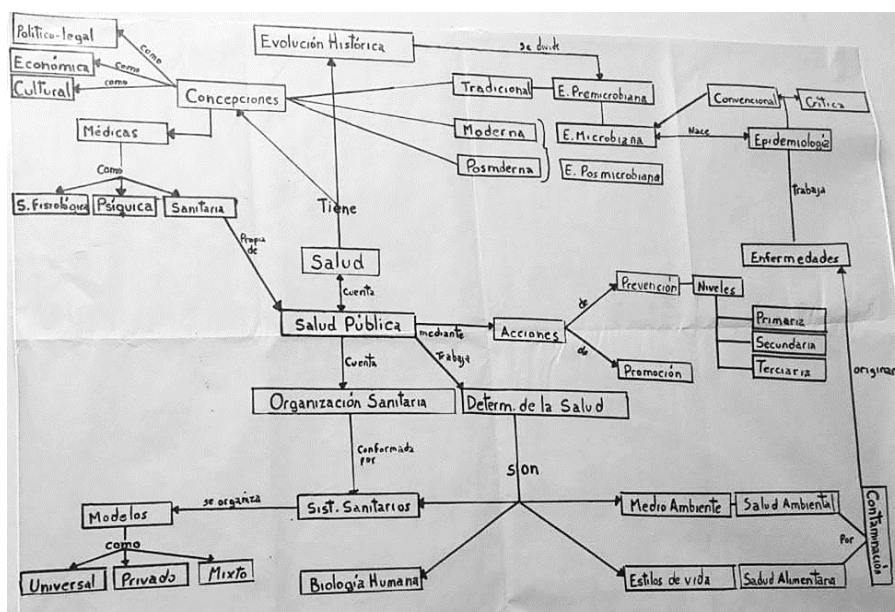


Figura 8: Red conceptual elaborada y presentada por un estudiante en la evaluación final de Salud Comunitaria y Ambiental, 2019.

En el examen final de Salud Individual, los y las estudiantes incluyeron en su exposición los conceptos de sexualidad (cuerpo, sexo, género, genitalidad, identidad, orientación sexual),

salud mental, resiliencia, promoción de la salud, sujeto, crisis, praxis, subjetividad, ciclo vital, adolescencia y juventud (moratoria social y vital), factores de riesgo, factores protectores, violencia, consumo problemático de sustancias, trastornos alimentarios, entre otros (Figura 9). En el año 2020, como los exámenes finales se realizaron en forma virtual en el marco del ASPO, el equipo de cátedra elaboró una serie de recomendaciones para la preparación y presentación de los mismos por video llamada. Entre ellas se destacan cuestiones a tener en cuenta sobre la oralidad, soporte visual, tiempo de exposición y consejos vinculados al dispositivo tecnológico a utilizar en el momento del examen y la conexión a internet.



Figura 9: Red conceptual elaborada y presentada por un estudiante en la evaluación final de Salud Individual, 2019.

Para finalizar, en el examen de Educación para la Salud y el Ambiente, los conceptos que se representan en las producciones de los y las estudiantes son: Educación para la Salud, salud, ambiente, paradigmas (moralista y democrático), modelos de gestión educativa (cognitivo, observacional externo y participativo) y etapas (cognoscitiva, motivacional y multifactorial), educación ambiental, desarrollo sostenible, problemas ambientales, talleres, Educación Sexual Integral, escuelas saludables y escuelas promotoras de salud, estrategias didácticas (Figura 10).

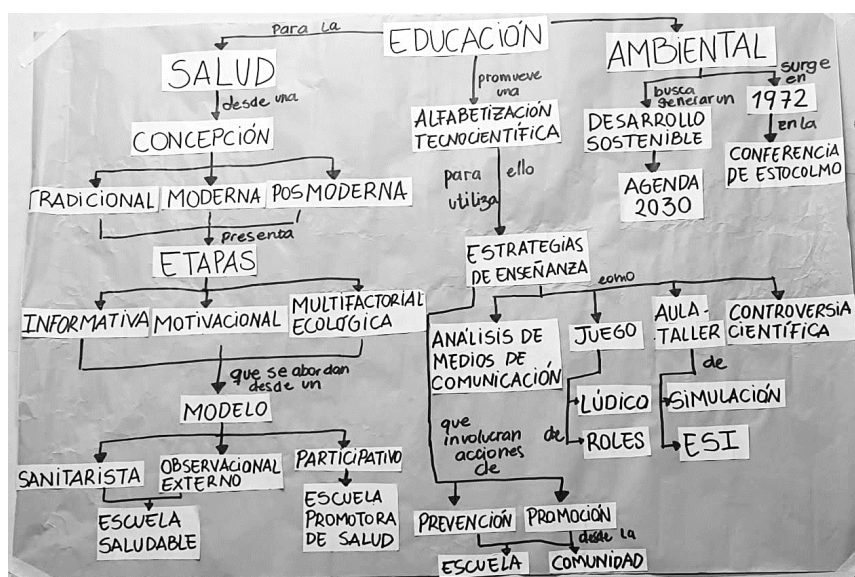


Figura 10: Mapa conceptual elaborado y presentado por un estudiante en la evaluación final de Educación para la Salud y el Ambiente, 2019.

Las docentes proponen al estudiante que, además de reconstruir el marco teórico abordado, puedan realizar un análisis de los talleres realizados y de los materiales didácticos elaborados.

3.6. La evaluación, sus problemáticas y desafíos

En este apartado se dará lugar a la revisión de algunas cuestiones consideradas como desafiantes en el marco de la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en el trayecto de Educación para la Salud y el Ambiente. Al decir de Steiman (2008), la desnaturalización de un proceso complejo permite pensar “con” la complejidad ya que, evaluar es mucho más que un problema de instrumentos y mucho más que un problema de las y los alumnos. La investigación y la producción didáctica de las últimas décadas han generado múltiples reflexiones sobre esta práctica, investigaciones y producciones que nos permiten considerarla hoy desde una perspectiva amplia. Así, la problemática de la evaluación puede pensarse también a partir de sus implicancias desde los docentes, desde la particularidad del contenido que es objeto de enseñanza, desde el ámbito de lo institucional, desde el marco amplio de lo social. En cada práctica de evaluación se implican múltiples factores que la constituyen y que a la vez confluyen en ella como factores personales, sociales, técnicos, epistemológicos, político-institucionales, éticos e ideológicos.

Al respecto, la docente de SCyA identificó como problemáticas que, al evaluar a los y las estudiantes, notaba una falta de apropiación del marco teórico en las producciones, lo cual consideraba que se debía al poco tiempo de lectura y, en función de ello, expresó que es un desafío seleccionar los criterios de evaluación de acuerdo al tiempo disponible.

Por otra parte, al referirse a la asignatura SI, manifestó que tiene en cuenta que la cursada no es suficiente para que los y las estudiantes se apropien de determinadas miradas respecto a las

temáticas que se abordan. Por ello, expresó en la entrevista (2019), que al momento de evaluar tiene en cuenta que,

(...) como docente estoy planteando la categoría de sujeto social, yo no puedo pretender negar la subjetividad del otro, entonces, en ese diálogo intersubjetivo que tiene que haber en las clases, yo no puedo instalar, obligar, (...) en función de mis pensamientos o de la teoría que trabajamos. Lo que sí tengo en claro y queda claro, porque está dentro de lo que se explicita, es que, a pesar de nuestras propias subjetividades, lo que sí tiene que aparecer es una lectura y un cuestionamiento o una afirmación o una refutación de los autores seleccionados por la cátedra. (...) En algún punto, las clases lo que van haciendo es generar, interpelar el sentido común, básicamente, de lo que se busca una fuerte interpelación al sentido común con respecto a la sexualidad, con respecto a la droga o a la adicción, a las sustancias, con respecto a los jóvenes y la estigmatización de los jóvenes, con respecto a la violencia, para desnaturalizarla.

A su vez, destacó que la propuesta de incluir un cuestionario en el aula virtual para cada módulo de teoría permitió que los y las estudiantes avancen con la lectura de la bibliografía propuesta en la asignatura y puedan rendir el integratorio o el examen final, puesto que, a nivel institucional, detectó como problemática que los estudiantes solo “cursan” y “no rinden”.

En lo que respecta a las prácticas de enseñanza y evaluación en la virtualidad, resultó difícil sostener la afectividad desde una interacción dialógica y dialéctica; se puede estimular, preformatear acompañamientos, pero no es sencilla la construcción simbólica del “estar allí”. Empero, se reconoció el respeto e interés por participar, la valoración de las intervenciones mutuas, así como las alternativas tecnológicas que brindaban los y las estudiantes para continuar con la dinámica, contagiando optimismo y significado al hecho educativo (Pedrini, 2021).

La docente de EpSyA coincidió que en algunas oportunidades observa que los trabajos de los y las estudiantes están “vacíos de contenidos” y que, además, tienen dificultades con la escritura académica y la comprensión de las consignas. Por otro lado, se detectaron copias de trabajos prácticos y parciales de estudiantes que ya habían cursado la materia. Con respecto a esto último, la docente manifestó:

En definitiva, nosotros no cambiamos las consignas todos los años, porque lo que nos interesa es la producción personal entonces, (...) sabemos cómo escriben, conocemos mucho a los alumnos porque estamos durante mucho tiempo con ellos y son alumnos previos nuestros, entonces, a veces nosotros ya nos damos cuenta si es la redacción o no. (...) Lo que sí hacemos ver es que van a ser docentes y que (...) esto es un aprendizaje, o sea que la evaluación, el primer parcial, tiene que ser un aprendizaje, no para aprobar solamente. [Además], que entiendan que tienen que ser honestos con las producciones intelectuales de otros (entrevista, 2019).

También, observó que los y las estudiantes no perciben que la evaluación se realiza durante todo el proceso y no solamente al final de la cursada, algunos hacen los trabajos “para cumplir” y no consideran a la evaluación como oportunidad de crecimiento profesional. Entonces, en este sentido, los y las estudiantes dicen que “le ponen una nota” y, en algunos momentos, surgieron discusiones en los grupos de trabajo respecto de la calificación.

En relación con ello, Steiman (2008, p. 167) plantea que es necesario que “(...) en la clase se hagan presentes dos tipos de disposiciones: la disposición para enseñar (...) y la disposición para aprender (...); en la educación superior, tenemos que hacer profesionalmente nuestra parte, si la otra no está, ese ya es otro tema”. Y, al referirse a la disposición para aprender, lo hace desde el “querer” aprender, sin incluir los obstáculos que puedan presentarse. A su vez, el autor reflexiona que el sentido y el valor de las calificaciones no pueden perder la perspectiva de constituirse en un referente para los propios alumnos/as y en un referente del aprender.

Finalmente, la evaluación de lo “actitudinal” también es un desafío en Educación para la Salud para los y las estudiantes y no sólo la enseñanza de las diversas temáticas en los talleres con adolescentes en la escuela. En palabras de la docente, “plantear no solamente desde la evaluación, sino desde el diseño de actividades, el enfoque de promoción, y que después ellos traten de evaluar desde lo actitudinal y desde lo conceptual, es difícil, (...)”. Por ello, consideró que, en una propuesta de evaluación como el juego de roles, “se ponen en juego los valores, lo que piensa cada uno, cómo se posiciona uno en el papel del otro” (entrevista, 2019).

CAPÍTULO IV: Conclusiones

Las prácticas de evaluación en las asignaturas Salud Comunitaria y Ambiental, Salud Individual y Educación para la Salud y el Ambiente, que conforman el trayecto formativo en EpSyA del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN-UNaM, analizadas en el período 2019-2020, se enmarcan en el enfoque de evaluación formativa y, dentro de la misma, promueven diversas instancias de evaluación al servicio del aprendizaje de los y las estudiantes en las que se ponen en juego su autonomía y reflexión metacognitiva. En este sentido, la evaluación además de cumplir la función de permitir mejorar o transformar el proceso, brinda información sobre los aprendizajes que, son un insumo para la regulación de las prácticas de enseñanza y de evaluación a corto y largo plazo y, también permite certificar los conocimientos, competencias, valores y actitudes alcanzados por los y las estudiantes.

Recuperando los aportes de Furman y De Podestá (2013), Gvirtz y Palamidessi (2014), las prácticas de evaluación en EpSyA pueden ser caracterizadas de la siguiente manera:

Son una parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo central es el mejoramiento y la potenciación de los procesos de cambio y no solamente con respecto al desempeño de los y las estudiantes. Es decir, también proporcionan evidencias para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de las docentes.

Son coherentes con los propósitos de enseñanza y, por lo tanto, con las propuestas didácticas.

Implican la socialización de objetivos y criterios con los y las estudiantes para comprenderla como un insumo para su propio proceso de aprendizaje.

Involucran un juicio público que provoca efectos en los y las estudiantes, buscando resaltar su carácter abierto y transformativo. Y, en este sentido, tienen un papel fundamental la “devolución” o el “informe de evaluación” como parte del proceso formativo.

Atienden tanto a los procesos como a los resultados, en forma integrada, complementando lo cualitativo y lo cuantitativo.

Tienen en cuenta distintos tipos de contenidos (actitudes, valores, habilidades) y no sólo la apropiación de conceptos propios del área.

Además de la heteroevaluación se incluyen instancias e instrumentos de autoevaluación y coevaluación para fomentar la metacognición de los y las estudiantes.

Los criterios de evaluación se comunican al inicio de la cursada de cada una de las asignaturas (establecidos en los programas). También, se vuelven a retomar en las instancias de evaluación sumativa como los parciales individuales y/o grupales, indicando criterios específicos de la actividad a realizar y, mediante el uso de rúbricas como en Salud Comunitaria y Ambiental

y en algunos casos en Salud Individual y Educación para la Salud y el Ambiente. En general, se pudo observar la presencia de criterios epistémicos, de incidencia e institucionales (Steiman, 2008), manteniendo una continuidad a lo largo del trayecto formativo, de ahí su relación con el enfoque formativo de evaluación. Entre los epistémicos se puede mencionar la diferenciación empírica y práctica de acciones de prevención de la enfermedad y promoción de la salud; de incidencia, la participación individual en debates, juego de roles y análisis de casos; y los institucionales como la originalidad, creatividad, pertinencia y presentación de las producciones individuales y grupales, entre ellas materiales didácticos, y la capacidad de análisis, reflexión crítica y síntesis.

En relación a la evaluación de los aprendizajes en profundidad, en tanto conocimientos construidos, las docentes consideraron: el dominio de información relevante; comprensión, relación e integración de contenidos, uso de conocimientos para resolver problemas, analizar situaciones, tomar decisiones, crear productos; uso de las estrategias cognitivas generales (por ejemplo, comunicación clara y precisa) y específicas de cada dominio disciplinar (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Con respecto a los momentos, la evaluación se llevó a cabo al inicio (diagnóstica) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, durante el proceso (formativa) y al final (sumativa). En la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental se realizaron actividades de evaluación diagnóstica al comenzar cada módulo de contenidos que involucraron la conceptualización individual y colectiva sobre la salud y la enfermedad, el análisis de noticias sobre prevención y promoción de la salud, de un material audiovisual sobre soberanía alimentaria y la construcción de redes conceptuales vinculadas a la salud comunitaria.

En la asignatura Salud Individual, la evaluación inicial consistió en un formulario de KPSI (“Knowledge and Prior Study Inventory”, en castellano “Listado de Conocimientos Previos a la Enseñanza”) que involucra dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. En la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente también se implementó un formulario KPSI individual y la construcción de un mapa o red conceptual en forma grupal incorporando términos como: “sujeto”, “escuela”, “salud”, “promoción”, “prevención”, “desarrollo sustentable” y “ambiente”.

En general, la evaluación del proceso se llevó a cabo utilizando instrumentos como trabajos prácticos individuales y grupales y, en el caso de Salud Comunitaria y Ambiental y Salud Individual, incluyendo cuestionarios de múltiple choice a completar en el aula virtual luego de la lectura de la bibliografía. En los trabajos prácticos, se propusieron diversas actividades como la construcción de una línea de tiempo, trabajos colaborativos de indagación, revisión de la información proveniente de distintos de sitios webs, análisis de casos y de artículos periodísticos, presentación de un programa de televisión, análisis de proyectos, publicidades y películas, armado

de un “árbol” de problemas ambientales (Salud Comunitaria y Ambiental y Educación para la Salud y el Ambiente), diseño de materiales audiovisuales, de organizadores gráficos (infografías, mapas y redes conceptuales), entre otras. En el caso de Educación para la Salud y el Ambiente, se propusieron talleres de simulación e instancias de planificación, implementación de talleres de Educación para la Salud y Educación Ambiental destinados a estudiantes de nivel secundario donde la evaluación se focalizaba en el análisis reflexivo y crítico de las prácticas de enseñanza de la EpSyA.

De todas estas propuestas de evaluación formativa, se han analizado en profundidad por su carácter auténtico, las consignas del trabajo de indagación sobre los sistemas sanitarios locales o las políticas de salud en el marco de la pandemia por Covid-19, la producción de un programa de televisión sobre salud alimentaria y nutricional y el relevamiento de indicadores de salud ambiental de un barrio de la ciudad de Posadas (Misiones) en la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental. En Salud Individual, el análisis y resolución de casos sobre violencias, el trabajo de indagación a campo sobre temáticas vinculadas al consumo problemático de sustancias y la elaboración de una propuesta escolar o comunitaria para abordarlas. Y, en Educación para la Salud y el Ambiente, la construcción de controversias socio científicas locales sobre la salud o el ambiente y la elaboración de una “nueva agenda” de temas sobre adolescencias y juventudes en medios de comunicación televisivos y radiales. Habiendo recuperado los aportes de Anijovich y Cappelletti (2017), estas actividades simulaban contextos de intervención próximos a los campos en los que las y los futuros profesionales desarrollarán sus prácticas. Asimismo, se propusieron roles, audiencias o productos, es decir, la realización de algo “con sentido” en relación con el tema que se evalúa; se presentaron consignas que implicaban agrupamientos diferentes (individuales, en grupo, en parejas) y se ofrecieron diferentes opciones de recursos para analizar o de tareas a realizar, dando así la posibilidad de que los y las estudiantes elijan cómo mostrar sus desempeños.

