



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
PROYECTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

“Estudio interpretativo de la instancia de evaluación final de las tesis de grado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional De Mar Del Plata a través de las voces de los graduados, directores y jurados”.

Autora: Bösenberg, Ingrid Verena

Tutor: Aguirre, Jonathan E.

Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Año 2023

Índice

Índice.....	2
Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Introducción	5
Marco Teórico.....	7
El trabajo de tesis, un campo natural de aprendizaje	7
Evaluación y formación	9
Ética y evaluación	12
Reflexiones en relación a ¿quienes somos los que evaluamos y que esperamos?.....	14
La comunicación en la evaluación. Importancia de las devoluciones.....	16
Marco Metodológicos	19
Enfoque	19
Diseño.....	21
Población.....	22
Instrumentos	23
Análisis de Datos	24
Las Voces de los tesistas	25
La experiencia de aprendizaje y la comunicación en la evaluación	25
El asesoramiento metodológico en el taller de tesis.	29
Las expectativas de los estudiantes en la evaluación final	30
Las voces de los directores.....	35
Perfil 1:	36
Perfil 2:	37
Perfil 3:	38
Perfil 4.	40
Las voces de los jurados.....	41
Motivaciones personales para aceptar el rol.....	41
La mirada puesta en la evaluación.....	42
Otras dificultades y tensiones	46
Conclusiones	51
Sugerencias para posibles mejoras en la evaluación de las tesis de grado según las voces de todos los implicados en el proceso.	57
Mejoras educativas:.....	57

Agradecimientos

Este trabajo fue inspirado por los profesores de la Carrera de Especialización Docente Universitaria que con su pasión por la enseñanza transmitieron el deseo de aprender siempre un poco más y colaborar en esta tarea virtuosa de la enseñanza en nuestra Nación. Les agradezco por dejarnos ser parte de la experiencia de crecimiento y enriquecimiento que persiguen con tanta vocación.

Agradezco a mi tutor por su guía, su apoyo y dedicación que responde a los mismos valores mencionados siendo parte de esta tarea docente.

Agradezco a todos mis colegas que se brindaron para ser entrevistados y todos aquellos que me permitieron transitar por este camino de aprendizaje dedicándole el tiempo necesario al proyecto, nuevamente mostrando máxima dedicación y motivación de poner su granito de arena incondicional con mucho amor a nuestra.

También quiero agradecer a aquellas personas que me empujaron a elegir este tema por ser parte de mi aprendizaje, a pesar de haber tenido en su momento dificultades, siendo consciente de que los desequilibrios llevan a equilibrios mayores, más integrados; es mi deseo que este proyecto pueda aportar algo positivo para humanizar el camino hacia la culminación de su carrera a futuros tesistas.

Resumen

El objetivo de esta investigación consiste en interpretar la instancia de evaluación final de las Tesis de Grado para optar al título de Lic. en Terapia Ocupacional desde las voces de los actores involucrados¹. Se trata de un estudio cualitativo, de tipo interpretativo, donde se analizaron las narraciones de 9 graduados, 4 directores y 7 jurados que participaron de dichas instancias de evaluación durante el año 2019 en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La recolección de los datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas que fueron administradas por medio de videollamadas. Luego se analizaron los datos obtenidos a la luz del debate pedagógico actual encontrando diferentes categorías de análisis: según las voces de los tesistas aparecieron como aspectos importantes: la experiencia de aprendizaje y la

¹ Utilizaremos en este trabajo en la redacción el masculino genérico, incluyendo en el mismo todos los géneros reconociendo las luchas de todos ellos por la ampliación de los derechos.

comunicación en la evaluación, el asesoramiento metodológico en el taller de tesis y las expectativas del estudiante en la evaluación final; según las voces de los directores se hallaron cuatro perfiles de directores de tesis que ofrecen diferentes perspectivas sobre la dirección de tesis y destacan aspectos importantes relacionados con la docencia y el proceso de investigación. Según las voces de los jurados se destacan cinco temáticas fundamentales que son: las motivaciones personales para aceptar el rol, la mirada puesta en la evaluación, experiencias positivas y experiencias negativas. Los resultados obtenidos hablan en la gran mayoría de experiencias buenas, positivas, y también revelaron aspectos que hay que ajustar, facilitar y enriquecer en el proceso. Estos tienen que ver con las dificultades de encontrar director de tesis, definir el tema y el problema para investigar, la comunicación entre las partes, el tiempo que lleva para cada uno de los actores el proceso de realización de la tesis y su evaluación, aspectos institucionales, académicos y reglamentarios y los criterios de evaluación que no son muy claros. Finalmente se plantean conclusiones y se extraen sugerencias para mejores educativas en la evaluación de las tesis.

Introducción

La educación universitaria, en su búsqueda constante de la excelencia y la adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, a menudo se enfrenta a la implementación de nuevos planes de estudio o a la necesidad de reformar los planes educativos existentes. Este proceso, como sugiere M. del Carmen López y León Guerrero (2015), se encamina hacia la mejora de las prácticas docentes y va más allá de la mera introducción de metodologías o tecnologías; constituye un desafío a la tradición establecida. Implica la adopción de nuevas premisas epistemológicas que redefinen no solo la labor docente, sino también el compromiso institucional, la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Este desafío exige un compromiso planificado y compartido que trascienda la esfera individual para integrarse en la estructura y la cultura de la institución universitaria (Cochran-Smith, 2009; Santos Guerra, 2010, p.3).

La complejidad de este proceso de innovación se vio claramente reflejada en la experiencia vivida durante el cambio implementado en 1986 en la carrera de Terapia Ocupacional, que culminaba con la obtención de la Licenciatura. Como miembro de esa primera generación de licenciados, fui testigo de los desafíos que enfrentaron los estudiantes al realizar sus tesis de grado. Hasta ese momento, los terapeutas ocupacionales no habían tenido una exposición significativa a la investigación, lo que dificultaba la búsqueda de directores de tesis. La falta de experiencia en investigación seguía siendo un obstáculo para los tesisistas, incluso después de varios años y diversas experiencias de investigación. Sin embargo, esta no era la única dificultad; tampoco había suficientes licenciados o expertos en los temas de las tesis que pudieran actuar como jurados de acuerdo con los requisitos establecidos en el reglamento de tesis. En su lugar, se contaba con médicos, profesionales de otras disciplinas o terapeutas ocupacionales que, aunque tenían experiencia, no poseían el título requerido. Los proyectos de tesis se extendían a menudo durante dos años o más y carecían de modelos o experiencias previas, lo que generaba un proceso de formación desconcertante, aunque en menor medida, aún persiste.

Sin embargo, como en todo proyecto innovador, con el tiempo se produjeron ajustes y, como señala Santos Guerra (2010, p.83), "para que el cambio sea eficaz tiene que instalarse en la estructura y el funcionamiento de la institución". Gradualmente, los nuevos licenciados enriquecieron su experiencia de investigación, lo que modificó su percepción ontológica y les otorgó una identidad distintiva (Porta y Aguirre, 2020). Esto resultó en un mayor número de

directores disponibles, una variedad de temas de investigación y la disposición de más profesionales para evaluar las tesis de grado. La experiencia de tesis se volvió más acogedora y la evaluación se humanizó en cierta medida (Porta y Aguirre, 2020, p.92). También se ha vuelto más naturalizado hoy en día, la participación en proyectos de tesis como una parte natural de la vida universitaria, con docentes universitarios que con frecuencia actúan como directores o jurados evaluadores. Esto se hace por vocación y amor a la docencia.

Actualmente, nos encontramos nuevamente en un proceso de cambio a medida que se implementa un nuevo plan de estudios en 2024, para el cual la Universidad Nacional se ha estado preparando. A pesar de los ajustes y desafíos que esto conlleva, estamos mejor preparados. Según Zabalza (2003-2004), la posibilidad de innovar depende de tener una idea que mejore la educación, personas dispuestas a llevarla a cabo y condiciones institucionales que faciliten su desarrollo. Además, López, López y Guerrero (2015) destacan la importancia de que las personas encargadas de implementar la innovación estén bien formadas y altamente competentes. En este sentido, contamos con docentes que han completado la "Especialización en Docencia Universitaria" y contribuyen a las mejoras educativas. Nuestra universidad sigue adaptándose a los tiempos modernos y cambiantes.

Cesar Peón (2003) plantea la importancia del "conocimiento" en la "sociedad del conocimiento," abordando aspectos como el tipo de conocimiento, el papel social del conocimiento, el poder que este conlleva y el papel de las universidades como productoras de conocimiento. En Argentina, este tema sigue siendo objeto de debate, y la suerte de las instituciones universitarias depende de cómo enfrentan las tensiones entre el sistema, el estado y la sociedad civil. Esta dinámica puede percibirse como una amenaza que merece respuestas reactivas o conservadoras o como una oportunidad para la innovación y el cambio.

Este trabajo busca comprender la evaluación de las tesis de grado desde una perspectiva crítica, interpretativa y narrativa, escuchando las voces de quienes se dedican a la formación y transmisión del conocimiento, así como a la evaluación y construcción del conocimiento a través de las tesis de grado. Busca contribuir a la sistematización y visibilización de una pedagogía de grado que permita abordar sus diversas etapas de manera más acogedora, promoviendo la diversidad de caminos de formación y recuperando los aprendizajes que ocurren a lo largo de toda investigación (Porta y Aguirre, 2020, p. 90).

Marco Teórico

El trabajo de tesis, un campo natural de aprendizaje

La evaluación de las Tesis de Grado como “última estación de un viaje apasionante” (Porta y Aguirre 2020 p.89) del largo recorrido de formación del estudiante, consiste en un proceso complejo que requiere de una mirada amplia e integral. Se le propone al estudiante programas institucionales, planes de estudio donde, a través de diferentes caminos curriculares encuentra experiencias vitales que van definiendo su trayectoria, todos movidos por la misma necesidad de acreditación, siendo la evaluación una parte central de este proceso hacia la culminación de su carrera con la realización de la tesis de grado.

Siguiendo los conceptos desarrollados por Gilles (1990) “formarse” es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros. Lo que realmente forma es una actividad que se cumpla en función de una meta, sorteando las dificultades que surjan en el camino. La realización de la tesis se puede considerar una actividad formativa, una experiencia “vital”, intelectual, una aventura, una creación a través de la cual se adquiere una mayor madurez personal, intelectual y social.

Siguiendo este lineamiento de pensamiento podemos encontrar que según Litwin (1998), la realización de la tesis en su estado “ideal”, sería una “situación natural de aprendizaje” donde la realización de la misma es una experiencia de aprendizaje en sí misma. Pero para que así sea, debe haber una motivación personal, una pregunta original sobre algo, una inquietud que lo lleva a querer investigar. Continúa diciendo en Litwin (2005), que, a través de estas motivaciones reales, el aprendizaje se da en un “campo natural del conocimiento”, donde las acciones se desarrollan en función de hallar respuestas, siendo el docente una guía en este camino en la medida de generar inferencias válidas. En este proceso de construcción del conocimiento se pueden apreciar situaciones de transferencias, momentos en que los estudiantes tienen que pensar los problemas del campo, resolver problemas reales y que se constituyen en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y conscientes (p.16, párrafo 2). Cuando la actividad implica un desafío genuino, es más sencillo adoptar una propuesta evaluativa porque su mismo carácter de indefinición y de compromiso permite verdaderos retos cognitivos (p.17, párrafo 1). En estos casos vamos a poder observar y acompañar al estudiante a medida que estas “actividades reflexivas” se producen (Litwin 2005), pero también se debe reconocer que podemos tener diferencias en la interpretación y el

análisis, debido a que “el mundo es ambiguo e inequívoco, las disciplinas no representan el total del conocimiento y a menudo se yuxtaponen” (p19) por este motivo los docente pueden equivocarse al evaluar por lo cual lo más valioso es tener en cuenta el aprendizaje que realiza el estudiante, esa expresión del conocimiento que observamos a través de su razonamiento” (p.19)

En el trabajo de tesis se puede evaluar estas actividades del estudiante en relación al objeto de estudio, inmerso en una realidad social, cultural, educativo y/o laboral donde el intercambio y el diálogo va construyendo las diferentes posibilidades de aprendizaje que los lleva a observar, analizar e interpretar diversos aspectos que son propios de la cuestión en estudio. En este sentido, según este autor, la evaluación de las tesis de grado sería un nuevo proyecto que recupera de cierto modo, el sentido de la enseñanza (1998:21), y completando la idea con otros autores, también favorece: “el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar.” (Pérez Gómez, citado en Celman, 1998: 37).

El aprendizaje es realizado por un individuo que, según Charlot, percibe, imagina, piensa, desea y siente el mundo que lo rodea, mundo que se le presenta a través de un conjunto de significados compartidos con otros, siendo el lenguaje uno de los principales sistemas simbólicos involucrados en esta relación. De esta manera el conocimiento implica una interacción con el mundo, con uno mismo y con los demás. Analizar dicha relación implica examinar una conexión simbólica activa y temporal. Este análisis del conocimiento se centra en un sujeto individual inmerso en un contexto social determinado (Charlot, 2007). De allí nace el deseo de conocer, conocer para comprender ese mundo en el cual habitamos², construyendo un lugar donde poder ser y existir, donde el deseo de conocer nace por la presencia de grandes inspiradores, es decir, con alguien, y en compañía de una comunidad cuya hospitalidad permite la experiencia de la práctica, además del abrigo de la pedagogía. (Martínez, C. 2020)

Evaluación y formación

Pensando en quienes forman, que también tienen su propia formación y que deben responder continuamente a interrogantes sobre situaciones profesionales y sobre sí mismos, no dejan de engendrar nuevas necesidades de conocimientos y de experiencias. Estas se vuelcan

² Tomamos el termino habitar como lo expresa Martinez, C. (2020) significando según la elpís griega: tardar, demorarse en torno al hogar,

sin cesar a la evaluación de la formación en curso, a la redefinición de sus objetivos y al análisis institucional de su dispositivo. Tal como expresa Gilles (1990), “la formación para el análisis y el análisis de la formación se inducen recíprocamente” (p. 80) por lo cual “es evidente que la finalidad de la formación a largo plazo no es otra que la finalidad de la institución” (p. 81).

Espero poder contribuir con este trabajo aspectos nuevos para pensar la evaluación de las tesis de grado, pensar nuestra participación, nuestros aportes como docentes universitarios, nuestros deseos de conocer, nuestro posicionamiento, nuestra convivencia con los estudiantes en este lugar que habitamos en torno a la creación de una tesis de grado.

Par comenzar a conocer, debemos tener en cuenta quienes somos los evaluadores y también hay que tener muy claro qué tipo de conocimiento esperamos que logren nuestros estudiantes. En el ámbito de la educación superior, el concepto de conocimiento es central en la discusión, donde la currícula y el reglamento de tesis definen las formas de conocimiento consideradas válidas (Peón, 2003). Hago referencia a este autor para reflexionar sobre el tipo de conocimiento que se busca evaluar en una tesis de grado. También quiero citar a Porta y Aguirre (2020) quienes hicieron un gran aporte en relación a lo que los docentes evaluadores de tesis de postgrado, los expertos en el tema, consideran importante en la evaluación para su acreditación.

Según Jeanne Schmidt Binstock (citado en Peón 2003), el conocimiento es un concepto amplio que abarca diversos campos temáticos, estilos de pensamiento y habilidades intelectuales. Podemos identificar tres categorías de conocimiento según Binstock: el conocimiento ocupacional, el conocimiento histórico o educación general, y el conocimiento conceptual y de proceso³.

Al evaluar una tesis de grado, es relevante considerar cómo el autor ha abordado y aplicado estos diferentes tipos de conocimiento. Es fundamental que el trabajo demuestre tanto el dominio de las destrezas ocupacionales específicas relacionadas con el tema, como la

³ El conocimiento ocupacional se refiere a las habilidades específicas necesarias para manejar aspectos particulares del entorno. El conocimiento histórico o educación general implica el desarrollo de una comprensión teórica del conocimiento científico, estético y filosófico que se encuentra en la cultura general de la sociedad. Por último, el conocimiento conceptual y de proceso abarca la adquisición de procesos que aumentan el conocimiento, así como el desarrollo de habilidades que fomentan el pensamiento crítico y evaluativo. Jeanne Schmidt Binstock (citado en Peón 2003)

comprensión teórica y el pensamiento crítico necesarios para situar la investigación en un contexto más amplio. Además, se espera que la tesis muestre la capacidad del autor para adquirir y aplicar nuevos procesos de conocimiento, así como generar pensamientos críticos y evaluativos. “Es aquí, según Porta (2018 citado en Porta y Aguirre 2020, p. 93) donde emerge una particular condición identitaria. Un pasaje subjetivo y pedagógico desde el cual el tesista pasa de ser lector de los trabajos producidos por terceros a constructor e intérprete de los propios”.

A diferencia de lo expuesto sobre la evaluación en el contexto de formación, las evaluaciones de las tesis de grado de los estudiantes de la Lic. en Terapia Ocupacional muchas veces son realizadas por profesionales de la salud, cuya mirada y evaluación va a depender de la formación y especialización que tienen, pudiendo ser muy diferente la exigencia y su posicionamiento frente al conocimiento, que el de un docente que pretende una evaluación democrática formativa.

La noción de práctica docente es un concepto muy amplio y se refiere a la actividad social que ejerce un maestro o un profesor al dar clase. La práctica docente, por lo tanto, está influenciada por múltiples factores: desde la propia formación académica del docente hasta las singularidades de la Institución en que trabaja, pasando por la necesidad de respetar un programa obligatorio que es regulado por el Estado y las diversas respuestas y reacciones de los estudiantes. Definimos la práctica docente como una relación entre sujetos mediatizados por el conocimiento y por la finalidad de la enseñanza. Una concepción teórica e idealista supone que el docente tiene la obligación de transmitir sus saberes al alumno mediante diversos recursos, elementos, técnicas y herramientas de apoyo. Así, el docente asume el rol de fuente de conocimientos y el educando se convierte en un receptor ilimitado de todo ese saber. En los últimos tiempos, este proceso es considerado más dinámico y recíproco; debido al papel que desempeña el docente en la vida de cualquier persona, este también aporta una serie de valores y de conocimientos al estudiante, importantes para su futura trayectoria profesional y personal. A pesar de que los sujetos de la práctica docente, se definen claramente como sujetos de conocimiento, se encuentran constantemente condicionados por la situación histórica, lo cual exige continua adaptación a nuevos cambios. Este proceso juega un papel fundamental en la transformación de su vinculación con el conocimiento y de su propia práctica (Pérez Porto y Merino, 2008). El docente director de tesis, acompaña al tesista en su camino poniendo en juego el propio oficio de enseñar centrado en aspectos académicos-profesionales y al mismo tiempo ligado a cuestiones vinculares, afectivas y de filiación (Porta, 2018)

El desarrollo de estos aspectos nos permite comprender que en el contexto de formación “la Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje” (Celman, 2006, p.11). En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 2006). A su vez el autor manifiesta que “evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado; quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados” (2001, p. 11).

