



Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Humanidades
Secretaría de Investigación y Posgrado

TRABAJO PROFESIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

**Relatos de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de
Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata**

Autor: Lic. Mario Adrián Recalt

Directora: Dra. Patricia Weissmann / Co-director: Dr. Francisco Ramallo

Mar del Plata, Junio de 2018

Indice

Introducción	Pp. 5
Primera Parte: Marco conceptual y metodológico	Pp. 11
La evaluación de los aprendizajes	Pp. 17
Segunda Parte: La enseñanza de la psicología, la UNMDP y su carrera	Pp. 23
Una mirada curricular a la enseñanza de la psicología en la UNMdP	Pp. 26
Tercera Parte: Tres voces sobre la evaluación	Pp. 31
La evaluación procedimental	Pp. 31
La evaluación como examen de opción múltiple	Pp. 35
La evaluación como motivador extrínseco	Pp. 41
Voces, biografías y formas de evaluación	Pp.44
Conclusiones	Pp. 51
Referencias bibliográficas	Pp. 55
Anexo	Pp. 61

Agradecimientos

Quiero agradece a Patricia Weissmann y a Francisco Ramallo por sus indicaciones y recomendaciones, como así también por la tolerancia a mis demoras. Un recuerdo grato a los docentes de la especialización por ser una fuente de inspiración y de pensamiento.

Introducción

Es preciso partir por reconocer el valor de lo vivido (Bolívar, 2016:51).

Transitar por el espacio de Especialización en Docencia Universitaria, fue el disparador que encendió la curiosidad sobre la cuestión de la evaluación de los aprendizajes. Los encuentros con los textos, los docentes y el grupo de compañer@s, me convidaron a lentizar mi pensamiento. Eso suele pasarme cuando tomo nota de algo, que se me presenta como novedad. Pensar sobre la evaluación de los aprendizajes es algo que he hecho poco y también ha sido un punto flaco en el ejercicio de reflexión con mis compañeros de cátedra. Fue iluminador poner la lupa sobre las cotidianas y diversas situaciones de “evaluación” (nunca mejor puestas las comillas) en las que estuve involucrado y poder ver que siempre estuvieron detrás de ellas lo que los profesores piensan, conocen, creen y su vida misma. Más importante aún la sospecha de que en todas esas situaciones, muy probablemente, se hubiera ausentado el ejercicio de reflexión que permitiera entrever al menos algo de lo que permanece operando oculto.

Si se me propone jugar a imaginar qué hubiese narrado sobre las evaluaciones de los aprendizajes antes de pasar por la especialización, casi estoy seguro que hubiese hablado sobre el poder de los exámenes. Seguro hubiera evocado imágenes de mi historia. Del último examen final de la carrera, al que asistí en secreto, el que no me dejó dormir por días, al que tardé dos años en tomar la decisión de presentarme, el que hoy no puedo creer haber desaprobado, el que me hizo discutir con una docente, del que sentí vergüenza, ¿Por qué?. Hoy mis pacientes llegan a consulta, autodiagnosticados, con algo que en los manuales diagnósticos figura como fobia específica a los exámenes dentro de la ansiedad académica, y no superan los quince años. ¿Por qué puede llegar a ser hasta peligrosa una situación de examen? Es ridículo.

A lo largo de este trabajo intentaremos pensar el asunto de las evaluaciones de los aprendizajes, de estas formas cuya economía del poder circula por nuestro ser ¿Cómo median las concepciones de los docentes entre las tradiciones y las formas concretas de evaluar?

En tal sentido este trabajo es el resultado de una primera aproximación a las formas de evaluación de los aprendizajes, que a partir de los relatos de profesores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata nos permitieron reflexionar sobre la docencia universitaria. Particularmente con la intención de indagar la práctica docente universitaria de la psicología, a partir de interpretar diferentes relatos de profesores sobre la enseñanza y específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes, tomando como referencia dicha facultad. Para ello proponemos componer pequeños relatos sobre la enseñanza y la evaluación, a partir de entrevistas a profesores titulares de cátedra en la carrera. Para posteriormente comparar las concepciones de enseñanza manifestadas en las diferentes maneras de evaluar de estos docentes y comprender rupturas y continuidades en sus trayectorias respecto de sus formas de evaluar.

Entonces el objetivo general de este trabajo consiste en interpretar los relatos de profesores sobre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Específicamente secuenciamos tres objetivos particulares:

- Analizar los relatos sobre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes a partir de entrevistas a profesores titulares de cátedra en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Comparar las concepciones de enseñanza manifestadas en las diferentes maneras de evaluar de los docentes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Comprender rupturas y continuidades en las formas de evaluar en las trayectorias de docentes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Estas intenciones nos recuerdan, además que la docencia universitaria ha sido estudiada e interpretada mayoritariamente partir de las normativas y disposiciones burocráticas desde una mirada macroanalítica y tecnocrática. Sin embargo 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. que es la que pretendemos abordar en la presente investigación.

Entendemos en consecuencia que es la narrativa 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 procesos reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2016). En efecto, no hay registros narrativos únicos, más bien múltiples y polifónicos que combinan el relato con el conocimiento y con la comprensión de lo referido (Porta, 2017).

Especialmente desde los aportes conceptuales y metodológicos del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), ligado a dirección de la Especialización en Docencia Universitaria, reflexionamos sobre una serie de categorías como la identidad de los docentes, los “profesores memorables”, la “pasión” en el aula, “el don docente”, el docente que “conmueve”, las afecciones del “ser docente” y las dimensiones ético/morales de la docencia secundaria (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). El estímulo en éste caso es recuperar la temática de la evaluación de los aprendizajes desde el significado que los docentes le 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 en el aula (Porta, Sarasa y Alvarez 2010; Porta y Yedaide, 2013).

En síntesis la perspectiva narrativa abordada conduce a aproximar tentativamente relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes y sus biografías personales y profesionales. Las categorías centrales que se definen en la Nueva Agenda de la Didáctica ayudan a reconocer las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad, según el nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza propuesto por Litwin (2008). Aquí una referencia ineludible es la obra de Philip Jackson (2002) que jerarquiza el lugar de la narrativa en la enseñanza, haciendo referencia a la función “epistemológica” de los relatos, y aludiendo a que muchos de ellos contienen el conocimiento que se enseña en el mundo exterior. No sólo eso, sino que constituyen de por sí aquellos saberes que deseamos que nuestros alumnos aprendan.

Recordamos brevemente que en la investigación educativa la narrativa permite generar y reconstruir significados. En tanto forma de representación situada, la narrativa (re)construye, cuenta, argumenta y explica (McEgan y Egan, 1998). Se considera que la

narrativa es apropiada para la especificidad y complejidad de los contextos educativos. En este marco, las narrativas sirven para reconstruir las experiencias y dar sentido a las acciones. Su utilidad tanto para describir o explicar significados personales y sociales como para comprender la trama de las actividades de los docentes, de los estudiantes y de las instituciones, es sumamente apreciada en la literatura educativa. Lo que podrían considerarse meras “anécdotas” son complejas tramas de vidas, aspiraciones y relaciones sociales que siempre ocultan sorpresas.

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 profesores 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 pensar, 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). El discurso de la afectividad y las emociones en la educación encuentra registros relativamente novedosos, intermitentes y aún poco sistematizados en la literatura académica. Teñido del descrédito que la ciencia más positivista adscribe casi mecánicamente a todo lo que se resiste a la comprobación experimental, este lenguaje va emergiendo tímidamente según vamos enfrentando las desventuras de los enfoques tecnicistas que finalmente muestran grandes limitaciones a la hora de traducir sus aspiraciones a describir la realidad.

La aproximación que proponemos en el trabajo de esta especialización, se estructura en tres partes, acompañadas por el presente momento introductorio y un momento final de

conclusión del trabajo. Especialmente en la primera parte establecemos algunas consideraciones sobre los relatos y las voces de los profesores en la enseñanza universitaria y específicamente destacamos una serie de lecturas en relación al campo de la evaluación de los aprendizajes. De modo tal que las páginas que lo entran recorren nuestro marco conceptual y metodológico. En la segunda parte contextualizamos nuestra pequeña investigación, a partir de destacar algunos aspectos históricos de la enseñanza de la psicología y del contexto de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta instancia articula el abordaje central que proponemos luego en la tercera parte. En esta última parte recogemos las voces de tres docentes en relación a la evaluación, destacando su tarea docente y sus biografías como entrada de análisis a la comprensión propuesta, en relación a sus prácticas evaluativas.

PRIMERA PARTE.

MARCO CONCEPTUAL Y METODÓLGICO

“La experiencia humana y la educación revisten un carácter interpretativo; lo humano y cultural es narración narrada” (Ricoeur, 2006:13)

En esta investigación sobre los relatos de profesores acerca de la evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata se optó por un enfoque cualitativo, desde una perspectiva narrativa concentrada en la comprensión de los significados que los participantes de la investigación otorgan a las prácticas evaluativas. Para recolección de datos se privilegiará la técnica de entrevistas semiestructuradas combinadas con materiales, instrumentos y prácticas de evaluación de los aprendizajes elaborados y empleados por los profesores seleccionados.

Siguiendo la distinción que establecen Struyven, Dochy y Jassens (2002 en Camilioni & Cols, 2010) podemos decir que este trabajo se encuadra dentro de las investigaciones de “segundo orden”, es decir, se intenta captar cómo las personas ven la realidad y la experiencia que tienen de ella. Se trabajará desde un enfoque cualitativo hermenéutico, procurando construir un conocimiento “ideográfico”; centrado en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular, lo singular de los fenómenos.

La comprensión de las concepciones de enseñanza acerca de la evaluación de los aprendizajes, construidas por los docentes, implica hacer referencia a los principios fundantes, epistemológicos, ontológicos y conceptuales establecidos a lo largo de la historia personal y cultural. Se trata de develar los significados que los docentes otorgan a las prácticas evaluativas, desde el giro hermenéutico en la investigación educativa. No buscando leyes como lo hace la ciencia experimental, sino buscando significaciones como una ciencia interpretativa (Geertz, 1988).

Al respecto recuperamos, tomando a Gadamer (2001), que la experiencia se presenta en un contexto de relaciones entre sujetos que comparten una actividad. El contexto está conformado por estructuras culturales e históricas en cuya dinámica se genera

el sentido otorgado por los sujetos participantes, quienes a través del lenguaje generan procesos comunicativos, los cuales se traducen en una praxis que a su vez se traduce en actos intersubjetivos comprensivos que constituyen el significado. El lector-intérprete que intente comprender un texto se traslada al pensamiento del autor del texto con el fin de participar en el develamiento de esos significados.

Con el objeto de conocer dicho pensamiento, utilizamos una entrevista semiestructurada. Para su diseño se consideró el referente teórico, los objetivos y la característica de los participantes. La muestra quedó constituida por tres docentes de la carrera de psicología de la Universidad de Mar del Plata.

Por tanto secuenciamos tres momentos o etapas recursivas. La primera de ellas estuvo asociada a nuestro pequeño trabajo de campo, en la selección de los profesores a entrevistar y la confección de los instrumentos de esta investigación. A su vez este momento estuvo caracterizado por nuestro acercamiento a la investigación educativa, especialmente a partir de la lectura del marco conceptual y metodológico de la investigación narrativa. En relación a los entrevistados, elegimos un grupo de tres profesores que ejercen la docencia desde hace más de veinte años en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata:

- Entrevista 1: Titular de la cátedra Psicología Jurídica, perteneciente a una de las áreas profesionales en el cuarto año de la carrera.
- Entrevista 2: Adjunto de la cátedra Epistemología de la Psicología, perteneciente a al cuarto año de la carrera.
- Entrevista 3: Titular de la cátedra Núcleos Problemáticos I, asignatura obligatoria que se puede cursar en cualquier momento de la carrera.

El segundo momento de nuestra investigación estuvo caracterizado por las conversaciones con los docentes entrevistados, y específicamente por la recolección de datos a través de la toma de entrevistas. Nos concentramos además en el análisis de las trayectorias profesionales de los docentes. Y finalmente nos concentramos en el análisis de los datos y en la escritura de este trabajo final, profundizando un análisis de relaciones entre algunas categorías emergentes, tal como proponen Hubbard y Power (1999), a partir de rastrear categorías claves para la discusión y los hallazgos de este trabajo.

Entonces, en un nivel general este trabajo se asoció inicialmente a una perspectiva narrativa, una metodología cualitativa, que permite conocer aspectos ligados a lo sutil y lo espontáneo de la educación. En este sentido, por un lado, remitimos a la narrativa como cualidad estructurada de la experiencia entendida como un relato; y por otro advertimos que corresponde a un enfoque de investigación en sí mismo, con pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los relatos de los procesos educativos. Este enfoque, permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de un relato asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete, puesto que establece un diálogo con el texto sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados y como coautor de la narración, pues formamos parte del propio proceso de investigación.

Destacamos que entre los referentes y activistas de esta forma de conocer lo social, Susan Chase (2015) en la defensa del estudio de los individuos en su contexto social e histórico definió a la investigación narrativa como un tipo de investigación cualitativa; advirtiendo que pese a su emergente desarrollo se trata de un campo incipiente. Una tradición que es rica y difusa a la vez, por su gran número de oportunidades para explorar nuevas ideas, métodos e interrogantes y porque sus metodologías múltiples se encuentran en distintas etapas de desarrollo. Según esta investigadora la potencia de este campo radica en que se consideran tanto las historias posibles, como las limitadas por los recursos y las circunstancias; en una narrativa que comunica el punto de vista del narrador e incluye por qué vale la pena contarla. En esta investigación se recogen emociones, pensamientos e interpretaciones. se coloca el interrogante en la investigación y en las posibilidades de proponer un proyecto democrático comprometido con la justicia social en una “era de incertidumbre”.

Desde estos entramados inscriptos en un orden mucho más provisorio, menos autoritario y con mayor (auto) reflexión se construyen prácticas de investigación que se alejan de los grandes relatos y de los paradigmas ontológicos y metodológicos únicos y abarcadores. Poniendo el foco en la subjetividad, la experiencia y la creatividad humana, en un observar de las maneras de actuar desde una parcialidad entre las múltiples formas de presentar los datos.

Domingo Contreras (2016), en relación a la investigación narrativa en educación explicó que un relato ajeno puede pasar a ser nuestra historia, al proporcionarnos dimensiones de una experiencia que se ponen en relación con la nuestra, abriéndonos la posibilidad de un nuevo pensamiento. Nos vamos haciendo “viviendo” historias propias y ajenas; cualquier historia puede significar para nosotros “la ampliación de nuestro horizonte de existencia”. Más aún desde la indagación narrativa se remarca la convicción de que la experiencia y la vida se componen narrativamente (Clandinin y Connelly, 2000). Para estos autores, no sólo vivimos historias, sino que nos vivimos desde y como historias; desde y cómo relatos que nos contamos o nos han contado. En tal sentido es oportuno destacar que la idea de indagación narrativa y no de investigación remarca una perspectiva que no está centrada en la utilización de “datos narrativos”, sino en que el propio proceso de investigación sea un proceso y una experiencia narrativa.

En consecuencia podríamos decir que el propósito no es el de recopilar y componer relatos de las historias que vive y cuenta la gente. La indagación narrativa no busca representar la realidad, sino generar nuevas relaciones de los seres humanos con su ambiente, de manera que permita una nueva experiencia más significativa y menos abrumadora y opresiva (Clandinin y Connelly, 2000). Su aspiración es que la indagación nazca de la experiencia y vuelva a ella, generando la posibilidad de nuevas versiones de la misma, así como de nuevas experiencias más ricas y valiosas. Un ciclo que podría formularse como: vivir, contar, recontar y revivir. No es suficiente contar historias, pero tampoco lo es interpretarlas. Su aspiración es contar nuevos relatos a partir de los anteriores que creen nuevas posibilidades con las que vivir nuevas experiencias. No se busca recopilar información, sino componer relatos que se van recomponiendo al indagar en ellos, en sus tramas, en sus cruces con otras historias, con otras vidas, con otras posibilidades. Recontar es el proceso de indagación que busca encontrar nuevas versiones de los primeros relatos y entrever nuevos sentidos y posibilidades.

La contribución de la indagación narrativa es normalmente la creación de nuevos sentidos y significados, más que la producción de nuevo conocimiento para añadir como incremento al conocimiento existente en el campo (Clandinin y Connelly, 2000:42). Una lectura resonante, que conecte con sus propias experiencias, para preguntarse que el texto suscita. Entonces no se trata de pensar sobre los relatos, sino pensar con

los relatos. José Contreras Domingo (2016) propone dar un paso más y acercarnos a lo intangible y frágil de la educación, para transitar una indagación no sólo narrativa sino educativa. Lo que requiere abrir la posibilidad de un pensar que se conecte con dimensiones no visibles y no evidentes, pero que están presentes en nuestra relación pedagógica con la experiencia. Hacerla pedagógicamente pensable, pero hacerla pensable significa aquí pensar de un modo conectado, personal, viéndose en situación y no una teorización abstracta. Es intentar expresar en el relato algo de lo inesperable; traer a la presencia aquello que va más allá de las evidencias.

Profundizar educativamente la experiencia requiere sostener la pregunta educativa junto al pensar narrativo, para tratar de tocar algo de lo inapresable de la educación, haciéndola pensable y expresable más allá de los hechos, ayudando a entrever, junto a los relatos por contar, algo de su sentido, su potencialidad, sus misterios, sus incertidumbres. Entrenando una voz que reflexione pedagógicamente al hilo de las historias que se cuenta. Aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no sólo como planes o programas que se aplican. Lo cual supone entrar en controversia con la narrativa oficial y con el lenguaje oficializado en el mundo educativo que está siempre intentando conducir la mirada a la enseñanza como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante y lo que cuenta son los resultados de dichas acciones programadas.

Una investigación narrativa supone además que eres tú también, con tus circunstancias y tramas vitales, quien está allí, viviendo junto a quienes pueblan el aula las circunstancias y situaciones que se van dando. Lo que tratamos de contar, nace de la experiencia de relación creada por la cual vivimos y los ponemos en relación configurando una historia. Lo importante no es tanto la forma concreta que adquiera, como la oportunidad de que una historia abra la posibilidad de pensar y de pensarse; la posibilidad de que te llegue, te diga algo, te mueva algo. Que te resuene. Y en el ámbito de la educación la cuestión es si un relato permite poner en movimiento algo de su sustancia escurridiza y sutil, de tal manera que te ponga en movimiento. Las cuestiones claves pasan por elegir qué historias contar, qué preguntarse ante ellas, y cómo componerlas para que la relación entre el relato contando y los interrogantes que nos despiertan puedan convivir

juntos, abriendo la historia (abriéndola posibles lecturas) más que cerrándola (Contreras Domingo, 2016).

Debemos distinguir aquí entre la narrativa como relato, la narrativa como enfoque y la narrativa como dispositivo formativo. El relato mismo no basta y se hace útil la necesaria distinción que existe en la lengua inglesa entre *life story* (relato de vida) y *life history* (historia de vida). En la perspectiva que asumimos, el enfoque biográfico-narrativo hace necesario la reconstrucción del relato en un nuevo texto por parte del investigador. Este texto aporta el contexto histórico, social, pasando de la *life story* a la *life history* como bien diría Goodson (1992). De ahí que, para algunos, el enfoque biográfico narrativo se sitúa más allá del enfrentamiento paradigmático entre lo cuantitativo y cualitativo, de manera que no se trataría de una metodología cualitativa más. Por nuestra parte no entraremos en esta discusión; y, considerando la especificidad del enfoque biográfico-narrativo nos situaremos en la tradición de las metodologías cualitativas. Se llevará a cabo a través de etapas que contemplan el abordaje al material acerca de las categorías, las biografías y las investigaciones realizadas.