Por otra parte, en Salud Comunitaria y Ambiental, se utilizaron rúbricas como asistentes de heteroevaluación (analíticas y holísticas), coevaluación y autoevaluación del desempeño grupal e individual en los trabajos prácticos colaborativos. Cabe aclarar que esta herramienta es elaborada por la docente y luego, socializada y utilizada por los y las estudiantes en lo que se va a evaluar, los mismos no participan en su construcción, lo cual puede considerarse un desafío. En Salud Individual se emplearon las mismas rúbricas de uso general para la evaluación entre pares y la autoevaluación mientras que, en Educación para la Salud y el Ambiente se utilizó una rúbrica holística para la evaluación del primer parcial.

En las tres asignaturas, como parte de la evaluación sumativa se realizaron dos exámenes parciales escritos con instancias individuales y/o grupales que recuperan lo trabajado durante el proceso, cuya aprobación es requisito para realizar la evaluación final que consiste en una

instancia de integratorio, para los y las estudiantes que promocionan, o el examen final, en el caso de quienes solamente hayan regularizado. En ambos casos, el instrumento de evaluación es un examen oral en el que los y las estudiantes deben presentar un mapa o red conceptual. Por otro lado, en el contexto de virtualidad que caracterizó al año 2020, se realizaron algunas adecuaciones en los instrumentos de esta instancia haciendo uso de diferentes herramientas TIC que ya se utilizaban en las prácticas de enseñanza de estas asignaturas y, se sumaron otras, como por ejemplo, la elaboración de un podcast en el integratorio de Salud Individual y la implementación y evaluación de microclases en video llamada de Google Meet como parte del segundo parcial de Educación para la Salud y el Ambiente.

Se puede destacar, al decir de Camilloni (2021), que las decisiones tomadas sobre los aprendizajes de los y las estudiantes, por las docentes de las asignaturas del trayecto formativo en EpSyA, tuvieron en cuenta la información que aportaron los diversos instrumentos e instancias de evaluación implementados, tanto del proceso como de resultados. Las consignas de las tareas de evaluación fueron las mismas para todos los y las estudiantes (evaluación uni-nivel) y se utilizaron estrategias de evaluación formativa como la observación (uso de listas de control de estudiantes) y las conversaciones (reuniones de las docentes con estudiantes para acompañar los procesos de construcción de los trabajos prácticos, planificaciones, etc.). A su vez, con respecto a esto último, las instancias de retroalimentación se realizaron de diferentes maneras: oral, escrita y como interacciones dialogadas formativas realizadas inmediatamente después de la tarea.

Por lo expresado anteriormente y recuperando el concepto de “cultura de la evaluación”, se puede evidenciar que la misma en el trayecto formativo en EpSyA del Profesorado Universitario en Biología está en sintonía con el enfoque constructivista de la educación. Es decir, el aprendizaje es visto como un proceso a través del cual el o la estudiante crea significados. El o la docente no es una persona que transfiere conocimiento, sino alguien que provee oportunidades para que los y las estudiantes usen el conocimiento y las habilidades que ellos y ellas ya poseen a fin de lograr la comprensión de nuevos temas y, se espera que, el o la docente provea tareas interesantes y cambiantes que motiven a los y las estudiantes a aprender (Birenbaum, 1996 como se citó en Kisilevsky, 2016). Asimismo, la evaluación se considera como una instancia para aprender, por tanto, tiene relevancia la función formativa y el error se considera fuente de aprendizaje. Facilita la autorregulación del aprendizaje a través de la retroalimentación oportuna y constante del estudiante (Mellado Hernández y Chaucono Catrino, 2015 como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2017).

Con respecto a la evaluación de las prácticas de enseñanza, las docentes de las tres asignaturas habilitaron espacios para que los y las estudiantes realicen una devolución a la cátedra aportando desde su opinión frente a las clases teóricas, a los trabajos prácticos, los aspectos a mejorar, el análisis de alguna dificultad que no pudo solucionarse, lo que distingue a la cátedra,

entre otras cuestiones. Se observó que se dio lugar a estas instancias al final de las cursadas y que se utilizaron como instrumentos cuestionarios y opiniones breves en forma oral. Si se retoman los aportes de Steiman (2008), se puede decir que además de realizar la evaluación de la enseñanza al final de la cursada, podría resultar significativo llevarla cabo en algún momento durante la misma, de manera que se puedan realizar “a tiempo” con cada grupo en particular, los ajustes necesarios en la propuesta de enseñanza. Y así, dichos ajustes pueden ser reconsiderados para futuros nuevos grupos.

Al momento de evaluar, las docentes reconocieron encontrarse con problemáticas vinculadas a las concepciones sobre la evaluación que tienen los y las estudiantes. Es decir, que realizaban los trabajos para cumplir con la tarea más que para aprovechar la instancia de formación y, por ello, copiaban producciones de otros compañeros y compañeras. También, percibieron que los trabajos, por lo general, no recuperan los conocimientos abordados en la cursada y, consideran que puede deberse al escaso tiempo que cuentan para apropiarse de determinados enfoques, conceptos y relaciones entre los mismos. Por otro lado, con respecto a las prácticas de enseñanza, se identificó como desafío el enseñar a evaluar contenidos actitudinales en EpSyA, principalmente en el momento de realizar talleres en la escuela secundaria. En el contexto de pandemia, los desafíos estuvieron relacionados al encuentro y la búsqueda de estrategias para el trabajo colaborativo.

Por otra parte, luego del análisis en profundidad de las prácticas de evaluación en el trayecto formativo de Educación para la Salud y el Ambiente y considerando el marco teórico que da sustento a este trabajo, se puede decir que las mismas están en consonancia con los pilares de la promoción de la salud (Figura 11): el *autocuidado*, en el sentido de que las instancias de autoevaluación promueven una reflexión sobre el propio proceso y el reconocimiento de las propias actitudes y valores respecto a la salud; la *ayuda mutua*, que se vincula con las diferentes instancias de evaluación entre pares y, todo ello, se llevaba a cabo implementando actividades orientadas a la construcción de *entornos saludables* que, al proponer un acercamiento al campo laboral de los y las docentes en formación, se les proporciona un carácter de autenticidad.

Al respecto, Guitart Aced (2002) sostiene que en la adquisición de las actitudes intervienen el o la estudiante, el objeto de la actitud (la salud en este caso) y las personas que interactúan, directa o indirectamente alrededor del objeto y, la relación entre todos ellos que se produce en el marco más amplio del contexto social, cultural e ideológico en el que se encuentran. En este aprendizaje, las docentes son referentes importantes de las normas y de los mecanismos de funcionamiento social (en un entorno saludable), al tiempo que también ayudan, ofrecen o evidencian maneras de resolver problemas y posicionarse cognitiva, emocional y conductualmente ante hechos y situaciones que orientan al aprendiz para construir y/o reelaborar sus propias actitudes.

Las actitudes pueden no estar totalmente concienciadas en las personas que las tienen, por ello son necesarias las reflexiones tanto desde el punto de vista de la enseñanza como del aprendizaje, a fin de que el o la estudiante sea consciente de sus actitudes, así como de las consecuencias que las mismas comportan para el cuidado de su propia salud (autocuidado). De esta manera, la autoevaluación fomenta el protagonismo del individuo, la posibilidad de reflexionar sobre sí mismo/a, de tomar conciencia de factores personales o externos que han influido en los resultados, la autorregulación de los aprendizajes, la responsabilización en el proceso de evaluación y la autonomía personal.

Por último, la coevaluación obliga no sólo a reflexionar sobre lo que se evalúa, el proceso seguido o los resultados obtenidos, sino también, trabajar capacidades de diálogo, empatía, búsqueda de argumentaciones, análisis de puntos de vista diferentes, aceptación de errores o características personales, aspectos necesarios para llegar a conclusiones compartidas y, a su vez, para la ayuda mutua.

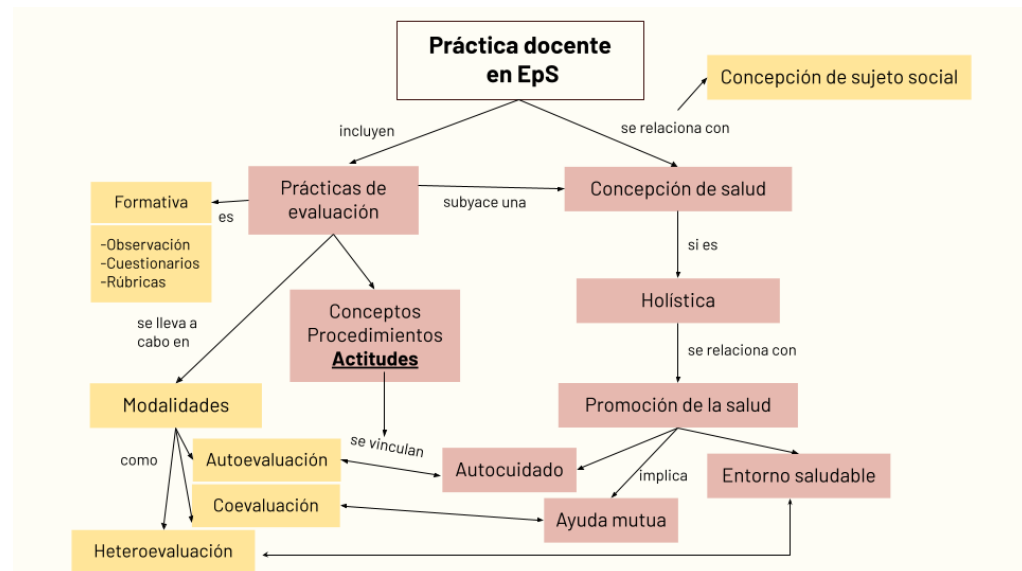


Figura 11: Prácticas de evaluación en EpS y su relación con la promoción de la salud.

Finalmente, como aporte para futuros trabajos de investigación, se propone el análisis de las prácticas de evaluación en las asignaturas Problemática del Ambiente y Ecología General del Profesorado Universitario en Biología de la FCEQyN (UNaM) y su comparación con lo presentado en este trabajo final. Otra línea de investigación puede estar centrada en conocer el impacto que tiene el enfoque formativo, los instrumentos y modalidades de evaluación en EpS para los y las estudiantes y egresados del Profesorado Universitario en Biología de esta facultad.

ANEXO

Anexo N°1: Guía de entrevista a los docentes de las asignaturas del trayecto formativo en Educación para la Salud y el Ambiente

Año 2019

1. ¿Cuál es el sentido/finalidad de la evaluación en la asignatura?
2. ¿Cuáles son los criterios de evaluación/acreditación que se priorizan?
3. ¿Cuál es el enfoque desde el que considera que se evalúa a los estudiantes?
4. ¿Qué instrumentos de evaluación se emplean?
5. ¿Se propone la autoevaluación de los aprendizajes y la evaluación mutua entre pares?
6. ¿Qué desafíos le plantean las prácticas de evaluación? ¿Qué problemáticas se presentan?
7. ¿Cómo podría describir a las producciones que presentan los alumnos en las instancias de evaluación?
8. ¿Se establecen instancias de retroalimentación?
9. ¿Podría recordar/relatar una experiencia de evaluación?
10. ¿Los resultados de la evaluación permiten la reflexión sobre la práctica? ¿En qué medida? ¿qué acciones se llevan a cabo?

Año 2022

1. En el contexto de ASPO (año 2020) ¿se realizaron modificaciones con respecto a las modalidades de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación)? ¿cuáles?
2. ¿Qué adecuaciones se llevaron a cabo en los instrumentos de evaluación en el contexto de virtualidad (principalmente trabajos prácticos)? ¿Qué criterios de evaluación se tuvieron en cuenta?
3. ¿Qué nuevos desafíos/reflexiones sobre la evaluación surgieron en el contexto de la virtualidad?
4. ¿Los estudiantes pudieron dar una devolución sobre las prácticas de enseñanza y evaluación de la cátedra? ¿mediante qué instrumentos? ¿qué aportes pueden destacar al respecto?

Anexo N°2: Registro de las observaciones de clase

Los datos recolectados fueron registrados en el cuaderno de campo de la siguiente manera:

Registro N°...		
Fecha:	Hora:	Lugar:
Entrevistador/a:		
Entrevistado/a:		
Descripción de la entrevista	Inferencias subjetivas	Análisis

Anexo N°3: Matriz de análisis de datos

Unidad de análisis	Categorías de análisis			
	<i>Instrumentos</i>	<i>Momentos</i>	<i>Modalidades</i>	<i>Enfoques, criterios y problemáticas</i>
Prácticas de evaluación de las docentes de las asignaturas del trayecto formativo en EpS				
Valores				

Anexo N°4: Consignas de los trabajos prácticos de la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental

TP N°1: Evolución histórica de la Salud Pública

Objetivos:

- Comprender la sucesión como categoría temporal que permite ubicar acontecimientos en el orden cronológico en que sucedieron (organizar y ordenar sucesos en el tiempo).
- Reconocer que las Líneas de Tiempo permiten visualizar con facilidad la duración de procesos y la densidad (cantidad) de acontecimientos.

En esta ocasión, la propuesta es elaborar una línea de tiempo sobre Orígenes e historia de la Salud Pública.

Elegimos esta herramienta porque permite ordenar una secuencia de eventos o de hitos sobre un tema, de tal forma que se visualice con claridad la relación temporal entre ellos.

Recuerde que, para elaborar una Línea de Tiempo sobre un tema particular, se deben identificar los eventos y las fechas (iniciales y finales) en que estos ocurrieron; ubicar los eventos en orden cronológico; seleccionar los hitos más relevantes del tema estudiado para poder establecer los intervalos de tiempo más adecuados; agrupar los eventos similares; determinar la escala de visualización que se va a usar y por último, organizar los eventos en forma de diagrama.

Su elaboración requerirá un trabajo en proceso a realizar durante estos primeros meses de desarrollo del espacio curricular. Para ello recurrirá a la información presentada por lxs distintxs autorxs durante el desarrollo de las clases del Quehacer Didáctico (General-Específico). En un primer momento se sugiere la relectura de los textos abordados y la recuperación de hechos, sucesos, representantes teóricos, etc. que sirvan de insumo para la elaboración de la línea de tiempo. A posteriori, se recomienda incorporar la nueva información que brinden los textos venideros.

Para su realización se sugiere utilizar alguno de los siguientes recursos online:

Tiki Toki <http://www.tiki-toki.com>

Timerine (español) <http://timerime.com/es/>

Trabajo de Indagación a Campo: Sistemas Sanitarios locales

1. Introducción

En función de los talleres, lo registrado en clase, el marco teórico y la bibliografía trabajada en la cátedra, realizaremos un trabajo de aproximación al campo (indagación).

Los Trabajos de indagación están orientados a investigar distintas demandas o situaciones sociales en la comunidad o en grupos sociales. Esto permite analizar diferentes formas de vida y percepciones que se originan en diversas culturas e interpretar los datos a la luz del marco teórico.

El trabajo de campo debe ser realizado por el investigador o la investigadora. Una observación directa es la que normalmente aplica el profesional en biología cuando observa especies en su medio natural. Ese concepto de “naturalismo” significa en términos etnográficos (lo que será nuestro trabajo de campo) un compromiso por observar y describir fenómenos sociales de una manera similar a como desde el modelo naturalista se estudia la flora o la fauna. En este sentido,

quienes nos dedicamos a indagar en aspectos sociales, observamos a nuestros “informantes” (quienes nos aportarán información que luego construiremos como datos) en su contexto natural.

Es decir, el campo es nuestro laboratorio.

Cuando comenzamos una indagación, hacemos lo que sabemos, y lo que sabemos son nuestras propias pautas de conducta y reacción, según las nociones familiares o cotidianas. Esto seguramente nos valdrá errores metodológicos y de conclusión, pero es el camino para ir construyéndonos como futuros investigadores.

Para que la interacción en campo sea posible, es necesario efectuar un tránsito gradual, crítico y reflexivo desde la participación en términos de quien hace la indagación, a la participación en términos de los actores sociales; pero una no existe sin la otra.

Un dato supone toda una serie de operaciones que se llevan a cabo en forma simultánea dentro de un sistema conformado por múltiples dimensiones. Hasta el dato más elemental conlleva una serie de decisiones teórico-metodológicas.

El dato aparece como producto de la relación de dos estructuras: la que permite atribuir una propiedad a un objeto, y la que posibilita estructurar sistemáticamente conjuntos de propiedades.

Todo dato es una relación, una construcción, en la cual participan elementos subjetivos. En las ciencias sociales, la objetividad está medida a partir de la explicitación de las condiciones de la investigación, el contexto, los imponderables de campo y la vivencia del investigador/a.

2. *Objetivos*

- Seleccionar o construir herramientas apropiadas para el ejercicio de indagación referentes al tema elegido.
- Analizar críticamente el material recogido en campo y elaborar un informe de avance a partir de la experiencia de indagación.
- Reflexionar sobre los procesos que produce realizar esta experiencia de trabajo en campo.

3. *Plan de acción*

Los integrantes del grupo deben acordar trabajar sobre una temática referida a la Organización sanitaria de Posadas o las acciones de salud del sistema sanitario mixto municipal. Luego recortarán el tema a partir del interés del grupo, los objetivos que se propongan, y el campo de acción posible para llevar a cabo las actividades.

