



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Facultad de Humanidades

Carrera de Maestría en Docencia Universitaria

Tesis de Maestría

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Bosh
Fac. Humanidades
UNMDP

VOCES EN LA CONSTRUCCIÓN

*Las buenas prácticas de evaluación en la Universidad
a partir de las narrativas de los estudiantes*

Autor: Esp. Marcela C. López

Director: Dr. Luis Porta

Mar del Plata, julio de 2009

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE: LÍNEAS TEÓRICAS

CAPÍTULO I. EVALUACIÓN

I. EVALUACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

I. I. CONOCIMIENTO Y EVALUACIÓN

I. II. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

I. II. I. Evaluación alternativa vs. Evaluación tradicional

I. II. II. Evaluación cualitativa: métodos y técnicas como medios de aprendizaje

I. III. EVALUACIÓN EDUCATIVA

I. III. I. Conocimiento, educación y currículum como referentes de la evaluación

II. EVALUACIÓN Y NUEVA DIDÁCTICA

II. I. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. CRITERIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN

CAPÍTULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

II. I. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

II. II. LA INSTRUCCIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

II. III. I. Las estrategias de aprendizaje para el desarrollo

II. III. II. Rol del estudiante

II. III. LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO III. ABORDAJE METODOLÓGICO

III. ENCUADRE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

III. I. METODOLOGIA CUALITATIVA

III. II. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

III. II. I. El enfoque interpretativo y el enfoque crítico

III. II. II. El enfoque biográfico –narrativo

SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. I. OBJETIVO GENERAL

IV. II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

V. I. DISEÑO

V. II. PARTICIPANTES

V. III. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

VI. I. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

VI. I. I. Descripción de los participantes

VI. I. II. Análisis y discusión de las entrevistas estandarizadas
abiertas

VI. I. III. Análisis y discusión de las entrevistas en profundidad

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

REFERENCIAS

ANEXOS

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO 1: Dualidades identificadas por Álvarez Méndez entre la evaluación
alternativa y la evaluación tradicional

CUADRO 2: Datos demográficos y académicos de los participantes (N= 4).

RESUMEN

El objetivo del trabajo es presentar el análisis de las prácticas de evaluación docente a partir de las narrativas de estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología (UNMDP). Las prácticas evaluativas, desde la concepción *buena enseñanza*, deben permitir a los docentes acercarse a los estudiantes tratando de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en la que van construyendo sus saberes. A este respecto, los estudiantes son informantes claves ya que son ellos los que evalúan sus estrategias de aprendizaje en un acto analítico-introspectivo, acto que les permite recuperar y hacer conscientes los distintos tipos de procesos que ponen en juego al aprender y, reflexionar sobre los procesos que favorecieron su apropiación. Se utilizó una metodología de trabajo cualitativa con un enfoque crítico-interpretativo. Se realizaron entrevistas estandarizadas abiertas y entrevistas en profundidad a cuatro buenos estudiantes. El trabajo construye desde sus voces categorías didácticas de *buena evaluación* docente que se encuentran asociadas al desarrollo de diferentes *estrategias de aprendizaje*. Se espera, que los resultados puedan aportar nuevo conocimiento didáctico que vincule la teoría y la práctica en el nivel de enseñanza superior.

PALABRAS CLAVES

Evaluación – buena enseñanza – estrategias de aprendizaje – estudiantes universitarios -

apunte
en el escrito

so generalizar
76-77 Apple

ens. eval p. 82

ad. tenía práctica/contexto

obj. 83

mínimo / pers. / eval

NAD líder democrático

Olga

sin examen final

fusiones?

INTRODUCCIÓN

Abordar el tema de la evaluación implica el análisis de múltiples factores, teorías, dimensiones y paradigmas. Estebaranz García (1995), señala tres paradigmas, el paradigma técnico, donde la evaluación es considerada como control, como medición de lo aprendido. Desde este enfoque los resultados obtenidos a partir de la aplicación de pruebas estandarizadas, científicamente preparadas por expertos en evaluación o por los mismos profesores, son considerados como expresiones reales de lo aprendido por un estudiante. La función del profesor es la de un "técnico", es él quien de manera calificada aplica las pruebas a los estudiantes. El estudiante se considera el objeto de la evaluación y al igual que el profesor tiene muy poco o nada que decir sobre las pruebas, a las cuales debe responder en condiciones determinadas y controladas. Desde el paradigma hermenéutico la evaluación tiene como objetivo la comprensión, quedando descartada la evaluación en relación con la formulación de objetivos previos en términos de realizaciones concretas, ya que al definir los objetivos se inhibe la naturaleza exploratoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje y este último queda, entonces, reducido solo a conductas observables. En este paradigma, en contraste con el anterior, se comprometen los intereses, juicios y preocupaciones de todos los actores involucrados en la evaluación, en una cadena de interacciones y diálogos para establecer significados y sentidos en forma colegiada y continua. Por último, desde el paradigma crítico o evaluación para la acción, el juicio sobre la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en las situaciones educativas, ha de ser realizado por los participantes en ella y sólo adquiere su verdadera dimensión mediante la negociación de los significados libremente expresados y críticamente valorados. Estos mismos juicios, personal y colectivamente ejercidos, son actos de aprendizaje, de formación y de educación de los participantes, que tienen lugar en el marco de la práctica educativa.

A este respecto Rainolter, Malvassi, & Garmendia (2007) expresan que la evaluación como inherente al acto educativo, integra el campo de la didáctica

e involucra dos aspectos esenciales, la calidad de la enseñanza y la excelencia académica. En el primero se refleja el aporte de la evaluación como recurso válido para generar una reflexión crítica en torno a la tarea docente. En el segundo, se centra la atención en los destinatarios del proyecto educativo, sus logros y su proceso de construcción de los aprendizajes.

En el mismo sentido Pozo (1989) sostiene que uno de los objetivos de la enseñanza es promover de modo deliberado una serie de aprendizajes, para lo cual el docente habrá de generar un espacio apropiado de experiencias en el que confluyan un conjunto de situaciones de enseñanza. La actividad docente debe orientarse a promover la adquisición integrada de conocimientos, actitudes y estrategias. Estos tres elementos conformarían de algún modo los resultados de los aprendizajes, para cuya construcción los estudiantes harán activas una serie de operaciones mentales que constituyen los procesos que, aunque diversos, comparten la característica de ser internos al sujeto que aprende y por tanto observables sólo a través de sus consecuencias. Quedan definidas así, las estrategias de aprendizaje, como los diversos procedimientos que pone en juego un sujeto al aprender y abarca para alguno de ellos, desde el uso de simples técnicas y destrezas al dominio de estrategias complejas (Pozo & Postigo Aragón, 1993).

Palou de Maté (1998) resalta la importancia para un docente de realizar prácticas evaluativas que le permitan acercarse a los estudiantes tratando de comprender la lógica de apropiación de los conocimientos y la forma en la que van construyendo sus saberes. Esta doble mirada del aprendizaje de los estudiantes permite un análisis particular de la intervención docente, reubicando la evaluación en el campo de la enseñanza dentro de lo que Litwin (1998) denomina buena enseñanza. Desde esta concepción las acciones docentes tienen como objetivo favorecer, en sus estudiantes, procesos de construcción del conocimiento. Así, el análisis de las estrategias que ponen en juego los estudiantes durante el proceso de construcción de sus aprendizajes, y su relación con las acciones docentes, se presenta como un área de interés creciente dentro de la investigación educativa, aportando nuevo conocimiento al campo de la didáctica. En palabras de Porta (2006), este nuevo conocimiento

acerca de las buenas prácticas docentes, podría colaborar en la toma de decisiones en torno a la definición de una política de formación docente permanente.

A pesar de lo expuesto la evaluación de los aprendizajes no ha ocupado un lugar central dentro de la agenda clásica de la didáctica, si bien, según Litwin (1998) se ha afianzado como una categoría de debate, su importancia ha quedado "patológicamente" ligada a la acreditación, promoviendo en los estudiantes el interés por aprobar y no por aprender.

Sin embargo, si se considera que la evaluación es una de las actividades docentes que más repercusiones tiene sobre los estudiantes, uno de los principales desafíos para los profesores debiera ser efectuar prácticas de evaluación que contribuyan a un aprendizaje integral. Desafío que se acrecienta dentro del sistema educativo universitario, el cual posee características muy particulares y determinantes. A este respecto Zabalza Beraza (2001) reconoce a la evaluación como uno de los puntos más sensibles y débiles del actual sistema de enseñanza universitario. Asimismo, Palou de Maté (1998) sostiene que el peso otorgado socialmente a la acreditación, sumado a la pluralidad de significados del término evaluación, dificulta enormemente la tarea de darle a ésta el lugar privilegiado que se merece dentro del campo de la didáctica.

En este sentido, es posible que las prácticas docentes en la universidad se hayan tornado rutinarias y poco auto reflexivas. Porta (2006) manifiesta que parte de la carencia de la racionalidad de las prácticas pedagógicas se debe a que éstas se han generado sin procesos de reflexión, de crítica y de revisión permanente. A este respecto la investigación educativa debe permitir acortar las distancias entre la teoría y la práctica, recurriendo a las voces de profesores y estudiantes para generar respuestas adecuadas a este problema.

Así, investigar las prácticas de evaluación a partir del concepto de buena enseñanza, implica inscribirlas dentro de la concepción de nueva agenda de la didáctica (NAD). En el campo de la psicología cognitiva, donde el énfasis está puesto en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando el papel activo y responsable del mismo en su propio proceso de aprendizaje.

La buena enseñanza se encuentra, asimismo, entramada íntimamente con la enseñanza comprensiva (Litwin, 1998). Según Perkins (1995) la pedagogía de la comprensión debe capacitar a los estudiantes para que realicen una variedad de actividades vinculadas con el contenido que están aprendiendo -explicar, encontrar nuevos ejemplos, generalizar, etc.- dichas actividades requieren pensar, y el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Una enseñanza comprensiva favorece el desarrollo de la reflexión, el reconocimiento de analogías y contradicciones, etc., opuesta a la simple memorización y al conocimiento frágil o superficial, el aprendizaje gira así en torno al pensamiento y los estudiantes aprenden reflexionando sobre lo que aprenden.

En referencia a lo expuesto, el análisis de las buenas prácticas de evaluación, debe incluir el tratamiento de las características de la NAD en las acciones llevadas a cabo por los profesores y consideradas como buenas prácticas por parte de sus estudiantes. Inscribir a la evaluación dentro de la concepción de buena enseñanza, formando parte de la NAD, implica, entonces, no solo el estudio de la misma en relación con las prácticas de los docentes, sino también las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes.

Analizar la evaluación desde esta perspectiva significa que estudiantes y docentes reconozcan las posibles maneras de comprender de los estudiantes, promoviendo en ellos estrategias de metacognición que les permitan reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje. Poner en palabras estas reflexiones a partir de sus relatos, genera conocimiento didáctico que permite vincular la teoría y la práctica de la enseñanza.

PRIMERA PARTE

LÍNEAS TEÓRICAS

CAPITULO I. EVALUACIÓN

I. EVALUACIÓN: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

"La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los puntos fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto mas conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otros y el bosque parece inmenso" (Cardinet, 1986a. p. 5).¹

El concepto de evaluación posee una amplitud variable de significados posibles según las necesidades a las que sirva la evaluación y en función de las diferentes formas de concebirla. En el libro *Comprender y transformar la enseñanza*, Gimeno Sacristán (1992) relaciona las formas de concebir y practicar la evaluación con distintos factores:

1. La evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo.

¹ Citado por Gimeno Sacristán (1992)

2. Las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se trasmite.
3. Las concepciones que se tengan de la naturaleza de los estudiantes y del aprendizaje.
4. La estructuración del sistema educativo.
5. La despersonalización de la relación pedagógica, provocada por la masificación que lleva a una pérdida de conocimiento directo entre profesores y estudiantes.
6. La forma de entender la autoridad y el mantenimiento de la disciplina.

En lo expresado cobra sentido la cita precedente de Cardinet, en la cual comenzar a analizar la evaluación implica introducirse en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

I. I. CONOCIMIENTO Y EVALUACIÓN

Para Álvarez Méndez (2001) la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento, el conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de evaluación. La relación entre conocimiento y evaluación permite reflexionar acerca de por qué y para qué evaluar.

Diferentes corrientes filosóficas como el positivismo, la nueva sociología, la hermenéutica o la teoría crítica realizaron interpretaciones y lecturas distintas del conocimiento. Estas ideas se concretaron en concepciones curriculares diferentes y en consecuencia en distintas formas de evaluar.

Gimeno Sacristán (1992) destaca diferentes hitos en la evolución del pensamiento y de las prácticas de evaluación. Una primera tradición donde se otorgan calificaciones al rendimiento escolar de los estudiantes para permitir su graduación o determinar la aprobación de una asignatura, propiciando su selección y jerarquización. Una segunda etapa donde la preocupación por la objetividad en la medición de resultados educativos, junto al predominio de la

psicometría en la investigación y en las prácticas de medición psicológica, prestaron a la educación parámetros para realizar la evaluación con la intención de que fuese una tecnología precisa. Acorde con este pensamiento, entre los años sesenta y setenta se pretende organizar la práctica didáctica sobre la base de la teoría curricular de Tyler (1973)², considerando los efectos educativos como aquellos que se traducían en cambios de conducta, y por lo tanto eran observables y medibles mediante técnicas de evaluación. Así, la evaluación debía comprobar la consecución de los objetivos propuestos, según Tyler (1973):

En primer lugar significa que ella (la evaluación) debe juzgar la conducta de los estudiantes, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue. (p.109)

Puesto que la evaluación supone reunir elementos que certifiquen los cambios de conducta de los estudiantes, todo testimonio válido acerca de las pautas que procuran los objetivos de la educación constituye un método idóneo de evaluación. (p. 110)

La propuesta tyleriana se endureció más por el aporte de la psicología cognitiva de orientación conductista. La misma postulaba la necesidad de disponer de diseños de secuencias de instrucción muy estructurados que permitieran comprobar el progreso y los fallos concretos en cada uno de los pasos de aprendizaje necesarios para el dominio de una determinada unidad de contenido. Autores como Carroll, Glaser, Gagné y Briggs están en esta línea. Apoyados en esta concepción surgen los tests denominados *criteriales*, porque medían capacidades y aprendizajes en relación con un objetivo concreto que

² Citado por Gimeno Sacristán (1992)

expresa una competencia. En este sentido cada parte de una prueba de evaluación iba dirigida a comprobar la consecución de un componente de un objetivo o todo él (Gimeno Sacristán, 1992).

De acuerdo a Álvarez Méndez (2001) el conocimiento, para el positivismo, lo constituyen básicamente los hechos, los datos empíricos, como algo externo y ajeno al sujeto, excluyendo los procesos mentales del aprendizaje, así conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos. Como se expresó anteriormente, del positivismo surge la pedagogía por objetivos; al definir los objetivos en términos de realizaciones concretas se inhibe la naturaleza exploratoria de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta concepción la enseñanza consiste en modificar o cambiar la conducta del estudiante, no su forma de razonar, trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información. El modelo de evaluación que surge en este contexto cultural se reduce a la aplicación de pruebas objetivas, determinando adquisiciones según criterios previamente fijados, exige que el profesor traslade el conocimiento a respuestas medibles, precisas e inequívocas; desempeñando un papel decisivo, de un modo unidireccional.

A partir de intentar hacer de la pedagogía una práctica mas científica, la educación comenzó a adquirir una orientación que se alejaba de poder atender a individuos concretos y dar respuesta a contenidos educativos muy diversos. Es en esta etapa donde desde concepciones epistemológicamente distantes al positivismo, como la hermenéutica, la nueva sociología, la teoría crítica, la epistemología genética y el constructivismo se comenzaron a recuperar métodos propios de las ciencias sociales y la educación que habían sido desterrados como acientíficos desde la óptica positivista. Así, los métodos cualitativos comenzaron a admitirse como procedimientos válidos para comprender los hechos educativos. Sumado a lo anterior la incorporación del enfoque ambientalista en psicología y de los análisis ecológicos en educación, permitieron entender a la evaluación como el recurso que proporciona información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, información que debe ser valorada para ayudar a la toma de decisiones (Gimeno Sacristán, 1992).

Surgen, así, concepciones del conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesitan del contexto para ser entendidos e interpretados. La visión que ofrecen del conocimiento es práctica y situada. Quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber. La tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizajes de contenidos que son considerados valiosos en la sociedad. Desde estas concepciones quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace.

I. II. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Retomando a Álvarez Méndez (2001), evaluar con intención formativa no es igual a medir, calificar, examinar o aplicar tests. Sin embargo, la evaluación tienen que ver con actividades de calificar, medir, corregir, examinar, entre otras; éstas deben desempeñar un papel funcional e instrumental, la evaluación debe trascenderlas. La verdadera evaluación necesita tener en cuenta la presencia de "sujetos", para Álvarez Méndez (2001) el reto que cada docente tiene es no excluir a nadie de la participación del saber, teniendo presente que el fracaso escolar no depende exclusivamente de las capacidades naturales de los sujetos sino también de factores socioculturales, económicos, institucionales y didácticos.

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella se adquiere conocimiento. El profesor aprende para conocer y mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje de los estudiantes conociendo las dificultades que tienen que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que ponen en funcionamiento. El estudiante aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor.

Se necesita aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, se aprende de la evaluación cuando ésta se convierte en actividad de conocimiento y en acto de aprendizaje al momento de la corrección. Solo cuando se asegura el aprendizaje se puede asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes (Álvarez Méndez 2001).

I. II. I. Evaluación alternativa vs. Evaluación tradicional

Álvarez Méndez (2001) denomina evaluación alternativa a aquella caracterizada por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos involucrados, donde la evaluación no puede darse sin considerar al sujeto evaluado. El quehacer conjunto distingue este enfoque práctico de la evaluación tradicional identificada con una racionalidad técnica o instrumental, donde el profesor aplica técnicas y recursos en cuya elaboración no participa directamente (Cuadro 1).

Este modelo alternativo de evaluación se preocupa por la descripción e interpretación de los fenómenos que suceden en cada momento del proceso educativo, encuadrándose dentro de la llamada evaluación cualitativa (Álvarez Méndez, 2000).

Existen ciertas pautas caracterizadoras de este tipo de evaluación: la orientación sistémica y procesual, según la cual se toman en cuenta los contextos sociales, políticos y económicos en los que suceden los procesos evaluativos; la descripción e interpretación que se hace de lo que se está evaluando (evaluación situada); la preocupación constante por todo el proceso, no solo por el resultado final; la actividad esencialmente valorativa que realiza; entre otras. En esta interpretación no se pueden separar las formas de enseñar y de aprender de las formas de evaluar. En palabras de Álvarez Méndez (2000) "La evaluación cuantitativa descansa, más que en los medios, en la actitud, mentalidad y disposición nuevas y abiertas que conllevan a una redefinición y consecuentemente replanteo de la función docente".

CUADRO 1. Dualidades identificadas por Álvarez Méndez entre la evaluación alternativa y la evaluación tradicional

EVALUACIÓN ALTERNATIVA La evaluación desde la racionalidad práctica (acción comunicativa)	EVALUACIÓN TRADICIONAL La evaluación desde la racionalidad técnica (acción estratégica)
Evaluación formativa.	Evaluación sumativa.
Evaluación interna.	Evaluación externa.
Evaluación referida a principios educativos.	Evaluación referida a criterios o criterial y referida a normas o normativas.
Evaluación horizontal.	Evaluación vertical.
Evaluación dinámica.	Evaluación puntual.
Evaluación procesual.	Evaluación terminal.
Evaluación participada.	Heteroevaluación.
Evaluación compartida.	Evaluación individual.
Evaluación continua.	Evaluación postactiva.
Autoevaluación, co-evaluación.	Evaluación hecha por el profesor.
Pruebas de ensayo de elaboración y aplicación.	Examen tradicional, pruebas objetivas.
Preocupación por comprensión, por bondad.	Preocupación por fiabilidad, validez.
Interés por lo singular (estudio de casos).	Interés por la generalización (diseño experimental).
Subjetividad reconocida.	Objetividad como fin en sí misma.
Implicación, compromiso del profesor.	Distanciamiento en nombre de la imparcialidad.
Evaluación del aprendizaje.	Medida del rendimiento escolar.
Credibilidad.	Fiabilidad.
Atención puntual a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Centrado en el resultado o logro de objetivos.
Calidad/equidad.	Eficacia/eficiencia/rentabilidad
Enseñanza dirigida a la comprensión.	Enseñanza dirigida al examen.
Lo más valioso se identifica por su interés formativo.	Lo más valioso se identifica con lo más valorado, lo que más puntúa.
Corresponsabilidad y compromiso.	Neutralidad y distanciamiento.
Recogida de información por distintos medios.	El examen constituye la fuente de información.
Explicitación de los criterios de evaluación.	Los criterios de evaluación suelen ser implícitos.
Evaluación integrada en tareas de aprendizaje.	La evaluación ocupa espacio y tiempo aparte.
La evaluación sigue principios recogidos en el proyecto educativo	La evaluación es ejercida según el estilo de cada profesor.
Negociación de criterio de evaluación.	Aplicación de criterios no explicitados.
Actividad de conocimiento y aprendizaje.	Acto de control y sanción.
Ecuanimidad	Imparcialidad.
Flexibilidad.	Programación
Profesor investigador.	Profesor experto en conocimientos académicos.
Desarrollo profesional	Instrumento administrativo del profesor.
Ejercicio ético.	Ejercicio técnico.
Orientada a la práctica.	Orientada por la programación al examen.
Honestidad.	Imparcialidad.
Guiada por los principios curriculares.	Orientada a los resultados.
Acción justa.	Acción neutra.
Valoración.	Medición.
Equitativo.	Elitista.
Subjetividad ejercida responsablemente.	Objetividad controlada técnicamente.
Interés ético.	Interés técnico.
Participación del alumno.	Intervención del profesor.
Atiende a la globalización de los contenidos.	Centra su atención en unidades discretas.
Comprensión.	Indicadores de conducta.
Comprensión procesual del rendimiento.	Explicación causal del rendimiento.
Conocimiento interdisciplinar.	Centrado en cada disciplina aisladamente.
Responsabilidad y autonomía docente asumidas.	Rendimiento de cuentas, control externo.

I. II. II. Evaluación cualitativa: métodos y técnicas como medios de aprendizaje

El cambio en el enfoque y en la concepción de todo el proceso de evaluación, debe llevar necesariamente a un cambio en el papel que deben desempeñar las técnicas en la implementación de la evaluación. Pensar en el método implica preguntarse para qué y para quién y desentrañar las variables que dificultan y condicionan la elección. En palabras de Ernest House (1980:225)³ "...si un método es aplicado a una situación en la que es inapropiado, las posibilidades de una evaluación pobre se multiplican". Es interesante, entonces, pensar en una pluralidad metodológica donde el docente haga uso de aquellos métodos disponibles que mejor se ajusten a la situación y puedan captar el valor y el grado de lo aprendido y el modo en que se ha realizado el proceso.

Los exámenes deben estar al servicio del aprendizaje, de la enseñanza, del currículum y del sujeto que aprende. La evaluación debe estar orientada a la mejora de la práctica educativa que se está realizando, a optimizar el desarrollo del currículum y orientada a satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes. Para Álvarez Méndez (2001) quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. El quehacer del profesor consiste en despertar en los estudiantes la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. El aprendizaje necesita darse durante la evaluación, así, el docente se transforma en intérprete y recreador de conocimiento y la evaluación llega a ser, por esta vía, una estrategia de investigación inherente al proceder didáctico.

³ Citado por Álvarez Méndez (2000)

I. III. EVALUACIÓN EDUCATIVA

En su libro *Evaluar para conocer, examinar para excluir* Álvarez Méndez (2001) destaca ciertos rasgos que las prácticas actuales de evaluación deberían poseer:

1. Deben ser democráticas, con este término se alude a la participación activa de docentes y estudiantes en el proceso de evaluación. Los estudiantes deben poner en práctica sus conocimientos y sentir la necesidad de defender sus ideas, sus razones. En el momento de la evaluación es donde deben surgir las dudas, las inseguridades; con la intención de superarlas y así apropiarse del conocimiento.
2. Deben estar siempre al servicio de docentes y estudiantes. Las evaluaciones deben estar al servicio de la práctica para mejorarla y deben ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.
3. La negociación debe cumplir un papel importante para interpretar las prácticas evaluativas. Se negocia el papel que cada actor debe asumir, los criterios que se van a aplicar al momento de la corrección y la calificación, el modo en que se va a brindar la información, etc.
4. Deben ser transparentes. Los criterios de valoración y de corrección han de ser explícitos, públicos y publicados. Así como negociados entre docentes y estudiantes, favoreciendo mayor ecuanimidad y equidad.
5. Deben estar integradas en un *continuum*. Ser procesuales, continuas, formar parte del currículum y del aprendizaje.
6. Deben ser formativas, motivadoras, orientadoras, no sancionadoras. Las prácticas evaluativas deben promover un pensamiento crítico en los estudiantes.
7. Las autoevaluaciones debe llevar a una autocalificación, favoreciendo la participación democrática que garantice el

ejercicio justo de la evaluación, en la que cada sujeto interesado pueda hacer valer su propia palabra.

8. Deben ser un ejercicio responsable. La responsabilidad del docente esta en garantizar la pertinencia de todo aquello que los estudiantes estudien, lean y aprendan. La de los estudiantes consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje.
9. Deben estar orientadas a la comprensión y al aprendizaje, no al examen.
10. Deben estar centradas en la forma en la que el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende

I. III. I. Conocimiento, educación y currículum como referentes de la evaluación

¿Cuál es la verdadera función de la evaluación educativa? ¿Se evalúa para conocer? ¿El conocimiento que los docentes consideran válido representa realmente el saber de los estudiantes? ¿Cuál es el rol de los estudiantes?.

Como fuera expresado anteriormente son muchas las funciones que se le asignan a la evaluación educativa: funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información, de retroalimentación, de control; de formación, selección y certificación; entre otras (Álvarez Méndez, 2001). Esta variedad de funciones provoca confusión y poca transparencia en el proceso de evaluación. Esclarecer la relación que se establece entre conocimiento, educación, currículum y evaluación puede permitir a los docentes actuar y decidir correctamente.

Las finalidades que persigue la educación, así como el valor del conocimiento y la concreción académica del currículum, deben orientar y guiar a la evaluación. Cuando es la evaluación la que condiciona y orienta al conocimiento y el currículum, el conocimiento deja de ser un valor en sí mismo, los contenidos pierden su facultad formativa y significación cultural y el

currículum se convierten en una vía que canaliza los intereses hacia un éxito inmediato.

De la misma forma si la enseñanza se orienta al examen y el aprendizaje está condicionado por la presión de los mismos, se distorsiona el currículum desplazando el interés hacia factores de medición. Los estudiantes terminan confundiendo lo que merece la pena aprender con lo que se sospecha será tomado en un examen, quedando al margen el valor intrínseco de los contenidos de aprendizaje.

Álvarez Méndez (2001) expresa que el aprendizaje y consecuentemente la evaluación deben estar orientados por el currículum. Una buena enseñanza contribuye positivamente a hacer bueno el aprendizaje, y una buena actividad de enseñanza y de aprendizaje hace buena la evaluación. Igualmente una buena evaluación hace buena la actividad de enseñanza y buena la actividad de aprender.

Lo expuesto se promueve dentro de una concepción educativa donde la enseñanza debe llevar a la comprensión, solo hablando con los estudiantes o dándole la oportunidad de que puedan demostrar su propio proceso, se puede evaluar "el proceso". En esta dinámica los errores dejan de ser un elemento de penalización para convertirse en factores de aprendizaje, superarlos es competencia del profesor y el estudiante juntos. Así el docente estará orientando y ayudando formativamente a que el estudiante desarrolle sus capacidades y habilidades de aprendizaje, a la vez que lo prepara para nuevos aprendizajes. Asimismo, cuando al estudiante se le reconoce el derecho a equivocarse se le abre la posibilidad de desarrollar sus capacidades (Álvarez Méndez, 2001).

II. EVALUACIÓN Y NUEVA DIDÁCTICA

Palou de Maté (1998) concibe a la didáctica como la teoría de la enseñanza que tiene como finalidad el estudio de la intervención docente en los procesos del conocimiento por parte de los estudiantes en un contexto

sociohistórico determinado. Desde esta concepción las prácticas de evaluación son constitutivas de las prácticas pedagógicas, mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender. Así, la evaluación proporciona datos que permiten replantear y desplegar diferentes estrategias de enseñanza. En su escrito *La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación* (1998), Palou de Maté expresa que una de las razones fundamentales que justifica la evaluación es la de concebir al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, donde el intercambio de significados se produce en el reconocimiento de la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes y en la posibilidad de replantear las estrategias de enseñanza.

En este mismo sentido para Litwin (1998) analizar el concepto de evaluación desde una perspectiva didáctica implica el estudio de la evaluación en relación con las prácticas de los docentes y las implicancias en el aprendizaje de los estudiantes:

...evaluar implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje; atribuirles un valor a los actos y a las prácticas de los docentes y, atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde una perspectiva didáctica, significa también el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender (p.13).

...implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes...el lugar propicio de la evaluación tiene que ver con el lugar de producción del conocimiento y la posibilidad, por parte de los

docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso (p.16).

Asimismo Celman (1998) reubica a la evaluación dentro de la enseñanza y el aprendizaje:

...la riqueza de la evaluación consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos. Genera información respecto de la calidad de la propuesta de enseñanza, convirtiéndose en una herramienta que permite comprender y aportar a un proceso, dando cuenta de cuales son los cambios cognitivos que van ocurriendo en los estudiantes (p. 49).

La autora considera que es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento, en la medida que se cumplan al menos dos condiciones:

1. Intencionalidad: los estudiantes deben estar interesados en la evaluación para que ésta pueda construir conocimiento fundado, autónomo y crítico.
2. Posibilidad: los estudiantes deben poder desplegar ante las evaluaciones cierto grado de autonomía, autoestima y autovalía personal.

De estos conceptos se desprende el lugar central que debieran ocupar las propuestas de evaluación en las propuestas didácticas, y la importancia de garantizar la pertinencia y calidad de las mismas en la búsqueda de generar conocimiento válido que permita retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo en palabras de Palou de Maté (1998) el peso

otorgado socialmente a la acreditación, sumado a la polisemia del término evaluación dificulta enormemente la tarea de darle a ésta el lugar privilegiado que se merece dentro del campo de la didáctica.

II. I. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN. CRITERIOS PARA SU CONSTRUCCIÓN

Cada tipo de instrumento permite evaluar diferentes aspectos de los aprendizajes de los estudiantes, el docente debe garantizar la pertinencia y la calidad de los mismos. Camilloni (1998) expresa que el principal desafío a la hora de pensar en la evaluación consiste en construir criterios que permitan elaborar juicios de valor acerca de lo que la información recogida significa en términos de aprendizaje para los estudiantes. Estos deben ser formulados, explicitados y previamente valorados entre los miembros de un mismo equipo docente y con los estudiantes.

Según Camilloni las características generales que los instrumentos de evaluación deben reunir son validez, confiabilidad, practicidad y utilidad. Se dice que un instrumento es válido cuando realmente evalúa lo que se pretende evaluar con él. En correspondencia con lo expuesto, se considera que la validez de un instrumento no puede ser determinada de manera absoluta, sino en relación con una situación específica: logros de aprendizaje, grupo de estudiantes, circunstancia y momento del aprendizaje. Se requiere, asimismo, información acerca de cuáles fueron los criterios que han precedido a la construcción y administración del instrumento. La validez de contenido consiste en definir preguntas centrales que abarquen cuestiones fundamentales significativas en el aprendizaje de los estudiantes, en este sentido la construcción del instrumento debe superar la distancia existente entre la gran cantidad y variedad de contenidos y la brevedad en los tiempos destinados a la evaluación, para no fatigar a los estudiantes, lo cuál conduciría a desvirtuar el significado cognitivo de sus respuestas. El diseño curricular es un recurso fundamental sobre el que se apoyará la estimación de validez de contenido. Por

su parte, la validez predictiva se refiere a la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño posterior de los estudiantes en aquellos aspectos que corresponden al área evaluada por estas pruebas. La validez de construcción refiere a que cada uno de los instrumentos que integran un programa de evaluación deben ser contruidos de acuerdo a los principios de la o las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico, sino las decisiones que se tomen a partir de los datos obtenidos carecerán de legitimidad. La validez manifiesta apunta a que los programas e instrumentos de evaluación deben ser percibidos por los estudiantes como instancias adecuadas de evaluación; la validez de significado está dada por encontrar el punto adecuado en el que debe ubicarse la dificultad que presenta la prueba de evaluación para que tenga significado para el estudiante y constituya un desafío; y la validez de retroacción impone la realización de acciones de corrección que permitan recuperar el verdadero sentido didáctico de la evaluación.

En relación con el criterio de confiabilidad, se dice que un instrumento es confiable cuando une exactitud en la medición y sensibilidad para apreciar la presencia y las diferencias de magnitud de los rasgos que mide. Así, la confiabilidad de un instrumento depende de su estabilidad, exactitud, su sensibilidad y su objetividad. Entre los factores que la afectan se encuentran la longitud y duración de la prueba, y las condiciones de administración del instrumento.

La practicidad resulta de la conjunción de tres aspectos: administrabilidad, facilidad de análisis e interpretación de los resultados y elaboración de conclusiones y, economía de tiempo, esfuerzo y costo de su utilización.

Por último la utilidad resulta de la capacidad del instrumento de satisfacer las necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiría responder la pregunta esencial en un programa de evaluación: ¿qué usos se les dará a los resultados obtenidos?

Lipman (1997), a su vez, sostiene como criterios de las prácticas evaluativas la representatividad (implicación del tema tratado en un conjunto

de temas), la significación (valor o importancia del tema) y la diferenciación cognitiva (proceso reflexivo involucrado: memoria, traducción, análisis, síntesis, resolución de problemas, etc.). En este mismo sentido Celman (1998) expresa que para que la evaluación se constituya en una evaluación de calidad debe existir relación entre el enfoque con el cual el docente se dirige a un área de conocimiento, el grado de pertinencia del objeto evaluado, las operaciones cognitivas que se prioricen, las preguntas que se realicen, los sujetos involucrados y el contexto.

CAPITULO II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

II. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

El concepto de estrategias de aprendizaje pertenece al campo de la psicología cognitiva y refiere en términos generales a los diversos procedimientos que pone en juego un estudiante al aprender.