La Profesora Celman manifiesta que: ... “una experiencia es educativa cuando uno aprende, y la evaluación es educativa cuando nos permite conocer, pero para ello, debe estar en relación a la enseñanza” (Celman 2006, p. 22), en este caso la evaluación de las tesis de grado debe ser en relación a los contenidos del taller de tesis y a los requisitos de presentación de la misma. Continúa diciendo que la evaluación está relacionada con el saber y conocer, porque evaluamos para conocer qué aprendió el alumno, pero también está relacionada con el saber y conocer de nosotros mismos (p. 21). Porque vamos a evaluar en función de nuestros propios conocimientos, habilidades y expectativas. Otro aspecto que encontramos al mirar hacia adentro (Celman 2006), es el posicionamiento de cada actor en el proceso; como evaluadores nos posicionamos en el lugar del conocimiento, y este lugar, si no lo ejercemos democráticamente, puede ejercerse desde el lugar del poder. Esta toma de posición del sujeto que evalúa puede permitir y habilitar o bien dificultar y obstruir la apropiación democrática del conocimiento. Creemos que el profesor que adopta una concepción democrática de la evaluación prioriza a los estudiantes - sin descartar absolutamente a otros- como los primeros sujetos con derecho a participar en los procesos relacionados con su aprendizaje y, por ende, también a conocer la información en torno a él (Camilloni et al., 1998). Es un desafío para nosotros los docentes de la Universidad como también en general para todas las Universidades de nuestro país en el siglo XXI, lograr ciertos niveles de excelencia académica y al mismo tiempo ser una institución democrática (Celman, 2006).

Ética y evaluación

Estudiando el tema de la evaluación, encontramos una cantidad enorme de estudios que intentan clarificar y entender mejor este tema que sin duda es, y seguirá siendo un tema de

interés mayor en el campo de la educación. La preocupación por la calidad de la enseñanza universitaria, la formación de los docentes, la evaluación educativa, democrática, la educación inclusiva y la dirección que toma la educación universitaria en un marco político y social actual nos atraviesa a todos, en todos los niveles de formación.

Es sumamente importante tomar conciencia que el campo de la evaluación está altamente determinado desde lo político, debido a que al evaluar estamos valorando, y al hacerlo estamos tomando cierto posicionamiento en el rol de evaluador (Vain, 1998)

Posicionarse frente a una evaluación es tomar partido, según Foucault (2008), cada rol que asumimos, tiene implícito cierto poder que nos es conferido para cumplir y desempeñar dicho rol, en este caso, realizar lo que se espera de nosotros como evaluadores de las tesis de grado, teniendo cuidado de no hacer uso inadecuado de ese poder. Este posicionamiento político en la evaluación está fuertemente relacionado con determinado sistema de valores, ideas o creencias que son propios del individuo que determina las decisiones que se toman y que tienen un efecto determinado en el que es evaluado. Citamos a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989) que manifiestan que:

“Evaluar un proyecto, es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información. Decidir qué informaciones proporcionan a qué personas o grupos implicados de una u otra forma en la educación y en la estructura social además de una opción ética involucra al evaluador en un proceso político.” (p. 423)

MacDonald citado en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, señala que un docente universitario difícilmente se va a considerar a sí mismo como una figura política, a pesar de que se va a reflejar el poder que ejerce en las actitudes que presenta en la educación, en la expresión de su estilo y en los métodos que elige. Entendemos que la evaluación es una práctica social y por consiguiente está políticamente construida. Esta consideración es capital para comprender el contexto en el que están planteadas las ideas que desarrollaremos sobre la evaluación final de las tesis de grado de los estudiantes, siendo esta evaluación una valoración de un proyecto educativo y su modo de concreción.

Volviendo a Celman, en su seminario comienza diciendo que “se evalúa siempre en relación a algo, nunca es una evaluación en sí misma, y de lo que se trata la metaevaluación es de evaluar la propia evaluación” (Celman 2006. p.1). Se debe conocer en relación a qué se va a evaluar, y también pensarnos a nosotros mismos como evaluadores, nuestra propia subjetividad, lo que esperamos encontrar. También manifiesta que cuando evaluamos, siempre

conservamos aspectos que hemos heredado de nuestros propios docentes, de otros colegas como también ponemos en juego aspectos que son rasgos propios, personales e individuales (Celman 2006)

Cuanto más se acercan los resultados de una evaluación a lo previsto, mejor nos parece el aprendizaje, porque lo previsto es lo esperado; pero debemos estar preparados para ampliar nuestra mirada para incluir también aquello que no estaba previsto. Estos aspectos deben ser considerados en la evaluación, aunque nos exija a los evaluadores salir de nuestro propio campo de conocimiento para entrar en uno diferente, rompiendo la comodidad y adherirnos a conocimientos nuevos (p. 12).

Entonces la evaluación depende de alguna manera de qué y cómo miramos. Elliot Eisner (1998, citado en Celman, 2006) habla del “ojo ilustrado” y dice: “el ojo mira con esta experiencia, con esta persona, con estos modos de mirar -que no es ver- que los sujetos vamos creando” (p. 19), es decir que necesitamos ayudas para poder mirar, ya sea desde la pedagogía, la didáctica o la misma evaluación, lo importante es tener ganas de mirar (p. 21). Se requiere conciencia de sí mismo, de nuestra propia capacidad creadora al mirar, para poder descentrarse y mirar a ese sujeto estudiante, tesista, desde otra óptica, pensando que él mismo también se está creando a sí mismo, nada más ni nada menos que su propia forma de mirar. Esta subjetividad nos empuja a buscar nuevas respuestas: ¿Cómo podemos ser objetivos en la evaluación? Simplemente no lo somos, pero podemos ser conscientes en nuestro rol de educador al momento de evaluar y tomar el diálogo y la comunicación como medio de vincularse, entenderse y apreciar el proceso de enseñanza aprendizaje. En concordancia con los autores mencionados: Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1989), “El carácter axiológico de la evaluación nos sugiere la necesidad de considerar a la vez los problemas éticos y los problemas técnicos.”

Cardinet (1988) y Apel (1993) hablan de los aspectos éticos y técnicos de la evaluación, manifestando que entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, y entre los aspectos éticos la acción justa, ecuánime. Concluyen que en la evaluación que persigue fines educativos lo fundamental es actuar de modo justo y cabal, porque al serlo, actuaremos también de modo equitativo. Al ser equitativo vamos a intentar ser, al mismo tiempo, lo más objetivos posibles. Podemos pensar que nos arrimamos lo más posible a “un buen aprendizaje” si seguimos las ideas de Perez Gomez (1997, citado en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Mate, 1998), quien cree que debe priorizarse en la educación la independencia intelectual, la autonomía, el análisis crítico del estudiante; en definitiva, la legitimación democrática del sujeto en sus potencialidades. Pero también debemos recordar que no se enseña solo un contenido un tema,

sino que se enseña también los modos de trabajar, de pensar de razonar y de reflexionar (Celman 2009). La condición para que esto ocurra es que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores quienes la ejercen con autonomía responsable y transformadora. Por ello, es posible entenderla menos como un tranquilo y organizado campo de certezas, sino mucho más, como un apasionado espacio generador de interrogantes (Camilloni et al., 1998).

Reflexiones en relación a ¿quienes somos los que evaluamos y que esperamos?

Desprendiéndose de lo dicho, no podemos evitar hacernos la pregunta ¿quiénes son los evaluadores de las tesis de grado de las estudiantes de la Lic, en Terapia Ocupacional? ¿Son docentes universitarios, tienen formación docente, que fines persiguen? ¿persiguen los objetivos de la U.N.M.D.P.? Este cuestionamiento es fundamentado por Vain (1998) en su trabajo en que expresa la dificultad de definir la compleja identidad de la actividad docente. Él se pregunta si la docencia universitaria es una profesión. Luego, Marta Souto (1996) reformula esta pregunta planteando: ¿Cual es esta profesionalización en el caso de los profesores universitarios?, ¿Se trata de hablar de la profesión de origen, como la de psicólogo, médico, asistente social, terapeuta ocupacional, etc., o se trata de incluir también la profesión docente? Lo que resulta como aspecto primordial es pensar la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas.

Vain, (1998) expresa: que la Docencia Universitaria es una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo de tensiones que implican cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero, además, los docentes universitarios desarrollan su tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, el rol de los docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actúan.

De esta manera, preguntarse sobre la “identidad” es reflexionar sobre quiénes somos y que hacemos; indagar sobre los “escenarios” es pensar la práctica docente, como práctica social que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados. Indagar sobre la actividad docente como evaluadores, debe necesariamente tener en cuenta esta doble construcción de la identidad particular situada en un contexto, más aún cuando se tiene en cuenta la formación y

especialización específica que requiere el desempeño profesional en cada escenario que en el caso de la terapia ocupacional es demasiado amplio y variado.

Referente a esto, Donald Schön (1998) expresa en su libro: *El profesional reflexivo*. Como piensan los profesionales cuando actúan, que, dada la complejidad de la tarea profesional, en relación a la permanente necesidad de especialización y a las múltiples situaciones en que se presentan circunstancias que van más allá de lo que saben y para lo que están preparados, deben improvisar y resolver situaciones nuevas con conocimientos conocidos adaptándolos con flexibilidad a cada situación nueva. Dado de que muchos de los evaluadores de las tesis son profesionales y se exponen a esta situación nueva, la de enseñar y de evaluar se valora la buena voluntad de su accionar, pero se expresa atención en lo referente al educar.

Para cualquier Institución que se dedica a la educación es muy importante saber qué fines persigue, al servicio de qué y de quién está puesta la enseñanza. Se puede seguir principios que excluyen a las personas, o bien que las promocionen, que garanticen la calidad del aprendizaje y el perfeccionamiento para la competencia individual. Debemos pensar qué objetivos persigue la educación, si vamos a primar el desafío intelectual, el desarrollo de un pensamiento crítico, ¿buscamos la solidaridad y la cooperación entre los sujetos o la competitividad y el éxito personal? (Perrenoud, 1990). Debemos pensar también, quiénes somos nosotros, y quiénes son nuestros estudiantes con los que estamos trabajando (Celman, 2006, p. 5). Con respecto a nosotros mismos, mirando hacia adentro como educadores, debemos pensar cuáles son nuestras motivaciones para tomar el rol de evaluadores, cuáles son nuestros anhelos, nuestras expectativas, y con respecto a los alumnos y alumnas, importan sus inquietudes, sus motivaciones, el momento social-cultural que están viviendo ya que “los aprendizajes ocurren en los sujetos situados” (Celman, 2006, p. 8).

La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas, si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados, -previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones (Camilloni et al., 1889, p. 18).

La comunicación en la evaluación. Importancia de las devoluciones

Quiero tomar las palabras de James, Belair y Álvarez Menéndez en relación a la comunicación que, en toda evaluación, en todo proceso interactivo, el diálogo permite sentar las bases del entendimiento, mantener la cohesión de las ideas y la coherencia de las prácticas.

El diálogo constituye un medio imprescindible para el aprendizaje el cual, por medio de la evaluación compartida, se vuelve en un “recurso epistemológico y en fuente de conocimiento; a través del diálogo se construye el aprendizaje relevante y valioso”. (James, 1990; Belair, 2000; Álvarez Menéndez, 2004).

En la realización de una tesis, como en todo proyecto educativo que se pone en acción, ocurren situaciones del orden de lo imprevisto por lo cual es de suma importancia interpretar las voces de los diferentes sujetos para intentar comprender que es lo que va sucediendo. Celman y Olmedo (2010) expresan: que en la medida en que nos estamos concentrando en la creación de un aprendizaje situado como podría ser la creación de una tesis y nos estamos comunicando a través de la circulación de la palabra entre docentes y estudiantes, la intencionalidad en la enseñanza se va transformando. Por este motivo cuando hacemos un seguimiento evaluativo de una tesis, hay que saber de qué manera estamos interviniendo en la construcción de conocimiento y que relaciones establecemos, porque es en estas relaciones donde se tejen los significados contextualizados que generan aprendizajes nuevos y cada vez más complejos.

En los momentos de cierre es frecuente que, en las instituciones educativas, la comunicación se vincula a transmitir la nota y sus implicancias en la acreditación. Sin quitar importancia a la nota, también es importante aprovechar este momento para recuperar la información valiosa de la experiencia que nos permite reflexionar acerca de las producciones de los estudiantes. Estos autores expresan: “La devolución como instancia de comunicación evaluativa, en manos del docente, permiten poner en común las argumentaciones que validan los juicios educativos. Asimismo, facilita la emergencia de revisiones críticas sobre los propios criterios y referentes y los acontecimientos desatados en el proceso pedagógico” (p76 par.3)

La evaluación educativa intenta provocar y recoger información de docentes y de estudiantes para conocer, comprender, valorar y si es necesario incidir en su transformación. Manifiestan: “La comunicación es visualizada como el vehículo educativo necesario para hacer públicos sentidos, razones y prácticas, donde “lo común” es esto que pasa entre docentes y estudiantes en los diferentes encuentros y espacios de interacción” (p67)

En general se ha dado menor importancia a estos encuentros comunicativos y se ha restado atención a la participación de los estudiantes en las devoluciones, sumándole a esto que, las devoluciones no se consideran como una instancia de aprendizaje. Sin embargo “esta herramienta evaluativa en manos de los estudiantes posibilita la reconsideración integrativa de los propios trayectos realizados y someter a crítica reflexiva y argumentada el proyecto pedagógico que los une.

Esto implica que deberá cuidar, entre otras cosas, las acciones que continúan luego de una instancia evaluativa. Dedicar tiempo a las instancias de “devolución de la información”, de modo que ese diálogo facilite la comprensión de los factores intervinientes en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, intercambiar ideas acerca de las posibilidades de mejora, es un aspecto fundamental en el intento de convertir a la Evaluación en herramienta del conocimiento (Celman, 2006).

Según Ángulo Rasco, Félix (1989), no podemos comprobar un juicio de valor, solo lo podemos argumentar, sostener. Entonces cuando elegimos un contenido o criterios de evaluación, también debemos poder argumentar porqué elegimos unos y descartamos otros. Esto es algo que debe ser discutido, ¿qué criterios son los que vamos a tener en cuenta en la evaluación de una tesis de grado?, debe ser consensuado, para lo que debe ser dialogado y comunicado. Esta instancia se convierte en un momento de aprendizaje para el evaluador.

Las devoluciones deben ser consideradas como una “instancia de comunicación evaluativa en manos del docente que permite poner en común las argumentaciones que validan los juicios educativos, asimismo facilitan la emergencia de revisiones críticas sobre los propios criterios, los referentes y los acontecimientos desatados en el proceso pedagógico” (Celman, S. y Olmedo, (2010), p.76). Nos referimos a devoluciones a aquellas intervenciones docentes que apuntan a apoyar al estudiante en la compleja tarea de dar cuenta de las construcciones que han podido ir realizando y de las dificultades que aún no han podido elaborar (Yabitzky y Malet, 2016). En la defensa final las devoluciones generalmente son “positivas, formativas (T2, E3, P2) debido a que el proceso de aprendizaje ha concluido” (Álvarez Menéndez,1993), de todas maneras, es importante tener en cuenta las huellas que dejan las devoluciones en los aprendizajes, porque de ellas “dependerá el valor de las sugerencias, los estímulos que provoque y el acierto con que perciba los lugares potentes para el mejoramiento de las producciones de los estudiantes” (Litwin, 2005). Continúa diciendo que, en relación con los procesos de devolución, es interesante pensar al docente como un otro que posibilita la mirada nueva de sí para el estudiante. Mirada ésta que al complementarse con la propia y también con la de los pares, se vuelve aún más significativa.

Los docentes que se decidan a transitar este camino deben saber que están abriendo espacios para la crítica, el cuestionamiento y el juicio, también respecto a su propia tarea. Esto implica, entonces, abandonar un lugar seguro y tranquilo, que es el del evaluador con la suma del poder. Pero, como contrapartida, es ganar colaboradores en este complejo trabajo de intentar formular las preguntas que nos permitan comenzar a comprender qué es lo que está sucediendo (Santos Guerra, 1993).

A través de estos marcos teóricos queda claro que la evaluación no se puede llevar a cabo sin comunicar, y que la comunicación implica ese encuentro de diálogo, discusión, actitud de compartir, expresar y fundamentar las diferentes posturas de los involucrados, como también se combinan sentimientos, expectativas, deseos y creencias que promocionan o dificultan el proceso de creación y/o evaluación de una tesis. El trabajo de Hirschhorn, (2012) afirma la importancia de la comunicación en la creación de una tesis, reconociendo como uno de los aspectos más importantes para la culminación exitosa, la relación de los estudiantes con el director. La relación virtuosa la cantidad de reuniones por semana y la motivación que transmite el director mismo hacia el trabajo de los estudiantes, hechos decisivos; mientras que la falta de encuentros, de diálogo, de motivación y apoyo del director lleva a la falta de productividad, a la lentitud y muchas veces a la no culminación de la misma. Otro trabajo de Bertolini, A. M. (2020) también valora la actuación de los directores en la actividad de los tesisistas manifestando que aprender a investigar no depende únicamente de la capacidad o competencia de los estudiantes, sino que esta resulta de la interacción de los tesisistas con su director. Manifiesta que la dirección de una tesis implica un gran involucramiento personal y se caracteriza por lograr un buen equilibrio entre la autonomía de los tesisistas, las orientaciones, las obligaciones y el dar aliento.