Se trata de un trabajo de indagación donde se utilizan metodologías propias del campo social como son la observación participante y la encuesta. Se orientará el trabajo a usuarios y/o agentes del sistema de salud.

a. Planificación:

-Planteo de objetivos generales y específicos, escenarios de acción posibles, selección de herramientas pertinentes, diseño de instrumentos, elección de modo de registro, distribución de responsabilidades, entre otros.

b. Ejecución

-Primeras salidas a campo.

- Realización de cuestionarios estructurados, semiestructurados o abiertos; registros filmicos o fotográficos.

- Utilización de instrumentos de registro.

- Recolección y recopilación del material registrado.

c. Análisis de datos

- Identificación del material obtenido de las acciones en campo

- Organización de lo registrado según relación con objetivos

- Generación de matrices para volcado de información

- Interpretación de lo registrado y construcción de los datos

d. Elaboración de informe de avance

Cuando se redacta el informe final de una investigación se presentan las distintas etapas de la misma y, por razones de redacción y mejor comprensión del lector, se las presenta de manera lineal, aunque no siempre se haya trabajado en ellas en ese orden.

Los objetivos emergen de un análisis del problema en función del marco teórico o del posicionamiento crítico que se tenga. Los objetivos generales son la síntesis conceptual que engloba los objetivos específicos. Los específicos identifican las variables en estudio de forma tal que de ellos pueda deducirse claramente su operacionalización.

Nuestra muestra es la población o universo con el que decidamos o podamos trabajar. Conocer la mayor cantidad de características específicas de la población o universo que son relevantes para nuestro estudio, nos facilitará el trabajo en campo, el registro y la identificación de los datos obtenidos

Respecto de los resultados, estos se introducen presentando los datos descriptivos de la muestra estudiada. Si se presentan los datos obtenidos organizados y resumidos en tablas y gráficos, los mismos se enumeran en forma independiente, deben tener un título de indique las variables en juego en la tabla o gráfico y deben estar debidamente comentados. Este es un primer nivel de análisis de los datos, y se realiza en función de lo que observó estrictamente (“objetivamente”).

Un segundo nivel de análisis de los datos se plantea cuando evaluamos los resultados en función de los objetivos planteados (y de nuestras hipótesis). Se muestra en qué aspectos estos últimos se corroboran o no.

Ya en un tercer nivel de análisis de datos evaluamos los resultados obtenidos en función del marco teórico, de los antecedentes, de otras fuentes de consulta y de las interpretaciones de la indagación que hicimos. En este punto se exponen las “consecuencias” teóricas y prácticas del trabajo de indagación, interrogantes e hipótesis que quedan abiertos a futuras investigaciones, sugerencias y recomendaciones.

4. Anexo I: Esquema de Informe

Portada: Figura el título del informe (Frase que define el contenido del documento), un subtítulo si procede y la fecha de emisión del documento. Autores. Índice o tabla de contenidos

Introducción: Breve descripción del trabajo realizado.

Cuerpo del trabajo: Se presenta un breve marco teórico, desarrollo, exposición y análisis de los datos. También incluiremos allí los primeros resultados de esta indagación (narración objetiva del dato).

Conclusión: Se describe el análisis de los resultados en función de los objetivos e hipótesis planteados y de los marcos teóricos e interpretaciones.

Bibliografía y otras fuentes: Citar las fuentes de información según normas APA.

Anexos: Si es necesario y/o requerido, se incluirán los modelos de encuestas utilizados.

5. Bibliografía

Livio Grasso (2006) Encuestas: Elementos para su diseño y análisis. Córdoba: Grupo Editor.

Presentación de resultados:

Cada grupo organizará una presentación con los resultados del trabajo de indagación acompañado de un informe escrito para su calificación.

Cuestionario de autoevaluación 1

Pregunta 1 (puntúa como 1.00)

Las concepciones de salud han variado de acuerdo al momento histórico con el surgimiento de disciplinas que tienen que ver con ellas y que en actualidad coexisten. Seleccione una:

Verdadero

Falso

Pregunta 2 (puntúa como 0.50)

De acuerdo con Kornblit y Méndez Diz, la salud desde la concepción (elegir...) se enfoca en el bienestar orgánico del individuo. Y como contraparte la (elegir...) es el proceso que altera ese bienestar.

Pregunta 3 (puntúa como 1.00)

De acuerdo con los/as autores/as, la concepción sanitaria de la salud se enfoca en la relación existente entre el individuo y... Seleccione una:

El ambiente físico, las enfermedades infectocontagiosas, las prácticas dentro de la población.

Los centros de salud, hospitales, farmacias y médicos en general.

La historia clínica, la familia y las enfermedades hereditarias, la genética.

La economía, el nivel educativo y las tendencias políticas en asistencia social.

Pregunta 4 (puntúa como 0.50)

De acuerdo con Kornblit, la concepción (elegir...) de salud, permite entender que dentro de cada grupo social (familia, barrio, localidad, país) existe una definición peculiar de salud y que establece lo que se considera "normal" o "estar sano" en dicho grupo y que en ocasiones contrapone a la medicina oficial.

Pregunta 5 (puntuación como 1.00)

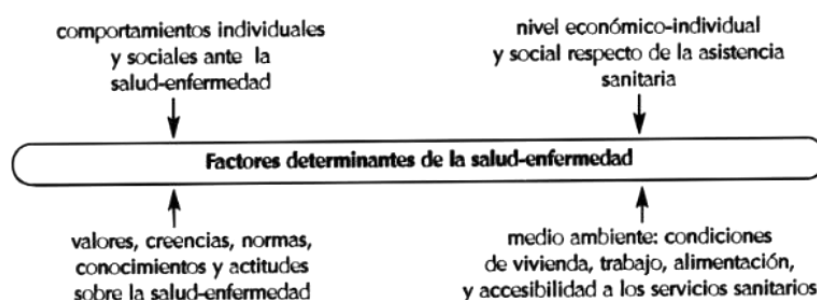
¿Cuál de las siguientes afirmaciones considera usted que refleja con mayor precisión la complejidad que surge de intentar conceptualizar la salud?

Seleccione una:

La salud y la enfermedad son estados discretos y claramente definidos, en los que el individuo alterna a lo largo de su vida, por alteraciones de orden de lo somático-fisiológico principalmente.

La salud y la enfermedad son procesos multidimensionales, y que la posibilidad de gozar un bienestar armónico surge de la interacción de los factores físicos, biológicos, psicológicos, sociales, culturales y ambientales que están interactuando.

Pregunta 6 (puntuación como 2.00)



De acuerdo al gráfico presentado, seleccione la interpretación más completa. Seleccione una:

En la práctica, la salud del individuo y de la población se encuentra determinada por el contexto y la diversidad cultural que les influye y condiciona tanto su nivel socio económico como así también el acceso de los servicios de asistencia de su comunidad.

La salud se determina a partir de la interacción de factores dentro de un contexto socio cultural particular donde se manifiestan una diversidad de comportamientos y actitudes individuales respecto a la salud y a la enfermedad. De acuerdo con esto, el individuo se hace partícipe en el logro de su salud en interacción con las características e influencias del ambiente y de dicho contexto, que condicionan su nivel de vida y el acceso a los servicios de asistencia sanitaria.

La salud se encuentra determinada por el nivel socio económico del individuo. Nivel que le permitirá acceder o no a los servicios de salud, como así también a sus diversas prestaciones con las que hará frente a la enfermedad. En este sentido, el individuo no participa directamente en el logro de su salud, sino de manera indirecta a través del logro de un ascenso económico.

Pregunta 7 (puntuación como 1.00)

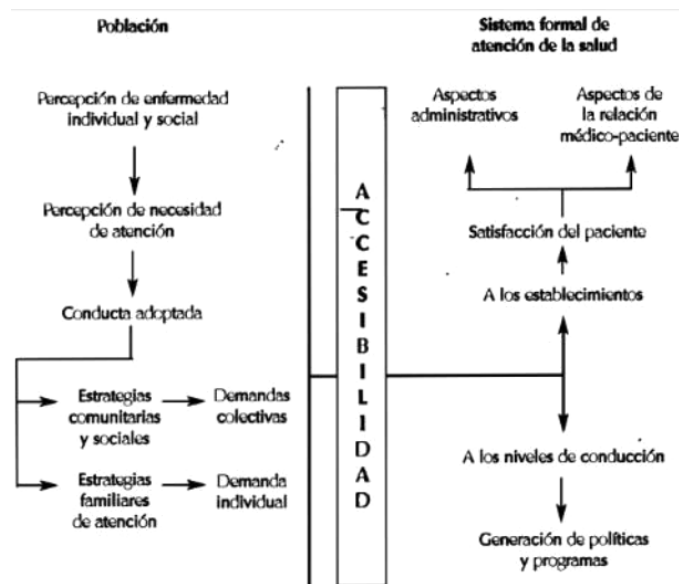
De acuerdo al gráfico. Seleccione la respuesta a la siguiente pregunta: ¿A qué se refiere la “accesibilidad cultural” a los servicios formales de asistencia de la salud según las autoras Kornblit A. L. y Méndez Diz, A. M. (2000)?

Seleccione una:

Al conjunto de valores, actitudes, prácticas y comportamientos propios del individuo y de la población, que faciliten u obstaculicen el acceso a los servicios de asistencia.

A las características geográficas y ambientales que facilitan u obstaculizan el transporte, traslado y acceso a los servicios de atención de la salud.

Al trabajo de los responsables administrativos de los servicios y centros de salud, que facilitan u obstaculizan el acceso a turnos, información precisa y programas de asistencia a la población en general.



Pregunta 8 (puntúa como 1.00)

Seleccione a qué corresponde cada enunciado respecto al concepto de Promoción o de Prevención:

- Estrategia poblacional destinada a mantener o preservar la salud (impide incidencia) (elegir...)
- Enfoque positivo, proactivo. Actúa sobre los determinantes de la salud. Es inespecífica. Es integral (físico, social, biológico). Relación con desarrollo y bienestar (elegir...)
- Estrategia individual, a veces poblacional, destinada a evitar la enfermedad (disminuye la incidencia o la prevalencia) (elegir...)
- Estrategia defensiva, reactiva. Actúa sobre los factores causales o de riesgo. Es específica (elegir...)
- Predominantemente dirigida a las personas (biológico). Relación con el desarrollo de servicios (elegir...)

Pregunta 9 (puntúa como 2.00)

Selecciona la respuesta correspondiente de la lista, respecto a las características de intervención de la Promoción y Prevención.

- Intervención en grupos de población, acción comunitaria. Intervención en ambiente y entornos saludables (elegir...)
- Participación ciudadana consciente y empoderada, autocuidado y ayuda mutua. Desarrollo de capacidades y potencialidades (elegir...)
- Acción multisectorial. Participación de sectores con lineamientos del sector salud (elegir...)
- Intervención en individuos (a veces en grupos de población y ambiente físico) (elegir...)

- Dominio del sector salud (hospitales, centros). Participación comunitaria de apoyo a este sector (elegir...)
- Instrumentos de intervención individual o masiva, desde los servicios de salud (elegir...)

TP N°2: La organización sanitaria

Consigna A):

Visita el sitio del Ministerios de Salud de la Pcia de Misiones <https://salud.misiones.gob.ar/>

Describe someramente el contenido de la página principal

- 1) Clicka en el link Institucionales y dentro del mismo analiza la Ley Provincial de Salud.
 - Resume el contenido / objetivo de la misma.
- 2) Clicka en el link Programas.
 - Revisa los programas nacionales y provinciales que están en vigencia.
 - Elabora un cuadro síntesis como el siguiente:

PROGRAMAS					
PROVINCIALES			NACIONALES		
Nombre/logo	Responsable	Descripción breve	Nombre/logo	Responsable	Descripción breve

- 3) Clicka en el link Comunicación

-Selecciona dos materiales para radio y dos afiches y/o folletos, fundamenta tu selección según sutilidad y los destinatarios

- 4) Recorre la página del Ministerio de Salud de la Nación: <https://www.argentina.gob.ar/salud>

-Revisa los materiales que se encuentran disponibles en el Banco de recursos y campañas: http://www.msal.gob.ar/index.php?option=com_ryc_contenidos. Selecciona una temática y describe con qué contenidos cuenta.

-Céntrate en la lectura de las publicaciones sobre la Problemática Dengue, Chikungunya y Zika.

-Compara estos materiales con los presentados en la página del Ministerio de Salud de la Provincia en la pestaña Enfermedades Vectoriales.

-Después de realizar la lectura de ambos materiales ¿cuáles son los criterios y contenidos que tendrías que tener en cuenta al elaborar material de difusión para la comunidad en general?

Consigna B):

-Visita la página http://www.paho.org/Spanish/dd/pin/alma-ata_declaracion.htm Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS, 6-12 de septiembre de 1978

-Visita la página <http://www.paho.org/Spanish/hpp/ottawacharterSp.pdf> Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud

-Visita la página http://www.who.int/healthpromotion/conferences/6gchp/BCHP_es.pdf Carta de Bangkok para la promoción de la salud en un mundo globalizado

-Analiza el cuadro comparativo disponible en la página https://escpromotorasdesalud.weebly.com/uploads/1/3/9/4/13940309/resumen_siete_conferencias_internacionales_promocin_de_la_salud.pdf ¿Cuáles son las similitudes, diferencias o complementariedades entre los tres documentos mencionados al inicio de la consigna? Redacta una reflexión sobre su análisis comparado especialmente en lo que respecta a la salud, la promoción de la salud y la función de la salud pública.

Cuestionario de autoevaluación 2

Pregunta 1 (puntuía como 2.00)

Escoja la respuesta que refleje con mayor amplitud la noción polisémica “salud pública”.

Seleccione una:

La salud pública forma parte de un conjunto de decisiones en relación a la política de un país, su economía y las distintas teorías respecto a lo que se entiende por salud. De esta manera, quedan determinadas la centralización del conocimiento y las prácticas de salud, de las cuales el conjunto de la sociedad es beneficiaria sin participación alguna.

La salud pública se puede entender tanto como un saber, una práctica y como un hecho social. Estas tres áreas mantienen estrecha relación entre sí (con sus múltiples tendencias y aproximaciones), y son subsidiarias de una o varias concepciones de salud subyacentes. La salud pública se puede entender como resultado de las prácticas que los profesionales realizan en los hospitales, centros de atención y políticas sanitarias. No es imprescindible por tanto conocer las diferentes tendencias respecto a las concepciones de “salud” que subyacen estas prácticas puesto que no hacen diferencia al momento de los hechos.

La salud pública en última instancia está a merced de lo que el conjunto de la sociedad entiende e interpreta lo que significa la salud y la enfermedad. En este sentido la salud pública solo se ocupa de promover buenos hábitos para que el sujeto no dependa directamente de los servicios sanitarios y alcance un bienestar total.

Pregunta 2 (puntuía como 3.00)

De acuerdo al contexto histórico de la primera mitad del s. XX, en el cual hubo un paso importante para el sistema del sector salud argentino, escoja la respuesta que represente con mayor precisión tal hecho. Seleccione una:

[...] fue así que el sector salud adoptó un modelo sanitarista, basado en la atención, principalmente de los enfermos. Este modelo fue impulsado por el ministro de salud y trabajo [...] modelo que se fundamenta con la idea de brindar progresivamente un servicio de obras sociales y prepagas, en particular a los trabajadores asalariados.

[...] dado que en el país triunfa un modelo sanitarista centrado en la atención, no resolvía los problemas de las enfermedades infectocontagiosas causadas por las condiciones socioeconómicas y educativas de los habitantes de la época. Desde luego que el ministro de salud Ramón Carrillo optó por adoptar un modelo higienista europeo que aún sigue vigente en nuestro país.

[...] por entonces, el sistema de salud argentino abandonaba una tradición higienista y pasó a centrarse en un modelo sanitario, con enfoque en los avances y los bienes de servicio. Así la salud pública se configuró en base a la idea fundamental de brindar nuevas

prestaciones con tecnología médica de punta a toda la población, especialmente a los enfermos.

[...] es así que el sistema de salud argentino abandona el foco en la tradición higienista para pasar a un modelo sanitario, centrado en la atención. Este modelo se configura en la práctica desde la idea fundamental de brindar progresivamente servicio y atención a toda la población, especialmente a los enfermos.

Pregunta 3 (puntúa como 3.00)

A partir de la siguiente pregunta, elija las respuestas que considere correctas de la lista. Puede seleccionar más de una. ¿Entre qué actores sociales se ha disputado históricamente por el control, la regulación y la gestión del sector salud en nuestro país? Seleccione una o más de una:

- Profesionales médicos
- Organizaciones privadas (prestaciones de servicios)
- Personal salubrista
- El Estado
- Obras sociales y prepagas
- Modelo sanitario
- Establecimiento de salud
- Organizaciones sindicales

Pregunta 4 (puntúa como 2.00)

¿En qué consistió la descentralización del sistema de salud?

traspaso de la responsabilidad desde el Estado Nacional hacia las Provincias y Municipios.

traspaso de la responsabilidad de la salud desde el Estado Nacional hacia las Provincias, Municipios, sectores sindicales y privatistas.

traspaso de la responsabilidad de la salud desde las Provincias y Municipios al Estado de Nacional.

TP N°3: Análisis de aspectos epidemiológicos

Consigna 1: A partir de la lectura de la presentación teórica, disponible en el aula virtual analiza la evolución de la concepción de la Epidemiología. Al comparar las siguientes definiciones de Epidemiología que diversos autores han dado a través del tiempo podrás verificar los cambios de enfoques. Analiza las definiciones e infiere con qué enfoque/concepción de la epidemiología se relacionan:

W.H.Frost (1927): "...ciencia de las enfermedades infecciosas entendidas como fenómeno de masas (o de grupo), consagrada al estudio de su historia natural y de su propagación, con arreglo a una determinada filosofía..."