En una revisión realizada por Cuevas González, González Cabanach, Fernández Suárez, & Valles Arias (1998) sobre los aportes más relevantes al concepto de estrategias de aprendizaje, se refleja la amplia gama de definiciones existentes al momento de delimitarlo. Según Winstein & Mayer (1986) las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación". De la misma forma, Dansereau (1985) y Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como "secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información". La importancia de esta última definición radica en dos conceptos fundamentales: secuencias integradas y secuencias elegidas con un propósito. Estos conceptos hacen referencia a procesos integrados que pueden llegar a ser contruidos por el estudiante, conocidos y utilizados, en función de demandas específicas de las tareas de aprendizaje.

Para Genovard & Gotzens (1990), las estrategias de aprendizaje pueden definirse como "aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender". Esta definición delimita dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje: por un lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación.

Asimismo, Beltran (1993) las define como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento, añadiendo dos características esenciales al concepto: que sean directa o indirectamente manipulables y que tengan un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción. Desde un paradigma constructivista, este carácter propositivo e intencional, dotado de un cierto nivel de conciencia metacognitiva, convierten el concepto de estrategia en algo más que un mero producto del comportamiento metacognitivo. Para García Madruga, Martín, Luque, & Santamaría (1995) lo que verdaderamente permite establecer diferencias con otras secuencias de operaciones mentales es un particular modo de actuar que se traduce en una utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta e implican según León (1999) un determinado nivel de representación mental.

Otros autores como Schmeeck (1988) y Schunk (1991) definen las estrategias de aprendizaje como secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

En esta misma línea Monereo, Castelló, Clariana, Palma, & Pérez (1994), definen las estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. Este concepto es reformulado posteriormente por los mismos autores al plantear que las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones, conscientes e intencionales, que consisten en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplimentar un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción.

A partir de las definiciones presentadas, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia, entre los autores más representativos en este campo, en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del estudiante ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir.

II. I. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De los conceptos desarrollados anteriormente se desprenden tres características esenciales a toda estrategia (Montanero Fernández & León, 2009): *su serialidad, su interactividad y su funcionalidad*. En primer lugar, la estrategia cognitiva está indisolublemente asociada al terreno de lo procedimental y, por lo tanto, se caracteriza por su naturaleza *serial y secuencial*. Según Coll (1992), una estrategia es un tipo particular de procedimiento. Así, un procedimiento puede ser ejecutado de forma ciega o incluso conectando unas acciones con otras de modo arbitrario o, por el contrario, de forma autorregulada, adaptando dichas acciones a las condiciones que presenta cada tarea, en cada momento del proceso de ejecución. Esto último, se constituye en la característica esencial del procedimiento estratégico. En segundo lugar, la *interactividad*, implica no sólo un conocimiento declarativo sino también condicional, que posibilite una planificación por parte del estudiante de los objetivos, así como del modo de alcanzarlos en función de factores internos y externos a la propia tarea. Por último, las estrategias tienen *una función de mediación y regulación de los procesos cognitivos*.

Pozo & Postigo (1993) resumen los rasgos más destacados de las estrategias de aprendizaje en los siguientes:

- a) Su aplicación no es automática, sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.
- b) Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquéllos que él cree más adecuados.
- c) Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo -y no sólo mecánico o automático- de las mismas.

Con referencia a este último punto, algunos autores han indicado (Prieto & Pérez, 1993) que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea. De hecho, una de las diferencias importantes entre estudiantes expertos y novatos en la resolución de un problema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema.

Para finalizar y siguiendo a Cuevas González, et al. (1998), puede expresarse que los rasgos esenciales que están incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes: a) son acciones que parten de la iniciativa del estudiante, b) están constituidas por una secuencia de actividades, c) se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y d) son deliberadas y planificadas por el propio estudiante. De esta manera se corresponden con actividades potencialmente conscientes y controlables, siendo un rasgo importante de cualquier estrategia el estar bajo el control del

estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas.

II. II. CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Existe un acuerdo en la literatura en establecer tres grandes clases de estrategias de aprendizaje: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas y las estrategias de manejo de recursos (Valle, 2000).

1. Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. Son un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de una determinada meta de aprendizaje. Para Kirby (Cuevas González et al., 1998) este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son específicas para cada tarea, relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas.

Weinstein y Mayer (Pérez Martínez, 2007) distinguen tres clases de estrategias cognitivas: a) de repetición, b) de elaboración y c) de organización. Las primeras consisten en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Es un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo. Las estrategias de elaboración integran los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Las estrategias de organización intentan combinar los elementos informativos seleccionados de un modo coherente y significativo. Otro tipo, dentro de las estrategias cognitivas, son las de selección, cuya función principal es la de seleccionar aquella información mas relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. Weinstein y Mayer (Cuevas González et al., 1998) definen el aprendizaje significativo como un proceso en el que el estudiante se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente e integrarla en la estructura de conocimientos ya existente. Al mismo tiempo, algunos autores, basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1989) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2. Las estrategias *metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. Según Kirby (Cuevas González et al., 1998), este tipo de estrategias serían macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

En la revisión realizada por Cuevas González et al. (1998) los autores expresan que el conocimiento metacognitivo se refiere a un proceso de

utilización del pensamiento reflexivo, para desarrollar el conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado. Así, el conocimiento metacognitivo requiere conocimientos de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia. En relación con las variables personales está el conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas. Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. Por último, las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea.

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de del conocimiento metacognitivo. A lo que se debe añadir la regulación y control que el propio estudiante debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (Cuevas González et al. 1998), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un estudiante pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuándo conviene recurrir a ellas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein & Mayer (1996) denominan como *estrategias de control de la comprensión*. Según Monereo et al. (1994) estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

3. Las *estrategias de manejo de recursos* son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (Pérez Martínez, 2007). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender. Esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto. Este tipo de estrategias coinciden con lo que Winstein y Mayer (Pérez Martínez, 2007) llaman *estrategias afectivas* y otros autores como Beltrán (1993) denominan *estrategias de apoyo*, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Estas estrategias tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce el aprendizaje (Pozo, 1989). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría se relacionan con la disposición afectiva y motivacional del estudiante hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo (Cuevas González et al. 1998). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares.

Lo expuesto indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persiguen, tanto al tipo de metas académicas (por ejemplo, metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular. Straka (1997) plantea que las estrategias de aprendizaje describen al ser motivado y autodirigido, quien dispone del correspondiente saber fundamental y es capaz de planificar su aprendizaje en forma autónoma y bajo su propia responsabilidad; de organizarlo, aplicarlo, controlarlo y valorizarlo, sea en colaboración con otros o individualmente. Este autor, reconoce que las estrategias de aprendizaje se centran en categorías básicas orientadas a la administración de recursos,

organización de las condiciones básicas personales e impersonales del aprendizaje, la obtención de información, colaboración con otras personas; determinación de la secuencia, planes orientados a los objetivos de un proceso de aprendizaje, planificación del tiempo, planificación de las etapas, planificación de las fases de distensión y la implementación.

II. III. LA INSTRUCCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En el campo educativo, la instrucción de estrategias de aprendizaje no sólo se considera compatible con el paradigma constructivista del aprendizaje (Coll, 1990), sino que su inclusión en el currículo se ha concebido como un medio imprescindible para que los estudiantes *aprendan a aprender* durante el desarrollo de su educación. El constructivismo ha brindado la posibilidad de valorar al estudiante como el ser activo que construye el conocimiento, centrado en su actividad mental y conocimiento previo, donde la función del profesor es conectar los procesos de construcción del conocimiento del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado (Pérez Martínez, 2007). Las estrategias de aprendizaje encuadradas dentro del enfoque psicológico constructivista, son elementos que permiten explicar la intención de profesores e investigadores para lograr el desarrollo intelectual del estudiante y el perfeccionamiento del sistema docente.

La concepción vigotskiana de zona de desarrollo próximo (Vigotski, 1987), considera que en el aprendizaje la influencia de cualquier persona significativa en la solución de una tarea, posibilita el posterior dominio de esos instrumentos psicológicos y que el estudiante sea capaz por sí solo de realizar la tarea. La ayuda pedagógica que estimula el uso de las estrategias de aprendizaje se basa en la idea vigotskiana de los niveles de ayuda, concebidos como apoyos brindados para la solución de la tarea e instrumentos psicológicos que al dominarlos permitirán al estudiante realizar la tarea en cuestión y regular su comportamiento. Vigotski enfoca la ayuda como la forma en que el estudiante logrará realizar acciones que hasta el momento solo puede realizar

en cooperación con otros. El apoyo pedagógico permite ese dominio posterior de herramientas psicológicas para lograr realizar estas acciones y a la vez autodesarrollarse. Con esta ayuda se intenta promover la reflexión del estudiante sobre sus recursos personales y la tarea en cuestión, su motivación y estimular su desarrollo. La ayuda pedagógica permite que se estimule en el estudiante su carácter activo, posibilitándole mayor participación e implicación en la autorregulación del proceso (Pérez Martínez, 2007).

La connotación de las relaciones con el otro significativo, varía sensiblemente en función del período evolutivo, adquiriendo con el desarrollo, mayor valía la relación entre iguales, en especial en los contextos educativos, a la par de la relación consigo mismo como máxima expresión de madurez personal, que se constituye en una meta primordial de la Educación Superior.

II. III. I. Las estrategias de aprendizaje para el desarrollo

Se concibe las *estrategias de aprendizaje para el desarrollo*, como un proceso complejo, donde los contenidos psicológicos se combinan de manera distintiva, a partir del carácter activo que asume el estudiante en la dinámica de su aprendizaje, logrando niveles superiores de autorregulación del comportamiento. Su esencia radica en la posibilidad de autoestimulación de los mecanismos y configuraciones psicológicas superiores expresadas en la reflexión, motivación y el autodesarrollo. Estas estrategias trascienden las ya desarrolladas concepciones cognitivistas y constructivistas de estrategias de aprendizaje, al ser una vía para promover la formación y estructuración de contenidos psicológicos altamente elaborados a nivel individual por el estudiante, de manera tal que permite la autoestimulación de mecanismos y formaciones psíquicas nuevas (Otero Ramos, Nieves Achón, Pérez Martínez, & Martínez Verde, 2007).

En este intento de fomentar en el estudiante la autonomía en su proceso de desarrollo, emergen dos características de las estrategias de aprendizaje para el desarrollo: la autoestimulación del desarrollo integral en los estudiantes y la autodeterminación a lo largo del proceso de aprendizaje y desarrollo.

Ambos procesos aparecen integrados a través de la posición consciente e intencional de los objetivos personales y profesionales, los recursos cognitivos, afectivos y volitivos (Pérez Martínez, 2007).

El estudiante asume un papel protagónico en el uso de estrategias desarrolladoras, a partir de la implicación en situaciones educativas que cada vez le exijan niveles superiores de estructuración psicológica. En esta dimensión, la expresión de la reflexión como mecanismo de autorregulación, permite la autoimplicación del sujeto en su dinámica psicológica, a la hora de enfrentar las situaciones educativas propiciadoras de dicho autodesarrollo. Las formas de analizar la actividad, de buscar soluciones, de valorar, crear, planificar y trascender su nivel actual, le permiten contar con recursos que conforman contenidos psicológicos altamente configurados. Desde esta concepción, el estudiante reflexiona cuando aprende, en tanto se provoca no solo una valoración de dicha situación de aprendizaje o de sus recursos intelectuales, sino también se enriquecen los contenidos y funciones psíquicas superiores en las configuraciones reguladoras de su comportamiento (Otero Ramos et al., 2007).

Asimismo, la motivación en su integración cognitivo-afectiva juega un papel determinante en las estrategias de aprendizaje para el desarrollo, ya que facilita la integridad y disposición positiva del estudiante, logrando nuevas formas de autorregulación del comportamiento que se configuran de manera jerárquica, con mayor riqueza de contenido y sentido psicológico. Las estrategias de aprendizaje desde esta visión potencian el desarrollo de procesos relacionados con las formaciones complejas como la autovaloración, el autoconocimiento, el autoconcepto, la autoestima y los proyectos de vida. El estudiante a partir de ello valora no solo el resultado de la actividad, sino la implicación en el proceso, sus logros y deficiencias. Se incentiva la crítica y la autocrítica, así como otros mecanismos psicológicos que le permiten activar una dinámica desarrolladora. A través de este proceso el estudiante puede realizar y valorar un sistema de acciones y relaciones encaminadas a estimular la autonomía, trascendiendo el marco áulico, con intenciones de desarrollo personal. En esta regulación consciente los objetivos guían el proceso y

proponen el equilibrio entre los intereses personales y sociales, como vía para lograr la autorrealización (Otero Ramos et al., 2007).

Además, este tipo de estrategias crean en el estudiante, la necesidad de autoayuda. Como parte del proceso integrador que se propone, la autoayuda se convierte en el uso eficiente de instrumentos psicológicos que permiten la autorregulación del comportamiento y la autoestimulación del desarrollo. Así, se convierten en portadoras de instrumentos que dotan al estudiante de nuevas oportunidades de control de su comportamiento y posibilitan la propia actividad de aprendizaje, así como la satisfacción ante las demandas de la tarea docente a la cual se enfrenta.

Desde esta perspectiva teórica, enseñar es sobre todo ayudar a los estudiantes en el proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos, es proporcionar en cada momento del proceso constructivo, la ayuda que necesitan para seguir progresando en la autogestión de su aprendizaje. Los procesos de mediación que se ofrecen a través de las ayudas pedagógicas son una vía a través de la cual devienen en sistemas de ayudas ajustadas, donde todos y cada uno de los estudiantes pueden asumir el proceso desde su individualidad.

II. III. II. Rol del estudiante

La concepción vigotskiana convierte al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y sitúa su capacidad de aprender en un lugar prioritario dentro del proceso educativo, superando los intentos que, desde otras concepciones teórico-metodológicas, tratan de ubicar el centro en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en otros elementos dentro de la didáctica pedagógica.

Todas las definiciones de estrategias de aprendizaje que se han desarrollado coinciden en el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre las actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar su aprendizaje. Dando cuenta que no es suficiente con disponer de estrategias de aprendizaje adecuadas, sino que el estudiante debe saber cómo, cuándo y por qué utilizarlas, controlar su mayor o

menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Además, es preciso que tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para poner en marcha las estrategias como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de una tarea.

En este sentido Symons, Snyder, Cariglia Bull & Pressley (Cuevas González et al. 1998) expresan:

Un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. A continuación se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente.

Asimismo, retomando el papel trascendental que tiene la metacognición en todo este proceso, es importante recordar que aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es la metacognición una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias. La metacognición guía el uso efectivo de estrategias en dos direcciones: en primer lugar, como fuera expresado anteriormente, los estudiantes deben poseer conocimiento sobre estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y en segundo lugar el estudiante tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea. Cuando un estudiante controla la eficacia de las estrategias y adapta las mismas a nuevas situaciones de aprendizaje, él aprende más sobre ellas, así como dónde, cuándo y por qué utilizarlas.

La mayor parte de los estudios actuales sobre el aprendizaje escolar (Cuevas González et al. 1998) coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Así, los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo, concentración y persistencia son, probablemente, los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje.

Sin embargo, se debe tener presente que cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje, éste no puede quedar sólo reducido al análisis y puesta en marcha de determinados recursos cognitivos que favorecen el aprendizaje, sino que es preciso, considerar también los aspectos motivacionales y disposicionales que son los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Así, aunque para realizar un óptimo aprendizaje sea necesario saber cómo hacerlo, también se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz (Monereo et al., 1994).

La integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje y la consideración del estudiante como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conducen, en la actualidad, a una convergencia en la manera de enfocar el estudio de los posibles determinantes del aprendizaje. La visión que tiene el estudiante de sí mismo, cuáles son las metas y los objetivos que pretende alcanzar son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje (Pozo, 1989). Sumado a esto es importante tener en cuenta que para alcanzar dichas metas, el estudiante debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

Estas pautas de actuación son muy semejantes a lo que Borkowski y Muthukrishna (Cuevas González et al. 1998) consideran como rasgos esenciales de un buen procesador de la información, lo que implica la integración de variables cognitivas, motivacionales, personales y situacionales dentro de los componentes principales del sistema metacognitivo. Según estos autores, las características más relevantes de estos sujetos son las siguientes: a) conocen

un amplio número de estrategias de aprendizaje, b) comprenden cuándo, dónde y por qué estas estrategias son importantes, c) seleccionan y controlan las estrategias, y son muy reflexivos y planificadores, d) adoptan un punto de vista incremental respecto al desarrollo mental (de la inteligencia), e) creen en el esfuerzo desplegado cuidadosamente, e) están motivados intrínsecamente, orientados hacia las tareas y tienen metas de aprendizaje, f) no tienen miedo al fracaso, de hecho, piensan que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no se muestran ansiosos ante los exámenes, sino que los consideran como una oportunidad para aprender, g) tienen imágenes concretas y variadas de las situaciones tanto deseadas como temidas de un futuro próximo y lejano, h) tienen conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos, i) tienen una historia de haber contado con el apoyo necesario en todas estas características, tanto por sus padre, por la escuela y por la sociedad en general.

II. III. LA EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Es importante destacar que las estrategias de aprendizaje que desarrollan los estudiantes están en íntima relación con las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los docentes, pero también con los contenidos disciplinares de las distintas áreas de estudio. La importancia, en cada área o disciplina, radica en poder promover procesos favorecedores de instancias metacognitivas que posibiliten en los estudiantes la toma de conciencia y la reflexión crítica. Se debe tener en cuenta que, como docentes, se esta promoviendo la construcción y puesta en práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje constructivo y deben basarse en relaciones conceptuales pertinentes que posean sustento en significaciones personales.

Para evaluar las estrategias de aprendizaje se debe ensamblar los datos suministrados por el proceso de evaluación con los procesos y estrategias cognitivas utilizadas por los estudiantes para aprender. Evaluar las estrategias de aprendizaje, en primera instancia, es una tarea que apunta a conocer y

comprender los procesos que permitieron a los estudiantes apropiarse del conocimiento. En segundo término, implica reflexionar y juzgar acerca de la calidad y eficacia de dichas estrategias y la adecuación de su elección al objeto del aprendizaje en cuestión.

Para Celman (1998), la evaluación de las estrategias de aprendizaje es útil tanto para el docente como para los estudiantes porque significa poder tomar conciencia a partir del análisis evaluativo de: a) cuáles son las formas en que se aprende mejor, b) cuándo y por qué aparecen obstáculos y dificultades, c) cómo se recuerda mejor, d) cuáles son los dominios de conocimiento que se tienen más desarrollados y cuáles menos, e) cuál es el grado de conocimiento que se posee sobre cada estrategia de aprendizaje y f) cuál es el uso y aplicación pertinente de las mismas a situaciones particulares.

Los estudiantes evalúan sus estrategias de aprendizaje a través de actos analíticos introspectivos, que le permiten recuperar y hacer conscientes los distintos tipos de procesos que ponen en juego al aprender. A su vez deben poder reflexionar sobre su pertinencia y calidad para la apropiación y manejo de los contenidos, así como su eficacia respecto del tiempo y esfuerzo empleados.

Los docentes para poder evaluarlas deben poder hacer posible su explicitación y, a través de ella, transparentarlas, intentando comprender las razones de su construcción y/o elección como modo de conocimiento. Según Celman (1998) es necesario observar, preguntar, registrar y aportar elementos para promover las reflexiones del estudiante.

CAPÍTULO III. ABORDAJE METODOLÓGICO

III. ENCUADRE TEÓRICO-METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

III. I. METODOLOGIA CUALITATIVA

En su libro *Introducción a los métodos cualitativos* Taylor & Bodgan (2000) refieren una serie de atributos acerca de la metodología cualitativa, entre ellos:

- a) La investigación cualitativa es inductiva. No se recogen datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos, sino que los investigadores desarrollan conceptos, interpretaciones y comprensiones a partir de los datos obtenidos. En los estudios cualitativos se sigue un diseño de investigación flexible que comienza con interrogantes sólo vagamente formulados.
- b) En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
- c) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo, intentando controlar los efectos que pudieran ejercer sobre las personas que estudian.
- d) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.
- e) El investigador cualitativo aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo puede ser un tema de investigación.

f) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas, no busca "la verdad" o "la moralidad" sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.

g) Los métodos cualitativos son humanistas. Cuando se reducen las palabras y actos de las personas a ecuaciones estadísticas, se pierde de vista el aspecto humano de la vida social. Si se estudian cualitativamente, se llega a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

h) Los investigadores cualitativos ponen el énfasis en la validez de su investigación. Los métodos cualitativos permiten permanecer próximos al mundo empírico, están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Taylor & Bodgan (2000) rescatan la importancia, en la investigación cualitativa, de observar a las personas en su vida cotidiana, escucharlas hablar sobre lo que tienen en mente, y ver los documentos que producen, para obtener un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias; acentuando la validez en la investigación. A diferencia de los investigadores cuantitativos que hacen hincapié en la confiabilidad y la reproducibilidad de la investigación.

i) Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

j) Por último, los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. Siguen lineamientos orientadores, pero no reglas.

Completando el marco desarrollado, Colás Bravo (1994) hace referencia al diseño de investigación, la selección de la muestra y el método utilizado en investigación cualitativa.

El diseño de la investigación es emergente y en cascada ya que se va elaborando en la medida que avanza la investigación. La situación y los datos recogidos generan el problema, cuestionándose constantemente y reformulándose los nuevos datos.

La muestra seleccionada no tiene por objeto representar una población con el fin de generalizar los resultados, sino que busca abordar conclusiones concretas y específicas a través del estudio y el análisis de casos, no llegando a abstracciones universales. Es intencional y permiten ampliar el abanico y rango de los datos tanto como sea posible para obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas.

El método es inductivo, guía todo el proceso de análisis de datos y permite tomar decisiones sobre la transferibilidad a otras situaciones. Así, la teoría se genera a partir de datos de una realidad concreta y no por medio de generalizaciones realizadas a priori.

III. II. LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando, ha adoptado nuevos significados, y han aparecido enfoques mutuamente complementarios, como otros modos de entender el hecho educativo. Los fenómenos educativos no pueden reducirse a aspectos cuantitativos, hay aspectos como los valores, actitudes, creencias, entre otros, que no pueden ser sometidos exclusivamente a experimentación y han de ser estudiados fundamentalmente desde planteamientos humanísticos – interpretativos.

Según Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1992) la investigación en educación tiene la intencionalidad y el sentido de alcanzar la transformación y el perfeccionamiento de la práctica de la enseñanza. Busca desarrollar una acción informada y reflexiva a la vez que un conocimiento educativo comprometido con opciones de valor y depurado en las tensiones y resistencias de la práctica.

Se utiliza el calificativo de educativa porque pretende ser una investigación que eduque, donde el proceso de investigación y el conocimiento que produce sirvan para la transformación de la práctica, pretende salvar el vacío existente entre la teoría y la práctica. Experimentando al mismo tiempo que investigando se esta reflexionando sobre la práctica, transformando el

conocimiento y la acción de quienes participan en la realidad educativa (Feliciano Fuertes, 2005).

Gimeno Sacristán (1997) refiere a la investigación en educación como una actividad situada y particular. Los temas a investigar son heterogéneos, entretejiendo realidades e identidades muy diferentes. El dilema central en este tipo de investigación es el componente humano ineludible, que no es total y directamente observable. De aquí surge el problema de la aproximación al objeto de estudio. El conocimiento que se deriva de las palabras de estos seres hablantes es ambiguo, situacional, relativo y provisional, como lo es todo lo que concierne a los humanos (Gimeno Sacristán, 1989). Se trata de una actividad donde los problemas aparecen cuando algo no funciona como se conjetura que debería hacerlo, o cuando surgen cuestiones que no pueden explicarse sólo en términos de los conocimientos formales que poseen los agentes.

Por lo expuesto, las técnicas utilizadas en investigación educativa deben facilitar la comprensión de los significados de los estudiantes y docentes, entre otros, ya que ellos son los protagonistas de la realidad que se quiere conocer. Dentro de las más apropiados se pueden nombrar: a) la observación participante y la observación externa, b) la entrevista, c) el diario de campo, d) el diario del investigador, e) biografías y f) registros técnicos (grabaciones de video y audio).

La credibilidad y transferencia de los datos esta determinada por el contraste permanente de las indagaciones, las inferencias provisionales y las hipótesis de trabajo que se van decantando como fruto de la reflexión y el debate.

III. II. I. El enfoque interpretativo y el enfoque crítico

"...según el lenguaje que utilizo, percibo, porque mi percepción esta mediatizada por mi lenguaje. Así, pues, el mundo que yo construyo depende de mi capacidad de percepción y de mi capacidad lingüística. Por eso los

científicos, cuando cambian los paradigmas, ven un mundo completamente diferente, porque las palabras y los conceptos han cambiado” (Ibáñez, 1994)³

El texto de Ibáñez ilustra el componente ontológico del concepto de paradigma acerca de la naturaleza de la realidad estudiada. Se entiende por paradigma a sistemas de creencias básicas (principios, supuestos, enfoques) sobre el modelo de relación entre el investigador y lo investigado y sobre el modo en que se puede obtener conocimiento de dicha realidad (Valles, 1999). Es indudable, por tanto, que diversas miradas conceptuales coexistan en las ciencias sociales, y que las mismas respondan a supuestos básicos radicalmente distintos sobre la naturaleza del mundo que se pretende investigar.

En el campo de las ciencias sociales coexisten tres tradiciones intelectuales: el enfoque empírico-analítico, el enfoque simbólico o interpretativo y el enfoque crítico. Cada una de estos contiene presupuestos relativos al mundo social y educativo. El primero se basa en supuestos donde la investigación de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje se convierte en un análisis y teorización sujeta a la formulación de teorías capaces de ser validadas o falseadas, externas a los propios agentes intervinientes y factible de ser traducida en procesos técnicos capaces de orientar mas eficazmente la acción. El objeto desde esta perspectiva no es el marco global en el que se deban seleccionar los fines e intereses sociales, sino que se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales observables (Porta, 2003).

Por otro lado, el enfoque *simbólico o interpretativo* considera que la interacción de las personas es el origen de la elaboración y el mantenimiento de las normas que rigen la vida social. Para Colás Bravo (1992) esta perspectiva se basa en varias fuentes de las que surgen distintos postulados, como los siguientes:

³ Citado en Valles (1999).

- ♦ la ciencia depende de un contexto social que ayuda a comprender el comportamiento humano, por esto no puede considerarse como algo aislado en el mundo. Es dentro del mundo donde los sujetos actúan, se interpretan situaciones, sentimientos y acciones,
- ♦ no es posible explicar la conducta humana de la misma manera que se explican los fenómenos naturales ya que el ser humano posee una conducta compleja que lo diferencia de los otros seres vivos,
- ♦ dado que la sociedad actúa de acuerdo con sus propios valores y éstos cambian en forma constante, no puede aplicarse un criterio de validez universal, objetividad y cientificidad.

Asimismo, este autor señala que para la corriente interpretativa, la realidad es múltiple e intangible. De acuerdo con esta afirmación, la finalidad de la investigación científica en educación será la de comprender los fenómenos educativos a través de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen. La interpretación es un proceso de comprensión de acepciones cercanas y urgentes de los actores. Involucra también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada.

Sanjurjo (2004) expresa que el planteamiento interpretativo intenta superar las limitaciones del positivismo, cambiando las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, interpretación, significado y acción. Interpretar significa, para esta concepción, entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, hay que comprender esas acciones en un contexto y tratar de revelar la estructura de inteligibilidad que poseen. El cientista social interpreta las acciones, revela el significado de las formas particulares de la vida social y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes, si se reconocen en esa interpretación, podrán modificarla.

En la investigación educativa, abordada desde esta perspectiva, las características observables de un acontecimiento y la interpretación subjetiva

que le conceden los que participan en él, adquieren un lugar preponderante. No se investiga desde una sola realidad, sino que se encuentran múltiples realidades que se complementan mutuamente. Las personas son agentes activos que construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven. Según Feliciano Fuertes (2005) no sólo se debe buscar información sino también generarla.

Asimismo, otro concepto importante desde el enfoque interpretativo se corresponde a las relaciones sujeto-objeto, investigador-realidad, donde el investigador es influenciado por la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte. El conocimiento de la realidad en profundidad es una condición indispensable para alcanzar la comprensión del intercambio de significados.

Por su parte, el enfoque *crítico* intenta dilucidar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales que contribuyen a la conformación de una determinada forma de pensar la realidad. Identifica en que medida la forma en que las personas piensan, argumentan y razonan esta limitada por la propia sociedad y pretende no solo la revisión de las percepciones sino también una mejor comprensión de la realidad para su posterior transformación. Este es un enfoque radicalmente sustantivo y normativo, ya que no solo pretende la comprensión de la sociedad sino propiciar el cambio.

El enfoque crítico tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Tiene como principios: conocer y comprender la realidad como praxis, unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).

Desde esta perspectiva "la tarea de las investigaciones es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos de la vida social sujetos a transformación, así como las proposiciones que no varían" (Popkewitz, 1988). Parte del proyecto de recuperar elementos del pensamiento social, como valores, juicios e intereses. Popkewitz (1984) afirma que:

La perspectiva crítica de la ciencia social es un enfoque con el que se intentan comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, así como responder a determinados problemas provocados por dichas transformaciones. Los científicos sociales del paradigma crítico estiman que la rápida tecnologización del trabajo, la importancia cada vez mayor de los medios de comunicación de masas y el crecimiento y fusión de los sectores institucionalizados de la vida son fenómenos que tienen consecuencias sociales y políticas. Se han limitado las posibilidades de acción social y ha aumentado el control de la vida pública y privada por parte de determinados grupos de la sociedad.

Para Habermas (1966) la ciencia social crítica sirve al interés emancipatorio, puesto que propicia una mayor autonomía personal. Siguiendo a este autor, esta teoría persigue capacitar a las personas a través de la reflexión y el entendimiento de sus propios pensamientos para que se conozcan a sí mismos y así facilitar la toma de conciencia del proceso de formación social que condiciona la realidad y percepción que tienen de la misma. Desde esta perspectiva, el objetivo de la investigación es traer a la luz aquellos supuestos y premisas que están implícitos en la vida social de los sujetos.

A la luz de lo expuesto, la teoría crítica genera las siguientes consideraciones sobre lo que se debe ser una teoría educativa:

- ♦ La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad,
- ♦ debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los participantes,

- ♦ debe ofrecer los medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están y debe proporcionar también alguna orientación acerca de cómo superar los autoentendimientos distorsionados,
- ♦ debe procurarse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los participantes de la investigación vean cómo eliminar o superar tales aspectos.
- ♦ Por último, la teoría educativa es práctica, en el sentido de que la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica.

Esta propuesta de un enfoque crítico de la investigación educativa pretende la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativas, considerando a los participantes como investigadores dentro de una concepción crítica de la racionalidad.

III. II. II. El enfoque biográfico –narrativo

"La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa...La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (Connelly y Clandinin, 1995)⁴.

La investigación biográfico – narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional, y no sólo en una metodología cualitativa más para añadir a las existentes (Bolívar, 2002). El positivismo tenía un objetivo claro que era el de establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, obteniendo mayor despersonalización con

⁴ Bolívar, Domingo, & Fernández (2001)

incremento de objetividad. La investigación narrativa revierte dicho supuesto, ya que los informantes hablan de ellos mismos haciendo viva su subjetividad.

La investigación biográfica – narrativa en educación se asienta dentro del "giro hermenéutico" producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entienden los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos", cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central.

Incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos a cualquier testimonio, como autobiografías y biografías, documentos personales, documentos de vida, narraciones personales, biografías escritas, entrevistas narradas, testimonios. Este tipo de investigación comienza con la recogida de datos autobiográficos en situación de diálogo interactivo con el entrevistado, donde el investigador los analiza de acuerdo con determinados procedimientos específicos que dan significado al relato.

Según Bernal Vázquez (2004) la importancia de la investigación biográfica – narrativa en educación, es conocer y presentar las diversas teorías ofrecidas por los investigadores, así como los fundamentos filosóficos y epistemológicos de la narrativa, considerando la vida como un relato en continua revisión. El interés radica en poner de manifiesto los significativos singulares de determinados casos que pueden aportarnos la comprensión de otros similares, y poder en la medida de lo posible, llegar a generalizar.

De este modo la investigación narrativa se constituye en un proceso, complejo y reflexivo, el investigador ha de narrar los textos de tal manera que el lector pueda llegar a experimentar la vida descrita, teniendo por objetivo llegar a la construcción de un relato compartido, donde se van componiendo significados de vida de la persona que se entrevista.

Bruner (1991) considera que la capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia proporcionando marcos de acción para encuadrar lo que sucede: "una narración consta de una secuencia singular de sucesos,

estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personas y actores”.

Asimismo Bolívar, Domingo, & Fernández (2001) señalan que el relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. La narrativa, para ellos, tienen dos grandes funciones: a) provee formas de interpretación y b) proporciona guías de acción.

En este punto está claro que el estudio de la narrativa es el análisis de los modos como los humanos viven su mundo. Al desarrollar una autonarrativa, la persona establece una conexión coherente entre los diversos sucesos de la vida que estima relevantes. La característica propia de la autobiografía es ser una construcción y configuración de la propia identidad, esta autointerpretación de la propia vida permite darle significado.

De lo expuesto se deduce que el foco central de la investigación biográfica – narrativa en educación es el significado que le dan las personas a los hechos. Acceder a información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo, hace que la narrativa pueda ser un modo válido para construir conocimiento en la investigación educativa. Así, este tipo de investigación, se convierte no solo en un enfoque y metodología, sino también una práctica transformadora, al servicio de una pedagogía crítica.

Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. El auge del giro hermenéutico, paralelo a la caída del positivismo y a la pretensión de dar una explicación "científica" de las acciones humanas, ha provocado que se entiendan los fenómenos sociales (y la enseñanza) como "texto", cuyo valor y significado viene dado por la autointerpretación hermenéutica que de ella dan los actores.

Así, en lugar de pretender una explicación de la enseñanza, descomponiéndola en variables discretas o estableciendo indicadores de

eficacia, se entiende que el significado de los actores debe ser el foco central de atención. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica – narrativa, por el contrario, permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas.