Marco Metodológicos

Enfoque

Se tratará de un estudio de tipo cualitativo. Siguiendo a Hernández Sampieri, Collado Fernández y Baptista Lucio (2004) “su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (p.10). Para ello

“involucran la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números” (p.15), puesto que “el énfasis no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo” (p.12). Tal es así que no buscan generalizar sus resultados a poblaciones más amplias. Además, se trata de un proceso de tipo circular dado que las distintas etapas de investigación no siguen un orden riguroso, sino que varía según las características de cada estudio (lo que lo hace flexible), y están íntimamente relacionadas entre sí.

Los métodos cualitativos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en el que ocurre el fenómeno. A propósito de ello Patton (2002, citado en Hernández Sampieri, Collado Fernández y Baptista Lucio, 2004) plantea que, en los estudios referentes a procesos, tal como es el caso que aquí se presenta, la búsqueda se centra en la diversidad de idiosincrasias y las cualidades únicas de cada uno de los participantes involucrados.

Al utilizar el método cualitativo inductivo nos acercamos al objeto de estudio con la intención de generar códigos, categorías y temas reveladores más que imponer clasificaciones predeterminadas a los datos. Así, analizar las narraciones de las experiencias, percepciones, creencias, motivaciones, pensamientos, emociones y vivencias de los participantes sobre la evaluación de las tesis de grado nos permitirá acercarnos en profundidad al tema y generar conocimiento al definir la “realidad” a través de las interpretaciones que ellos mismos hacen de sus propias realidades.

Por lo expresado anteriormente es posible afirmar que “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (Hernández Sampieri, Collado Fernández y Baptista Lucio, 2004, p.21).

Según Recalt, M. A. (2018), desde la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1998) ha quedado propuesta una perspectiva narrativa, si se quiere biográfica, que recupera las prácticas y las vidas de los sujetos en la investigación educativa. Entendemos en consecuencia que la narrativa es la cualidad estructurada de la experiencia entendida y posible de verse como un relato, que implica formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2016). Por este motivo los registros narrativos no son únicos, sino múltiples y

polifónicos, donde en cada voz entrevistada se combina el relato único, con el conocimiento y con la comprensión de lo referido (Porta, 2017).

Nos interesa recuperar la experiencia vivida en la evaluación final de las tesis de grado y reconstruir la realidad desde las voces de los estudiantes, los directores y los jurados desde el significado que los diferentes actores les dan (Denzin y Lincol, 2011). A partir de valorar a través del relato sus biografías, vivencias, emociones y experiencias de vida que luego serán parte de su identidad. (Porta, Sarasa y Álvarez 2010; Porta y Yedaide, 2013). De esta manera podemos re construir significados, que van a ser diferentes para los diferentes actores participes, y a su vez van a surgir aspectos que comparten en común en tanto forma de representación situada (McEgan y Egan, 1998) La narrativa permite recuperar la especificidad y la complejidad del fenómeno en su contexto, sirven para reconstruir las experiencias y dar sentido a las acciones. Permite conocer la vivencia de los estudiantes individualmente y también conocer cada experiencia en contexto escuchando a todos los participantes en una misma tesis, cruzando las experiencias y relacionando las manifestaciones personales individuales, a su vez en contexto, situado, inmerso en el mundo de las representaciones que dan sentido a las expresiones. Es decir, destacamos su utilidad tanto para describir o explicar significados personales y sociales como para comprender la trama de las actividades de los docentes, estudiantes, jurados y de las instituciones. Lo que podrían considerarse meras “anécdotas” son complejas tramas de vidas, aspiraciones y relaciones sociales que siempre ocultan sorpresas (Recalt, M. S. 2018 p. 8).

El valor de los aportes de la narrativa en la investigación educativa, en tanto constructora del sentido interior y exterior de la realidad ha sido ampliamente explorado en la literatura (Bruner, 1998). En sus elaboraciones “densas” del medio (Geerts, 1988), ayuda a reconstituir el interior y el exterior de los hechos, el pensamiento y la acción. McEwan y Egan (1998: 18) destacan el papel que cumplen las narrativas en la comprensión de cuestiones educativas. Las narrativas (al ordenar las experiencias) las hacen inteligibles para los propios agentes y para el resto de la comunidad educativa porque las reconstruyen y resignifican. Las historias constituyen por sí mismas instrumentos de interpretación al relatar y explicar o argumentar a la vez. Asimismo, para algunos autores, las narrativas son también una forma de cerrar la brecha entre lo público y lo privado. Por otra parte, las narrativas emergen como productoras de teorías de la enseñanza y del aprendizaje.

Es por ello que pretendemos recuperar las voces de tesisistas, directores y jurados para que, desde su propia perspectiva, puedan dar cuenta de cómo entienden sus realidades (Bolívar y Fernández, 2001:66). Se necesita comprender las formas de evaluar, los valores y los

conceptos que están detrás de la buena enseñanza e individualizar las actitudes y tendencias, que sirven de base al buen hacer de los profesores” (Bain, 2012)

Diseño

Utilizaremos el diseño interpretativo cuyo “supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 43). Desde una perspectiva crítica, interpretativa y narrativa buscamos de esclarecer la situación de evaluación final de las tesis de grado para poder contribuir a una evaluación educativa que el individuo pueda vivenciar de manera más hospitalaria, donde se recuperen las experiencias personales de los estudiantes, apostando por el encuentro de múltiples y diversos caminos de evaluación desde los cuales se puedan recuperar los aprendizajes y desaprendizajes que acontecen en el devenir de toda investigación (Porta, Luis y Aguirre, Jonathan 2020)

“Mientras el positivismo supone una realidad independiente, la cual puede ser estudiada objetivamente, los adherentes al paradigma interpretativo postulan una realidad dependiente de los significados que las personas le atribuyen” (Mariana Krause 1995, p 6). De este modo estamos hablando de una realidad social "construida" a través de estos significados, donde la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su "realidad", es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas. Como el investigador debe estudiarlo metodológicamente desde el punto de vista de las personas y enfatizar el proceso de comprensión, este debe ser parte de la realidad estudiada. Para ello, en el nivel epistemológico, este paradigma -al igual que el constructivista- enfatiza la subjetividad. De este modo podemos entender la afirmación de Vasilachis de Gialdino (1992, p. 46), quien señala que "el científico social no puede acceder a una realidad simbólicamente estructurada sólo a través de la observación"; deberá hasta cierto punto pertenecer al mundo estudiado (o compenetrarse de él) para poder "comprenderlo" (vale decir "interpretarlo"), porque "los significados sólo pueden ser alumbrados desde dentro". Esto implica sumergirse en aquello que se desea estudiar y utilizar la comunicación como herramienta para acceder a los significados. Es decir, estamos hablando de una metodología que podríamos definir como interpretativa-participante. A fin de concluir la discusión acerca de los paradigmas científicos asociados a la utilización de metodologías cualitativas podemos afirmar que, a pesar de las diferencias que se evidencian, los une su crítica al positivismo, su énfasis en "lo subjetivo e

intersubjetivo" como alternativa a la pretendida "objetividad", y la utilización de metodologías que buscan comprender e interpretar más que explicar" (p7)

Población

Durante el año 2019 fueron presentadas para su evaluación final 15 Tesis de Grado para optar al título de Lic. en Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En las mismas participaron 29 graduados y 45 profesionales, 15 en calidad de directores y 30 en calidad de jurados.

A partir del listado de dichas Tesis se seleccionarán los sujetos de estudio con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos y responder a la pregunta de investigación. Para ello, y con la finalidad de trabajar con un grupo de estudio de un tamaño acorde a las posibilidades de esta investigación, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

De inclusión: (a) haber presentado la Tesis para ser evaluada durante el año 2019; (b) haber sido director de al menos una Tesis presentada durante el año 2019; (c) haber sido jurado de al menos una Tesis durante el año 2019; (d) obtener el consentimiento para participar del estudio.

De exclusión: (a) no dar consentimiento para participar del estudio; (b) haber participado de una tesis en la que aparece la figura de un co-director; (c) haber participado de una tesis la cual cuenta con un asesor metodológico.

De esta manera la población estará compuesta aproximadamente por la cantidad de 9 graduados que presentaron su Tesis de Grado para optar por el título de Licenciado en Terapia Ocupacional en la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el año 2019 y la cantidad de 14 profesionales que participaron de dichas instancias de evaluación en calidad de directores (5) y jurados (10).

Instrumentos

En primera instancia se analizarán los listados institucionales de las Tesis de Grado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional evaluadas durante el año 2019 con la finalidad de invitar a participar del estudio a los actores involucrados: los graduados, directores y jurados. A continuación, se realizarán entrevistas semi estructuradas de tipo "piloto" a modo de acercamiento al campo. Este tipo de instrumento "se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas" (Hernández Sampieri, Collado Fernández y Baptista Lucio, 2004, p. 597).

Las mismas serán grabadas con el objetivo de delimitar tópicos para la posterior elaboración de la entrevista final.

Finalmente, aquellas personas que den su consentimiento para participar y cumplan a su vez con los criterios de inclusión serán entrevistadas por medio de videollamadas por la plataforma Zoom. Esta metodología se fundamenta en el contexto actual de la pandemia por COVID-19 y las medidas sanitarias dispuestas para la prevención de su propagación, entre las que se incluye el distanciamiento social y la utilización de medios virtuales de comunicación siempre que sea posible .

La entrevista es de tipo semiestructurada, de elaboración propia. Se confeccionaron dos modelos diferentes, uno para los graduados y otro para los directores y jurados, dadas las características particulares del rol que asume cada uno.

Análisis de Datos

El proceso de evaluación de las tesis para optar al título de Licenciado en Terapia Ocupacional presenta una serie de etapas y consideraciones que afectan tanto a los estudiantes como a los jurados involucrados. Según el reglamento de tesis adjunto y el plan pedagógico, la evaluación comienza en el taller de tesis, que tiene como objetivo brindar orientación y guía a los estudiantes durante la elaboración de su trabajo. Este taller se enfoca principalmente en aspectos metodológicos y permite a los estudiantes dialogar, discutir diferentes puntos de vista con los docentes, recibir correcciones y establecer un plan de investigación viable. Una vez presentado el plan de tesis, la Comisión de Tesis designa un grupo de jurados evaluadores, que son seleccionados teniendo en cuenta su conocimiento sobre el tema de la tesis y el marco de referencia, así como su relación profesional con la población involucrada y su experiencia docente. Estos jurados pueden aceptar o rechazar el rol propuesto por la secretaría académica.

Durante el desarrollo de la tesis, los tesistas mantienen un contacto permanente con su director, quien actúa como intermediario entre ellos y los jurados. En caso de ser necesario, el director puede organizar un encuentro entre los tesistas y el cuerpo de jurados para aclarar puntos que no hayan sido comprendidos correctamente por escrito. Sin embargo, generalmente los tesistas se encuentran cara a cara con los jurados recién en el momento de la defensa final.

Desde el momento en que se asigna el cuerpo de jurados, hasta la presentación final de la tesis y la evaluación, los tesistas experimentan una serie de vivencias, sentimientos y emociones, aspectos que están relacionados tanto con las habilidades y capacidades de los estudiantes para investigar, producir y comunicar, como con la suerte de contar con jurados que brinden acompañamiento, atención, escucha y comunicación de manera pedagógica. Este período es caracterizado por una gran incertidumbre, intriga y expectativa para los tesistas, ya que pueden encontrarse con un cuerpo de evaluadores que fomenten el desarrollo individual y sus potencialidades, o con jurados que busquen imponerse sobre los estudiantes ejerciendo su poder motivados por intereses personales (Pérez Gomez1997).

La forma en que se desarrolla este proceso puede afectar significativamente la experiencia de los estudiantes y los resultados de la evaluación.

Para conocer sobre cómo es la instancia de evaluación final de las tesis de grado de la Licenciatura en Terapia Ocupacional de la Universidad Nacional De Mar Del Plata, se entrevistaron a 9 tesistas, 4 directores de tesis y 7 jurados, a través de una entrevista semiestructurada con cada una de las partes. Se transcriben las entrevistas y se codifican las respuestas dadas por los entrevistados con la letra mayúscula que nomina a las tesistas T, luego

el número de diálogo: 1 (T1) luego el número de entrevista (E), le sigue el número de la pregunta realizada (P). Por ejemplo, para la tesista de la entrevista N°1, pregunta 1, diálogo T1, se codifica: (T1, E1, P1). Si fuera director, sería (D1, E1, P1) y jurado: (J1, E1, P1).

Se analizan las entrevistas tomadas a los tesistas, a los directores y jurados por separado, se extraen pequeños párrafos que ejemplifican lo expresado y se analizan ciertas características del discurso de los actores que aparecen como categorías de análisis a la luz de textos afines con una evaluación educativa. Finalmente se extraen aspectos a considerar como posibles sugerencias, mejoras evaluativas y conclusiones.

Las Voces de los tesistas

La experiencia de aprendizaje y la comunicación en la evaluación

La evaluación final de las tesis de grado, según las voces de los tesistas entrevistados en esta investigación, refleja situaciones de aprendizaje favorables en las cuales el diálogo permite el intercambio de ideas, la transmisión de experiencias vividas y la exposición de conclusiones, alcances del trabajo y posibles aportes a la comunidad (T3, E7, P2), (T27, E7, P8). Los tesistas sienten que el momento de la evaluación final es una oportunidad para expresar los conocimientos adquiridos a lo largo de su investigación. Sin embargo, también se mencionan situaciones menos favorables, donde algunas compañeras no tuvieron una experiencia tan positiva: "Tuve una linda experiencia. Tengo conocidos que no la tuvieron tan linda, o que tuvieron dificultades" (T27, E7, P7).

Queda claro que el trabajo de tesis es un camino plagado de emociones las cuales describe Bertolini (2020) en su trabajo mencionando emociones de “desafío, ansiedad, miedo, dudas y al finalizar la tesis: alivio, felicidad, orgullo. Estas emociones muchas veces se ven exacerbadas debido al sentimiento de soledad que experimenta el tesista, soledad que se convierte en un aprendizaje y una búsqueda en sí mismo, produce una concentración en el interior de uno mismo lo cual lleva a períodos de silencio (p. 163). Esa soledad es manifestada en muchas ocasiones como una “situación penosa” (p.165) por los entrevistados, como situaciones difíciles de llevar donde manifiestan en ocasiones no saber que rumbo tomar, que es lo que se espera de ellos que logren. Por eso es fundamental cuestionarse cuáles son los objetivos de aprendizaje que se espera que alcancen los estudiantes al realizar su tesis de grado, en un mundo en constante especialización (Peón, 2003). Las experiencias de aprendizaje de los tesistas son sumamente diversas, ya que cada uno de ellos se enfrenta a una experiencia única

que varía según el tema elegido, el director asignado, el marco teórico utilizado, las características individuales del proceso, la comunicación y la relación establecida entre los estudiantes, directores y jurados, así como la situación socioeconómica de cada uno.

Otro concepto relevante es que la relación con el conocimiento implica una interacción con el mundo, con uno mismo y con los demás y analizar dicha relación implica examinar una conexión simbólica activa y temporal (Charlot, 2007). Este análisis del conocimiento se centra en un sujeto individual inmerso en un contexto social determinado. Debido a la amplia variedad de situaciones que se reflejan en las voces de los tesistas, se destaca de manera recurrente en las entrevistas la necesidad de mejorar la comunicación entre los estudiantes, los directores y, sobre todo, con los jurados. Esto permitiría definir con mayor precisión el tipo de conocimiento esperado por los evaluadores en cada tesis en particular, así como el tipo de conocimiento adquirido por los estudiantes (Peón, 2003 y Binstock citado en Peón 2003)

En el ámbito universitario, es común asociar la evaluación con el proceso de medición de los aprendizajes, acreditándolos o certificándolos, en lugar de priorizar la experiencia misma de aprendizaje del estudiante y la toma de conciencia de los conocimientos adquiridos (Celman y Olmedo, 2010). Los estudiantes, habituados a esta forma de evaluar, no saben que esperar de la evaluación final de la tesis, por lo cual, esta situación genera mucho estrés, como se expresa en las entrevistas: "Todo el proceso en sí genera mucha angustia" (T2, E2, P1); (T2, E9, P1); (T12, E7, P4). Una tesista expresa en este sentido:

“A una del jurado ya la conocía. Quieras o no, al estudiante le da un poco más de tranquilidad...a la otra jurada, como no la conocía, me generaba más incertidumbre, porque uno del otro lado, no sabe con quién se va a encontrar o si le va a salir con un martes trece. Genera toda una incertidumbre y nerviosismo”. (T27, E7, P6).

También encontramos expresiones en las que se observa el tan esperado y valioso cambio en la mirada evaluativa en donde se aprovecha esta instancia para recuperar los referentes que operaron desde el inicio de la tesis y los criterios acordados para reflexionar acerca de las producciones (Celman, S. y Olmedo, 2010 p76), donde se tienen en cuenta las experiencias genuinas de aprendizaje y la propia percepción del mismo, en una evaluación “continuamente formativa” (Alvarez Menendez, 2006): “Me parece que estuvo re bueno, eso también, porque se basaron bastante, más allá de la teoría, en cual había sido nuestra experiencia con la población que elegimos”. (T5, E8, P2)

Pareciera que la presentación de cada tesis en su evaluación es “un salto al vacío” donde no saben que esperar, donde las diferentes experiencias van construyendo la identidad del tesista. (Porta y Aguirre, 2019b:151 citado en Porta y Aguirre 2020).

Una vez entregado el Plan de Tesis, los estudiantes esperan ansiosos la devolución a su trabajo, las correcciones, el dictamen. Comienza una espera tensionante, formativa, donde un grupo de evaluadores que supuestamente son expertos en el tema, expresarán sus consideraciones sobre la tesis entregada (p. 94)

En la defensa final las devoluciones generalmente son “positivas, formativas (T2, E3, P2) debido a que el proceso de aprendizaje ha concluido” (Álvarez Menéndez,1993), sin embargo, también se oyen expresiones de falta de entendimiento (J1, J12, J13, E4).

En la mayoría de los casos el director de tesis realiza un buen trabajo de devolución donde se lo entiende como un otro que posibilita la mirada nueva de sí para el estudiante. Esta mirada, al complementarse con la propia y también con la de los pares, se vuelve muy significativa al mismo tiempo que deja huellas positivas, sugerencias y estímulos que provocan mejoras, y no fracasos. (Litwin, 2005).