M. Greenwood (1934): "...estudio de la enfermedad como fenómeno de masas..."

K.F. Maxcy (1941): "...el campo de la ciencia médica interesado en las relaciones de los varios factores y condiciones que determinan las frecuencias y distribuciones de un proceso infeccioso, una sola enfermedad o un estado fisiológico en una comunidad humana..."

Payne (1965): "...la Epidemiología es el estudio de la salud del hombre en relación con su medio..."

B. MacMahon y T.F. Pugh (1970): "...estudio de la distribución de las enfermedades en el hombre y de los factores que determinan su frecuencia..."

J.N. Morris (1975): "...ciencia fundamental de la medicina preventiva y de la salud comunitaria..."

M. Terris (1980): "...una ciencia extremadamente rica y compleja ya que debe estudiar y sintetizar los conocimientos de las ciencias biológicas, del hombre y de sus parásitos, de las numerosas ciencias del medio ambiente y de las que se refieren a la sociedad humana..."

Jenicek (1996): "...un razonamiento y un método, propios de un trabajo objetivo en medicina y en otras ciencias de la salud, aplicados a la descripción de los fenómenos de salud, a la explicación de su etiología y a la búsqueda de los métodos de intervención más eficaces..."

Consigna 2: Para pensar y analizar el papel del contexto social y cultural en la comprensión de los procesos de Salud y Enfermedad...

Es conveniente tener presente que intentar conocer una causa de un evento de Salud o Enfermedad no es lo mismo que entenderla. Podemos conocer las causas a través de los métodos antes descritos, pero si no entendemos el contexto social y cultural en el que aparecen, así como la importancia de los fenómenos locales, nuestro conocimiento será insuficiente.

La epidemiología permite abordar una problemática, cuantificando y calificando –en leves, moderados o graves- los problemas de Salud. Busca conocer las causas, pero fundamentalmente intenta comprenderlas. A las causas se llega con el uso de los métodos epidemiológicos (descriptivo, analítico observacional y analítico experimental), a la comprensión a través de la "contextualización", es decir, conociendo como el contexto social e histórico, la ideología y las políticas inciden en la generación de eventos de Salud y Enfermedad (carácter interdisciplinario de la Epidemiología).

Análisis de caso:

Reflexione sobre las características sociales y culturales de su localidad que podrían, tal vez, estar asociadas con el evento.

Por ejemplo, los resultados del análisis de los datos registrados a través del Sistema de

Vigilancia de la Salud mostraron que en un Municipio (X) hubo un importante número de niños afectados por una enfermedad respiratoria: Bronquiolitis. Esto preocupó a un funcionario del sector de Salud, quien comunicó a otros funcionarios del Municipio vecino (Y) que la cifra ascendía a 149 casos. Su preocupación fue mayor aun cuando los funcionarios del Municipio (Y) le comentaron que en su ciudad sólo se habían reportado 60 casos.

Resuelve:

¿También te hubiera alarmado o hubieras deseado contar con otros datos para poder comparar la ocurrencia de la enfermedad en las dos poblaciones?

¿Sobre qué aspectos o características de la población te hubiera interesado tener información para comprender mejor el evento?

¿Cómo crees que las condiciones del contexto (geográficas, climáticas, ambientales, sociales, económicas, culturales, laborales, etc.) pueden incidir en una mayor o menor frecuencia de la enfermedad?

¿Cuáles serían las consecuencias que esta enfermedad podría producir en la población de tu municipio?

Consigna 3: Analiza el artículo periodístico de La Nación “Preocupación por el notable aumento de los casos de sífilis en los últimos años” (18/05/2018) disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2135634-preocupacion-por-el-notable-aumento-de-los-casos-de-sifilis-en-los-ultimos-anos>

Al análisis del artículo periodístico proponemos que lo realices incorporando una mirada epidemiológica de la información que brinda. Para ello utiliza los siguientes interrogantes:

¿De qué habla?	¿Qué datos se tomaron?	¿Muestra el comportamiento del fenómeno en la población?	¿Se establecen asociaciones?
¿De quién habla?	¿Cómo se tomaron?		¿Se efectúan experiencias o modificaciones?
¿Para qué?			¿Se elaboran predicciones?

Los interrogantes se basan en las siguientes categorías epidemiológicas:

Problemática planteada	Variables evaluadas	Indicadores	Factores causales y grupos de riesgo
Población en estudio, espacio y tiempo	Instrumentos utilizados		Acciones de control sobre variables
Objetivos de estudio			Modelos

Elabora una conclusión al respecto.

Consigna 4: Realiza la lectura del texto “Nociones de epidemiología” Kornblit y Méndez Diz. En: La salud y la enfermedad: Aspectos biológicos y sociales. Aique. Bs. As: 2000.

-Describe la significación que tiene la causalidad en Epidemiología.

-Busca información científica actualizada dentro de sitios argentinos sobre la sífilis: su comportamiento como enfermedad infectocontagiosa; datos epidemiológicos del país, la región y la provincia (Boletín Integrado de Vigilancia- N°345-SE04/2017), su condición de epidemia, endemia o pandemia; la población expuesta al riesgo, prevalencia e incidencia de la enfermedad, tasas de morbilidad y de mortalidad, entre otros.

-Elabora un informe con la información recolectada y consigna la bibliografía consultada.

Consigna 5: Realiza la lectura del texto “Demografía sin números. El contexto económico y cultural de la mortalidad infantil en Brasil” Scheper-Hughes, N. En Antropología del desarrollo. Editorial Paidós. Barcelona: 1999.

-Expresa con sus palabras las ideas centrales que plantea la autora con respecto a la “Epidemiología sin números”.

- ¿Qué datos podría aportar esta perspectiva epidemiológica a la explicación de la persistencia de la sífilis en nuestro país y el mundo?

Cuestionario de autoevaluación 3

Pregunta 1 (puntuía como 1.00)

Empareje de acuerdo a la definición correspondiente:

- Incidencia (elegir opción...)
- Prevalencia (elegir opción...)
- Morbilidad (elegir opción...)

Pregunta 2 (puntuía como 2.00)

De acuerdo con los diferentes enfoques que tuvo la epidemiología como ciencia durante su evolución histórica y que aparecen en la siguiente lista, empareje la opción correspondiente a cada una de ellas:

- Procesos crónicos (elegir opción...)
- Procesos infecciosos (elegir opción...)

Pregunta 3 (puntuía como 2.00)

La epidemiología, durante su evolución como disciplina, ha sostenido modelos teóricos que sustentaron históricamente sus prácticas y abordajes. Y ha transitado desde... Seleccione las respuestas que considere correctas:

- un modelo de la unicausalidad a uno de la multicausalidad
- un modelo centrado en procesos crónicos a uno centrado en los procesos infecciosos
- un modelo médico-biologicista a un modelo multidisciplinar
- un modelo integral a un modelo particular
- un modelo crítico a un modelo unicausal.

Pregunta 4 (puntuía como 1.00)

La epidemiología actualmente abarca muchos aspectos de la salud humana, tanto que se habla de una Epidemiología Crítica: propia de la medicina social con un enfoque en los procesos salud y enfermedad que tienen lugar en el seno de las sociedades y la riqueza de su análisis yace en la detección de situaciones de inequidad social como causantes de dichas problemáticas. Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Pregunta 5 (puntuía como 4.00)

Al comparar las definiciones de Epidemiología que diversos autores han dado a través del tiempo podrás verificar los cambios de enfoques. Analiza las diferentes definiciones e infiere con qué enfoque/concepción de la epidemiología se relacionan:

- Jenicek (1996) "...un razonamiento y un método, propios de un trabajo objetivo en medicina y en otras ciencias de la salud, aplicados a la descripción de los fenómenos de

- salud, a la explicación de su etiología y a la búsqueda de los métodos de intervención más eficaces..." (Elegir opción...)
- M. Terris (1980) "...una ciencia extremadamente rica y compleja ya que debe estudiar y sintetizar los conocimientos de las ciencias biológicas, del hombre y de sus parásitos, de las numerosas ciencias del medio ambiente y de las que se refieren a la sociedad humana..." (Elegir opción...)
 - Payne (1965) "...la Epidemiología es el estudio de la salud del hombre en relación con su medio..." (Elegir opción...)
 - K.F. Maxcy (1941) "...el campo de la ciencia médica interesado en las relaciones de los varios factores y condiciones que determinan las frecuencias y distribuciones de un proceso infeccioso, una sola enfermedad o un estado fisiológico en una comunidad humana..." (Elegir opción...)
 - B. MacMahon y T.F. Pugh (1970): "...estudio de la distribución de las enfermedades en el hombre y de los factores que determinan su frecuencia..." (Elegir opción...)
 - W.H.Frost (1927): "...ciencia de las enfermedades infecciosas entendidas como fenómeno de masas (o de grupo), consagrada al estudio de su historia natural y de su propagación, con arreglo a una determinada filosofía..." (Elegir opción...)
 - J.N. Morris (1975): "...ciencia fundamental de la medicina preventiva y de la salud comunitaria..." (Elegir opción...)

TP N°4: Educación Alimentaria y Nutricional

Las prácticas alimentarias: un cruce entre lo biológico, lo sanitario, lo tecnológico, la cultura...

Consigna:

- a) Abrir la heladera de tu casa, a través de la imagen tomada con celular o cámara fotográfica, listar y describir brevemente los alimentos almacenados en ella.
- b) Justificar su presencia desde la perspectiva sanitaria, teniendo en cuenta la gráfica de la alimentación saludable y las recomendaciones sobre higiene e inocuidad de los alimentos. (En la bibliografía complementaria hay folletería que puede ayudarte a resolver este ítem).
- c) Identificar las perspectivas socioculturales que pueden haber influenciado la elección, compra, preparación y guardado de los alimentos o comidas presentes en tu heladera. Justificar.

Elección de comidas saludables

Consigna: La gran salida del domingo había llegado, Graciela y Pedro y sus hijos Matías y Laura tienen todo listo. Ir a comer a la casa de la abuela María es toda una aventura, ella prepara las mejores comidas para que todos estén felices.

Al llegar a la mesa familiar, adornada para la ocasión, la abuela presenta tres menús diferentes.

Menú 1	Menú 2	Menú 3
Sopa de avena Milanesa con puré mixto (papa y calabaza) Ensalada de frutas Pan blanco Agua	Sopa de crema de arvejas Fideos caseros de huevo con salsa de tomate y queso rallado Arroz con leche Pan blanco Jugo natural de naranja	Sopa de verduras (variadas) Hamburguesa casera con arroz primavera (arveja, choclo, zanahoria y mayonesa). Pan integral Flan de vainilla Limonada y gaseosa

- a) ¿Cuál consideras que es el más saludable? ¿Por qué?
- b) ¿Qué diferencia hay entre cada uno?
- c) ¿Qué grupos de alimentos encontramos en las comidas que preparó la abuela? (En la bibliografía complementaria hay folletería que puede ayudarte a resolver este ítem)
- d) ¿Podrías inferir el aporte nutricional de cada uno?

Organizando las compras

Consigna: ¿Cómo podemos ayudar a que los vecinos de la ciudad de Posadas realicen las compras de alimentos de manera segura?

-Elabora una infografía sobre la compra de alimentos en el supermercado y el transporte hasta la vivienda.

Puedes usar este programa: <https://es.venngage.com/> u otro que te permita descargarla.

Salud Alimentaria y Nutricional, una propuesta televisiva

Consigna: Producir un programa de televisión de 20 a 30 minutos, de divulgación y educación sobre la salud alimentaria y nutricional, destinada a toda la población misionera (para proyectarse en la TV abierta, por ejemplo, Canal 12).

Consideraciones:

- El trabajo debe incluir la participación efectiva de todos los integrantes del grupo.
- Si bien requiere la selección de material y contenidos, esta debe dar cuenta de los marcos teóricos desarrollados y la bibliografía presente en el cuadernillo.
- Debe contar con entrevistas a expertos, consultas del público, propagandas y spot publicitarios y otros contenidos que el grupo considere pertinentes, siempre con el objeto de informar y divulgar sobre salud alimentaria y nutricional.
- El programa puede representarse en el aula, con todos aquellos elementos escenográficos que necesite o proyectarse en un único material audiovisual (Traer en soporte digital o computadora).
- La tarea será evaluada de manera colaborativa, los criterios serán establecidos al inicio de la clase de presentación.

Cuestionario de autoevaluación 4

Pregunta 1 (puntúa como 2.00)

¿La correcta manipulación de los alimentos, su procesamiento, su selección, como así también la inocuidad en la preparación, sea un hogar o establecimiento de elaborados, está directamente relacionada a la seguridad alimentaria y por ende concierne a la salud pública? Seleccione una:

Verdadero: porque así se previene la transmisión de enfermedades a través de los alimentos.

Falso: se considera que las personas deben saber cómo preparar alimentos de manera segura ya que eso se aprende de la familia.

Falso: la seguridad alimentaria es responsabilidad del Estado en cuanto al aprovisionamiento de alimentos y a su acceso, y no acerca de lo que las personas hagan con ellos en sus hogares.

Sí.

Verdadero: porque se necesita una preparación adecuada de los alimentos para el aprovechamiento de nutrientes en el organismo.

Pregunta 2 (puntuación como 2.00)

Empareje los conceptos correctamente:

- Pone en valor la producción y el consumo local (elegir opción...)
- Intervención en las políticas alimentarias de una región para la autogestión (elegir opción...)

Pregunta 3 (puntuación como 3.00)

Lea el siguiente enunciado de un caso hipotético: “Los problemas nutricionales existentes en determinados sectores de la población a pesar de la disponibilidad física suficiente y continua de alimentos inocuos y seguros, son causados por el escaso nivel adquisitivo de algunas familias que se encuentran en distintos grados de pobreza. Por lo tanto, para asegurar una buena nutrición en toda la población se podría trabajar una serie de medidas estatales destinadas a la regulación de precios de la canasta y promover el desarrollo económico en las familias a través del empleo”. ¿Desde qué dimensión del concepto de seguridad alimentaria se estaría abordando el problema? Seleccione una:

- Acceso
- Utilización
- Disponibilidad física
- Estabilidad

Pregunta 4 (puntuación como 3.00)

Teniendo en cuenta el problema anterior supongamos el siguiente caso: “Se ha observado que, en distintos sectores de la población, donde viven familias con elevado poder adquisitivo y en donde también existe suficiente disponibilidad y acceso a los alimentos de manera continua (supermercados, ferias francas, locales de comida rápida, restaurantes), las estadísticas muestran que aún se halla problemas de malnutrición en niños y adultos de este sector”. Respecto al problema anterior, se puede afirmar que la cuestión económica (poder adquisitivo de las familias) no parece ser el problema principal. ¿Qué factor usted propone considerar para abordar el problema en este caso?

- El factor cultural y la educación alimentaria y nutricional para poder escoger alimentos nutritivos que suplen las necesidades de cada persona/familia.
- El factor del transporte y entrega de productos para el abastecimiento de alimentos nutritivos desde las fuentes de producción a la mesa de las familias.
- El factor de accesibilidad para poder suplir las necesidades alimentarias básicas.

Análisis de algunos indicadores en distintos lugares de Posadas utilizando TIC

1. Descripción:

Se invita a la conformación de un grupo colaborativo sobre el estado de salud ambiental de un barrio de la localidad de Posadas.

Para ello cada grupo elegirá como objeto de estudio el barrio o sector de un barrio de la ciudad de Posadas de alguno de los integrantes.

El grupo realizará una descripción de la zona seleccionada y deberá geo-referenciar y delimitar el espacio a estudiar utilizando Google Maps.

En el espacio delimitado, cada grupo realizará distintas actividades: encuestas a vecinos sobre calidad del aire y del agua; análisis de ruidos y evaluación de la disposición de residuos.

Luego, analizarán los datos registrados y grupalmente diseñarán un árbol de problemas sanitarios de la zona.

2. Tareas a distribuir por cada un/a integrante

Tema Agua:

Elaborar una presentación sobre “Agua y Contaminación” utilizando Prezi a partir de la lectura del material bibliográfico obligatorio Cap. 6 Salud Ambiental básica y Salud Ambiental infantil Contaminación y contaminantes del agua.

Realizar encuestas semiestructuradas a vecinos que permitan conocer las condiciones de accesibilidad al agua potable. Procesarlas utilizando Excel o Word. En la presentación deberá incluir el análisis de los datos de la encuesta.

Tema Aire:

Elaborar una presentación sobre “Aire y Contaminación” utilizando Prezi a partir de la lectura del material bibliográfico obligatorio Cap. 5 Salud Ambiental básica y Salud Ambiental infantil Contaminación y contaminantes del aire interior y del aire exterior

Realizar encuestas semiestructuradas a vecinos que permitan conocer las condiciones de calidad de aire interno y de la comunidad. Procesarlas utilizando Excel o Word. En la presentación deberá incluir el análisis de los datos de la encuesta.

Tema Ruido:

Elaborar un video utilizando Movie Maker (www.windows-movie-maker.org/es) u otra aplicación para la presentación con el encuadre teórico y el análisis de los datos obtenidos.

Para coleccionar la información deberá diseñar un estudio muestral en distintos sitios del barrio a distintos horarios del día y hacer un informe sobre la calidad sonora del lugar de estudio. (Referenciar las zonas de medición). Utilizar sonómetro Sound Meter para celular u otra aplicación similar.

Material de consulta: Salud Ambiental infantil. Contaminación sonora.

Tema Suelo:

Elaborar una presentación sobre “Residuos sólidos y Contaminación” utilizando Prezi a partir de la lectura del material bibliográfico obligatorio: Colección Educar para el Ambiente. Gestión de residuos sólidos.