Sin embargo, con el racionalismo de la ciencia moderna, se ha impuesto, como modo de racionalidad justificado, un tipo de discurso que procede por hipótesis, evidencias y conclusiones, siguiendo las leyes de la lógica o de la inducción; y relega al ámbito subjetivo toda la dimensión de expresión de experiencias. Este tipo de investigación convencional no sólo fracasa al tratar las experiencias vividas, sino que éstas son rechazadas como posible objeto de investigación, al entrar en el ámbito de lo subjetivo, que debe ser excluido de la investigación científica. El supuesto de partida de este tipo de racionalidad es que cuanto menos subjetivo y más objetivo sea, habrá mayor grado de científicidad. La investigación hermenéutica, por el contrario, se dirige a dar sentido y a comprender la experiencia vivida y narrada (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

SEGUNDA PARTE

LA INVESTIGACIÓN

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

IV. I. OBJETIVO GENERAL

Indagar y analizar las prácticas de evaluación docente en el marco de la nueva agenda de la didáctica, a partir de las narrativas de estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

IV. II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar la concepción de evaluación en estudiantes universitarios avanzados.
2. Identificar las características de buena evaluación, mencionadas por los estudiantes, que estén incluidas en el marco de la buena enseñanza.
3. Construir y reconstruir categorías didácticas de buena evaluación a partir de los relatos de los estudiantes.
4. Asociar las categorías construidas de buena evaluación con el desarrollo, en los estudiantes, de diferentes estrategias de aprendizaje en la universidad.

CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

V. I. DISEÑO

El presente proyecto se implementó a través de un estudio exploratorio de carácter cualitativo con un enfoque crítico-interpretativo, desde una perspectiva narrativa. El objetivo de este tipo de análisis es formular interpretaciones teóricas de datos basados en la realidad, lo cual provee un medio poderoso tanto para comprender al mundo que está allí, como para desarrollar estrategias de acción (Strauss y Corbin, 1991). Las estrategias cualitativas permiten considerar dimensiones de la interacción social que difícilmente pueden ser abordadas por otros métodos, facilitan la comprensión de un problema "desde dentro", tal como lo perciben quienes están involucrados en él, teniendo en cuenta que el objeto de estudio no es una realidad estática, repetible o inmutable, sino hechos únicos, situaciones concretas, que obedecen a múltiples factores, irrepetibles y en los que el principal protagonista es un ser humano o un grupo de seres humanos que actúan, sienten y piensan, en tanto que participan y pertenecen (en aceptación o rechazo) a su propia cultura y a un determinado tipo de sociedad (Sabino, 1996).

El relato narrativo es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje o situación que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001). Según Bruner & Weiser (1995) el individuo emerge a través de la narrativa como persona distinta y única que se revela en la acción y el discurso. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos, propósitos). Establece un orden en el conjunto de hechos pasados, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros. En este sentido, Bolívar, Domingo, & Fernández, (2001) expresan que la narrativa tiene dos grandes funciones, proveer formas de interpretación y proporcionar guías de acción.

V. II. PARTICIPANTES

La elección de los estudiantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico donde previamente se plantearon los atributos que debían poseer (León y Montero, 2003). Los participantes de la investigación (N=4) fueron seleccionados a partir de una consulta realizada a docentes de 4to. año de la Licenciatura en Psicología (UNMDP). En la misma se les pedía que nombraran aquellos estudiantes que habían cursado su materia entre los años 2006 - 2007 y que ellos consideraran cumplían con atributos de buen estudiante. Porta (2006) describe a los "buenos estudiantes" como aquellos que no sólo tienen un promedio general satisfactorio sino también actitudes de aprendizaje positivas (aplicación y responsabilidad) observadas por varios docentes. Para Schulman (1989) el buen estudiante es aquel que ha desarrollado estrategias metacognitivas, esto hace que realice preguntas, muestre interés, solicite bibliografía y en general interactúe con el docente.

Se obtuvo un listado de 15 estudiantes, resultando ocho los más nombrados. Luego se solicitó en División Alumnos de la Facultad ciertos datos de estos ocho estudiantes: el promedio, cantidad de materias cursadas o finales aprobados, así como, la cantidad de años de permanencia en la carrera. Finalmente se contactaron seis de ellos, seleccionándose cuatro por cuestiones de disponibilidad.

V. III. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO

En una primera etapa, se administró a los estudiantes participantes una entrevista estandarizada abierta (Anexo 1). La misma se caracteriza por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual a todos los entrevistados pero de respuesta libre o abierta (Valles, 1999). En el presente trabajo la aplicación de la misma tuvo por objetivo indagar las concepciones de evaluación en los estudiantes.

En una segunda etapa, para explorar los pensamientos de los estudiantes en toda su variedad y complejidad se realizaron entrevistas en profundidad a los cuatro estudiantes (en el Anexo 2 se presenta la desgrabación de las mismas). El guión de las entrevistas fue elaborado en función de los datos surgidos en la primera etapa, como un esquema de puntos a tratar, abierto y flexible. A través del mismo se profundizó en las características de buena evaluación, mencionadas anteriormente por los estudiantes, que estaban incluidas en el marco de la buena enseñanza.

Asimismo, el trabajo se propuso realizar un estudio de relatos paralelos. Pujadas (1992) afirma que múltiples relatos de sujetos sobre una misma temática sirven para comprender una situación. Al obtener varios relatos referidos a un mismo grupo profesional, nivel de enseñanza o problema de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación, se supera la perspectiva subjetiva y personal que aportaría un solo sujeto, permitiendo establecer categorizaciones y comparaciones de los informantes y tener evidencias sobre coincidencias y divergencias. El propósito de este último análisis es asociar las categorías construidas de buena evaluación docente con el desarrollo de diferentes estrategias de aprendizaje en los estudiantes durante su transcurrir en la universidad. Los estudiantes son informantes claves a este respecto ya que son ellos los que evalúan sus estrategias de aprendizaje en un acto analítico-introspectivo, que le permite por un lado, recuperar y hacer conscientes los distintos tipos de procesos que pone en juego al aprender y, en segundo lugar, reflexionar sobre los procesos que favorecieron su apropiación.

El análisis, de los distintos instrumentos aplicados, se realizó a través del análisis de contenido, mediante categorías que según Miles y Huberman (1994) conviertan la información en datos manejables (mediante su reducción) y que permitan su interpretación (mediante la codificación), el procesamiento y la obtención de conclusiones.

CAPÍTULO VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

VI. I. CATEGORIZACIÓN DE LOS DATOS – ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

VI. I. I. Descripción de los participantes

Con el fin de mantener el anonimato de las participantes se ha reemplazado el nombre por un código numérico.

Cuadro 2. Datos demográficos y académicos de los participantes (N= 4).

Participantes	1	2	3	4
Sexo	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	25 años	24 años	26 años	22 años
Año de ingreso a la Carrera de Psicología	2001	2002	2001	2004
Cursadas aprobadas	40	42	40	32
Finales aprobados	33	42	40	19
Finales desaprobados	0	0	0	0
Promedio	8,72	9,21	7,97	8,14
Año Plan de Estudios	1989	1989	1989	1989
Área de la residencia	Educacional	Jurídica	Clínica	Sin realizar
Área temática de la tesis de pre-grado	Formación de Psicólogos	Psicología evolucionista	Psicología Educacional	Genética del comportamiento
Escuela psicológica a la que adhiere	Pluralismo	Cognitivismo	Psicoanálisis	Eclecticismo

VI. I. II. Análisis y discusión de las entrevistas estandarizadas abiertas

Concepto de evaluación.

El análisis de la pregunta 1 (uno) de la entrevista abierta estandarizada *¿qué es para vos evaluar?* permitió conocer la concepciones que tienen los estudiantes participantes acerca de la evaluación. Santos Guerra (1996) expone que lo fundamental cuando se analiza el tema de evaluación es conocer el papel que desempeña, la función que cumple, saber quien se beneficia de ella y al servicio de quien esta.

Los cuatro estudiantes abordados centraron sus respuestas en *procesos amplios de evaluación*, identificando a la evaluación como parte de la

enseñanza y el aprendizaje, donde se concibe al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende.

"...la evaluación no solo tiene que medir resultados...sino todo el proceso que se va construyendo...una buena evaluación, es entonces, evaluar todo un proceso, eso en la facultad implicaría no solo tomar en cuenta el examen de un estudiante sino todo el desarrollo del mismo a lo largo de las clases de la cursada..." (P. 1).

"...evaluar es un proceso reflexivo y sistemático que tiene que ver con valorar...ponerle un valor a algo...sino se evaluara y viera los errores y aciertos entonces no habría progresos en los aprendizajes..." (P.1).

"Para mi, evaluar es una actividad mas amplia que el examen (escrito u oral), que se da durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que incluye todas las interacciones entre el docente y el alumno..."(P. 2).

"...evaluar no es solo estimar producción, sino también la manera en que se han ido incorporando los conocimientos...poder estimar articulación, elaboración, reflexión, flexibilidad...es un intercambio continuo entre el docente y el alumno..." (P. 3).

"La evaluación es un proceso constante, se da en distintas situaciones y a través de diferentes métodos..." (P. 4).

Características de buena evaluación.

En las líneas teóricas en torno a la conceptualización de evaluación, presentadas en la primer parte del trabajo, se detallan las dualidades identificadas por Álvarez Méndez entre la evaluación alternativa y la evaluación tradicional (Cuadro 1), dualidades que representan ideologías y modos diferentes de situarse ante la evaluación. En el marco de esta conceptualización, al analizar las respuestas dadas por los estudiantes a la

pregunta 3 (tres) de la entrevista estandarizada abierta donde debían justificar la elección de asignaturas de su Plan de Estudios que habían realizado *buenas prácticas* de evaluación (pregunta 2), se identificaron *tres* (3) categorías que se encuadran en un enfoque de evaluación alternativa desde la racionalidad práctica:

- 1- Las buenas prácticas evaluativas como favorecedoras de la comprensión de los contenidos de aprendizaje.
- 2- Las buenas prácticas evaluativas como prácticas procesuales, continuas, integradas al currículum.
- 3- Las buenas prácticas evaluativas como prácticas participativas y compartidas

Estas categorías servirán, posteriormente, de marco referencial a modo de parámetro para guiar el análisis de las entrevistas en profundidad.

La buena evaluación: favorecedora de la comprensión de los contenidos de aprendizaje.

La primera categoría de análisis identificada corresponde a expresiones de los estudiantes que identifican a las buenas prácticas de evaluación como actividades *esencialmente formativas, favorecedoras de la comprensión de los contenidos de aprendizaje*. Perkins (1995) considera a la “comprensión” no como un estado de posesión sino como un estado de capacitación que permite al alumno usar activamente el conocimiento.

“...para mi formación fue una materia muy importante...una de las prácticas que realizábamos era la elaboración de un artículo científico con resumen, citas APA, etc., lo cual utilicé durante toda mi posterior formación...” (P.1).

"...durante todo el proceso de evaluación el docente debe fomentar y motivar la participación activa, la comprensión de la temática y el pensamiento crítico por parte del alumnos" (P. 2).

"El trabajo sobre un texto, por ejemplo "hacerle preguntas al texto", ayuda ejercitar nuestra capacidad crítica". (P. 2).

"...buscar información en la biblioteca o Internet, ayuda a que nos hagamos más activos y partícipes de nuestro aprendizaje, que salgamos nosotros a buscar, en vez de esperar que el docente de todo...Como hay tanta información...y que no siempre es de buena calidad, hay que realizar una tarea de selección de información en la que se pone en juego una evaluación de nuestra parte respecto de la pertinencia o no de la misma." (P. 2).

Dentro de la categoría anterior: *comprensión de los contenidos de aprendizaje* se identificaron dos subcategorías: *traslación conceptual y reflexión sobre el contenido* las mismas están relacionadas con el aprendizaje reflexivo, en donde el aprendizaje gira en torno al pensamiento y en donde los alumnos aprenden reflexionando sobre lo que aprenden. Según Perkins (1995) la pedagogía de la comprensión debe capacitar a los alumnos para que realicen una variedad de actividades de comprensión vinculadas con el contenido que están aprendiendo -explicar, encontrar nuevos ejemplos, generalizar, etc. dichas actividades requieren pensar, y el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Así, la pedagogía de la comprensión significa comprender cada pieza en el contexto del todo y concebir el todo como el mosaico de sus piezas.

Se transcriben a continuación algunos ejemplos incluidos en la subcategoría *traslación conceptual*, en la misma los estudiantes identifican en las buenas prácticas de evaluación actividades que los estimulan al uso activo del conocimiento a través de la búsqueda de ejemplos, resolución de problemas, actividades grupales de discusión y elaboración, entre otros.

"...con la elaboración grupal domiciliaria de trabajos antes de tener el práctico de ese tema...llegábamos a las clases y ya habíamos trabajado los temas y los prácticos se hacían con intercambios mucho mas ricos" (P. 1).

"...el trabajo en pequeños grupos (3, 4 o 5) con el apoyo del docente, favoreciendo la participación, fomentando la discusión y la divergencia de opiniones, y respondiendo preguntas que puedan surgir en el curso del debate. Y después una puesta en común compartiendo con los demás integrantes del curso cuales fueron las líneas de discusión y algunas conclusiones, son ejemplos de buenas prácticas de evaluación." (P. 2).

"... dar una clase al curso sobre uno de los temas del programa...tener que explicar algo para otros es muy diferente que "repetir la lección para uno mismo", obliga a ser más claro y conciso en la exposición. Por lo tanto, los conocimientos se internalizan de otra manera, y esa forma de estudiar se aprende para próximas situaciones de aprendizaje, y así se va "aprendiendo a aprender" y también a enseñar." (P. 2).

En la subcategoría *reflexión sobre el contenido* los estudiantes identifican en las buenas prácticas de evaluación actividades que les permiten aplicar los conocimientos a situaciones de la vida cotidiana y así poder relacionar los contenidos abordados desde la teoría con la práctica.

"...en los teóricos se veía la parte bien teórica y en los prácticos se trabajaba con casos clínicos, para cada práctico había que llevar trabajado el caso en base a preguntas dadas por la ATP la semana anterior...eso exigía la lectura y trabajo de materiales para todos las clases y su aplicación a los casos clínicos..." (P. 1).

"...una guía a resolver en todas las clases con preguntas teóricas y prácticas, o trabajos prácticos con casos puntuales a resolver. Eso a mí me permitió ir posicionándome en el rol de futura profesional. Es muy útil una actividad que nos haga pensar qué haríamos nosotros en un caso así, como resolveríamos la situación, etc." (P. 2)

"...un trabajo de campo o práctica (por ejemplo ir a un hospital, una salita, alguna institución) y realizar algún trabajo o informe final donde podamos relacionar lo que vimos con la teoría, "bajar a tierra" la teoría a la práctica." (P. 2)

"...es muy bueno poder ver a los profesionales en acción, por ejemplo poder presenciar una entrevista hecha por el psicólogo que trabaja en una institución...y de ser posible en la práctica poder realizar nosotros una entrevista." (P. 2).

"...pude ir incorporando y trabajando los contenidos de manera articulada, integrada, pudiendo en muchos casos, ensamblar lo conceptual teórico con la práctica profesional..." (P. 3).

El análisis de las narraciones de la mejor práctica de evaluación que los estudiantes recordaran haber tenido durante su Carrera refuerza las categorías expuestas anteriormente, acerca de la premisa que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Perkins (1995) alude a la importancia de conectar el nuevo conocimiento a cosas que ya se saben, expresa que conectar es pensar, y si se presta atención a la conexión es muy probable que lo conectado permanezca en la memoria.

"...quien para evaluarnos el conocimiento adquirido durante la cursada del seminario, nos hizo formar dos grupos, unos debían ser humanistas y otros conductistas....debíamos armar un debate defendiendo cada grupo

su posición teórica, fue muy rica la experiencia dado que tuvimos que trabajar con todos los conceptos aprendidos, argumentar, contraargumentar y fundamentar nuestras posiciones, criticando a su vez la posición del grupo rival, eso implicó un gran esfuerzo cognitivo e intelectual, con el uso de competencias cognitivas y lingüísticas” (P.1).

“...fue un final donde no solo me tomaron preguntas teóricas sino que me plantearon algunas situaciones prácticas que me permitieron posicionarme en el rol del psicólogo y a aplicar lo aprendido. De esta manera toda la teoría que había estudiado la podía utilizar como herramienta para resolver la problemática planteada, y no para repetir como un loro lo que había estudiado. Este tipo de preguntas son las únicas que aseguran al docente si el alumno realmente comprendió el “que” y el “para que” de la temática o si, de lo contrario está repitiendo de memoria. Y para el alumno también es positivo porque se aprende más y, con el tiempo se recuerda lo aprendido...” (P. 2).

Las buenas prácticas evaluativas: prácticas procesuales, continuas, integradas al currículum

La segunda categoría emergente del análisis de la pregunta 3 (tres) corresponde a cuestiones ligadas a considerar a las buenas prácticas evaluativas como aquellas guiadas por principios curriculares: *prácticas integradas al currículum, procesuales, continuas*, que forman parte del currículum y del aprendizaje.

“...recuerdo buenas prácticas de evaluación en el sentido de todo un proceso que se daba desde la segunda clase de cursada hasta el final...” (P.1).

“He elegido estas asignaturas porque todas abrieron un intercambio desde el inicio de la cursada hasta los exámenes finales, pasando por los exámenes parciales y trabajos intermedios. Las modalidades presentadas

significaron un proceso, en el que pude ir incorporando y trabajando los contenidos de manera articulada, integrada...pudiendo desarrollar ampliamente los contenidos, algo que no siempre es posible...este tipo de evaluaciones son mas productivas..." (P. 3).

"La razón por la cual creo que dichas materias son ejemplos de asignaturas que implementaron buenas practicas de evaluación es que todas fueron coherentes a la hora de evaluar los contenidos, ya que se tomaron aquellos que fueron dados o enseñados durante las clases practicas y teóricas y a que a su vez eran los temas nodales de la materia." (P. 4).

"...a su vez, en todas estas materias enumeradas, los preguntas estaban formuladas en forma clara y precisa...fueron coherentes con los contenidos brindados, precisas y ceñidas a aquellos temas que son los más importantes para un estudiante de psicología" (P. 4).

Está categoría queda plasmada, asimismo, en las narraciones de la mejor práctica de evaluación que los estudiantes recordaran haber tenido durante su Carrera.

"...comparando con otras materias y otras forma de evaluación, creo que en ésta materia encontré la mejor forma de evaluar, precisa y coherente con lo que nos habían enseñado". (P. 4).

Las buenas prácticas evaluativas: prácticas participativas y compartidas

Paralelamente del análisis de las narraciones se desprende una tercera categoría que hace referencia a una *evaluación participativa*, una *evaluación compartida*, donde se concibe al conocimiento como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende. Una buena práctica de evaluación es el momento donde deben surgir las dudas, las

inseguridades, con la intención de superarlas y así apropiarse del conocimiento. Los estudiantes entrevistados destacan en este punto la relevancia de interacciones o modalidades "orales", en las cuales se facilita el intercambio con los docentes y sus compañeros, permitiéndoles una mayor integración y comprensión.

"...la mejor práctica de evaluación fue un examen final oral...en el diálogo con la otra persona se produce un "feedback" que para mi es fundamental en un examen..." (P. 2).

"una muy buena práctica de evaluación...con modalidad oral todas las preguntas se iban encadenando y desprendiéndose con un hilo conductor de base...En medio de este intercambio de preguntas y respuestas, la profesora que guiaba en su mayor parte el examen, realizo comentarios complementando los contenidos abordados desde la cátedra incluyendo otros aportes teóricos de los autores vistos en la cursada, que no estaban incluidos en la bibliografía de la asignatura. Lo cual me pareció muy enriquecedor, ya que la temática de la que veníamos hablando era de mi interés. Para finalizar me hicieron una pregunta que continuaba con el tema, pero que correspondía a otro lineamiento teórico. Esta evaluación me parece que tuvo coherencia en su curso, ya que las áreas evaluadas pude abordarlas con cierta profundidad al tener vinculación una pregunta con otra, ya que a partir de el tema preparado y expuesto por mi, se fueron desprendiendo y abriendo mas aristas para desarrollar. (P. 3).

"Antes de dar un tema, ahondábamos los conocimientos previos respecto a este, por ejemplo preguntando ¿qué entendemos por...? Al docente le servía como una evaluación para saber desde donde partir, y al alumno le servía posteriormente para relacionar lo nuevo con lo que ya sabía...Las tutorías también son muy importantes, las que son personalizadas, como las que son en grupo, porque escuchar la pregunta

del otro puede resultar muy útil, permite tener otra visión, otro punto de vista.” (P. 4).

VI. I. III. Análisis y discusión de las entrevistas en profundidad

En este apartado se analizan las entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes participantes, procurando identificar las tres categorías de buena evaluación que surgieron de las entrevistas estandarizadas; así como construir y reconstruir categorías didácticas de *buena evaluación* que puedan ser incluidas dentro de la *buena enseñanza*. Se pretende conectar las categorías de buenas prácticas de evaluación identificadas con las definiciones teóricas de buena enseñanza de diferentes autores.

Las buenas prácticas en la nueva agenda de la didáctica.

Una primera aproximación general al análisis de las cuatro entrevistas dio cuenta de una constante en todas ellas: el reconocimiento en las prácticas evaluativas de la *participación activa de docentes y estudiantes*. Reforzando la idea de “vínculo” entre ambos.

“En sí el evaluador sería el docente y el evaluado sería el alumno pero muchas veces uno piensa en la manera como salgan esas evaluaciones, los resultados de esas evaluaciones, va a ser una manera de evaluar también al docente, me parece. Como un ida y vuelta”. (P. 1).

“...un proceso por el cual el alumno se apropia o construye algún conocimiento y el docente juega ahí un papel importante, como de apoyo constante en cuanto cómo va adquiriendo estos conocimientos, si va comprendiendo, un ida y vuelta con el docente...” (P. 2).

“...valorar algo producido por otra persona...un vínculo, dos personas y alguien valorando la producción del otro o de los otros.” (P. 3).

"...me parece que el docente también, en este doble vínculo, por un lado da su conocimiento y por otro se evalúa cuánto también le puede dar al otro. Y el alumno igual, el alumno adquiere y vuelve a dar a ver si de esa forma adquirió bien las cosas. Siempre me parece que hay un doble vínculo". (P. 4).

Asimismo cuando este vínculo está asociado con acciones docentes que generan buenas prácticas evaluativas, los estudiantes ligan estas buenas prácticas a las características del docente y a su modo particular de enseñanza.

Características de los docentes asociadas a "buenas prácticas evaluativas".

Para Pérez Gómez (1992) el alumno es un activo procesador de la información que asimila y el profesor un mero instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del estudiante. Para provocar este proceso dialéctico de transformación, el docente debe conocer el estado actual de desarrollo del alumno, cuáles son sus preocupaciones, intereses y posibilidades de comprensión.

"...en las buenas evaluaciones el docente debe tener feedback para valorar qué tan bien pueden expresar los conocimientos los alumnos...motivarlos". (P. 2).

"...ver las dudas que se generan, escuchar...intervenir...Y bueno, en base a eso, aclarar las dudas o ampliar un poco o aclarar algún concepto que ve que está confuso". (P 2).

Siguiendo a Pérez Gómez (1992) el nuevo material de aprendizaje solamente provocará la transformación de las creencias y pensamientos del estudiante cuando logre movilizar los esquemas ya existentes de su pensamiento.

"...en las buenas evaluaciones el docente siempre tiene la característica de buscar más profundo, buscar más profundo hasta que vos logras sacar cosas que las tenés incorporadas y ni siquiera te habías dado cuenta que las habías estudiado". (P. 4).

Por su parte, Hernández (1989) distingue dentro de los elementos básicos de la metodología instruccional a la motivación para el aprendizaje. La motivación es la condición emocional que despierta y mantiene el aprendizaje, lo que la hace imprescindible en toda consideración metodológica. La motivación de los estudiantes y su rendimiento serán mayores si el docente se muestra cercano a sus alumnos, es accesible, los orienta y asesora cuando se lo piden y se adapta a su nivel de conocimientos; intentando ser objetivo y poner de relieve distintos puntos de vista o teorías sobre un determinado tema, mostrándose tolerante ante otras opiniones.

democrática

"En una buena evaluación el docente debe ser justo y ético...Tener cierta apertura para escuchar al otro". (P. 1)

"...en una buena evaluación el docente permite la diversidad de pensamiento. Escucha y si no concuerda, acepta como otra postura tan válida como la suya". (P. 2).

"...poner a la otra persona a la par tuya y tratar de que lo que le falta, brindárselo". (P. 4).

Asimismo, para fomentar la participación es importante que el docente facilite la participación de los estudiantes, estimulando la expresión libre de sus ideas

"...en las buenas prácticas evaluativas el docente te da su conocimiento y te permite, a su vez, que vos puedas incluir el tuyo...te deja

opinar...pasa, también, por una cuestión de persona, no solamente de conocimiento". (P. 4).

"...personas que me dieron el lugar para que yo exponga". (P. 3).

"...en las buenas prácticas evaluativas el docente tiene en cuenta otras cosas aparte del parcial, de una nota, en cuanto a por ejemplo la participación durante la materia. En el sentido de que yo he tenido materias en donde me sentía cómoda, intervenía y preguntaba...de sentir que un docente te tenga en cuenta para determinadas cosas...una siente que te están viendo desde otro lugar." (P. 3).

generosidad
En el estudio realizado por Alonso Tapia (1999) se observó que la atención y ayuda del docente constituyen, desde la propia perspectiva de los estudiantes, uno de los factores que más estimula a estudiar intentando comprender y aprender y no solo aprobar. La motivación y la forma de afrontar el estudio se manifiestan, se mantienen y cambian en función del contexto que crean los docentes.

"...en las buenas evaluaciones el docente es humilde y te incluye...te va a incluir como si fueras uno más dentro de su círculo y te va a brindar todos los conocimientos que tiene..." (P. 4).

"...otra de las cosas que debe hacer un docente es reforzarte, en el sentido de darte un halago, algo, cuando uno hace algo bien...un buen docente, tiene que reconocerle al alumno cuando hace algo bueno, cuando tiene algo que está bueno o que lo hizo bien o que es correcto, quizás ir y decírselo porque eso incentiva al alumno para que siga aprendiendo". (P. 4).

↙ "...personas que a mí me agradaban y gente que por ahí había tenido la oportunidad previa de manifestar un interrogante, una duda, algo y

sentir que realmente me devolvía algo o que me escuchaba en esa situación, por ejemplo, de examen final, de ver que me está escuchando". (P. 3).

Un buen docente propicia, en los estudiantes, técnicas de estudio y aprendizaje que sirvan para el fomento de la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal creativa en la búsqueda y adquisición del conocimiento

"...nos hacía llegar al fondo de los conceptos y de los pensamientos teóricos para que los entendamos, los comprendamos y no era una cosa de ir, hacer el parcial y ya está." (P. 3).

"...en una buena evaluación el docente debe permitir que el alumno sea más activo, por ahí en grupos o trabajar individualmente pero que tome una posición más activa...Si el alumno hace alguna pregunta poder responderla o reformularla, para ver si están pensando más o menos lo mismo". (P. 2).

"...hay docentes que fomentan la participación y se piensan ejemplos...y eso ayuda bastante". (P. 2).

"El buen docente, en una evaluación, fomenta la participación activa y el pensamiento crítico cuando te plantea una problemática y lo lleva a la práctica en el momento...y ahí tratás de posicionarte en el rol...también cuando te preguntan mucho qué pensás vos de eso, qué harías, en qué estás de acuerdo, en qué no". (P. 2).

Asimismo, el buen docente, relaciona los contenidos de la asignatura con problemas significativos para los estudiantes (actuales próximos), así como los distintos temas del programa y, a su vez, éstos con otras áreas con las que se pueden establecer puntos de contacto. Todo ello contribuye a facilitar el grado

adecuado de interacción entre el docente y los estudiantes, factor decisivo en el aprendizaje.

"...una buena evaluación le permite al alumno participar activamente y bajar a tierra los conceptos, proponer ejemplos, pensar problemáticas... meterse bien en el concepto y pensar posibilidades, relacionarlo con lo anterior, con lo que ya trae..." (P. 2).

"...pensar los conceptos en la práctica...me acuerdo de Jurídica, por ejemplo, que te daban un caso para resolver con preguntas, con diferentes preguntas, rol del psicólogo. Tenías que distinguir por ahí, lo importante de lo urgente." (P. 2).

"...íbamos viendo la cuestión teórica pero también casos clínicos. Casos clínicos por ahí sí, historiales de Freud, larguísimos, que por ahí llevaban mucho tiempo que los trabajábamos en grupo pero trabajábamos muy en profundidad y muy bien". (P. 3).

"...la dinámica era que lo trabajábamos en nuestras casas así, que nos reuníamos, lo leíamos y los íbamos como de a pedazos, lo íbamos desglosando porque era tan largo que lo íbamos como viendo de a fragmentos. Y después veíamos otros casos clínicos que bueno, que por ahí los trabajábamos nosotros en la Facu y ahí los poníamos en común y le dábamos por ahí otra vuelta con la profesora". (P. 3).

"...me parece que está bueno retomar, o sea, poder ir viendo cosas que uno ya fue aprendiendo, articulado cuando ya tenés como esquemas, cuando el docente llega a un práctico y empieza...qué ideas se le ocurren respecto al material que tenían que leer para hoy, entonces cualquiera va diciendo palabras, ideas y las va anotando en el pizarrón. Lluvia de ideas o algo así creo que se llama. Es una buena evaluación me parece". (P. 1).

Por último, según Alonso Tapia (1997), la forma en que los estudiantes son evaluados constituye uno de los factores contextuales que más influyen en su motivación o desmotivación frente a los aprendizajes. La motivación varía según el grado de relevancia del contenido en la evaluación y en el grado en que la misma les permita a los estudiantes superar los errores. Con respecto a esto último, los cuatro estudiantes entrevistados marcan una diferencia muy notoria entre los exámenes orales y los escritos. Rescatando a los primeros (orales) como ejemplos de buenas prácticas evaluativas, donde la interacción con el docente es fundamental para que esta práctica se convierta en un acto de aprendizaje.

"En los exámenes finales cuando son orales, yo me sentí parte del proceso de evaluación. Uno ahí puede pelear, defenderse, argumentar..." (P. 1).

"...personalmente me gustó siempre más rendir oral que escrito...me siento más cómoda oralmente en un examen. Como que hay un feedback en la relación con el docente, a medida que uno va hablando, como que el otro te va dando una respuesta, un pauta de cómo va yendo, si vas bien, si vas mal. En cambio, en el escrito como que no está esa respuesta del otro, esa comunicación con el otro..." (P. 2).

"...el oral tiene eso de que vos contestas algo y tenés libertad y si el docente no quiere escuchar eso te vuelve a preguntar..." (P. 2).

"...en el oral bajas a la práctica mucho más, pones ejemplos. Y es mucho más libre también. Por ahí uno quiere dar un comentario de otra cosa y se puede dar... es como más creativo. Te permite hacer más cosas que el escrito, que es como mucho más restringido". (P. 2).

"Primero que puedo explicar mejor, y si en algún momento me estoy dando cuenta que me equivoco puedo corregirlo o tratar de explicarlo de otra manera o usar algún ejemplo o me voy también fijando en lo gestual del otro." (P. 3).

"...si el final es oral por ahí pregunto si hay algo que no lo entiendo". (P. 3).

"En el oral el docente tiene que estar escuchando al alumno, viendo qué responde, qué no responde, qué le falta, qué no le falta, si tiene la idea completa, si le está faltando algo...a su vez, cuando vos lo hablás, te escuchás hablar y es como que vas enlazando ideas". (P. 4).

"...acá, el docente al estarte escuchando, puede darse cuenta si vos tenés ese conocimiento incorporado o no. A veces, es conocimiento de otra materia y podés incorporarlo acá. Podés unir lo que sabés de otra materia con esta" (P. 4).

Características de buenas prácticas docentes asociadas a "buenas prácticas evaluativas".

Las categorías de buenas prácticas o buena enseñanza han adquirido un significado propio dentro del campo de la didáctica. La definición más citada pertenece a Fenstermacher (1989), quien considera que "el uso del adjetivo buena enseñanza no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra *buena* tiene tanta fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral es preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes.

"Las buenas evaluaciones necesitan buenos docentes que te permitan participar...justos y éticos..." (P. 1).

Siguiendo a Fenstermacher (1989) preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

"...una buena práctica evaluativa debe permitir valorar cómo se han incorporado los conocimientos...yo usé mucho la palabra creación...qué producción puede armar el estudiante desde lo que internalizó...qué hace con lo que recibe...como un acto creativo". (P. 3).

"...una buena evaluación, digamos, tiene que lograr que el día de mañana, uno pueda aplicar esos conocimientos que adquirió en el momento que sea necesario". (P. 1).

Para Litwin (1998 b), la buena enseñanza se relaciona con "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Se evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer procesos de construcción del conocimiento.

"...la buena evaluación es un proceso de ir articulando con lo que uno trae previo y con lo que puede uno hacer hacia delante". (P. 3).

"...es aquella que te permite transmitir con tus palabras eso que aprendiste, con tu propia forma de transmitirlo". (P. 4).

"...lo comprendí porque lo puedo decir con otras palabras y sigue pasando el tiempo y no me lo olvido". (P. 2).

Para Atkinson (2002) una reflexión es válida ante los ojos del aprendiz cuando existen oportunidades para evaluar las reacciones intuitivas.

"...me hacían pensar cosas distintas. Cuando venía el otro grupo y me retrucaba algo, yo tenía que armar otro argumento. Y uno que ya se lo sabe como un cuentito algunas cosas y tener que pensarlo de otra manera o tener que tirarle abajo el argumento al otro te hacía pensar de alguna manera otras cosas, a ver como estrategias digamos..." (P. 1).

"...estuvo bueno porque con el mismo sujeto administrabas las técnicas, después lo llevabas a la práctica e intentabas un diagnóstico. (P. 2).

"...el tener que internalizar el concepto y decirlo de una manera clara para que los demás lo entiendan porque ahí estudias mucho mejor que cuando estudias para vos solo que no te das cuenta si está bien o si no es claro o si hay huecos. En cambio, si el otro lo tiene que entender, entonces vos te obligás a exponerlo claramente y de manera completa". (P. 2).

Para Souto (1999) la buena enseñanza es "aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos"

"...debe dar el espacio para que el estudiante pueda producir, producir en el sentido de transmitir nuevamente lo que le fue transmitido y que

halla una manifestación, una demostración de que eso fue entendido por ejemplo categorizado". (P. 3).

"...yo creo que ya pasa a ser, una instancia más de aprendizaje, el dar cuenta o el producir o devolver algo...por ahí te permiten elaborar decir "mirá, lo sé" o "mirá, realmente tenía relación y por ahí en mi casa no lo había pensado". Cuando llego ahí lo tengo que escribir, me tengo que poner a elaborarlo". (P. 3).

Para Jackson (Litwin, 2004), la buena enseñanza no corresponde a una única manera de actuar, sino a muchas. Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora, o construimos un caso, sigue siendo un interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes.