Algunas expresiones son: - “Me sentí muy cómoda con la devolución, sentí que fue super valorado el trabajo” (T5, E2, P2).

En el momento de recibir el dictamen, los estudiantes reciben los criterios evaluativos que los jurados junto con el director ponen en común acuerdo, luego de haberlos conversado. En este sentido, para que la devolución y las correcciones recibidas prioricen al estudiante y se realicen democráticamente, es importante el diálogo entre las partes; de él depende “la legitimación del sujeto y sus potencialidades” (Pérez Gómez 1997). Los estudiantes que tuvieron la oportunidad de ser evaluados de manera pedagógica, llegan al momento de la defensa con confianza para poder exponer y disfrutar del momento:

“Me sentí bien...sabiendo que está bien lo que estaba presentando, que está aprobado por tu directora... y por el jurado también, es una tranquilidad, porque vas a contar lo que hiciste” “pude exponer todo lo que había construido en ese proceso de aprendizaje, contarlo a mi manera, me sentí muy cómoda” (T7, E1, P1).

El dialogo es el medio fundamental para que los estudiantes puedan formarse, pensar sobre lo que hicieron, sobre sus significados, pensar también sobre los errores que cometieron, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse (Filloux 2004). En este pensar el docente es solo una guía, porque “descubrir” es la única manera activa de “conocer”; y “hacer descubrir”, la única manera de “enseñar” (Bachelard 2004 citado por Filoux). Los tesisistas manifiestan que, en el momento de la evaluación final, se sintieron bien recibidos por los jurados, escuchados y respetados (T1, E5, P1); “Nos trataron como pares” (T2, E9, P1). Esto habla muy bien de los evaluadores, que buscan priorizar al estudiante en una evaluación democrática (Pérez Gómez 1997) Una frase muy adecuada para mencionar es la de Bachelard

en su libro “El Racionalismo aplicado” en que manifiesta que: “El verdadero educador es el que crece todavía psíquicamente al hacer crecer, continúa diciendo que “El verdadero educador es aquel que se sigue desarrollando, que sigue creciendo psíquicamente al hacer crecer al estudiante”. Por este motivo me llega mucho la expresión de esta tesista en relación al momento de evaluación final:

- “No sé si se siente tanto como una evaluación, que lo es, pero también tiene esa cuestión de cierre, de felicidad, de buenos deseos, de ¡tantas cosas!, que es muy lindo” (T16, E2, P8)

De todos modos, este nuevo paradigma de la evaluación debe seguir un largo camino de afianzamiento porque se escucha en las entrevistas que no siempre se trata de una “evaluación formativa siempre al servicio de la práctica y al servicio de quienes participan en la misma construyendo el aprendizaje” (Álvarez Menéndez 1993). También escuchamos insatisfacciones como por ejemplo haber tenido que obedecer al director en la manera de presentar la tesis en la defensa o tener que incluir aspectos demasiado largos y teóricos, siendo para el estudiante la parte de mayor interés, la experiencia realizada, el trabajo de campo, sus hallazgos y conclusiones. En este sentido se hace uso del poder de director de tesis que le es conferido para guiar al estudiante en su tarea (Foucault 2008), procediendo con poca flexibilidad ante una situación nueva, desconocida, que por desconocimiento o inseguridad resuelve de la manera en que le resulta familiar, ya conocida (Donald Schön 1998); en lugar de mirar por “un prisma diferente, viendo a la educación como un proceso de acceso y promoción del conocimiento, como vía de la emancipación que da el acceso al saber” (Menéndez Álvarez 1993. p.7 par. 3), en el que el enfoque cambiaría de raíz, si podría verse que el trabajo es de las tesis, y que por más que presenten la tesis de una manera u otra, sigue siendo el mismo aprendizaje alcanzado (T1) y (D3).

El asesoramiento metodológico en el taller de tesis.

Las voces de las tesis reflejan las dificultades que experimentan en el proceso de desarrollo metodológico de sus tesis. Muchas de ellas expresan que esta parte resulta especialmente desafiante debido a la falta de preparación académica en el tema. Una tesista menciona que la primera etapa, la definición del problema y la parte metodológica, fue la más compleja porque no sabía por dónde empezar, a pesar de haber tenido materias relacionadas en su carrera así escuchamos: “esa la parte que más me costó, porque no estamos capacitados para hacer toda esa parte. Es una realidad.” (T28, E6, P5) y (T9, E6, P2), del mismo modo la tesista 4 manifiesta:

“Al principio, hasta que pudimos atravesar los primeros momentos de definir el problema, es decir, la primer parte, la parte metodológica, fue la más compleja, porque sentí que, desde la formación, no sabía de donde agarrarme. Por más que en la carrera hayamos tenido materias que nos orienten, al llegar a ese momento no sabía hacer nada, no tenía idea (T4, E1, P1).

Esta situación plantea la necesidad de reflexionar sobre lo que los tesisistas necesitan poseer en cuanto a conocimientos y qué experiencias previas de investigación poseen. ¿Han tenido experiencias que les permitieron identificar un nuevo problema? ¿Han adquirido suficiente experiencia en prácticas clínicas para despertar su curiosidad investigativa? ¿Que cuestiones habría que incluir o mejorar en la curricula para allanarles el camino?

Donald Schön (1998) sostiene que “la investigación comienza con el esfuerzo de resolver un problema tal como se presenta inicialmente, ya sea haciendo algo o comprendiendo algo” (p.237) y que encuentra en las experiencias previas la manera de resolver nuevas situaciones, estas experiencias se convierten como en una “metáfora generativa de nuevos problemas” (p.238). En este sentido, es importante generar oportunidades de experiencias previas en el currículo de los estudiantes antes de que aborden la tesis. Actualmente, el único problema que se les plantea es cómo hacer una tesis, lo cual nos lleva a reflexionar sobre la preparación del estudiante para enfrentar este proyecto. ¿Cuál es su situación académica? ¿Están listos para comenzar con su tesis mientras cursan el taller? Por otro lado, ¿existen docentes capacitados para satisfacer las demandas de todos los grupos de tesisistas? Si los estudiantes no encuentran un director que los guíe, ¿cómo pueden resolver este problema?

En las entrevistas, se observa una polarización de opiniones sobre el taller de tesis. Algunos tesisistas lo recomiendan (T14, E4, P5) y destacan que les sirvió como guía, mencionando que recibían correcciones rápidas y que les ayudó a encauzar su trabajo: “re bien con el taller, nos corregían rápido” (T26, E7, P7). Sin embargo, otros opinan que el taller no responde a sus necesidades de orientación y consideran que es necesario modificarlo urgentemente (T7, E6, P2). Se menciona la escasez de asesores metodológicos y la sobrecarga de trabajo que enfrentan, lo que limita su disponibilidad para nuevos proyectos (T29 línea 3, E6, P5). También se señala que en algunos casos no se brindan devoluciones ni respuestas a las inquietudes de los tesisistas (Grupos E1, E7, E9)

Según el discurso de los tesisistas, las dificultades encontradas en el taller de tesis parecen estar relacionadas con limitaciones de recursos, tanto en términos de tiempo adecuado para cursarlo como de atención a la demanda, dada la cantidad de grupos de investigación. Es importante reconocer que el problema no radicaría en la calidad educativa del taller ni en las

habilidades de los docentes, considerando que “Taller: es el lugar del acontecer” (Martínez C. 2020 p132), la dificultad yacería en la necesidad de asignar mayores recursos para abordar eficientemente las necesidades del acontecer de los tesisistas.

Las expectativas de los estudiantes en la evaluación final

En el contexto de la evaluación de las tesis de grado, se destaca claramente que la principal expectativa de los estudiantes en la actualidad es graduarse rápidamente. Este hecho plantea interrogantes sobre la identidad de los docentes y de los propios estudiantes que están a punto de obtener su título ¿Quiénes somos y quienes son estos estudiantes? Además, se nos recuerda que estos sujetos se encuentran situados en una determinada cultura y en un mundo social con un marco político y económico específico (Celman 2006). La mayoría de los estudiantes realizan estudios y trabajan al mismo tiempo, además de enfrentar exámenes finales. Algunos también están en la etapa final de su práctica clínica, están casados o incluso esperan familia. El factor tiempo es mencionado constantemente en sus discursos y es necesario analizar cómo influye en la evaluación de sus aprendizajes.

El “tiempo” es un factor que surge permanentemente como categoría de análisis en el discurso de las tesisistas. Por un lado, se menciona el tiempo que se tarda en recibir las respuestas de los directores (T5, E1, P1), así como el tiempo dedicado a la escritura de la tesis tesis “nuestra tesis la escribimos muy rápido, pero tardamos un año, porque desde que armamos el plan, los tiempos del departamento, nos llevó un tiempo extremadamente exagerado para lo que podía haber sido nuestra tesis” (T4, línea11, E1, P1).

Se muestra que hay diferentes tiempos académicos, departamentales y políticos que afectan el proceso, como los paros no docentes (T27, E7, P8); (T17 línea3, E1, P2). También se menciona que el proceso se retrasa cuando los jurados no leen la tesis de manera minuciosa debido a su extensión T5 línea 3, E9, P2).

A través de todas estas expresiones, podemos apreciar la importancia asignada al factor "tiempo" en relación con las expectativas de evaluación de las tesis. Se presentan expresiones positivas acerca de la rapidez en las correcciones y devoluciones, así como la buena predisposición de los evaluadores para realizar todo rápidamente (T5, E1, P1); (T11, E1, P2). Sin embargo, también se mencionan expresiones que reflejan lo contrario, indicando que la experiencia de evaluación no es igual para todos los casos (T1, E7, P1). Una tesisista afirma que siempre recibieron respuestas rápidas, tanto de su directora como del jurado y demás involucrados, aunque reconoce que no es algo que suela ocurrir: “siempre se nos respondió de forma rápida, tanto nuestra directora como el jurado y todos los involucrados. La verdad que

fue todo muy rápido, muy predispuestos. Sé que no es algo normal que pase”. (T4 línea 4, E9, P1)

En algunos casos, parece que el tiempo se considera un factor sobrevalorado. Se califica la experiencia de evaluación en función de los tiempos de corrección y devolución. Se describe una situación que se conoce como "el lugar de las inversiones" (Díaz Barriga 1993), donde se priorizan aspectos externos, como el deseo de obtener el título lo más rápido posible, por encima del verdadero sentido del aprendizaje. Se evalúan las expectativas de evaluación en función del tiempo transcurrido y no en relación con la experiencia de aprendizaje en sí misma, “considerando la evaluación, parte del proceso didáctico que implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Litwin. 1998 p. 16).

Esta perspectiva también es compartida por una tesista que aconseja a otro compañero que comienza su tesis, instándole a elegir un tema que le guste y apasione, ya que buscar lo más fácil y rápido termina siendo más lento y tedioso. Destaca la importancia de seleccionar un tema con el que se identifiquen y les llame la atención, lo cual resulta fundamental para abordar este proceso que es largo y requiere un trabajo significativo (T15, E5, P5). Este deseo positivo dice entre líneas en una expresión positiva una realidad negativa que también acontece: no todos los tesistas eligen su tema de manera conciente.

Resulta valioso destacar la flexibilidad de la institución educativa, el cuerpo docente y los jurados para adaptarse a las situaciones individuales que surgen durante la evaluación (Celman 2006). Se cubren las necesidades de los estudiantes, lo cual refleja la buena predisposición de los docentes, quienes enseñan con el ejemplo, por vocación, transmitiendo valores y principios morales manifiestos a individuos que pronto iniciarán su propio camino profesional (p 24).

En relación a la calificación numérica, los tesistas no manifiestan haber tenido grandes expectativas, posiblemente porque es la primera vez que se presentan a la defensa de una tesis y no cuentan con experiencias previas para comparar. Tampoco es una situación de evaluación habitual por lo cual, probablemente, no saben que esperar, no pueden pensar su rendimiento en relación a “lo previsto”⁴, por lo cual no pueden dimensionar una nota. Pero al preguntarles

⁴ Tomo el término de “lo previsto” del discurso de la Dra. Celman donde lo previsto es aquello que se espera del estudiante que haya aprendido, donde lo previsto es lo bueno y todo lo que se aleja de lo previsto es lo “inesperado”. Este tipo de evaluación requiere de criterios en donde lo previsto sea claramente definido, aspecto que no sucede en la evaluación de un trabajo de tesis dada la gran diversidad de temas y áreas de desarrollo, pero

sobre su experiencia en general, en relación a la percepción de haber sentido justa la evaluación y si refleja el esfuerzo realizado, se manifiestan de manera positiva: “Fue super lindo, muy emotivo” (T13 línea 9, E2, P5); “Yo recibí un 10, no me la esperaba, para mí fue como un premio” (T19, E5, P6). Por esto Celman (2006 p.5) dice que tratándose de la evaluación de un proceso como lo es la investigación, debemos intentar comprender “qué pasa”, “porqué pasa”, es decir, “adquirir en esta evaluación conocimiento para poder tomar alguna decisión”, porque según Jorge Apel (2006 en Celman, p.19) “una evaluación, es decisión, siempre decisiones” afirma que cuando evaluamos, estamos tomando decisiones y que “no hay una sola manera de evaluar debido a que no hay verdades de aquí y para siempre, por lo cual debemos arriesgarnos en tomar decisiones y a seguir pensándolas”. Este podría ser el motivo por el cual los estudiantes no sabe que esperar de esta evaluación donde también entra en juego la subjetividad del evaluador (Eisner. E.1998, citado en Celman, 2006).

Una tesista expresa que si bien, finalmente, se cumplieron sus expectativas en la evaluación recibida, se quedó pensando después de la defensa, por qué no se sacó un 10 ya que no hubo correcciones (T20, E1, P4), manifiesta:

Y en la nota final la verdad que yo, la verdad que después me quede... no pregunte en el momento, dije bueno ¿que habrá sido, para que no nos pongan un diez? Viste, que generalmente te ponen un diez, si esta todo bien, y no hubo nada que nos corrigieran o que nos dijeran que estaba mal, nada, nos dijeron que había que evaluar. Pero es un detalle lo de la nota. Pero bueno, creo que eso fue lo único. (T12, E1, P2)

Aquí vemos como en nuestra experiencia se tiende a recurrir a la evaluación normativa, que es la evaluación más habitual en el recorrido del estudiante, y que, por conocida, da mayor seguridad en el recorrido universitario. Según Perrenoud (2010), en la evaluación normativa sujeta a lo esperado, a la norma, se evalúa la cantidad de errores cometidos y permite poner una cantidad de notas buenas y malas construyendo categorías. Pero este tipo de evaluación no se ajusta a la evaluación de un proceso de elaboración de tesis, no dice mucho de cómo opera el aprendizaje y cómo es la construcción del conocimiento en el espíritu de cada estudiante. Sanciona sus errores sin darle los medios de comprenderlos y trabajarlos.

Según porta y Aguirre (2020 p. 94) “la evaluación de una tesis es una instancia que se encuentra cargada de sentidos contradictorios y negativos. Quizás por la propia carga histórica

no debiéramos dejar de pensar la importancia de que el estudiante sepa y tenga claro lo que se espera de él en este aprendizaje.

punitiva de las prácticas evaluativas a lo largo del tiempo o por el solo hecho de exponer el trabajo frente a un jurado experto”.

En este tipo de aprendizaje, como lo es la creación de una tesis, sería oportuno la posibilidad de pensar la evaluación como “herramienta de conocimiento”⁵ (Celman 2006), en una evaluación formativa donde su experiencia y manera particular de adquisición de conocimiento cuenta en la valoración de la tesis, tanto como los resultados obtenidos y las devoluciones formativas de sus evaluadores. La manifestación de duda de esta estudiante también nos hace reflexionar sobre el tiempo y la dedicación que le asignamos a las devoluciones donde se explica por qué se sacó la note que se sacó para que no se quede insatisfecha y puedan reconocer lo que aún podría haber mejorado o logrado.

También es un desafío el evaluar la diversidad debido a que sabemos las dificultades éticas de justicia y objetividad en la evaluación. (Cardinet (1988) y Apel (1993)

Una tesista que realiza su trabajo sola, que debe dejar a su compañera de tesis al comienzo durante la elaboración del plan por razones de salud, que cambia de directora debido a dificultades en la comunicación, sin poder llegar a establecer un buen vínculo con su nueva directora, plantea en relación a la evaluación: “... Vos que habrás dirigido tesis, que habrás sido jurado, por ahí me decís que sí, pero o no sé, como docente, cuánto podes llegar a evaluar leyendo un plan de tesis y después leyendo una tesis. ¿Se observa qué aprendizajes hizo y cuáles no?” (T19, E6, P7).