Realizar un recorrido por el barrio identificando zonas de manejo de residuos, debiendo reconocer posibles focos contaminantes. Documentar con registro fotográfico. Incluir en la presentación encuadre teórico y el análisis de los datos obtenidos.

3. Tareas a realizar conjuntamente una vez que se tengan todos los datos parciales:

Elaborar un árbol de problemas sanitarios de la zona de trabajo. ¿Cómo construir un árbol de problemas? Ver tutorial.

Puede utilizar para el diseño el programa https://www.canva.com/es_ar/ u otro similar

4. Tarea autoevaluación individual

Cada integrante del grupo producirá un relato que recupere lo que ha significado la experiencia de trabajo, titulado: “Yo, promotor de la Salud ambiental”. El mismo será mostrado a través de una presentación animada elaborada con Powtoon (<https://www.powtoon.com/home/g/es/>)

5. Encuentro presencial

Cada grupo tendrá 45 minutos de exposición. Se recomienda traer una computadora con todas las producciones en una carpeta asegurándose el buen funcionamiento técnico y de sonido.

Instancia coevaluación: se entregarán rúbricas para autoevaluación, evaluación de los integrantes del trabajo cooperativo y evaluación de la producción grupal.

Para finalizar cada integrante proyectará su producción "Yo, promotor de la salud ambiental".

Cuestionario de autoevaluación 5

Pregunta 1 (puntuía como 2.00)

Los conocimientos sobre la Salud Ambiental, así como sus modelos de intervención y tendencias, son de gran interés en la formación de profesiones relacionadas a la salud y la educación, porque es parte importante para el control y prevención de enfermedades en la población. Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Pregunta 2 (puntuía como 3.00)

Cuando nos referimos a la salud ambiental, existen diversos tipos de medios por los cuales los contaminantes generan una serie de problemas a la salud humana. Indique cuáles son estos medios. Seleccione una o más de una:

- Aire
- Objetos varios
- Suelos
- Agua
- Alimentos

Pregunta 3 (puntuía como 3.00)

Se puede hablar de contaminación ambiental cuando tiene lugar en:

Seleccione una o más de una:

- Reservas naturales protegidas
- Naturaleza -ríos, arroyos, parques, bosque nativo-
- Ámbito ocupacional/trabajo
- Ámbito rural y de producción agrícola-ganadera
- Hogares y escuelas

Pregunta 4 (puntuación como 2.00)

Promover ambientes saludables depende únicamente de los esfuerzos que las industrias a gran escala sean capaces de hacer para disminuir la cantidad de contaminantes que liberan al ambiente así como también de resarcir los efectos nocivos provocados a la población. Seleccione una:

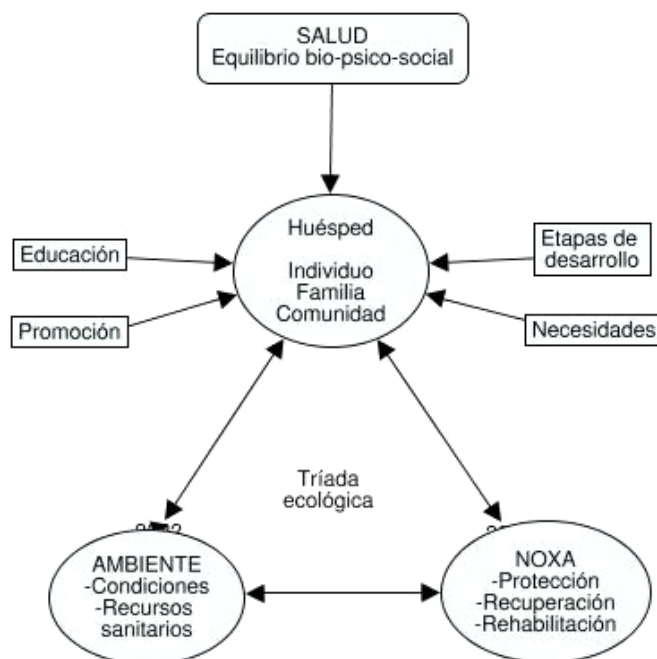
Verdadero

Falso

Anexo N°5: Evaluaciones parciales de la asignatura Salud Comunitaria y Ambiental

PRIMER PARCIAL (2019)

- 1) Elabore un texto que manifieste la relación histórica entre los siguientes conceptos: salud (percepciones, representaciones y concepciones), salud pública, promoción de la salud y epidemiología. Tenga en cuenta la incorporación de otros conceptos que considere indispensables para la comprensión de las ideas plasmadas en el escrito.
- 2) Analice el siguiente esquema, a la luz de los textos abordados:



- a. ¿Considera que están presentes los determinantes de la salud? En caso afirmativo o negativo, justifique su respuesta.
 - b. ¿Considera que responde a una concepción cultural de salud? En caso afirmativo o negativo, justifique su respuesta.
 - c. ¿Considera que se adecua al actual enfoque de promoción de la salud? En caso afirmativo o negativo, justifique su respuesta.
- 3) Elabore una propuesta de Promoción de la Salud para familias de un barrio de Posadas.
 - a. Identifique los criterios que debe tener en cuenta para diseñar una propuesta de promoción.
 - b. Redacte la propuesta estableciendo tema, objetivo/s, responsable y acciones.
 - 4) Analice la noticia **Tuberculosis: una enfermedad cada vez más mortal en Argentina (Infobae, 2019)** desde una mirada epidemiológica: ¿de qué habla? ¿de quién habla? ¿para qué? ¿qué datos se tomaron? ¿cómo se tomaron? ¿muestra el comportamiento del fenómeno en la población? ¿se establecen asociaciones? ¿se efectúan experiencias o modificaciones? ¿se elaboran predicciones? Elabore un texto argumentando sobre su validez epidemiológica.

Infiera qué aportes podría brindar un estudio de epidemiología sin número o crítica a esta problemática. Disponible en:

<https://www.infobae.com/salud/2019/03/23/tuberculosis-una-enfermedad-cada-vez-mas-mortal-en-argentina/>

SEGUNDO PARCIAL (2019)

Consignas:

- 1.** Analizar el diagnóstico del Proyecto Socio-comunitario facilitado por los docentes. Según el criterio del grupo:

Identifiquen y enumeren las problemáticas detectadas en el marco de los módulos de salud alimentaria.

¿Con qué factores determinantes de la salud pueden relacionarse? Describir y explicitar teóricamente los determinantes involucrados.

¿Con qué acciones de salud implementadas por el municipio, la provincia o la nación están relacionadas? Describir los programas y modos en que se beneficiaría la comunidad afectada.

- 2.** Proponer y escribir acciones de promoción y prevención que podrían realizarse con esa comunidad desde las concepciones socioculturales y sanitarias de la salud.

- 3.** Teniendo en cuenta el contexto y los distintos destinatarios mencionados en el diagnóstico, elaborar:

-Folletería y/o volantes preventivos (Publisher u otro programa de diseño). Justificar producción.

-Una presentación teórica destinada a los adultos (PowerPoint o Prezi). Justificar producción.

-Dos actividades participativas para la comunidad en general. Planificación de las propuestas conteniendo: título, destinatarios, justificación, objetivos, metodología.

Pautas de entrega: carátula, desarrollo, bibliografía y webgrafía consultada. Anexo con las producciones.

Anexo N°6: Consignas de los trabajos prácticos de la asignatura Salud Individual

Cuestionario “Adolescentes, riesgos y resiliencia”

Pregunta 1 (puntúa como 2.00)

Silvia Duchatzky comenta que no está de acuerdo hablar solo de prevención, como suele hacer en campañas como por ejemplo del VIH, esto es porque...

Selecciona una o más de una:

- está asociada a predecir o anticipar algo
- los jóvenes y adolescentes no están interesados en cuestiones como el VIH
- la información en sí misma no genera un impacto subjetivo
- los adolescentes son descuidados por naturaleza entonces no tiene sentido



Pregunta 2 (puntúa como 1.00)

Para Duschatzky, la escuela es un lugar de encuentro y por ende es motor de pensamiento colectivo y de producción grupal, donde la cultura escolar es pilar en la construcción del sujeto.

Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Pregunta 3 (puntúa como 1.00)

La felicidad es equivalente al bienestar subjetivo, incluye aspectos emocionales y evaluaciones cognitivas que realizan respecto a sus vidas, lo que la hace compleja.

Se puede reconocer ciertos factores que van a influir en la percepción de la felicidad: rasgos de personalidad + variables individuales sociodemográficas y económicas + variables macrosociales. Los cuales varían con el tiempo, tanto a nivel individual como social.

Seleccione una:

- Verdadero
- Falso

Pregunta 4 (puntúa como 1.00)

En la investigación de Méndez Diz se han notado contradicciones, la mayoría de los jóvenes que participaron del estudio se consideran más felices que los demás, dicen sentirse satisfechos con su vida, pero pocos son los que evalúan sus condiciones de vida como buena, la mayoría dice regular.

La posible explicación a esto es...

Seleccione una:

- Las diferencias entre las clases sociales
- Se perciben superiores a los demás en cuanto a atributos deseables socialmente y a un posible optimismo funcional
- Al clima social.

Pregunta 5 (puntuación como 2.00)

La _____ favorece el _____ de los jóvenes y adolescentes, su _____ brinda un manejo adecuado de las _____ de _____ lo que implica la posibilidad de analizar cómo se produjeron, _____ de ellos y _____ de solución en _____.

El _____ incide en las características y resolución de esta etapa. Los mecanismos sociales que dificultan la inserción laboral de los jóvenes y aumenta la _____ dividen a la _____ en tres grupos.

_____ con mejores _____ para capacitarse laboralmente.

Los que ingresan al _____

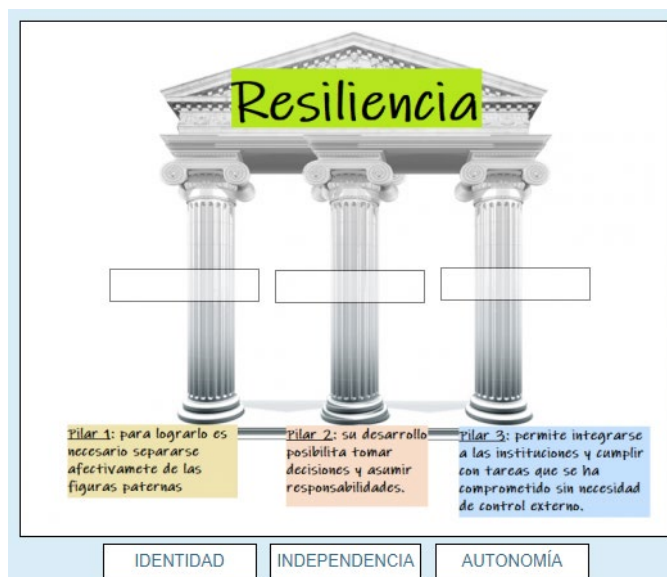
Estas condiciones, sumada la _____ social y familiar, incrementa la situación de _____. Los problemas socio económicos han contribuido a que la adolescencia se vuelva más _____ y difícil de resolver.

Fuente: “Resiliencia en los adolescentes” de Munist y Suarez Ojeda.

deserción escolar	mercado laboral	contexto social	aprender	población adolescente
desarrollo	oportunidades	compleja	marginación	resiliencia
conjunto	generar alternativas	experiencias	desocupados	escolarizados
construcción	fracaso	crisis		

Pregunta 6 (puntuación como 1.00)

La resiliencia cuenta con tres pilares fundamentales los cuales tendrán características particulares y se diferencian de otros según cuáles hayan sido nuestras historias de vida y cómo hayan sido. Coloca la palabra en el pilar correcto según las pistas indicadas.



Pregunta 7 (puntuación como 2.00)

A continuación, se presenta una serie de enunciados que reflejan ideas de los distintos autores que se han tenido en cuenta en las actividades anteriores, selecciona la opción correcta según corresponda:

- Ser adolescentes es un modo de vivir el tiempo (elegir...)
- Los cambios físicos, emocionales y sociales hacen perder la confianza en las propias posibilidades porque no saben cuáles son (elegir...)
- Las relaciones familiares y de la amistad influyen de forma positiva para atenuar situaciones de riesgo (elegir...)
- La colaboración y el respeto por la decisión del adolescente fortalece la resiliencia (elegir...)
- No considera pertinente hablar de cultura adolescente pero sí de puntos comunes entre los jóvenes, modo de vivir la temporalidad, la fraternidad (ser parte de y protegerse en ese ser parte) y la experimentación (elegir...)
- La percepción que se tenga del clima familiar y de amistad está directamente relacionada a la percepción de felicidad (elegir...)

Trabajo práctico: Salud Sexual y Reproductiva

1. Elaborar un cuadro sinóptico con características generales sobre VIH/SIDA e ITS más conocidas para ello consulta la bibliografía obligatoria.
2. Buscar noticias periodísticas y datos estadísticos que reflejen la situación provincial sobre VIH-SIDA e ITS, a partir de su análisis ¿Cómo interpreta los datos basándose en los determinantes de la salud? ¿Qué acción de promoción considera que serían pertinentes realizar tanto para los/as jóvenes de centros urbanos como de espacios rurales?
3. Visitar el sitio web de la Dirección de SIDA y ETS del Ministerio de Salud de la Nación.

Consignas:

A partir de la observación y análisis del material presentado en el mismo elaborar un mensaje publicitario donde se divulgue su contenido; se recomienden algún/os documento/s para la profundización de la temática, etc.

Mencionar cual/es de los elementos presentados en el sitio le han resultado más significativos. Justificar la respuesta.

4. Visitar el sitio web

<http://www.taringa.net/posts/videos/1820819/Cortos-de-HIV-de-Fundaci%C3%B3n-Huesped.html>

Consignas:

A partir de la observación y análisis de los distintos cortos presentados realizar una lista de los contenidos que pueden abordarse con los mismos.

Seleccionar dos de los mismos explicitando los motivos de dicha preferencia.

5. Realizar la lectura del material: "Prevención del VIH y otras infecciones de transmisión sexual - Guía para promotores de salud" y redactar una ficha bibliográfica del mismo indicando: datos de referencia, sinopsis de contenidos, recomendaciones de uso.

6. Consultar el sitio del Ministerio de salud sobre MAC. A partir de la información brindada armar una tabla caracterizando a cada método anticonceptivo. Incorpora información que figura en la bibliografía obligatoria.

7. Ingresar a Plan ENIA, <https://www.argentina.gob.ar/planenia/recursos>. Luego acceder a la pestaña ENIA-Materiales gráficos y organizar una planilla donde se plasme la colección de recursos existentes. Catalogando por temática, destinatarios, información principal. Aprovecha y armar una carpeta en tu computadora y descarga el material para tu práctica profesional.

Cuestionario "Sexualidad"

Pregunta 1 (puntuación como 2.00)

Indica si la afirmación es verdadera o falsa:

- El mapa del género incluye el mapa del amor (elegir...)
- Existen múltiples formas de expresar el género (elegir...)
- La sexualidad no incluye al sexo, esta es resultante de la personalidad del sujeto en la que influyen los factores psicosociales, sistema de valores y el devenir histórico, por ello es por lo que varía (elegir...)
- A las personas intersex hay que intervenirlas quirúrgicamente antes de los 18 meses para no perjudicar su identidad de género (elegir...)
- La heterosexualidad se encuentra incluida en la diversidad sexual (elegir...)
- Las personas intergénero son bisexuales (elegir...)

Pregunta 2 (puntuación como 2.00)

Hoy en día escuchamos muchas palabras que a veces nos marean. Las damos por conocidas de tanto escuchar pero las terminamos confundiendo... Si no es tu caso este ejercicio te resultará sencillo y si lo es... será bueno practicar para ir apropiándonos de tales términos.

Une los conceptos con sus términos correctos:

1. Grado del gusto personal sexual y romántico por un determinado sexo es (elegir...)
2. Autopercepción con respecto a un conjunto de valores que se consideran propios de lo femenino o masculino es (elegir...)
3. Un sujeto que tiene y demuestra características femeninas o masculinas opuestas a su sexo biológico es llamada (elegir...)
4. Conjunto de valores, creencias, actitudes que se adjudican en relación a lo femenino o masculino y pueden coincidir o no con el sexo biológico es (elegir...)
5. Personas con deseo de vestir ropas del género opuesto se las conoce como (elegir...)
6. Sujetos cuya identidad de género no coincide con su sexo pudiendo llevar a travestirse ocasional o permanentemente, incluso hasta tratamientos hormonales o quirúrgicos se llaman (elegir...)
7. Otorgado al momento de nacer según los genitales, es (elegir...)
8. Sujeto con ambigüedad de los genitales, se denomina (elegir)

Pregunta 3 (puntuación como 1.00)

La diferenciación del embrión humano en cuanto a determinación del sexo mujer ocurre por defecto. Si no hay cromosoma Y, y por ende no se encuentra el Gen SRY, será una mujer ya que no requiere genes específicos.

Seleccione una:

Verdadero

Falso

Pregunta 4 (puntuación como 2.00)

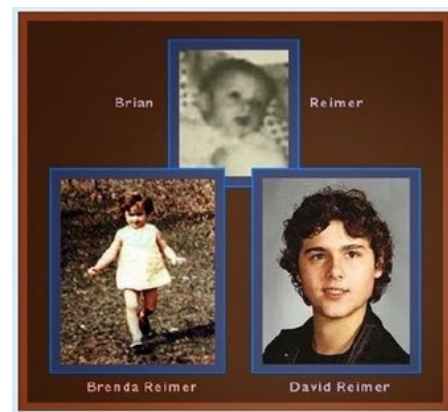
El caso de John/Joan realizado por el Dr. Money demostró...