"...a nivel intervención en la clínica misma, y en el consultorio de la Institución donde hice la residencia...El ver como trabajaba la supervisora, como intervenía...Algo totalmente desconocido, entonces yo estaba atenta a ver cómo intervenía, desde qué lugar, para que no pasaran episodios de desborde y demás. Entonces iba registrando un poco eso. También tuve un grupo muy lindo ahí, de dos residentes que ya estaban. Entonces también fijarme cómo se manejaban ellas, cómo era el trabajo institucional en general digamos. Entonces iba como rescatando distintos elementos..." (P. 3).

Una interesante lectura de lo que se denomina "buena enseñanza", es la que postula de Apple (2002) cuando genera una discusión en torno a que la educación se conciba como una simple transmisión de conocimientos neutrales a los estudiantes. Afirma que, según este discurso, el papel fundamental de la enseñanza es dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para competir en un mundo marcado por unos cambios incesantes. A esto se le suele añadir otra indicación: que se haga con la máxima rentabilidad y con la

máxima eficacia posible. Afirma Apple (2002) que "cuando todo funciona bien, se supone que estos vínculos garantizan la recompensa al trabajo bien hecho. Los buenos estudiantes aprenderán buenos conocimientos y conseguirán buenos puestos de trabajo"

Ironía

"...para los estudiantes de Psicología, la importancia de la evaluación en las prácticas tiene que ver más con una cuestión de cuánto pudiste adquirir vos para aplicarlo al mundo real, digamos, o a un paciente real y no para aprobar la materia...al alumno le genera otra cosa la práctica, le genera como un ponerse a prueba él mismo". (P. 4).

"...otras maneras de evaluar que ~~no~~ sean exámenes sino también trabajos prácticos o una práctica de campo, digamos, en algún hospital, que no hay muchas pero cuando hubo estuvo buena". (P. 2).

Retomando las categorías de "buena evaluación".

Lo referido hasta el momento, en el análisis de las entrevistas en profundidad, se vincula estrechamente con la primera categoría que surgió del análisis de las entrevistas abiertas estandarizadas: *prácticas de evaluación favorecedoras de la comprensión de los contenidos de aprendizaje (traslación conceptual y reflexión sobre el contenido)*. Esta categoría ha quedado nuevamente plasmada en los dichos de los estudiantes expuestos anteriormente.

En cuanto a las otras dos categorías de buena evaluación halladas en las entrevistas estandarizadas: a) *prácticas procesuales, continuas, integradas al currículum* y b) *prácticas participativas y compartidas*, también se las vuelve a encontrar en el análisis de las entrevistas en profundidad.

En relación a la primera, y retomando a Zabalza Beraza (2001) quien expresa que la evaluación ha de constituir el gran "ojo de buey" a través del cual los docentes vayan consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los

aprendizajes efectivos de los estudiantes, la evaluación debe formar parte del proyecto formativo del estudiante.

En este sentido la evaluación debe ser continua. Continuidad que se proyecta como un hilo de conexiones e interacciones sobre todo el proceso de evaluación que se desarrolle. En esta continuidad se destaca una doble dirección: *temporal*, desde el comienzo hasta el final y *curricular*, la necesidad de que exista una línea de conexión e interactividad entre las acciones de evaluación llevadas a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de buscar un sistema integrado de evaluación en el que cada parte de este proceso, juegue un determinado papel de forma que al final se disponga de una visión completa (sincrónica y diacrónica) del proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes. Esto sucede cuando se dispone de informaciones de diverso tipo y que se complementan (actividades de participación, productos prácticos, resultados de pruebas teóricas, entre otros).

"...exponer lo que había preparado, me dieron el lugar para que yo lo expusiera, que no en todos los espacios se puede, también se dio como un feedback en el sentido de que no era que yo hablaba y hablaba sola sino que por ahí me hacían preguntas, pero siempre siguiendo un eje, preguntas que yo sentía que estaban totalmente enganchadas, no eran descolgadas, una coherencia digamos en eso y de aportarme cosas que no estaban dentro de lo que yo tenía que estudiar, que a mí me sirvieron por ahí después para remitirme sabiendo eso". (P. 3).

Asimismo, la evaluación que se hace debe ser coherente con el estilo de trabajo que se ha desarrollado, con los objetivos de la materia, con la importancia atribuida a los contenidos abordados, con la metodología empleada y con el sentido general de la materia.

"...quiero decir que se tomó lo que se dio en las clases. Hay docentes que, por ejemplo, te toman una evaluación o dan determinados contenidos y a la hora de evaluar te toman otros. Uno espera como

alumno que tomen lo que se dio, que tomen lo que se transmitió... Coherente es tomar lo que se dio". (P. 4)

En cuanto a la categoría *prácticas participativas y compartidas*, la misma se vislumbra en las siguientes expresiones:

"...te permite darte cuenta si de la forma en la que estás tratando de adquirir esos conocimientos es correcta o no". (P. 4).

"Pasa más por un desafío personal que por una cuestión de acreditar la materia...ese tipo de evaluaciones yo te digo que es de uno para con uno mismo, cuando vos aprendes algo y después lo tratás de aplicar". (P. 4).

"...en las prácticas, la diferencia a una materia teórica pasa porque acá vos ponés el cuerpo...es una instancia de aprendizaje pero me parece que la evaluación te la haces vos mismo, no te la hace la otra persona...vos te vas a evaluar más exhaustivamente que otra persona, porque vos vas a querer saber..." (P. 4).

Buenas prácticas evaluativas: dificultades en el Nivel Superior de Educación

Como parte del proceso de acreditación, la evaluación en la Universidad constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer. Se debe recordar que la Universidad garantiza que los estudiantes que superen los estudios completan su formación o cuanto menos alcanzan el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados.

A su vez, las prácticas evaluativas llevadas a cabo por los docentes repercuten, como se ha desarrollado en el trabajo, sobre la autoestima y la motivación hacia el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, según Zabalza Beraza (2001), se trata de una competencia profesional extraordinariamente

deficitaria en el profesorado universitario, es poco lo que se sabe de la evaluación (de su función curricular, de las técnicas posibles, de su impacto en el aprendizaje, de sus condicionamientos técnicos, entre otros) y eso repercute fuertemente en la práctica docente.

El problema de la evaluación se deriva del propio sistema, de una cultura de evaluación que se ha ido instalando. En palabras de los estudiantes participantes:

"Es una cuestión más pasiva de parte del alumno...estamos como presos de este sistema digamos, nos viene del colegio, como que está naturalizado...estamos muy acostumbrados a la enseñanza más tradicional. A la de profesor, alumno y el que tiene conocimiento y el que no...Como que uno ya viene formateado, como que es así, como que es natural que sea así". (P. 1).

Es importante que los estudiantes puedan comprender la diferencia entre evaluación para aprender (evaluación como seguimiento de proceso) y evaluación para calificar. Incluso queda plasmada, en sus dichos, la dificultad para diferenciar entre aprender para formarse y aprender para ser evaluados, donde la palabra obligación aparece frecuentemente.

"...*obliga* a la lectura y al trabajo de materiales..." (P. 1).

"...*obliga* a comprender y conceptualizar..." (P. 2).

"...estar *obligado* a participar, colaborar..." (P. 2).

"...preguntar qué es lo que entienden ya previamente por ese concepto. Es como que ahí nos *obliga* a pensar". (P. 2).

"...uno se pone más a estudiar y por ahí aprende más en esos momentos que son de examen...lo que es *obligatorio* uno lo estudia más...Entonces ahí sí te *obligas* porque tenés la presión". (P. 2).

"En cambio, si el otro lo tiene que entender, entonces vos te *obligas* a exponerlo claramente y de manera completa..." (P. 2).

"Entonces, quizás, ahí sí te *obligaba* a tener medianamente el material leído y comprendido". (P. 4).

"...no se si no hubiese elegido por ahí que sean todas promocionales... Porque, el examen final, no deja de *tener esto de tener que dar cuenta de*. Por más que uno después pueda rescatar algo, *siempre está esto de tener que dar cuenta de...por más que sea la materia más linda*." (P. 3).

En una investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid (Fernández Pérez, 1989), acerca de la valoración por parte de los estudiantes de las prácticas evaluadoras en la universidad, se describieron como opciones menos valiosas: a) la presencia de un solo final, b) la predominancia de preguntas memorísticas, c) la falta de opciones evaluativas que no sean el examen convencional, dando cuenta que la estrategia más habitual de evaluación es el examen escrito, d) la atención preferente a los resultados en detrimento del proceso por el cual se ha llegado a ellos y e) la percepción del examen como algo autorreferido y poco relacionado con el conocimiento real de la disciplina y con el ejercicio profesional.

Trillo & Porto Currás (1999) realizaron, asimismo, una investigación con estudiantes de Ciencias de la Educación sobre evaluación en la Universidad, en la misma reportaron que los alumnos opinan que los docentes raramente emplean la evaluación para ayudarles a superar las dificultades en el aprendizaje o para promover el diálogo con ellos, o reajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Expresando que los docentes no tomaban en consideración las condiciones en que se habían desarrollado estos procesos, ni

los recursos disponibles, ni el esfuerzo realizado por los estudiantes; solo centraban sus consideraciones en los resultados objetivos de las pruebas. Desapareciendo la persona y solo tomando en cuenta el producto. Estas evaluaciones tienen como objetivo fundamental la selección (diferenciar los que mas saben de los que menos saben).

En dicha investigación los estudiantes manifestaron que los docentes solo toman en cuenta los exámenes finales (normalmente escritos), las otras modalidades posibles de evaluación (entrevistas, autoevaluación, cuaderno diario, observación, casos prácticos) apenas si existían. Asimismo, declararon que los docentes utilizan técnicas evaluativas que resultan insuficientes y poco adecuadas para proporcionar la información que pretenden obtener, propiciando una cultura estudiantil en la que se valora más el aprobar que el saber. En este tipo de evaluaciones el desafío fundamental del estudiante es identificar cuál es el camino más fácil y seguro para aprobar.

Si bien el foco del presente trabajo fue identificar buenas prácticas evaluativas, es importante destacar que para los estudiantes entrevistados fue muy difícil poder deslindar la evaluación de la acreditación, así como identificar buenas prácticas de evaluación.

"...lo pensaba como desde la acreditación. Que se trata de hacer algo objetivo, arribar a resultados objetivos pero siempre la evaluación me parece como que es subjetiva. Siempre el evaluador es el docente, va monitoreando todo el proceso, siempre hay un modelo, siempre va a estar lo subjetivo ahí. Te dicen, nosotros vamos a tomar el concepto, lo conceptual de cada uno digamos. No, después a la hora del examen escrito, te sacaste un siete y te sacaste un siete, te sacaste un cuatro y te sacaste un cuatro". (P. 1).

"Por ahí uno habla mucho de un ideal y después piensa cuales cumplieron con esos criterios y son las menos, por ahí. Que se yo, de 42 materias que hay, por ahí serán 10, 11 materias. (P. 2).

"No me acuerdo mucho de buenas prácticas evaluativas pero...es que quizá está muy marcada la Universidad...No está muy fomentado eso... Entonces en mi recuerdo quedan siempre los exámenes...el resto en general, así en líneas generales no". (P. 2).

En este mismo sentido Zabalza Beraza (2001) enfatiza importantes carencias en cuanto a la práctica evaluativa real: a) la reducida batería de técnicas que emplean los profesores, b) la ausencia de modalidades de evaluación que potencien los aprendizajes interdisciplinarios, c) la escasa mención a un sistema de evaluación continuado que permita tener una visión diacrónica de los estudiantes y d) la escasa mención a instancias informativas a partir de los resultados de las evaluaciones.

En busca de "la buena evaluación" favorecedora de estrategias de aprendizaje.

Cuando los estudiantes participantes fueron consultados acerca de las prácticas evaluativas que ellos propondrían si fueran "docentes", todos coincidieron en *prácticas innovadoras* que deslindaran la evaluación de la acreditación y fomentaran estrategias de aprendizaje. El aprendizaje debe ser significativo, donde el estudiante pueda implicarse en la selección de información relevante y en la organización e integración de la misma en un todo coherente dentro de la estructura de conocimientos ya existentes. Lo anterior hace referencia a prácticas evaluativas que favorezcan el desarrollo de *estrategias de aprendizaje cognitivas* que permiten la integración del nuevo material con el conocimiento previo.

"...prácticas de evaluación que te permitan ir incorporando los conocimientos y poder ir relacionándolos con esquemas previos, con conocimientos anteriores, son mucho más activas". (P. 2).

"...tratar de ver diferencias con lo nuevo y con lo que ellos traigan, que por ahí puede enriquecer lo anterior o corregirlo un poco. Y después, bueno, pensar también ejemplos o, por ahí, si es una problemática puntual cómo ellos trabajarían con eso si estuvieran en el rol o qué es lo que harían ellos puntualmente". (P. 2).

Paralelamente surgió también la propuesta de prácticas evaluativas donde los estudiantes puedan hacer uso de un pensamiento reflexivo que les permitiera desarrollar el conocimiento sobre si mismos, sobre la tarea y sobre las estrategias en un contexto determinado, haciendo referencia a *estrategias metacognitivas* que favorecen la planificación, el control y la evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición.

"...algún trabajo práctico con alguna problemática o mismo en un examen alguna pregunta que sea más práctica o qué harían ellos o también se les puede preguntar su opinión sobre una definición, que puedan tomar una postura crítica, que puedan posicionarse, que puedan pensar ventajas o por ahí cosas que no están de acuerdo o que si estén de acuerdo a su ideología, a su posicionamiento. Y también estar abierto a cosas nuevas, no estar cerrado porque en Psicología hay muchas teorías, hay muchas corrientes y siempre hay que estar abierto a escuchar nuevas posturas." (P. 2).

Otra de las prácticas evaluativas que aparece reiteradamente entre las propuestas de los estudiantes entrevistados es *el trabajo en grupo*, el aprendizaje colaborativo. Este tipo de dinámica está ampliamente recomendada en Educación Superior como medio para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel. En palabras de Jacques (García, 2001) "el trabajo en grupo permite a los alumnos organizar su pensamiento a través de la comparación e interpretación de ideas con otros compañeros, proporcionándoles expresiones y por tanto la comprensión de la materia". Este autor afirma que el trabajo en grupo es más fructífero que el individual, ya que la presencia de otros

incrementa la motivación, los juicios grupales son más seguros y normalmente se solucionan más problemas y de forma más conveniente.

Asimismo dentro de las orientaciones generales sugeridas por Aparicio & González (1994) para una renovación metodológica se encuentra el aumentar el tiempo dedicado a la discusión de conceptos y problemas, así como el trabajo grupal de los estudiantes.

"...trabajar en grupo...con algún trabajo práctico que se pueda debatir en grupo, eso también puede fomentar el pensamiento crítico, la relación con los demás...que después lo puedas exponer. (P.2).

"...en grupo sí...eso también es sumamente enriquecedor. Dar la posibilidad de trabajar en grupo o de elegirlo digamos el juntarse con otro enriquece un montón..." (P. 3).

La utilización de estrategias de *estudios de casos* (informes, coloquios, entre otros) también aparece como una buena práctica evaluativa propuesta por los estudiantes. La misma, según García (2001), ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento pedagógico por parte de los alumnos. En primer lugar los casos ayudan a los docentes a desarrollar destrezas de análisis crítico y resolución de problemas. En segundo lugar la enseñanza basada en casos puede provocar una práctica reflexiva y una acción deliberativa. En tercer lugar, los casos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y acción en situaciones complejas. Los casos ofrecen situaciones que superan la tradicional simplificación de la actividad docente en las clases teóricas. En cuarto lugar la enseñanza basada en casos implica a los estudiantes en su propio aprendizaje, dejando de ser pasivos receptores de la información. Por último la utilización del método de casos promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes. En este sentido el método hace hincapié en la resolución de problemas de forma compartida, en donde los estudiantes se acostumbran a compartir sus conocimientos y a desarrollar estrategias de análisis compartido de situaciones.

"...informes de residencia...llevan muchísima elaboración, muchísima, de pasar las experiencias que uno vivió o las entrevistas de una institución. Ir a la bibliografía, leerla, tener que hacer todo un proceso de pensarlo, porque eran casos clínicos y volcar eso en el informe. En cada informe después hay una producción final, a mí eso me enriqueció, fue una de las cosas que más, más, más me enriqueció". (P. 3).

"Por ejemplo un informe, un coloquio en distintos espacios a mí me permitía dar cuenta de lo que yo había incorporado, cómo lo apliqué y lo vuelvo a plasmar por ejemplo en un informe". (P. 3).

En concordancia con lo expuesto, en un trabajo llevado a cabo por García Valcárcel Muñoz Repiso (2001) sobre las prácticas evaluativas de los profesores universitarios los estudiantes afirman que las estrategias de evaluación mas útiles para aprender han sido los exámenes prácticos y los trabajos individuales, rechazan las preguntas tipo test y prefieren analizar en grupo los trabajos o lecturas que suelen desarrollarse a lo largo del curso y que tengan una orientación práctica, con presentación escrita y que sean valorados como un complemento del examen.

Se sabe que el tipo de evaluación con el que los estudiantes esperan tener que enfrentarse condiciona sus estrategias de estudio. Así, mientras unos estudiantes utilizan estrategias orientadas a la memorización (de contenidos conceptuales, de modelos de problemas, entre otros), otros buscan comprender y elaborar la información bien tratando de entender sobre todo las distinciones y relaciones entre conceptos e ideas, bien traduciendo y aplicando lo que se estudia a situaciones prácticas y problemas personales, usando un lenguaje y unas imágenes propios y relacionando lo que escuchan o estudian con sus experiencias previas (Alonso Tapia, 2001).

Se ha comprobado que en la medida que aumenta, en los estudiantes, el deseo de adquirir e incrementar los propios conocimientos y capacidades hasta llegar a experimentar que se domina el tema y que se es competente, se comprometen con sus estudios buscando información complementaria y

elaborándola y formulándola con sus propias palabras o aplicándola a nuevos problemas prácticos. Asimismo buscan ayuda para resolver sus dificultades cuando ésta es realmente necesaria.

En este sentido, otro dato muy interesante que surge de las expresiones de los estudiantes, es la ponderación de los procesos evaluativos de las asignaturas con cursada tradicional sobre los procesos evaluativos de las asignaturas promocionales.

"...a mí por ejemplo, las materias que tuve múltiple choice, que eran promocionales, yo no me acuerdo de nada ahora...No logré integrar, no logré poder poner en palabras, digamos, porque yo lo que hacía era reconocer...pasaba una semana y ya no me acordaba. Y las que he promocionado así, me preguntan algo ahora y no me acuerdo. Es que no lo armas como argumento, no lo armas vos con palabras, tal tema trata de esto lo otro. No, yo solo iba a reconocer." (P. 1).

"Me gustó mucho más rendir los finales, digamos. Promocionar está bueno porque zafaste una materia digamos, uno menos, un miedo menos, un estrés menos. Pero el hecho de sentarse, agarrar todos los módulos y empezar a leer otra vez...pasa un tiempo y uno ya lo va entendiendo de otra manera. Tiene como más tiempo para procesar las cosas. Generalmente cuando la cursada es doce clases vas rapidísimo y no podés procesar mucho". (P. 1).

"...las materias que rendí final las cerré mucho mejor". (P. 2).

"...cerré mejor la materia cuando daba el final. Porque a veces hay un trabajo de promoción, además de los parciales, pero por ahí es ampliarlo más que nada. No es tanto con los contenidos de la materia. Entonces por ahí, está bien ampliarlos pero como que los contenidos de la materia quedan ahí. No quedan cerrados, quedan como libres". (P. 2).

"...yo ahí aprendí algo más cuando fui al examen final". (P. 3).

"...la promoción es como una forma de sacarse de encima una materia...siempre el régimen promocional me parece que es un esfuerzo en el momento pero que no deja un aprendizaje...es muy lábil porque lo aprendes para el momento y te olvidaste, no la tocaste nunca más a la materia. En cambio, las que van a finales, tenés conceptos que te van a quedar bien adheridos". (P. 4).

"...pero a la hora de dar el final es como que empezás a integrar mucho más a la materia...vas pensando qué tipo de preguntas relacionales te pueden hacer, qué tiene que ver o qué tenía que ver esto con la primera unidad. Es como que vas relacionando mucho más la materia y hay conceptos que te quedan más fijos, muchos más firmes". (P. 4).

Por último, otra categoría que surge del trabajo se relaciona con la motivación propia de los estudiantes. En el marco teórico ya fue expresada la importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica (*estrategias de manejo de recursos*). Distintos autores coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. A veces no aprenden porque no están motivados, esto es, por que sus metas, sus intereses no los inducen a poner en juego el esfuerzo y las estrategias adecuadas para aprender. En este sentido de las entrevistas se desprende que el interés personal por la asignatura y la ponderación de la misma en el Plan de Estudios motiva el aprendizaje de los estudiantes:

"...pero se nota que está plasmado mi interés". (P. 3).

"También depende de la materia, me parece, y de la importancia que tenga esa materia para la carrera". (P. 4).

"...incluso es premiado el que es el mejor trabajo. Eso los motiva un poco porque van a un congreso, lo presentan". (P. 1)

"Recuerdo las clases de Clínica pero por mis propios intereses, porque a mí Clínica me gustaba y tenía mucha expectativa, entonces como que todo lo que aprendía decía "bueno, esto sí me lo tengo que acordar" porque como que hay otras materias que sí, lo estudiaba pero esto como que no lo voy a necesitar, no lo voy a precisar tanto..." (P. 2).

El texto de Alonso Tapia (2001) sobre *Motivación y estrategias de aprendizaje*, acerca algunas ideas para reflexionar sobre este tema, dejando un camino abierto para seguir transitando:

Señalar que las personas nos sentimos a gusto si lo que hacemos lo hacemos porque queremos, sin que nadie nos obligue, puede parecer obvio. Sin embargo en el marco de la actividad académica es preciso subrayar la importancia de crear las condiciones que faciliten la experiencia señalada. El sentimiento de hacer algo obligado destruye el interés, elimina todo esfuerzo por aprender y promueve comportamientos orientados a salir de la situación como sea, al contrario de lo que ocurre cuando asumimos una tarea como algo propio...las características de las evaluaciones crean contextos que pueden favorecer que el alumno se sienta a gusto y estimulado por aprender o, por el contrario, obligado.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

El análisis presentado da cuenta que cuando los estudiantes deben identificar buenas prácticas evaluativas las asientan dentro la conceptualización que Álvarez Méndez (2001) realiza al describir la evaluación alternativa, lo cual permite situar a estas prácticas dentro del campo de la enseñanza, centradas en la comprensión de los procesos de aprendizaje; superando, así, las dificultades que surgen cuando se intenta dar a la evaluación el lugar que debe ocupar en la nueva agenda didáctica.

La actividad de evaluar, de acuerdo al modelo presentado, es entendida esencialmente como una actividad valorativa donde el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado están directamente implicados y comprometidos, el contar con las diferentes perspectivas y dimensiones de docentes y estudiantes permite una mayor objetividad en el análisis. En este sentido, uno de los puntos relevantes que surge del análisis presentado es la identificación de una concepción de evaluación como proceso, destacando, en el mismo, la participación activa de docentes y estudiantes. A su vez, cuando este vínculo está asociado con acciones docentes que generan buenas prácticas evaluativas, los estudiantes lo adjudicaron a las características del docente y a su modo particular de enseñanza.

Los resultados indican que los estudiantes identifican a las buenas prácticas de evaluación como aquellas favorecedoras de la comprensión, a través de procesos de la traslación conceptual y reflexión sobre el contenido. Asimismo, relacionan las buenas prácticas de evaluación con prácticas procesuales, continuas e integradas al currículum y con prácticas participativas y compartidas.

Sin embargo, en este punto, es importante destacar que recordar buenas prácticas de evaluación, generó en los estudiantes entrevistados grandes dificultades. Dificultades originadas en el peso otorgado socialmente a la acreditación, sumadas a la pluralidad de significados del término evaluación (Palou de Maté, 1998). Para que los estudiantes puedan comprender a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje es

importante que los docentes busquen una forma de evaluar con mecanismos alternativos más basados en el apoyo que en el mero control, que fomenten la autonomía intelectual, el espíritu crítico y la independencia personal creativa en la búsqueda y adquisición del conocimiento.

En una buena práctica evaluativa debe considerarse qué capacidades cognitivas se están desarrollando en los estudiantes (memorización, comprensión, aplicación de los conocimientos a situaciones nuevas, análisis crítico de los hechos, síntesis creativas, evaluación o emisión de juicios fundamentados) y su importancia en el contexto social. Tener en cuenta intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes.

Los estudiantes entrevistados reclaman la necesidad de incorporar prácticas de evaluación innovadoras y de mejorar la calidad de los exámenes tradicionales: seleccionar bien las técnicas, incluir buenas preguntas (demandas cognitivas de distinto orden, desde las mas memorísticas a las mas creativas, pasando por otras que incluyan comparar, analizar, identificar errores, resolver problemas, planificar procesos, entre otros), variar las condiciones (individuales y en grupo, para hacer en el momento o para realizar en la casa y manejando información diversificada).

Al estudiante universitario le interesa sobre todo adquirir conocimientos cuya relevancia y utilidad para la consecución de objetivos ulteriores vea con claridad (Alonso Tapia, 1999). Se ha comprobado que si los estudiantes no tienen clara la funcionalidad de los conocimientos o actividades de aprendizaje, si no ven para qué puede servir lo que han de hacer o lo que han de aprender, desaparece su interés, disminuye su esfuerzo y aumenta la sensación de tener que hacer las cosas por obligación. La conexión entre la enseñanza y la vida fue otro de los puntos referidos por los estudiantes de Psicología. Se trata de aprovechar los recursos existentes fuera de la universidad para aprender "in situ", recursos como prácticas, estudios de campo, residencias, entre otros, que les permitan tener cierto contacto con la realidad de lo estudiado y acercarlos a su futura práctica profesional.

Dentro de los indicadores de calidad didáctica de la evaluación Fernández Pérez (1989) destaca la máxima frecuencia posible de la individualización

dialogada. Esta categoría también fue identificada por los estudiantes en relación a la ponderación de los exámenes orales y al contexto creado, en ellos, por los docentes. El deseo de comprender y dominar procedimientos o estrategias adecuadas para resolver problemas depende de que los docentes planteen tales problemas, de que lo hagan subrayando el desafío personal que éstos implican y que faciliten la percepción de que está dentro de las propias competencias la posibilidad de resolverlo. Para los estudiantes resultan mucho mejores para el aprendizaje las prácticas de evaluación en que tienen la posibilidad de corregir los errores o insuficiencias detectados. Cuando en estas prácticas se establece un verdadero feedback entre los docentes y los estudiantes, éstos últimos logran una motivación superior para su aprendizaje.

Por último, en el trabajo, los estudiantes rescatan las cursadas tradicionales (aquellas que incluyen un examen final) como favorecedoras de la integración de contenidos y de un mejor aprendizaje.

Como reflexión final, es importante considerar que la integración de los aspectos cognitivos y motivacionales, así como la consideración del estudiante como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje debieran no perderse de vista cuando se intenta, como docentes, diseñar prácticas de evaluación que acompañen los procesos formativos de los estudiantes.

Una mirada prospectiva sobre la evaluación en la Educación Superior.

Los procesos evaluativos en la Educación Superior deben estar orientados a mejorar las prácticas educativas, a optimizar el desarrollo del currículum y a satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes. Si el aprendizaje se da durante la evaluación, el docente se transforma en intérprete y recreador del conocimiento; y la evaluación en un "informante" que proporciona datos que permiten replantear el diálogo didáctico entre el docente y sus alumnos. En este sentido, las prácticas de evaluación debieran ser constitutivas de las prácticas pedagógicas mediando el encuentro entre el proceso de enseñar y el proceso de aprender.

La conceptualización que Álvarez Méndez (2000) realiza de la evaluación situada involucra un enfoque flexible y progresivo, una práctica eminentemente dinámica, por tanto, un trabajo de crítica y valoración constante en torno al proceso evaluativo, constituye un ámbito de mejora para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Este trabajo de reflexión constante en torno a las prácticas evaluativas debe tener como uno de sus pilares las voces de los estudiantes. Esta "escucha" va a permitir situar a los procesos evaluativos dentro de la buena enseñanza, poniendo énfasis en los procesos internos del sujeto que aprende, resaltando el papel activo y responsable del mismo en su propio proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia J. (1999). *Que podemos hacer los profesores universitarios para mejorar el interés y el esfuerzo de nuestros alumnos por aprender*. Ministerio de Educación y Cultura: Madrid.
- Alonso Tapia J., Area Moreira, A., García Valcárcel Muñoz Repiso A., Leal, F., García, C, Medina Rivilla, A., Rosales López, C, Sánchez, E. & Zabalza Beraza, M. (2001). *Didáctica Universitaria*. La Muralla: Madrid.
- Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayo sobre cuestiones didácticas*. Miño y Dávila: Madrid.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata: Madrid.
- Aparicio, F. & González, R. M. (1994). *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. Universidad Politécnica de Madrid: Madrid.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Paidós: Buenos Aires.
- Atkinson, L. (2002). Confiar en los propios juicios (o darnos permiso para seguir nuestros impulsos). En Atkinson, T. & Claxton, G. *El profesor intuitivo*. Octaedro: Barcelona.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis: Madrid.
- Bernal Vázquez, J. (2004). La investigación biográfico-narrativa y la educación musical. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 85-94.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. La Muralla: Madrid.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza: Madrid
- Bruner, J. & Weiser, S. (1995). La invención del yo: La autobiografía y sus formas. En Olson, D. & Torrance, N. (comps.) *Cultura escrita y oralidad*. Gedisa: Barcelona.

- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que los integran. En Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Bs. As.
- Celman, S. (1998) ¿Es posible mejorar la evaluación?. En Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Bs. As.
- Colas Bravo, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 34-45.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Alianza: Madrid.
- Coll, C. (Coord.). (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Horsori: Barcelona.
- Coll, C. (1992). La enseñanza de procedimientos. En Pozo, J. I., Saravia, J. & Valls, E. *Los contenidos de la Reforma*. Santillana: Madrid.
- Colas Bravo, P. (1992). El análisis de datos en la metodología cualitativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 5-11.
- Cuevas González, L., González Cabanach, R., Fernández Suárez, A. & Valle Arias, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Dansereau, D. F. A Learning strategy research. En Segal, J. V., Chipman, S.F. & Glaser, R. (eds.). (1985). *Thinking and learning skills*. 1: Relating instruction to research. Hillsdale, NJ. Erlbaum. En Cuevas González, L., González Cabanach, R., Fernández Suárez, A. & Valle Arias, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68.

- Estebaranz García, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Feliciano Fuertes, D. (2005). Docencia e investigación educativa, una oportunidad para aportar al desarrollo humano desde Educación Física. Recuperado el 6 de junio del 2009 de www.sportsalut.com.ar
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Paidós: Barcelona.
- Fernández Pérez, M. (1989). Así enseña nuestra universidad. Hispagraphis: Madrid.
- García, M. C. (2001). El proyecto docente: una ocasión para aprender. En Alonso Tapia J. et al. *Didáctica Universitaria*. La Muralla: Madrid.
- García Valcárcel Muñoz Repiso, A. (2001). La función docente del profesor universitario. En Alonso Tapia J. et al. *Didáctica Universitaria*. La Muralla: Madrid.
- García Madruga, J. A., Martín J. I., Luque, J. L. & Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI: Madrid.
- Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). *Psicología de la Instrucción*. Santillana: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar: Buenos Aires.
- Habermas, J. (1966). *Teoría y Práctica: ensayos de filosofía social*. Sur: Buenos Aires.

- León, J. A. (1999). Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura. En Pozo, J. I. & Monereo, C. (Coords.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- León, O. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw Hill: Madrid.
- Litman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre: Madrid.
- Litwin, E. (2004). Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa*, 8, 10-17. Universidad Nacional de La Pampa.
- Litwin, E. (1998 a). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Bs. As.
- Litwin, E. (1998 b). La investigación didáctica en un debate contemporáneo. En Baquero, R. et al. *Debates constructivistas*. Aique: Bs. As.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage. En Bolívar, A., Domingo, J. & Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla: Madrid.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. & Pérez, M. L. (1994). En Monereo, C. (Coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó: Barcelona.
- Montanero Fernández, M. & León, J. (2009). El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. Recuperado el 18 de marzo del 2009, de www.unrc.edu.ar
- Nisbet, J. & Schucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana: Madrid.
- Otero Ramos, I., Nieves Achón, Z., Pérez Martínez, A. & Martínez Verde, R. (2007). Estrategias de aprendizaje: del desarrollo intelectual al desarrollo integral. *Acción pedagógica*, 16, 194-202.

- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Bs. As.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Pérez Martínez, A. (2007). Para aprender mejor: reflexiones sobre las estrategias de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (5), 1-7.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Gedisa: Madrid.
- Porta, L. (2003). *Educación y valores*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Argentina
- Porta L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En Porta, L., et al. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- Pozo, J. (1989). *Teoría cognitiva del aprendizaje*. Morata: Madrid.
- Pozo, J. & Postigo Aragón, Y. (1993). *Las estrategias de aprendizaje como contenidos del curriculum*. Domench: Barcelona.
- Prieto, M. D. & Pérez, L. (1993). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Síntesis: Madrid.
- Popkewitz T. (1984) *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Mondadori: Madrid.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en al investigación educativa*. Mondadore: Madrid.
- Pujadas, J. J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas. En Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla: Madrid.

- Rainolter, M., Malvassi, S. & Garmendia, E. (2007). Fundamentos y prácticas de evaluación de los aprendizajes en el contexto de ofertas con modalidad a distancia. Recuperado el 12 de marzo del 2007, de <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/230.doc>.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de Investigación*. Lumen-Humanitas: Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En Álvarez Méndez, J. et al. *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe.
- Santos Guerra, M. A. (1996). Evaluación educativa, un proceso de diálogo comprensión y mejora. Magisterio del Río de la Plata: Argentina.
- Schmeck, R. R. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Plenum Press: Nueva York. En Montanero Fernández, M. & León, J. (2009). El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. Recuperado el 18 de marzo del 2009, de www.unrc.edu.ar
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 201-231. En Montanero Fernández, M. & León, J. El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas. Recuperado el 18 de marzo del 2009, de www.unrc.edu.ar
- Souto, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilioni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós: Bs. As.
- Straka, G. A. (1997). Un modelo de aprendizaje motivado y autodirigido. *Revista Educación*, 55, 32-45.
- Strauss, J. & Corbin, A. (1991). *Basic Qualitative Research*. Sage Publications: London.
- Schulman, L. S. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La*

- investigación de la enseñanza, III. Profesores y estudiantes*. Paidós: Barcelona.
- Souto, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilioni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós: Buenos Aires.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Buenos Aires.
- Trillo, F. & Porto Currás, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la Universidad. Un estudio en la facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de innovación educativa*, 9, 55-75.
- Valle, A. (2000). Las estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula. Recuperado el 19 de octubre de 2008 en <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Vigotsky, L. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica: La Habana.
- Zabalza Beraza, M. (2001) Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En Alonso Tapia J. et al. *Didáctica Universitaria*. La Muralla: Madrid.
- Winstein, C. E. & Mayer, R. E. The teaching of learning strategies. En Wittrock M. C, (ed.). (1986). *Handbook of research on teaching*. MacMillan: New York. p. 315. En Cuevas González, L., González Cabanach, R., Fernández Suárez, A. & Valle Arias, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68.