Tomando este cuestionamiento, debemos tener en cuenta que en la defensa final los estudiantes tienen la oportunidad de contar sobre cuáles fueron sus experiencias, y que en la investigación educativa la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa reconstruye, cuenta, argumenta y explica (McEgan y Egan, 1998). Por otro lado, también reconocemos que el que evalúa emite un juicio de valor desde un lugar de poder que le es otorgado (Foucault, M. 2007). Estamos nuevamente ante una situación particular donde “La apreciación valorativa de los aprendizajes de los estudiantes, requiere la construcción de algunos criterios para cada situación particular. Aquello que nos

⁵ Celman (2006) “La evaluación educativa como herramienta de aprendizaje” La palabra evaluación se le puede asignar muchos sentidos, puede ser entendida como “control”, “verificación de Objetivos”, “constatación”, “rendición de cuentas”, etc. Pero nos preocupa poder dejar plantado el concepto de evaluación como una “herramienta” porque es aquella que nos sirve, que usamos, que nos permite trabajar en el lugar de la intervención, ponernos en diálogo con algo que pretendemos hacer.

orientaba desde el punto de vista referencial, ahora necesita estar situado concretamente” (Celman- Olmedo, 2010): necesitamos desarrollar medios sensibles para evaluar la diversidad y calidad del aprendizaje. De todos modos, es válido preguntarse y generar una actitud reflexiva debido a que según Litwin, (2005 p.19) el mundo es ambiguo e inequívoco y las disciplinas no representan el total del conocimiento. Por esta razón, como expresa Pérez Gómez (1997, citado en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Mate, 1998) hay que “favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar” (p. 37). Mirando lo particular, esta estudiante no cuestiona la evaluación por la nota que se sacó, al contrario, no es por la nota que cuestiona la evaluación que de hecho fue muy buena, sino por la mala experiencia vincular afectiva que vivió en el proceso. Pienso que en el futuro podría ser una buena docente auto crítica y consciente intentando resolver el enigma de como evaluar a sus estudiantes de la manera más justa posible dado que de la “soledad” nacen nuevas formas de crear (Bertolini 2020)

Otra situación de distorsión en la evaluación que hallamos similar a la definición de Diaz Barriga (1993) observada en nuestra muestra, es la manera en la que definen el grupo de investigación, el tema y el director sin cuestionarse si el tema elegido es motivante y les interesa lo suficiente como para mantener vivo el entusiasmo en el proyecto. Las tesistas de las entrevistas 1,7 y 9 forman el grupo de trabajo en el taller de tesis, sin conocerse previamente. Dos de ellas aceptaron la propuesta configurada por la tercera, solo una de ellas participa en la elección del tema y el problema para investigar. Lo hace con su docente de Prácticas Clínicas que sale como directora. Cuenta que el tema y el problema surge de la observación de la población con la que estaba trabajando, es la que expresa haber vivido el proceso con estrés y siente que su esfuerzo y el resultado de su trabajo se hubiera merecido un diez (T6, E1, P1). Mientras que las otras dos tesistas que se juntan con ella, no participan de estas decisiones, no están bajo la observación y evaluación de una docente de Práctica Clínica y por ende tienen totalmente otra carga emocional, otra motivación y entusiasmo en la investigación manifestando que en realidad les gustaba más otra área de atención de Terapia Ocupacional, la salud mental en adultos (T21, E7, P5). Si bien luego se comprometen activamente en el trabajo de tesis y hasta lo disfrutaban, la principal motivación de ellas era poder recibirse por lo cual la percepción sobre la evaluación y sus expectativas son diferentes, no cuestionaron la evaluación y la nota recibida.

Las voces de los directores

Se entrevistaron 4 directores de los cuales surgen diferentes perfiles que responden a las diferencias personales en cuanto a la actividad docente, a la de experiencia en la dirección de tesis, a la posición que asume el director frente a la responsabilidad de dirigir, la postura frente al conocimiento, la capacidad de comunicación, flexibilidad y tolerancia a la frustración que se desarrollará a continuación.

Cando evaluamos, siempre conservamos aspectos que hemos heredado de nuestros propios docentes, de otros colegas como también ponemos en juego aspectos que son rasgos propios, personales e individuales (Celman 2006). En relación a lo que los directores toman de otros colegas, como los conocimientos sobre cómo y que evaluar, las experiencias buenas susceptibles de ser repetidas y las malas que se intentarán de evitar, también se hereda esa motivación interna de ayudarle al estudiante en este último tramo de su carrera, sin ninguna retribución monetaria, simplemente por una deuda moral, de devolver el favor que les hicieron a ellos mismos, otros docentes y colegas en el momento de realizar su propia tesis. Por otro lado, en relación a estos aspectos personales, individuales de los evaluadores, podemos reconocer diferentes motivaciones. El ser convocado por sus conocimientos en un tema específico (Entrevista N° 4), por estar en relación directa con los estudiantes en la cátedra (E. N°2) o en la práctica clínica (E. N°3), o bien porque otra colega le pide que asuma el rol de director en su lugar (E N°1). Lo que a todos los incentiva a salir de director son aspectos emocionales personales, por un lado, el vínculo con el estudiante o con un colega que lo convoca, el interés por seguir estudiando, aprendiendo cosas nuevas e investigando, como también a algunos les toca el hecho de ser elegido (E3), haciéndolo sentirse necesario, indispensable, útil, y lo llena de orgullo.

Todos los directores manifiestan haber tenido una buena experiencia, calificando su actuación como un acompañamiento (D1, E1, P1); (D1, E3, P1), una ayuda para que puedan realizar su trabajo (D1, E3, P1) una orientación para los tesisistas. En este sentido reflexionan y auto-reflexionan sobre las competencias profesionales como docentes en pos de mejorar su actuación como directores (Pernaud 2010) siendo que todos, en mayor o menor medida buscaron que su aporte en la evaluación sea formativo, priorizando el aprendizaje del estudiante.

Perfil 1:

En este perfil de director de tesis como docente, podemos observar que se trata de una persona que asume el rol de directora de tesis debido a circunstancias específicas. Esta directora tuvo la oportunidad de acompañar un proceso de tesis cuando una colega tuvo un problema y no pudo continuar dirigiendo. Aunque es su primera experiencia como directora, manifiesta haber podido acompañar el proceso sin necesidad de realizar grandes correcciones: “fue un proceso que pude acompañar, no hubo que marcarles grandes cosas” (D1 línea 4, E1, P1).

Es interesante destacar que, a partir de esta experiencia, se despertó su interés por la docencia y decidió realizar formación en el trayecto superior (D3, E1, P4).

Destaca la importancia de la evaluación en la creación del trabajo científico, centrándose en aspectos como el diseño, la escritura, la redacción y la interpretación de los datos. Su enfoque parece estar orientado a guiar a las tesistas en el proceso de investigación, enriqueciendo sus ideas y propuestas, pero respetando su autonomía y permitiéndoles desarrollar su propio análisis, conclusiones y estilo. (D7, E1, P7); (D6, E1, P6). Considera que el rol del director de tesis es acompañar a las tesistas en su proceso, brindando orientación y apoyo, pero sin imponer sus propias ideas o modificar los intereses y temáticas de investigación de las estudiantes (D7, E1, P7). Destaca la importancia de respetar la manera en que las tesistas se expresan y de permitir que desarrollen su propia voz en el trabajo de tesis. Dice: “generalmente las tesistas vienen con una idea que después se va transformando en contraste con la realidad. Hay que respetar su manera de decir las cosas” (D6, E1, P6).

Podemos decir que este perfil de director, muestra a una docente que se involucra en la dirección de tesis y encuentra motivación en el acompañamiento de las tesistas en su proceso de investigación. Ejercer una evaluación democrática priorizando a los estudiantes como los primeros sujetos con derecho a participar en los procesos relacionados con el aprendizaje (Camilloni et al., 1998). También se presenta como una persona consciente en relación a los objetivos que persigue como educadora, debido a que informa al cuerpo de jurados de su situación de primera dirección de tesis, intentando primar el desafío intelectual y el desarrollo de un pensamiento crítico buscando la solidaridad y la cooperación entre los sujetos por sobre la competitividad y el éxito personal (Perrenoud, 1990). Considera que la voluntad de las estudiantes puede tomar un rumbo no esperado mostrando flexibilidad. En esta frase: “hay que ver hasta qué punto se las puede guiar porque también tiene que ver con nuestra propia tolerancia a la frustración” (D9, E1, P8). Muestra conciencia de sus propias expectativas

intentando conservar la objetividad en la evaluación, manifestando que debe tener en cuenta su propia tolerancia a la frustración marcando claramente que si fuera por ella la tesis tomaría otro rumbo, pero que lo que importa son las motivaciones, las inquietudes de las estudiantes teniendo en cuenta el momento social y cultural que están viviendo estos “sujetos situados” (Celman, 2006, p. 8).

Perfil 2:

El perfil de este director de tesis muestra una docente universitaria con mucha experiencia, tanto como directora como miembro del jurado en numerosas ocasiones. Es convocada por los tesisistas debido a su afinidad con el tema y el marco teórico, así como por su relación cercana con los estudiantes (D4, E2, P2). Además, intenta aceptar las tesis que cree que proporcionarán una buena experiencia para todos los involucrados (D7, E2, P4).

El director valora la redacción y la escritura, reconociendo la importancia de contribuir a la especificidad del rol del TO (D10, E2, P6). Además, considera que no todas las tesisistas son receptivas y que a veces les cuesta aceptar sugerencias, cambios de rumbo u otras complicaciones que puedan surgir durante el proceso de la tesis (D6, E2, P3). Esto indica que está consciente de los desafíos y dificultades que pueden presentarse durante el desarrollo de una investigación.

También destaca la importancia de tener paciencia y acompañar al estudiante en su proceso creativo y en el encuentro con su propia tesis. Opina que algunos directores defienden la tesis como si fuera su propio trabajo (D11, E2, P7) y sugiere que es más fácil identificar ciertos aspectos cuando uno no es el director (D11, E2, P7). Esta perspectiva demuestra una actitud de apoyo y guía hacia los estudiantes velando por la objetividad en la evaluación. Además, el director propone fomentar más la escritura y la capacidad de expresarse por escrito dentro de la formación académica (D14, E2, P8). Considera que el rol del director es acompañar al estudiante durante todo el proceso de la tesis, desde la concepción hasta la presentación, y que la evaluación debe ser vista como un proceso global. También sugiere que hay que animar a los profesionales jóvenes a salir de directores de tesis para generar el recambio y evitar que siempre sean los mismos directores (D12, E2, P7).

En resumen, este perfil de director de tesis destaca la importancia de la paciencia y el acompañamiento, muestra una actitud de apoyo hacia los estudiantes, reconoce los desafíos que pueden surgir durante el proceso de tesis y aboga por una evaluación continua y reflexiva. También destaca la importancia de la escritura y sugiere promoverla en la formación

académica. Camilloni et al. (1889) expresa que “la evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones” (p. 18). En el perfil del evaluador, se destaca su experiencia y participación recurrente en la dirección de tesis, lo que indica una continuidad en su labor de evaluación y acompañamiento de los estudiantes. Esta continuidad es la que le permite posibles mejoras educativas, que en contraposición a un director poco experimentado no puede distinguir entre el trabajo de tesis de los estudiantes y su propio desempeño.

Perfil 3:

Este perfil de director de tesis muestra algunas características interesantes. En primer lugar, es importante destacar que es un director joven y sin experiencia previa en la dirección de tesis. Sin embargo, ve esta oportunidad como un aprendizaje (D1, E3, P1) y se siente halagado de que los tesisistas lo hayan elegido y solicitado como director. Esto demuestra su disposición para asumir el desafío y su confianza en que tiene algo que ofrecer. Dice: “Me eligieron a mí, ... si me eligen de director es que vieron que tenía algo para dar” (D16 línea 13, E3, P7).

El director muestra una actitud responsable hacia la tarea de dirigir una tesis y reconoce que lleva mucho tiempo. Su intención es ayudar a los tesisistas a realizar su trabajo, lo cual refleja su compromiso con el proceso (D1 línea 5, E3, P1); (D2 línea 4, E3, P2). También se percibe una sensación de superioridad por parte del director, ya que considera que está en otro nivel o etapa que los tesisistas debido a su experiencia previa (D6, E3, P3). Esto puede tener ventajas, por poder aportar diferentes perspectivas, pero también puede generar una dinámica de poder desequilibrada. Manifiesta que el trabajo de director es justamente “dirigir”, esto implica para él mantener una “postura”, estar siempre en otra posición, mientras el otro, en este caso el estudiante, “es el que recibe” del director (D16, E3, P3); (D6, E3, P3).

La comunicación es valorada por el director, quien considera importante recibir y aceptar opiniones tanto de las tesisistas como de él mismo. Se siente cómodo y eficiente en su papel de director y percibe que las tesisistas también están cómodas con él (D15, E3, P6). Esto sugiere un ambiente de trabajo favorable y una relación de confianza entre las partes involucradas. (D7, E3, P3). Sin embargo, también se advierte que espera cierta subordinación de parte de los tesisistas a sus opiniones haciendo uso del poder que le es otorgado (Foucault 2007)

En cuanto a la evaluación, el director enfatiza el proceso de aprendizaje de los tesisistas y valora aspectos como el compromiso y la voluntad (D15, E3, P6). Reconoce que algunos tesisistas pueden tener ansiedad y la urgencia de recibirse rápidamente, por lo que considera importante guiarlos y marcar los pasos de la tesis de manera ordenada (D16, línea 5, E3, P7).

El director reconoce que la nota final es el cierre de la evaluación y destaca el papel del director como comunicador con el jurado. Además, manifiesta que tuvo que hacer su primera experiencia sin lineamientos claros de cómo hacer o dirigir una tesis (D19, E3, P8). Esto podría indicar la necesidad de contar con una mayor orientación y formación para los docentes y como en este caso, no docente que se embarcan en esta tarea.

En resumen, este perfil de director de tesis muestra una actitud responsable, comprometida y dispuesta a aprender. Sin embargo, también revela ciertas tendencias de desequilibrio de poder y falta de reconocimiento de los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje. Sería importante fomentar un enfoque más colaborativo y democrático, donde se promueva el intercambio de ideas y se reconozca el papel de los estudiantes en el proceso de tesis. En el momento en que el director se siente en otro nivel que los estudiantes diciendo que ellos reciben y el director es el que brinda, asume el rol de fuente de conocimientos y el tesisista se convierte en un receptor de todo ese saber (Pérez Porto y Merino, 2008). Estableciendo una relación de poder sobre los mismos. No se ubica en una posición democrática del conocimiento, sino verticalista donde la responsabilidad del éxito o fracaso de la tesis también recae sobre el director y no reconoce a los estudiantes como los primeros sujetos con derecho a participar en los procesos relacionados con su aprendizaje (Camilloni et al., 1998). En este modelo es muy difícil el intercambio de ideas acerca de las posibilidades de mejoras que es un aspecto fundamental en el intento de convertir la evaluación en herramienta del conocimiento. (Celman, 2006). El lado positivo es que, si hay buena intención como en el caso de este director, la actitud evaluadora virtuosa, se aprende y es parte del proceso educativo, que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez Méndez, 2004).

Los docentes que se deciden a transitar este camino deben saber que, al evaluar, al decidir, pueden recibir críticas, cuestionamientos y juicios, respecto a su propia tarea, pero por contrapartida también están generando colaboradores en la medida que se logra comprender lo que está sucediendo (Santos Guerra, 1993).

Perfil 4.

Este perfil de director de tesis se caracteriza por ser una docente universitaria con una larga trayectoria y amplia experiencia en el campo académico. Ha sido convocada debido a su profundo conocimiento en la temática específica de la tesis (D3, E4, P2). Su rol principal ha sido orientar al estudiante en la definición del problema de estudio, ayudándolo a establecer las bases de su investigación (D1, E4, P1). La comunicación ha sido una herramienta fundamental en su trabajo como directora de tesis (James, 1990; Belair, 2000; Álvarez Menéndez, 2004). Ha mantenido una comunicación constante con el resto del equipo, a través del intercambio de correos electrónicos, para articular las distintas partes de la tesis y realizar los cambios y correcciones necesarios (D4, línea 3, E4, P3). El objetivo era lograr que la tesis brillara en el momento de la defensa. Durante la evaluación de la tesis, se sintió cómoda en su rol de especialista, pero hubiera deseado que el estudiante profundizara más en algunos aspectos relevantes para la temática. Sin embargo, se encontraba en una situación en la que el resto del jurado no poseía tanto conocimiento sobre el tema, lo que limitó la discusión y el enriquecimiento de la investigación desde diferentes perspectivas (D4, E4, P3).

Además, esta directora de tesis destaca la importancia de un acompañamiento más sólido por parte de la cátedra o de la universidad en forma de un tutor u otra figura similar. Esto se debe a que tuvo que asumir roles adicionales, como el de acompañar a la estudiante cuando se sentía incómoda o desbordada, actuando en ocasiones como una especie de terapeuta (D6, E4, P4).

En cuanto a la evaluación, prioriza la veracidad de los datos provenientes del estado del arte y su adaptación a la población de estudio. Considera que el proceso seguido por el estudiante y el producto final resultante son aspectos de gran importancia. Aunque el tema pueda parecer simple, valora en gran medida la solidez y el interés del contenido, lo que a su juicio otorga mayor valor a la investigación (D15, E4, P9).

En resumen, este perfil de director de tesis destaca por su amplia experiencia, su capacidad de orientación y su habilidad para mantener una comunicación efectiva tanto con el estudiante como con el resto del jurado. Sin embargo, sugiere la necesidad de contar con un tutor o una figura similar que brinde un mayor acompañamiento a los estudiantes. Además, resalta la importancia de la fidelidad de los datos y la solidez del contenido en la evaluación de la tesis.

Las voces de los jurados

Se puede afirmar a través de las voces de los jurados que todos fueron convocados por la Comisión de Tesis de la Universidad y fueron seleccionados según el área de desempeño profesional o su relación con la materia en la que son docentes. Esta elección garantiza que todos sean expertos o referentes en el tema de la tesis.

Motivaciones personales para aceptar el rol

Al indagar sobre las motivaciones para aceptar el rol de jurado, se observa una variedad de razones personales. Algunos jurados expresan el deseo de estar siempre en contacto con nuevos conocimientos y de profundizar en una temática en particular (J1, E3, P1). Además, consideran su participación como una forma de colaborar en el proceso de formación del estudiante, aportando desde su terminología especializada (J1, E1, P1). Otros mencionan que aceptan ser jurados con el propósito de realizar un aporte que les permita a los estudiantes aprender y tener una experiencia en investigación positiva (J2 línea3, E2, P1). A su vez, valoran la oportunidad de acompañar al estudiante en la etapa final de su carrera, renovando su entusiasmo y asumiendo un nuevo rol educativo (J6 línea4, E4, P2); (J2, E5, P2). Algunos jurados mencionan su motivación basada en el interés personal por la temática elegida, mientras que otros resaltan su gusto por la docencia y la importancia de fomentar la investigación, la escritura, el intercambio y la difusión entre los estudiantes. (J6 línea 11, E4, P3); (J2, E5, P2).

Aquí se visualiza que los jurados aceptan su rol por diversas razones, pero todas están relacionadas con el enriquecimiento personal, el aprendizaje, el apoyo a los estudiantes y el compromiso con la investigación y la educación. Algunos también mencionan la motivación de devolver el favor a sus antiguos docentes que actuaron como jurados en sus propias tesis (J1, E5, P1).