Es por medio de la narratividad que se producen aprendizajes de co-pertenencia. El interés de esta perspectiva narrativa que parte de la hermenéutica y el objeto de éste tipo de investigación cualitativa no es la generalización formal, sino poner de manifiesto lo singular. A través de estos registros se intenta lograr más relato que aporte prácticas que atiendan a la diversidad por una educación inclusiva y la buena enseñanza de acuerdo a la investigación que seguimos de cerca es atravesada por la dimensión moral de acto en sí mismo.

En este recorrido lo biográfico recupera así otro territorio, en donde se construyen tramas de significación que colaboran en comprender como actúan los sujetos, escampándonos de enfoques normativos y de racionalidades retrospectivas. Reflexionar en estos términos demuestra que las investigaciones de carácter sociológico o de miradas macro históricas y las descripciones de la docencia caracterizan a los abordajes sobre nuestro objeto dejaron velada una perspectiva biográfica y micro analítica, necesaria y esclarecedora para comprender los diversos fenómenos sociales que se desarrollaron en la docencia universitaria. Entre los extremos de una reducción tipológica del estudio como un todo homogéneo y coherente que simplificaría la riqueza del objeto y una casuística que

nos encerraría en la biografía individual de diferentes sujetos, preferimos abordar a los sujetos como personas que, en un contexto político, económico y social dado, actúan en relaciones sociales específicas a partir de las cuales toman sus decisiones, asumiendo una racionalidad históricamente producida.

La evaluación de los aprendizajes

La cuestión de la evaluación de los aprendizajes aparece como una inquietud creciente entre los diferentes actores ligados a la problemática de la pedagogía universitaria. Existe una mayor reflexión de las relaciones enseñanza-aprendizaje-evaluación; como así también es más notorio el desconocimiento de los docentes sobre la naturaleza de esas relaciones; de las condiciones de validez que permitirían una buena evaluación; de las herramientas necesarias para asegurar la consistencia entre los enfoques pedagógicos y las prácticas de evaluación; etc (Camilioni y Cols, 2010).

Por otra parte, autores como Espínola (1995), Arancibia (1995), Brunner & Elacqua (2003); han destacado que existe un gran consenso entre los teóricos e investigadores educacionales, acerca del poder explicativo que tienen determinados factores para dar cuenta del fenómeno educativo. Entre estos se encuentran las llamadas “prácticas pedagógicas del profesor”, entendiendo por estas el conjunto de acciones que reflejan aspectos de su saber docente. De manera tal que existe un consenso en remarcar la relevancia del estudio acerca del pensamiento del profesor, centrados en torno a las teorías personales que los docentes se forman sobre la práctica educativa (Montero, 2001).

Esta investigación trabajará en torno al tema de la evaluación de los aprendizajes en docentes de cursos introductorios de la facultad de psicología Mar del Plata. El tratamiento de esta cuestión se vuelve relevante y útil, en la medida que estas teorías se manifiestan al momento de interpretar, planificar y efectuar las prácticas evaluativas. Las concepciones de enseñanza que los docentes poseen, han sido adquiridas mayoritariamente a través de aprendizajes implícitos, es decir, tienen su génesis en la exposición reiterada de los docentes a situaciones de aprendizaje inconsciente y operan de manera tácita. Gran parte de los docentes de la facultad de psicología son psicólogos de profesión, con escasa formación docente, por tanto probablemente repitan sin saberlo, modelos de su propia formación.

Según Kagan (1990, en Marrero 1993) cuando se habla de pensamiento del profesor, se ha consolidado la tendencia entre los investigadores a considerarlo como, “reflexión del profesor en formación o en servicio, creencias y conocimiento sobre la enseñanza, los estudiantes y el contenido; y conciencia de estrategias de resolución de problemas consustanciales a la enseñanza del aula”. Por su parte Clark & Peterson (1990) sostendrán que se trata de un área temática que intenta acercarse al conocimiento y comprensión que poseen los docentes acerca de situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje.

El interés científico por el llamado pensamiento del profesor, se remonta a 1975, con el auge del modelo de “procesamiento de la información en la enseñanza”. Este paradigma sostuvo como premisas fundamentales, los supuestos de un profesor reflexivo, que genera su comportamiento docente a través de operaciones racionales de toma de decisiones, donde las alternativas de acción posibles serían sopesadas en función del procesamiento de la información disponible. Entre sus principales representantes se encontraron Clark y Peterson (1986) y Shavelson (1983).

Durante los últimos años, asistimos a una expansión de propuestas teóricas que intentan dar cuenta del pensamiento docente. Se puede ver como el paradigma del procesamiento de información ha quedado atrás, junto con los supuestos que sustentaban su cosmovisión. Así la figura del profesor que toma decisiones a través de procesos racionales, da paso a un sujeto reflexivo que construye sus propias “teorías personales sobre el mundo”. El centro de interés serán los procesos implicados en este proceso de construcción. Las perspectivas teóricas que han intentado dar cuenta de este fenómeno son múltiples, como así también los constructos, Jiménez-Llanos & Feliciano-García (2006) enumeran las siguientes: constructos del profesor (Kelly, 1955), metáforas (Kagan, 1990), concepciones (Pratt, 1992), creencias (Fickel, 1999), perspectivas (Tabachnick y Zeichner, 1984), teorías implícitas (Clark, 1988), conocimiento práctico (Elbaz, 1983), pensamiento reflexivo (Schön, 1992).

Entre las diferentes teorías arriba enumeradas, el modelo socioconstructivista, se presenta como una perspectiva unificadora, ofreciendo una propuesta sobre cómo se organiza el conocimiento social. Nacido en los ochenta, el socioconstructivismo postula que los conocimientos se construyen a través de interacciones con significados

socioculturalmente delimitados (Santoianni & Striano, 2006). Por lo tanto, cuando se habla de concepciones de enseñanza se piensa en representaciones mentales individuales, basadas en experiencias sociales y culturales. Esas experiencias, refieren a episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993).

Los investigadores sobre las concepciones de enseñanza, coinciden con los contextualistas neovygotskianos, en enfatizar el contexto socio cultural en la construcción del conocimiento. Al decir de Rodrigo (1994) “Las personas construyen sus concepciones de enseñanza en el transcurso de la realización de actividades o prácticas culturales que tienen sentido para la cultura, mientras se comunican y negocian con otras el conocimiento que están construyendo, sus intenciones y metas, con el fin de lograr un mismo significado compartido de la situación y la tarea.” Por lo tanto ese proceso de construcción, se caracteriza por avances específicos en cada dominio de conocimiento, dando lugar a representaciones cada vez más complejas y articuladas, sobre esa parcela del mundo.

Reber (1993, citado en Pozo et al., 2006, p.100) considera que la adquisición de las concepciones de enseñanza, se da a través de procesos aprendizajes implícitos; es decir que son incorporadas de manera no voluntaria, producto de la reiterada exposición a situaciones de aprendizaje mediante la acción propia o vicaria. Y sucede en ausencia de conocimiento explícito de lo que se está adquiriendo. Al decir de Pozzo (2006) “Son en gran medida producto de la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas del aprendizaje, que heredamos sin testamento, sin que seamos conscientes con frecuencia de lo que estamos heredando y, por tanto, sin que podamos resistirnos a esas herencias o cambiarla.”

De esta manera, los docentes construirían sus representaciones de lo que son las prácticas educativas, no solo a través de aprendizajes explícitos adquiridos en su formación profesional, sino también desde su propia experiencia como aprendices, mediante mecanismos de aprendizaje implícitos (Pozzo, 2008). Así las concepciones de enseñanza se definen como aquellas teorías que los sujetos poseen acerca de un determinado dominio del educar, que orientan su acción y constituyen una síntesis de conocimiento que se activa a partir de demandas del contexto (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993), con el agregado de

que operan de manera tácita, sin acceso directo a la conciencia. Asimismo Marrero (1988) identificó diez subdominios donde las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje se articularían, uno de los cuales es el de la evaluación de los aprendizajes.

Por su parte las investigaciones sobre evaluación educativa en el nivel superior configuran un importante campo de conocimiento en constante desarrollo, constituyendo un terreno donde se han abordado distintos temas. Cols (2009) enumera los siguientes, naturaleza y las funciones de la evaluación; papel del docente y el alumno en este proceso; vínculos entre currículo y evaluación; estrategias e instrumentos de evaluación y sus requisitos; relación entre objetivos y evaluación; problema de la calificación y las distintas alternativas posibles han proliferado múltiples perspectivas.

Junto a los desarrollos arriba mencionados, en los últimos años se ha visibilizado el lugar que ha venido ocupando la evaluación de los aprendizajes, en tanto que instrumento de constatación de unos conocimientos que debieron ser incorporados durante el transcurso de la enseñanza. Función que se llevaría a cabo a través de un acto único al final del proceso, utilizando para ellos técnicas de medición (Celman, 1998). De aquí que para autores como Escobar (2011 Citado en Revilla, 2012) al evaluar, el profesor pone en juego su concepción con respecto a lo que considera que es aprender y enseñar. De manera tal que los resultados su accionar (evaluar), ponen de manifiesto sus teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes. Tal como lo enuncia Celman (2003), será muy distinto si las evaluaciones a) son el medio de acreditar, a través de un proceso de medición (exámenes escritos, múltiple choisis) si los alumnos aprendieron o no lo que la cátedra les enseñó b) son parte integrante de la propuesta pedagógica / didáctica. Desde este último punto, la evaluación debe actuar al servicio del conocimiento y del aprendizaje (Álvarez Méndez, 2001), o al decir de Bain (2007) se tratara de que la evaluación se centre en el aprendizaje y no en el rendimiento.

Las investigaciones sobre teorías implícitas de la evaluación de los aprendizajes en Argentina, son escasas. Se encuentra un interesante antecedente llevado a cabo en la Universidad Católica del Perú, por Boullosa Rivas (2014). Por otra parte, se han realizado investigaciones como las de Tejedor et al. (1999) Buendía y López (1999) y López-Fuentes (2005) que abordan opiniones y concepciones de docentes de la evaluación de los aprendizajes. De Vicenzi (2009) realizó en Argentina, una investigación sobre

concepciones de la enseñanza en docentes universitarios de la carrera de medicina en una universidad privada.

SEGUNDA PARTE.

LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA, LA UNMDP Y SU CARRERA

“En psicología, las revoluciones únicamente tienen inicio”(Leahey, 1998; 14).

La formación de los psicólogos impartida en la facultad de psicología de la Universidad nacional de Mar del Plata no es ajena a los sesgos que imperan en la formación de los psicólogos Argentinos. Un breve recorrido histórico por esta cuestión podría destacar inicialmente que entre 1954 y 1959, se organizaron en el país, carreras de Psicología en seis universidades nacionales: Buenos Aires, Cuyo, Córdoba, La Plata y Tucumán, y a partir de 1959 en las primeras universidades privadas del país. En septiembre de 1966, a través del Decreto N° 11.723, se crea en Mar del Plata la Escuela Superior de Psicología, que diez meses después, se transforma en Facultad de Psicología (C. Di Doménico & Vilanova, 1999). La hegemonía clínico psicoanalítica se instaló durante la segunda mitad de los sesenta.

En 1985, en un contexto de democracia y normalización universitaria (Vitarrelli, 2010) se promulga la Ley N° 23.277 -Ley Nacional de Ejercicio de la Psicología. Por medio de ella, las asociaciones de psicólogos y los cuerpos colegiados de psicólogos profesionales, consiguieron que se agregue el área de la psicología clínica como área de competencia del psicólogo donde serían profesionales autónomos (Courel, Talak, Toro, & Villegas, 2001). Junto a esta institucionalización jurídico-profesional se produjo una plena institucionalización académico-científica; y se diseñaron modelos curriculares alternativos a los psicoanalíticos imperantes.

En 1991, las Facultades de Psicología de las universidades nacionales constituyeron la Asociación de Unidades Académica de Psicología (AUAPsi). Producto de iniciativas y reuniones de directivos de carreras de psicología de las universidades nacionales argentinas, realizada en la ciudad de Córdoba. La entidad nuclea a las unidades académicas de psicología de las universidades públicas de Argentina y Uruguay. En 1996, la asociación elaboró el Proyecto de Mejoramiento de la Formación de Grado en las Carreras de Psicología de Universidades Nacionales, desde donde se presentó un diagnóstico de la

enseñanza de la Psicología en universidades nacionales. Se concluyó que las principales insuficiencias en la formación eran en investigación y por el énfasis monopólico en el área clínico profesionalista (Klappenbach, 2006). Esto trajo estímulos a la actividad científica y al libre desarrollo académico y cultural.

La entidad delineó una serie de requerimientos curriculares que dieran respuesta a los problemas planteados y asegurasen una formación básica para el perfil del licenciado en Psicología. Se estableció que el graduado deberá acreditar una formación en su campo de conocimiento que le permita:

1-Abordar los temas y problemas propios de la Psicología como disciplina y como profesión, a partir de:

-Diferentes enfoques teóricos, metodológicos y técnicos,

-Las consideraciones ético deontológicas de la comunidad científico – profesional

-Contextuar los conocimientos científicos y profesionales en el marco del desarrollo permanente de la Psicología y de los condicionantes sociohistóricos que los posibilitan.

2-Estudiar el psiquismo en sus diferentes vertientes, dimensiones y etapas evolutivas, abarcando los aspectos normales y patológicos.

3-Estudiar desde la perspectiva psicológica la estructura y dinámica de los grupos, las instituciones y las organizaciones.

4-Investigar y generar nuevos conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en las distintas áreas, campos y ámbitos de la Psicología: Realizar diseños de investigación teórica y aplicada en Psicología conforme a diferentes modelos y problemas, como así también construir y desarrollar teorías, métodos, técnicas e instrumentos psicológicos.

5-Integrar equipos multi e interdisciplinarios que posibiliten su actuación en campos de intersección disciplinar y profesional.

6-Desempeñar con idoneidad su quehacer profesional en los diferentes campos y ámbitos de aplicación de la Psicología, sosteniendo una práctica fundada en los avances científicos de la disciplina, con actitud reflexiva y crítica, evaluando su propia práctica y los efectos de la misma.

7-Regir su accionar científico y profesional en el respeto a los principios de derecho, integridad y dignidad de las personas.

8-Contribuir con su accionar científico y profesional a la atención de las problemáticas políticas y socioeconómicas generales y específicas del entorno sociocultural en el que se desempeñe.

En el año 2006 las carreras de Psicología, tanto públicas como privadas, peticionaron su inclusión en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior sancionada en 1995. El Ministerio de educación aceptó esta solicitud, incorporando a la Psicología dentro de carreras reguladas por el Estado (Di Doménico et al., 2008).

Relevamientos empíricos y sistemáticos recientes, informan de una gran actualidad de los clásicos sesgos en la formación de psicólogos argentinos, especialmente en lo referido a la reducción clinicista, monoteórica, intuicionista y desactualizada del ejercicio profesional (Benito y Elmasian, 2010; Moya, 2012). Así del análisis documental de referencias bibliográficas se infiere que lejos se está aún de los parámetros propuestos por los documentos de AUapsi UVapsi para la acreditación de las carreras (Res.MECyT N°343/09).

Escasas son las investigaciones que se abocan al estudio de la docencia en la facultad de psicología de la UNMDP. Mucho más escasos los que abordan la cuestión del pensamiento docente (a través de sus narrativas) al llevar el currículo a la práctica, y específicamente a la evaluación de los aprendizajes. En una búsqueda realizada recientemente por Moya (2012) acerca de la formación de los psicólogos se hallaron antecedentes aislados: el libro "Historia de la Carrera de Psicología de la UNMP" (Diez, 1994), un trabajo inédito "Historia de la Carrera de Psicología en Mar del Plata" (Rodríguez Salgado, 1983); el artículo "Formación de psicólogos en Mar del Plata" (Vilanova y Di Doménico, 1990), el trabajo "Aportes para una historia de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata" (Moya; Mansor; Moure; & Rifenthal, 2003; Moya et al, 2004) y encontramos el artículo "Antecedentes de la Formación de psicólogos en Mar del Plata" (Di Doménico, Giuliani, Visca, Ostrovsky, Moya, Mansor, 2006; Di Doménico, Ostrovsky, Moya, Giuliani y Visca, 2007; Di Doménico, Ostrovsky, Visca y Moya, en prensa). Específicamente sobre evaluación de los aprendizajes en la facultad de psicología

de Mar del Plata, se encuentra como antecedente un trabajo de Bakker y López (2004), quienes indagan desde una perspectiva didáctica, sobre los instrumentos de evaluación implementados en la asignatura biología humana.

No obstante la escasez de trabajos, podemos decir que gran parte de los docentes y titulares de cátedra de la facultad de psicología son psicólogos de profesión (o provenientes de profesiones vecinas) o investigadores. Es decir que han asumido la cátedra según su carrera profesional de origen. Su formación docente está basada fundamentalmente en su experiencia como alumno. Así tal como señala Marrero (1993) se corre con la suerte de que se reproduzcan en el aula los mismos modelos de enseñanza y los mismos sistemas de evaluación con los que ellos fueron formados y evaluados en su época de estudiante.

Por lo tanto, podemos pensar que la escasez de estudios en el área, retacea un conocimiento de mucho valor para desarrollar un replanteo del trabajo docente de los profesores universitarios, quienes deben enfrentar el escenario universitario de hoy, caracterizado por el acelerado avance y transformación del conocimiento, y su efímera obsolescencia, la progresiva masificación de la educación superior y la heterogeneidad del alumnado (De Vincenzi, 2009).

Una mirada curricular a la enseñanza de la psicología en la UNMdP

Tanto el plan de estudio de 1989 como el de 2010 de la carrera de psicología de Mar del Plata dividen sus áreas curriculares en cuatro: socio-antropológica, psico-biológica, de investigación y sistemas psicológicos.

Se han demarcado en los dos planes de estudio, los siguientes objetivos generales para el alumnado, extraídos de la ordenanza de consejo superior Nro. 143/89:

1. Una formación académica pluralista, actualizada e integrada, posibilitadora del acceso al saber psicológico desde múltiples enfoques y teorías, con claro conocimiento de los fundamentos epistemológicos que los sustentan.
2. Una visión totalizadora de la realidad que le permita reconocer a la misma, como una unidad pasible de ser abordada desde diferentes planos de análisis, así como apertura a nuevas prácticas socio-intelectuales que habilitan para interactuar en

grupos interdisciplinarios, a partir del conocimiento exhaustivo del campo de su disciplina.

3. El conocimiento de las raíces histórico-sociales de su disciplina, del carácter relativo y siempre fluyente de ésta, y de cómo las modificaciones histórico-estructurales generan cuerpos de conceptos y tecnología, comprensibles sólo en los marcos de tal contexto y destinados a un permanente devenir.

4. El dominio y producción de técnicas y procedimientos para el desarrollo de una práctica eficaz en situaciones reales o simuladas que garanticen un nivel de idoneidad, en cada uno de los aspectos que configuran su perfil científico, profesional y social.

5. La formación de un pensamiento científico que posibilite una visión problematizadora tanto de la realidad como de las formulaciones científicas existentes.

6. Suficiente capacidad y disposición para intentar la producción de nuevo conocimiento mediante el manejo idóneo de metodología, técnicas y prácticas de investigación científica.