Seleccione una:

que el núcleo de identidad de género se adquiere en un proceso de aprendizaje en un contexto de interacción social durante los primeros años de vida.

que la identidad es una complejidad que abarca lo biológico y lo social, no se sabe en qué porcentaje ni cuando actúa, tampoco se sabe si es maleable o cambiante.

que si se reasigna el sexo, el género se corresponderá indudablemente a éste.



Pregunta 5 (puntuación como 2.00)

La denominación del sexo implica varios _____ de carácter bioquímico, anatómico-fisiológico y sociocultural los cuales interactúan de forma _____.

El _____ entonces tiene varios componentes para tener en cuenta.

Sexo _____ es el primero a tener en cuenta ya que es lo único que lo distingue hasta de la séptima semana donde el embrión es indiferenciado. El antígeno H-Y sintetizado a partir del _____ promueve la formación de las _____ siendo el responsable de desencadenarlo el gen SRY. Esto es importante tener en cuenta ya que puede ocurrir que este gen se encuentre en un cromosoma X (dando lugar a varones XX) o bien no activarse (dando lugar a mujeres XY). En el _____ se halla la región ODF que favorece el _____ e inhibe el del testículo.

Sexo gonadal, sería testicular o de ovarios.

Sexo _____, refiere a la segregación de hormonas. Aquellas producidas por los testículos, las hormonas _____ actuarán en el conducto de Wolf desarrollando el sistema reproductor _____ e inhibiendo el crecimiento de órganos _____. Lo mismo ocurre en el caso del ovario, el cual segrega estrógenos dirigiendo la _____.

Sexo anatómico, refiere a la distinción anatómica tanto interna como externa.

Todos estos son determinantes _____, también se encuentran aquellos _____.

secuencial	masculino	femeninos	cromosoma Y	sexo	gónadas masculinas
hormonal	cromosómico	factores	cromosoma X	postnatales	diferenciación
desarrollo de ovarios	androgénicas	prenatales			

Pregunta 6 (puntuía como 1.00)

Fisher Pfaeffle al hablar de intersexuales...

Seleccione una:

Explica la necesidad de la asignación de un sexo para los sujetos intersexuales para evitar daños psicológicos y desenvolverse en la sociedad dicotómica.

Desarrolla los factores de determinación del sexo asociándolo a la condición intersexual, al sexo de asignación y a los roles de género.

Analiza la dicotomización de los sexos por parte de la biomedicina sin contemplar su verdadera complejidad y olvidando que los intersexuales son sujetos, no respetando los derechos sexuales.

Questionario “Violencia: tipos y escenarios”

Pregunta 1 (puntuía como 2.00)

Imagina que estás con tus alumnos y debes dar un consejo sobre cómo responder ante un hecho de violencia, ¿cuál de las siguientes afirmaciones considera más adecuada?

Seleccione una:

La violencia nunca debe ser respondida con violencia.

Está bien responder con violencia ya que es natural defenderse, pero sin agredirse físicamente.

La violencia siempre es respondida tarde o temprano con violencia por lo que debemos evitar hacerlo.

Pregunta 2 (puntuía como 2.00)

Todos los tipos de violencia pueden llevar a una indefensión aprendida y es lo que nos permite comprender por qué los sujetos no se sienten capaces de salir de tal situación, o de intervenir para detenerlo en caso de ser testigo.

Seleccione una:

Verdadero

Falso

Pregunta 3 (puntuía como 2.00)

El patriarcado consiste en la violencia ejercida por el varón.

Seleccione una:

Verdadero

Falso

Pregunta 4 (puntúa como 1.00)

Existen diferentes escenarios en los cuales se desarrolla la violencia, en relación a ello selecciona la afirmación correcta. Seleccione una:

Se refiere al espacio físico.

Consiste en conductas violentas que ocurren entre sujetos que comparten un entorno o espacio común.

La violencia se traslada obligatoriamente de un escenario a otro.

Pregunta 5 (puntúa como 1.00)

Existen diversas formas de violencia que se desarrollan en los distintos escenarios ¿pueden reconocerlos?

- Apodosos humillantes (elegir...)
- Presionar para llevar a cabo prácticas sexuales (elegir...)
- Despojo de sueldo (elegir...)
- Insultos (elegir...)
- Broma (elegir...)
- Estirar el cabello (elegir...)
- Descuido en la higiene de un niño/a (elegir...)

Pregunta 6 (puntúa como 2.00)

El maltrato entre pares es el establecimiento y mantenimiento de (elegir...) de (elegir...) entre (elegir...) que conviven durante espacios de (elegir...) donde se establecen (elegir...) de (elegir...), en el cual la (elegir...) y el maltrato se da de forma (elegir...) a través de agresiones físicas, verbales y/o (elegir...) con resultados de (elegir...) psicológica y (elegir...). Se gesta y desarrolla con el conocimiento y/o (elegir...) por quienes lo observan y quienes sienten que no pueden hacer nada para interrumpirlo.

Trabajo práctico “Violencias y escuela”

Consignas:

1. Analiza la noticia del diario Página 12:

<https://www.pagina12.com.ar/105979-violencia-simbolica-en-la-vida-escolar>

Luego realiza la lectura de los textos de Furlan, A. “Acerca de la violencia en la escuela” y de Korinfeld, Levy y Rascovan “Vida cotidiana y conflictos en la escuela” ¿Qué relación puedes entre estos autores y el contenido de la noticia?

¿Qué aportes realiza Beatriz Greco en su texto: Autoridad, ley para seguir pensando la violencia escolar? (en adjunto)

¿Cómo podemos pensar nuestras prácticas docentes para no promover la violencia desde la escuela y en la escuela? ¿Qué concepto de autoridad deben sostener los adultos en la escuela?

2. Analiza la noticia de la Revista Anfibia

<http://revistaanfibia.com/cronica/pina-y-sangre-a-ver-quien-tiene-razon/>

Luego realiza la lectura de Paggi, “Las violencias en el contexto educativo: el maltrato entre pares. ¿Qué relación puedes establecer entre la autora y el contenido de la noticia?

3. Analiza los siguientes casos: (Tomados de: <http://www.ub.edu/casosenxarxa/>)

Caso 1: Afrontar el acoso de manera colectiva

Presentación:

A partir del aumento cada vez más notorio de casos de acoso escolar, el director de la escuela considera necesario y urgente intentar resolver dicho problema a partir del diseño de una propuesta que involucre no sólo el trabajo del profesor dentro del aula, sino que también considere el trabajo de los demás profesores de la institución, a la familia y a la comunidad.

Contexto:

Es una escuela de Secundaria en San Antonio, Misiones. Es una zona con un porcentaje alto de migración brasileña. La mayoría de las familias que viven en esa zona no tienen una remuneración económica excepto algún plan social. Existe un alto porcentaje de embarazos no intencionales, problemas de alcoholismo, etc.

Planteamiento de la situación:

El director de la escuela percibe que a las diferentes dificultades y carencias que tienen los estudiantes, se le suma un factor más: los chicos que acceden a celulares han aportado ideas nuevas haciendo del hostigamiento una diversión y en algunos casos han registrado las peleas y las han compartido por la red aumentando su popularidad.

Inclusive en un caso han compartido el video de la hermana de un compañero que fue abusada por un familiar varón mayor. Este tipo de incidentes ha provocado una problemática seria dentro y fuera de la escuela.

Se han registrado eventos de este tipo con más frecuencia y de diferente índole, con manifestaciones de exclusión, discriminación, ataques verbales, juegos violentos, riñas, etc.

Desarrollo del caso:

El director, junto con los profesores y las autoridades de la localidad, decidió que era urgente resolver dicho problema. Llegaron al acuerdo de llevar a cabo una serie de acciones, estableciendo como norma general que los docentes de todas las asignaturas trabajarán los temas que a continuación se mencionan, en el trabajo diario y como parte de la evaluación general del curso:

- Desarrollo de habilidades de comunicación y de discusión, favoreciendo el respeto a la opinión de los demás y la tolerancia para aceptar ideas diferentes.
- Identificar los conceptos de prejuicios y estereotipos sociales y diferencias sociales, por medio de la elaboración de situaciones didácticas que favorezcan la reflexión y que estimulen la empatía hacia las personas y grupos que suelen ser víctimas del rechazo y violencia verbal o física.
- Identificación de conceptos como abuso y violencia de género.
- Acciones para prevenir la violencia en los momentos de ocio, llevando a cabo sesiones en donde los propios alumnos identifiquen el bullying como un problema y proponen acciones para prevenirlo.
- Se elaboró un formato de seguimiento para cada alumno que informa sobre su actitud y relación con los demás.

- Se estableció una vez al mes la entrega de reconocimientos a los alumnos con mejor actitud.
- Se designó en el periódico mural de cada aula un espacio para mensajes afectivos y de agradecimiento entre compañeros.
- Se identificaron a algunos alumnos con necesidad de atención psicológica.
- Además, se llevaron a cabo diferentes iniciativas dentro y fuera del centro escolar involucrando a las familias y a la comunidad en general del pueblo:
- Dentro de la escuela se llevaron a cabo diferentes actividades de convivencia con las familias: pase de vídeos y charlas con especialistas en el tema.
- Se implementaron acciones de vigilancia y juegos colectivos organizados por los docentes en los ratos de ocio.
- Se establecieron buzones de denuncia anónima.
- Las autoridades han implementado en la plaza principal del pueblo, obras de teatro con temas relacionados con el bullying, el abuso sexual y la violencia.
- Se llevaron a cabo campañas de difusión con spots en la radio y trípticos informativos con mensajes de tolerancia, así como de denuncia, todos ellos elaborados por los alumnos de las escuelas.
- Se estableció el último domingo de cada mes, como el Día de la No Violencia; este día involucra a la comunidad del centro, familia, iglesia de la localidad, medios de comunicación y comunidad en general.

Desenlace:

- Al año y medio de la implementación de dichas acciones, no se reportaron dentro de la escuela más casos de Bullying y de violencia física y verbal. Por otra parte, se registró un nivel más alto de tolerancia entre el alumnado y participación del propio alumnado para evitar más casos de Bullying.

Cuestiones para reflexionar:

1. ¿Se debe considerar el problema del Bullying y del Acoso Escolar, como un tema que se debe trabajar en la escuela de manera transversal desde la promoción de la salud?
2. ¿Desde qué etapa educativa se debería tratar esta problemática en las aulas?
4. ¿Es necesario involucrar a diferentes sectores de la sociedad para el trabajo conjunto: familia, pastores, autoridades municipales, medios de comunicación, etc.? ¿Por qué?

Caso 2: Intervención ante la reacción violenta de un alumno

Presentación:

En una escuela a un estudiante se le pone una nota negativa por la falta de un trabajo y él reacciona violentamente contra la docente. Interviene otro educador que consigue contenerlo y calmarlo. El alumno verbaliza la esencia del problema.

Contexto:

En una escuela secundaria EPJA se desarrollan diferentes proyectos, entre ellos hay una materia que trabaja con pareja pedagógica a la que asisten chicos y chicas del plan de finalización de la escuela secundaria que pueden ser o no de la zona. Se encuentra ubicada en el Barrio Itaembé Miní de Posadas con un contexto socioeconómico medio – bajo.

Normalmente a la escuela llegan jóvenes con un alto grado de frustración, con baja autoestima y con muy poca visión de futuro. Han tenido varios fracasos escolares incluyendo repitencia y abandono por su falta de motivación en los estudios y en muchos casos por actitudes consideradas poco correctas.

Todos los chicos y chicas de la escuela tienen entre 14 y 15 años, excepto uno que tiene 17 y que ha querido seguir este curso para conseguir terminar la secundaria.

Planteamiento de la situación:

Cuatro jóvenes trabajan dentro de un mismo grupo. La clase termina y antes de salir del aula, esperan que los docentes hagan una valoración de su tarea. La valoración consiste en firmar una tarjeta que explicita con un Bueno, un OK o Mal cómo ha ido esa hora y si la tienen que recuperar o no en otro momento.

A uno de los chicos, Juan, mientras espera su turno, le notifican que le pondrán una falta de trabajo, ya que ha estado molestando y no ha hecho nada. Él se queja de manera agresiva. Los compañeros se miran entre ellos, y como no para de protestar, parece que alguien ríe y le comenta que “se le salió la cadena”. Se lo toma de la peor manera posible porque se piensa que se ríen y esto hace que su agresividad aumente.

Desarrollo de la experiencia:

En cuestión de un minuto, comienza a insultar a la docente, a levantar progresivamente la voz y a ponerse cada vez más agresivo mientras sus compañeros dejan el aula. La profesora en cuestión le dice que si continúa así todavía será peor para él, ya que aparte de la falta de trabajo tendrá otra por falta de respeto. Esto tiene un efecto aún peor y Juan se pone furioso. Ella abandona el aula, porque la agresividad está dirigida hacia ella y tiene miedo de que le pueda hacer daño. Mientras tanto, otro educador ha entrado para ver qué es lo que pasa; el chico no para de proferir amenazas contra la educadora: que la matará, que no sabemos quién es él...

Juan sale del aula y se pasea por el pasillo mientras dos educadores le van detrás. Entonces uno de los preceptores toma parte activa en el conflicto y comienza a hablarle muy pausadamente, sin levantar la voz. Juan no para de repetir que no ha hecho nada, que no se merece esta falta de trabajo y que el preceptor no sabe lo que ha pasado. El preceptor insiste pausadamente que como no lo sabe, que se lo explique él. Además, Juan dice que quiere irse y el preceptor le explica que en el estado en que está no puede salir a la calle, que primero debe calmarse, que así se puede hacer daño o hacer daño a los demás.

Después de 10 minutos, aproximadamente, de estar con él, y de hacerle hablar y hacerle ver lo que le está pasando, Juan se va dando cuenta de lo que ha estado haciendo. Entonces, con rabia da un puñetazo a la pared y casi otro puñetazo en una ventana, pero los dos docentes llegan a tiempo para detenerlo. En este momento se pone a llorar, diciendo que nosotros no sabemos los problemas que él tiene en casa.

Cuando está más tranquilo lo llevamos a la salita del barrio, porque la mano se le ha hinchado. Durante la espera, le comenta a la educadora que le acompaña que ya sabe que la docente a quien ha insultado no tiene ninguna culpa y que le pedirá disculpas cuando la vea.

Desenlace:

Juan, finalmente, verbaliza la raíz de su problema: es el mayor de cuatro hermanos, que viven solos con el padre. El padre trabaja fuera muy a menudo y él se queda a cargo de sus tres hermanos. Tiene, por tanto, una gran responsabilidad y, como todo adolescente, tiene ganas de salir e ir de marcha. El padre lo tiene amenazado con echarlo de la casa si no consigue terminar el secundario y cuando ha visto que tenía mala nota y que avisarían a su casa, se ha puesto de esta manera.

Cuestiones para reflexionar:

1. ¿Cuáles son los elementos clave que hay que destacar en la actuación o en la intervención de los diferentes educadores y sus efectos?
2. ¿Qué estrategias alternativas a las que plantea el caso se podrían utilizar en casos similares?
3. ¿Qué organizaciones deberían trabajar juntamente con las escuelas secundarias?
4. ¿Cómo se debería trabajar la problemática que presenta el caso, más allá del episodio que se relata? ¿Cómo debería abordarse el problema familiar de Juan?

4. Analizar las propuestas:

- a) ¿Cómo mejorar la convivencia y las relaciones entre los jóvenes de las escuelas? Disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/material-pedagogicocomo-mejorar-la-convivencia-y-las-relaciones-entre-jovenes-en-la-escuela/>
- b) Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa

¿Qué aportes tomarías de cada una de ellas para mejorar tu práctica docente y el clima social escolar? Justifica la respuesta

Trabajo grupal

Grooming
Cyberbullying
Sexting
Usurpación de la identidad

1. Ingresar al sitio <https://sites.google.com/site/tallerid11/home>

Una vez en el recorrer las distintas etiquetas sobre la temática asignada al grupo para elaborar una síntesis conceptual de la misma.

En la pestaña Riesgos de la red localizar la definición y características

En la pestaña Recursos en la web ingresar a Casos reales, analizarlos y describir las características comunes y sus particularidades.

2. Ingresar al sitio <https://www.argentina.gob.ar/justiciacerca/acoso-internet>

Analizar la información judicial pertinente para cyberbullying y grooming.

3. Elaborar una síntesis para socializar con los compañeros/as.

Questionario “Consumo y modelos de prevención”

Pregunta 1 (puntúa como 2.00)

Las drogas son sustancias químicas que alteran al sistema nervioso central y sus efectos (elegir...) (elegir...) de los factores involucrados (sean sociales, personales, etc.). Estas (elegir...) a convertirse en una necesidad incontrolable para quienes la consumen, en este punto se habla de (elegir...). Ante el uso recurrente se (elegir...) una (elegir...) física y psicológica, que si no se compensa desencadena en la (elegir...)

Pregunta 2 (puntúa como 2.00)

A continuación, se presentan distintos enunciados, indica en cada uno si es Correcto o no.

- Las drogas aceptadas socialmente son menos dañinas que las ilegales (elegir...)
- El consumo de drogas comienza a ser visto como desviación a fines del siglo XIX, como resultado de factores sociopolíticos (elegir...)
- La percepción social y sobre las drogas se basa en datos objetivos (elegir...)
- Desde el punto de vista farmacológico, las drogas pueden clasificarse en tres grandes grupos: alucinógenos, depresores y estimulantes (elegir...)

Pregunta 3 (puntúa como 1.00)

Hay diversos modelos preventivos en donde los esquemas que posea dependerán de la visión del mundo que se tenga, así podemos ver diversas campañas, eslogan y carteleras que poseen un trasfondo conceptual. Observa la siguiente imagen de una campaña de prevención y determina a cuál modelo preventivo pertenece...