La mirada puesta en la evaluación

Escuchando las voces de los jurados y sus diversas perspectivas sobre la evaluación, se presenta una posible discusión sobre los puntos de mayor interés de cada uno de ellos en la evaluación. En primer lugar, sabemos según las palabras de Litwin (1998) que existen “posiciones controvertidas y polémicas” en el ámbito político que hace que la evaluación no es simplemente un proceso técnico o neutral. En cambio, está sujeta a intereses, agendas y poderes políticos. Esto significa que la evaluación puede ser utilizada como una herramienta para

promover ciertas políticas educativas o para favorecer a determinados grupos de interés. Por lo tanto, las voces de los jurados en este contexto pueden reflejar sus propias inclinaciones políticas y sus visiones sobre la educación y el sistema educativo. Expongo la expresión de una directora de tesis que fue evaluada por un cuerpo de jurados al presentar el plan de tesis observando este tipo de posicionamiento. Manifiesta: “Pero nunca me pasó como a mi colega que la pasó muy mal, porque le criticaron no el plan de tesis, sino el método creado por ella, su propio método de abordaje. No dirigió nunca más tesis (D9, E1, P8).

Además, Litwin destaca que la evaluación también es un espacio de “controversia desde una perspectiva pedagógica y didáctica”. Esto implica que existen diferentes enfoques y teorías en relación a cómo evaluar el aprendizaje y la producción de los estudiantes. Algunas perspectivas pueden enfatizar los resultados y las calificaciones como indicadores de éxito, mientras que otras pueden dar más importancia a la comprensión profunda, las habilidades prácticas o el desarrollo integral de los estudiantes. Estas diferencias en las “perspectivas pedagógicas y didácticas” pueden generar debates y desacuerdos sobre qué y cómo evaluar. Reconociendo que la evaluación es un campo complejo y conflictivo, las voces de los jurados, con sus diversas perspectivas sobre la evaluación, reflejan estas “controversias y polémicas”. Es importante tener en cuenta estas dimensiones al discutir y tomar decisiones sobre los procesos de evaluación, ya que pueden tener implicaciones significativas para la educación y el desarrollo de los estudiantes. Litwin (1998)

Realizando un análisis interpretativo de los puntos principales mencionados en el discurso de los jurados, podemos dar cuenta de que en general, los jurados parecen priorizar el proceso de desarrollo de la tesis y el aprendizaje del estudiante a lo largo de ese proceso. Valoran el camino recorrido por el estudiante incluyendo la elección de la temática, la formulación del problema, los objetivos, la metodología utilizada, el análisis de los datos y las conclusiones alcanzadas. Los resultados en sí mismos no son el principal foco de atención, sino más bien la calidad del trabajo realizado metodológicamente y la experiencia de aprendizaje adquirida durante la investigación (J2, línea 6, E2, P1).

Un aspecto destacado por los jurados es la importancia de la escritura de la tesis. Se enfatiza la capacidad del estudiante para transmitir sus ideas y conceptos de manera clara y coherente, considerándolo un ejercicio fundamental para su formación profesional. Los jurados señalan que, en el futuro, los estudiantes deberán redactar informes, actas o monografías, por lo que valoran la habilidad de expresarse por escrito (J11, E4, P6) y (J6 línea 8, E3, P2).

Un jurado menciona que considera especialmente importante la producción propia del estudiante, centrándose menos en el marco teórico. Para él, el análisis de los datos, las

conclusiones y la discusión son aspectos que otorgan calidad a la investigación y son a los que presta mayor atención (J7, E6, P6).

En relación a la defensa de la tesis, otro jurado destaca que la forma en que el estudiante expone y transmite su trabajo es determinante para la calificación final. Aunque haya leído previamente la tesis, el jurado manifiesta haberse sorprendido positivamente en varias ocasiones por la presentación oral de los estudiantes (J6, E10, P9).

En cuanto a las expectativas de los jurados, se espera que las tesis muestren un sólido marco teórico que respalde el rol de la Terapia Ocupacional. También se valoran una buena redacción y una elaboración cuidadosa tanto en la metodología como en las conclusiones. Se espera que haya un vínculo teórico entre los datos recopilados y el enfoque teórico elegido (J6, E7, P6).

Por último, quiero resaltar que desde una perspectiva hermenéutica (Pérez Luna. E. 2008), se pueden observar motivaciones personales y experiencias individuales en el proceso de evaluación de las tesis. Esto sugiere que la interpretación de los jurados está influenciada por su propio bagaje y contexto personal. Cada jurado tiene sus propias prioridades y expectativas, pero en general se busca que las tesis tengan un sólido marco teórico, una buena redacción y una conexión coherente entre los datos recopilados y las conclusiones alcanzadas.

Experiencias positivas, experiencias negativas en la evaluación

Se analiza interpretativamente a continuación una serie de testimonios relacionados con experiencias positivas y negativas de los jurados en la evaluación de tesis a la luz del debate didáctico contemporáneo. (Litwin1998)

Comenzando por las experiencias positivas, se destaca la importancia del diálogo y la libre expresión de opiniones durante el proceso de evaluación. Los jurados valoran el aporte y la escucha activa, así como la comodidad y el ambiente abierto que se crea entre los colegas (J5, E2, P4). Escuchamos:

“He tenido todas buenas experiencias, conversamos previamente a la defensa algunos puntos que nos parecieron importantes, me he sentido muy cómoda con mis colegas en el diálogo. He sentido un ámbito el cual está abierto para que todos puedan dar su opinión de manera libre. Si, he tenido muy buenas experiencias, lo que uno aporta o puede llegar a aportar ha sido valorado, ha sido escuchado”. (J1, E6, P1)

Por otro lado, se exponen algunas experiencias negativas en las que se destaca la falta de comunicación entre los directores y los jurados, lo que puede resultar en una evaluación

rígida y verticalista (J1, J12, J13, E4). Se señala que es necesario establecer una comunicación fluida y un diálogo horizontal entre el director, el jurado y los estudiantes (J3, E4, P1). Además, se menciona la falta de claridad en los criterios de evaluación y se propone una mayor flexibilidad en algunos aspectos, permitiendo un espacio de creación en la tesis (J20, E4, P8). También se sugiere una mejor articulación entre los grupos de investigación y los tesisistas, para evitar la repetición de temas y fomentar la originalidad en las investigaciones:

“Con el cambio de plan de estudio, el reglamento de tesis se va a ir modificando, pero lo que a mí me interesa es que: si bien hay un reglamento, hay pautas que hay que seguir, que el espacio de creación de la tesis pueda ser eso, “una creación”, donde obviamente hay que respetar el proceso de investigación, el enfoque o la lógica que cada uno elija, pero que pueda ser un poco más flexible en algunas cuestiones, como de acompañar de otra manera el proceso de producción de la tesis. Con otra manera me refiero a que no sea tan rígido, un poco más flexible, es decir que se dé más lugar para crear otro tipo de cosas o que se pueda pensar de otra manera a lo mejor acompañando más desde los grupos de investigación. En nuestra facultad está todo muy dividido, las tesis van, por un lado, los grupos de investigación van por otro, cuando los equipos de investigación deberían dar insumos a los tesisistas para que puedan encontrar su problema o algo para investigar en un contexto grupal. A veces los tesisistas están un año tratando de formular un problema para investigar...Yo creo que a nuestra facultad todavía le falta eso, articular un poco más y que la producción de tesis se pueda orientar u organizar en líneas de investigación. A veces encontramos tesis en que los temas son muy similares o prácticamente se repiten, solo cambian algo de la población. Esto cambiaría si se pudiera organizar desde los grupos de investigación. (J9, J10, E2, P6)

En estas manifestaciones se puede apreciar que los jurados abogan en general por el verdadero valor de la evaluación, buscan encontrar los conceptos que más se asocian a la misma, que es el de apreciar, atribuir valor o juzgar el trabajo de los estudiantes; atribuir un valor tanto a las prácticas de los estudiantes como a la de los docentes y a aquellos actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Según Litwin (1998) esta perspectiva didáctica también exige tener en cuenta las implicancias de las relaciones entre el enseñar y aprender y solo sirve si se plantea como método para el mejoramiento del aprendizaje, solo de esta manera se podrán encontrar posibles soluciones a las dificultades y situaciones de tensión que se mencionan (p, 13). Manifiesta que: “la evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo” (p. 14).

Para que las mejoras educativas se concreten, es fundamental formular un programa Institucional que contemple las diferentes necesidades de cambio, y este proceso comienza

inevitablemente en un primer acercamiento como evaluación y autoevaluación de la práctica docente. Luego, es necesario estar dispuestos a realizar cambios estructurales que acompañen y den efectividad a las mejoras educativas, como, por ejemplo, la articulación de los grupos de tesistas con los grupos de investigación que tiene la universidad, o bien proveer insumos de investigación a los tesistas, como también flexibilizar y hacer más creativo, es decir más personal el trabajo de investigación.

Otra dificultad que se expresa es cuando hay que desaprobado un plan de tesis y la responsabilidad que conlleva para el director asumir el rol (J12, J14, y J15, E4, P6); (J3, E7, P2); (D11, E2. P7). Se menciona la importancia de corregir los errores desde el inicio para evitar problemas en etapas posteriores (J5, E2, P4). También se evidencia la tensión y las situaciones injustas que pueden surgir en el proceso de evaluación, lo que lleva a cuestionar la rigurosidad y falta de entendimiento entre los jurados (J20, E4. P8).

En resumen, estos testimonios muestran la importancia de la comunicación, el diálogo horizontal y la flexibilidad en la evaluación de las tesis. También resaltan la necesidad de establecer criterios claros, promover la originalidad y brindar un acompañamiento adecuado a los estudiantes durante todo el proceso de investigación. (J3 y J4, E4, P1); (J13, E4, P6).

Otras dificultades y tensiones

El discurso de los jurados en su actuación de directores de tesis presenta evidencia de la importancia de mantener una actitud abierta y de diálogo en el proceso de evaluación de las tesis. Se resalta que el director es una figura clave en este proceso, ya que conoce en profundidad el trabajo realizado por el estudiante y su proceso de aprendizaje. Se enfatiza en la necesidad de una comunicación fluida entre el director y el jurado, donde se puedan intercambiar ideas y se expliquen las correcciones realizadas evitando una bajada de línea verticalista (J1, E4, P1). Ejemplo: ... “no es que hagan bajo mi lupa nada más, sino es entender, interactuar... Y bueno eso lleva tiempo de comunicación.” (J12 línea 10, E4, P6) Se destaca que el jurado, aunque elegido por su experiencia y conocimiento en el tema, no necesariamente conoce todos los aspectos teóricos de la tesis (J3, E4, P1), por lo que debe mantener una mente abierta y estar dispuesto a escuchar (J3, E4, P1).

Además, se propone una vara más flexible en la evaluación de las tesis de pregrado, reconociendo que, si bien deben cumplir con cierta rigurosidad metodológica, no se puede esperar que sean asombrosas o sorprendentes (J4, E4, P1). Se sugiere que la interacción entre

el estudiante, el director y el jurado sea más horizontal y no tan rigurosa, para que los estudiantes no sientan tanta presión (J13, E4, P6). Se escucha:

“Creo que tiene que estar mucho más delimitado, (refiriéndose a la actitud del evaluador como poseedor del conocimiento y del que tiene el poder de exigir) para que no surjan estos inconvenientes que a veces surgen, y que hacen que por momentos uno se arrepiente de haber aceptado el rol, tanto de director como de jurado. Se generan momentos de tensión o de situaciones que son muy injustas para los estudiantes. Es un campo complicado de continuar, hemos escuchado muchas renunciaciones, muchos problemas. Ha habido muchas situaciones difíciles con los estudiantes, con los jurados, ahí el área de Investigación debería poner muy claro los criterios de corrección, de nivel, en fin. Un poco más claro”. (J20, E4, P8). (J20, E4, P8).

En estas situaciones en que no se ponen de acuerdo directores y jurados, lamentable los únicos perjudicados son los estudiantes que quedan atrapados en una lucha de poder (Foucault, 2007). Este no es un tema menor, más aún considerando los hallazgos de Bertolini (2020) que reconoce el valor de las estrategias educativas efectivas, pero principalmente que “concibe que aprender a investigar resulta de la interacción tesista y director y no depende solo de las competencias del graduado” (p170). Y como el director se comunica con el jurado no podemos formar al tesista sin una clara conciencia de los roles que cada uno asume.

La única manera de resolver estas situaciones es tomar conciencia y replantearnos desde la ética en la evaluación, al servicio de quien está puesta la evaluación (Adelman, 1993; Bélair, 2000; Álvarez Méndez, 2001) ya que es muy difícil ser justos, porque como Álvarez Menéndez manifiesta: es imposible ser totalmente objetivos, siempre vamos a estar influenciados por nuestra historia, nuestras experiencias, es decir nuestra propia subjetividad. Pero si podemos ser conscientes de nuestra propia subjetividad, también podemos ser lo más objetivos posibles (2004).

Algunos maestros nos invitan a replantearnos que es lo que esperamos para nuestra actividad docente, la solidaridad, la cooperación entre sujetos que participan o el distanciamiento entre las personas, la competitividad y el hedonismo del éxito individual (Perrenoud, 1990).

Creo que lo que interesa es sentar las bases del entendimiento entre las personas y poder contar con ellas para garantizar una evaluación que hace uso razonable de los recursos con repercusiones sociolaborales que van más allá de este entorno universitario (Connell, 1997; Álvarez Méndez, 2003; Laval, 2004). Desde la racionalidad práctica, la participación de los sujetos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje es imprescindible para mantener la

cohesión en las ideas y la coherencia en las prácticas con el fin de asegurar el correcto funcionamiento del proceso educativo, que será siempre interactivo. En él, el diálogo se constituye en un medio imprescindible para el aprendizaje por medio de la evaluación compartida. Más que instrumento para el intercambio de información, el diálogo se vuelve en recurso epistemológico y en fuente de conocimiento que se construye mediante procesos de deliberación (James, 1990; Bélair, 2000). Así se construye el aprendizaje relevante y valioso.

A partir de estas conclusiones teóricas que orientan y subsanan el entendimiento entre las partes y fortalece el trabajo en equipo donde los diferentes puntos de vista se complementan en función de un objetivo en común: “una experiencia satisfactoria en la realización de la tesis de grado y una evaluación que promoció al individuo”, podemos pensar estrategias, tomar las sugerencias expresadas por los actores, desarrollar herramientas de trabajo y generar espacios que aporten mejoras educativas para esta tarea docente.

También se mencionan otras dificultades y tensiones que pueden surgir en el proceso de evaluación de tesis. Por un lado, se destaca que el jurado puede tener expectativas diferentes a las del estudiante, lo que puede generar frustración si el trabajo no cumple con esas expectativas (J10, E3, P4). Por otro lado, se señala que el director puede sentir una responsabilidad muy grande hacia el trabajo de tesis y puede ser ambivalente al actuar como director y jurado al mismo tiempo, lo que puede generar conflictos y contradicciones en la evaluación (J3, P2, E7).

- “He sido directora de muchas Tesis, y después hace un año o dos me dije: “basta” porque es muy cansador, porque me comprometo mucho, quiero que lo presenten cuando yo estoy también en condiciones de saber que lo que presentan es coherente y que yo estoy de acuerdo. Sería muy contradictorio que yo cuestione una Tesis en la que soy parte, yo me siento parte cuando soy directora, entonces es muy ambivalente ser jurado porque es muy raro que uno acepte que los estudiantes presenten una Tesis sin correcciones. Me ha pasado, y eso es muy duro porque uno puede decir: “bueno, ustedes son adultos que deciden presentar la Tesis sin las correcciones esperables”, pero surge también una contradicción porque están presentando algo que uno después como miembro del jurado le cuestiona al director. No es común que pase, me ha pasado una vez, y he dirigido más de 20” (J3, P2, E7)

La declaración de este jurado revela su experiencia como directora de tesis y su decisión de dejar de desempeñar ese rol debido al agotamiento y a la carga emocional que conlleva. Ella explica que se compromete mucho con las tesis que dirige, ya que quiere asegurarse de que lo que se presenta sea coherente y esté de acuerdo con sus propias opiniones. Como directora, se

siente parte del trabajo de los estudiantes y, por lo tanto, encuentra difícil asumir el papel de jurado, donde se espera que los estudiantes presenten sus tesis sin correcciones.

La jurado explica que, en ocasiones, ha experimentado la situación contradictoria de cuestionar una tesis en la que ella misma es parte como directora. Aunque los estudiantes tienen la libertad de presentar su trabajo sin realizar las correcciones, esta situación genera una contradicción, ya que están presentando algo que luego el jurado cuestiona al director. Aunque esto no es algo común en su experiencia, ha ocurrido en una ocasión, a pesar de haber dirigido más de 20 tesis.

Camillioni et al (1998 p.5)., manifiesta: “La actitud del docente frente a la evaluación deberá ser abierta, coincidiendo con su teoría de la enseñanza. Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente, sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva. Cuando se opta, entonces, por concepciones de la enseñanza en las que se manifiesta nuestro respeto por la capacidad de producción personal del alumno, los instrumentos de evaluación que utilizemos deberán ser coherentes con esa postura”

Analizando este caso según Litwin (1998 p12), la evaluación sería un tema periférico para informar sobre el aprendizaje de este estudiante, pero sería un tema central en la posibilidad del docente de recapacitar respecto a la propuesta de aprendizaje que se le propone. Y al pensar en la propuesta deberíamos pensar como fue el acercamiento al tema, las ofertas de encuentros y posibilidades de intercambio de ideas y de comunicación en la realización de la tesis. Nuevamente surge como punto central el diálogo y las devoluciones oportunas. Este es un tema que se repite no solo entre las voces de los jurados, sino también entre las voces de directores y tesistas.

Según lo que manifiestan los jurados, este no es el único caso en que se pone en evidencia según las expectativas de los directores de tesis, que hay situaciones en que los directores se comprometen de tal manera en el trabajo, que sienten la tesis de las estudiantes como su propio trabajo de investigación, y que en algunas ocasiones se sienten responsables del trabajo de tal manera, que deben dar cuenta al resto de los jurados de lo que se ha producido (J12, J14, y J15, E4, P6); (J3, E7, P2); (D11, E2. P7).

Estas palabras que mencionamos a continuación, dichas por un jurado en su rol de director, permiten ver luz en la dificultad didáctica de la evaluación donde sería patológico

considerar la voluntad del docente como “el lugar de información indiscutible” respecto a los aprendizajes del estudiante, en vez de considerarlo un “lugar privilegiado” para generar consideraciones de valor (Litwin 1998).