7. Necesaria visión sociopolítica para abordar el análisis de las prácticas profesionales vigentes, confrontándolas con las cambiantes necesidades y demandas de la realidad nacional, regional y local.

8. Suficiente conciencia de la necesidad de adoptar roles protagónicos en el proceso de transformación que su sociedad requiere, como provisto de conocimiento de la gestación de su profesión a partir de necesidades sociales.

Por otra parte las áreas persiguen objetivos específicos. Son delimitadas como unidades educativas funcionales, constituidas sobre la base de campos afines del conocimiento, organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicios, dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares de una o varias carreras. Se enumeran a continuación cada una de las áreas con sus objetivos específicos

1. Área de investigación en psicología

Objetivo general del Área: Ofrecer a los estudiantes una visión desde distintos enfoques paradigmáticos que le permitan acceder al conocimiento a través de la exploración e investigación de la realidad desde el punto de vista cualitativo y cuantitativo.

Objetivos: proveer al alumno una visión clara que le permita:

- a) Disponer de un manejo idóneo de los paradigmas desde los cuales se constituyen y validan hipótesis, teorías y sistemas en psicología.
- b) Conocer e instrumentar los recursos teóricos y técnicos para la investigación en psicología.
- c) Detectar problemas, formular sobre los mismos hipótesis y establecer diseños investigativos a partir de ello.
- d) Construir, implementar y validar instrumentos de exploración psicológica cualitativos y cuantitativos.

Asignaturas: Introducción a la Investigación Psicológica, Instrumentos de Exploración Psicológica I, Instrumentos de Exploración Psicológica II, Epistemología General, Epistemología de la Psicología y Estrategias Cualitativas y Cuantitativas en Investigación Psicológica.

2. Área socio-antropológica

Objetivo general del área: Proveer a los alumnos, desde distintas visiones socioculturales, una perspectiva histórico-social de la producción del conocimiento psicológico y procurar recursos diagnósticos y operativos en el nivel psicosocial.

Objetivos: Proveer al alumno una perspectiva integral, crítica y completa que lo faculte para:

- a) Establecer las relaciones individuo-cultura, a través de las mediaciones de las instituciones que estructuran el psiquismo de las personas.
- b) Discriminar la cualidad estructurante de las problemáticas históricas y políticas y las estructuras de las sociedades humanas
- c) Conocer y distinguir los modelos del hombre que emergen de los distintos contextos socio-históricos.

Asignaturas: Antropología, Filosofía del Hombre, Sociología, Psicología Social, Psicología de los Grupos, Psicología Institucional y Comunitaria y Problemas Sociales Latinoamericanos.

3.- Área de sistemas psicológicos

Objetivo general del Área: Proveer al alumno una visión que permita el logro de un egresado dotado de criticidad en lo conceptual, con una visión pluralista de su campo científico y consciente en la interpretación y concurrencia de los diversos campos del saber.

Objetivos: Proveer al alumno de una visión clara que lo faculte para:

- a) Analizar metateóricamente los modelos y sistemas de la psicología.
- b) Conocer los diversos objetivos y los métodos idóneos para su abordaje.
- c) Tomar contacto, crítica pero no selectivamente, con la totalidad del espectro teórico en psicología.

Asignaturas: Introducción a la Psicología, Historia Social de la Psicología, Sistemas Psicológicos Contemporáneos I, Sistemas Psicológicos Contemporáneos II, Psicología del Desarrollo, Introducción a la Teoría Psicoanalítica, Desarrollos del Psicoanálisis, Teorías del Aprendizaje, Psicología Cognitiva y Psicopatología.

4.- Área psico-biológica

Objetivo general del área: Ofrecer a los alumnos la información suficiente en el campo biológico, adecuándola a las características propias del objeto de estudio de la psicología.

Objetivos: Proveer a los alumnos una visión integral de la relación entre el fenómeno de la vida y los procesos psíquicos; y el conocimiento del organismo sano y su relación con el psiquismo.

Asignaturas: Biología Humana y Neuropsicología

Como se ha enunciado anteriormente las investigaciones realizadas señalan que la concreción de las desideratas enunciadas en los objetivos curriculares aún lejos están de alcanzarse. Ostrovsky, Ana Elisa y Di Doménico, Cristina (2007) señalan que los cambios curriculares, tal como están siendo demandados, solo pueden ser sostenidos en base a consensos sobre la formación y a capacitación docente específica en los temas que lo

requieran. Como así también dependerán de los grados de acuerdo o desacuerdo en los formadores de psicólogos respecto a lo que la disciplina es y qué y cómo debe enseñarse.

En la presente investigación han participado tres docentes que están a cargo de diferentes cátedras. Todos con trayectorias de más de veinte años de docencia. La primera entrevistada a quien llamaremos E1, es titular de la cátedra Psicología Jurídica desde 2006, anteriormente desempeñó funciones como jefa de trabajos prácticos en la materia Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología, donde estuvo veinte años. En la cátedra de Psicología Jurídica también desempeño funciones de ayudante y luego jefa de trabajos prácticos.

El segundo entrevistado, a quien llamaremos E2, cumple funciones de adjunto a cargo desde hace seis años en la cátedra de Epistemología de la Psicología. Antes de eso se desempeñó como jefe de trabajos prácticos y anteriormente fue ayudante. También es docente de Epistemología General en una universidad privada y se ha desempeñado como docente en otras carreras como la licenciatura en terapia ocupacional. Lleva un recorrido docente de más de veinte años.

E3 llamaremos al tercer entrevistado. Actualmente es titular de la materia Núcleos Problemáticos I. Pero ha sido adjunto a cargo de la cátedra Introducción a la Investigación de la Psicológica, en Epistemología de la Psicología es ayudante de cátedra. También como los demás cumple funciones docentes hace más de veinte años. Fue el primer alumno en desempeñarse como adscripto en la carrera de Psicología.

TERCERA PARTE.

TRES VOCES SOBRE LA EVALUACIÓN

“Algunos creerán que (la evaluación) sirve para chequear su estado de conocimiento, pero me parece que se equivocan si creen eso (E2).”

Tal como anticipábamos en la introducción en este tercer momento de nuestro trabajo nos concentramos en la voz de tres docentes, tres entrevistas a profesores refiriéndose específicamente a los modos de evaluar en el aula universitaria. En una primera instancia analizamos los relatos a partir de cuatro ejes: (a) el concepto general de la evaluación de los aprendizajes (b) las funciones otorgadas a la evaluación (c), las técnicas e instrumentos de la evaluación que emplean los docentes (d) y a articulación de la evaluación con el currículo. Luego de entrecruzar estas variables, en una segunda instancia hacemos dialogar a los diferentes relatos y enunciarnos algunas consideraciones comparativas.

La evaluación prodecimental (E1)

(a) Concepto general de la evaluación de los aprendizajes:

Parecen convivir en el relato de E1 dos grandes formas de concebir la evaluación de los aprendizajes, que a la vez se solapan con dos grandes formas de pensar la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje. Por un lado aparece la tendencia a pensar estos procesos como formas de control externo hacia los estudiantes donde la calificación es una cuestión central y por otro lado una concepción que tiende a pensar la evaluación como un proceso más integral que se articula con los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Si bien ella tiende a identificarse más cercanamente con esta segunda forma de concebir los procesos, podemos ver que recursivamente redundando en trazos de ambas formas de concepción. Es interesante que el relato parece orquestarse sin que E1 registre toma de conciencia de disonancias.

E1 valora de manera positiva la evaluación de los aprendizajes y considera que debe otorgarsele un importante lugar dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje “Me

parece que la evaluación siempre es importante, tanto para poder ver el proceso que realiza el alumno, como también la responsabilidad que tiene el docente” (E1).

En su discurso podemos ver, que por momentos, piensa la evaluación como un proceso donde no se evalúa exclusivamente al estudiante, sino también otros componentes intervinientes. De la misma manera tiende a concebir el aprendizaje, como un logro y una responsabilidad mutua entre docentes y estudiantes:

“Creo que la evaluación tiene que ser mutua, entre los dos, porque cuando nosotros definimos que el aprendizaje en sí convoca tanto al alumno como el docente y que se nutren, también tienen que ser evaluadas ambas instancias, es decir ambas partes que integran este dúo”(E1).

Asimismo es interesante que a la hora de fundamentar esta idea, utilice argumentos que se emparentan más con una concepción de la evaluación que parece menos integral, donde por ejemplo la evaluación se reduce a la situación de examen y además utilizando un criterio calificacionista y cuantitativo:

“Si se tomó una evaluación a los alumnos y supera negativamente el 50%, tengo que cuestionarme. Yo creo que el porcentaje aproximado puede ser un 10 un 15% pero cuando lo supera, hay algo que no estamos haciendo bien” (E1).

(b) Funciones de la evaluación

Una de las funciones que E1 considera que cumplen las evaluaciones de los aprendizajes se reduce al ejercicio de constatar la presencia de ciertos repertorios de saberes teóricos y prácticos en los estudiantes, que le servirán como información para ir regulando aquello que ya han incorporado y aquello que les falta por adquirir.

“La evaluación es para mí, la confirmación de la adquisición de alguna forma de los saberes. Vos pensá que esta es una materia, que es un ámbito de trabajo psicológico, dónde no tan sólo se evalúan los conocimientos, sino también se evalúa el procedimiento y lo actitudinal”(E1).

Por otra parte la evaluación debe contemplar los requerimientos afectivos e interpersonales de la formación profesional, no solo se limita a evaluar aquello que se ha enseñado de forma explícita por el docente.

“Alguien que pasa por esto, si bien por ahí le van a faltar los seminarios, es casi un profesional. Entonces tiene que empezar a poder posicionarse desde ahí, y entonces

el hecho, de ponerlo en situación con red en un caso, por ejemplo... para un caso que lo resuelva, le confirma qué es lo que sabe, y qué es lo que tiene que saber, si es que no lo sabe. Y a nosotros también nos sirve, para medir qué es lo que le estamos transmitiendo y qué no y qué hay que reforzar.”

Pareciera que la evaluación cumple la función de chequear si los conocimientos, que le permitirían al alumno acercarse a la realidad, han sido incorporados. Pero esos conocimientos parecen estar dados de ante mano por el docente:

“Para nosotros siempre es mirar, qué logró que le faltó, y si le faltó, porqué. Y a lo mejor hubo gente que no se comprometió. Para mí la evaluación final la tengo en el final. Ahí es donde yo veo... a mí me sirve también poder reconocer cómo está trabajando en los prácticos y se transmite esta idea de la profesión de la manera en qué de alguna manera yo como responsable de la cátedra entiendo” (E1).

Por otra parte las evaluaciones cumplen la función de brindar una información que se usará para ajustar el proceso de enseñanza y de aprendizaje:

“A mitad de camino de la cursada, se le pregunta ¿qué dificultades ha encontrado?, ¿cómo se podrían modificar? y al final hay una evaluación también. Eso nos nutre a nosotros, para saber por ejemplo, si estamos yendo muy rápido, la bibliografía no es clara o es excesiva etc” (E1).

Así pareciera que la evaluación denota una perspectiva evolutiva y uno de sus objetivos es proveer retroalimentación oportuna al estudiante. La retroinformación es crucial para el desarrollo del proceso formativo del estudiante, en lo referente a los logros buscados.

(c) Técnicas e instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes propuestos por E1 son de lo más variados a lo largo de toda la cursada, esto está asociado al fuerte entronque de la evaluación con su propuesta pedagógica, así podemos leer que en su Plan de Trabajo figura la siguiente sentencia: “evaluación a lo largo de toda la cursada y a través de todas las actividades” (ver anexo).

E1 propone un sistema de evaluación que aparenta ser ordenado según las tipologías basadas en la funcionalidad de las evaluaciones. Así parece haber constituido las evaluaciones a través de un sistema que incluye evaluaciones diagnósticas, sumativas, formativas y continuas

“cuando el alumno entra en los prácticos directamente se supone que se tiene que hacer una evaluación inicial con los alumnos. A mitad de camino de la cursada, se le pregunta ¿qué dificultades ha encontrado?, ¿cómo se podrían modificar? y al final hay una evaluación también” (E1).

Así las evaluaciones van dando una información continua a los docentes y a los alumnos. Por otra parte al final de la cursada se toma un examen escrito, lo que se conoce como parcial. Junto a esto se trabaja con una carpeta donde los alumnos van haciendo un análisis de un caso concreto que compete al área profesional de psicología jurídica.

“Nosotros estamos haciendo de manera domiciliaria este año la defensa del caso. Que la trabajen como quieran, lo importante es que haya coherencia y el alumno termina con un informe integrador, de todas las instancias” (E1).

Junto a esto se propone un examen final global oral.

(d) Articulación de la evaluación con el currículo:

E1 entiende que la evaluación está interconectada al currículo y articulada con la enseñanza. Ella da ejemplos de cómo a lo largo de los años en situaciones de evaluación han ido apareciendo inquietudes y demandas de los alumnos que sirvieron de información, usada luego para retroalimentar el currículo mismo.

“Hemos ido intentando modificar, nos fuimos dando cuenta (...). Yo ahora estoy muy contenta, con el modelo que tenemos en la cátedra, de cómo el alumno se acerca al conocimiento de lo que es la psicología jurídica. Porque tiene varias formas de entrar, los alumnos en su momento decían: “yo no vi nada en la práctica”, entonces yo los ponía en situación, a ver como dramatizas esta cuestión, y decían no yo nunca vi nada, es la primera vez, nunca había salido al campo, a encontrarse con una realidad; este... y uno va escuchando también, en proporción a eso será lo que uno puede exigir. ¿Qué es lo que trae el alumno?” (E1).

Es interesante ver cómo la articulación currículo, enseñanza y evaluación, no solo se da a través de un proceso de retroalimentación a largo plazo sino que también es intercalada y pensada en la propuesta de plan de trabajo como una instancia que recorre toda la cursada: “si vos ves mis gráficos, de lo que es la cursada, está atravesada la evaluación en todo momento. Es decir no es una instancia compartimentada” (E1). En efecto:

“A mitad de camino de la cursada, se le pregunta ¿qué dificultades(a los estudiantes) ha encontrado?, ¿cómo se podrían modificar?... Eso nos nutre a nosotros, para saber por ejemplo, si estamos yendo muy rápido, la bibliografía no es clara o es excesiva etc” (E1).

Por otra parte en las evaluaciones encuentran cabida los componentes que derivan de la enseñanza, del currículo, del ambiente de clase, del contexto, de la disponibilidad y características de los recursos didácticos y de los medios de aprendizajes.

Podemos extraer a modo tentativo de la lectura de la entrevista de E1 las siguientes categorías:

- Evaluación como acto de medición (Concepción y funciones de la evaluación): se trata de corroborar si el estudiante aprendió o no lo enseñado por el docente.
- Evaluación como mecanismo de feedback (Concepción y funciones de la evaluación): la evaluación aporta datos que permiten regular el proceso de adquisición del conocimiento.
- Funcionalidad de la evaluación (técnicas e instrumentos de evaluación): se organiza el sistema de evaluación según las tipologías de las funciones de estas. Se presentan varias opciones de instrumentos y se evalúa a lo largo de toda la cursada.

La evaluación como examen de opción múltiple (E2)

(a) Concepción general de la evaluación de los aprendizajes:

Los relatos del E2 tienen la particularidad de estar enmarcados por su posicionamiento crítico con respecto a las instituciones educativas. De manera tal que se pueden trazar varios planos en su narración. E2 organiza su relato siendo consciente de la existencia de al menos dos de esos planos. Uno que se ubica temporalmente en su pasado y presente biográfico y es descripto con una coloración negativa. Y otro ubicado en un futuro en el cual deposita ideales. Es en función de este marco que E2 fundamenta sus creencias, decisiones y obrares.

E2 tiende a adjudicarle a la evaluación de los aprendizajes una coloración negativa. “En general pienso que son poco felices” (E2). A la hora de dar cuenta de sus dichos, aparecen toda una serie de justificaciones, entre ellas figura el hecho de pensar las evaluaciones como formas de coerción donde la singularidad del docente encarna la función policíaca de las instituciones educativas.

“De hecho, deben de arrastrar alguna especie de criterio, no sé si llamarlo o policial o persecutorio o de control digamos. Me parece que de control, centralizado en una persona”(E2).

Comprender su visión requiere enmarcarla dentro de un sistema más amplio de pensamiento, a través del cual E2 da cuenta de su posicionamiento. Su discurso tiende a ordenarse en torno a la idea de la existencia de un sistema opresor que logra replicarse a través de un esquema de memes.

“yo creo que la memética promedio de los cerebros todavía es una memetica que pide autoritarismo, pide verticalismo, pide referencias seguras, y eso lo hace arrastrar una hipocresía altamente dañina, para todos y no digo hipocresía voluntaria, digo hipocresía que está incita en los sistemas creenciales o mejor dicho en la memética que todavía está inserta en los cerebros, de esta tardía modernidad que todavía está demasiado penetrada por los vicios de la modernidad” (E2).

Dentro de este marco, la tradición de evaluación de los aprendizajes se perfila como una de las formas donde el sistema opresor mejor logra operar. “Yo trato de cambiar eso en lo posible, pero el sistema exige que se hagan evaluaciones parciales, finales, recuperatorios, números o sea todo el sistema tiene esa enfermedad”(E2).

(b) Funciones de la evaluación

Una de las funciones que E2 adjudica es la de control. Visualiza las tradiciones evaluativas como encarnadas por los docentes y siendo funcionales a un sistema social que limita las posibilidades del crecimiento del diálogo y del conocimiento. Por tanto afirmó el entrevistado “que de hecho, deben de arrastrar alguna especie de criterio, no sé si llamarlo o policial o persecutorio o de control digamos. Me parece que de control, centralizado en una persona.” (E2). Si bien deja en claro que está en contra de esta función de las evaluaciones, trata de moderar su discurso. Para ello intenta hacerlo entroncar dentro de un sistema más

amplio de pensamiento, donde el diálogo y el encuentro intersubjetivo parecen ser los móviles centrales de la construcción del conocimiento.

“No es que esté en contra de todo tipo de control, pero me parece que es mejor el control intersubjetivo y social. Por lo tanto me parece que habría que reformular lo que se llama evaluación. Tendrían que ser autoadministradas en un contexto de grupalidad dialógica, es decir que las personas se den una alta a sí mismas, pero en el conjunto de la mirada de los demás, no un alta arbitraria caprichosa y subjetiva, sino que entre procesos colectivos y no centrados en un docente, centrado en la caparazón de la autoridad y demás. Hay que ir deconstruyendo todo el verticalismo por el que está atravesada nuestra sociedad”(E2).

Una segunda función de las evaluaciones puede llegar a ser la de confirmarle al alumno que ha incorporado algún tipo de conocimiento. Pero rápidamente la desestima y se posiciona críticamente frente a esta posibilidad.

“Algunos creerán que le sirve para para chequear su estado de conocimiento (risas), pero me parece que se equivocan si creen eso. Estamos todavíaregnados de ceremoniales, ceremoniales en pavadas digamos, porque si ceremonializáramos más el diálogo, avanzaríamos muchos casilleros. Pero tenemos ceremonializada la listita de asistencia” (E2).

Una tercer función de las evaluaciones es la de dar cumplimiento a las exigencias y tradiciones de las instituciones educativas “cumpló la función, la actividad del funcionario, no lo considero una evaluación verdadera digamos, lo considero un trámite con el que hay que satisfacer al sistema oficial en sus ceremoniales vacíos” (E2).