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed black lines, typical of primary school writing paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

.....

.....

.....

.....

.....

[illegible]

This image shows a full page of white paper with horizontal dashed lines, typical of primary-ruled notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO 2

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

♦ CÓDIGO 1

Entrevistador: *En primera instancia, en la pregunta qué es para vos evaluar, vos lo definís como un proceso reflexivo y sistemático. Quisiera que me explicaras un poco más a qué te referís cuando hablas de proceso reflexivo y a qué te referís cuando hablas de sistemático.*

Código 1: Sistemático me parece que lo quise poner porque como que tiene pasos digamos, como que es algo que tiene que ser pautado, como un proceso. Porque yo después te digo, una buena evaluación es una evaluación de procesos, no sólo el resultado en sí digamos. Me parece que quise poner eso en ese momento, cuando puse sistemático. Y reflexivo, algo que se dice siempre digamos, tiene que ser reflexivo.

Entrevistador: *¿Y cómo lo pensarías? ¿Al servicio de quien esta la evaluación?*

Código 1: La evaluación me parece que le sirve tanto al evaluador como al evaluado digamos. Evaluación pensándolo en el ámbito de educación, profesor-alumno. El fin de una buena evaluación sería mejorar los conocimientos, mejorar los aprendizajes, mejorar la calidad, digamos, de la educación. O sea, que haya buenas evaluaciones implica que se pueda mejorar la calidad. Evaluación y calidad como que van en el mismo camino.

Entrevistador: *Este proceso que vos decís "reflexivo". ¿Reflexivo para quién? ¿Para el docente, para el estudiante, para ambos?*

Código 1: Para ambos me parece, si no se arma, digamos, una buena evaluación de manera reflexiva, deja de ser una buena evaluación.

Entrevistador: *¿Qué sirva como para reflexionar, aparte de reflexivo en el momento?*

Código 1: Claro.

Entrevistador: *¿Quiénes participan en el proceso? ¿Qué roles juegan cada uno?*

Código 1: Roles, bueno. En sí el evaluador sería el docente y el evaluado sería el alumno pero muchas veces uno piensa en la manera como salgan esas

evaluaciones, los resultados de esas evaluaciones, va a ser una manera de evaluar también al docente, me parece. Como un ida y vuelta.

Entrevistador: *¿Decís que le sirve a los dos, a su manera?*

Código 1: A su manera. Por ahí, cuando les va mal después el docente dice qué hice para que les haya ido tan mal. O sea, es como un ida y vuelta.

Entrevistador: *Muchas veces ligaste la evaluación al proceso de aprendizaje, y sin embargo ahora hablas de un proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué te parece con respecto a esto que me estás diciendo ahora? ¿Crees que sirve para los dos? ¿También para la enseñanza?*

Código 1: Para los dos. A mí me costaba, cuando escribía después me daba cuenta como que por ahí te estaba hablando del proceso de enseñanza en algunos momentos. Me costaba diferenciarlos. Porque creo que yo te pongo un ejemplo de Psicopatología, que las clases, se daban de una manera y de otra. Y después yo decía pero me estoy perdiendo la evaluación, me estoy yendo para el lado de la enseñanza. Como que me costaba diferenciar.

Entrevistador: *A todos en algún momento nos ha pasado, hablar teóricamente de la evaluación, pero en la práctica no poder verla dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Después se empieza como a mezclar porque la ligan sobre todo a la acreditación.*

Código 1: O sea, la ligamos al examen, al papel.

Entrevistador: *Al examen, la ligan a los instrumentos de acreditación. Vos hablaste a las evaluaciones innovadoras, ahora las vamos a ir analizando. Pero, sin embargo, en algún momento vos categorizas "evaluador-evaluado", ¿no?. En donde si uno lo mira en el proceso de enseñanza y aprendizaje no hay un evaluador y un evaluado. Esta al servicio de los dos.*

Código 1: Es como un ida y vuelta en realidad, lo que pasa es que estamos como muy acostumbrados a la enseñanza más tradicional. A la de profesor, alumno y el que tiene conocimiento y el que no.

Entrevistador: *¿En la Universidad también?*

Código 1: No siempre pero como que uno ya viene formateado, como que es así, como que es natural que sea así.

Entrevistador: *¿Vos te referís a los otros niveles educativos?*

Código 1: Sí, a otros niveles educativos.

Entrevistador: *Bueno y si tuvieras que comparar, a ver, el proceso de evaluación acá en la Universidad con otros niveles educativos ¿Ves diferencias?*

Código 1:Y sí.

Entrevistador: *¿En qué?*

Código 1: No lo veía con la escuela más vieja. Creo que ahora en sí, con Polimodal fue variando digamos.

Entrevistador: *Pero no el proceso de enseñanza.*

Código 1: Ves, se me confunde ahí. Proceso de evaluación. No sé si es tan distinto.

Entrevistador: *¿Si es distinto? ¿Qué sería lo diferente?*

Código 1: A ver, me cuesta diferenciarlo.

Entrevistador: *Pensálo.*

Código 1: O sea ¿qué sería distinto? ¿Las evaluaciones ahora en la Universidad con las evaluaciones en otros niveles?

Entrevistador: *Vos decís "me cuesta separar la enseñanza de la evaluación"; no lo tenés que separar. Vos definiste bien lo qué es evaluación, dijiste es un proceso. Un proceso dentro de otro gran proceso que es el de enseñanza y aprendizaje. Decíme lo que pensas porque a mí me interesa ¿Por qué te cuesta? ¿Por qué querés separarlo y ligarlo a la acreditación?*

Código 1: En realidad porque nunca me pregunté por las evaluaciones, digamos. Nunca fue un tema que me interesara. Recién ahora que me tomaste la entrevista. La verdad que nunca me lo había preguntado, ni siquiera pensar si había diferencias con antes y ahora. No me lo había cuestionado.

Entrevistador: *¿Sentiste al proceso de evaluación como algo muy natural dentro del proceso enseñanza y aprendizaje? Así es como lo viviste.*

Código 1: Sí.

Entrevistador: *¿En tu encuesta también incluís el término valorar? Cuando hablás de valorar ¿a qué te referís?*

Código 1: Porque el tema es que yo pensaba cuando leía las preguntas, lo pensaba como desde la acreditación. Que se trata de hacer algo objetivo

digamos, arribar a resultados objetivos pero siempre la evaluación me parece como que es subjetiva. Por eso el término "valorar".

Entrevistador: *¿Y qué harías para compensar eso?*

Código 1: Es que es muy difícil hacer una evaluación que no sea subjetiva. Me parece.

Entrevistador: *¿Y si fuera una evaluación de procesos?*

Código 1: Y también es subjetiva.

Entrevistador: *¿Por qué? A ver.*

Código 1: Siempre el evaluador es el docente, va monitoreando todo el proceso, siempre hay un modelo, siempre va a estar lo subjetivo ahí.

Entrevistador: *¿Y los estudiantes son escuchados?*

Código 1: ¿Cómo escuchados?

Entrevistador: *Claro, ¿hay un intercambio entre docentes y estudiantes?*

Código 1: Sí pero él va a ir evaluando digamos.

Entrevistador: *¿Por qué? ¿Sentís eso?*

Código 1: Me parece que sí.

Entrevistador: *O sea que en el proceso evaluación ¿no hay mucha cabida para los estudiantes?*

Código 1: No es eso. Lo que pasa es que siempre juega la subjetividad del evaluador me parece. Imposible ser objetivo, digamos. Se puede llegar a cierto punto de objetividad pero no total.

Entrevistador: *Algo a lo que vos también hacés referencia es que una evaluación tiene que ser justa y tiene que ser ética. Si creyeras que un docente no está evaluando de una manera justa y ética. ¿Crees que como estudiante podés intervenir en este proceso?*

Código 1: Como estudiante sí. Yo creo que sí. Porque como te decía es como un ida y vuelta digamos.

Entrevistador: *¿Con cualquier docente?*

Código 1: Y quizás esperarías...

Entrevistador: *¿Qué características deberían tener esos docentes que te permitieran intervenir?*

Código 1: Ser justos y éticos... Tener cierta apertura, digamos, para escuchar al otro.

Entrevistador: *¿En la Universidad los docentes permiten esta apertura, permiten que el estudiante sea partícipe de su propio proceso de evaluación?*

Código 1: Es que ahí está. En muchas materias sí, en otras no digamos, como que va... Me parece que más sí.

Entrevistador: *¿Recordás alguna asignatura que haya tenido esa característica? ¿Qué vos hayas sentido que fuiste parte de ese proceso?*

Código 1: ¿De ese proceso de evaluación? Y bueno, por ejemplo, los exámenes finales cuando son orales. Uno ahí puede pelear, defenderse, argumentar. A mí me ha pasado mucho en finales orales. A veces cuando el examen es escrito, digamos que ahí vas, y después si te lo muestran...porque como no está reglamentado que vos te puedas llevar tu examen o verlo, digamos algún examen escrito final, a veces no lo ves y no sabés que...

Entrevistador: *¿Sabés que el examen escrito, final es un documento del alumno? Y lo podes pedir y está reglamentado que te lo lleves.*

Código 1: Muchas veces no te lo dan acá. Pero en cambio, en un examen oral es distinto. Ahí uno puede ir argumentando, contraargumentando.

Entrevistador: *O sea que te gustan y preferís sobre todo en exámenes finales (y esto es una coincidencia con todos los que he estado entrevistando), el examen final oral porque te facilita el intercambio...*

Código 1: Me va bien. O sea, en el escrito también me va bien. Por ahí voy más tranquilo, a veces, en el escrito porque uno se sienta, escribe y tiene más tiempo para pensar, para armar la pregunta. Pero me gustan en realidad los dos pero a la hora de sentarme y argumentar prefiero un examen oral.

Entrevistador: *¿Te sentís en el examen oral (vos decíme si no es así, de acuerdo a lo que voy rescatando de lo que vos hablás) más partícipe de ese proceso?*

Código 1: Sí, más partícipe de ese proceso. Tampoco tuve ninguna mala experiencia, digamos, que por ahí influye. Nunca tuve ningún problema ni nada.

Entrevistador: *Y en cuanto a sentirte partícipe no sólo de una instancia sino de todo el proceso que se da durante una cursada, ¿en alguna sentiste que fuiste partícipe de la construcción del proceso evaluación?*

Código 1: No, de la construcción del proceso de evaluación, no. Es que uno muchas veces no se da cuenta en qué momento te están evaluando.

Entrevistador: *¿No hay un planteo del profesor al comenzar? Por ahí te llevo a recordar algunas clases ¿no? Que te digan bueno este es el contrato, hablemos de un contrato pedagógico que incluye un proceso de evaluación.*

Código 1: Te dicen, nosotros vamos a tomar el concepto, lo conceptual. Conceptual de cada uno digamos.

Entrevistador: *¿Y si fuera verdad?*

Código 1: Influye. A mí me influye.

Entrevistador: *¿Pero sentís que el docente lo dice y después lo toma?*

Código 1: No, después a la hora del examen escrito digamos, te sacaste un siete y te sacaste un siete, te sacaste un cuatro y te sacaste un cuatro.

Entrevistador: *¿Nadie?*

Código 1: Yo supongo que debe ser, ponele, que estás raspando ahí para llegar y deben decir participabas. Yo me imagino la interna entre ellos "bueno pero era participativo, vamos a ponerle un cuatro". Me imagino que debe ser así.

Entrevistador: *Quizá como medio oculto. No muy transparente.*

Código 1: No es algo que uno sepa, digamos.

Entrevistador: *No es que ese concepto tenga peso como concepto que vos lo sepas, lo puedas charlar y entender.*

Código 1: Como adscripto en otras cátedras, en las reuniones de cátedra he visto "No pero mirá participaba. Era bueno" y no sé qué, y la subía un poquito. Salvo, por ejemplo, cuando la materia es múltiple choice. Te da 35 puntos y tenés 35.

Entrevistador: *¿Y cuál crees que es la finalidad de un múltiple choice?*

Código 1: La finalidad de ser objetivo, digamos. Me parece que está bien, pero depende también de cómo se hacen. Muchas veces...a mí por ejemplo, las

materias que tuve múltiple choice, que eran promocionales, yo no me acuerdo de nada ahora.

Entrevistador: *Fue un aprendizaje que no lograste.*

Código 1: No logré integrar, no logré poder poner en palabras, digamos, porque yo lo que hacía era reconocer. No estudiaba como para un examen común, que uno tiene que desarrollar. Si no que decía, leía todo, dos o tres veces, si en total voy a reconocer. Y reconocía, a, b, c, pero pasaba una semana y ya no me acordaba. Y las que he promocionado así, me preguntas algo ahora y no me acuerdo la verdad. Es que no lo armas como argumento, no lo armas vos con palabras, tal tema trata de esto lo otro. No, yo lo iba a reconocer. Generalmente, cuando te hacen los múltiple choice son como un pedacito de texto que les cambian dos palabras a cada respuesta. Por ahí hay algunos múltiple choice que están bien hechos. A mí no me han tocado la verdad, en esta carrera, que estén bien hechos.

Entrevistador: *En Psicología debe ser difícil armar...*

Código 1: Hay carreras de Psicología, por ejemplo en España, toman todo múltiple choice. Hay que ver cómo están hechos también.

Entrevistador: *Yo estoy totalmente de acuerdo con lo que vos decís que se pierde esta cosa que ustedes puedan armar en su cabeza, argumentar, tener un pensamiento más crítico de las cosas. Te iba a hacer otra pregunta ya que estabas hablando de las materias que promocionaste. ¿Sentís que hay diferencia en cuanto a lo que vos ahora reconocés y podés aplicar, entre las materias que promocionaste y aquellas que tuviste que estudiar para un final?*

Código 1: Me gustó mucho más rendir los finales, digamos. Promocionar está bueno porque zafaste una materia digamos, uno menos, un miedo menos, un estrés menos. Pero el hecho de sentarse, agarrar todos los módulos y empezar a leer otra vez; y uno ya como pasa un tiempo y uno ya lo va entendiendo de otra manera digamos. Tiene como más tiempo para procesar las cosas. Generalmente cuando la cursada es doce clases vas rapidísimo y no podés procesar mucho.

Entrevistador: *¿Hay alguna materia que promocionaste y haya tenido alguna instancia de cierre que te haya ayudado a lograr algo semejante a lo del final?*

Código 1: A ver, Epistemología de la Psicología, por ejemplo, vos promocionabas y tenías que cursar en el segundo cuatrimestre un seminario. Más allá, que a mí no me gustó mucho el seminario pero al que le gustó digamos fue otra manera de promocionar. En realidad estás todo el año cursando la materia. Era más fácil ir y dar el final en realidad. Estabas todo el año cursando la materia, tenías que presentar trabajitos, tenías que exponer en grupos y después el trabajo final era un trabajo de cierre del seminario y tenías que exponerlo también.

Entrevistador: *Era un poco largo...*

Código 1: O sea, si a mí me hubiera gustado el tema del seminario, era sobre catástrofes sociales, tal vez lo hubiera tenido como una buena evaluación digamos, como un cierre de toda la materia.

Entrevistador: *¿El tema no lo elegían ustedes?*

Código 1: El tema, había tres temas. Yo por el horario que se dictaba el seminario me anoté en ese.

Entrevistador: *¿Era cursada semanal?*

Código 1: Sí, era cursada semanal, tenías que entregar el trabajo. O sea si la querías promocionar tenías que trabajar.

Entrevistador: *Aparte de haber aprobado los exámenes con nota, ¿eso era optativo?*

Código 1: Después yo me saqué un ocho en el seminario. Yo dije la cursé todo el año, un ocho, por ahí si iba al final me iba mejor. Pero no importa.

Entrevistador: *Lo que pasa es que ¿todos tienen la opción de promocionar haciendo ese seminario? ¿se haya sacado la nota que se haya sacado..?.*

Código 1: No, no. Tenías que sacarte ocho en la cursada.

Entrevistador: *Se hace larga.*

Código 1: Sí, se hace larga. Por ahí, a veces es más fácil dar el final que hacer esas promociones. Por ejemplo en Historia, que yo soy ayudante alumno, los que promocionan tiene que escribir un paper. Es como una buena evaluación porque aprenden a citar bajo las normas de A.P.A., tienen que armar un abstract con palabras claves.

Entrevistador: *Les da otras herramientas...*

Código 1: Me parece que les da, me parece re interesante a mí. La verdad como posibilidad.

Entrevistador: *¿Qué escuchas de los estudiantes?, vos que sos ayudante,*

Código 1: A algunos les encanta, otros...el tema es sobre el módulo de Psicología en América Latina y Argentina. Ese módulo se da como un seminario que es optativo a lo largo de la cursada. Entonces casi nadie lo quiere leer. No se ve en los prácticos obligatorios, ni en los teóricos. Entonces cuando promocionan se encuentran que tiene que hacer un trabajo sobre eso. Por ahí no fueron nunca al seminario. Ya saben, está en el programa y todo pero en la cuestión de la cursada no...entonces en el seminario, a su vez, se les va enseñando como hacer un abstract, como escribir. Al mejor trabajo se lo hace presentar en un congreso, generalmente.

Entrevistador: *Es interesante.*

Código 1: Se lo lleva a presentar en un congreso.

Entrevistador: *Presentan algo de ellos. O sea, ¿tiene que escribir algo original?*

Código 1: Claro. Se lo va tutorando toda la semana, se van presentando preentregas, van mostrando como van. Y no se desapueba nunca, por ejemplo. Es ocho o más.

Entrevistador: *¿Son revisiones lo que hacen?*

Código 1: Sí, pueden revisarlo treinta veces.

Entrevistador: *¿Ellos escriben sobre revisiones y se los va tutorando...*

Código 1: Tienen que tomar alguna idea y buscar bibliografía sobre ese tema, que sea Psicología en la Argentina. Historia de la Psicología en la Argentina. Y no se desapueba nunca en realidad, pueden entregarlo treinta veces hasta un plazo.

Entrevistador: *Lo bueno es que le sirva al estudiante y que les esté sirviendo a ustedes como docentes, que puedan ir todos los años viendo qué cosas sería bueno modificar y estar escuchando a los estudiantes.*

Código 1: Incluso es premiado el que es el mejor trabajo. Eso los motiva un poco porque van a un congreso, lo presentan.

Entrevistador: *Cambiando un poco de tema, en tu encuesta dijiste que una buena evaluación implica el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y axiológicas. Amplíame un poco estos conceptos.*

Código 1: Bueno, justamente eso, en el seminario de Historia trabajamos con competencias cognitivas, lingüísticas, como escribir y axiológicas porque vemos la evolución del plagio, trabajamos toda la cuestión...Claro trabajamos toda, Cristina lleva, no me acuerdo ahora bien, es algo sobre ética, sobre el tema del plagio, de no robar ideas, de citar cuando se pone una idea. Y ella hablaba de competencias, que son cuestiones que se tienen que adquirir en la formación básica de la carrera. Porque después te lo exigen, ellos te lo van a exigir siempre digamos.

Entrevistador: *Me parece reinteresante. Ustedes lo trabajan a través de este trabajo. ¿Ves cómo vas rescatando el concepto de evaluación? Te vas metiendo en qué es un proceso de evaluación dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje.*

Código 1: Claro, no lo había pensado

Entrevistador: *Lo que pasa es que los estudiantes, generalmente el trabajo extra, el esfuerzo extra... No lo valoran como aprendizaje.*

Código 1: Siempre tenés diez que son fanáticos que no sabés por qué, siempre hay alguien que le gusta. Pero el tema de competencia se trabaja bastante en el seminario. Claro, por ejemplo, porque van y dicen acá se ve Psicología en la Argentina y llegan y están hablando de las competencias cognitivas, "¿y qué es esto? ¿esto va en el examen?" te preguntan.

Entrevistador: *...están en primer año.*

Código 1: Están en primer año, están cursando cuatro materias, están con Biología, Investigación, Antropología, no es fácil.

Entrevistador: *Es una pena. Eso también habría que rescatarlo, el compromiso del estudiante en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje desde que entran en una Universidad*

Código 1: Y, por ejemplo, muchos nos han dicho "aprendí a hacer el trabajo y ahora en los Núcleos Problemáticos, (que es una materia en que se presentan trabajos), me sirvió el mismo formato y aprendí"...lo rescatan después...

Entrevistador: *Bueno, ahora vamos a las buenas prácticas de evaluación que vos me fuiste nombrando. Verdaderamente todas las que nombraste eran prácticas innovadoras. Cuando vos tuviste que analizarlas las corraste de la acreditación. Yo te voy a nombrar las características y vos tendrías que pensar qué características de una buena práctica de evaluación favorecería esto que vos rescataste como muy importante. Por ejemplo el intercambio continuo entre docentes y estudiantes...*

Código 1: ¿Qué favorezca esto?

Entrevistador: *El intercambio.*

Código 1: Cuando, por ejemplo, se me ocurre, cuando el docente llega a un práctico y empieza...qué ideas se le ocurren respecto al material que tenían que leer para hoy, entonces cualquiera va diciendo palabras, ideas y las va anotando en el pizarrón. Lluvia de ideas o algo así creo que se llama. Es una buena evaluación me parece.

Entrevistador: *Vos rescatás como muy importante las lecturas previas de los alumnos. Ahí tenés la participación del alumno*

Código 1: Claro, a mí me ha pasado que muchas veces no he leído y estaba más perdido y cuando he, por lo menos, mirado el texto, leído, saber de qué se trata, es distinto, uno puede preguntar.

Entrevistador: *...por ahí había palabras que no sólo vos las usaste, usan esa palabra "nos obliga a...". Es como que ustedes todavía no se han hecho cargo de...*

Código 1: Claro, una cuestión más pasiva digamos. Y sí, estamos como presos de este sistema digamos, nos viene del colegio, como que está naturalizado.

Entrevistador: *¿Se rompe en algún momento eso, a medida que vas avanzando en la carrera? Vos que ya estás terminando.*

Código 1: Yo creo que sí. Lo que pasa es que siempre hay esas cositas que uno no se da cuenta las tiene en el discurso y le quedan como naturales pero yo creo que sí. La gran diferencia es que uno viene porque quiere o en mi caso yo vengo porque quiero, no porque me obliga mi familia. Acá uno viene porque le gusta porque sino es terrible hacer algo que no le gusta tantos años. Sería un sufrimiento.

Entrevistador: *¿Notaste en vos un cambio desde que empezaste en cuanto a la manera de pensar ciertas cosas desde que entraste a la Universidad hasta ahora?*

Código 1: Sí, incluso la manera de manejar y todo. Yo cuando llegué no me animaba ni a preguntar. Me acuerdo que tuve que venir acá, no me animaba ni a preguntar, encima fui a División Alumnos y te atienden no muy simpáticamente, me acuerdo que me sacaron carpiendo. Mis viejos me dijeron "tomate el colectivo ese verde que pasa por ahí", yo llegué acá y era una ciudad universitaria gigante. Y sí, cambié un montón. Yo no me animaba a hablar. Tenía que dar un examen oral...

Entrevistador: Vos pusiste y rescataste como importante las evaluaciones que te permiten incorporar contenidos en forma articulada e integrada...

Código 1: Porque me parece que está bueno retomar, o sea, poder ir viendo cosas que uno ya fue aprendiendo, digamos, por eso articulado. Y poder tomar aquello que uno ya fue aprendiendo, ¿qué sabemos de este tema?. Por ejemplo, cuando te preguntan qué sabés ya de este tema, si escucharon alguna vez hablar de este tema, qué pueden decir, quizá lo vieron en otras materias. Y siempre tomando lo anterior es como que es más fácil llegar un poquito más, digamos, de complejidad del tema, cuando ya tenés como esquemas, digamos. En ese sentido.

Entrevistador: *Y ahí me volvéis a hablar de proceso enseñanza y aprendizaje. ¿La evaluación? Está bien, tiene que estar metida ahí adentro.*

Código 1: Esa es la manera de evaluar, digamos, qué conocimiento previo traen, digamos.

Entrevistador: *Bien. O sea, vos tendrías que considerar que el docente en esta relación ¿está evaluando qué? ¿Te está evaluando los conocimientos que vos tenés? ¿Y nada más?*

Código 1: ¿En este ejemplo...

Entrevistador: *Sí, en este ejemplo que vos me decís. ¿Qué te parece que puede estar chequeando el docente? Aparte de tus conocimientos previos.*

Código 1: No, me parece que cuando evalúa, evalúa muchas más cosas, desde lo actitudinal, no sé.

Entrevistador: Pero te está evaluando a vos.

Código 1: Me está evaluando a mí, sí

Entrevistador: *¿Nada mas?*

Código 1: ...y a sus otros compañeros docentes, digamos, que están en las materias anteriores.

Entrevistador: *En realidad, no la evaluación como una evaluación punitiva. No una evaluación como para decir ese otro docente no enseñó absolutamente nada. Puede ser la evaluación como la evaluación de decir no se debe haber dado bien porque la mayoría de los estudiantes no recuerdan tal cosa. La evaluación como retroalimentación para poder decir...pensemos que algo no estamos haciendo bien.*

Código 1: Está evaluando como el sistema, digamos.

Entrevistador: *Como todo, como la Universidad como sistema y cada una de las celdas adentro de ese gran sistema. Hablaste también, hiciste mucho hincapié en poder ensamblar lo conceptual-teórico con la práctica profesional ¿Qué evaluaciones te permitieron argumentar, contraargumentar y fundamentar?*

Código 1: Porque me parece que una buena evaluación, digamos, tiene que lograr que el día de mañana, uno pueda aplicar esos conocimientos que adquirió en el momento que sea necesario. Eso implica una buena evaluación. A ver, me parece que se me confunde con enseñanza y aprendizaje.

Entrevistador: *Pero no importa porque se te tiene que confundir y no te tenés que sentir mal por confundirte.*

Código 1: Bueno, yo te daba el ejemplo de un seminario que hice en quinto año de Rogers, que era Humanismo y Conductismo. Yo cuando nos propone esta cuestión de armar dos grupos y debatir, ponerse la camiseta de un bando y del otro. Yo me acuerdo que no había tenido ni que leer para esa clase, porque realmente lo tenía, al haber estado en Historia que vemos esos paradigmas. Yo la verdad que...

Entrevistador: *Lo tenías como incorporado.*

Código 1: Lo tenía como incorporado, no lo tuve ni que pensar.

Entrevistador: *¿Te aportó algo nuevo haber participado...?*

Código 1: Sí, porque me hacían pensar cosas distintas. Cuando venía el otro grupo y me retrucaba algo, yo tenía que armar otro argumento. Y uno que ya se lo sabe como un cuentito algunas cosas y tener que pensarlo de otra manera o tener que tirarle abajo el argumento al otro te hacía pensar de alguna manera otras cosas, a ver como estrategias digamos.

Entrevistador: *Saliste con más de lo que entraste...*

Código 1: Lo manejaba pero me pasaba que tenía que armar argumentos para tirarle abajo al otro.

Entrevistador: *¿Lo tomaste como un momento más de enseñanza y aprendizaje?*

Código 1: Fue enseñanza y aprendizaje pero también nos estaban evaluando porque estaba la docente mirándonos y anotaba todo lo que decíamos. Yo encima era conductista, supuestamente y la docente era humanista, pensaba a ver si digo algo que no le guste.

Entrevistador: *¿Te tocó una posición con la que te sentiste cómodo o...*

Código 1: No, yo elegí esa posición, era más extrema, entonces era más fácil armar los argumentos. Era tan extrema que era fácil armar los argumentos.

Entrevistador: *¿Y después la docente permitió hacer un cierre, donde ustedes le dijeran qué les había parecido?*

Código 1: Sí, nos preguntó cómo nos habíamos sentido y después nos hizo escribir en una hoja que relatáramos sintéticamente cómo había sido el debate, cómo nos habíamos sentido.

Entrevistador: *Podían opinar si les había gustado o no. ¿Sentían que iban a ser escuchados?*

Código 1: Sí, más en ese seminario que era Humanista, digamos. Era todo ¿cómo te sentís? ¿qué pensas?, era todo así.

Entrevistador: *Y escuchados como para que la docente pudiera cambiar o reformular cosas.*

Código 1: Sí, también, todo el tiempo se estaban modificando cosas desde lo que nosotros pensábamos. Era un grupo...

Entrevistador: *Un proceso de evaluación compartido...*

Código 1: Era el grupo sí, tipo un círculo y era todo el tiempo que uno opinaba qué quería leer, qué materiales queríamos leer más qué otros no, qué temas queríamos ver...nos preguntaba

Entrevistador: *Más allá que de eso vos aprendiste...*

Código 1: Sí, bueno ese es un ejemplo de, vos me preguntabas si un estudiante se siente más partícipe dentro del proceso. Ahora me... incluso hasta los temas íbamos diciendo, agarrábamos el programa y decíamos queremos ver este tema y ella nos traía material y lo discutíamos. Todo fue así el seminario, digamos.

Entrevistador: *¿Qué procesos de evaluación te parecen que te dieron herramientas para tu formación actual?*

Código 1: La de Historia. Yo creo que aprendí a escribir así, digamos, enseñando. Porque yo cuando me ponen de adscripto yo no había hecho al trabajo de Historia en realidad porque yo no la había promocionado pero tenía que explicar cómo hacer el trabajo, como adscripto. Era todo un tema, entonces empecé a aprender sólo digamos. Ir escuchando a la profesora y ensayo y error y, bueno, y ella me empezó a hacer presentar en congresos, como entré al grupo de investigación. Entonces tenía que escribir un abstract yo, después tenía que explicarles a alumnos cómo escribir...y yo nunca lo había hecho

Entrevistador: *¿La carrera no te había dado esas herramientas?*

Código 1: No.

Entrevistador: *O sea, que esas herramientas las vas adquiriendo cuando entras a la cátedra.*

Código 1: Las adquirí yo porque me acerqué a la cátedra. Después en un momento cuando cursas Núcleos Problemáticos sí, sí o sí, tenés que hacerlo porque son unos papers.

Entrevistador: *¿Crees que la carrera te da herramientas a través de procesos evaluativos para tu posterior formación?*

Código 1: Es todo un tema porque yo todavía no sé a qué me voy a dedicar, porque realmente como que no me siento capacitado mucho en ningún ámbito digamos de especialización del psicólogo. Por ahí en docencia e investigación es

donde más fuerte me siento porque es donde más fui adquiriendo conocimiento y práctica.

Entrevistador: *¿Ya hiciste la residencia?*

Código 1: No, todavía no.

Entrevistador: *¿En qué área la vas a hacer?*

Código 1: La podría hacer en Educacional o en Clínica. Creo que la voy a hacer en Clínica. Porque las dos salen en marzo, digamos.

Entrevistador: *Hay algo que te parezca que querés agregar...*

Código 1: Sí, la verdad que sí. Pensar en evaluación. Nunca se me había ocurrido. Y que alguien pudiera hacer una tesis sobre evaluación. Habíamos visto sí, más a nivel teórico qué es una evaluación, la evaluación de instituciones. Pero nunca así, reflexionado.

Entrevistador: *Como proceso realmente.*

Código 1: O pensar por qué y cómo y cuál sería. La verdad que no lo, no había tenido el lugar.

Entrevistador: *Cuesta mucho pensarlo pero hay muchas cosas que ustedes pueden decir...*

♦ CODIGO 2

Entrevistador: *Cuando definiste evaluación lo hiciste dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, ¿qué entendés por procesos de enseñanza-aprendizaje?*

Código 2: Un proceso por el cual el alumno se apropia de conocimientos, otro digamos que pueden construir pero muchas veces se apropia directamente porque hay muchos textos que no se pueden construir. Uno los tiene que aprender más bien de memoria, depende de la materia y cómo esté dada. Bueno, un proceso por el cual el alumno se apropia o construye algún conocimiento y el docente juega ahí un papel importante, como de apoyo constante en cuanto cómo va adquiriendo estos conocimientos, si va comprendiendo, un ida y vuelta con el docente.

Entrevistador: *¿Qué interacciones, vos señalarías entre el estudiante y el docente? Aparte de estas que me estás diciendo, que puedas pensar ahora que se dan dentro de ese proceso.*

Código 2: Y cuando, quizá, el docente en algunos, depende del contenido, por ahí es mejor que el docente dé un teórico y otras veces que permita que el alumno sea más activo, por ahí en grupos o trabajar individualmente pero que tome una posición más activa que no sea nada más que escuchar al docente. Para mí eso tiene que depender del contenido porque hay contenidos que, por ahí algunas materias decían bueno ustedes tiene que generar las preguntas y no daba alguna explicación y era muy teórico a veces, entonces hacía falta que tiren algún lineamiento, algún concepto que lo aclare. Por eso que depende mucho del contenido. Pero intervenciones justamente cuando el docente por ahí está explicando algo, no se trata de alguna manera de a ver si realmente los alumnos están comprendiendo o están nada más mirando así, y si el alumno hace alguna pregunta poder responderla o reformularla, para ver si están pensando más o menos lo mismo.

Entrevistador: *Y el rol del alumno ¿qué sería un rol pasivo o sería un rol activo dentro este proceso? ¿Cómo lo ves vos?*

Código 2: Y es más bien activo. Aunque al principio quizás sea más pasivo, cuando está incorporando, por ahí un teórico, algún texto, sea más pasivo, pero después en todo lo que es ya como ir incorporando los conocimientos y poder ir

relacionándolo con esquemas previos, con conocimientos anteriores, es mucho más activo. Más cuando tiene que dar un examen final, ahí ya es totalmente activo por parte del alumno.

Entrevistador: *Y puntualmente, el docente, por lo que yo escucho, vos decís que de alguna manera es el que continuamente está como estimulando...*

Código 2: Debería hacer eso.

Entrevistador: *Al alumno en su aprendizaje. Aparte, también, de manejar los contenidos teóricos adecuados.*

Código 2: Hay contenidos que por ahí algunas materias dejan totalmente libres en el proceso, de que los chicos trabajen en grupos y nada, el docente esta ahí no da ninguna explicación. Y eso tampoco es bueno del todo. Hace falta un poco las dos cosas.