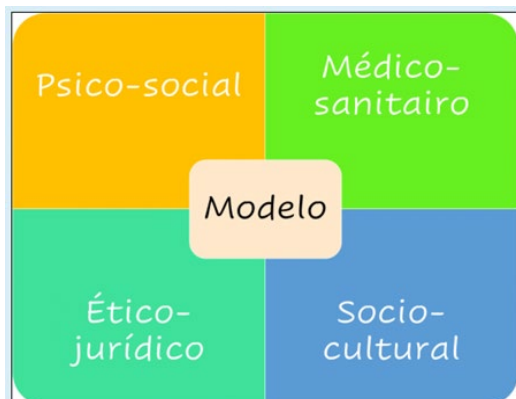
Seleccione una:

- Modelo psico-social
- Modelo sociocultural
- Modelo médico-sanitario
- Modelo ético-jurídico



Pregunta 4 (puntúa como 3.00)

Ubica las oraciones según corresponda



Uso ilegal- Clasificación por toxicidad- Droga como elemento activo- Prevención inespecífica- Consumo delincente- Factores culturales- Droga como agente causal- Abuso y adicción como problemática- Consumidor víctima- Justicia social como prevención- Clasificación legal e ilegal- Familia=agente patógeno- Factores socioculturales- Los factores conducen al consumo- Interés vínculo sujeto sustancia- Amenaza de sanción como prevención- Familia=agente preventivo- Consumidor: huésped vulnerable- Prevención: informar efectos (signos y síntomas).

Pregunta 5 (puntúa como 2.00)

Al tratar la problemática de las drogas se recomienda tener en cuenta la interacción entre ciertos elementos, selecciona los mismos. Seleccione una o más de una:

- la constitución familiar
- la situación económica
- grado de educación alcanzado
- el sujeto que lo consume
- la sustancia consumida
- el entorno en el que se produce el consumo.

Trabajo práctico “Jóvenes, cuerpo y conductas de riesgo”

Lee comprensivamente los textos "Los jóvenes y el cuerpo"; "Anorexia y Bulimia: El corsé de la autodisciplina"; "Bulimia y Anorexia Nerviosa" y "Trastornos alimentarios: bulimia y anorexia" y elabora una reflexión sobre estas patologías en el marco del consumo problemático de sustancias incluyendo en el análisis factores de riesgo individuales y sociales.

Lee y analiza los distintos materiales educativos proporcionados y elabora una propuesta escolar o comunitaria de promoción de la salud para jóvenes en la que se incluya acciones de prevención de uso problemático de sustancias.

La propuesta debe contener: título, destinatarios, tiempo, objetivos, justificación teórica y metodológica, actividades descriptas (estas se espera que sean tomadas de los distintos materiales facilitados), bibliografía.

Sitios obligatorios:

<https://campuseducativo.santafe.gob.ar/category/blog/abre-vida-lazos/abre-vida-criterios-generales/>

<http://ponemegusta.cba.gov.ar/>

Documentos:

Jugadas. Adolescencias y juventudes ni puestas ni sacadas. Sedronar. Presidencia de la Nación
Prevención de consumos problemáticos en el nivel secundario.

Pasala mejor. Manual de estrategias preventivas en contextos de ocio nocturno y recreativo.
Sedronar. Presidencia de la Nación.

Trabajo de indagación a campo

Las consignas de orientación para realizar el trabajo son las mismas que las utilizadas para la indagación a campo sobre sistemas sanitarios locales en Salud Comunitaria y Ambiental (Anexo N°4).

Anexo N°7: Evaluaciones parciales de la asignatura Salud Individual

PRIMER PARCIAL (2019)

Consignas

1. Realizar una reflexión personal, de 2 carillas como mínimo y 5 como máximo, sobre la película XXY a la luz de los marcos conceptuales desarrollados en los módulos Salud Mental y Sexualidad. De ser necesario, incorporar citas que refuercen sus conclusiones y argumentos. (En este ítem se espera que más allá de la descripción de la trama narrativa de la película se recuperen aquellos nudos que permitan ser interpretados a través de los marcos teóricos presentados por los autores de la bibliografía facilitada y en los desarrollos de clase)

2. Elaborar una red conceptual que incorpore los conceptos fundamentales desarrollados [1]. Redactar una síntesis justificativa de la misma de una carilla como máximo. (En este ítem se espera, por un lado, que pueda establecer una rica red de relaciones entre conceptos estructurantes donde se plasme gráficamente esa interrelación y por otro un texto explicativo que justifique la construcción del organizador gráfico).

3. A partir de lo vivenciado en el cursado de la materia, hasta el momento, enunciar las apreciaciones [2] sobre su proceso de aprendizaje, del grupo clase, de las temáticas abordadas, entre otros. (En este ítem se espera que elabore una producción reflexiva de autoevaluación y de evaluación del modo de abordaje de los conocimientos y la metodología empleada por la cátedra así como del grupo clase) de una carilla como máximo.

Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta serán:

- Apropriación de categorías conceptuales abordadas por los distintos autores.
- Capacidad de reformular los conceptos básicos.
- Redacción integral y coherencia entre ideas y conceptos.
- Claridad en la redacción de las producciones personales.
- Predisposición al análisis reflexivo de sus creencias, saberes e ideologías.

[1] Principalmente: crisis, sujeto, subjetividad, grupos sociales, cuerpo, proceso de subjetivación, salud mental, aprendizaje social, adaptación, sexualidad, género, diversidad sexual, genitalidad, identidad, desarrollo psicosexual, educación sexual.

[2] ¿Qué aprendí? ¿Qué no entendí? ¿Qué me interesó más? ¿Qué necesito reflexionar y-o profundizar? entre otras.

SEGUNDO EXAMEN INDIVIDUAL DOMICILIARIO (2019)

Consignas

Elaborar una red conceptual que incorpore los conceptos fundamentales desarrollados [1]. Redactar una síntesis justificativa de la misma.

Realizar un análisis y reflexión, de 1 carilla como mínimo y 2 como máximo, sobre las opiniones vertidas por la Dra. Alicia Stolkiner.

De ser necesario, incorporar citas que refuercen sus conclusiones y argumentos.

Realizar una reflexión personal, de 2 carillas como mínimo y 3 como máximo, sobre las películas analizadas [2] a la luz de los marcos conceptuales desarrollados en el módulo Violencia y Consumo problemático de drogas. De ser necesario, incorporar citas que refuercen sus conclusiones y argumentos.

A partir de lo vivenciado en el cursado de la materia elaborar un relato que dé cuenta de sus logros y obstáculos, debilidades y fortalezas, del grupo clase, de los docentes, de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de los recursos y bibliografía, de las temáticas abordadas, etc.

Los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta serán:

- Apropriación de categorías conceptuales abordadas por los distintos autores.
- Capacidad de reformular los conceptos básicos
- Redacción integral y coherencia entre ideas y conceptos.
- Predisposición al análisis reflexivo de sus creencias, saberes e ideologías.

[1] Principalmente: crisis, sujeto, grupos sociales, violencia, formas y manifestaciones, multicausalidad, sustancias, salud como apertura al riesgo, riesgo, factores, conductas, promoción, prevención, adolescencias y juventudes.

[2] El bola y Paco.

Anexo N°8: Trabajos prácticos de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente

TP N°1: Los Cambios Socio sanitarios del Siglo XXI - Concepciones de Salud, Educación para la Salud y Educación ambiental

Parte 1: Cambios Socio sanitarios del Siglo XXI

Autor Serrano González M. I. (2002) “La Educación para la Salud del Siglo XXI. Comunicación y Salud”. 2º Edición. Editorial Díaz de Santos. Madrid. España.

- 1) A partir de la lectura analítica del texto asignado realice una reflexión acerca del papel del docente como agente de salud en los escenarios planteados por la autora. ¿Qué similitudes y diferencias existen entre lo descrito por la autora y los escenarios actuales?
- 2) En función de lo planteado en el título “Gran oportunidad para los educadores”, proponer acciones concretas de promoción de la salud en la escuela y la comunidad.
- 3) Buscar en las web propagandas donde se visualice la utilización del cuerpo en los medios de comunicación de distintas épocas y realizar un análisis (insertar como imágenes con la correspondiente referencia)
- 4) Realizar una reflexión personal de no más media carilla acerca del cuerpo y los medios de comunicación a través del tiempo.

Parte 2: Concepciones de Salud, Educación para la Salud y Educación ambiental

- a) Leer los textos de:

Vergara Quintero, M. (2007) Tres concepciones históricas del proceso Salud-Enfermedad

Restrepo/Málaga (2001) Promoción de la Salud: cómo construir una vida saludable. Cap. 1 Antecedentes históricos de la Promoción de la Salud.

Melillo, F.; Priotto, G., Roggi, L. y Belmes, A. (2015) Educación ambiental. Ideas y propuestas para docentes de nivel secundario. Ministerio de Educación de la Nación. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Nación. https://www.fceqyn.unam.edu.ar/moodle/pluginfile.php/29722/mod_folder/content/0/nivel-secundario-nuevo.rar?forcedownload=1.

- b) Construir una línea de tiempo de los distintos recorridos de Salud, Educación para la Salud y el Ambiente a través de la historia utilizando un software (timeline, time Rime, otras).

TP N°2: Controversias socio científicas

1. Buscar y analizar en diferentes diarios nacionales o provinciales (pueden consultar en forma online o impresa) problemáticas vinculadas a la salud y al ambiente que se presentan en nuestra provincia y que constituyan una controversia local.
2. Realizar una contextualización y fundamentación de la controversia seleccionada, en la cual se describan los contextos afectados por la problemática, tales como el social, el económico, el político, el cultural, entre otros.
3. Identificar y caracterizar a los actores que intervienen en la controversia y los conflictos de intereses. Los actores que intervienen son aquellos que de alguna manera están afectados por el conflicto, encarnan los múltiples intereses en juego. Desde sus posturas y argumentaciones se

podrá comprender la verdadera dimensión del tema, sus límites y alcances. Son las voces que deberán ser escuchadas en función de desentrañar la controversia planteada.

4. En función a la controversia elegida completar el siguiente cuadro vinculando con los contenidos del DCJ.

Núcleo temático	Ciclo	Contenidos conceptuales	Problemática controversial

TP N°3: Escuela Saludable y Escuelas Promotoras de Salud

Consignas:

1) En forma individual y a partir del artículo periodístico analizado “Exigen mochilas transparentes para evitar el ingreso con armas y/o drogas” y de la profundización de los conceptos desarrollados mediante la lectura de textos de:

La Promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. Salud colectiva, Vol. 5, N°3. Pág. 377-389. Universidad Nacional de Lanús (Di Leo, P. 2009) y La transversalidad y la escuela promotora de Salud (Gavidia, V.2001). Revista Española de Salud Pública N°6; 75:505-516 diseñar un afiche donde la escuela involucrada se transforme en promotora de salud.

Para realizar el afiche pueden utilizar <https://mural.ly/> y consultar el Tutorial.

O pueden utilizar Glogster <http://edu.glogster.com/?ref=com> Tutorial.

En los tutoriales se describen los pasos para registrarse y crear sus propias cuentas.

Una vez resuelto, publicar los afiches, una captura de pantalla si no les permite descargar o el link (hasta el miércoles 3) y los comentarios de esta consigna.

2) Elaborar una reflexión personal sobre su futuro rol como agente de salud en este contexto analizando fortalezas y debilidades de su formación, y posibilidades de cambio

TP N°4: Análisis de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales

Consignas:

Leer y analizar el Diseño curricular jurisdiccional de la asignatura Biología de 1° y 2° de la Educación Secundaria Básica y de Biología de 3° año del ciclo orientado común de todas las modalidades; de Educación para la Salud de 4° año, Ecología de 5° año de la orientación Ciencias Naturales y Salud y Ambiente de 5° año de la Orientación Agroecología.

Identificar contenidos relacionados a la EpS y la EA en las diferentes asignaturas y completar el siguiente cuadro.

Ciclo básico

Asignatura/ año	EpS	EA
Biología 1°		
Biología 2°		

Ciclo orientado

Asignatura/ año	EpS	EA
Biología 3°		
Biología 4°		
EpS 4°		
Ecología 5°		
Salud y Ambiente		

3. Subrayar/marcar con color rojo los contenidos conceptuales, azul los procedimentales y verde los actitudinales.
4. ¿En la propuesta de contenidos se puede visualizar los niveles de complejidad? Justificar.
5. Analizar la/s concepción/es de Salud, Educación para la Salud, enseñanza y aprendizaje.
6. ¿Qué otros espacios curriculares contemplan contenidos de EpS y EA?

TP N°5: Planificación y desarrollo de Talleres de EpS y EA (1° Parte)*Descripción*

1-Para los talleres de simulación deberán diseñar una planificación en la que deberán especificar:

- a) Título del taller
- b) Fundamentación (epistemológica, psicopedagógica y social)
- c) Propósitos
- d) Objetivos
- e) Contenidos
- f) Estrategias de enseñanza
- g) Actividades con consignas
- h) Recursos
- i) Evaluación
- j) Bibliografía

Tiempo: 40 minutos

TP N°6: Materiales Didácticos*Descripción*

1) SPOTS PUBLICITARIOS

a) Observar los spots publicitarios sobre abuso infantil y Educación sexual integral que se encuentran en los siguientes links.

Spot realizado por Facultad de Psicología de Rosario (son cuatro en total):

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=cGqQzbcO_vY

<https://www.youtube.com/watch?v=RIYFtrbVUgk>

<https://www.youtube.com/watch?v=Vsf20XVbisE>

https://www.youtube.com/watch?v=pFca_7jm9Us

Realizado por la Carrera de Comunicación Social y la Facultad de Psicología de la UNR. Rosario 2014

Campaña Contra el abuso Sexual Infantil de Neuquén 2013:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=HY5QHVvkKDE

Esta campaña fue diseñada por equipos multidisciplinarios de distintos organismos públicos provinciales. Y fue materializada por...

No Te Va Gustar se suma a la iniciativa del Programa Provincial de Educación Sexual Integral de Mendoza para hacer llegar la educación sexual a todos.

https://www.youtube.com/watch?time_continue=1&v=J3-kP-2Yj-o

b) Analizar los materiales teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Contenido temático
- Relación del contenido temático con imágenes.
- Concepción de salud, educación para la salud y educación sexual integral
- Lenguaje
- Destinatarios
- Diagramación
- Colores
- Disposición de las imágenes
- Tipo de mensaje (abierto o prescriptivo)
- Musicalización

2) Diseñar un folleto (tríptico) y un mural (lámina) en función a las temáticas abordadas en los spots destinados a los alumnos de 3° año de la Escuela de Comercio N°18 para ser utilizado en el taller de adolescencia. Para el diseño utilizar algún software como por ejemplo Publisher o cualquier otro que considere pertinente.

TP N°7: Análisis de Noticias Periodísticas

Descripción

1° parte:

¿Qué hipótesis tienen sobre los temas que involucran a los jóvenes en los diarios, televisión y radio? ¿Por qué creen que tratan esos temas?

MEDIOS GRÁFICOS:

Realicen un relevamiento de las primeras planas o las tapas de los suplementos juveniles publicados durante una semana en los diarios nacionales y locales. Analicen y confronten la agenda de temas teniendo en cuenta las noticias seleccionadas y su jerarquización.

Comparen las agendas y sus hipótesis ¿Aparecieron diferencias? Si es así ¿cuáles? ¿Expresa algunos de los suplementos los intereses de los sectores juveniles a los que apunta? ¿Refleja los de las empresas periodísticas u otras empresas como las de ropa?

Investiguen qué lugar ocupan los temas y los problemas juveniles en los medios de comunicación masivos y construyan una lista de los mismos.

TELEVISIÓN:

Observar los noticieros de tres canales de televisión abierta durante todo un día, uno de ellos local.

Realicen un relevamiento de los principales títulos de las noticias.

Analicen qué noticias involucran a adolescentes/jóvenes. ¿Cómo se presentan? ¿Qué lugar ocupan en la programación?

Analicen y confronten la agenda de temas teniendo en cuenta las noticias seleccionadas y su jerarquización.

Comparen las agendas y sus hipótesis ¿Aparecieron diferencias? Si es así ¿cuáles? ¿Expresa algunos de los suplementos los intereses de los sectores juveniles a los que apunta?

¿Qué tipo de publicidades aparecen?

Investiguen grupalmente qué lugar ocupan los temas y los problemas juveniles en los medios de comunicación masivos y construyan una lista de los mismos.

RADIO:

Escuchar los noticieros de tres emisoras radiales durante todo un día, uno de ellos local.

Realicen un relevamiento de los principales títulos de las noticias.

Analicen qué noticias involucran a adolescentes/jóvenes ¿Cómo se presentan? ¿Qué lugar ocupan en la programación?

Analicen y confronten la agenda de temas teniendo en cuenta las noticias seleccionadas y su jerarquización.

Comparen las agendas y sus hipótesis ¿Aparecieron diferencias? Si es así ¿cuáles? ¿Expresa algunos de los programas los intereses de los sectores juveniles a los que apunta?

¿Qué tipo de publicidades aparecen?

Investiguen grupalmente qué lugar ocupan los temas y los problemas juveniles en los medios de comunicación masivos y construyan una lista de los mismos.

Para todos los grupos:

Una vez seleccionado el material analizarlo de acuerdo a las pautas de:

7. Retomando la lista de problemas elaboren una nota de opinión sobre el lugar que ocupan los jóvenes y sus problemas en la agenda de los medios masivos.