(c) Técnicas e instrumentos de evaluación:

E2 utiliza actualmente dos modalidades de evaluación. Por un lado evalúa a través de exámenes de opción múltiple. Pero una vez más su elección es justificada enmarcándola en un sistema metateórico más amplio.

“Hacemos exámenes de opción múltiple o de preguntas semicerradas digamos, con una respuesta intersubjetivable, y con todo eso intentamos borrar la posibilidad de invasión del sistema por parte de la singularidad del docente, de su singularidad o de su arbitrio” (E2).

Lo que busca a través de esta modalidad de evaluación es borrar la singularidad del docente, que puede contaminar su accionar a través de la replicación de sus esquemas

meméticos dañinos. Por otra parte logra hacer encajar, la materialización del diálogo, concretizándolo a través de conversaciones públicas donde todos pueden acceder a la corrección del examen. Es decir,

“por ejemplo en nuestras cátedras jamás tenemos interacciones privadas con los estudiantes, sino que todas las interacciones las hacemos públicas o sea si hay que discutir el resultado de un examen, hacemos esa conversación a la vista de todos los demás” (E2).

No obstante sus justificaciones, podemos ver que se terminan priorizando en los exámenes parciales, las respuestas escritas y principalmente aquellas que requieren marcar en vez de producir una respuesta. Por consiguiente, se enfatiza una concepción de la inteligencia no dinámica ni evolutiva porque sólo existe una respuesta correcta, identificando la evaluación con conceptos exclusivamente de medición y calificación.

Por otro lado utiliza otra modalidad de evaluación, que la presenta como una forma de evaluación más primaria y preferida por él. Aparece concretizada en situaciones específicas de enseñanza y de aprendizaje, y permite que docente y alumnos puedan ir haciendo un seguimiento del proceso de construir conocimiento “sirve mucho más una pregunta y una respuesta o la manifestación de una duda, una conversación, digamos, sirve mucho más que hacer toda una ceremonia” (E2). Además expresó:

“Mi manera de evaluar es en las conversaciones en el aula, cuando formulo una pregunta y les digo cómo le explicarían esto a un lego... y entonces veo cómo lo explica y ahí es donde tengo un feedback sobre lo que está pasando. Después coincide con lo que pasa en los exámenes, pero los exámenes no me agregan nada” (E2).

(d) Articulación con el currículo y la labor docente

En lo que atañe a la articulación podemos ver como E2 deposita la posibilidad de la misma en un futuro ideal. Para E2 la evaluación debiera ser “...algo continuo... un aprendizaje continuo, una evaluación continua. Creo que se usa ese concepto. Claro... yo creo que eso sería una evaluación continua. Pero tiene que ser una autoevaluación colectiva, continua.” (E2). Pero resigna esta posibilidad por falta de recursos para lograrlo. Recursos materiales y humanos. No obstante, en la situación áulica intenta que la articulación se lleve a cabo, donde aparece más conciencia de la articulación que se da entre algunos problemas nodales de la disciplina propuestos por la cátedra, una forma

conversacional de aprendizaje y una evaluación constante y con feedback inmediato. Esta forma de evaluar no está incluida en el plan de trabajos, sino que es una forma propia de accionar. Así dirá:

“Que los estudiantes puedan resolver algunos problemas nodales, problemas que se dan al principio de la cursada. Mi sur, mi punto de referencia, es el planteo de un problema, que tiene la forma lingüística de una pregunta y su solución o soluciones. Eso es lo que yo creo que tiene que darse en el aula, habla constante con el estudiante, eso es lo que finalmente funciona como una evaluación. Tanto el que pregunta como el que está siendo preguntado, se dan cuenta de si puede o no responder, finalmente esa es la valuación. Es una coevaluación digamos, entre dos personas que argumentan y contraargumentar entre sí, una evaluación conjunta en equipo” (E2).

Podemos extraer a modo tentativo de la lectura de la entrevista de E2 las siguientes categorías:

- Evaluación como sistema coercitivo (Concepción y funciones de la evaluación): la evaluación es una forma de control al servicio de intereses de sistemas sociales más amplios.
- Evaluación como acto de medición (Concepción y funciones de la evaluación): se trata de corroborar si el estudiante aprendió o no lo enseñado por el docente.
- Evaluación como mecanismo de feedback (Concepción y funciones de la evaluación): la evaluación aporta datos que permiten regular el proceso de adquisición del conocimiento.
- La evaluación como reconocimiento y reproducción de lo aprendido (técnicas e instrumentos de evaluación): mediante examen de opción múltiple se pide el reconocimiento y verificación del conocimiento enseñado por el docente. El examen es una instancia compartimentada al final del proceso de aprendizaje.

La evaluación como motivador extrínseco (E3)

(a) Concepción general de la evaluación de los aprendizajes:

E3 comienza su respuesta sobre la evaluación de los aprendizajes sincerando que es un área deficitaria en su formación y en su actividad reflexiva.

“No tengo unos pensamientos muy conscientes. Me parece (largo silencio) que desconozco... me parece que es una falencia que tengo, desconozco bastante acerca de la evaluación de los aprendizajes, a pesar de que he hecho desde evaluaciones, podríamos decir más cuantitativas tipo opción múltiple, hasta cosas mucho más... cómo decirlo... más laxas o globales...” (E3).

Esto se puede comprender más claramente si recordamos que la formación docente de E3 ha estado más emparentada con la práctica y la copia de modelos de sus propios docentes a través del aprendizaje implícito, que con la formación específica en docencia. Así, cuando se le pregunta acerca de su formación como docente responde. “Nada sistemático, pero sí hice algunos cursos de formación docente, uno de lectoescritura en la universidad, otros de formación de pedagogía Universitaria pero nada sistemático” (E3).

En relación a lo arriba descrito, tal vez se pueda entender que la evaluación de los aprendizajes sea para él una actividad de menor valor dentro de las actividades pedagógico docentes. “diría que es de menor importancia en mi consideración, en relación a otras. Excepto para ver qué se aprendió, qué no se aprendió” (E3).

E3 circunscribe las evaluaciones, poniendo énfasis en el seguimiento del proceso que el alumno recorre para el logro del objetivo de la cursada, que consiste en la entrega de un trabajo final. En ese sentido, “eso me parece que son evaluaciones bastante amplias, dónde en realidad lo que yo evalúo es el acercamiento al tema, que se tenga interés en algo, que haya intentado entender algo y que haya trabajado” (E3).

De manera tal que en su valoración, se vuelve preponderante el proceso que realiza el alumno, donde E3 puede ir palpando qué tanto se implica este último en la producción del trabajo de cursada. “Me doy cuenta que me siento mucho más cómodo propiciando este tipo de evaluaciones, me parece que le sirve más al que le interesa, al que no le interesa es simplemente una monografía, toma dos o tres temas y trata de zafar” (E3).

E3 considera que el desarrollo de este interés por temas particulares que despierten la curiosidad del alumno es una cuestión importante a tener en cuenta en tanto pondera, que esa es la actitud que debe tener un psicólogo hoy en día.

“¿cuál es mi rol aquí? ¿Controlar que esta persona haya aprendido, “lo que tiene que aprender” o que se haya acercado a la materia de algún modo y que le haya interesado algo y allá... por ahí no tiene todos los contenidos, pero tiene el interés por un par de temas que le gustaron? y no sé si eso no está mucho más cercano a la realidad del futuro profesional, antes de que conozca de pe a pa todos los contenidos de la materia” (E3).

Por momentos pareciera ser que en la narrativa de E3 no hay un claro deslinde entre lo que sería la producción del trabajo y la evaluación de los aprendizajes en sí misma. Pero por otro lado, pareciera ser que hay un deslinde y que ese distinguir hace que E3 pueda tomar conciencia de cómo la evaluación atraviesa el proceso de aprendizaje brindando una recursividad informacional que repercute en la forma que piensa la estructura del currículo y su rol docente. (se amplía más abajo)

(b) Funciones de la evaluación:

E3 distingue tres funciones que cumpliría la evaluación de los aprendizajes. Primero aparece la función de dar cumplimiento con lo requerido por las instituciones y lo establecido. “Bueno una es la de ser parte de un sistema que está armado y organizado de un determinado modo, que tiene ciertas reglas que me exceden a mí” (E3). En este punto es interesante recordar que considera las evaluaciones de los aprendizajes como actividades de menor valor, en comparación a otras como podría ser la enseñanza. De esta manera es comprensible que considere que una de las funciones es la de cumplir con los requerimientos del sistema universitario y sus tradiciones.

También especifica una segunda función

“La otra me parece, que es la de... de algún modo, acercar al estudiante a realizar un trabajo, que no necesariamente va a ser por motivación intrínseca. A lo mejor funciona como motivación extrínseca, para la posibilidad de trabajar y estudiar sobre algo. Me parece que cumple una función de control, de motivación extrínseca” (E3).

Aquí resalta la función si se quiere, más coercitiva y controladora de la evaluación de los aprendizajes. Según esta idea las evaluaciones servirían para que los alumnos se aboquen a la asimilación de los saberes y de sus responsabilidades. Sobre esta función parece tener un posicionamiento valorativo, ambivalente, pues por momentos parece valorarlo negativamente:

“en la función docente siempre está este tema ¿cuál es mi rol aquí? ¿Controlar que esta persona haya aprendido, “lo que tiene que aprender” o que se haya acercado a la materia de algún modo y que le haya interesado algo y allá... por ahí no tiene todos los contenidos, pero tiene el interés por un par de temas que le gustaron y no sé si eso no está mucho más cercano a la realidad del futuro profesional, antes de que conozca de pe a pa todos los contenidos de la materia” (E3).

Pero por otro lado finalmente, parece resignar adjudicarle una coloración totalmente negativa a esta función, pues finalmente piensa que por el momento es algo que funciona, que se vuelve necesario sostener y resignarse (al menos por el momento).

“... Sí... sí... yo diría que sí. Pienso que es una especie de transición, una evolución de todos como sociedad, como personas. Habitualmente los factores coercitivos siguen siendo importantes en las sociedades, cumplen funciones, lo ideal sería que no existieran y creo que habría que ir trabajando para que no existan más pero mientras tanto los sistemas morales y jurídicos y de control siguen operando” (E3).

Por otra parte la evaluación de los aprendizajes tiene la función de devolver información al docente para que vaya ajustando su propia labor.

(c) Técnicas e instrumentos de evaluación

Para E3 la evaluación coincide con el proceso de elaborar un trabajo tipo monográfico, donde se desarrolle un tema de interés para el alumno, así a través de esta forma de evaluar se accede al camino que el alumno realiza para conseguir el objetivo.

“Mira tienen que hacer un trabajo, que tienen que presentar en cualquier momento del año y tienen dos plataformas virtuales, un correo electrónico y una página en Facebook. En la página de Facebook intercambiamos toda información y cuestiones acerca de cómo debe hacerse el trabajo, hay una conexión entre los alumnos y también conmigo. Por correo electrónico directamente se conectan conmigo y yo les voy asesorando, desde que elige el tema que les ha interesado, hasta que el informe está aprobado” (E3).

De esta manera, el proceso de seguimiento de la elaboración de la monografía junto con la revisión que E3 hace de esa misma una vez finalizada, son las evaluaciones en tanto que práctica concreta propiamente dicha, donde E3 obtiene los datos para emitir el juicio evaluativo. Es interesante que E3 haya propuesto para el transcurso de la cursada un ejercicio de intercambio entre alumnos en el cual intercambian información y se hacen señalamientos y aportes mutuos y que E3 no lo haya considerado como una forma de evaluación a incorporar en su plan sino que lo vea como una forma de aprendizaje vicario.

“Es que nunca lo había pensado como evaluación, en realidad yo lo pienso más como una instancia de aprendizaje en realidad. Ahora que lo pienso parece ser que está muy ligado con la evaluación, donde parece ser que a la vez se co-evalúan. Pero en realidad yo lo había pensado como una instancia de aprendizaje. Pensando en

esto del aprendizaje vicario, que se da entre pares, cómo le sirve a cada uno poder ver lo que el otro ha hecho y poder fijarse que podría aportar (E3).

(d) Articulación con el currículo y la labor docente

Al igual que con los otros dos entrevistados E3 piensa en una articulación según la cual, en la medida que transcurre el proceso de evaluación recibe un feedback que le permite ir ajustando su práctica docente.

“Habitualmente para repensar si están resultando claro los puntos que a mí me interesan, si quedan claros contenidos mínimos. Para repensar la manera de... o la importancia que le voy a dar en futuras cursadas, a los temas que yo quiero que se cumplan, porque quiero que la gente se interese. Este... me da un dato, con el que después puedo ver, qué estrategia pedagógica debo cambiar o sobre que acentuar más y poner mayor énfasis en futuras cursadas” (E3).

Podemos extraer a modo tentativo de la lectura de la entrevista de E3 las siguientes categorías:

- Evaluación como motivación extrínseca (concepción y funciones de la evaluación): la evaluación se vuelve el móvil para que los estudiantes aprendan y estudien. En tanto que sistema de recompensa y castigo.
- Evaluación como mecanismo de *feedback* (concepción y funciones de la evaluación): la evaluación da un dato que permite regular el proceso de adquisición del conocimiento.
- Evaluación sobre el proceso de elaboración monográfico (técnicas e instrumentos de evaluación): se fijan criterios de evaluación teniendo como objeto el proceso y la posibilidad de varias modalidades de elaboración, pero siempre en función de un modelo establecido previo.

Voces, biografías y formas de evaluación

De las múltiples posibilidades de entrecruzamiento de estas tres voces docentes, hemos hecho foco recortando lo que podríamos llamar tres grandes ejes. Esos ejes están atravesados por los puntos de análisis más arriba descriptos.

Un primer eje en el cual se aborda la relación que se establece en cada una de las entrevistas entre el valor que le otorgan a la evaluación de los aprendizajes y las propuestas de evaluación que se materializan durante las cursadas. Un segundo eje al que podríamos llamar la evaluación oculta, pensado tal vez en una forma de evaluación que no aparece “escrita”, ni integrada en los planes de trabajo prácticos. Y finalmente un tercer eje donde indagamos acerca de los cambios, en términos de rupturas y continuidades, que han introducido en la evaluación de los aprendizajes los docentes a lo largo de los años.

Primer eje:

El diseño y la puesta en práctica de los sistemas de evaluación propuestos por cada uno de los docentes, tiende a ligarse a las valoraciones particulares que cada uno de ellos verbaliza sobre la evaluación de los aprendizajes. De manera tal que variables como la complejidad, la articulación y el trazado de las formas de evaluación son distintas en función que las mismas sean consideradas de mayor o menor importancia dentro de las actividades pedagógico docentes de los entrevistados.

E1, a diferencia de E2 y E3, valora la evaluación de los aprendizajes de manera positiva y le otorga un lugar de importancia central en su actividad docente. E3 por el contrario verbalizan que en su consideración, las evaluaciones de los aprendizajes son actividades de menor importancia dentro de las actividades educativas, aunque reconoce que tal vez se deba a un déficit en su formación docente. En cambio E2 tiende a valorar la tradición de evaluación de los aprendizajes de manera totalmente negativa.

Así podemos ver cómo estas valoraciones resuenan y se retroalimentan recursivamente con el trazado de los sistemas concretos de evaluación a lo largo de la cursada. E1 presenta un sistema de evaluación donde las evaluaciones no se reducen a la situación de examen, sino que como E1 dice atraviesa toda la cursada y se articula en varios niveles con la enseñanza y el aprendizaje.

En cambio la propuesta concreta de evaluación que E2 hace para la cursada, aparece emparentada a las formas tradicionales, donde se reduce la situación de examen a un compartimento estanco y donde parece privilegiarse el dominio de los contenidos del programa de estudio. Así esta modalidad termina identificando la evaluación con conceptos exclusivamente de medición y calificación, restándole el sentido formativo a la misma. A

través de estos instrumentos de evaluación se contrabandea una concepción según la cual aprender es reproducir la realidad y el conocimiento es la única vía capaz de cumplir con la copia exacta de la realidad.

E3 afirma, que en su consideración, la evaluación de los aprendizajes es una práctica de menor valor dentro de las prácticas docentes. Esta valoración se corresponde con una concepción de la evaluación y una propuesta concreta de evaluación donde la evaluación coincide con la corrección progresiva y final de la elaboración de una monografía. Donde la evaluación tiene una función de motivador extrínseco, para la realización del trabajo. Parecería entonces que es necesario activar en ellos los procesos internos de atención, interés y comprensión para lograr los resultados esperados (sean estos conocimientos o habilidades).

Segundo eje:

Como segundo eje del entrecruzamiento de las tres voces, reconocemos en los entrevistados una recurrencia similar. Los tres terminan manifestando (o tal vez confesando), que la verdadera evaluación la realizan cara a cara con los alumnos en un encuentro conversacional donde fluye el pensamiento. Donde evaluación, enseñanza y aprendizaje suceden casi en simultáneo.

El dice:

“Para mí la evaluación final la tengo en el final. Ahí es donde yo veo... Yo en general trato de repreguntar, en general repregunto y cuando no saben también. Los ayudantes dicen “vos le das mucho”. Yo por ejemplo, intento hacerte pensar, supónete con la nueva legislación de minoridad. Entonces si ese es un lugar del psicólogo jurídico, entonces ¿cuáles serían los ámbitos de trabajo? Dicen bueno los servicios locales, y le digo ¿a dónde pertenecen los servicios locales?, Entonces me miran, les digo ¿cuántos poderes hay en la Argentina? Me dicen ¿qué poderes? Bueno el poder ejecutivo, el poder judicial... ¿Qué dice el nuevo paradigma? ¿Por qué fueron creadas nuevas instituciones respecto a la niñez?, bueno entonces esa es la idea, pensar qué poderes públicos hay, ¿el psicólogo jurídico con quienes va a trabajar?, con aquello que están bajo potestad jurisdiccional ¿Qué quiere decir eso? Van a estar bajo el ala de un juez y los jueces donde trabajan... bueno

entonces yo llego a todo eso. A mí me ha pasado por ejemplo, de que no pudieran entender qué es la psicología jurídica de entrada y entonces me dicen ¿por esto? Yo soy por lo general de repreguntar mucho, a mí me parece que si vos te levantas de la mesa bochado, tenés que saber por qué y donde sentís que te dieron todas las opciones. Mirá estás confuso en esto, no entendés lo otro” (E1).

Por otra parte y en un lineamiento similar E2 narra:

“La única manera dialogal de evaluarse me parece a mí, sería una manera continua de diálogo, de principio a fin de la cursada...Mi manera de evaluar es en las conversaciones en el aula, cuando formulo una pregunta y les digo como le explicarían esto a un lego... y entonces veo cómo lo explica y ahí es donde tengo un feedback sobre lo que está pasando. Después coincide con lo que pasa en los exámenes, pero los exámenes no me agregan nada... eso es lo que finalmente funciona como una evaluación. Tanto el que pregunta como el que está siendo preguntado, se dan cuenta de si puede o no responder, finalmente esa es la valuación” (E2).

Finalmente E3 dice: “Hay estudiantes que consultan cinco veces, hay estudiantes que consultan tres y hay estudiantes que no consultan nunca, y mandan el trabajo final y lo hicieron bien y de acuerdo a los requerimientos de las pautas... (E3)”

Ante la pregunta de si considera que en estas consultas evalúa dirá:

“Sí claro. Es sobre todo en el aspecto actitudinal. Habitualmente el alumno que consulta cinco veces, es una persona que le interesa el trabajo. Entonces me pregunta sobre el tema de interés... ¿qué te parece... podría ir por acá? Los oriento de acuerdo a mi parecer, orientó hacia dónde puede ir a buscar información, de acuerdo a mi parecer...” (E3).