Entrevistador: *¿Y por qué incluís a la evaluación dentro de este proceso? ¿A dónde la pensás a la evaluación dentro de este proceso?*

Código 2: Y es como constante porque por ahí la evaluación no es solamente cuando los chicos, el día que rinden el parcial, el día que rinden un escrito o un oral. Tendría que ser constante el comportamiento longitudinal, de su actitud durante toda la cursada. Tener en cuenta, digamos, como una nota conceptual. Que no sea nada más que viene a rendir y que ese día bueno rindió bárbaro sino más bien cómo se vino comportando durante todo el proceso.

Entrevistador: *Cuando hablás de lo actitudinal y vos también hacés referencia en tus respuestas a lo aptitudinal ¿no?, aparte de a los contenidos conceptuales. ¿Cómo definirías esto de "lo actitudinal" y "lo aptitudinal" en el alumno, con posibilidades de ser evaluado por el docente?*

Código 2: Lo actitudinal es por ahí la, concretamente como, y estar obligado a participar, colaborar, eso en cuanto actitud más allá de los conocimientos. Escuchar, participar, contestar. Una actitud participativa.

Entrevistador: *Que eso vos decís, que el docente lo tendría que tener en cuenta en su evaluación.*

Código 2: Quizás el conocimiento, digamos, en los resultados finales quizás es un nivel siete pero actitudinalmente el alumno todo el proceso colaboró, participó, hizo un esfuerzo, entonces eso debería ser tomado en cuenta.

Entrevistador: *Bien ¿y al servicio de quién crees que está la evaluación?*

Código 2: Y de los dos, tanto del docente como del alumno.

Entrevistador: *¿Por qué?*

Código 2: Y para el alumno, para ver qué si aprendió, para corroborar los conocimientos. También para su bien no solamente como una cosa de... Y para el docente también, para poder corregirte, como tener un feedback de qué tan bien puede expresar los conocimientos, comunicarlos, motivar. Porque si hay un curso con todas notas bajas no, por ahí, es ingenuo pensar que sean todos malos alumnos, quizás el docente que no tiene muy buena capacidad de expresión o de motivación.

Entrevistador: *O sea, que tendría que haber como una retroalimentación, un feedback que el docente tendría que usar para mejorar su práctica.*

Código 2: Tal cual.

Entrevistador: *Bueno, decíme ¿qué diferencias encontrás en las maneras de evaluar en la Universidad con las maneras que has tenido de evaluar en otros niveles educativos? Si hay diferencia, ¿cuáles considerás que han sido las cualidades positivas dentro de este nivel, el universitario?*

Código 2: A ver, bueno en el Secundario hay muchas similitudes a veces. En cuanto a la manera de evaluar, los escritos, de evaluar los contenidos, hay veces que eran globalizadores. Pero por ahí eran más sencillos, más fáciles pero en muchas materias era casi lo mismo, la evaluación. Por ahí era diferente en cuanto a la persona, la motivación del alumno, de que eligió su carrera y que ya no es lo mismo que el Secundario. Otra motivación, es algo que uno quiso estudiar. No es como la Secundaria que por ahí tiene materias que a uno no le gustan. Por ahí, la posibilidad de poder rendir escritos u orales, en la Universidad. También otros tipos de trabajos que no...o sea, otras maneras de evaluar que nos sean exámenes sino también trabajos prácticos o una práctica de campo, digamos, en algún hospital, que no hay muchas pero cuando hubo estuvo buena.

Entrevistador: *Vos hacés mucho hincapié en la importancia de la evaluación oral o la riqueza de la evaluación oral. Cuando tenés que describir esa buena*

evaluación hacés referencia a una evaluación oral. ¿Qué ponderás de estas prácticas de evaluación? Desde tu rol ¿no?

Código 2: A veces, sí personalmente me gustó siempre más rendir oral que escrito porque, no sé por qué yo me siento más cómoda oralmente en un examen. Como que hay un feedback en la relación con el docente, a medida que uno va hablando, como que el otro le va dando una respuesta, un pauta de cómo va yendo. En cambio, en el escrito como que no está esa respuesta del otro, esa comunicación con el otro. Aunque tenés más tiempo para pensar en el escrito pero a mí me gustaba más rendir oral. Más rápido, más dinámico.

Entrevistador: *¿Alguna otra característica?*

Código 2: Este...

Entrevistador: *O sea, feedback constante, que sea dinámico, más rápido. Pensá en buenas prácticas de evaluación oral.*

Código 2: Sí.

Entrevistador: *Porque hablaste del feedback...*

Código 2: También puede ser como que uno mismo va hablando va llevando al docente a las preguntas que le va a hacer. Aunque a veces pasa todo lo contrario porque como que el docente supone que ya sabes por ese lado y va por otro nada que ver con el programa pero sí, a veces me pasó como que yo misma iba llevando la línea, o sea, el abanico de posibilidades de preguntas que me podían llegar a hacer.

Entrevistador: *Como que era algo fluido, vos interaccionabas con el docente.*

Código 2: Sí, que podía, digamos, bajar a la práctica mucho más, poner ejemplos. Y mucho más libre también. Por ahí uno quería dar un comentario de otra cosa y se puede dar. En cambio, un escrito es como que te vas por las ramas. Es mucho más libre, sí.

Entrevistador: *Y te sentís más cómoda.*

Código 2: Tal cual, sí. Es como más creativo. Te permite hacer más cosas que el escrito es como mucho más restringido. Tenés que contestar puntualmente lo que te preguntan y listo.

Entrevistador: *Hay tres conceptos a los que vos hiciste referencia que me gustaría ahondar, y me gustaría que pensaras como docente, dentro de una*

práctica de evaluación, para ver de qué manera vos fomentarías la participación activa de los estudiantes...primero decíme ¿qué entendés vos por participación activa de los estudiantes?

Código 2: Y, que puedan participar y que puedan bajar a tierra los conceptos, que puedan proponer ejemplos, pensar problemáticas dentro de eso. Que cuando lo vayan incorporando no sea una cosa de estar estudiando de memoria. Que puedan meterse bien en el concepto y pensar posibilidades, que los relacionen con lo anterior, con lo que ya traen, de alguna manera.

Entrevistador: *Bien, ahora si vos fueras docente ¿cómo te parece que fomentarías la participación activa de los estudiantes?*

Código 2: Primero, por ahí, está bueno, a veces, como preguntar antes de dar el concepto, preguntar qué es lo que entienden ya previamente, por ese concepto. Es como que ahí los obligás a pensar. No es que ya directamente se les trae un tema y ya lo incorporan sino que ya piensan "A ver, ¿qué sabía yo de esto antes?". Después, bueno, se le da y, bueno, tratar de ver diferencias con lo nuevo y con lo que ellos traían, que por ahí lo puede enriquecer lo anterior o corregirlo un poco. Y después, bueno, pensar también ejemplos o, por ahí, si es una problemática puntual cómo ellos trabajarían con eso si estuvieran en el rol o qué es lo que harían ellos puntualmente. Como que es algo más activo que estudiarlo de memoria y punto.

Entrevistador: *Lo trabajarías con actividades prácticas donde hay otra cosa que aparece mucho en tus respuestas, se juegue el futuro rol como psicólogo ¿no?*

Código 2: En algunos temas se puede, en otros será mucho más básico, o sea, no se podrían aplicar tanto pero por ahí sí viendo la diferencia con lo que ellos pensaban. Sí, eso.

Entrevistador: *Y entonces si tuvieras que decirme las características ahora de una buena evaluación que fomentara la participación activa de los estudiantes ¿cómo la pensarías?*

Código 2: Y puede ser algún trabajo práctico con alguna problemática o mismo en un examen alguna pregunta que sea más práctica o ellos qué harían o también se les puede preguntar su opinión sobre esa definición, que puedan

tomar una postura crítica respecto de eso, qué les gusta, qué no, qué les parece que se podría modificar. Hay veces que no, por eso, hay veces que es muy teórico pero otras de la Psicología se puede, admiten.

Entrevistador: *Siempre que se pueda tratarías de...*

Código 2: En Biología no lo vamos a criticar a ver qué podemos proponer o como que no admite tanto, por ahí como alguna intervención psicológica o algo así.

Entrevistador: *Y con eso estarías también fomentando el pensamiento crítico. ¿A qué llamás pensamiento crítico?*

Código 2: Y que puedan posicionarse, que puedan, sí, pensar ventajas o por ahí cosas que no están de acuerdo o que estén de acuerdo de acuerdo a lo que piensen, a su ideología, a su posicionamiento que viene trayendo. Y también estar abierto a cosas nuevas, no estar cerrado porque en Psicología hay muchas teorías, hay muchas corrientes y siempre hay que estar abierto a escuchar nuevas posturas.

Entrevistador: *Y vos como docente si adherís a una determinada postura ¿qué pensás que tendría que hacer un docente para fomentar este pensamiento crítico, mas allá que tuviera él una postura?*

Código 2: Y que pueda conocer otras posibilidades o por lo menos no permitir, digamos, la identidad, porque hay muchos docentes que son muy cerrados y como que, si bien no te van a decir nada, si saben que vos por ahí o que adherís más a una tendencia, como que mucho no gusta. Permitir la diversidad. Escuchar y, como escucharlo y si no concordás, como otra postura tan válida como la tuya.

Entrevistador: *¿Recordás alguna práctica de evaluación, que hayas considerado buena, en cuanto a que fomente estas dos cosas: la participación activa, el pensamiento crítico? ¿Recordás algún docente que haya trabajado...*

Código 2: Sí, me acuerdo en el final de Jurídica que me preguntaron todo práctico y que estuvo bueno porque si bien yo me había estudiado todo el programa fue como que lo había estudiado de memoria, uno después cuando ya llega el día del examen, el día anterior se pone a estudiar todo de memoria. Y después esto te lo olvidás. En cambio, con, si te plantea una problemática y

lo llevás a la práctica en el momento, por lo menos esas tres cosas que me preguntaron no me las olvidé más. Y ahí tratás de posicionarte en el rol, también como que te preguntan mucho qué pensás vos de eso, qué harías, en qué estás de acuerdo, en qué no.

Entrevistador: *¿Eso lo consideraste como una instancia más de aprendizaje también?*

Código 2: Sí, tal cual. Claro y culmina en una materia con el examen final, si es que hay. Es como que ahí cerrás mucho mejor la materia.

Entrevistador: *¿Y en los trabajos promocionales? Aquellas materias que son promocionales, que hacen algún trabajo, alguna instancia final, ¿recordás alguno que para vos haya sido, si es que promocionaste alguna materia, te haya permitido hacer este cierre, esta globalización?*

Código 2: Sí, materias promocioné. Por lo general, igual, así viéndolo, me encantaba promocionar obviamente, pero viéndolo así más de lejos, como que las materias que rendí final las cerré mucho mejor. Por ahí, a veces quedaba como inconcluso el promocionar, como que rendía los dos exámenes para llegar a lo otro, lo que sea y después me quedaba ahí. Pero las materias de primer año hacían hacer unos trabajos, finales.

Entrevistador: *¿Y recordás algunos? ¿Alguna característica? Sobre todo características ¿no?. Pensar en esto de pensar alguna característica de estas prácticas evaluativas que a vos te parezcan que deben ser importantes sacar a la luz ¿no? Decir "Bueno, esto es bueno, hay que tenerlo en cuenta". Que te hayan permitido a vos lograr estas cosas que vos marcas que son importantes....*

Hay otro concepto que vos trabajas mucho que es el de comprensión, el que te hayan permitido comprender. Primero ¿qué entendés por comprender?

Código 2: Y que no sea haber estudiado de memoria. Por ahí yo me doy cuenta si lo comprendí si lo puedo decir con otras palabras o si me sale más espontáneamente, por ahí. Y más, bueno lo mejor es si después de un tiempo me lo acuerdo, por lo general es como que hay diferentes niveles de comprensión porque hay veces que lo comprendí pero después ya no me acuerdo más. Pero hay conceptos que por ahí me doy cuenta que lo comprendí

porque lo puedo decir con otras palabras y sigue pasando el tiempo y no me lo olvido.

Entrevistador: *Hay una cosa que también remarcaste mucho en tu encuesta que es como un miedo al aprendizaje memorístico. Esas evaluaciones que te llevan a estudiar de memoria. Entonces en contraposición a ese aprendizaje memorístico está esto que vos estás diciendo de la comprensión. Si fueras docente ¿cómo te parece que fomentarías la comprensión? ¿Y cómo lo harías a través de una práctica evaluativa?*

Código 2: Descartando, a mí por lo general el choice no me gusta mucho, si bien es bueno porque permite evaluar varias cosas, como que no es tres preguntas y listo, permite evaluar varios puntos del programa que son bien específicos, para mí fomenta mucho el estudiar de memoria porque es como que tenés que estudiarte la palabrita esa, la palabra exacta y que no sea otra y cuando ponen distractores más todavía. El choice, a mí, por lo general, no me gusta. Hay algunos que son buenos pero más o menos. Y por ahí, las preguntas abiertas tienen esa ventaja, por ahí permiten más la comprensión pero también tiene eso de que por ahí te vas mucho por las ramas y no contestás lo que el docente quiere.

Entrevistador: *Siempre tenemos que, tienen que contestar lo que el docente quiere, ¿sentís así la evaluación?*

Código 2: No, no. Yo no siempre hice eso porque hay veces que no sabía muy bien y me iba más por las ramas o sabía y quería ponerlo igual. Pero, por lo general, por lo que escuché de docentes, sí quieren eso, no quieren que te vayas por las ramas. Preguntan lo que, quieren que les contestes lo que preguntan.¿Qué otras cosa más? Por eso, por ahí el oral tiene eso de que vos preguntas algo y tenés libertad pero si el docente no quiere escuchar eso te vuelve a preguntar. Eso tiene esa dinámica de que por ahí en el escrito vos te fuiste por las ramas y se lo entregaste y ya está. En cambio, en el oral, bueno, si le gusta lo que estás diciendo, bueno, te va a permitir seguir hablando. En cambio, si no, te va a cortar y te va a volver a, te va a repreguntar, más específico o enfocado para otro lado. Como que va bien a lo que él quiere.

Entrevistador: *Ahora, hay como una contradicción, porque fijate, vos hablás de un proceso de evaluación, entonces desde la teoría incluís el proceso de evaluación dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje, ¿qué es proceso para vos?*

Código 2: Y como una serie de etapas...

Entrevistador: *Y la principio hablaste de estas prácticas evaluativas que son como constantes.*

Código 2: Se dan todo el tiempo.

Entrevistador: *Que no sólo miden los contenidos, sino que miden la aptitud, lo actitudinal. Sin embargo, cuando vos me tenés que hablar de una práctica evaluativa puntual, generalmente me hablás de los exámenes.*

Código 2: Claro. Sí, es verdad. Es que dentro del proceso son como más, momentos más.

Entrevistador: *Contámelo vos como estudiante cómo lo sentiste.*

Código 2: Claro. Es que si bien uno, por ahí en la materia, que se yo, si está cursando y tiene el tiempo, puede leer para todas las clases, le interesa participar, tiene una actitud abierta pero digamos que uno se pone más a estudiar y por ahí aprende más en esos momentos que son de examen. Salvo que justo pudiste leer para esa clase pero, digamos, lo que es obligatorio uno estudia más. Por ahí, no necesariamente es obligatorio estudiar para todas las clases. Y por ahí uno termina aprendiendo más, a veces, después de un examen que en las clases pero porque te dejás estar. Pero en realidad lo ideal es estudiar un poco todas las clases pero hay veces que uno no puede hacer eso y termina estudiándose todo para el examen. Pero, no obstante no es lo mismo rendir el examen habiendo participado, prestado atención, estás al día con la lectura. No es lo mismo que si de golpe tenés que empezar de cero, en la mitad de la cursada, para rendir el examen.

Entrevistador: *¿Y habría algo que los docentes pueden hacer como para lograr que la evaluación sea un proceso continuo, que ustedes no sólo esperen al examen como para fijar conocimiento?*

Código 2: Claro. Está el tema de los tiempos de los alumnos, que es verdad, son muchas materias, por ahí se trabaja, o sea muchos trabajan.

Entrevistador: *¿Hubo alguna, vuelvo al tema, una práctica que vos recuerdes te haya hecho llevar este día a día, que hayas sentido que la evaluación era un proceso? O sea, sin miedo de contestarme que si para vos la evaluación te pareció siempre que en este ámbito dejó de ser un proceso para ser algo puntual...*

Código 2: Claro. Por ahí, inicialmente fue un proceso y cuando fue un proceso por ahí es como que por ahí, no sé, o tareas para cada clase o que sin hacer tareas por ahí, participar, hay docentes que fomentan la participación y se piensan ejemplos y ya tomar apuntes, ya eso ayuda bastante. Pero también cuando hay tareas o actividades por clase, por tema, eso ayuda también. Sí, eso ayuda, porque es como que te obliga a...

Entrevistador: *Esa palabra, que por ahí usas, no digo que esté mal usado ¿no? pero ese "te obligás" o "te obliga a aprender". ¿Vos sentiste que necesitabas continuamente esa presión?*

Código 2: Y no, hay veces que sí, sin esa presión y no te ponés a estudiar, por ahí, ese día. Sí, hay veces que sí. Por ahí, después con los finales que es más que lo rendís cuando vos querés, ya que no tenés esa presión la presión la tenés vos, te la imponés vos. Pero, bueno, con lo exámenes hay veces que sí, realmente te obligás porque por ahí no llegás con los tiempos y hubieras preferido que fuera la otra semana y no esta. Entonces ahí sí te obligas porque tenés la presión.

Entrevistador: *Vos, por ejemplo...*

Código 2: Pero no necesariamente.

Entrevistador: *Digo, ¿si vos alguna vez este proceso de aprendizaje lo tomaste como propio, sin esta obligación del docente?, ¿si sentiste que algún docente te llevó alguna vez a este proceso como algo dinámico, natural?*

Código 2: Sí, sí, varias veces. En realidad...

Entrevistador: *¿Qué hacían esos docentes que vos sentías...?*

Código 2: Y, pensar los conceptos en la práctica, tareas por ahí todas las semanas. Los parcialitos, por lo general, a mí no me gustaban. Pero parcialitos, por ahí, pueden ser con concepto pero no, pero sí trabajos prácticos.

Entrevistador: *¿Y estos trabajos prácticos con qué tenían que ver?*

Código 2: Y con, con, por una parte, por ahí, algunos tenían los conceptos teóricos y otra segunda parte con algo más práctico.

Entrevistador: *¿Y esto más práctico con qué? Porque vos hablás mucho de esto, de llevar...aquellas prácticas de evaluación que te permitieron llevar lo teórico a lo práctico. Sobre todo de lo práctico situas el rol como futuro psicólogo. ¿Te acordás alguna, cómo era?*

Código 2: No, me acuerdo de Jurídica, por ejemplo, que te daban un caso para resolver con preguntas, con diferentes preguntas, rol del psicólogo. Tenías que distinguir por ahí, lo importante de lo urgente. Y bueno, no me acuerdo pero hay diferentes cosas. Después me acuerdo que en Biología también teníamos que trabajos prácticos, todas las semanas creo. No me acuerdo mucho pero. Tantas cosas pasaron por mi cabeza. Después en Instrumentos, estuvo bueno porque yo justo entré en la cursada promocional, una que fueron las dos materias juntas, fue un año sólo, que eran Instrumentos 1 e Instrumentos 2 juntos y con el mismo sujeto, administrabas los instrumentos de Instrumentos 1, los psicométricos y los de, los proyectivos. Y bueno, supuestamente, se iba a lograr una integración que después no se logró porque hubo problemas tanto en la teoría como en los docentes, para que se lograra esa integración. Pero estuvo bueno porque con el mismo sujeto administrabas las técnicas, después lo llevabas a la práctica e intentabas un diagnóstico.

Entrevistador: *O sea ¿todo lo que a vos te permita llevar la teoría a la práctica te parece que ha favorecido tu aprendizaje?*

Código 2: Sí, a la larga me acuerdo más de eso que de lo que fue pura teoría. Me acuerdo las clases de Clínica pero por mis propios intereses, porque a mí Clínica me gustaba y tenía mucha expectativa, entonces como que todo lo que aprendía decía "bueno, esto sí me lo tengo que acordar" porque como que hay otras materias que sí, lo estudiaba pero esto como que no lo voy a necesitar, no lo voy a precisar tanto. Entonces, lo estudiaba pero no pensando "bueno, esto me lo tengo que acordar". Clínica como que iba con esa actitud, digamos, de que todo ya pensándolo en la práctica pero por mí, digamos, por mi futuro. Y todas las materias que tiraron, así como pautas para lo que sea Clínica pero justamente porque a mí me interesa la Clínica.

Entrevistador: *¿Algún docente que te haya interesado en la materia? Que él haya fomentado a través de su práctica...*

Código 2: Por ejemplo, las materias psicoanalíticas, a mí el Psicoanálisis me interesaba un montón. Por ahí, ahora miro más otra corriente pero en toda la carrera me gustó muchísimo. En Psicoanalítica, me acuerdo había una docente que era muy buena, si te digo el nombre no me acuerdo.

Entrevistador: *No, no importa.*

Código 2: Y después en Modelos también, Martinez, eso, son muy buenos docentes.

Entrevistador: *¿Y en las prácticas evaluativas? Ya que encontraste buenos docentes.*

Código 2: Otra docente, también, en Modelos que es muy buena. No, la práctica evaluativa de Modelos eran preguntas, tres o cuatro preguntas, bien amplias. Que se yo. Era buena pero más o menos. En realidad eran muy buena docente dando teóricos y explicando, por ahí, Lacan que es muy complicado. Tenés que tener muchas habilidades, muchas herramientas para poder explicarlo.

Entrevistador: *Igual, entonces volvés a ligar prácticas evaluativas a los exámenes.*

Código 2: Y sí porque había trabajos prácticos. Había igual, sí, pero sí, igual no es tan, es que quizá está muy marcada la Universidad también así. No está muy fomentado eso. Entonces en mi recuerdo quedan siempre los exámenes.

Entrevistador: *me interesa la percepción de ustedes...*

Código 2: Por ahí mi actitud era siempre estar por ahí, no es que me colgaba y llegaba a estudiar recién al examen. Mi actitud era de leer, cuando podía.

Entrevistador: *¿Pero sentías que el docente evaluaba en ese proceso o vos sentís que el docente evaluaba en el examen?*

Código 2: Algunos sí, algunos sí. En Modelos, sí. La profesora, yo creo que tomaba en cuenta el comportamiento de todos, por ahí en, no sé si en la nota el parcial que lo tomaba en cuenta. Varias veces me pasó o me pareció. O mismo en el final, que por ahí los docentes ya me conocían, también se tomaba en cuenta eso.

Entrevistador: *Pareciera que siempre sentiste a la evaluación con la mirada puesta en el alumno, en tu discurso. ¿Alguna vez sentiste que el docente utilizara esa evaluación para él?*

Código 2: Sí porque, en varias materias por ahí hacían un cuestionario preguntando qué tal había parecido las tareas, las clases teóricas, la exposición teórica, si nos había servido lo que habíamos aprendido y, bueno, es anónimo, entonces, y ya después de haber entregado las notas, aunque no hay ninguna presión, uno es libre de poner eso. Y yo creo que muchos docentes eso lo usan para, como un aprendizaje propio, para después del otro año, bueno, fortalecer lo que supuestamente hicieron bien según los alumnos y, bueno, tratar de limar, digamos, de corregir un poco lo que está más en deficiencia. No en todas las materias se hace pero muchos lo han hecho.

Entrevistador: *O sea, también sentís que había docentes que lo usaban para...*

Código 2: Que les interesaba mucho por ahí, la opinión de los alumnos al final de la cursada

Entrevistador: *Cuando hablaste del feedback, de esta retroalimentación ¿la estás pensando en el docente o en el estudiante o en ambos?*

Código 2: No, en ambos. Cuando me refería en los orales o...

Entrevistador: *Vos decís que es importante el feedback. Lo haces, en general, en referencia a un oral.*

Código 2: En lo orales sí. Más que nada pensándolo como alumna. Porque como que el otro te responde y te va dando una pauta de cómo vas yendo, si vas bien, si vas mal. A veces, hay otros que no, es siempre la misma cara. Pero, no, también, cuando hablo de orales me refiero a mí pero como alumna. Pero también tiene que haber del lado del docente. Justamente en esa evaluación, esa autoevaluación que él se hace según cómo es como docente.

Entrevistador: *Y teniendo ahora una visión general de todos los docentes en tu recorrido en la Facultad de Psicología ¿qué dirías, en general? ¿Hay buenas prácticas evaluativas? En realidad si lo tuvieras que pensar en el total...*

Código 2: Sí, globalmente puedo recordar buenas prácticas pero me cuesta recordar buenas prácticas. En general, más o menos, por ahí tres o cuatros

preguntas abiertas que tienen sus ventajas pero como que, bueno, muchos contestan lo que se les ocurre en ese momento y listo.

Entrevistador: *Y en esto que vos definís la evaluación como un proceso, como un proceso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como que fomentas pensamiento crítico. Por eso lo hablás desde el ideal, desde el pensamiento, fomentar la comprensión, la participación activa de los alumnos. En otra parte hablás que debe fomentar el aplicar lo aprendido. Por eso hacés muchas referencia a esto que te permite trasladar la teoría a la práctica. ¿Se da ampliamente?*

Código 2: No, en general no, no. Por ahí son algunas materias, por ejemplo, Educacional me acuerdo que hacía bastante de eso. Porque teníamos la práctica, teníamos los bloques y eso te permiten hacer como una articulación. Educacional sí estuvo, en cuanto a eso sí, pero el resto en general, así en líneas generales no.

Entrevistador: *Por estas cosas vuelvo a decir que ligas mucho la evaluación a la acreditación. Por ahí es porque, bueno, en el camino de la Universidad, nosotros mismos como docentes los llevamos a que la ligen continuamente a la posibilidad de acreditar, aprobar la materia. No constata lo que uno como docente pretende que es que el alumno vaya aprendiendo ¿no? y que uno aprenda como docente. Cuesta llevar lo que tenés en la teoría a rescatar características que la ponen en práctica. No sé si vos sentiste eso ¿no?*

Código 2: Tal cual, sí. Por ahí uno habla mucho de un ideal y después piensa cuales cumplieron con esos criterios y son las menos, por ahí. Que se yo, de 42 materias hay por ahí serán 10, 11 materias.

Trabajar en grupo es bueno, con algún trabajo práctico que se pueda debatir en grupo, eso también para fomentar el pensamiento crítico, la relación con los demás. Sí, que después lo puedas exponer.

Entrevistador: *O sea, el hecho de tener que armarlo y exponerlo para sus compañeros. En realidad es como si fueran prácticas... que te cuesta pensar las prácticas evaluación innovadoras. El examen de acreditación común para pensar que seguramente tiene sus inconvenientes en llevarlo a la práctica. Pero*

aunque lo pienses como un poquito utópico, ¿cuáles son aquellas que fomentaron en vos estrategias de aprendizaje.

Código 2: Trabajar en grupo tiene sus ventajas y desventajas. Hay veces que es muy bueno, por lo general es muy bueno, peor hay veces que nadie sabe nada y como que el grupo se hunde solo. Puede ser muy enriquecedor peor también puede bajar mucho el nivel, para mí.

Entrevistador: *Pero tiene que estar la mano del docente.*

Código 2: Tal cual, la mano del docente, apoyando. Sí, pero hay veces como que dicen "armen grupos" y supuestamente la técnica es buena de grupo, "armen grupos" y bueno, les dan un trabajo y el docente se queda ahí sentado y no hace nada. Como una excusa del docente para no trabajar.

Entrevistador: *Vos tenés que pensar esta práctica evaluativa con un buen docente. Entonces, ¿cuáles serían las características de este docente para que este grupo funcionara?*

Código 2: Y, debería, para mí es útil primero que de algún lineamiento teórico, unos diez minutos, de algo básico que puede generar confusión en el grupo y que no van a avanzar demasiado y una vez que aclaró algunas cosas, ahí sí por ahí entregar algún trabajo y pasar constantemente a ver que dudas genera, escuchar debates, si están discutiendo. Y bueno, en base a eso, aclarar las dudas o ampliar un poco o aclarar algún concepto que ve que está confuso.

Entrevistador: *O sea, que esté, esta cosa que decís vos, el docente en continua interacción con el alumno.*

Código 2: Sí, tal cual. Porque hay veces que decíamos bueno, por ahí no te mencioné el grupo antes porque un montón de veces pasó esto, decían "armen grupos y hagan un trabajo", teóricamente es buena la técnica de grupo y de interrelación pero después no se da porque después terminan hablando en el grupo de cualquier cosa; y el docente está ahí sentado mandando mensajito, sin hacer nada o leyendo un libro y se fue así la clase. Es aburrido, no aprendés nada, preferible que te den un teórico para aunque sea para recortar un poco de lo que tenés que leer y tener algo para estudiar. Termina siendo preferible lo teórico y estudiar de memoria que trabajar en grupo. Termina siendo contraproducente.

Entrevistador: *El trabajo en grupo es enriquecedor y si la relación con el docente es activa...*

Código 2: Es mucho mejor, si está bien hecha es muy bueno, si no es preferible un teórico tradicional.

Entrevistador: *Cuando hablaste de los otros trabajos, de eso de exponer ante el grupo, ¿qué cosas te aportó eso a vos, en tu formación?*

Código 2: Y el tener que internalizar el concepto y decirlo de una manera clara para que los demás lo entiendan porque ahí estudias mucho mejor que cuando estudias para vos solo que no te das cuenta si está bien o si no es claro o si hay huecos, no te das cuenta por ahí. En cambio, si el otro lo tiene que entender, entonces vos te obligás a exponerlo claramente y de manera completa.

Entrevistador: *¿Durante la carrera, estudiaste en general o preparaste sola o en grupo?*

Código 2: Las dos cosas. Por ahí, yo soy de estudiar, de incorporar todo sola porque soy mucho de charlar y deirme por las ramas. Porque si me junto con gente, por ahí me pongo a hablar de otras cosas. Y después para fijar, si juntarme, como que, pero no internalizar con gente porque me, en la fase de incorporación no, no me sirve pero a mí porque soy muy así de, deirme, de distraerme, con otros. Entonces incorporar, siempre incorporé sola pero después antes del examen siempre me fue muy útil y enriquecedor charlarlo con otros y ver que es lo que ellos habían marcado como importante que yo por ahí no. Incluso, por ahí muchos iban con otros profesores y les habían hecho énfasis en otras cosas. Eso sí era muy enriquecedor. Pero por lo general a todos si les sirve mas trabajar, estudiar en grupo.

Entrevistador: *¿Todas las materias que ustedes tienen finales, salvo las promocionales, o alguna ustedes saben que son entregas de trabajo nomás?*

Código 2: No, todas tienen finales, salvo que las puedas promocionar pero son todas con finales.

Entrevistador: *¿Algunas trabajaron con portfolios, son trabajos secuenciales?*

Código 2: No.

Entrevistador: *Que después vos lo tenés que presentar todos para el final.*

Código 2: No los llamamos así. Por ahí, Instrumentos 2, yo no rendí el final pero era sí, tenías que ir administrando técnicas y evaluándolas, sobre eso después hacías un informe y tenías que llevarlo al final.

Entrevistador: *¿Vos no rendiste final porque la promocionaste?*

Código 2: Claro, la cursada promocional con Instrumentos 1, Instrumentos 2, que se hizo un año sólo.

Entrevistador: *¿Y sentís que te faltó algo? ¿Falta algo en las promocionales?*

Código 2: Y sí, por ahí sí. Como que a la larga, cerré mejor la materia cuando daba el final. Porque a veces hay un trabajo de promoción, además de los parciales, pero por ahí es ampliarlo más que nada. No es tanto con los contenidos de la materia. Entonces por ahí, está bien ampliarlos pero como que los contenidos de la materia quedan ahí. No quedan cerrados, quedan como libres.

Entrevistador: *Y, en cuanto a los orales, el tiempo que un docente te escuchaba y en el que estaba, ¿para vos es importante el tiempo en el que estás dando un oral? En realidad ¿sentiste alguna vez que el tiempo era corto, que el tiempo era muy largo?*

Código 2: Corto puede ser, a veces como que sí fue tendiente a ser corto.

Entrevistador: *¿Qué considerás corto?*

Código 2: Diez minutos, por ahí estuve esperando bastante para estar diez minutos.

Entrevistador: *¿Cómo te sentiste ahí?*

Código 2: No, como que vas das un tema y listo. ¿Y?, o sea, tanto lío para esto, tanto tiempo para esto.

Entrevistador: *¿Sentiste nada más frustración por el tiempo que estabas dedicando o que le habías dedicado o hubo alguna otra frustración más, interna tuya?*

Código 2: Y como que no se luce por ahí lo que uno estudió. Aunque por ahí, bueno, estás contento porque estuviste diez minutos y porque te fue bien. Por lo general, sí estás contento porque te fue muy bien todo lo que estudiaste no se lució. Podría haber estudiado nada más que eso, está bien que tenés que

tener mucha suerte porque para que justo te pregunten lo que estudiaste pero...

Entrevistador: *Y a parte estarías como anclada y creo que lo fomentamos nosotros, por eso todo lo que vos me digas, en realidad es para repensarlo nosotros, quedás anclada en para que estudias, para quién aprenden.*

Código 2: Tal cual.

Entrevistador: *Aprendés para vos o aprendés para...*

Código 2: Sí, muchas veces como que los estudiantes se amoldan al docente. Por ahí ya saben quién les va a tomar y como que estudias de la manera que ya más o menos sabés que le gusta a ese docente y hablás de esa manera.

Entrevistador: *O sea, que terminan estudiando para el docente.*

Código 2: A veces sí, muchas veces sí.

Entrevistador: *¿Y eso te parece que lo fomenta el propio docente?*

Código 2: No sé si lo fomenta pero después como que lo refuerza porque vos ves que hablás de esa manera y que le gusta y te pone buena nota y si hablás de otra manera no le gusta. Entonces vos vas a hablar de la manera que más o menos sabés que le cae bien a él.

Entrevistador: *Es como que van aprendiendo de qué manera aprobar la materia.*

Código 2: Sí, más que el contenido...