2º parte:

8. En este trabajo analizaron cómo las empresas seleccionan, jerarquizan y tratan los temas relacionados con la adolescencia.

a) Propongan temáticas para construir una nueva agenda y reproduzcan noticias seleccionadas, jerarquizadas y tratadas según sus propios intereses.

b) A partir del análisis del material bibliográfico sobre Adolescencias y juventudes (existente en el aula virtual), lo desarrollado en la primera parte del trabajo práctico e incorporando temas de la nueva agenda propuesta por cada grupo, realizar:

Grupo medios gráficos: diseñar un suplemento juvenil.

Grupo Televisión: un video documental

Grupo Radio: un programa de radio.

c) Después planifiquen una producción en diferentes formatos: crónica, notas de opinión, entrevistas.

d) Finalmente desarrollaremos el proceso de comunicación en el aula el día 26/6.

TP N°8: Educador Ambiental y Promotor de la Salud

1. A partir de la lectura y el análisis reflexivo del apartado 3. ¿Qué modelo de profesorado hay que emplear para la Educación Ambiental? del texto “La Educación Ambiental y Formación del profesorado” de María del Carmen González Muñoz (disponible en el aula virtual) caracterizar el perfil de un educador ambiental y establecer el paralelismo con el perfil de promotor de salud trabajado en clases anteriores.

2. Crear una nube de palabras o nube de tags con cualidades o características de perfil de un educador ambiental utilizando una aplicación para dispositivos celulares (puede ser Language Cloud u otro). Subir la producción como imagen al aula virtual.

3. Idear un juego de roles a partir de los actores reconocidos en las controversias analizadas en el TP N°2 revisando y/o ampliando las posturas de cada uno de los actores involucrados.

Anexo N°9: Evaluaciones parciales de la asignatura Educación para la Salud y el Ambiente

1° PARCIAL INDIVIDUAL (2019)

Consignas Parcial individual: Educación, Salud y Ambiente: cuestiones epistemológicas.

Actividad 1:

Leer analítica y reflexivamente los textos señalados y realizar una interpretación teniendo en cuenta los siguientes ejes e interrogantes.

La autora Emmanuele en la presentación de su libro expresa: *“En los umbrales del tercer milenio Educación y Salud permanecen anudadas a prácticas sociales en apariencia muy disímiles. Sin embargo, ambas revelan un suelo de mismidad política, epistemológica, histórica y social que el discurso pedagógico se esmera en ocultar. Desde el área Salud se insiste en reducir al hombre objetivado tan solo en lo biológico. Desde el área de la Educación la hegemonía atasca en dirección a un hombre solo perceptivo, poblado de conciencia y cogniciones”*. Por otro lado, Gurevich (2011) en el apartado Ambiente, Educación y Política: una apuesta, un desafío señala *“Es nuestro propósito presentar algunas nociones acerca de las posibilidades formativas que ofrece el tratamiento de la cuestión ambiental, pues ella compromete un conjunto de aspectos que entendemos nodales en el crecimiento intelectual, ético, de actuación ciudadana y política de nuestros jóvenes. Crear y llevar a cabo propuestas de enseñanza en materia ambiental contribuye a la construcción de valores democráticos y de proyectos colectivos que se aproximan a solucionar, de modo más justo e igualitario, los conflictos que afectan las condiciones ambientales de las distintas comunidades”*.

Realice una interpretación de las ideas principales de los fragmentos y elabore una reflexión personal (no más de 400 palabras).

2. ¿Cómo surge el concepto moderno de ciencia? ¿Cuándo se cristaliza el “modelo” actual y cuáles son sus consecuencias?
3. ¿Cuáles son las principales características del “Positivismo”? ¿Qué campo del conocimiento humano se ve afectado por estos movimientos? ¿Cuál es el concepto de “verdad” de las ciencias positivistas? ¿De qué manera crees que condiciona a la salud y la educación? ¿Quiénes fueron los principales representantes de este movimiento y cuáles fueron sus aportes?
4. ¿Quiénes son los representantes de la epistemología contemporánea, ¿cuáles son sus aportes y de qué manera influyen en la educación y la Salud? Elabore un cuadro sinóptico.
5. ¿Cuáles son las principales ideas de T. Kuhn en “las estructuras de las revoluciones científicas”? ¿A su criterio, cómo influye en la Salud, la Educación y el Ambiente esta nueva visión de ciencia?
6. A partir de una lectura reflexiva del apartado “Epistemología, Salud y Epidemiología. Reflexiones e Interrogantes”. Realiza una reflexión personal en relación a este ítem.
7. ¿Cuáles son las funciones que cumple la educación? ¿Cuál es la relación entre la sociedad y la educación? ¿Cuáles son las disociaciones de sus paradigmas? Cite ejemplos de cada una de las funciones enunciadas.

8. Explicar la siguiente afirmación de la autora Emmanuele (1998) “Las teorías críticas reproductivistas conciben a la sociedad como una estructura, con sus niveles múltiples de sobredeterminación, donde coexisten grupos o clases antagónicas. La educación es, entonces, una variable totalmente dependiente de la estructura económica que la condiciona”. ¿Cuál es su contradicción con la educación? ¿Cómo se presentan las políticas del estado en relación a la educación, la salud y el ambiente?

9. Emmanuele (1998) plantea el paralelismo entre Educación y Salud, relacionando el higienismo con la medicina, epidemiología y la educación ¿Cuáles son los planteos que se presentan? ¿Qué papeles protagonizaron estos movimientos la medicina y la educación?

10. En el campo de la psicología siempre se debatió la concepción de aprendizaje, como un componente del psiquismo humano, ¿Cuáles fueron sus representantes contemporáneos? ¿Qué principios y/o teorías sustentan? ¿Conviven algunas de ellas en la actualidad? ¿Cuáles? A partir de los interrogantes y lo abordado en el texto elabore un mapa conceptual.

11. A partir de Freud y Lacan hubo grandes avances en relación al psiquismo humano. ¿Qué aportó la teoría del Psicoanálisis a la concepción de “sujeto”? ¿Qué importancia tiene en la educación?

12. Cuando la autora Emmanuele cita en la pág. 53 “El humano está siempre constituido desde otro” a que se refiere, explica brevemente la idea. ¿Qué concepción de ser humano sostiene la autora?

13. A partir de la lectura del apartado Hacia la construcción de sociedades ambientalmente sustentables de Gurevich (2011:35) proponga cinco acciones que se puedan desarrollar en una institución educativa para favorecer conductas sustentables.

Actividad 2:

Después del análisis de los textos, selecciona imágenes, conceptos, ideas, acerca de los términos “Salud, Educación y Ambiente” y construye un collage. Elabora una explicación (extensión una carilla).

1° PARCIAL GRUPAL (2019)

Consignas de trabajo:

A partir de la lectura y análisis reflexivo de los Textos de Elsa S. Emmanuele “Educación, Salud, Discurso Pedagógico” y el de Gurevich, Raquel (compiladora) “Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro. (2011). Buenos Aires: Paidós. Capítulo I: La Cuestión ambiental y sus derivas educativas y de los contenidos de la Salud y la formación docente que han logrado recuperar o resignificar, realicen en forma grupal una integración de los mismos a partir de una presentación no tradicional. El grupo deberá elegir y fundamentar el porqué de dicha decisión.

Identificar y explicitar logros y obstáculos en el trabajo grupal.

2° PARCIAL (2019)

Descripción

La evaluación de la cátedra de Educación para la Salud y el Ambiente para la regularización de la asignatura consta de los siguientes momentos:

1. Talleres de Adolescencia y sexualidad de la Escuela de Comercio N°18: En forma grupal (parejas) presentarán:

a) La planificación de los talleres de adolescencia (Fundamentación, objetivos, contenidos, actividades con guías de trabajo, evaluación y tiempo).

b) La descripción de las actividades realizadas en cada uno de los talleres y el análisis reflexivo incorporando marco teórico trabajado en el área de la salud y la formación docente.

c) Análisis de material didáctico utilizado en cada uno de los talleres (ventajas/desventajas; logros y obstáculos y propuestas alternativas). En este ítem incorporar bibliografía pertinente.

d) En forma individual reflexionar acerca de lo que significó la experiencia.

e) En el anexo incorporarán las producciones de los alumnos de cada uno de los talleres.

2. Evaluación del Proceso: (Grupal)

a) Explicitarán fortalezas y debilidades desde el punto de vista teórico y de los talleres en el proceso de construcción grupal.

b) ¿Qué significado le otorgan para su formación docente las experiencias vividas en el cursado de esta asignatura? ¿Qué propondrían para mejorar?

3. Elaborar en forma grupal (todo el grupo clase) una representación creativa del proceso relatado en el ítem anterior para exponerlo en un plenario integrador. Fecha 3/7 a las 08:00h.

La entrega del informe es de forma impresa.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós.
- Barajas Alcalá, L. y Cuevas Salazar, O. (2017). *Adaptación del Modelo TPACK para la formación del docente universitario*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí.
- Bazán, S. (2012). Evaluación en Historia. Los propósitos y el sentido ético-político de la enseñanza como punto de partida. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 75-88). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Belmes, A., Melillo, F., Priotto, G. y Roggi, L. (2015). *Educación ambiental: Ideas y propuestas para docentes. Nivel secundario*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Bermúdez, G., Rivero, M., Rodríguez, P., Sánchez, M. y De Longhi, A., (2017). “Las clases de Biología II: Una mirada sobre la transposición, el currículum, la comunicación y la evaluación”. En *Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, Vol. 4, (1), 89-100.
- Camilloni, A. (30 de junio y 7 de julio de 2021). *La evaluación de los aprendizajes. Clases de evaluación y funciones de la evaluación para mejorar el aprendizaje* [Sesión de conferencia]. Curso de Posgrado de la Secretaría General Académica de la Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponible en: <https://youtu.be/5C6-HBTuiXc>; <https://youtu.be/t0SyWUqUoRk>; <https://youtu.be/SMsGUNUIaac>.
- Camilloni, A. (1998a). Las funciones de la evaluación. En *PFDC-Curso en Docencia Universitaria*. Módulo 4: Programas de enseñanza y evaluación de aprendizajes. Disponible en: http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf
- Camilloni, A. (1998b). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Casado, M. (2004). Capítulo 7: La EpS y la educación de personas adultas. En Perea Quesada, R. (directora). *Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo* (pp.145-180). Madrid: Díaz de Santos.

- Chevallard, I. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 15-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cicala, R. (2012). La evaluación en los laberintos de las TIC: concepciones y enfoques. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 89-111). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En *Theoria*, Vol. 14 (1), 61-71.
- Del Puerto, S. y Seminara, S. (2014). ¿Es posible una evaluación más rica a nivel universitario? En *Revista Iberoamericana en Educación*, (64), 115-126- OEI/CAEU.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Furman, M. (2021). La evaluación como fuerza poderosa para innovar. En *Enseñar distinto*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.
- Furman, M. y De Podestá, M. E. (2013). Capítulo 4: La evaluación como insumo para la mejora. En: *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Aique.
- Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F., Gallart, M. y Vasilachis de Gialdino, I. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gargallo Castel, A. (2009). Aproximación al estudio de la evaluación en la universidad, un análisis exploratorio con alumnos semipresenciales. En *Contextos Educativos*, (12), 77-93.
- Gavidia Catalán, V. (2008), *panelista*. Mesa: Educación para la salud. En *VII Jornadas Nacionales, III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. 9, 10 y 11 de octubre, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Guitart Aced, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. 1ra edición. Barcelona: Graó.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2014). Capítulo 8: Formas de evaluar. En *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ª edición. México: McGraw-Hill Interamericana.

- Hernando Sanz, M. A. (2004). Capítulo 12: La evaluación de proyectos y programas. En Perea Quesada, R. (directora). *Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo* (pp. 261-284). Madrid: Díaz de Santos.
- Hoffmann, J. (2010). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En Anijovich, R. (compiladora). *La evaluación significativa*. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.
- Kisilevsky, M. (2016). *La trastienda de la evaluación educativa. Sentidos y prácticas*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Kornblit, A. y Méndez Diz, A. (2000). *La Salud y la Enfermedad: aspectos biológicos y sociales*. Buenos Aires: Aique.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing Evaluation [Personalizar la evaluación]*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larripa, S. (2012). Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación. En Fioriti, G. y Cuesta, C. (compiladoras). *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas* (pp. 129-137). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. 1a ed. Buenos Aires: Paidós.
- López-Barajas Zayas, E. (2004). Capítulo 17: El estudio de casos. En Perea Quesada, R. (directora). *Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo* (pp.401-416). Madrid: Díaz de Santos.
- Maggio, M. (2018). Capítulo 4. Otra evaluación. En *Reinventar la clase en la universidad*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Merodo, A. y Natale, L. (2012). El análisis de caso en educación. En *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales / Ana Luz Abramovich [et al.]; coordinado por Lucía Natale*. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2016). Resolución N°1806. *Plan de estudios del Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones*.
- Morales Vallejo, P. (2002). La evaluación de los valores y de las actitudes. En Serrano González, M. I. (coordinadora). *La Educación para la Salud del siglo XXI: Comunicación y salud* (pp. 67-88). Segunda edición. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Morawicki, P. (2015). *Las prácticas docentes en educación para la salud. En egresados de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina)*. Berlín: Editorial Académica Española.
- Morawicki, P. y Pedrini, A. (2019). *Informe final del proyecto: La Educación para la Salud en el Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones: recorrido histórico, curriculum y prácticas. Período 2017-2018. Código I6Q635*. Secretaría de Investigación

- y de Postgrado. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales. Universidad Nacional de Misiones.
- Morawicki, P. y Ramos, R. (2008). Formas alternativas de evaluación en Educación para la Salud. En *VII Jornadas Nacionales, III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. 9, 10 y 11 de octubre, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Morawicki, P. y Tetzlaff, A. (2020a). La enseñanza de la Educación para la Salud y el Ambiente en contextos virtuales. En: *Revista de Educación en Biología*, Número Especial, 159.
- Morawicki, P. y Tetzlaff, A. (2020b). Experiencias de microclases sincrónicas de Educación para la Salud y el Ambiente. En: *Revista de Educación en Biología*, Número Especial, 160.
- Morawicki, P. y Tetzlaff, A. (2014). La evaluación en educación para la salud: una mirada formativa. En: *Revista de Educación en Biología*, 17, (2), 60-69.
- Morawicki, P., Tetzlaff, A. y Pedrini, A. (2018). El eje de la Educación para la Salud en el currículum del Profesorado en Biología de la Universidad Nacional de Misiones en los planes de estudio 1992 y 2016. En *Revista de Educación en Biología*, número extraordinario, 789-794.
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (compiladora). *La evaluación significativa*. 1ª edición. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud. Una conferencia internacional sobre la promoción de la salud. Hacia un nuevo concepto de la salud pública*. Canadá. Disponible en: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf>
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pedrini, A. (2021). El abordaje de la educación en sexualidades en tiempos de educación remota. En Acevedo, P. [et al.]. *Experiencias educativas en tiempos de incertidumbre. Colección Trayectorias Interculturales*. Tucumán: Ministerio de Educación - Comisión Fulbright Argentina.
- Pedrini, A. (2020a). La optimización de un trabajo de indagación sobre la Pandemia Covid-19 por medio del uso de una herramienta colaborativa. En: *Revista de Educación en Biología*, Número Especial, 209.
- Pedrini, A. (2020b). El diseño de una propuesta de enseñanza de Salud Alimentaria basada en el modelo TPACK. En: *Revista de Educación en Biología*, Número Especial, 208.

- Perea Quesada, R. (2004a). Capítulo 6: Integración curricular de la educación para la salud. En Perea Quesada, R. (directora). *Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo* (pp. 123-144). Madrid: Díaz de Santos.
- Perea Quesada, R. (2004b). Capítulo 1: Qué es la Educación para la Salud. En Perea Quesada, R. (directora). *Educación para la Salud. Reto de nuestro tiempo* (pp. 3-20). Madrid: Díaz de Santos.
- Perea Quesada, R. (2001). La Educación para la Salud, reto de nuestro tiempo. En *Educación XXI*, 4, 15-40. Disponible en: <https://doi.org/10.5944/educxx1.4.0.361>
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ramos, R. (2012). *¿Sexosofía o educación de las sexualidades?* 1a ed. Posadas: EdUNaM.
- Ramos, R. (2005). Nuevas miradas de la Educación para la Salud. Innovaciones metodológicas. En *Panel de Salud en las Jornadas Tecnológicas*. FCEQyN, UNaM.
- Revel Chion, A. (2015). *Educación para la Salud: enfoques integrados entre salud humana y ambiente, propuestas para el aula*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Ruina, M. (2016). *Aprendiendo a enseñar Ciencias Naturales: fundamentos y propuestas para pensar las clases*. 1ra ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libris.
- Salinas Salazar, M. L. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquía.
- Sánchez, C. (24 de enero de 2020). *Normas APA (7ma edición)*. Disponible en: <https://normas-apa.org/bibliografia/>
- Sánchez Rivas, E. (2017). La evaluación reflexiva. En: Anijovich, R. [et al.]. *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes: avances en el contexto internacional*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Santos Guerra, M. (1994). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En *Evaluación Educativa. Aportes para el trabajo docente (selección bibliográfica)*. AGMER, N°1, año 1.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). La construcción del marco teórico en la investigación social. En Publicación: *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, Colección Campus Virtual.
- Sosa, C. y Ortiz Bergia, J. (2018). Los KPSI en el desarrollo de la Unidad Didáctica “La coordinación de funciones en nuestro cuerpo”. En *Revista de Educación en Biología*, número extraordinario, 517-524.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. 1ra edición. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Segunda edición. Madrid: Morata.

- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza- un análisis desde una Didáctica reflexiva-*. 1ra edición. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, UNSAM.
- Sverdlick, I. (2007). *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. 1ª edición. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Wainermann, C. y Sautu, R. (2001). *La Trastienda de la Investigación*. 3ª edición. Buenos Aires: Lumiere.