Es muy interesante ver como también hay una recurrencia en los tres entrevistados, en remitir esta práctica a componentes bibliográficos que tienen una fuerte carga emocional:

Así, por ejemplo, E1 adjudica la transformación de su práctica y la incorporación de su estilo de repreguntar en la búsqueda del sentido, a la experiencia que tuvo en ocasión de transitar por la especialización en docencia universitaria y de haber tenido encuentros con una docente, a la cual recuerda con admiración.

“A mí me sirvió hacer la especialización, yo creo que con esto de la narración, de la anécdota... yo no sé si tuviste una profesora SOUTO... que llegaba y entonces decía... bueno llegué a Mar del Plata... me tomé, el taxi. El taxista me decía que acá había habido muchos homicidios... estuvimos hablando entonces... Bueno hoy vamos al ver tal cosa... entonces cuando terminaba la clase eso dijo... bueno yo cuando llegué les conté la anécdota del taxista, porque esto me dio pie para esto... para esto otro... es como que fundamentaba el por qué de cada cosa. Eso a mí me sirvió, me sirvió para saber que las cosas no son porque sí, que todo tiene un sentido. Entonces que la narración es importante para entender el caso, que te permite llevar el meterte más sin querer en lo conceptual, pero a partir del ejemplo. Así que yo creo que me ha servido de alguna manera, me sirvió para poner cosas en la práctica” (E1).

En E2 sucede algo similar. Podemos ver cómo esa evaluación dialogal de la que habla, puede rastrearse a través de su relato hasta su época de estudiante. Así su evaluación ideal coincide con las experiencias vividas en ocasión de haber sido evaluado por los que son sus docentes memorables, aquellos a los que admira, los que logran modificar el tono de su voz y apausan su relato.

“la verdad que siempre padecí ser evaluado, salvo algunas veces que, el que tenía enfrente, era una persona muy admirada. Me pasó con Vilanova, me pasó con Serroni Copello, que era una satisfacción la reunión conversacional. No sé si lo vivía como una evaluación, si era un tipo de evaluación donde siempre ganabas, porque si recibías el desacuerdo del otro ganabas y si recibías el acuerdo del otro también ganabas, o sea eran experiencias hermosas. Pero no por evaluativas, sino por el encuentro interpersonal. Lo verdaderamente bueno era eso, la evaluación era el mal y que estaba haciendo mitigado por el encuentro” (E2).

En el relato que E3 hace de su experiencia de haber sido evaluado en ocasión de su defensa de tesis de doctorado, podemos ver que se encuentran los componentes más

valorados de su evaluación ideal. Describiéndola como un encuentro intersubjetivo donde decanta un intercambio similar a una charla.

“Sí, cuando defendí mi tesis doctoral, fue una buena experiencia. Porque primero fui escuchado por gente que entendía del tema del cual estaba hablando, además esta gente tenía interés por lo que se estaba exponiendo, eso hacía que sus preguntas y sus contestaciones se fueron transformando en una charla, donde hubo por ejemplo algunas sugerencias críticas con respecto a cuestiones de mi tesis, donde yo sentía que estaban haciendo aportes, más que una búsqueda de ver dónde puedo pellizcar” (E2).

Tercer eje:

Como tercer punto de comparación entre los entrevistados nos remitimos a los cambios que han introducido a lo largo de los años en sus sistemas de evaluación. Es interesante ver cómo, en los tres entrevistados, se vuelve difícil deslindar los cambios que dicen haber introducido en los sistemas de evaluación con lo que serían más bien cambios en sistemas más amplios que incluyen cambios de currículo, didáctica, aprendizajes y evaluaciones.

El ha ido introduciendo cambios a lo largo de los años. El principal móvil para incorporarlos han sido las demandas del alumnado, que fueron comentando la falta de contacto con la práctica profesional. De manera tal que se agregaron carpetas, donde se abordan casos concretos y donde los docentes evalúan a través de un seguimiento donde se van haciendo señalamientos.

“Hemos ido intentando modificar..., nos fuimos dando cuenta... el alumno nos dice: ¿la práctica dónde está?... Yo ahora estoy muy contenta, con el modelo que tenemos en la cátedra, de cómo el alumno se acerca al conocimiento de lo que es la psicología jurídica. Porque tiene varias formas de entrar, los alumnos en su momento decían: “yo no vi nada en la práctica”, entonces yo los ponía en situación, a ver cómo dramatizás esta cuestión, y decían no yo nunca vi nada, es la primera vez, nunca había salido al campo, a encontrarse con una realidad; este... y uno va escuchando también, en proporción a eso será lo que uno puede exigir. ¿Qué es lo que trae el alumno?... Nosotros estamos haciendo de manera domiciliaria este año la defensa del caso. Que la trabajen como quieran, lo importante es que haya

coherencia y a partir de ahí se trabaja con el alumno, en la medida en que haya un planteo coherente, o no. Y se le devuelve la aprobación o desde el cuestionamiento que lo tenga que volver a hacer. Para nosotros siempre es mirar, qué logró, qué le faltó, y si le faltó, porqué” (E1).

E2 intentó introducir cambios en su sistema de evaluación, buscando acercarse a una modalidad que permitiera el encuentro dialogal entre los alumnos y los docentes, pero su intento se vio frustrado. En sus palabras:

“Hemos hecho intentos de evaluar de manera distinta, por ejemplo con coloquios en el marco de un coloquio... pero lo que descubrimos es que eso no funciona como evaluación, porque el estudiante va a ese lugar a tratar de responderle al docente. De hecho hay estudios que apoyan eso... que los estudiantes aprenden más cómo responderle al docente, que el aprendizaje de la materia de la que se trata. Se trata de aprender estrategias de respuesta para sobrevivir ante esa prueba, que se les pone, aprender a resolver el examen... entonces eso es lo que encontré en esos coloquios, el estudiante va a zafar. Comprensiblemente además, porque el sistema le pide eso. Entonces creo que la mejor alternativa es la opción múltiple, son lo más objetivas posibles, en el sentido de intersubjetivable” (E2).

Sus intentos frustrados de introducir modificaciones que fueran armónicas con su concepción del proceso de producir conocimientos (a través del dialogo), fueron acompañadas de una fuerte carga emocional negativa, así dirá ante la pregunta sobre que sentía en las evaluaciones a través de coloquio:

“Desolación, tristeza, pena por todo el sistema, una pena muy grande por todos. En parte por uno, por estar ahí adentro y no estar pudiendo transformarlo. Entonces sentís la impotencia de ser una pieza en este sistema, que está mal funcionando, gravemente. Entonces los sentimientos, bueno la parte de sentimientos es dura” (E2).

E3 al asumir la cátedra introdujo cambios en lo que atañe a las posibilidades de presentación del trabajo monográfico a ser evaluado, así dirá:

“Cuando asumí la cátedra, lo que hice fue que se ampliaran las posibilidades de presentación, antes estaban reducidas a presentar una especie de monografía o algo así y yo ahora se los amplié para que se acerquen a grupos de investigación o

extensión, dónde puede ser parte de la presentación del trabajo por ejemplo que cuenten su experiencia acerca de un grupo de estos, que les sugirieron, que les contaron, qué les interesa, siempre tratando de partir del interés de ellos, y eso me parece que son evaluaciones bastante amplias...” (E3)

CONCLUSIONES:

LA EVALUACIÓN COMO PREGUNTA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

“Estamos entre la muerte y la utopía, en ese espacio extraordinario, potente que libera las normas y habilita una creatividad sin precedentes” (Souza Santos; 2006; 33).

A modo de cierre presentamos en este último momento de escritura algunas reflexiones finales sobre este trabajo, que aunque previsionales y tentativas no dejan de interpelar nuestra práctica docente. Creemos que el encuentro con los relatos de los profesores es una cuestión nodal para lograr extraer elementos que aporten a la comprensión de la toma de decisiones de los docentes frente al currículo y particularmente como se ha intentado hacer en este trabajo acercarse a la comprensión de las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

En primer lugar, queremos enunciar algunas palabras sobre lo aprendido durante el recorrido de esta reflexión. Una lectura inicial del enfoque biográfico-narrativo nos permitió romper con un principio sostenido desde el comienzo por la concepción moderna de ciencia, el cual implica la supresión de la subjetividad como condición de posibilidad del conocimiento científico. En tal sentido es que especialmente comprendimos a la narrativa no sólo como una metodología sino como otra manera de conocer, en una mirada que la interpreta más allá de lo metodológico y reflexiona sobre sus aspectos políticos, pedagógicos y epistemológicos. De este modo, tal como se propone desde el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en el Centro de Investigación Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata, una perspectiva narrativa no se trata solo de una técnica sino que representa también una forma conceptual de describir y construir la realidad (Ramallo y Porta, 2017).

De nuestro propio proceso de aprendizaje, nos gustaría resaltar la riqueza y la particularidad de aquello a lo que nos permitió acceder. Así por ejemplo, fue a través del uso de esta perspectiva que pudimos comprender que tal vez, cada una de esas voces, no sean solo una voz sino que cada una de ellas sea una pluralidad de voces. Como reza el

poema de Walt Whitman, “Yo soy inmenso, contengo multitudes”. Las lecturas de las narraciones de los entrevistados, muestran que cada uno contiene multitudes que se contradicen, que se acomodan y conviven. De esta manera podemos ver que habitan en un mismo docente concepciones donde se piensa la evaluación como posibilitadora de conocimiento sobre la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, junto con el uso de instrumentos orientados a la verificación, medición y acreditación. Concepciones donde se ubica la evaluación como formando parte de la propuesta pedagógica-didáctica junto con el sostenimiento de prácticas instituidas donde la evaluación como forma de promoción de las personas, garantizando la calidad del aprendizaje y la mejora o perfeccionamiento de la competencia individual difícilmente se concrete.

Por otro lado a partir de este trabajo pudimos reflexionar sobre el valor de mirar la práctica, demarcando la disociación teoría-práctica y la desjerarquización de la práctica que también caracteriza la mayoría de los relatos de la educación. Esta ponderación reconoce la complejidad de las prácticas educativas, marcadas ya al decir de Jackson (1968) por su inmediatez, multiposicionalidad, simultaneidad, imprevisibilidad y singularidad y entendiéndola como una articulación contextualizada, biográfica e histórica. De esta manera considerando a las prácticas, es factible reconocer también otros conocimientos de la docencia universitaria. Saberes que permiten reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores, para comparar, explicitar, teorizar y trabajar sobre dimensiones no reflexionadas de la acción educativa, trabajando sobre el silencio, sobre las contradicciones del oficio de enseñar y sobre la capacidad de impulsar la movilización de saberes (Perrenoud, 2001). Esta movilización alude a combatir las resistencias al cambio, intentando huir de una realidad considerada en muchas ocasiones como inamovible, natural, incuestionable y por lo tanto, fuera de nuestro control.

Indagar las prácticas resultó también interpelar una identidad construida como un producto de acciones y de experiencias anteriores, que dejan huellas y contribuyen a la formación de identidades. De esta manera pudimos entrever que aquello que los entrevistados consideraban el verdadero rol de evaluadores, se entroncaba fuertemente con sus huellas biográficas, muy cercanas a sus docentes memorables y a sus experiencias de fuerte impacto afectivo. Huellas que adquieren su riqueza por acompañarse de fenómenos

representacionales y afectivos más intensos, en la medida en que permiten explicar que la formación puede ser considerada como una organización de experiencias educativas que le otorgan un lugar central a la formación “en terreno” y el interés en la biografía personal. Por tanto el análisis de las prácticas de evaluación además permite recuperar experiencias de la “buena enseñanza” (Bain, 2012). En relación a esto y en diálogo con lo biográfico narrativo, se conforma una puerta de entrada para el estudio de la los “docentes memorables”, las biografías institucionales y los entramados éticos y morales de las prácticas de enseñanza.

Finalmente, destacamos que las prácticas conforman un territorio de tensiones que remarcan singularidades entre lo instituido y lo instituyente. En donde los estilos institucionales, los estilos docentes y las marcas propias de la formación producen experiencias particulares. En este camino, lo instituido más allá de lo establecido y lo determinado, está atento a lo diferente, al cambio y la innovación. Relatos fragmentados que recogen contradicciones, contingencias, incertidumbres, que aunque más opacos son más cotidianos y menos cercados de los dolorosos “lugares comunes” que atraviesan la enseñanza.

Nos gustaría también, realizar una ponderación de nuestro trabajo. Somos plenamente conscientes que a lo largo de este trabajo solo se ha realizado un pequeño acercamiento a la cuestión. Acercamiento que se parece más a la curiosidad del novato que al trabajo de un investigador que desea conocer el área de interés. No obstante creo que como ejercicio de reflexión, me ha permitido un grato primer encuentro con la perspectiva biográfico narrativo docente.

Finalmente para terminar, creemos que a partir del ejercicio de reflexión realizado en este trabajo se dejan entrever algunas posibles líneas de indagación a ser abordadas a través desde una perspectiva narrativa. Una de ellas está asociada al análisis de los relatos de los profesores sobre sus docentes memorables. Quien suscribe, inició este trabajo con el prejuicio que los entrevistados desarrollarían toda una serie de prácticas heredadas del aprendizaje implícito como propios alumnos evaluados y que esas prácticas tendrían mayormente la coloración negativa de lo vetusto. Como refutación a este prejuicio pudimos ver cómo docentes memorables han influido en los entrevistados para el desarrollo de toda una serie de buenas prácticas docentes. Otro punto interesante que se abre para indagar y

profundizar, tiene que ver con el análisis de las rupturas y continuidades en las concepciones y prácticas sobre evaluación de los aprendizajes, que los docentes van gestando a lo largo de sus años de práctica.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, Z.; PORTA, L. Y SARASA, M.C. (2010) “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”, Revista de Educación Nro. 1. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, UNMDP.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.
- ALLIAUD, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós
- ARANCIBIA, V. (1995) *Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado*. Santiago, Chile, Estudios Públicos.
- BAIN, K. (2007) ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos? En “Lo que hacen los mejores profesores universitarios”. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Editado en Barcelona.
- BAIN, K (2012) ¿Qué es la buena enseñanza?. Revista de Educación de la Facultad de Humanidades N4. Mar del Plata, UNMdP. Disponible en:http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85/148
- BAKKER, L Y LÓPEZ, M (2010) “Evaluación de los aprendizajes en la asignatura Biología humana de la Facultad de Psicología: en búsqueda de una práctica consensuada” En: Porta, L. Docencia Universitaria: Currículo, enseñanza y evaluación. Mar del Plata, UNMdP.
- BENITO, E., Y ELMASIAN, M. (2010). La formación en Psicología en la Universidad de Buenos Aires: Una investigación bibliométrica. En Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores de Psicología del Mercosur (pp. 34-35). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- BOLIVAR BOTIA. A y FERNANDEZ D. (2001) “La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología.” Ed. Muralla
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, Revista Electrónica de Investigación Educativa(1). Disponible en: <http://www.redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-contenido.html>.
- BOLIVAR; y J. DOMINGO. (2006) “La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual” [112 párrafos] Forum Qualitative

Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7 (4), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>.

BOLÍVAR 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>

BOURDIEU, Pierre- Passeron, Jean-Claude (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.

BOULLOSA RIVAS, G. (2014) Teorías implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes que poseen docentes de arquitectura de la Universidad privada de Lima. Tesis doctoral, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

BUENDÍA, L y López, R. (1999). Concepciones de los profesores universitarios sobre la evaluación de los alumnos. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 19-30.

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

BRUNNER, J.J. y ELACQUA, B. (2003). Informe de Capital Humano en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.

CAMILLIONI, A. (2010) La validez de la enseñanza y la evaluación. En: Rebeca Anijovich (comp.): *La evaluación significativa*.

CAMILIONI, A.; COLS E. (2010) “La problemática de la investigación didáctica: el caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de alumnos universitarios”. En Catalina Wainerman: “El quehacer de la investigación en educación”. Bs As, Manantial.

CELMAN, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? Publicado en: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Ed Paidós buenos aires.

CELMAN, S. (2003) Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación. Publicado en cdr. Universidad Nacional del Sur.

CHASE, S (2015) “Investigación narrative: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces” En: DENZIN, Norman K- LINCOLN, Yvonna S (compiladoras). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Volumen VI. Barcelona, Gedisa.

- CLANDININ, D y CONNELLY, F (2000). Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco, Jossey Bass.
- CLARK, C. Y PETERSON, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.
- COLS, E. B. (2009) Introducción. La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3).
- CONTRERAS, D. (2016) “Profundizar narrativamente la educación” En: DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBa.
- COUREL, R., TALAK, A. M., TORO, J., & VILLEGAS, J. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en argentina. Problemas Centrales para la Formación Académica y el Entrenamiento Profesional Del Psicólogo En Las Américas, 1, 21-83.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (2011) (compiladoras). *Investigacion cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- DE VICENZI, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y Educadores. 12 (2), 87-101.
- DE SOUZA, Elizeu Clementino (Org) (2016). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBa.
- DI DOMENICO, C. Y VILANOVA, A. (1999). Formación de psicólogos en el Mercosur. Mar del Plata: Universidad Nacional De Mar Del Plata.
- DI DOMENICO, M., GIULIANI, F., VISCA, J., OSTROVKY, A., MOYA, L., & MANSOR, R. (2008). A veinte años de la reapertura de la carrera de psicología en la universidad nacional de Mar del Plata: Algunas reflexiones. Perspectivas En Psicología, 5(1), 24-32.
- ELBAZ, F. (1983). Teacher thinking: A study of practical knowledge. London: Croom Helm.
- ERICKSON, F (1997). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- ESPÍNOLA, V. (1995) El impacto de la descentralización sobre la educación gratuita en Chile, serie Gestión escolar, N° 1, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

- FENSTERMACHER, G. (1989) —Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. (2011). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”. En *Revista PRAXIS Univ de La Pampa – Año 2011 N° 14*. 66-76.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2013) “La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes”. Entrevista realizada por María Marta Yedaide en *Revista de Educación*, Año 4, No. 5. Eudem, UNMdP, pp. 213-219.
- GADAMER, H. (2001). *Verdad y método I*. Salamanca. Sígueme.
- GEERTZ, C. (1988) *La interpretación de las culturas*, México, Editorial GEDISA.
- GEERTZ, C (1994) *Conocimiento local, ensayo sobre la interpretación de la cultura*. Madrid. Paidós.
- GEERTZ, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Grao
- GOODSON, I. (1992) *Studying teachers Lives*. Londres: Routledge
- HUBBARD, R. S., Y POWER, B. M. (1999). *Living the questions: A guide for teacher-researchers*. Portland, Maine: Stenhouse.
- HUBER, Janice; CAINE, V. HUBER, Marilyn y STEEVES, Pam (2014) “La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias” En: *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP, Año 5, N°7*
- JACKSON, P. (1968). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*. Madrid, Paideia-Morata.
- JIMÉNEZ-LLANOS, A. y FELICIANO-GARCÍA, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía, LXIV (233)*, 105-122.
- KAGAN, D. (1990). Ways of evaluation teacher cognition: inferences concerning the Glodiloks Principle. *Review of Educational Research*, 3(60), 419-469.
- KELLY, G. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- LITWIN, E (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

- LITWIN, E (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires, Paidós.
- LÓPEZ-FUENTES, R. (2005). Creencias del profesorado universitario sobre evaluación. Granada: Universidad de Granada.
- MARRERO, J. (1988) Teorías implícitas y Planificación del profesor. (Tesis doctoral inédita). Universidad de la Laguna, Tenerife.
- MARRERO, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en Rodrigo, M. Rodríguez, A. y Marrero, J. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Visor.
- MCEWAN, H. y EGAN, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu.
- MONTERO, Mesa. (2001). "La construcción del conocimiento en la enseñanza", en C. Marcelo (comp.) La función docente (47-83). Madrid: Síntesis.
- MOYA, L. (2012). Análisis de la formación básica de carreras de psicología de universidades públicas: un estudio comparativo. Anuario de Proyectos e Informes de Becarios de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, 9, 710-718.
- OSTROVKY, A. y DI DOMENICO, C. (2007). "formación de grado en la psicología: opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos" XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- PERRENOUD, P (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Grao.
- PHILIP JACKSON (2002). "Práctica de la enseñanza". Buenos Aires, Amorrortu.
- PORTA, L. y BOLÍVAR, A. (2010) "La investigación biográfico narrativa en educación". En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Año 1 N°1, pp.201- 212.
- PORTA, L. y BOLÍVAR, A. (2010) "La investigación biográfico narrativa en educación". En: Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Año 1 N°1, pp.201- 212.
- 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.; ALVAREZ, Z. y YEDAIDE, M. (2014): “Travesías del centro a las periferias de la Formación docente”, en: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Monográfico: Autobiografía y Educación: tradiciones, diálogos y metodologías. Aceptada su publicación.
- 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.
- POZO, J y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- POZO, J.I. y otros (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: GRAO.
- PRATT, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203-220.
- RAMALLO, F y PORTA, L. (2017) “Refundar un relato desde la memoria escolar: narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino” (en coautoría con Luis Porta). En: *Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT)* Vol. 8 (1), (ISSN 1989 – 9572). Pp-pp 35 – 46. Consulta On Line: <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/271/307>
- REVILLA, D. (2012). Evaluación del aprendizaje. Aspectos conceptuales. Material de enseñanza. Diseño y desarrollo Curricular 2. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- RICOEUR, P. (2015) *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*” Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (Coords.) (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- RODRIGO, M.J., (Ed.) (1994). *Contexto y desarrollo social* (21-43). Madrid: Síntesis Psicología.
- SANJURJO, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- SANTOIANI, F. y STRIANO, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.