Entrevistador: *Yo creo que son prácticas que están como instituidas dentro de la Universidad... Esto de ligar la evaluación a la acreditación y de, en esos exámenes, estudiar a la manera que...*

Código 2: Tal cual, yo para rendir Epistemología estudié dos materias. Estaba el programa, digamos, de Calo y el de Toselli, que tomaban ellos dos. Entonces no solamente estudié dos contenidos, porque ya sabía que Toselli había contenidos que no me iba a tomar y Calo, bueno viceversa; y a su vez, maneras de expresar, de hablar. Porque Toselli hacía nada más que cuatro preguntas y Calo, bueno, mucho más abierto, otra manera. Entonces, dos maneras de expresarme, no solamente dos contenidos, sino dos maneras de expresarme... Porque con Toselli, te preguntaba de esto y tenías que como, ahí cuando vos me preguntabas "¿vos pensás que los docentes quieren que les respondas lo

que preguntan?". Y sí, tenías, si no eras específica te ponía como que no sabías la pregunta, cuando por ahí, en realidad sabías mucho más. Me pasó cuando rendí el parcial con él, la cursé con él y no promocioné por eso, porque me fui mucho por las ramas. Él quería nada más dos reglones, que le contestáramos. En cambio con Calo nada que ver, podías expresarte mucho más y a su vez ahí te ibas por las ramas. Cada cosa tiene ventajas y desventajas.

Entrevistador: *Bueno, no importa a veces que se vayan por las ramas si esto les permite una cosa que vos pusiste que es, a ver para que vos puedas recordar lo aprendido y aplicar lo aprendido, el concepto de comprensión, de enseñanza comprensiva está guiado por que vos puedas anclar los nuevos conceptos, que vos lo dijiste en un conocimiento anterior, que vos puedas elaborar. Una cosa es irse por las ramas, a veces uno como docente lo dice, cuando no querés, o cuando les decís "no volquéis todo porque no sabés qué volcás realmente" ¿no?. Pongo todo, algo... Pero si vos realmente lo que estás haciendo es conectando con otros contenidos, eso es parte de tu aprendizaje comprensivo.*

Código 2: Y es mucho mejor, porque por ahí cuando nos tomaba Toselli eso indicaba estudiar mucho más de memoria, porque tenías que ser bien específico, tenés que seleccionar bien rápido lo que tenías que decir. No sé si es malo o bueno pero eran dos maneras y me acuerdo de ese caso puntual de que estudié de dos maneras totalmente diferentes.

Entrevistador: *¿Alguna vez sentiste que un examen era injusto?*

Código 2: A ver, en, no, por lo general, no. Por ahí sí cuando, bueno en esto de los docentes, yo por ahí estar con una compañera, que esa compañera sabía como yo o más y pasaba con un docente mucho más exigente y sacarse menos nota que yo. Y injusto por ahí por los demás, a veces. Y también me pasó otra vez que yo, sí que me saqué una buena nota pero había estudiado muchísimo, y yo sé que más que otra compañera, en este caso, y pasó y sacó lo mismo que yo. Pero no igual que la mía digamos, cuestiones de un número nada más. Pero en el momento lo pensás.

Entrevistador: *Cuesta ser objetivo ¿no?*

Código 2: Claro.

♦ CÓDIGO 3

Entrevistador: *Te acordás que las preguntas eran 3, en la primera vos me tenías que definir qué era para vos evaluar. Vos decís que evaluar es estimar producción. Mi primer pregunta tiene que ver con qué tipo de producción, vos consideras que uno estima cuando tiene que evaluar.*

Código 3: Yo por ahí pensaba, el evaluar, lo pense bastante esa respuesta... Estimar la producción es a nivel general. O sea en el ámbito que sea digamos, no en una producción en particular sino valorar algo producido por otra persona. O sea, yo me imaginaba por ahí un vínculo, dos personas y alguien valorando la producción del otro o de los otros.

Entrevistador: *En esa palabra producción ¿qué incluís, qué te imaginas que se puede estar valorando?*

Código 3: Yo me imaginaba, por ahí en un ámbito académico, la generación de nuevos conocimientos o ver cómo la persona a la que se le está evaluando, por ahí cómo ha incorporado los conocimientos y ha generado, por ahí yo usé mucho la palabra creación, en esta internalización, por ejemplo no?, en un ámbito académico al incorporar determinados conocimientos cómo, qué hace la persona con eso, digamos qué producción puede armar desde lo que internalizó. En eso pensaba por ahí la producción, qué hace la persona con lo que recibe, por ejemplo, en un ámbito académico.

Entrevistador: *Vos en una frase que pusiste, que tiene que ver con esto que me estás diciendo, dijiste que "la evaluación tiene que estimar no sólo la adquisición de conocimientos sino también la manera en que ha sido incorporado".*

Código 3: Exactamente. Claro, por ahí no lo pensaba como mera reflexión de conocimiento sino qué hace la persona con eso que recibe, digamos, como un acto creativo por ahí en eso de darle una vuelta desde lo personal a eso que uno recibe, por ejemplo un docente de una cátedra.

Entrevistador: *Y cómo pensás vos que sería una buena práctica evaluativa, si vos fueras docente y quisieras pensar una buena práctica evaluativa que permitiera que tus estudiantes pudieran hacer esto que vos decís, que pudieran no sólo repetir memorísticamente los contenidos sino poder...*

Código 3: Lo memorístico siempre está digamos, siempre hay una suerte de repetición en el sentido que tiene que estar lo que por ahí se transmite porque sino sería algo totalmente distinto, o sea eso tiene que estar pero yo me refería a que no fuera lo único. Digamos, por ahí que dé la posibilidad como yo por ahí planteé cuando di el ejemplo de mi situación buena de examen en la última pregunta, de que se le dé espacio al otro al cual se le ha transmitido algo para que demuestre que eso realmente, digamos, tuvo efecto, digamos, que pueda producir, producir en el sentido de destaparse, de repetir o de transmitir nuevamente lo que le fue transmitido y que halla una manifestación, una demostración de que eso fue entendido por ejemplo o categorizado o...

Entrevistador: *¿Vos ahí lo estás pensando sólo de que el docente obtenga esa confirmación de que el estudiante entendió. Podrías pensar una práctica... A ver, yo te pregunto lo mismo que pregunté recién pero de otra manera. De qué manera vos pensarías una práctica evaluativa que hiciera que en este momento el estudiante pudiera transferir conocimientos teóricos a...eso que vos decís, demostrar de qué manera los ha ido incorporando, que no es sólo memorística.*

Código 3: Sí, por ejemplo no voy a decir algo muy novedoso, ¿no?, al contrario. Pero como vos me estás planteando esto, por ahí ahora pensándolo desde el lado del estudiante, por ejemplo, porque yo recién te estaba hablando del que evalúa, o de parte de los dos. Por ahí, un ejemplo que a mí me sirvió, por ejemplo al llegar a la áreas, en la carrera. En algún punto, yo en algunas áreas sentía esto de que con todo esto que vimos teóricamente ¿no?, en la cátedra, qué hacemos ahora a la hora de ir a aplicarlo, en ese pasaje y después volver desde los conocimientos a dar cuenta de eso. Por ejemplo un informe, un coloquio en distintos espacios a mí me permitía dar cuenta de lo que yo había incorporado, cómo lo apliqué y lo vuelvo a plasmar por ejemplo en un informe. Ese recorrido. Por ahí lo puse más que nada en el área en que yo hice la residencia que fue en Clínica, que es lo que a mí me gusta pero lo he visto en otras también, en las otras áreas, en algunas...

Entrevistador: *Todo lo que le permite al estudiante no sólo repetir memorísticamente si no la aplicación de los conocimientos. Eso vos lo marcas cuando hablas de la importancia de estimar la forma en que los estudiantes*

articulan nuevos conocimientos con conocimientos previos, marcas eso, y a partir de ahí reflexionan, elaboran e infieren...

Código 3: Yo por ahí porque lo pienso como un proceso, digamos de sí, de ir articularlo con lo que uno trae previo y con lo que puede uno hacer hacia delante, digamos.

Entrevistador: *Cuando vos estás hablando de eso, estás hablando de lo que se llama enseñanza comprensiva. Si vos me tuvieras que definir comprensión... ¿Qué sería para vos comprender?*

Código 3: Por ahí lo opuesto a esto de repetir de memoria. Es lo opuesto para mí. Yo, o sea, por ejemplo en mi experiencia personal nunca pude repetir de memoria si no lo comprendía no me servía

Entrevistador: *Bien, te vuelvo a preguntar por las prácticas evaluativas que favorecieron la comprensión...*

Código 3: Y, por ahí las que mencioné que fueron, que por ahí si las veías tenían como una línea teórica pero por lo que a mí me interesa pero, o sea, yo hice un racconto de distintos años, por ejemplo arranqué con Filosofía por ahí por la profesora que me tocó realmente, nos hacía llegar al fondo de los conceptos y de los pensamientos teóricos para que los entendamos, los comprendamos y no era una cosa de ir, hacer el parcial y ya está. También en Grupos, en Desarrollos de Psicoanálisis, en Modelos en Psicopatología.

Entrevistador: *Ahí vos te das cuenta que estás ligando, algo que está muy bien, la evaluación dentro del ámbito enseñanza y aprendizaje, o sea que no la desligas...*

Código 3: No, no.

Entrevistador: *¿Al servicio de quién pones la evaluación y por qué?*

Código 3: Yo creo que es de parte de, como te decía al principio, si hablamos de dos personas o de un vínculo. Yo creo que es parte de los dos, digamos, a la persona a la que se evalúa, en el sentido de que se evalúa, y por ejemplo yo ahí me, cuando te decía esto de las cátedras y del recorrido que te marqué, por ahí lo pensaba desde mi posición como alumna en la Facultad.

Entrevistador: *¿Cuál crees que es tu rol dentro de las prácticas evaluativas como estudiante?*

Código 3: Por ahí yo soy muy de, entiendo que existe esto de la asimetría digamos, del lugar del que está para recibir conocimiento pero no sólo eso digamos. Entiendo también que la evaluación le es productiva al que enseña o al que transmite para ir haciendo una evaluación autocrítica. Si yo estuviera en ese lugar creo que lo tomaría desde ese punto de vista. Me olvidé lo que iba a decir... Expliqué eso para decir otra cosa. (Silencio)...Capaz que dentro de un ratito me acuerdo.

Entrevistador: *Vos me dijiste que para el docente sería una manera de ir chequeando si va correcto en su camino de enseñanza, yo te pregunté del rol del estudiante porque vos quizá me lo estabas marcando muy como el que recibe los conocimientos y de alguna manera el que tiene que dar cuenta de esos conocimientos en la evaluación. ¿Es así cómo vos lo pensás?*

Código 3: Yo creo que por ahí han sido distintos momentos. Ahora me acordé lo que te iba a decir. Por ahí en un inicio de la carrera, sí pensarlo como más desde el dar cuenta de, pero por ahí ya al pasar los años y ver por dónde uno quiere ir y demás, yo creo que ya pasa a ser, y esto es lo que te iba a decir antes, una instancia más de aprendizaje, el dar cuenta o el producir o devolver algo, yo lo empecé a tomar después de un recorrido como una parte más del aprendizaje, que por ahí te lo puse en esto de cuando nos pedís el ejemplo de una situación, que yo trataba de tomar los exámenes finales como eso, digamos, que me aportaran algo más, y era que a mí me habían quedado cosas sueltas o cosas que no entendía o sino se daba la situación por ahí me ha pasado en muchos casos que fueron una instancia más de aprendizaje. Más allá de tener que dar cuenta de eso porque es el espacio para eso, donde uno tiene que ir a dar cuenta si adquirió...

Entrevistador: *¿Qué tipo de evaluaciones facilitaron esto de ser una instancia más de aprendizaje? ¿Qué características tuvieron esas evaluaciones? ¿por qué específicamente?*

Código 3: En cuales por ahí se repiten algunas de las que te he mencionado como las áreas, las asignaturas que a mí me dejaron grata experiencia de evaluación, por ejemplo en Modelos en Psicopatología, que si bien yo pude exponer lo que había preparado, me dieron el lugar para que yo lo expusiera,

que no en todos los espacios se puede, también se dio como un feedback en el sentido de que no era que yo hablaba y hablaba sola sino que por ahí me hacían preguntas, pero siempre siguiendo un eje, preguntas que yo sentía que estaba totalmente enganchada, no eran descolgadas, una coherencia digamos en eso y de aportarme cosas que no estaban dentro de lo que yo tenía que estudiar, que a mí me sirvieron por ahí después para remitirme sabiendo eso.

Entrevistador: *¿No lo sentiste en ese momento como algo incómodo?*

Código 3: No, para nada. Para nada y eso que por ahí había tres personas evaluándome y no como situaciones de examen donde hay una. Había tres y si bien una era por ahí la que llevaba la batuta, digamos no lo sentí para nada incómodo.

Entrevistador: *Sabés que Modelos es una de las materias que me nombraron los cuatro. Contáme cómo es todo el proceso evaluativo de la materia, no sólo el examen ¿o vos rescatas más que nada el examen final?*

Código 3: No, no, porque en general la materia me...

Entrevistador: *¿Cómo es ese proceso de evaluación?*

Código 3: Mirá tiene los dos parciales, la instancia final, que ahora entiendo que creo que es escrita...en su momento era oral. A mí particularmente me gusta más lo oral...

Entrevistador: *¿Por qué?*

Código 3: En instancias finales. Por ejemplo, me gusta hacer producciones escritas, por ejemplo con la residencia y eso es más cómodo, pero cuando era exámenes finales a mí me...

Entrevistador: *¿Qué rescatas de diferencia entre un examen final escrito y un oral?*

Código 3: Primero que puedo explicar mejor, si en algún momento me estoy dando cuenta que me equivoco, si puedo darme cuenta en ese momento puedo corregirlo o tratar de explicarlo de otra manera o usar algún ejemplo o me voy también fijando en lo gestual del otro.

Entrevistador: *Eso lo ponés como en una categoría de intercambio continuo entre docente y estudiante, de ese continuo feedback...*

Código 3: Por eso lo que te decía del feedback, también te vas dando cuenta si vas bien o no en el tipo de preguntas que te hacen, si te disparan para otro lado, si te dicen que sí o que no, o te hacen comentarios de este tipo como yo comentaba ahí en el ejemplo de sumarte información a lo que vos estás diciendo, que yo la desconocía totalmente porque no entraba dentro de lo que había que dar cuenta pero sí me servía a mí para el después.

Entrevistador: *¿Y con los escritos? Qué escrito, qué práctica escrita, porque no pensemos solamente en evaluaciones ¿Qué otras prácticas escritas te han aportado cosas interesantes?*

Código 3: Por ejemplo los informes de residencia a mí me, si bien llevan muchísima elaboración, muchísima, de pasar las experiencias que uno vivió en la, o en las entrevistas de una institución. Ir a la bibliografía, leerla, tener que hacer todo un proceso de pensarlo, porque eran casos clínicos y volcar eso en el informe. En cada informe después hay una producción final, a mí eso me enriqueció pero fue una de las cosas que más, más, más me enriqueció.

Entrevistador: *¿Y te enriquece para tu práctica profesional futura?*

Código 3: Sí, absolutamente. Sí porque es lo que a mí me gusta y desde, lo podía pensar desde el marco teórico que a mí más me gusta, que por ahí no tuve la dificultad que conozco en otras, ha pasado en otras situaciones de que la persona que me lo corregía tanto a nivel institucional como acá en la Facultad, las dos tenían digamos el mismo marco teórico y yo también. Entonces me enganchaba. Eso me permitió compensar muchísimas cosas e incorporé conocimientos que no tenía pero...

Entrevistador: *¿Por lo teórico cuando hablás del conocimiento?*

Código 3: No, a nivel ahí, a nivel intervención en la clínica misma, y en el consultorio de la Institución donde hice la residencia también. El ver como trabajaba la supervisora, como intervenía. Eran todas patologías graves. Algo totalmente desconocido, entonces yo estaba atenta a ver cómo intervenía, desde qué lugar, para que no pasaran episodios de desborde y demás. Entonces iba registrando un poco eso. También tuve un grupo muy lindo ahí, de dos residentes que ya estaban. Entonces también fijarme cómo se

manejaban ellas, cómo era el trabajo institucional en general digamos. Entonces iba como rescatando distintos elementos...

Entrevistador: *Ahí vos hablas entonces también de una producción integrada de parte de los estudiantes de ensamblar lo conceptual teórico con la práctica profesional, esa es otra de las categorías, que dentro de lo que vos pusiste en la encuesta, que aparece bastante marcada. Las prácticas que te permiten hacer eso.*

Código 3: Por ejemplo también tengo cuando hice la pasantía de Educacional, por ejemplo para mí fue una experiencia de lo que no hay que hacer. Fue todo lo contrario, por ejemplo. Me sirvió para ver cómo trabajaban por ahí en los equipos o los otros profesionales que por ahí eran asistente sociales y demás. Pero lo que no hay que hacer desde el rol del psicólogo, que por ejemplo fue una experiencia de hacer los tibs, de no, de lo que yo no haría.

Entrevistador: *Pero también es parte del aprendizaje eso.*

Código 3: Que por ahí yo no lo tome como "uy, que mal esta experiencia" sino que eso me di cuenta de qué es lo que yo no haría.

Entrevistador: *Pero porque tenías la capacidad para hacerlo.*

Código 3: Espero que sí, no, no, pero había cosas que no, esto no pero bueno, hay que pasarlo para darse cuenta de que existen esas cosas también.

Entrevistador: *Volvamos, me estabas contando la práctica de Modelos.*

Código 3: Ah, cómo era la evaluación. Bueno, los dos parciales, el final que era oral y en el medio por ejemplo, me acuerdo en las instancias...había dos teóricos, distintos, uno que era para la parte de niños y otro para la de adultos y el práctico. Bueno, íbamos viendo la cuestión teórica pero también casos clínicos. Casos clínicos por ahí sí, historiales de Freud, larguísimos, que por ahí llevaban mucho tiempo que los trabajábamos en grupo pero trabajábamos muy a profundidad. Yo tengo ese recuerdo de uno de los historiales que era un caso clínico pero era muy a profundidad. O por lo menos nuestro grupo lo laburó así...

Entrevistador: *Ustedes lo tenían que traer previo al práctico o vienen al práctico... ¿Cómo era?*

Código 3: Yo no recuerdo bien pero la dinámica era que lo trabajábamos en nuestras casas así, que nos reuníamos, lo leíamos y los íbamos como de a pedazos, lo íbamos desglosando porque era tan largo que lo íbamos como viendo de a fragmentos. No me acuerdo muy bien la...

Entrevistador: *Pero sentías que el trabajo en los trabajos prácticos te rendía y realmente era como...*

Código 3: Y después veíamos otros casos clínicos que bueno, que por ahí los trabajábamos nosotros en la Facu y ahí los poníamos en común y le dábamos por ahí otra vuelta con la profesora.

Entrevistador: *Y sentías que al resto de tus compañeros más allá del marco teórico al que adhirieran les gustaba y les servía igual o...*

Código 3: Y yo recuerdo de mí grupo en particular que sí, no me acuerdo de la comisión, por ahí, entera, pero de nuestro grupo que éramos cinco ponele, sí. Es como que enganchaba el trabajo. Por ahí no todos adherían al Psicoanálisis, o un poco si un poco no. Viste que hay gente que un ratito sí pero capaz que no tanto. Sí en esa dinámica se enganchaban por lo menos. No sé después.

Entrevistador: *Y ahí vos podés, no por primera vez sino que en tu discurso en la encuesta a veces también ligabas a la evaluación a los instrumentos de acreditación. Desde lo oral ustedes hablan de un proceso de evaluación pero cuando uno los tiene que llevar a ejemplos concretos generalmente lo ligan, que vos empezaste en el discurso y dijiste dos parciales, un final...*

Código 3: ¿A lo escrito?

Entrevistador: *Al momento en que rinden los parciales o rinden los finales. Les cuesta mucho pensar otras prácticas de evaluación dentro de las asignaturas. ¿Por qué te parece?*

Código 3: Por ahí, no sé, se me ocurre que puede ser porque es como un factor común. Como que existe en todas las materias, es algo creo que te vas a encontrar siempre. O sí me iba a encontrar siempre digamos, al iniciar una nueva materia esto estaba siempre, había algunas que agregaban, que se yo, parcialitos por ejemplo, chiquititos, otras que agregaban trabajos prácticos, otras con esa modalidad de trabajar en grupo y después trabajarlo en las clases.

Entrevistador: *Siempre pensando la evaluación como alguna cosa en un momento en que el docente está viendo cuánto sabés o vos le tenés que dar cuenta de cuánto sabes.*

Código 3: En cuanto a las asignatura por ejemplo, sí.

Entrevistador: *¿En el Polimodal o en el Secundario te pasaba los mismo?*

Código 3: Si y no, por ahí era muy distinto. Yo lo veo como muy distinto. Por ahí por los contenidos.

Entrevistador: *A ver te ayudo un poquito más. ¿Cuándo vos estabas en el Secundario te parecía que un profe de una asignatura tenía en cuenta de vos sólo aquello que él había podido calificar con una nota.*

Código 3: No, no.

Entrevistador: *¿Y acá en la Universidad?*

Código 3: En algunas materias sí, en otras no.

Entrevistador: *¿A qué atribuís la diferencia? A ver si podés pensar en una que sí y en otra que no.*

Código 3: Y por ejemplo con, en algunas materias por ahí yo, por ahí en algunas materias, por ahí lo pienso desde que el docente pudiera tener en cuenta otras cosas aparte del parcial, de una nota, en cuanto a por ejemplo la participación durante la materia. En el sentido de que yo he sentido materias en donde me sentía cómoda, intervenía y preguntaba.

Entrevistador: *Parece que eso lo rescató el docente.*

Código 3: Sí, hay algunas materias sí...en otras no. En otras no me sentía cómoda ni siquiera para intervenir. Preguntaba así cosas pero por ahí no como para que las...

Entrevistador: *¿Te parecía que ese docente rescataba esas cosas o no?*

Código 3: Y no sé. En algunas sé que sí porque por ahí yo me sentía como más por ejemplo implicada, en lo que tenía que ver por ejemplo ir a cursar y esta cosa de la participación y de sentir por ahí que un docente te tenga en cuenta para determinadas cosas. Por ejemplo, me pasó en Modelos. Esta cosa de participación y demás cuando yo hice, creo que era uno de los parciales, sí no recuerdo bien, de una producción, me acuerdo que, no sé si era una compañera que justo estaba dentro de mí grupo, no sé, no había podido ir, no

sé qué le había pasado y le dio como ejemplo mi examen, como para que ella viera lo que había que hacer o dar cuenta de... No me acuerdo bien la situación, te la estoy contando más o menos. Pero en algunas situaciones he sentido sí...también me paso en Introducción a la Teoría Psicoanalítica, de que me dieron la devolución a mí personalmente.

Entrevistador: *¿Cómo te sentís cuando pasa eso?*

Código 3: Bien, bien. Sí, es gratificante.

Entrevistador: *¿Lo rescatás como una buena practica del docente?*

Código 3: Sí, porque no está dentro de lo que es esto, un parcial o una nota. Sino que tiene que ver con otra cosa.

Entrevistador: *A veces les cuesta ¿no?, separar un poco esto de lo que es rendir cuentas. Usan...*

Código 3: Sí porque por ahí son las menos las situaciones esas, que una siente que, que, que te están viendo desde otro lugar.

Entrevistador: *Y por ejemplo, en esos que vos llamaste parcialitos vos sentís que si bien te hacen estudiar, a veces utilizan esa palabra "me obliga" ¿Vos sentís como que eso te obliga a estudiar? De última vos lo podés ver como algo bueno. ¿Cómo sentís esas prácticas? ¿Te sirve para algo?*

Código 3: Por ahí yo siempre he sido como muy responsable al llevar, digamos, por ahí la lectura y eso. Por ahí era una parte más. Sí por ahí no era de lo más cómodo saber que todas las semanas tenía un parcialito.

Entrevistador: *¿Y los parcialitos te aportan algo o es sólo rendir cuenta al docente...*

Código 3: No, para mí no, no me aportaban. No, no. Era dar cuenta de que habías leído. De que llevabas la lectura relativamente al día.

Entrevistador: *O sea ¿si te permiten hacer todas estas cosas que vos estuviste señalando como cosas importantes, en tu aprendizaje?*

Código 3: No. Por ahí le sirve al docente. A mí desde el rol de estudiante no, no me aportaba nada. Era más esto, darle cuenta. Ahí sí ese es un ejemplo de dar cuenta de. Igual que a mí me parece también en los exámenes con choice. Para mí eso es dar cuenta.

Entrevistador: *No te está aportando y es una instancia de aprendizaje. Tomemos esa primera cosa que vos dijiste "La evaluación como una más instancia de aprendizaje".*

Código 3: Puede ser el aprendizaje de lo que yo hice en mi casa estudiando, que pude haber enganchado un conocimiento con otro pero al momento de marcar...

Entrevistador: *Pero ese momento no te está aportando aprendizaje*

Código 3: No porque ahí no era mucho la posibilidad de elaborar tampoco. Por ahí siempre lo comparo con otras instancias de examen, de dar cuenta, pero que por ahí te permiten elaborar. Yo creo que por ahí, en un párrafo, en un texto que una persona pueda escribir y en un choice, en el choice no le veo mucha elaboración. Si por ejemplo yo docente leo una producción, poniéndome en otro lugar, creo que al ver cómo la persona por ahí narra o arma o articula dos conceptos, creo que ahí le veo más la...

Entrevistador: *Y eso por ahí al mismo estudiante le permite hacer...*

Código 3: Claro, decir "Mirá, lo sé" o "Mirá, realmente tenía relación y por ahí en mi casa no lo había pensado". Cuando llego ahí lo tengo que escribir, me tengo que poner a elaborarlo. Es eso, eso es lo que seguramente eso me debe quedar a mí registrado para después enganchar con otra cosa. Seguramente debe quedar, en ese punto.

Entrevistador: *Eso se llama traslación conceptual. Poder, un concepto que vos tenés, al aplicarlo prácticamente engancharlo y comprenderlo. Es como que terminas de comprender. A veces, lo que vos decías al principio, de la instancia de aprendizaje*

Código 3: Por supuesto que siempre digamos existe que te pidan una definición. También muchos exámenes que tenían un pedazo de choice, después venía una parte de por ahí articular. No es que digo bueno el choice no va pero cuando es todo choice no le veo por ahí la...

Entrevistador: *La vuelta para vos.*

Código 3: Claro

Entrevistador: *Y decíme, y en la diferencia en cuanto las materias que promocionaste y las materias que tuviste que cerrar con otra instancia. ¿Qué*

sentís vos? ¿Del aprendizaje de esas materias? ¿Para vos fue lo mismo? ¿Es para vos lo mismo que una materia sea promocional o tengas que rendir un final, en cuanto a lo que vos sentís que podés aprender y cerrar de esa materia? Te lo pregunto porque va surgiendo en la...

Código 3: *Sí, sí. A ver, ¿me repetís? Pero...*

Entrevistador: *Empiezan a surgir diferencias entre las materias que uno promociona en relación con aquellas que tiene que rendir un final. Vos ¿sentiste alguna diferencia en cuanto a tu formación? En cuanto a lo que te aportaron y a lo que vos te pudiste quedar de esa materia.*

Código 3: *Y ahí, es depende la materia. Para mí depende la materia porque hay materias que, que por ejemplo, Filosofía que fue uno de los ejemplos que te di, es una materia que yo promocioné y para mí esa era la cuota digamos. No era que por ahí necesitaba una instancia más. Por ejemplo, Modelos no se promocionaba pero yo ahí aprendí algo más cuando fui al examen final. Hay otros casos en que no aprendí algo cuando fui al examen final.*

Entrevistador: *Era una instancia previa, tuya, para ir a dar el final. Del estudio digo yo.*

Código 3: *Por ahí tiene que ver con qué materia. Para mí tiene que ver con qué materia porque otras, por ejemplo, digo "por qué no las promocioné"*

Entrevistador: *¿Tiene que ver con el contenido de esa materia o con las estrategias que usó esa materia durante la cursada? ¿Te das cuenta la idea?*

Código 3: *Me parece que tiene que ver más con el contenido.*

Entrevistador: *¿Y tiene que ver con tu interés?*

Código 3: *Sí, sí. Por eso te decía cuando ahí te marqué algunas pero se nota que está plasmado mi interés.*

Entrevistador: *O sea, ¿la que te gusta como una instancia más es porque también te gusta la materia?*

Código 3: *Sí, igual, o sea, por ahí en algunos casos por más que me gustara la materia el contenido, por ahí no me era tampoco de lo más cómodo tener que rendir el final digamos. Por ahí me he dado cuenta que me sirvió cuando estaba ahí. O el recorrido que yo hice cuando lo tuve que estudiar al final pero no es que si lo hubiese elegido por ahí que sean todas promocionales digamos.*

Porque no deja de tener esto de tener que dar cuenta de. Por más que uno después pueda rescatar algo, siempre está esto de tener que dar cuenta de. Está por más de que sea la materia más linda.

Entrevistador: *Sí, está de alguna manera es y entonces uno lo sigue llevando adentro.*

Código 3: Por eso te decía, ojalá que algún, por ahí de pensar algunas materias que no promocioné "¿por qué no la promocioné?" así no tenía que ir a rendir el final. Porque por ahí no tenía ganas de dar cuenta de ese conocimiento. Por que por ahí no lo sentía mío.

Entrevistador: *¿Nunca sentiste o se te cruzó por la cabeza que el final te podía aportar algo?*

Código 3: No, creo que en esos casos particulares no.

Entrevistador: *¿Y en otros? ¿O te diste cuenta cuando estabas adentro?*

Código 3: Yo creo que me he dado cuenta cuando estaba ahí.

Entrevistador: *¿No vas a un final pensando que quizás es una instancia más de aprendizaje?*

Código 3: No. O por ahí vuelvo a lo mismo que te dije recién, depende qué materia. Porque por ahí si yo, ponele en Modelos o Desarrollos del Psicoanálisis, yo sentía que había algo que no entendía o demás, yo no iba con esa sensación de decir voy al final y...y bueno, por ahí lo pregunto en el final si no lo entiendo. Por ejemplo, pero era en esos casos particulares.

Entrevistador: *¿Qué características había en esos casos particulares? ¿El docente...?*

Código 3: Sí, sí.

Entrevistador: *¿Qué características tenía ese docente?*

Código 3: Por ejemplo en esas dos materias, me tocaron dos personas que me dieron el lugar para que yo exponga lo que había preparado en mi casa. Que yo siempre...

Entrevistador: *¿Pero vos no lo sabías eso antes?*

Código 3: No, no, no.

Entrevistador: *Por eso yo digo, ¿qué características tiene el docente previamente que vos...*

Código 3: Por ahí es una persona que a mí me agrada y gente que por ahí había tenido la oportunidad previa de manifestar un interrogante, una duda, algo y sentir que realmente me devolvía algo o que me escuchaba en esa situación, por ejemplo, de examen final, de ver que me está escuchando. Porque realmente hay situaciones donde yo tengo la impresión, he tenido la impresión de que no.

Entrevistador: *Que no te estaban escuchando.*

Código 3: No del todo digamos. Y por ejemplo, una de esas personas hoy me sigue formando, como que yo le acredito digamos el que me da conocimiento, sí.

Entrevistador: *Bueno, ya que volviste a rescatar todas las categorías que me habías ido nombrando en la encuesta: "el intercambio continuo entre docentes y estudiantes", vos las marcas, "incorporación de contenidos de forma articulada e integrada", vos hablás de un proceso ¿no?, de lo que te permite ir incorporando contenidos y volcándolos...*

Código 3: Que muchas veces eso es propuesto por las cátedra y hay veces que me ha pasado de yo hacerlo o de implementarlo yo. Por ejemplo, en el final de Laboral que me estaba evaluando contenidos, yo plantearle una situación de la experiencia que había tenido en esa materia como pasantía, como trabajo de campo creo que se llamaba, y dar el ejemplo y articular ahí con eso, como para explicarlo desde otro lugar. Yo me acuerdo de eso, sí, sí. Por ahí para salir un poco de las otras...

Entrevistador: *Esto que por ahí vos me decís, de tu camino profesional ¿no?. ¿Tu camino profesional te lo fueron marcando, de alguna manera, ciertos docentes que vos has tenido, con los cuales has tenido afinidad y has tenido este intercambio y has podido o...*

Código 3: Primero el acercamiento a distintas líneas teóricas. Primero fue eso y después sí. Seguramente por ahí al ir interesándome por determinada cuestión, por ahí el tener más participación en determinados espacios o esto de generar más interrogantes a una persona para ver si uno va entendiendo o para ir buscando otro conocimiento. Pero me parece primero el encuentro con las teorías.

Entrevistador: *¿Más allá de que el docente que dicta esa asignatura hubiera sido un docente que te haya atrapado?*

Código 3: Sí.

Entrevistador: *¿Y ahora en qué trabajas, qué estas haciendo? ¿Cuál fue tu recorrido profesional?*

Código 3: Y ahora bueno, después que inicié los trámites del título, al tener el certificado de título en trámite, bueno, llevé el currículum a distintos lugares que...

Entrevistador: *Pero ¿Qué te gustaría, dónde querés incursionar? ¿Qué es lo que te gusta?*

Código 3: A mí la Clínica.

Entrevistador: *¿Clínica de niños, adultos?*

Código 3: Para empezar me gustaría adultos o adolescentes. Me parece que para niños hay que darle una vuelta. Por lo menos desde el Psicoanálisis que es lo que a mí me gusta me parece que hay que darle una vuelta. O sea o más training para...

Entrevistador: *¿Empezar vos como profesional o incluirte dentro de una institución? ¿O cómo lo pensás?*

Código 3: Siempre me gustó mucho lo que es institución. Me gusta mucho, me gusta ver o conocer lo que es el trabajo, si es posible en equipo, que por ahí no en todos lados es así.

Entrevistador: *¿Instituciones de Salud Mental en algo en particular? ¿Algún trabajo con adolescentes en particular o...*

Código 3: Y mirá, lo que hice ahora con esto que te decía al tener el certificado o al no tener el título ni la matrícula hay determinadas cosas que no se pueden digamos pero lo pensé ahora, en este momento, de ver algún tipo de actividad grupal, talleres, desde ese lugar que me habilite hoy día.

Entrevistador: *Que te dé experiencia.*

Código 3: Exacto. Hoy día lo pensé así hasta que pueda tener el título y la matrícula, sí. Y me gustó mucho el tema de...antes me gustaba muchísimo "niños". Y desde que tuve la experiencia de la residencia ahí me abrió otro... otro...

Entrevistador: *¿Dónde hiciste la residencia?*

Código 3: En la clínica Atlántica.

Entrevistador: *¿Eso es? ¿Trabajan con algún tipo de...*

Código 3: Patologías graves, agudos.

Entrevistador: *¿Patologías graves psiquiátricas?*

Código 3: Ajá. Es un neuropsiquiátrico. A una cuadra del Unzué.

Entrevistador: *¿Con adolescentes o con adultos?*

Código 3: Adultos. Había algún que otro adolescente.

Entrevistador: *¿Internados?*

Código 3: Sí, internación. Me encantó. Me gustó muchísimo esa experiencia y me sigue gustando, no es que fue ese momento. Me reenganché, me enganché muchísimo.