“Como director a veces uno comienza con ciertas expectativas en una tesis y después no se responde esas inquietudes, entonces si el director tiene demasiadas expectativas puede frustrarse. Como docente, miro el proceso de los estudiantes y no siempre se cumplen mis expectativas, pero si, se cumplen siempre las expectativas de acompañar a los estudiantes para recibirse” (J10, E3, P4).

Manifiesta poseer suficiente capacidad de flexibilizar sus expectativas en la tarea docente y adaptar su exigencia a la producción del estudiante, pudiendo concientizar que la aprobación o el fracaso depende muchas veces, del lugar que adopta el evaluador, es decir su posicionamiento frente a la evaluación.

Por otro lado, hay que estar atentos en las manifestaciones de los jurados en relación a la subjetividad y objetividad en la evaluación los cuales son aspectos delicados que deben ser considerados (Álvarez Menéndez, 2004), debido a que se hace referencia como un punto de tensión en la comunicación los sentimientos del director quien pierde la objetividad como evaluador.

Se afirma: “el jurado puede ver más objetivamente desde fuera del proceso algunas cuestiones que el director no puede ver desde adentro” (D13, E2, P7).

Además, se plantea la falta de disponibilidad de docentes para actuar como jurados y directores, lo que puede ser un obstáculo en el proceso. Se sugiere que se implementen estímulos para incentivar a más profesionales a participar en este rol (J12, E1, P8)⁶.

En relación al texto de Camillioni et al, (1998), se puede establecer una conexión entre el discurso de los jurados y los planteamientos sobre la evaluación de estos autores. Se destaca la importancia de la autoevaluación tanto para el docente como para el estudiante. Se menciona la necesidad de que la evaluación sea consistente con las concepciones de enseñanza y

⁶ “Noté en el área metodológica, quizás las chicas que están en Comisión de Tesis puedan tener datos más ricos, que no hay mucha disponibilidad de docentes. Al ser algo ad honorem, cuesta conseguir. Es algo curricular y fíjate que dependes de la buena voluntad de los profesionales. No sé si ser arancelado, pero algo que estimule que más profesionales quieran ser jurado, ser directora, me parece que sería como un estímulo. Compañeras mías que dicen: “No, no tomo porque la verdad que tengo un montón”, “No, ya no, dirigí una y no quiero más porque la verdad que es un compromiso”, pasa eso. Creo que hay como una traba”. (J12, E1, P8)

aprendizaje, y se resalta la importancia de diseñar programas de evaluación que utilicen criterios adecuados para evaluar diferentes aspectos.

Estos aspectos desarrollados nos inducen a pensar una manera de evaluar más práctica, directa y organizada donde se establecen los criterios de evaluación, los requisitos de presentación de la tesis, los contenidos mínimos esperados, la rigurosidad científica y la producción, originalidad y aporte de la tesis. Esto requiere de un cuerpo de evaluadores que se entiendan entre sí, que compartan los mismos criterios, expectativas, conocimientos sobre la evaluación y que a través del tiempo logren mejorar su rol docente siendo más flexibles, alcanzando mayor objetividad y logrando una intervención más justa a través de la experiencia.

En conclusión, tanto el discurso de los jurados y directores de tesis como el texto de Camillioni et al (1998) ponen de manifiesto la importancia de mantener una actitud abierta, dialogante y reflexiva en el proceso de evaluación de las tesis, considerando la subjetividad y objetividad en la evaluación, y diseñando programas de evaluación que sean consistentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Se analizan por separado las voces de los tesisistas, los directores y los jurados, y se extraen conclusiones generales.

Según las voces de los tesisistas:

Analizamos algunos aspectos relevantes en la experiencia de evaluación, en el aprendizaje y en la comunicación en la evaluación:

La evaluación final de las tesis de grado refleja situaciones de aprendizaje favorables en las cuales el diálogo permite el intercambio de ideas, la transmisión de experiencias vividas y la exposición de conclusiones, aspectos fundamentales para una evaluación democrática (Pérez Gómez 1997) al servicio de quienes participan construyendo el aprendizaje en una experiencia formativa (Álvarez Menéndez 2004). Sin embargo, también se mencionan situaciones menos favorables donde algunos estudiantes no tuvieron una experiencia positiva.

Al evaluar una tesis de grado, manifiestan que no está muy claro los requisitos de aprobación, no saben bien que se espera de ellos y que esperar de la evaluación.

Se concluye que probablemente la mayoría de las situaciones conflictivas mencionadas se deben a dificultades en la comunicación, por lo cual se destaca la importancia de mejorar la comunicación entre los estudiantes, los directores y los jurados en el proceso de evaluación, para definir con mayor precisión los requisitos de aprobación, el tipo de conocimiento esperado y adquirido por los estudiantes priorizando “la educación como un proceso de acceso y promoción del conocimiento, como vía de la emancipación que da el acceso al saber” (Menéndez Álvarez 1993. p.7 par. 3). Donde el estudiante pasa de ser lector de saberes a constructor de conocimiento, donde el “sujeto-estudiante”, se vuelve “productor de saberes nuevos”. (Porta y Aguirre 2020 p. 91)

En el ámbito universitario, es común asociar la evaluación con la acreditación o certificación de los aprendizajes, en lugar de priorizar la experiencia misma de aprendizaje del estudiante y la toma de conciencia de los conocimientos adquiridos. Esto genera estrés en los estudiantes, aunque también se observan cambios positivos en la mirada evaluativa que considera la experiencia genuina de aprendizaje y la percepción del estudiante (Celman y Olmedo 2010).

Según manifiestan los tesisistas, el asesoramiento metodológico en el taller de tesis presenta desafíos debido, a la falta de preparación académica en el tema y a la limitación de recursos y tiempo disponibles. Se plantea la necesidad de reflexionar sobre las experiencias previas de investigación de los estudiantes y la preparación necesaria para abordar la tesis.

Las expectativas de los estudiantes en la evaluación final se centran principalmente en graduarse rápidamente, lo cual plantea interrogantes sobre quienes son nuestros estudiantes y cuál es el rol docente (Celman 2006). Se destaca la importancia de considerar el factor tiempo en relación con las expectativas de evaluación, así como la necesidad de evaluar el aprendizaje de manera formativa y sensible a la diversidad. Se observa que la evaluación puede estar distorsionada por factores externos, como la rapidez en las correcciones y devoluciones, y se enfatiza la importancia de valorar la experiencia de aprendizaje y el esfuerzo realizado por los estudiantes (Díaz Barriga 1993). Además, se plantea la necesidad de reflexionar sobre cómo evaluar de manera justa y objetiva en un contexto socio cultural complejo.

En resumen, las conclusiones destacan la importancia de mejorar la comunicación, considerar diferentes tipos de conocimiento, valorar la experiencia de aprendizaje y tener en cuenta el factor tiempo en la evaluación de las tesis de grado. También se plantea la necesidad de reflexionar sobre la preparación de los estudiantes, el asesoramiento metodológico y la evaluación formativa y sensible a la diversidad (Cardinet (1988) y Apel (1993).

Según las voces de los directores:

Analizamos cuatro perfiles diferentes extrayendo las características esenciales en cuanto a su actuación como docentes y evaluadores:

Perfil 1: Este perfil destaca la importancia de la orientación y el acompañamiento del director en el proceso de investigación de las tesis. Se enfoca en enriquecer las ideas y propuestas de las estudiantes, respetando su autonomía y permitiéndoles desarrollar su propio análisis y conclusiones. Además, muestra conciencia de las motivaciones y necesidades de las tesis, teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el que se encuentran.

Perfil 2: Este perfil resalta la experiencia y la participación recurrente del director en la dirección de tesis. Destaca la importancia de la redacción y la escritura, y sugiere fomentar la capacidad de expresarse por escrito en la formación académica. También enfatiza la paciencia y el acompañamiento del estudiante en su proceso creativo y en el encuentro con su propia tesis. Propone una evaluación continua y reflexiva, y aboga por la diversificación de los directores de tesis para generar un enfoque nuevo y evitar la concentración en unos pocos directores.

Perfil 3: Este perfil muestra a un director joven y sin experiencia previa en la dirección de tesis. Aunque muestra una actitud responsable y comprometida, también revela ciertas tendencias de

desequilibrio de poder y falta de reconocimiento de los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje. Se destaca la importancia de la comunicación y la voluntad de las tesis, pero se plantea la necesidad de mayor orientación y formación para los docentes que asumen el rol de directores de tesis.

Perfil 4: Este perfil se caracteriza por un director con amplia experiencia y conocimiento en la temática específica de la tesis. Destaca la importancia de la comunicación y el intercambio constante con el equipo, así como la necesidad de un acompañamiento más sólido por parte de la cátedra o la universidad. Además, valora la veracidad de los datos y la solidez del contenido en la evaluación de la tesis.

En general, se puede concluir que los directores de tesis desempeñan un papel crucial en el acompañamiento y la orientación de los tesis durante el proceso de investigación. La actitud de apoyo, la promoción de la autonomía y la valoración de la comunicación son aspectos clave destacados por los directores “considerando la evaluación, parte del proceso didáctico que implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes” (Litwin 1998 p. 16). Sin embargo, también se plantean preocupaciones sobre el desequilibrio de poder y la falta de reconocimiento de los estudiantes como participantes activos en su propio aprendizaje (Foucault 2008).

Las conclusiones a través de las voces de los jurados:

Para la evaluación de las tesis de grado de las estudiantes nos llevan a observar los siguientes puntos concluyentes:

La importante tener en cuenta el motivo por el cual acceden a aceptar el rol de directores, debido a los diferentes posicionamientos que adoptan frente a la evaluación y la educación (Celman 2006). Se observa que aceptan su rol por diversas razones, todas relacionadas con algún tipo de motivación positiva y enriquecimiento personal, el aprendizaje, el apoyo a los estudiantes y el compromiso con la investigación y la educación. Algunos también mencionan la motivación de devolver el favor a sus antiguos docentes que actuaron como jurados en sus propias tesis.

Presentan diferentes perspectivas sobre la evaluación debido a las controversias y polémicas políticas y pedagógicas que la rodean. Sus voces reflejan sus propias inclinaciones políticas, visiones sobre la educación y el sistema educativo, y diferentes enfoques y teorías en relación a cómo evaluar el aprendizaje y la producción de los estudiantes (Celman 2006).

Valoran el camino recorrido por el estudiante a lo largo de la investigación, incluyendo la elección de la temática, la formulación del problema, los objetivos, la metodología utilizada, el análisis de los datos y las conclusiones alcanzadas. Se prioriza la calidad del trabajo realizado metodológicamente y la experiencia de aprendizaje adquirida durante la investigación (Celman y Olmedo 2010). También se enfatiza la habilidad del estudiante para transmitir sus ideas y conceptos de manera clara y coherente en la escritura de la tesis. Se considera fundamental para su formación profesional, ya que los estudiantes deberán redactar informes, actas o monografías en el futuro.

Algunos jurados consideran especialmente importante el análisis de los datos, las conclusiones y la discusión como aspectos que otorgan calidad a la investigación. Se centran menos en el marco teórico y más en la producción propia del estudiante. Sin embargo, se destaca que la forma en que el estudiante expone y transmite su trabajo durante la defensa oral es determinante para la calificación final. La presentación oral puede sorprender positivamente al jurado, incluso si han leído previamente la tesis.

Se espera que las tesis muestren un sólido marco teórico que respalde el rol de la Terapia Ocupacional. También se valoran una buena redacción y una elaboración cuidadosa tanto en la metodología como en las conclusiones. Se espera que haya un vínculo teórico entre los datos recopilados y el enfoque teórico elegido.

Se resalta la importancia del diálogo, la libre expresión de opiniones y el ambiente abierto durante el proceso de evaluación como experiencias positivas. Por otro lado, se mencionan dificultades como la falta de comunicación entre directores y jurados, la falta de claridad en los criterios de evaluación, la rigidez en la evaluación y las situaciones injustas que pueden surgir. Se destaca la importancia de mantener una actitud abierta y de diálogo, así como la necesidad de una comunicación fluida entre el director y el jurado. También se menciona la necesidad de una vara más flexible en la evaluación de las tesis de pregrado y se sugiere implementar estímulos para incentivar a más profesionales a participar como jurados.

En resumen, las conclusiones muestran la importancia de la comunicación, el diálogo horizontal y la flexibilidad en la evaluación de las tesis. También resaltan la necesidad de establecer criterios claros, promover la originalidad y brindar un acompañamiento adecuado a los estudiantes durante todo el proceso de investigación. Además, se enfatiza la importancia de mantener una actitud abierta y reflexiva, considerando la subjetividad y objetividad en la evaluación, y diseñando programas de evaluación coherentes con las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones a través de todas las voces:

Tanto de las tesistas, los directores y los jurados, reconocen la importancia de una comunicación clara y constante entre los diferentes actores involucrados en el proceso de evaluación de tesis. Destacan la necesidad de un diálogo abierto, escucha activa y la importancia de mantener una comunicación fluida para garantizar una evaluación efectiva y coherente. Las voces coinciden en que la evaluación de las tesis debe valorar no solo el producto final, sino también el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento de los estudiantes. Reconocen la importancia de una evaluación formativa que brinde retroalimentación constructiva y fomente el crecimiento académico y profesional de los tesistas.

Tanto los tesistas como los directores mencionan la necesidad de contar con una mejor preparación académica en términos metodológicos. Destacan la importancia de brindar recursos y asesoramiento adecuado para el desarrollo metodológico de las tesis, así como oportunidades previas de adquirir conocimientos y habilidades metodológicas.

Los directores y jurados reconocen la importancia de fomentar un enfoque más colaborativo y democrático en la dirección y evaluación de las tesis. Se destaca la necesidad de reconocer y valorar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, así como la importancia de un diálogo abierto y respetuoso entre los diferentes actores involucrados. También mencionan la importancia de establecer criterios claros de evaluación, tanto para los directores como para los jurados. Destacan la necesidad de contar con criterios transparentes que guíen el proceso de evaluación y eviten la rigidez o falta de claridad en la evaluación de las tesis.

En resumen, las tres voces coinciden en la importancia de una comunicación efectiva, la valoración del proceso de aprendizaje, la mejora de la formación metodológica, un enfoque colaborativo y democrático, y la claridad en los criterios de evaluación. Estos aspectos reflejan la necesidad de mejorar el proceso de evaluación de las tesis de grado, asegurando una evaluación más efectiva, formativa y enriquecedora para los estudiantes.

Podemos analizar que muchas de estas personas involucradas en este trabajo, ya cursaron y se formaron en la Carrera de Especialización Docente Universitaria, lo que deja sentirse en su posicionamiento democrático, formativo frente a la tarea evaluativa, pero hay una gran proporción de evaluadores involucrados que no tuvieron formación específica y que en el mejor de los casos se dejan “ayudar a ver” como dice Eduardo Galeano en Celman (2006). Pero en el peor de los casos genera dificultades en las diferentes maneras de posicionarse frente al estudiante y a la evaluación. Lo que si dejan en claro las diferentes voces es que todos sin excepción, intentan hacer lo mejor que pueden, todos tienen buenas intenciones, creo que eso

es el principio del buen entendimiento y la posibilidad de reflexionar. Todos miramos con nuestra propia experiencia, con nuestros propios modos de mirar y vamos creando sobre la marcha (Eisner 1998)

Con este trabajo, lejos de pensar que ya encontramos la nueva forma de evaluar las tesis de grado, estamos muy equivocados, el trabajo recién comienza, debemos seguir analizando y concretando ¿de qué manera?, ¿qué nuevas innovaciones? ¿cómo implementarlas? Lo importante es estar abiertos al cambio y a las posibles reformas y pensar que es un trabajo en equipo y multifacético.

Tesistas y jurados.

Sugerencias para posibles mejoras en la evaluación de las tesis de grado según las voces de todos los implicados en el proceso.

Se reconoce que la evaluación no es simplemente un proceso técnico o neutral, sino que está sujeta a intereses, agendas y poderes políticos. Por este motivo se sugiere tener en cuenta las inclinaciones personales, la trayectoria y experiencia en docencia universitaria, la formación y las visiones sobre la educación y el sistema educativo de los evaluadores.

Los itinerarios formativos académicos no son precisamente lineales, sino que son más bien polisémicos, dinámicos y están sujetos a los propios trayectos biográficos de los tesisistas (Porta y Aguirre 2020) Sería bueno contar con una junta evaluadora que elija un cuerpo de jurados que respondan a los lineamientos educativos, universitarios y que se promueva entre los evaluadores de tesis la formación en docencia universitaria, para poder contar realmente con un cuerpo de evaluadores expertos (94).

También sería oportuno crear una junta evaluadora de los evaluadores para mediar en los casos que se generen diferencias que no pueden subsanarse en el diálogo entre las partes. Es importante fomentar la autoevaluación de la actividad docente para que se pueda compartir un lenguaje en común, criterios de evaluación y una actitud pedagógica que es lo que se reclama en las voces de los directores.

También es una propuesta que se reflexionen y se mejoren las propuestas académicas para la preparación del estudiante para la creación de su tesis, y se convoque para una autoevaluación de la gestión de la institución en relación al aprendizaje y a la evaluación en este último tramo de la formación académica.

Se sugiere crear un cuerpo de tutores para los tesisistas que acompañen en aquellos casos que lo necesiten para que no recaiga toda la responsabilidad en el director.

Para dar respuesta a la necesidad de poder definir más claramente los criterios de evaluación, sería necesario generar encuentros para el debate para establecer acuerdos sobre qué y cómo evaluar, considerando las diferentes perspectivas pedagógicas y didácticas.

Sería conveniente determinar de manera curricular, diferentes momentos pre establecidos en que los estudiantes puedan transmitir sus vivencias en el proceso, de manera que se generen posibilidades de supervisión o acompañamiento y sobre todo oportunidades de comunicación con los evaluadores.

Se sugiere trabajar sobre la decisión de qué tipo de conocimiento se espera que adquiera el estudiante, que habilidades se espera que logre y definir los requisitos de aprobación de manera más clara Para ello se puede considerar diferentes tipos de conocimiento, incluyendo

el conocimiento ocupacional, el conocimiento histórico o educación general, y el conocimiento conceptual y de proceso (Binstock citado en Peón 2003).