- SCHÖN, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- SEGOVIA, J (2010) “Aprendiendo de la experiencia: memoria institucional y relatos de vida de la escuela” En: Revista de Educación N° 1 de la Facultad de Humanidades, UNMdP.
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983) “Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta”, en J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza Su teoría y práctica*. Madrid, Akal
- SOUTO, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Ed. HomoSapiens.
- SOUZA SANTOS, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- SUÁREZ, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 48-60. doi:<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>
- TEJEDOR, F., Ausín, T., García, A., Herrera, E. Martín, J.F., Nieto, S., Rodríguez, M.J., Sánchez, M.C. y Serrano, F.J. (1999). Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. (277-294). Madrid: MEC.
- VITARELLI, M. (2010). *Educación superior y cambio: La universidad argentina entre tensiones y transformaciones*. Buenos Aires: Ediciones Mnemosyne.
- YEDAIDE, M. M., ALVAREZ, Z., y PORTA, L. (2015). “La investigación narrativa como moción epistémico-política”. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35
- RAMALLO, F (2016) “La Memoria Escolar en las Otras Historias de la Educación: Una propuesta desde la Feliz Educación (Mar del Plata, 1914-1940)”. En: *Revista Historia Para Todos Año 1, Número 1*. Universidad Nacional de Tucumán (ISSN 2524 – 9320). Pp-pp 71-78.
- UNMDP (2010) *Plan de Estudios de la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata*. Mar del Plata, UNMdP.
- YEDAIDE, MM , ÁLVAREZ, Z y PORTA, L (2015) “La investigación narrativa como moción epistémico-político” En: *Revista Científico Guillermo de Ockham Vol. 13, N°1*.

Anexos

Entrevistas

E1. Entrevista realizada a la titular de la materia Psicología Jurídica, por Adrián Recalt. Mayo 2017.

E2. Entrevista realizada al adjunto a cargo de la materia Epistemología de la Psicología, por Adrián Recalt. Septiembre 2017

E3. Entrevista realizada al titular de la materia Núcleos Problemáticos, por Adrián Recalt. Octubre 2017.

ENTREVISTA 1

<p>Primera parte Presentación y trayectoria docente.</p>	<p>P1: ¿Hace mucho que usted está al frente de la cátedra de psicología jurídica?</p> <p>R1: Yo estoy desde el 2006, hace 10 años, a cargo de la titularidad. Hice toda la carrera docente, empecé como ayudante, fui concursando, Jefe de Trabajos Prácticos y después como adjunta.</p> <p>P2: ¿Usted siempre estuvo en la misma cátedra?</p> <p>R2: Estuve en dos cátedras. En GRAP, llegué a ser jefa de trabajos prácticos de segundo año y estuve 20 años, hasta el 2006 que fue cuando concurse, y tuve que elegir y era un cargo de mayor categoría.</p> <p>P3 ¿Cuándo usted dice carrera docente se refiere al transitar?...</p> <p>R3 No, no ha entrar en carrera docente, con concursos legitimados. Porque uno puede trabajar interino, pero no está dentro de la carrera docente hasta que no concurse. Porque los interinos son una especie de concurso ficticio, de alguna manera, no tienen la rigurosidad que tiene un concurso formal.</p> <p>P4 ¿Usted ha hecho aparte alguna formación paralela que tenga que ver con materias pedagógicas?</p> <p>R4. Sí, yo tengo pendiente la tuya. Hice ya la carrera y me queda la tesis, pero hicimos la especialización en docencia Universitaria.</p>
<p>Parte 2 Concepción de la evaluación de los aprendizajes. Funciones de la evaluación. Instrumentos de evaluación.</p>	<p>P5. ¿Qué piensa usted acerca de la evaluación de los aprendizajes?</p> <p>R5. Me parece que la evaluación siempre es importante, tanto para poder ver el proceso que realiza el alumno, como también la responsabilidad que tiene el docente. Creo que la evaluación tiene que ser mutua, entre los dos, porque cuando nosotros definimos que el aprendizaje en sí convoca tanto al alumno como el docente y qué se nutren, también tienen que ser evaluadas ambas instancias, es decir ambas partes que integran este dúo.</p>

P6. ¿Entonces usted cree que ambos participan en el proceso de evaluación?

R6. Creo que sí, es decir, si se tomó una evaluación a los alumnos y supera el negativamente el 50%, tengo que cuestionarme. Yo creo que el porcentaje aproximado puede ser un 10 un 15% pero cuando lo supera, hay algo que no estamos haciendo bien, o no reconocemos que tipo de alumno tenemos, porque más de una vez venimos preparados para un tipo de alumno y nos encontramos con otro, porque los alumnos han ido cambiando a lo largo de los años, esto un poco lo aprendí cuando estaba GRAP, donde veíamos que había muchos alumnos, que en un momento dado yo los definía como los del Mientras tanto, alumnos que entraron a la carrera porque no habían entrado en otra y los padres le decían: “*anótate, hace algo*” y entraban a psicología, entonces también nos obligaba a poder despertar el interés en ellos. Porque más de una vez pasa que uno ve luz y entra y se termina encontrando con un mundo mágico, que lo seduce y ahí se puede quedar y comprometerse, más allá de la intención inicial.

P7. Es interesante lo usted me dice, es decir que el otro de alguna manera formé parte proceso de evaluación. Pero esto que usted me dice, ¿incluye a los alumnos de alguna manera, como si fueran co-evaluadores?

R7. Mira nosotros en sí, cuando el alumno entra en los prácticos directamente se supone que se tiene que hacer una evaluación inicial con los alumnos. A mitad de camino de la cursada, se le pregunta *¿qué dificultades ha encontrado?, ¿cómo se podrían modificar?* y al final hay una evaluación también. Eso nos nutre a nosotros, para saber por ejemplo, si estamos yendo muy rápido, la bibliografía no es clara o es excesiva etc.

P8. Es que usted utiliza la evaluación de los aprendizajes, como un feedback hacia usted, para ir teniendo conocimiento sobre cómo va el proceso de aprendizaje.

R8. Y si..., y vamos viendo, por ejemplo este año tuvimos muchos problemas con los paros, y a la hora de evaluar tenemos que reconocer que yo tuve que dar de a dos teórico por ejemplo, y en los prácticos *¿que le vamos a exigir? Cuando duplicamos los temas a trabajar no podemos hilar finito en esta instancia, cuando no se lo dimos?* entonces ese tipo de cuestiones yo las tengo cuenta y trato de que mis ayudantes lo tengan en cuenta. Justo este año no

hicimos evaluaciones en el medio, por esta cuestión de la vorágine. Bueno pero el alumno termina con un informe integrador, de todas las instancias, que si nos va a servir, lo que pasa es que este cuatrimestre fue muy turbulento por los paros

P9. ¿En años anteriores ustedes han utilizado esta información, estos datos, qué ofrecen estas evaluaciones iniciales e intermedias como un feedback?

R9. Sí totalmente, *¿para que le vamos a preguntar sino?* hemos ido intentando de modificar..., nos fuimos dando cuenta... el alumno nos dice: *¿la práctica dónde está?*... Yo ahora estoy muy contenta, con el modelo que tenemos en la cátedra, de cómo el alumno se acerca al conocimiento de lo que es la psicología jurídica. Porque tiene varias formas de entrar, los alumnos en su momento decían: *“yo no vi nada en la práctica”*, entonces yo los ponía en situación, a ver como dramatizas esta cuestión, y decían *no yo nunca vi nada*, es la primera vez, nunca había salido al campo, a encontrarse con una realidad; este... y uno va escuchando también, en proporción a eso será lo que uno puede exigir. ¿Qué es lo que trae el alumno? en general lo que hemos reconocido, es que sabe mucho más de lo que cree que sabe. Si vos le preguntas si puede evaluar inicialmente, te dice que no y después cuando en los teóricos, testeó *¿cómo trabajaría este caso?* de repente sale todo un conocimiento, que ellos dicen no tener. Uno siempre sabe un poquito más de lo que dice que sabe. A veces hay otros que se creen que saben todo y sabe muy poco pero bueno.

P10. Estábamos hablando de la evaluación de los aprendizajes, y de alguna manera pegamos un pequeño salto y terminamos hablando de la estructura del programa en sí, pareciera ser que usted considera que la evaluación, el resto de programa y la propuesta pedagógica estarían bastante relacionadas.

R10. Totalmente, si vos ves mis gráficos, de lo que es la cursada, está atravesada la evaluación en todo momento. Es decir no es una instancia compartimentada.

P11. ¿Qué función cumple la evaluación de los aprendizajes con respecto a los alumnos?

R11. La evaluación es para mí, la confirmación de la adquisición de alguna

forma de los saberes. Vos pensá que esta es una materia, que es un ámbito de trabajo psicológico, dónde no tan sólo se evalúan los conocimientos, sino también se evalúa el procedimiento y lo actitudinal. Entonces el confrontarlo con situaciones... que sean problemas, ellos tienen que poder dar una resolución a todos los niveles. Entonces, me parece que es por un lado una confirmación para nosotros, porque estamos abriendo la puerta a la profesión, estamos en los últimos años en un ámbito de trabajo. Alguien que pasa por esto, si bien por ahí le van a faltar de los seminarios, es casi un profesional. Entonces tiene que empezar a poder a posicionarse desde ahí, y entonces el hecho, de ponerlo en situación con red en un caso, por ejemplo... para un caso que lo resuelva, le confirma que es lo que sabe, y que es lo que tiene que saber, si es que no lo sabe. Y a nosotros también nos sirve, para medir qué es lo que le estamos transmitiendo y que no y que hay que reforzar.

P12. Ustedes, una vez que tienen esa información, ¿cómo operan con esa información? Por ejemplo, una vez que tienen los datos acerca del desempeño en las evaluaciones, ¿esa información se utiliza de alguna manera en especial? por ejemplo una vez corregido el análisis de caso que ha hecho el alumno ¿Cómo utiliza la información?

R12. La utilizamos como para saber cómo fue el rendimiento este año. Nosotros estamos haciendo de manera domiciliaria este año la defensa del caso. Que la trabajen como quieran, lo importante es que haya coherencia y a partir de ahí se trabaja con el alumno, en la medida en que haya un planteo coherente, o no. Y se le devuelve la aprobación o desde el cuestionamiento que lo tenga que volver a hacer. Para nosotros siempre es mirar, qué logro que le faltó, y si le faltó, porqué. Y a lo mejor a que gente que no se comprometió. Para mí la evaluación final la tengo en el final. Ahí es donde yo veo... porque que pasa... una cosa son los teóricos que los míos son muy simples, por qué es un léxico totalmente distinto, es un ámbito distinto al que somos convocados y se asustan mucho con él con el discurso, con las nuevas terminologías, entonces yo trato de bajar todo a tierra, muy simple, después tienen profundidad los textos y en los prácticos. Pero a mí me sirve también poder reconocer cómo está trabajando en los prácticos y se transmite esta idea de la profesión de la manera en qué alguna manera yo como responsable de la cátedra entiendo.

P13. ¿Que aparezcan estas cuestiones acerca de... digamos el desempeño actitudinal y procedimental es un criterio a tener en cuenta a la hora de evaluar el examen?

R13. Sí porque si vos leíste el PTD, ahí está planteado el poder trabajar con los prejuicios. Nosotros trabajamos con problemáticas que movilizan los prejuicios, que todos tenemos. Uno teóricamente los plantea, pero después cuando los tenés que vivir, no sos tan coherente en general, lo digo en todo sentido, el docente y el alumno. Entonces el hecho de la mirada que pueda poner el alumno prejuiciosa, ante determinada problemática... bueno tratamos de trabajarlo, esto se supone que se tiene que trabajar en los prácticos, pero en el final también aparece: *“¿porque le dirías a alguien que es adoptado, o no? ¿Qué cosa de su historia no se la dirías?”* y ahí te está hablando el prejuicio, porque vos te adueñas de la historia, porque la historia es la historia y no tenés que medirla, y segundo esta cuestión de... *“Esto es terrible”*, es terrible para vos, pero él... bueno entonces, eso lo puedo empezar a pensar, no es alguien que viene y te recita un texto. A veces vienen con toda una elucubración teórica excelente, que supera... que uno se queda fascinado, a ver por dónde va... bueno, esto cómo lo llevas a la práctica y ahí hacen agua. En general cuando vienen muy grandilocuentes después se quedaron en la teoría, pero a veces los haces pensar en el momento y lo pueden bajar. A mí me tiene mucho miedo en los finales, sin embargo yo no tengo gran porcentaje de desaprobados. Pero todos me tiene terror, ¿no sé porque? si soy tan buena, creo que no me entienden los chistes.

P14. ¿Se consideran las críticas, que puede llegar a hacer el alumno, al proceso de evaluación que usted está haciendo?

R14. Sí, me ha pasado poco, es decir, en general el alumno tiene muchos cuestionamientos, pero tiene esta fantasía de que no se lo escucha o que después viene la venganza en esas instancias, entonces no preguntan.

P15. ¿Usted estimula que aparezca esa suerte de crítica? por ejemplo usted hace una pregunta y la persona responde la pregunta, supongamos que usted le dice que está mal...

R15. Yo general trato de repreguntar, en general repreguntó y cuando no saben también. Los ayudantes dicen *“vos le das mucho”*. Yo por ejemplo, intento hacerte pensar, suponete con la nueva legislación de minoridad. Entonces sí

<p>Tercera parte Referencia a experiencia propias</p>	<p>ese es un lugar del psicólogo jurídico, entonces ¿cuáles serían los ámbitos de trabajo? Dicen <i>bueno los servicios locales</i>, y le digo ¿a dónde pertenecen los servicios locales?, Entonces me miran, les digo ¿cuántos poderes hay en la Argentina? Me dicen <i>¿qué poderes?</i> Bueno el poder ejecutivo, el poder judicial... ¿Qué dice el nuevo paradigma? ¿Porque fueron creadas nuevas instituciones respecto a la niñez?, bueno entonces esa es la idea, pensar qué poderes públicos hay, ¿el psicólogo jurídico con quienes va a trabajar?, con aquello que están bajo potestad jurisdiccional ¿Qué quiere decir eso? Van a estar bajo el ala de un juez y los jueces donde trabajan... bueno entonces yo llego a todo eso. A mí me ha pasado por ejemplo, de que no pudieran entender qué es la psicología jurídica de entrada y entonces me dicen “¿por esto?” es que sí no entendes, cuál es la materia, ya empezamos mal, por más que vos después... esto es básico. tenés que poder hacer una inferencia. Yo soy por lo general de repreguntar mucho, a mí me parece que si vos te levantas de la mesa bochado, tenés que saber por qué y donde sentís que te dieron todas las opciones. Mira estas confuso en esto, no entendes lo otro.</p> <p>Este.... y después cuando vuelve me dice, <i>-yo después cuando relei me dicen -tenías razón.</i> Yo tengo esta postura que si fueron por alguna cuestión así tiendo a ir a la falla para ver si la pudo recuperar y entender y cómo sé que está ansioso porque ya lo bocharon...</p> <p>Pareciera que usted utiliza la evolución como proceso aprendizaje también</p> <p>Y si... además me lo han dicho, que los he hecho pensar. A mí me ha pasado, también que cuando yo he rendido... me acuerdo que una vez, me senté y empecé a hablar, el tema era psicodrama, entonces yo <i>dije bueno de psicodrama fue creado por Moreno en México...</i> y dice “<i>a no no, si empezamos así con la historia ya empezamos mal</i>” me bocharon</p> <p>P16. ¿Esa experiencia usted considera que ha sido una mala o una buena experiencia?</p> <p>R16. Me sentí maltratada. A mí me bocharon tres veces en la carrera. En mi época, no teníamos notas como la que están ahora, sacarte un 6 o un 7 era... si eras un 10 eras un 10, ¿no sé si vos lo conociste a Vilanova? era de 10, pero era de 10 de 10, a la hora de rendir sus exámenes, por ahí yo creo que le faltó un poco la cuestión práctica, pero cuando escuchabas un examen de él o un</p>
--	---

discurso era bárbaro, había docentes que decían a ver Vilanova explique. Pero en general hoy en día, la nota alta es común. Yo tengo la idea de que el 4 es que sabes y después vas aportando enriqueciendo, pero un 4 es el 60% de todo el conocimiento, es el piso en el que tenes que tener una idea de lo que es la materia y después podés empezar a relacionar. Hay exámenes que son brillantes, viste cuando vos decís que buena vuelta que le dio y hay otros que te vienen con un artículo, y vos decís ¿que bueno a ver? ¿qué pudo bajar de la realidad? y te terminan leyendo la nota del diario y no salieron de ahí. Uno se encuentra con todo. Otra instancia que a mí me sirvió, fue historia Argentina cuando rendí, que esté... yo tenía que hablar sobre el tratado de la Triple Alianza y yo no lo había encontrado, entonces cuando me siento y me *dice escúchame usted preparó el tema lo eligió y me dice que no encontró el material* y tenía razón que papelón Y si... y esto me pasa también ahora lo veo.

Usted ha contado dos experiencias, podemos decir que en su momento generaron algún disgusto, vergüenza, o alguna emoción con una coloración negativa. Pero parece ser que, con el correr del tiempo le han servido para actuar de otra manera.