Entrevistador: *Y es un trabajo difícil*

Código 3: Que lo veo por ahí ahora que yo me sigo formando que por ahí hay que dar cuenta de determinadas cosas, de los recorridos que uno hace en los nuevos espacios de formación, el trabajo en grupo. Que es algo que yo no te dije. Te hablé siempre por ahí te dije que sí, tenía ese práctico que había que hacer trabajos...

Entrevistador: *Las producciones que no son individuales, las producciones que son grupales.*

Código 3: En grupo sí. Eso también es sumamente enriquecedor. Que te de la posibilidad de trabajar en grupo o de elegirlo digamos. Que si te dicen bueno tienen que presentar tal cosa en no sé, al final de este recorrido, que por ahí den la posibilidad de que sea de a dos, en grupo. Pueden salir cosas nuevas que, por ahí, pensándolo uno solo no...

Entrevistador: *No le salen.*

Código 3: Sí. O por ahí salen lo mismo pero el hecho de hablarlo con otra persona el intercambio es más. Me parece que a uno, sin tener que dar cuenta en ese espacio de hablarlo con otro, por más que la producción sea la misma o casi igual a lo que uno hace individualmente, el juntarse con otro enriquece un montón...

Entrevistador: *Enriquece un montón.*

Código 3: Sí. Y eso que no te hable de trabajar en grupo pero que ha pasado en algunas cátedras que estaba esta posibilidad y ha sido muy buena. Y más cuando uno tiene la posibilidad de elegir cuando ya conoces a las otras personas, de elegir con quién trabajar. Por ahí los primeros años no conoces tanta gente pero por ahí los últimos años que uno por ahí podía elegir porque ya venía conociendo a las personas...

Entrevistador: *¿La tesis la hiciste con...*

Código 3: Con una compañera, sí. Estuvo bueno si bien hubo dificultades del trabajo de la tesis en sí, con por ahí instancias que dependíamos de una respuesta del Consejo, distintas variables extras de las escuelas y demás. Ahí por ejemplo tuve obstáculos, dificultad en el trabajo de a dos.

Entrevistador: *¿Pero también aprendiste?*

Código 3: Sí, seguro. Porque de eso también se aprende, de los tiempos, de a ver qué hacemos, qué no. Lo bueno estaba en que íbamos con el objetivo puesto para el mismo lado y en el mismo camino, eso estuvo bueno. Que sí, que hacerlo, la diferencia yo digo si esto hubiese que haberlo hecho solo, no... Es mucha más rico hacerlo con otro.

Entrevistador: *¿Nunca estuviste adscripta en una cátedra?*

Código 3: Estuve adscripta en Extensión.

Entrevistador: *No a la docencia...*

Código 3: No. De Psicología del Desarrollo pero trabajando en escuelas, con grupos de docentes, pero no yo como docente...

♦ CÓDIGO 4

Entrevistador: *Cuando vos me definiste evaluar, me dijiste, poner a prueba los conocimientos, habilidades, capacidades que una persona adquiere a lo largo de un proceso de aprendizaje, ¿qué es para vos poner a prueba?*

Código 4: Bien. Poner a prueba es cuando vos ya adquiriste conocimientos, se supone que lo tenés en tu cabeza y ya los tenés afianzados ¿no?. Poner a prueba es poder transmitir con tus palabras eso que aprendiste, de la misma forma que te lo transmitieron a vos o con tu propia forma de transmitirlo pero poder explicarle a otro eso, suponiendo que ese otro que tenés enfrente no sabe de que estás hablando, poder explicarle y que esa persona que tenés enfrente sepa de que estás hablando. Eso es lo que me parece que hacemos, quizás, en una evaluación acá en la Facultad. La idea es, yo ya obtuve un conocimiento que lo fui aprendiendo y me lo fueron transmitiendo los profesores. Entonces, cuando, si hacen una pregunta, tratar de bajar ese conocimiento que vos tenés, como si la persona que estuviera enfrente no supiera de que le estás hablando, y tratar de que esa persona entienda qué es eso que vos estás queriendo decir. Eso es para mí poner a prueba.

Entrevistador: *Entonces, Sole y por eso ¿vos estarías ligando la evaluación a la acreditación de las asignaturas?*

Código 4: A ver, a ver. ¿A qué te referís con la acreditación?

Entrevistador: *A ver, para vos ¿quiénes participan en un proceso de evaluación y qué roles cumple cada uno de los que participan en ese proceso? A ver, así vamos abriendo...*

Código 4: Bien. Participaría un alumno. Puede participar un alumno y un docente o puede participar el alumno solo. Yo hay cosas que aprendo, por ejemplo, cuando hago una torta, la aprendo a hacer y después la pongo a prueba. Primero aprendo la receta, sé cómo tengo que hacer todas las cosas y después la intento hacer. Puede que en la evaluación tenga, el alumno y el profesor que sean dos personas distintas, uno que cumple el rol de docente y uno cumple el rol de alumno o puede que tengas, que seas vos mismo con tu propio aprendizaje.

Entrevistador: *En esa relación estudiante - docente, en el proceso de evaluación, ¿cuáles serían los roles de cada uno?*

Código 4: ¿Entre el estudiante y el docente?

Entrevistador: *Sí.*

Código 4: El docente tendría que transmitir el conocimiento y el alumno poder incorporarlos y adquirirlos; y luego el alumno, el docente evaluar, en el sentido de tratar de dar determinadas preguntas quizás o, sí preguntas, para ver si el alumno puede bajar todos esos conocimientos que tiene, ya sea un caso, quizás, no sé. Pero el docente tendría que dar una clase y luego evaluar si el conocimiento fue bien dado y bien adquirido. De hecho, me parece que el docente también en este doble vínculo tiene, o sea, por un lado se, da su conocimiento y por otro se evalúa de cuánto también le puede dar al otro. Y el alumno igual, el alumno adquiere y vuelve a dar a ver si de esa forma adquirió bien las cosas. Siempre me parece que hay un doble vínculo.

Entrevistador: *¿A quién le sirve la evaluación?*

Código 4: A los dos. El docente evalúa si el alumno aprendió pero por otro lado evalúa si su forma de dar la clase, para ese grupo específico con el que está o para ese alumno, fue correcta. Quizás si el alumno, en las evaluaciones, no rinde lo que el docente espera que rinda, quizás tenga que cambiar su forma de dar también. Y para el alumno le sirve o quizás porque ve que adquirió los conocimientos pero por otra forma también para ver si de la forma en la que está tratando de adquirir esos conocimientos es correcta o no. Quizás tenga que adquirir otras medidas o tomar otras medidas. Por ejemplo, hay gente que estudia de memoria, estás a la hora de rendir un parcial de Clínica te das cuenta que la memoria no sirve para nada porque hay que aplicar un caso. Entonces, la memoria te servirá para una definición pero a la hora de bajar eso a un caso y tratar de ver los indicadores para poder llegar a esa entidad abstracta que puede ser un, no sé, determinar un diagnóstico o algo, no te sirve la definición de diagnóstico. Entonces, quizás tenga que buscar otras medidas, tenga que aprender a estudiar de otra forma que no sea de memoria. Y el docente, hay docentes que dan a, por ejemplo, explican de una forma más oral y otros que explican de forma oral y con un apoyo visual. Entonces, quizás

tenga que ver cuáles son sus alumnos y quiénes son sus alumnos, para saber si esa forma de dar la clase es la mejor o no para ese grupo, que tiene en ese momento.

Entrevistador: *Y esos datos se los da...*

Código 4: Una evaluación.

Entrevistador: Una evaluación. ¿Una evaluación, entonces, ligada a una acreditación?

Código 4: Sí. Está ligada a la acreditación, si lo tomamos así...en realidad...

Entrevistador: *¿Podés pensar algún proceso de evaluación que no haya estado ligado a una acreditación?*

Código 4: Sí, los que tuvimos que poner, aquellos en los que tuvimos que hacer prácticas, por ejemplo. En donde me parece que la evaluación en la práctica está más orientada a cuánto pudiste adquirir vos pero no para, me parece que, por lo menos para los estudiantes de Psicología, la evaluación en las prácticas tiene que ver más con una cuestión de cuánto pudiste adquirir vos para aplicarlo al mundo real, digamos, o a un paciente real y no para aprobar la materia. O sea, hay materias que se aprueban muy fácilmente, aunque tengas prácticas pero a la hora, al alumno le genera otra cosa la práctica, le genera como un ponerse a prueba él mismo. El decir, bueno yo tuve cinco años, hasta ahora, de materias teóricas, se supone que tengo que haber adquirido determinados conocimientos mínimos hasta esta altura. Bueno, ahora, todos estos conocimientos mínimos los tengo que poner a prueba en este paciente que tengo ahora o en esta práctica particular que tengo ahora. Pasa más por un desafío personal que por una cuestión de acreditar la materia. Porque la materia se acredita con dos parciales y las prácticas pero la práctica, quizás no tenga una nota particular, es simplemente cumplir un horario, cumplir determinada cantidad de horas. Pero pasa por hacer un buen desempeño ante las personas que van a firmarte la asistencia en las prácticas, por ejemplo.

Entrevistador: *Y este tipo de evaluación vos decís que te enriquece...*

Código 4: Personalmente. Que, quizás, ese tipo de evaluaciones yo te digo que es de uno para con uno mismo, cuando vos aprendés algo y después lo tratás de aplicar. Como te decía, lo de la torta, vos hacés...

Entrevistador: *¿Y en este tipo de evaluación, el rol de un buen docente?*

Código 4: *¿El de uno mismo?*

Entrevistador: *A ver, o sea, ¿para vos las prácticas serían lo mismo, independientemente del docente? ¿O hay algún papel que juega el docente, de buena práctica, que a vos por ahí te enriqueciera más?*

Código 4: No, yo creo que sí, que no da lo mismo el profesor. Hay profesores que, yo creo que el mejor profesor para una práctica es aquel, primero que es humilde y que te incluye, o sea, porque vos estás dando una práctica y sí, estás, si hablamos en niveles de categoría, en cuanto estudio, estás en una categoría más abajo porque no estás recibido, porque no tenés un título que te avale. Entonces es difícil. Pero, quizás el buen profesor es aquel que te va a incluir como si fueras uno más dentro de su círculo y aquel que te va a brindar todos los conocimientos que tiene. Pero hay gente que, quizás, se queda con conocimientos y lo único que hace es decirte "Bueno, con lo que sabés, aplicá" y hay otros que te dicen "Aplicá" y después te dan su conocimiento, su bagaje, sus cosas, que ni siquiera tiene que ser conocimiento sino que te puede dar una indicación de un libro o algo donde vos puedas ir a buscar una ampliación para ese conocimiento que tenés, que quizás puede que sea mucho o puede que sea poco. Pero me parece que pasa, también, por una cuestión de persona, no solamente de conocimiento. Pasa por una cuestión de incluir al otro en el mismo ámbito que vos, de tratarlo como uno más porque, más allá de que sea un alumno o no, sigue estando, sigue siendo una persona y sigue tratando de dar lo mejor para poder realizar la práctica. Me parece. De hecho las profesoras que yo he tenido en las prácticas han sido así, han sido gente que te da su conocimiento, te permite, a su vez, que vos puedas incluir el tuyo y gente que te deja opinar, que vos puedas dar tu opinión respecto de un tema, aunque no sientas que tenés el mismo nivel porque tenés menos años de estudio quizás. Pero que te incluye a la hora de, no sé. Por ejemplo, una escuela, cuando yo hice las prácticas en Educacional, la persona que me tocó como supervisora era una persona que me decía "Bueno, vení, sentáte. Tenemos una entrevista. Vení, mirá, fijate, después me decís qué viste. Observá a los padres. Hací esto, hacé aquello". Y después me pedía como "Bueno, y qué viste Sole. ¿Te

pareció bien, no te pareció bien?", "¿Viste esto, viste aquello?". Y quizás había visto yo cosas que ella, por estar inmiscuida en la entrevista, no se había dado cuenta. Entonces eso es estar, poner a la otra persona a la par tuya y tratar de que lo que le falta, brindárselo. Por medio de una indicación, por medio de un conocimiento.

Entrevistador: *Es como verlo como una instancia más de aprendizaje.*

Código 4: Claro, pero me parece que quizás la diferencia a una materia teórica pasa porque acá vos ponés el cuerpo y pasa por un desafío personal. No sé si es, es una instancia de aprendizaje pero me parece que la evaluación te la hacés vos mismo, no te la hace la otra persona. Esa es la diferencia que noto con una materia teórica, que en una cambia, quizás el otro te está evaluando implícitamente al preguntarte qué viste, qué no viste, qué hiciste, qué no hiciste. Pero vos te ponés a prueba a vos mismo, tratás de ver todo lo que más podés y tratás de. Es una evaluación que vos te hacés a vos. Entonces, es más exhaustiva lo que vos te hacés a vos mismo que lo que la otra persona te va a evaluar. Porque, quizás, yo no creo que dentro de la materia no son de evaluarte exhaustivamente para saber si vas a ser o no un buen psicólogo. Quizás, el requerimiento es saber si yo adquiriré los conocimientos mínimos pero vos te vas a evaluar más exhaustivamente que otra persona, porque vos vas a querer saber...

Entrevistador: *Como un desafío personal.*

Código 4: Como un desafío personal. Por lo menos, así me lo tomé yo.

Entrevistador: *¿Hubo algún final o algunos parciales, que te hayan resultado, también, desafíos personales? ¿Qué hayan tenido alguna característica particular que te haya, también, producido desafíos personales?*

Código 4: Sí, las materias que me gustaron en general eran materias que a mí me generaban desafíos personales porque es como que querés aprendértela toda, de cierta forma. Instrumentos 2, Instrumentos 1, fueron materias modelos, fueron materias, todavía no di el final, pero los parciales fueron parciales donde te, donde sí son...Por ejemplo en Instrumentos 2, vos tenés que analizar a una persona a partir de determinados test, de determinadas técnicas proyectivas. Entonces es como que vos tratás de ver, por medio de

técnicas proyectivas, todo lo que más podés. No te alcanza, en general, porque siempre te piden un poquito más pero está bueno en eso de que es un desafío personal tuyo de decir "Bueno, tengo un gráfico acá adelante y tengo el manual al lado de qué es lo que puedo ver". Bueno, a ver si puedo ver algo más, a parte de. Hay cosas que vos sabés que están y que las tenés que ver pero hay otras que, quizás, las podés deducir cuando cotejás todas las técnicas que tomaste. Y eso sí, a la hora de hacer hipótesis y esas cosas son como un desafío personal.

Entrevistador: *¿Y eso te parece sólo que fue porque a vos te gustaban las materias ó porque te gustaban...te interesaban los contenidos ó porque el docente hizo algo para que a vos te gustaran?*

Código 4: No. Creo que es porque a mí me gustaron. De hecho los docentes que tuve no fueron lo que yo esperaba que fueran, en esas materias. Porque, al contrario, no eran docentes, quizás otra de las cosas que tiene que tener un docente es reforzarte, en el sentido de darte un halago, algo, cuando uno hace algo bien. Y acá la docente que siempre pero siempre te faltaba algo. Nunca conseguías llegar al punto en el cual lograbas que te dijeran "Ah, mirá qué bueno esto". No, no. Siempre te faltaba algo. Entonces es como que también te desmoraliza. Eso es otra de las cosas que tiene que tener un buen docente, reconocerle al alumno cuando hace algo bueno. No digo estar todo el tiempo diciéndole "qué bien, qué bien" pero cuando tiene algo que está bueno o que lo hizo bien o que es correcto, quizás ir y decírselo porque eso incentiva al alumno para que siga aprendiendo. Y bueno, no, acá no hubo eso. Es como que me parece que fue más un desafío personal.

Entrevistador: *¿Y recordás alguna materia que no te gustara? Que la hayas tomado con aprehensión pero hayas tenido un muy buen docente, que te haya llegado a involucrar con la materia de alguna manera; que haya tenido alguna buena práctica de evaluación, que te haya llevado a...*

Código 4: Sí. Por ejemplo, en Psicología Educacional, la docente no me gustó, no, es que en realidad en las clases no hacíamos nada. Pero tuve una muy buena práctica, que me permitió como ir...yo entré a la materia diciendo "Esta materia no me va a gustar. No me gusta. No me gusta nada que tenga que ver

con la educación. No quiero esto, no quiero esto". Y la docente no fue tanto mejor. Pero la docente de la práctica hizo que sí, que me gustara, que me influyera, que dijera "Ah, bueno, no es tan malo trabajar en este ámbito". Que pudiera tener una buena práctica, en definitiva. Que pudiera decir, que pudiera ver bien cuál es el rol del docente dentro de este ámbito, que quizás está bastante distorsionado en la diferencia entre psicólogo y psicopedagogo. Que supiera bien cuál es la diferencia y que pudiera saber bien cuál es el rol. Entonces eso es como que me permitió ver la materia desde otro punto. Y, quizás, no quedarme con que no era lo que me gustaba o que en las clases teóricas no hacíamos lo que esperábamos hacer. La docente de la práctica fue como más, como mejor a la hora de transmitir conocimientos, de transmitir conceptos y de, quizás, por ahí tuvimos mucho en esa materia que también es lo que sirve cuando estás. Es una materia de cuarto año. Está tan avanzada que no empiezan todas las ansiedades de qué vamos a hacer cuando salgamos, qué no vamos a hacer. Y la práctica te sirve para bajar un poco esas ansiedades y la docente que teníamos era bastante, no sólo apuntaba a la práctica sino a lo que nos pasaba como persona a la hora de tener que enfrentarnos con esa práctica. Entonces fue como bastante directiva e hizo que bajáramos bastante las ansiedades. Y me pareció que. En definitiva, la materia me terminó gustando, que no era lo que esperaba.

Entrevistador: *Si tuvieras que decirme la diferencia en cuanto aprendizaje tuyo en una materia promocional y una materia en la que hayas tenido que rendir un final. Como procesos de evaluación ¿qué te dieron a tu aprendizaje? ¿Hay diferencias?*

Código 4: Sí hay diferencias. En realidad en mi percepción cuando tenés una materia promocional, siempre la vas a tratar de promocionar. Entonces vas a estudiar mucho para el parcial. Si son dos parciales vas a estudiar mucho para los dos. Porque la promoción es como una forma de sacarse de encima una materia, en cierta forma. Entonces, si vos decís bueno, yo estudio mucho esta mitad de la materia, saco un ocho y estudio mucho esta otra mitad y saco un ocho, listo, me olvidé del final. Entonces vos vas a estudiar mucho, mucho para sacarte ese final de encima. Ahora, cuando vos tenés una materia que es para

final, quizás no estudies tanto para el parcial o no para sacarte un ocho, vas a tener que estudiar si la querés aprobar pero no para sacarte un ocho. Pero a la hora de dar el final es como que empezás a integrar mucho más a la materia. En el sentido de que vos vas a agarrar, cuando vos en parciales la das por mitades, cuando vos tenés un final la agarrás completa a la materia y empezás desde la primera unidad hasta la última. Entonces es como que cuando llegás a la última ya vas integrando toda la materia porque, a parte, vas pensando qué tipo preguntas relacionales te pueden hacer, qué tenés que ver o qué tenía que ver esto con la primera unidad. Es como que va relacionando mucho más la materia y hay conceptos que te quedan más fijos, muchos más firmes. Y, entonces, te parece que quizás en cuanto instancia de aprendizaje, en lo promocional aprendés en el momento, un aprendizaje muy lábil porque lo aprendés para el momento, te sacás el otro y te olvidaste, no la tocaste nunca más a la materia. En cambio, las que van a finales, tenés conceptos que te van a quedar bien adheridos, conceptos que son un poco más lábiles. También depende de la materia, me parece, y de la importancia que tenga esa materia para la carrera. A mí me parece que no es lo mismo rendir Sociología que rendir Modelos. Rendir Modelos, seguramente, un final es como que, es mucho, te va a quedar mucho más impregnada la materia porque es lo que vos estás estudiando, estás como esperando ver Psicopatología. En cambio Sociología que es la historia, hay muchas cosas que las vas a estudiar para el final pero que después te las vas a olvidar. Fechas, nombres, lugares. Esas cosas no te van a quedar, y quizás tampoco te queden porque no es relevante a la hora de preparar la materia. Vos sabés que es relevante saber en qué contexto está pero no es relevante saber ni quién fue Durkheim ni nada, a la hora de aplicar hoy, en la Psicología, también depende de la materia. Pero siempre el régimen promocional me parece que es un esfuerzo en el momento pero que no deja un aprendizaje...

Entrevistador: *¿Hay algún, alguna, algún requisito extra en una materia que sea promocional, que te haya ayudado a lograr lo que logras con el final de otras asignaturas?*

Código 4: No, yo no tuve ninguna materia que me ayudara a integrar todo. O sea, por ejemplo, yo no promocioné Modelos, pero en la promoción de Modelos vos tenías que hacer un seminario posterior, en el cuatrimestre de contracursada, hacer un seminario posterior, tenías un parcial al final integrativo y antes tenías un trabajo. Pero yo llegué hasta el trabajo y después no me dio más tiempo, así que no la hice. Pero no sé si, en realidad, te sirve porque era adherir más conocimiento la que ya tenías, no era que vos seguías sobre lo mismo. Entonces no sé si terminabas de integrar todo o, en realidad, era brindarte más conocimiento.

Entrevistador: *En cuanto a las instancias finales ¿orales o escritas?*

Código 4: A mí, particularmente, me gustan más las orales pero porque yo soy de expresarme más oral que escrito. El escrito siempre me cuesta redondear la idea.

Entrevistador: *¿En cuanto al rol del docente?*

Código 4: En cuanto al rol del docente, particularmente, los finales escritos que tuve, los docentes, es como que me parece que es más fácil tomar un examen escrito. En el sentido de que tomar cinco preguntas de las que si te salen, bien y si no te salen, bien. Después los corrijo en casa. Ahora, en el oral, el docente tiene que estar escuchando al alumno, viendo qué responde, qué no responde, qué le falta, qué no le falta, si tiene la idea completa, si le está faltando algo. Si le está faltando, preguntar sobre eso. Entonces, me parece que es en cuanto al rol del docente es mucho más activo en un oral que en un escrito. Incluso, en el escrito, que me han tocado rendir a mí, vos te levantas a preguntarle algo y lo único que te dicen es "No puedo contestar". Nunca te dicen, ni siquiera darte, por ahí no entendés la pregunta, a veces, o está confusa o no está. No, no te responde. Entonces vos te quedás como, bueno, contestas lo que podés.

Entrevistador: *¿Y como instancia de aprendizaje?*

Código 4: A mí siempre me gusta más el T a T. Yo soy más del oral. A mí me parece que cuando vos lo hablás, te escuchás hablar y es como que vas enlazando ideas. Quizás lo que tiene el escrito como instancia de aprendizaje es que vos venís más tranquila. Porque al no tener que estar, tener un profesor

que te está escuchando enfrente y tener que armar la idea en el momento, estás más tranquila en un escrito.

Entrevistador: *¿Pero aprendés más?*

Código 4: No, para mí no.

Entrevistador: *Contáme, a ver, un buen final oral.*

Código 4: ¿Un buen final oral?

Entrevistador: *Contáme algo de las características de ese docente que hizo que ese final sea bueno para vos.*

Código 4: A ver. Final oral: En realidad, no sé si fue bueno pero no fue bueno el docente pero sí fue bueno el final. El final de Psicología del Desarrollo, sufrí muchísimo, porque el docente era como bastante intimidatorio en cierta forma pero fue un final bueno porque el tipo me escarbó hasta cosas que yo no podía creer que las tenía incorporada. Eso es lo que tiene el final oral, a la hora de, vos venís con una cantidad o con un bagaje de temas en tu cabeza ¿no? pero el docente siempre tiene la característica de buscar más profundo, buscar más profundo hasta que vos lográs sacar cosas que las tenés incorporadas y ni siquiera te habías dado cuenta que las habías estudiado. Que quizás no pasa en el escrito, porque en el escrito vos tenés una pregunta, contestás la pregunta y pasas a la siguiente. Acá, el docente al estarte escuchando, puede darse cuenta si vos tenés ese conocimiento incorporado o no. A veces, es conocimiento de otra materia y la podés incorporar acá. Podés unir lo que sabés de otra materia con esta. Es como que, por ahí, al buscarte siempre esa veta que te falta vos vas a lograr sacar conocimientos que ni siquiera sabías que los tenías. Eso fue lo que me pasó en ese. Yo pensé que me mataba y, sin embargo, él veía que yo tenía más conocimiento. Me preguntaba, me preguntaba. Logró que yo sacara un montón de conocimiento, por tirabuzón, pero logró que lo sacara. Aunque yo, me parecía que no lo tenía. Y, en realidad, estaban. Me parece que eso es lo que tiene de bueno el oral, que uno sufre porque dice me va a matar pero, en realidad, tenés un montón de conocimiento incorporado que ni siquiera sabés que lo tenés. Que no pasa en el escrito, en el escrito siempre te abocas a la pregunta, tratando de responderla lo más completa posible y quizás

no haces la relación, ni integras otras materias, ni te das cuenta porque estás escribiendo ahí, lo único que querés hacer es terminar e irte.

Entrevistador: *¿Y los múltiple choice?*

Código 4: Yo toda la vida, los estudié de memoria, así que no me parece que... No, no me sirven como aprendizaje. No me sirven porque, a parte, yo que siempre los estudié de memoria como que voy al reconocimiento de palabra. No sé si hay alguna... Yo nunca supe estudiar para un múltiple choice. Porque me parece que como las respuestas son textuales, una frase, cuatro opciones de las cuales una va a ser textual, terminas haciendo por reconocimiento de palabra. Y no por aprendizaje o por lo que realmente tenés que incorporar. Para mí no fue productivo el choice. De hecho las materias que rendí con choice prácticamente me acuerdo muy poco o la idea general de la materia y no mucho más.

Entrevistador: *¿Recordás alguna materia o seminario que vos hayas visto como incorporado realmente el proceso de evaluación, al proceso de enseñanza y aprendizaje? No con esa dicotomía acreditación. Y siempre la característica del docente asociada...*

Código 4: No sé. En realidad, la única que tuvimos que nos fueron evaluando constantemente fue Biología. Después no teníamos otro donde nos fueran evaluando constantemente. Siempre tuve el contenido, parcial, contenido, parcial. En cambio, en Biología que teníamos las instancias de parcial y la evaluaciones formativas que eran una por clase. O sea que era, al final de la clase tenías que hacer una evaluación de la clase anterior que habíamos tenido. Entonces, quizás, ahí sí te obligaba a tener medianamente el material leído y comprendido. Vos sabías que, a parte, esas instancias hacían que vos tuvieras una nota de parcial. Entonces eran un 10% del parcial. Entonces vos sabías que tenías que aprobarlas para poder tener una mejor nota del parcial. Y tenías que ir al parcial con un 10% menos.

Entrevistador: *¿Sirve, esa obligación?*

Código 4: Yo, para mí no. Para mí no porque, en realidad, si vos no la llegas a estudiar no la vas a estudiar. De hecho, era lo que nos pasaba a la mayoría. No llegabas, no había tenido tiempo para leer menos iba a tener tiempo para

estudiar lo de la clase anterior, para poder rendir la evaluación formativa. O sea que, a mí me parece que la instancia del parcial es una de las mejores para poder evaluar porque vos integras todo lo que viste hasta el momento, por mas que te cueste porque a veces tenés mucho material. Si no lo tocaste hasta el momento, no lo tocás más.

Entrevistador: *¿Recordás alguna instancia que no te haya obligado a estudiar pero te haya llevado, sin querer, a mantener la materia al día? Por interés nomás.*

Código 4: Sí, Modelos e Instrumentos 2 fueron dos materias que sí.

Entrevistador: *¿Por interés tuyo hacía la materia?*

Código 4: Sí porque me gustaban a la hora de tener que elegir entre las tres materias que cursaba qué leía, leía siempre Modelos o Instrumentos 2. Las dos que llevaba al día.

Entrevistador: *¿Algún rasgo de la práctica docente en sí?*

Código 4: No, no. No porque, de hecho no fueron...

Entrevistador: *¿Por el tipo de actividad que hacen?*

Código 4: No, quizás, Modelos, por ejemplo, por sus teóricos que si vos no los llevabas al día eran bastante complicados después poder armar la materia. Quizás puede ser por los docentes de los teóricos que eran bastante exigentes. Eran teóricos obligatorios, vos tenías que venir a dos teóricos por semana y tenías que tener todo bastante armado. Eso puede ser. Pero Instrumentos 2 no, porque los teóricos eran no obligatorios, venías cuando querías. El docente del práctico ya te dije que no me...no fueron lo mejor.

Entrevistador: *Bueno, otras de las características que vos, das con respecto a una buena práctica evaluativa es que sea coherente. ¿Qué querés decir con eso?*

Código 4: Quiero decir que se tome lo que se dio en las clases. Hay docentes que, por ejemplo, te toman una evaluación o dan determinados contenidos y a la hora de evaluar te toman otros. Uno espera como alumno que tomen lo que se dio, que tomen lo que se transmitió. Eso es coherente, decir "Yo di el tema 1, tema2, tema3. Te tomo el tema 1, tema 2, tema3" Cualquier cosa de esos temas porque se supone que los di completos. No tomo el 5 y el 6 que no los

di. O hay docentes que te dicen "No, chicos, esto no lo lean porque no va a entrar" y después resulta que la Titular, que es otra docente, sí lo toma. Entonces, vos estabas bastante confiado en que tu docente no lo iba a tomar y después resulta que te aparece en los parciales. Coherente es tomar lo que se dio. Vos sabés del tema 1, tema 2, tema 3, lo diste completo, tomás lo que quieras. Pero no del 4 y del 5, eso es incoherente quizás. Vos sabés que tenés que ampliar, a nivel de la Facultad sabés que no es te vas a quedar con lo que dice la docente y listo pero tampoco que te tomen otros temas que quizás no entraron. O coherente significa, si vos dejaste las cosas en Impresiones, tómalas. Ahora, si las dejaste un día antes del parcial, no las tomés. Porque si en Impresiones están el Lunes y vos rendís el Martes, no tenés forma de llegar a estudiar o llegar a. Si por ahí son cuestiones de tiempo o de relaciones. Hay materias que te toman cosas que no te dieron. Ahí es donde el alumno se queda como ¿y ahora qué pasó? Con esa pregunta que aparece acá que dijeron que no entraba o que no la dieron. Hay materias que te pueden tomar cosas que uno no vio, pero hay otras en las que no porque por ahí dependés de lo que leíste hasta el momento. Como te decía, Modelos es una materia que si te toman algo que no viste, estás muerto porque no tenés forma de, es como muy de patología o clínica. Clínica que es bastante aplicada a casos, te toman algo que no viste o que no te lo explicaron bien, es bastante complicado poder bajar solo del texto al... entonces, por ahí, esperás la explicación más directiva del docente. En cambio, hay otras materias que sí las podés estudiar, Sociología, que es más historia o problemas sociales. Las podés estudiar sin tener una explicación.

Entrevistador: *¿Durante tu carrera vos estudias para los docentes?*

Código 4: A veces sí. Depende la materia. Hay materias que te las querés sacar de encima, ya fue, estudio para sacarme el cuatro, que el docente que me lo ponga y listo.

Entrevistador: *¿Qué hace a esa materia que sea la que te querés sacar de encima?*

Código 4: Puede ser que no te guste o que no te guste el docente o que no te gusta la modalidad de la materia. No sé, por ejemplo, Antropología para mí fue

una materia que, fue el primer final que di en mí vida pero simplemente porque me lo quería sacar de encima. Y los parciales fueron, también, para sacármelos de encima porque yo a la docente no le entendía, no me gustaba, era una modalidad de plenario que vos venías de primer año y tenías 300 compañeros detrás tuyo que estaban escuchando lo que habías puesto porque vos tenías que leer una pregunta y nunca estaba completa, siempre faltaba. Era como exponerse demasiado. Eran tres horas de corrido. A mí no me servía ni la modalidad porque no prestaba atención las tres horas de corrido, volaba, la docente nunca aportaba nada porque cuando vos le hacías una pregunta, por una duda puntual que tenías, no sabía. No sabía como responderte. Buscaba a otra docente para que te lo pudiera responder. Entonces como que son esas materias que decís bueno listo, tampoco me interesaban. Y, bueno, me la quiero sacar. Estudio para sacarme un cuatro y un cuatro. Y que sea lo que Dios quiera. Después voy al final, de hecho fue así me saque dos notas cuatro y un cuatro fui al final y di el final y esperas aprobarlo nada mas. En cambio, hay otras que no. También pasa particularmente por la época del año. A veces cuando llegas a fin de año por mas que la materia te encante lo único que quieres es terminar porque estas cansada estas agotada, entonces decís ya fue y mas si la materia es a final. Si la materia es promocional le ponés un poco de pilas pero si es a final no te importa, que me ponga el cuatro que me quiero ir a mi casa, ya tendré la etapa del final para poder aprobarla como corresponde..

Entrevistador: *¿Hay algo de diferencia entre el nivel de la Universidad y los niveles de Polimodal, los niveles anteriores, en cuanto a evaluación, que vos notes y que creas que es más positivo este nivel de la Universidad?*

Código 4: Sí, todo. Para mí lo que tiene de positivo es que vos en las instancias de polimodal tenés prueba, recuperatorio, recuperatorio, recuperatorio, siempre tenés la posibilidad, para mí, por lo menos por lo que pasé en el Secundario es te la llevaste porque sos un bobo, porque no estudiaste nada, porque ni siquiera te pusiste a leer. Tratan de dar todas las posibilidades para que vos puedas aprobar en el secundario. Acá sabés que tenés parcial y recuperatorio y si vos desaprobás el recuperatorio la venís a cursar el año que viene.

Entrevistador: *¿Qué te sirve más a tu formación?*

Código 4: No, sirve tener este tipo de obligaciones porque de la otra forma, es como te digo, estudias y si la leo dos veces la docente me va a aprobar y listo, la safo. Por eso me parece que tenemos estos problemas cuando llegamos a la Facultad. Hay que aprender a estudiar. Cuando tuve que comprar el módulo para el Ingreso me quería morir, cuando vi la cantidad que era, porque allá estudias dos hojas...con una instancia de recuperatorio. Siempre hay un recuperatorio de recuperatorio de recuperatorio y así. Vas de una prueba a otra hasta que logras obtener la nota que querías. Que de hecho la logras obtener cuando vos querés, porque, en realidad si estudias un poquito y le pedís al docente que te de la posibilidad, en general te la da. Acá no, acá vos sabés que tenés esto o esto. Si desaprobaste el primero vas al recuperatorio y es como que tenés la obligación porque perder la materia, a su vez, no sólo en cuanto a la formación sino en lo que te genera perder una materia.