Podemos tomar del trabajo de Porta y Aguirre (2020) en su trabajo “La instancia de formación de postgrado” los diferentes momentos de un trabajo de tesis y los diferentes aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación en cada instancia. Si bien es un trabajo de postgrado, se puede extraer aquellos lineamientos que son útiles para estructurar, organizar y clarificar lo que se espera que los estudiantes alcancen en esta última etapa de su carrera.

Otra sugerencia de mejora evaluativa es valorar el proceso de desarrollo de la tesis y el aprendizaje y la experiencia del estudiante, en lugar de enfocarse únicamente en los resultados y las calificaciones. Para ello realmente hay que tomar esta etapa como una actividad docente universitaria, no se la podemos relegar a profesionales de la salud, que, si bien pueden hacer un aporte interesante desde su especialidad, el director y uno de los dos jurados deberían ser necesariamente docentes con formación específica para esta tarea.

Enfatizar la importancia de la escritura clara y coherente en la tesis, como una habilidad fundamental para la formación profesional de los estudiantes, pero sin ser rígidos en la exigencia, sino que sirva de ensayo para poder expresarse y para poder escribir el conocimiento adquirido para su transmisión y presentaciones de trabajos en congresos.

Se sugiere fomentar la escritura y la participación de los resultados obtenidos en las tesis a todos aquellos que colaboraron para la recolección de datos.

También se sugiere consideraren la evaluación final de la tesis, la producción propia del estudiante como un aspecto importante de la investigación, centrándose en el análisis de los datos, las conclusiones, la discusión, y en todo lo que pudo hacer el estudiante con los datos recogidos. Observar como dice Litwin (2005) aquellos momentos en que se producen las actividades “reflexivas” donde los directores son guías para generar inferencias válidas. Que se pueda apreciar los aprendizajes de un individuo que pasa de ser lector de saberes a constructor de su propio conocimiento como ya hemos mencionado.

También se sugiere dar un lugar de importancia a la exposición y a la transmisión oral de los resultados de la tesis en la defensa final, reconociendo que la presentación oral puede sorprender positivamente a los jurados.

Entre las sugerencias pedagógicas, se esperar un sólido marco teórico que respalde el tema de la tesis, así como una buena redacción y una conexión coherente entre los datos recopilados y las conclusiones alcanzadas.

Se sugiere promover la comunicación fluida y el diálogo horizontal entre los directores, jurados y estudiantes, evitando evaluaciones rígidas y verticalistas.

Establecer criterios claros de evaluación y brindar flexibilidad en algunos aspectos, permitiendo un espacio de creación en la tesis. Fomentar la motivación personal y la originalidad en la elección del tema de investigación de la tesis.

En relación a aspectos políticos y de organización académica, se sugiere realizar cambios positivos en la estructura académica a partir del nuevo plan de estudios que se está por implementar. Una estrategia positiva que se propone es la articulación de los grupos de investigación con los grupos de tesis para evitar la repetición de temas y fomentar la originalidad en las investigaciones. También instalar oportunidades previas a la escritura de la tesis a partir de las diferentes cátedras que puedan aportar suministros de investigación, proponiendo temas y oportunidades para que el estudiante encuentre tema y problema para investigar.

Otra sugerencia que se verbaliza es la creación de un banco de tesis y de textos/marcos teóricos propios de la Terapia Ocupacional en sus diferentes incumbencias, o una biblioteca en línea para que el acceso sea más fácil y no haya tanta repetición de temas, de problemas de estudio y de trabajos muy similares.

Se sugiere cambiar el nombre de "defensa" por uno que refleje un cierre y una celebración del trabajo final.

Mejorar la comunicación y el diálogo entre los directores y los jurados, evitando la falta de comunicación y las evaluaciones injustas por lo cual se sugiere mantener una actitud abierta y estar dispuesto a escuchar durante el proceso de evaluación, reconociendo la subjetividad y objetividad en la misma.

Como es una tarea voluntaria, es decir no remunerada, se propone proporcionar estímulos e incentivos para que más profesionales participen como jurados y directores de tesis.

Establecer una evaluación consistente con las concepciones de enseñanza y aprendizaje, diseñando programas de evaluación que utilicen criterios adecuados para evaluar diferentes aspectos; considerar la evaluación como un medio para el mejoramiento del aprendizaje, promoviendo el diálogo y la participación de los estudiantes en el proceso evaluativo.

Reconocer que la evaluación no es simplemente un proceso técnico o neutral, sino que está sujeta a intereses, agendas y poderes políticos. Se debe tener en cuenta las inclinaciones personales, la trayectoria y experiencia en docencia universitaria, la formación y las visiones sobre la educación y el sistema educativo de los jurados.

Para finalizar se reconoce que el director es el único que es parte del proceso de aprendizaje del estudiante y puede dar cuenta de los momentos claves de razonamientos y retos cognitivos. También es el que puede ver como manejan las variables en la práctica y como se acercan al objeto de estudio, su flexibilidad y adaptabilidad a los cambios. Participa de sus avances, logros y éxitos/fracasos. Debe priorizarse la palabra y la mirada del director en el momento de tomar determinaciones y decisiones en la evaluación final. Esto es lo que reclaman.

Entonces sugiero que nos pongamos de acuerdo en cómo vamos a evaluar, que criterios podríamos determinar cómo válidos para facilitar los juicios en la evaluación y a su vez para el mejoramiento de las prácticas o producciones de las tesis.

Podríamos apreciar el desempeño en diferentes aspectos que se puedan pensar por separado para integrar luego en una consideración global. Algunos aspectos a considerar que surge de este trabajo son: la claridad en la escritura, la capacidad de resumir, el razonamiento y la resolución de situaciones en el campo, pensar en función a la Terapia Ocupacional (marcos teóricos, abordajes, incumbencias, objetivos, etc.), su aporte al campo, poder analizar los resultados y/o manifestar algo propio, la motivación en el trabajo, la apreciación del estudiante por su propio aprendizaje realizado, las manifestaciones de la experiencia vivida, la exposición oral y la transmisión de sus conocimientos frente a una audiencia entre otros.

Para que se pueda lograr un cambio en nuestras prácticas educativas también se requiere de un cambio de la estructura en la que se desarrollan, cabe replantearse la condición de “voluntariado” en el que desempeñan el rol de directores y de jurados, la disponibilidad incondicional que a veces según algunas manifestaciones excede las posibilidades reales de dedicación, de tiempo disponible y de otras necesidades propias de una dinámica institucional, social y política. Esto responde a las sugerencias de los tesisistas de buscarse un director que responda rápido y haga correcciones inmediatamente.

La realización de la tesis, así sea una tesina debe contar con un cuerpo de docentes, igualmente que, en una cátedra universitaria, con un cuerpo de directores disponibles y un cuerpo de jurados, para que la realización de la tesis no extienda un año más la carrera de los estudiantes.

Para que se puedan llevar a cabo todas las sugerencias de mejoras educativas que se proponen a través de las voces de los entrevistados y para que con el tiempo y la suma de experiencia de los evaluadores de tesis se pueda llevar a cabo la reforma necesaria, es fundamental continuar con la formación, la preparación de los evaluadores, y sobre todo que no sea liberado al azar la buena relación entre las partes, la comunicación y el entendimiento.

Que los individuos no sean movilizados por sentimientos personales, emociones contrariadas, búsqueda de engrandecimiento personal y lucha de poderes entre profesionales. Estos son aspectos que no solo se deben tener en cuenta, sino que también se deberían supervisar. Sería oportuno contar con un cuerpo de jueces de evaluadores para resolver situaciones muy conflictivas, como también hay que rever las tesis cuando no cumplen con las expectativas de directores y jurados. Se pone en manifiesto aquí la frase tantas veces pronunciada de las evaluaciones como campo problemático y de dificultades y controversias (Litwin 1998).

Quedan muchas cosas por analizar y decir, queda para otros trabajos seguir indagando cual sería la manera más efectiva de resolver las actuales dificultades y cuales serían esos requisitos que piden como guía en la evaluación, pero velando que los mismos no se cristalicen y rigidicen (Litwin 1998) Este es un desafío para los que realizamos esta tarea de acompañamiento a las tesis en su final de carrera y es nuestro propio incentivo y desafío a mejorar tanto la situación del tesista en su proceso de aprendizaje como nuestra posición de evaluadores, es decir nuestro propio aprendizaje, teniendo en cuenta principalmente el poder realizar mejoras para facilitarle a todos su tarea según su rol, allanando el camino velando por una evaluación democrática pero a la vez manteniendo la calidad y la excelencia de la educación que es uno de los valores con los que se califica a nivel Nacional nuestra Universidad. Con miras permanentemente en la evolución la enseñanza para “favorecer el desarrollo consciente y autónomo de los individuos y grupos que forman las nuevas generaciones de modos propios de pensar, sentir y actuar.” (Pérez Gómez, citado en Celman, 1998 p. 37)

Para finalizar quiero conservar estas palabras de Celman (2010) en la mente: “Docentes y estudiantes difieren en saberes y prácticas, convocados en un tiempo y espacio, nos igualamos en la posibilidad de participar en los distintos modos de construir conocimiento y el derecho a tomar la palabra, por ello pretendemos dialogar para construir códigos comunes, escuchando otras voces y teniendo presente que son los lectores quienes construirán nuevas interpretaciones y significados” (p. 68).

Referencias

Adelman, (1993) Citado en Álvarez Menéndez, J. La evaluación Educativa al servicio del que aprende: el compromiso necesario con la acción crítica, pag.3
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%204.pdf>

Apel, J. (2006) Citado en Celman, S. Conferencia en el marco del Curso de posgrado: “La Evaluación en la Universidad UNER-UNL)

Álvarez Menéndez, J.M (1993). La evaluación Educativa al servicio del que aprende: el compromiso necesario con la acción crítica, pag.5
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%204.pdf>

Álvarez Menéndez, J. M. (1993) “La evaluación como actividad crítica de aprendizaje” p.5. en Revista Cuadernos de Pedagogía N° 219

Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.

Álvarez Méndez, J. M. (2003); *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid. Miño y Dávila.

Álvarez Menéndez, J. M. (2004). La evaluación educativa al servicio del que aprende: el compromiso necesario con la acción crítica. UNL (Ed.), *La Formación Docente Evaluaciones y Nuevas Prácticas en el Debate Educativo Contemporáneo* (ps. 11-23). ISBN: 987-503-333-X

Bachelard citado en Filoux J. C. (2004). *Intersubjetividad y Formación. El racionalismo aplicado*. Ed. Novedades Educativas p. 58

Bélair, L. M. (2000). *La evolución de la acción. El dossier progresivo de los alumnos*. Díada.

Bertolini, A. M. (2020). *Las soledades de los doctorados. Una aproximación pedagógica*. *Revista Educación*. Año, XI N° 19/2020, pp. 163-183
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/208/showToc

Binstock, J. S. Citado en Peón (2003). *Universidad y Sociedad del conocimiento*. En Pugliese, J.C. (Ed.) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. (págs. 16-35). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Bolivar Botía, A. (2016) Conferencia en el III Simposio Internacional de Narrativas en Educación, organizado por la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) del 31 de agosto al 2 de septiembre de 2016. Recogido en la página web del Congreso
<http://narrativaseducacion.com/index.php/memorias>

Bruner, J. (1998). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Camilloni et all. Citado en Celman (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? Pag.18. Universidad del Litoral. Secretaría académica.

Camillioni, Alicia R. W. Celman S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Buenos Aires. Barcelona México. ISBN 950-12-2129-6. p. 1-7

Cardinet, J. (1998). La objetividad de la evaluación. En Huarte, F (Coord.) Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica. 92-102.

Celman, S. (2006). Evaluando los sentidos de la evaluación. Conferencia, Curso Posgrado La Evaluación en la Universidad. Resistencia. Chaco.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%207.pdf>

Celman, S. y Olmedo, (2010). Diálogo entre Comunicación y evaluación. Una perspectiva educativa. Revista de Educación. Periodicidad 3 años. p.67; p76. https://fh.mdp.or/revista/index.php/r_edu-ISSN 1853-1318(impresa)-ISSN 1853-1326 (en línea)

Charlot, B., & Núñez, S. (2007). La relación con el saber: Elementos para una teoría. Libros del Zorzal.

Cochran-Smith, (2009); Santos Guerra, (2010) citados en López, M. Carmen y Guerrero, León (2015) en “*Criterios para la evaluación de proyectos innovadores universitarios*” May 2015 DOI: 10.13140/RG.2.1.3807.6328.

|Connell, R.W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata.

Denzin y Lincol. (2011) en Recalt, M. S. (2018) Relatos de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Secretaría de Investigación y Posgrado

Diaz Barriga, A. (1993). El examen: textos para su historia y debate, México, UNAM.

Eisner, Elliot (1998). El ojo ilustrado. Paidós Educador, Buenos Aires.

Filloux, J. C. (2004). Intersubjetividad y Formación. El retorno sobre sí mismo. Ed. Novedades Educativas

Foucault, M. (2007). Historia de la sexualidad 1-La voluntad de saber. Argentina: Siglo XXI)

Galeano, E. citado en Celman, S. (2006). Evaluando los sentidos de la evaluación. Conferencia, Curso Posgrado La Evaluación en la Universidad. Resistencia. Chaco.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/CelmanParte02/CELMAN%207.pdf>

Gilles, F. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós.

Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A. (1989). La enseñanza. su teoría y su práctica. Ed. Akal Universitaria. Madrid.

Geerts, (1988) en Recalt, M. S. (2018) Relatos de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades. Secretaría de Investigación y Posgrado.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2004). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.

Hirschhorn, A. N. (2012). Factores que facilitan y dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres Escuelas de Postgrado en Ciencias Agropecuarias (tesis de maestría). Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

House, E. R. y Howe, K. R. (2003). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.

James, M. (1990). Negociación y diálogo en las evaluaciones de estudiantes y valoración de los docentes, en Simos, Hellen y John Elliott (1990). Repensando la valoración y la evaluación. Prensa de la Universidad Abierta 149-160.

Krause, Mariane (1995) La Investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación N°7. Universidad Católica de Chile.

Laval, Christian (2004) La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Barcelona. Paidós.

Litwin, (1997: 84-95) en Alicia R.W. Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté. La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, La Evaluación: Campo de Controversias y Paradojas un nuevo lugar para la Buena Enseñanza. La evaluación: un análisis desde algunas derivaciones de la Psicología Cognitiva. p. 15 y 16

Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Paidós.

Litwin, E. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Revista Novedades educativas N° 176, p. 6.

Litwin, E (2005) p. 19

López, López, M. Carmen y Guerrero, León (2015). Criterios para la valuación de proyectos innovadores universitarios Estudios sobre Educación. Vol. 26 / 2014 / 79-101 81. DOI:[10.13140/RG.2.1.3807.6328](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3807.6328) (p.3)

Macdonald, B. *La evaluación y el control de la educación*. Citado en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. Op. Cit. Pag. 467.

Martinez, C. (2020). *Tesis doctoral: tres relatos autobiográficos*. Año XI N° 19/2020 pp. 129-141. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/208/showToc

McEwan, H. y Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu.

Peón, C.E. (2003). Universidad y Sociedad del conocimiento. En Pugliese, J.C. (Ed.) Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. (págs. 16-35). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Pérez Gómez (1997). La sociedad posmoderna y la función educativa de la escuela. En la escuela pública y sociedad neoliberal. Ed. Aula Libre. Málaga.

Pérez Gómez (1997, citado en Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Mate, 1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Buenos Aires. ISBN 950-12-2129-6.

Pérez Luna. E. (2008). La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes. *Facultad de Humanidades y Educación ISSN 1316-4910 Universidad de Oriente, Cumaná*. Educere v.12 n.43. Mérida. Venezuela. doctorado@udo.edu.ve

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata

Perrenoud, P. (2010): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue. Bs.As

Porta, L., Sarasa, M. y Alvarez, Z. (2010): “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”, en: Revista de Educación. Facultad de Humanidades. UNMDP. Año 1 – Número 1. Julio de 2010.

Porta, L. y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. RAES- Revista argentina de educación superior. Año 5, No. 6, junio 2013.

Porta, L. (2017) “La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos”. Conferencia de Apertura de las II Fábrica de Ideas (Historias y Prácticas). Mar del Plata, 7, 8 y 9 de septiembre.

Porta, L. (2018) “Pedagogía doctoral y hábitat sensoriales”. *Conferencia Inaugural del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral: Investigación, relatos y experiencias en formación doctoral*. Facultad de Humanidades. UNMdP. Mar del Plata 26 y 27 de marzo.

Porta, L. y Aguirre, J. (2020). *La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales*. Año XI, N° 19/2020 pp. 89-108.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4032

Rafaghelli, M. (2007). El aprendizaje tiene la palabra. Documento de trabajo para el Proyecto de Extensión *Aprendizaje y Evaluación en la Formación Docente: intercambio y construcción de experiencias en el Nivel Superior*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Recalt, M. S. (2018). *Relatos de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Año 2 N° 2/2011 pp. 67-82. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/208/showToc

Rosenthal, y Jacobson, (1980) Citado en Careaga, A. (2001) *La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente Educere*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, pp. 345-352 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651519.pdf>

Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Ed. Akal Universitaria. Madrid. Op. Cit. Pag. 423.

Santos Guerra, M. A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la Escuela*, (20), 23-35. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553/7597>

Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 175-200

Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan pp. 237 y 238. Ed. Paidós. Madrid

Schmidt Binstock, J. (2003) citado en Peón. Universidad y Sociedad del conocimiento. En Pugliese, J.C. (Ed.) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. (págs. 16-35). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Vain, Pablo Daniel (1998). *La Evaluación de la Docencia Universitaria: un Problema Complejo*. Universidad Nacional de Misiones.

Vain, Pablo Daniel (1998) p.5

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina.

Yabitzky y Malet, (2016). La evaluación de los alumnos practicantes. Una apuesta a la evaluación con sentido educativo. Actas, Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia Docente. Bahía Blanca ISBN 978-987-1171-45-5 541.

Zabalza (2003-2004) citado en Santos Guerra, 2010, p.183

Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.