Sí, yo lo que trato... Inclusive la otra vez decía... ¿porque me tiene miedo? no quiero que den el examen con un plus por mi culpa, por el estrés que te implica... porque es terrible. Se sienta la alumna y empieza al lamparearse ponerse colorada con manchas en la piel. Yo trato de aflojar, siempre lo primero que te pregunto es que hizo con el trabajo de campo, cosas como para entrar en conversación, no porque la vas a evaluar de ahí, sí no para relajar.

¿Usted ha sentido que ese tipo de estrategias que utiliza, generan desconcierto? porque generalmente uno va con la expectativa de qué en el examen le van a preguntar montón de cosas conceptuales y teóricas

Mira hay algunos que sí se desconciertan y en otros que me agradecen y dicen esto ha sido una instancia de aprendizaje, pero es como todo... también hay una cuestión de feeling.

P 17. ¿Usted en algún momento... evaluó de alguna otra manera que la actual? Y sí, ¿recuerda el motivo por el cual decidió cambiarlo?

R 17. A mí me sirvió hacer la especialización, yo creo que con esto de la narración, de la anécdota... yo no sé si tuviste una profesora SOUTO ... que

llegaba y entonces decía... *bueno llegue a mar del plata... me tomé, el taxi. El taxista me decía que acá había habido muchos homicidios... estuvimos hablando entonces... Bueno hoy vamos al ver tal cosa... entonces cuando terminaba la clase eso dijo... bueno yo cuando llegué les conté la anécdota del taxista, porque esto me dio pie para esto... para esto otro... es como que fundamentaba el porqué de cada cosa. Eso a mí me sirvió, me sirvió para saber que las cosas no son porque sí, que todo tiene un sentido. Entonces que la narración es importante para entender el caso, que te permite llevar el meterte más sin querer en lo conceptual, pero a partir del ejemplo. Así que yo creo que me ha servido de alguna manera, me sirvió para poner cosas en la práctica. Sí... pero de todas maneras yo creo que esto es como las teorías para trabajar en psicología, uno ya tiene un estilo. Porque si no quedaría una cuestión impostada de querer hacer modelos, yo creo yo creo que hay una conjunción entre experiencia de vida forma de ser y de conocimiento que fui adquiriendo*

P 18. La última experiencia personal que usted me contó, la de la Triple Alianza, dijo que estuvo buena, pero pareciera ser que es lo contrario... o sea el momento a lo mejor fue una experiencia que tuvo más bien una coloración negativa

R 18. En una pude salir con bronca y en esta última salida bochornosa por mí misma pero haciéndome cargo.

P19. ¿Y recuerda alguna buena experiencia?

R 19. La verdad que en la carrera no me acuerdo, de todas maneras una situación de instancia de valuación debo tener... pero la verdad que ahora no me acuerdo. Si de docentes muy interesantes, que en teóricos o clases quedar fascinado, eso sí. Además era una época en la que el docente estaba allá y no era accesible, la clase era magistral. Pero al contrario, yo te podría decir que, yo evaluando eh sentido momentos sublimes, por como los alumnos se presentaban. Por ejemplo Castiñeirás cuando rindió el examen me encantó, es uno de los exámenes que me acuerdo.

P20. ¿Qué tiene que tener un examen para que las de lumbre?

R20. Y tiene esta posibilidad de vuelo, de integración... Sí, fundamentalmente eso... poder decir mirá como pudo dar vuelta, para poder ver esta variable que yo no había visto, por ejemplo. Como que te sorprende, qué decís así... mira que interesante y lo voy siguiendo y tienes razón es.

P 20. Bueno para mí ya está bien ¿usted quiere decirme algo más?

R 20. No. (Silencio). Sí que... si eso también, evalúo a los ayudantes también. Yo en el final me doy cuenta, en qué practicó se trabajó de una manera, en qué otros de otra. Y dónde también me ha pasado qué... un ayudante tuviera problemas con los alumnos y dónde he apoyado a los alumnos. Cuando ha habido algún problema... es decir, yo estoy en contra de la idea de que todos los alumnos son vagos... esta cosa que se polariza... hay de todo... pero esto es el caso por caso. Para mí es fundamental, esto es una de las cosas con las que yo quiero que se quede el alumno como profesional.

Y ¿qué sucede cuando usted devuelve a un colega a un compañero de trabajo, un señalamiento? ¿Cómo lo toman?

Y eso depende... es algo con lo que tengo que cargar a mis espaldas, concretamente pasó una vez que... bueno... *estas chicas no van ni para atrás, ni para adelante...* propuse un cambio no hubo caso con el docente ,entonces yo las convoque... les pregunte *¿qué es lo que quieren hacer? a ver, hagan un planteó las acompañe y fuera de presión y con orinetacion* y lo hicieron bárbaro.

Yo trato de mandar una línea. A mí me sirvió mucho trabajar en GRAP, cuando preguntabas hoy porque cambié... Bueno yo estuve escuchando mucho a los alumnos, el alumno se presentaba a un final y no sabía quién le iba a tomar y que tenía que decir, porque sabía que había cuatro posiciones distintas dentro de la cátedra, si le tomaba tal tenía que decir una cosa y si le tomaba tal otro, tenía que decir otra.

En la cátedra nuestra vos no poder ir a rendir tu examen en un práctico, y podes ir a otro, porque está todo organizado. Todo tiene un deber ser. Yo organicé los trabajos prácticos con una estructura, que tenés en cuenta: cuáles son los conocimientos previos, que tienen que ser incluidos dentro de los nuevos temas, cuáles son las expectativas de logro, como es el desarrollo... todo un esquema... de manera tal que cada práctico tiene un propósito, donde se supone que el ayudante no tiene que hacer un mini teórico. Pero también pasa que el alumno no va a los teóricos y después quieres recibir el teórico en el práctico. Claro Lo que pasa que el teórico es optativo, por la carga horaria y por todas las actividades te ofrecemos, vos pensá que un tema el alumno lo ve desde, el teórico, el trabajo de campo, desde los prácticos, ahora desde la

	<p>práctica institucional... pero para poder verlo desde todos esos lugares, también tenés que disponer de tiempo. A los teóricos los graban, le sacan fotos, yo le digo que no, al Power no, no porque el power es mi síntesis, yo quiero tú síntesis, igual le sacan. No se los puedo simplificar a esto; porque además es lo mío y me pierdo la riqueza de lo que se puedan generar, porque en esto es mutuo el aprendizaje... Bueno entonces te voy a invitar un café.</p>
--	--

Entrevista 2

<p>Primera parte Presentación y trayectoria docente.</p>	<p>P1: ¿Podrías presentarte? R1: Hola, para presentarme, diría primero que soy una persona interesada en el conocimiento. Sí me tengo que presentar en términos de la ciencia oficial, es decir lo que acá se llama trayectoria o carrera, diría que seguí los circuitos estándar que me ofrecía el sistema, esos consistieron en educación primaria, educación secundaria, universidad y posgrados y que todo ese sistema yo lo llamo protociencia oficial y creo que hay que deconstruirlo con cierta urgencia. Lo tuve que atravesar por falta de recursos intelectuales y económicos, como para poder proponer un camino alternativo, pero una vez recorrida esa trayectoria, me parece que es un recorrido altamente patológico, altamente dañino o sea cómplice de los estados nación, qué son dictaduras y del sistema capitalista que lo atraviesa completamente.</p> <p>P2. ¿Padeciste esa trayectoria? R2. En su momento no tenía la inteligencia, o la estructura intelectual como para siquiera saber que debía ser parecido. Me fui dando cuenta después, cuando encontré sus enfermedades o patologías y sus violencias y ahí me di cuenta. La verdad que es un sistema que se padece más de lo que se disfruta o es más el daño que hace que el beneficio que produce.</p> <p>P3. ¿Ese conocimiento llegó después? R3. Claro con herramientas que tome de ese mismo sistema. Ese sistema oficial no es 100 por 100 maligno es solamente el 95% maligno.</p> <p>P4. ¿Porque elegiste ser docente? R4. Elegirlo?! no sé... yo tuve una vocación desde que tengo uso de razón de</p>
--	--

<p>Parte 2</p> <p>Concepción de la evaluación de los aprendizajes. funciones de la evaluación. instrumentos de evaluación.</p>	<p>dialogar, debatir y discutir, intercambiar opiniones, salir yo de mis opiniones y tratar de hacer salir a otros las opiniones que yo creo erróneas. Me parece que en ese talante fue que se insertó la docencia, me parece que es así... como una vocación, comunicacional, dialogal.</p> <p>P5. ¿Y vos cómo crees que aprendiste enseñar?</p> <p>R5. Yo no creo que aprendí a enseñar... creo que a lo sumo perfeccione o desrrudimentarice una forma de interacción, por medio de argumentos. No estoy muy seguro de que exista algo llamado aprender o enseñar, más allá de lo estrictamente escolar. Me parece que en la educación, de la Universitaria para arriba al menos, ya no hay que hablar tanto de enseñanza y aprendizaje sino de foros de diálogo, me parece. No soy amigo de las estrategias didácticas, ni de nada de eso, no para la universidad.</p> <p>P6 ¿Y Qué funciones cumpliste en la cátedra de epistemología de la psicología?</p> <p>R6. Adjunto a cargo</p> <p>P7. ¿Qué pensás sobre la evaluación de los aprendizajes?</p> <p>R7. En general pienso que son poco felices. Que de hecho, deben de arrastrar alguna especie de criterio, no sé si llamarlo o policial o persecutorio o de control digamos. Me parece que de control, centralizado en una persona. A eso me refiero, no es que esté en contra de todo tipo de control, pero me parece que es mejor el control intersubjetivo y social. Por lo tanto me parece que habría que reformular lo que se llama evaluación. Tendrían que ser autoadministradas en un contexto de grupalidad dialogal, es decir que las personas se den una alta a sí mismas, pero en el conjunto de la mirada de los demás, no un alta arbitraria caprichosa y subjetiva, Sino que entre procesos colectivos y no centrados en un docente, centrado en la caparazón de la autoridad y demás. Hay que ir deconstruyendo todo el verticalismo por el que está atravesada nuestra sociedad.</p> <p>P8. ¿Vos has logrado en tu cátedra que algo de esto?</p> <p>R8. Sucede en una medida muy escasa, muy escasa... más o menos... creo que es poco el talante del diálogo y demás, pero que genera algunos efectos, por ejemplo en nuestras cátedras jamás tenemos interacciones privadas con los estudiantes, sino que todas las interacciones las hacemos públicas o sea sí hay que discutir el resultado de un examen, hacemos esa conversación a la vista de</p>
--	--

todos los demás. Hacemos exámenes de opción múltiple o de preguntas semicerradas digamos, con una respuesta intersubjetivable, y con todo eso intentamos borrar la posibilidad de invasión del sistema por parte de la singularidad del docente, de su singularidad o de su arbitrio. Pero el resultado es malísimo, muy magro, yo creo que la memética promedio de los cerebros todavía es una memética que pide autoritarismo, pide verticalismo, pide referencia seguras, y eso lo hace arrastrar una hipocresía altamente dañina, para todos y no digo hipocresía voluntaria, digo hipocresía que está incita en los sistemas credenciales o mejor dicho en la memética que todavía está inserta en los cerebros, de esta tardía modernidad que todavía está demasiado penetrada por los vicios de la modernidad.

P9. ¿Vos crees que en tu cátedra, la evaluación de los aprendizajes tienen una función policíaca?

R9. Yo trato de cambiar eso en lo posible, pero el sistema exige que se hagan evaluaciones parciales, finales, recuperatorios, números o sea todo el sistema tiene esa enfermedad.

P10. ¿Vos usaste entonces, la evaluación de los aprendizajes con alguna otra función que no sea ésta?

R10. Hemos hecho intentos de evaluar de manera distinta, por ejemplo con coloquios en el marco de un coloquio... pero lo que descubrimos es que eso no funciona como evaluación, porque el estudiante va a ese lugar a tratar de responderle al docente. De hecho hay estudios que apoyan eso... que los estudiantes aprenden más cómo responderle al docente, que el aprendizaje de la materia de la que se trata. Se trata de aprender estrategias de respuesta para sobrevivir ante esa prueba, que se les pone, aprender resolver el examen... entonces eso es lo que encontré en esos coloquios, el estudiante va a zafar. Comprensiblemente además, porque el sistema le pide eso. Entonces creo que la mejor alternativa es la opción múltiple, son lo más objetivas posibles, en el sentido de intersubjetivable.

P11. ¿Pero no sucedería lo mismo con el múltiple Choice?

R11. Sí pero de los malos es el menos malo. Tiene todos los vicios de los anteriores, pero en menor medida, o permite mayor control intersubjetivo. Eso es lo que me interesa del examen de opción múltiple, que no está el docente sólo, estimando hermeneuticamente digamos, que tan bien respondió un

estudiante... sino que la respuesta está ahí y puede ser discutida. Es decir puede ser discutida en pleno, por todos. si se detecta un error en uno, es un error para toda la cohorte y hay que corregirlo. Y entonces de los males es el menor creo... un examen objetivo en el sentido de pasible de intersubjetividad.

P12. ¿Vos cuando tomabas los exámenes anteriores, estos que eran de coloquio, vos qué sentías cuando te dabas cuenta que los alumnos estaban tratando de resolver el examen?

R12. Desolación, tristeza, pena por todo el sistema, una pena muy grande por todos. En parte por uno, por estar ahí adentro y no estar pudiendo transformarlo. Entonces sentís la impotencia de ser una pieza en este sistema, que está mal funcionando, gravemente. Entonces los sentimientos, bueno la parte de sentimientos es dura.

P13. Cuando te escucho hablar de esto... del arrojó hacia el diálogo y de la importancia del diálogo en el aprendizaje, pienso que se supone que coloquio debería ser mejor que el múltiple Choice sí funcionará bien, para que surgiera el fenómeno este del diálogo...

R13. Claro... pero no para para la evaluación, porque ahí se supone que tienen que estar evaluándose. La única manera dialogal de evaluarse me parece a mí, sería una manera continua de diálogo, de principio a fin de la cursada, con tiempo suficiente y espacio suficiente, y nada de eso se da. La persona no tiene ni tiempo, ni plata, ni recursos, ni aulas, no hay recursos didácticos en la mano.

P14. ¿Vos ya lo intentaste?

R14. Y sí... hice todo lo que se me ocurrió. Digamos... todos los intentos posibles. Hicimos en grupo varios, pero después llegué a la conclusión de que si no se reformula el sistema, por más que uno modifique los sistemas de evaluación y demás, no va a ningún lado, no vamos muy lejos, por eso me parece que lo mejor es minimizarlo, desempeñarlo todo lo posible y trabajar en cambiar el sistema macro, cambiar las mentes.

P15. Qué función crees que cumple, la evaluación de los aprendizajes para los alumnos

R15. Algunos creerán que le sirve para para chequear su estado de conocimiento (risas), pero me parece que se equivocan si creen eso, porque

sirve mucho más una pregunta y una respuesta o la manifestación de una duda, una conversación, digamos, sirve mucho más que hacer toda una ceremonia. Estamos todavía pregnados de ceremoniales, ceremoniales en pavadas digamos, porque si ceremonializáramos más el diálogo, avanzaríamos muchos casilleros. Pero tenemos ceremonializada la listita de asistencia.

P16. ¿Y vos qué haces con Las evaluaciones una vez que las tenés, con esos datos que te da la evaluación, como la utilizas?

R16. Cuando creía un poco más en las evaluaciones hacía hasta estadísticas de los resultados, ahora solamente cumplo la función, la actividad del funcionario, no lo considero una evaluación verdadera digamos, lo considero un trámite con el que hay que satisfacer al sistema oficial en sus ceremoniales vacíos. Mi manera de evaluar es en las conversaciones en el aula, cuándo formuló una pregunta y les digo como le explicarían esto a un lego... y entonces veo cómo lo explica y ahí es donde tengo un feedback sobre lo que está pasando. Después coincide con lo que pasa en los exámenes, pero los exámenes no me agregan nada.

P17. Por lo que venís hablando, para vos la evaluación pareciera estar más ligada a la situación de aprendizaje.

R17. Creo que sí, es algo continuo... un aprendizaje continuo, una evaluación continua. Creo que se usa ese concepto. Claro... yo creo que eso sería una evaluación continua. Pero tiene que ser una autoevaluación colectiva, continúa.

P18. Esa evaluación continua pareciera ser, que es algo que te sale espontáneamente, pero vos ¿alguna vez pensaste en los objetivos que perseguís cuando haces esa evaluación continua?

R18. Que los estudiantes puedan resolver algunos problemas nodales, problemas que se dan al principio de la cursada. Mi sur, mi punto de referencia, es el planteo de un problema, que tiene la forma lingüística de una pregunta y su solución o soluciones. Eso es lo que yo creo que tiene que darse en el aula, habla constante con el estudiante, eso es lo que finalmente funciona como una evaluación. Tanto el que pregunta como el que está siendo preguntado, se dan cuenta de si puede o no responder, finalmente esa es la valuación. Es una coevaluación digamos, entre dos personas que argumentan y contraargumentar entre sí, una evaluación conjunta en equipo.

P19. ¿De dónde crees que recibiste esa idea?

R19. No lo sé. Tal vez la fui forjando de a poco, a mí me ayudó la lectura de Popper, para entender el valor de los problemas y de las respuestas y entender que el núcleo de lo intelectual está ahí, en preguntas claras y respuestas claras. Yo creo que esa fue una de las cosas que más me sirvió y otra de las cosas la tradición de Dewey y de Freire en pedagogía, que son los dos autores que enfatizan el diálogo. Estas personas han sido miembros de la humanidad que han aportado memes útiles.

P20. Podemos hacer un breve paréntesis y háblame un poco de esto que aparece, de los memes, me gustaría saber cómo pensás la memética aplicada a las situaciones de aprendizaje y de evaluación.

R20. La memética como teoría de los replicadores culturales, en sí misma me parece que es muy fértil, porque tiene muchas ventajas. Una de las ventajas: derivar la mirada hacia el evolucionismo o sea, el que piense en memética piensa inmediatamente en evolución de las ideas en términos darwinistas. Tiene también la enorme ventaja que el mem, convoca a la conjunción de elementos informacionales múltiples, ejemplo... elementos de concepto, pero también elementos de imagen, de actitud y especialmente de praxias, (procedimientos concretos) y también admite componentes metadiscursivos. O sea el meme es un nudo de información multifacético, que trasciende lo meramente conceptual, por eso me parece que la memética (que tiene varias virtudes como teoría de los replicadores culturales) llevada a la pedagogía tiene la ventaja de: 1) invitar a la coordinación de componentes conceptuales, actitudinales y prácticos, qué es justo lo que los programas piden, objetivos actitudinales, conceptuales y prácticos. (2) Y esto que te voy a decir es central, me parece a mí que, la educación tradicional creo yo, comete lo que otros autores llaman la falacia referencial, es decir ponen todo el énfasis en la función descriptiva de lenguaje, dejando de lado la función realizativa del lenguaje, (fenómeno emparentado con el efecto de teoría o reflexividad). Creo que la memética una de las ventajas que tiene, es que el mero hecho de ser enunciada, ya invita a eludir la falacia referencial. Porque no está concentrada solamente en conceptos y yo creo que el principal efecto de la introducción de la memética, tiene que ver con esta posibilidad de combatir la falacia referencial. Agregó que ya viene siendo utilizada en pedagogía y educación,

pero hasta donde yo pude indagar, se echa mano solamente al recurso de los mips. Es decir, los usos de los memes de internet populares que son los que circulan y que todo el mundo identifica correctamente como memes. Se han usado para evaluación, se han usado para transmisión de ideas y se han usado para ejercicios prácticos. Para evaluación se supone más o menos así: si alguien puede hacer un meme, es decir una conjunción entre una imagen y un comentario humorístico acerca de algo, es porque ópera muy bien con ese algo. Yo he hecho, lo he practicado, hemos hecho con un programita que se llama memes generador, es muy interesante.

P21. ¿Qué función cumple para vos es ejercicio?

R21. A mí me muestra que pueden resolver el problema de cuál tratan. Por ejemplo, si el problema es ¿cuál es la naturaleza de la racionalidad? y el mips que generan es pertinente, a mí me parece que funciona como una respuesta a la pregunta. Considero que esta persona es capaz de responder a la pregunta por la racionalidad. Creo estar viéndola (a la memetica) lo que faltan son estudios. Yo hice algunos estudios exploratorios, sobre los efectos que provocaría enfocar algo miméticamente, a diferencia de enfocarlo conceptualmente, ¿pero la pregunta tuya era... que me devuelve a mí? Bueno a mí la generación de un men, lo que me produce o lo que yo puedo ver, es verlos operar piagetianamente con una serie de conceptos y producir es elemento. No lo use como evaluación formal pero si como ejercicio práctico.

P22. ¿Recordas alguna experiencia donde vos hayas sido evaluado y haya sido una experiencia negativa?

R22. ¿Una puntual? la verdad que siempre padecí ser evaluado, salvo algunas veces que, el que tenía enfrente, era una persona muy admirada. Me pasó con Vilanova, me pasa con Serroni Copello, que era una satisfacción la reunión conversacional. No sé si lo vivía como una evaluación, si era un tipo de evaluación donde siempre ganabas, porque si recibías el desacuerdo del otro ganabas y si recibías el acuerdo del otro también ganabas, o sea eran experiencias hermosas. Pero no por evaluativas, sino por el encuentro interpersonal. Lo verdaderamente bueno era eso, la evaluación era el mal y que estaba haciendo mitigado por el encuentro.

P23. ¿Son docentes memorables?

R23. Estás dos, sí.

<p>Tercera parte Referencia a experiencia propias</p>	<p>¿Qué los hace memorables?</p> <p>Y en el caso de estos dos, que son personas congruentes. Congruentes... personas que amaban la psicología, que estaban realmente ahí... no estaban cumpliendo una función, sino que estaban verdaderamente comprometidos con la psicología y ponían énfasis y eran reales. Además de ser buenas personas y honestas eran reales con respecto a la psicología, no estaban alienados, no era funcionarios, seguían siendo personas interesadas por la psicología en medio de todo el circo académico.</p> <p>P24. ¿Ellos tuvieron impacto en la configuración de tu espíritu docente?</p> <p>R24. Sí, mucho, mucho, mucho... Claro, claro, mucho. Por lo actitudinal, los conceptos claves, también que me transmitieron y especialmente Copello el camino de la dialogicidad, de la relevancia del diálogo.</p> <p>P 25. ¿quieres decir algo más?</p> <p>R 25. Quería decir que hay que abocarse colectivamente a la reforma de la sociedad, y de lo que se llama educación. Deberíamos, los intelectuales y demás, despertarnos de una buena vez, porque se genera demasiado sufrimiento, mucha pérdida de tiempo, demasiada ineficacia, demasiada replicación de la misma memética de dominación, podríamos entre todos decirnos el capitalismo está mal, hay que cambiarlo, desde la camisa que tenemos puesta, hasta lo que llamamos proceso educativo. Creo que los intelectuales, tenemos la obligación trabajar por una reforma radical de las cosas, y esto que se llama educación doblemente acrecentada la obligación, porque están dadas las condiciones iniciales para que estas nuevas mentes, hagan un mundo distinto, construyan un mundo distinto, incorporando formas de hablar diferentes. Pondría como énfasis, un núcleo central de la educación debería ser el de conciencia lingüística, toma de conciencia lingüística, toma conciencia que implica la asunción del giro pragmático, es decir ver la centralidad del lenguaje, la construcción del mundo y que esta construcción de mundo se da en una situación muy concreta, qué es lo que se llama pragmática de la comunicación, que es gente hablando con gente. y yo son tengo que ese es el único referente el único lugar que existe humano y es ahí donde tenemos que poner toda Nuestra fuerza de perfeccionamiento mi amor desalojar muy rápido Desde allí los dañinos si dos de la tradición ontológica que nos hizo creer Qué cosa fijas es donde agarrarse o principios o cosas autoevidentes o</p>
---	--

	<p>datos y resulta que no hay nada de eso y que la noticia es de dónde agarrarse más que de unos a los otros eso rorty.</p>
--	---

Entrevista 3

<p>Primera parte Presentación y trayectoria docente.</p>	<p>Trabajo en la Universidad Nacional de Mar del Plata y en el consultorio privado. En la Universidad Nacional de Mar del Plata ejerzo función docente, de investigación y extensión. En la función docente he estado a cargo de cátedras, también como auxiliar de cátedra y en la actividad privada soy psicólogo clínico, tengo este consultorio privado.</p> <p>P1. ¿En qué cátedra has estado?</p> <p>R1. Introducción a la investigación (siempre en el área de investigación), epistemología de la psicología y hace tres años núcleos problemáticos uno. Primero efectiviza Introducción a la investigación psicológica, un cargo como ayudante, después epistemología de la psicología, después en introducción en investigación psicológica estuve como adjunto a cargo tres años.</p> <p>P1. ¿Porque elegiste ser docente?</p> <p>R1. Sí fue una elección, no fue del todo consciente. No dije quiero ser docente o me voy a dedicar a la docencia, en realidad mi acercamiento fue a una cátedra que estaba a cargo de una persona a la que yo le tenía admiración, me parecía que sabía mucho y que era muy interesante la persona era Serroni Copello, me acerqué a la reunión de cátedra y fui en su momento uno de los primeros colaboradores adscriptos que hubo, porque no existía esa figura cuando yo me acerqué a la catedra. Más adelante se abre un concurso, bueno concurso y quedé como ayudante, pero no sé si yo pensé, quiero ser docente, más bien me acerqué por interés en un tema y por una personalidad.</p> <p>P2. ¿Hiciste alguna formación paralela que tenga que ver con una formación en pedagogía?</p> <p>R2. Si nada sistemático, pero sí hice algunos cursos de formación docente, uno de lectoescritura en la universidad, otros de formación de pedagogía</p>
---	---

<p>Parte 2 Concepción de la evaluación de los aprendizajes. Funciones de la evaluación. Instrumentos de evaluación.</p>	<p>Universitaria pero nada sistemático.</p> <p>P3. ¿Qué es para vos enseñar?</p> <p>R3. Enseñar... qué sé yo, no sé si es enseñar, siempre mi actividad fue bastante cercana a los temas que a mí me interesan, entonces casi siempre para mí fue compartir un tema de mi interés con otros, qué a veces no están tan interesados como yo, epistemología, investigación, no es lo que más le interesa a la mayoría. Nunca me lo planteé cómo enseñar algo que yo sabía, por qué... es más creo que hasta ahora, siempre he estado como interesado en temas, que siento que quiero conocer mejor, y desde ahí me parece que me acercó, con esas inquietudes a los estudiantes, pero no sé si enseñé algo, me parece que aprenden a pesar mío.</p> <p>P4. ¿Y sobre la evaluación de los aprendizajes en particular qué puedes decir?</p> <p>R4. No tengo unos pensamientos muy conscientes. Me parece (largo silencio) que desconozco... me parece que es una falencia que tengo, desconozco bastante acerca de la evaluación de los aprendizajes, a pesar de que he hecho desde evaluaciones, podríamos decir más cuantitativas tipo opción múltiple, hasta cosas mucho más... cómo decirlo... más laxas o globales como por ejemplo, lo que son ahora las entregas que tienen que hacer para núcleos problemáticos, donde se parte de un tema de interés de ellos. Cuando asumí la cátedra, lo que hice fue que se ampliaran las posibilidades de presentación, antes estaban reducidas a presentar una especie de monografía o algo así y yo ahora se los amplí para que se acerquen a grupos de investigación o extensión, dónde puede ser parte de la presentación del trabajo por ejemplo que cuenten su experiencia acerca de un grupo de estos, que les sugirieron, que les contaron, que les interesa, siempre tratando de partir del interés de ellos, y eso me parece que son evaluaciones bastante amplias, dónde en realidad lo que yo evalué es el acercamiento al tema, que se tenga interés en algo, que le haya intentado entender algo y que haya trabajado.</p> <p>P5. O sea, en algún momento de tu trayectoria utilizabas un tipo determinado de formas de evaluación y con el tiempo las cambiaste ¿eso tiene que ver con algún motivo particular, fue una decisión consciente?</p> <p>R5. Si... un poco consciente, pero también un poco relacionado con las tradiciones. Por ejemplo en la materia de núcleos problemáticos la tradición es</p>
--	--

que siempre fuera a través de una presentación de algún tipo de trabajo, y de esa manera son las evaluaciones nunca se tomó examen, porque realidad ni siquiera había curso, el curso lo inauguró yo, porque no había, pero me doy cuenta que me siento mucho más cómodo propiciando este tipo de evaluaciones, me parece que le sirve más al que le interesa, al que no le interesa es simplemente una monografía, toma 2 o 3 temas y trata de zafar, en cambio al que le interesa algún tema, me parece que le sirve. Habría que pensar si eso es correcto con respecto a una evaluación, no lo sé, porque acá está siempre el tema, entre digamos... en la función docente siempre está este tema ¿cuál es mi rol aquí? ¿Controlar que esta persona haya aprendido, “lo que tiene que aprender” o que se haya acercado a la materia de algún modo y que le haya interesado algo y allá... por ahí no tiene todos los contenidos, pero tiene el interés por un par de temas qué le gustaron? y no sé si eso no está mucho más cercano a la realidad del futuro profesional, antes de que conozca de pe a pa todos los contenidos de la materia.

P6. Para vos las evaluaciones ¿qué funciones cumplen?

R6. Bueno una es la de ser parte de un sistema que está armado y organizado de un determinado modo, que tiene ciertas reglas que me exceden a mí. La otra me parece, que es la de... de algún modo, acercar al estudiante a realizar un trabajo, que no necesariamente va a ser por motivación intrínseca. A lo mejor funciona como motivación extrínseca, para la posibilidad de trabajar y estudiar sobre algo. Me parece que cumple una función de control, de motivación extrínseca.

P7. ¿Qué información te devuelven las evaluaciones, para qué te sirve a vos?

R7. Habitualmente para repensar si están resultando claro los puntos que a mí me interesan, si quedan claros contenidos mínimos. Para repensar la manera de... o la importancia que le voy a dar en futuras cursadas, a los temas que yo quiero que se cumplan, porque quiero que la gente se interese. Éste... me da un dato, con el qué después puedo ver, qué estrategia pedagógica debo cambiar o sobre que acentuar más y poner mayor énfasis en futuras cursadas.

¿Cómo evaluador vos qué objetivos tenés? Bueno ya me dijiste uno, te da datos para modificar... un feedback para cómo seguir con las cruzadas, también el objetivo institucional y de motivador extrínseco.

¿tenés algún objetivo más?

No, creo que son esos.

P8. ¿Y es para vos una instancia importante la evaluación?

R8. No, diría que es de menor importancia en mi consideración, en relación a otras. Excepto para ver que se aprendió, que no se aprendió. Y en un sentido estadístico para poder reformular mi trabajo, esto para mí es fundamental y que sirva de motivador extrínseco.

P9. ¿Y funciona como motivador extrínseco... vos ves que un estudiante tiene más implicación cuando tiene que rendir un examen?

R9. Sí... sí... yo diría que sí. Pienso que es una especie de transición, una evolución de todos como sociedad, como personas. Habitualmente los factores coercitivos siguen siendo importantes en las sociedades, cumple funciones, lo ideal sería que no existieran y creo que habría que ir trabajando para que no existan más pero mientras tanto los sistemas morales y jurídicos y de control siguen operando.

P10. ¿Me podés hablar un poco más acerca de cómo llevas a cabo las evaluaciones?

R10. Mira tienen que hacer un trabajo, que tienen que presentar en cualquier momento del año y tienen dos plataformas virtuales, un correo electrónico y una página en Facebook. En la página de Facebook intercambiamos toda información y cuestiones acerca de cómo debe hacerse el trabajo, hay una conexión entre los alumnos y también conmigo. Por correo electrónico directamente se conectan conmigo y yo les voy asesorando, desde qué elige el tema que les ha interesado, hasta que el informe está aprobado. Hay estudiantes que consultan cinco veces, hay estudiantes que consultan tres y hay estudiantes que no consultan nunca, y mandan el trabajo final y lo hicieron bien y de acuerdo a los requerimientos de las pautas.

P11. ¿Vos sentís que evalúas a los alumnos en cada una de esas consultas?

R11. Sí claro. Es sobre todo en el aspecto actitudinal. Habitualmente el alumno que consulta cinco veces, es una persona que le interesa el trabajo. Entonces me pregunta sobre el tema de interés... ¿qué te parece... podría ir por acá? Los orientó de acuerdo a mi parecer, orientó hacia dónde puede ir a buscar información, de acuerdo a mi parecer, generalmente la orientación va hacia como escribir o acotar, porque a veces los temas son demasiado amplios.

<p>Tercera parte Referencia a experiencia propias</p>	<p>Pero bueno el estudiante en general primero te consulta eso, después te consulta sobre la información que obtuvo, sí parece bien, si es apropiada, después te manda alguna especie de borrador para ver si te parece bien. Lo que vos vas notando es que hay un compromiso. También está el que te mando un trabajo terminado, lo cual es difícil de evaluar porque pudo haber tenido todo el compromiso del anterior, pero uno no lo vio. Aunque habitualmente, el trabajo que te mandan terminado, la mayor parte de las veces, tiene mucho contenido de corte y pego, si no es un trabajo ya enviado por otro, yo trato de que se filtre... se ve que era una práctica común.</p> <p>Hay un ejercicio pautado entre los que asisten al curso, en el cual ellos evalúan el trabajo de sus compañeros, intercambian trabajos, tienen la obligación de hacer un planteo del tema, de entre una y dos carillas, se utiliza esta instancia, en uno de los prácticos, en las que se hacen críticas entre ellos, respecto de estos temas, por ejemplo la búsqueda información, la redacción los trabajos, también las citas.</p> <p>P12. ¿Eso funciona como si fuera un proceso de evaluación?</p> <p>R12. Esta se hace en uno de los últimos encuentros, en el anteúltimo. Generalmente lo que sucede, es que habitualmente como los cursos son optativos, la gente suele no aprovecharlos, por ahí terminan viniendo diez personas, pero esos son de estos alumnos, en que después hacer el trabajo se reconoce que estuvieron motivados.</p> <p>P13. ¿Y este dispositivo se te ocurrió a vos? ¿De dónde salió?</p> <p>R13. Es que nunca lo había pensado como evaluación, en realidad yo lo pienso más como una instancia de aprendizaje en realidad. Ahora que lo pienso parece ser que está muy ligado con la evaluación, donde parece ser que a la vez se co-evalúan. Pero en realidad yo lo había pensado como una instancia de aprendizaje. Pensando en esto del aprendizaje vicario, que se da entre pares, cómo le sirve a cada uno poder ver lo que el otro ha hecho y poder fijarse que podría aportar.</p> <p>P14. Con respecto a tus experiencias personales, ¿recordas alguna situación en la que vos hayas sido evaluado y haya sido una experiencia negativa para vos?</p> <p>R14. Sí... sí... el último concurso que di. Lo que creo que sucedió... es que fui creo... evaluado injustamente y estuve un mes esperando que me dieran el</p>
--	---

resultado de esta evaluación. A mi criterio fue injusto, creo que la instancia de evaluación por concursos en la universidad es una deuda pendiente institucional. Creo que tendrían que modificarlo, y va muy de la mano de modificar otras cuestiones, por ejemplo las pautas de convivencia que tenemos. Es una instancia que se supone mejor que otras, por ejemplo los nombramientos discrecionales. Bueno... respecto a eso, yo siempre juzgue la cuestión que la carrera docente tenía que tener pautas mucho más claras y que debe haber una real carrera docente, donde el docente a medida que vaya avanzando en sus funciones, en su formación, deba ser reconocido y promovido en su carrera docente como ocurre en otras carreras, y no depender del juicio de pares, donde no siempre están muy claro su imparcialidad garantizada, ni la idoneidad de los pares, ni la neutralidad de los jurados Esas son las cosas que no suelen estar garantizadas, me parece que es una instancia que debiera ser revisada, tendrían que estar las pautas más claras. Y además no es tanto el cuello de botella, porque vos tenés la estructura de una cátedra, que es una estructura piramidal, donde hay un titular, un jtp, ayudantes, donde hay una sola cabeza, entonces pasa que por ahí hay docentes que no han sido evaluados de otro modo y no tienen otra posibilidad de promover que, que se vaya el titular, que se toma licencia por estrés.

P15. ¿Alguna experiencia buena?

R15. Sí cuando defendí mi tesis doctoral, fue una buena experiencia. Porque primero fui escuchado por gente que entendía del tema, del cual estaba hablando, además esta gente tenía interés por lo que se estaba exponiendo, eso hacía que sus preguntas y sus contestaciones se fueron transformando en una charla, donde hubo por ejemplo algunas sugerencias críticas con respecto a cuestiones de mi tesis, donde yo sentía que estaban haciendo aportes, más que una búsqueda de ver dónde puedo pellizcar.

P16. Me hablaste que vos ingresaste a la cátedra atraído por la personalidad de Copello, ¿Qué función ha tenido en tu vida este tipo de docentes?

R16. Fue el más destacado pero también Vilanova. Con vilanova curse una materia, era un tipo muy inteligente, despertaba mi interés por escuchar. Pero con Copello compartí 8 años de trabajo, qué fue un trabajo muy intenso, se trabajaba muy intensamente, además teníamos reuniones sociales, otro tipo de

	<p>encuentros una experiencia muy interesante.</p> <p>¿Para vos fue un docente memorable?</p> <p>Sí</p> <p>P17. ¿Que lo hizo memorable?</p> <p>R17. Me parece que lo que más me aportó, fue una visión diferente la psicología de la que yo tenía, opuesta. Porque hasta ahí, tenía una idea escolástica de la psicología, para mí había una sola opción, que era lo que yo ya había elegido. Eran verdaderamente tipos que te hacían pensar, vos los escuchabas hablar y empezabas a ver las cosas desde otro lugar y además eran personalidades fuertes.</p>
--	---

Otros documentos

A continuación se adjuntan los tres planes de Trabajos Prácticos de las Cátedras de radicación de cada uno de los entrevistados. Los planes pertenecen al año 2017.

https://mega.nz/#F!a1tnDD5T!BvMksW117ZuXh455_Vw05Q!m49EHSQB plan de trabajos prácticos de psicología jurídica año 2017

https://mega.nz/#F!a1tnDD5T!BvMksW117ZuXh455_Vw05Q!ntdkSSxC plan de trabajos prácticos de núcleos problemáticos 2017

https://mega.nz/#F!a1tnDD5T!BvMksW117ZuXh455_Vw05Q!esMHED5J plan de trabajos prácticos de epistemología de la psicología 2017.