

Especialización en Docencia Universitaria
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco



Trabajo de Integración Final

Los estudiantes universitarios y las prácticas de evaluación.

**Significados, perspectivas y procesos de una experiencia de formación.
El caso de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos de la carrera de Bioquímica.
UNPSJB. Sede Comodoro Rivadavia.**

Alumna:

Graciela Mabel Ponce

Director:

Dr. Raúl Nicolás Muriete

Una vez más al amor de mi vida, mi esposo Marcelo, por entender mis pasiones y compartirlas estimulándome todos los días a seguir por el camino que elegí.

A mis hijos, Micaela y Emiliano, por aceptar a esta mamá que reparte sus días entre la familia y el estudio. Hijito, no se si esta especialidad me convertirá en mejor docente, pero creo haber tenido la oportunidad de reconocer que existen otras formas de pensar y mirar las cosas.

A mis padres, incondicionales durante toda mi vida.....

Agradecimientos

A mis alumnos, hoy colegas, que me permitieron conocer sus miradas y compartieron sus experiencias. A mi director de tesis Raúl, por guiarme desde su extensa formación, en esta disciplina tan nueva y distinta para mí, ayudándome a ver otra perspectiva. ¡Gracias por esas charlas tan productivas!. A cada uno de los docentes de la Especialidad, que generaron ese preciado espacio para que se construya el conocimiento. Finalmente a mis compañeros de la EDU. ¡Aprendí de cada uno!. En especial a Tatiana, Valeria, Fiorela, Vanina, Graciela del R y Gabriela.

A todos los que llevaron adelante la idea de la reapertura de la Especialización en Docencia Universitaria, por su esfuerzo y dedicación, por recuperar la memoria histórica y por brindar un servicio necesario a todos los docentes de nuestra querida casa. Especial agradecimiento a la Dra. Ingrid Sverdlick, su directora y a la Magíster Susana Álvarez y equipo.

Índice**Capítulo 1**

Contexto de la tesis	7
----------------------	---

Capítulo 2

Historia de una práctica	9
--------------------------	---

La situación de la universidad: Aproximaciones a un contexto	13
--	----

Evaluación como un asunto de legitimidad	16
--	----

Capítulo 3

Problema de investigación	19
---------------------------	----

Objetivos generales y específicos	23
-----------------------------------	----

Capítulo 4

Metodología	24
-------------	----

Capítulo 5

Análisis	27
----------	----

Categorías y relatos de una experiencia formativa	31
---	----

a) Los procesos de afiliación de los estudiantes. Las primeras experiencias	32
---	----

b) Concepciones de los exámenes: ¿Centrados en el control ó en el proceso pedagógico?	35
---	----

c) Dilemas del presente: “Excelencia vs comprensión”	37
--	----

d) Usos y sentidos de la evaluación	38
-------------------------------------	----

e) El contexto social de la evaluación	43
f) Mirada “normalizadora” de la evaluación	44
g) La evaluación y las tensiones	47
Capítulo 6	
A modo de cierre	50
Bibliografía	53

CAPÍTULO 1

Contexto de la tesis

El Trabajo Final de Integración, está enmarcado en la carrera de Especialista en Docencia Universitaria que se desarrolla en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Esta especialidad, desde sus orígenes, tiene la particularidad de haber sido el primer posgrado de esta Casa de Altos Estudios cuya aprobación se concretó en el año 1988, con dependencia del Rectorado y que fuera propuesta por la Dirección General de Servicios Académicos (DGSA) (Ordenanza Consejo Superior N° 033/88).

Este proyecto fue el primero de su tipo en Argentina, y sentó precedentes para la creación de carreras de educación en docencia universitaria en otras universidades de todo el país (Ezcurra, De Lella y Krotsch, 1990). Sin embargo, su oferta no fue continuada a lo largo de los años, por razones institucionales y económicas, llegando al punto de ser retirada a finales de la década del 90, luego de tres cohortes desarrolladas sucesivamente en las sedes de Comodoro Rivadavia y Trelew (año 1990) y posteriormente en Ushuaia (año 1998), de las que se graduaron aproximadamente 50 cursantes (Alassia, Ponce, Rentz y Yanez, 2016).

En 2011, la DGSA se propuso trabajar en su reapertura, conformando un nuevo equipo de profesionales para concretar el proyecto. La carrera se aprobó en 2013 por el Consejo Superior, poniéndose en marcha durante el segundo cuatrimestre del año 2015, luego de obtener el dictamen favorable de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) como carrera nueva (Res. CONEAU N° 11.5115/13; Res. Ministerial N° 940/17).

La nueva cohorte de reapertura, tal lo vivenciado como parte integrante de la misma, se constituyó por profesionales de múltiples disciplinas, con un elevado número de inscriptos, cuyas motivaciones fueron de distinta índole (curriculares, académicas, formativas, entre otras). Esta diversidad enriqueció las discusiones generadas durante el transcurso de la especialidad, lo cual favoreció el análisis y el debate de los temas trabajados desde variadas perspectivas, haciendo que se generara una comunidad de

conocimiento con matices en los que se planteaban las opiniones en medio de un escenario de aceptación y respeto mutuo.

El currículo de la Especialidad estaba conformada por trece asignaturas que comprendían tres ejes: Marco histórico, político e institucional de la universidad; la enseñanza y el aprendizaje en la universidad; la docencia y la producción de conocimiento. Dichas asignaturas fueron atravesadas por talleres integradores que sirvieron como espacios para el ejercicio de la investigación, generando ideas para la elaboración de un Trabajo Final de Integración. Éste, debía ser relevante, creativo e individual con la metodología propia del tema elegido y vinculado a la problemática de la docencia universitaria. En este contexto surge el presente escrito que intenta demostrar la capacidad y competencia del alumno, así como el logro e integración de los objetivos generales del plan de estudio cursado.

Con la motivación personal de trabajar el tema de la evaluación y la idea de mostrar las habilidades adquiridas durante el cursado de la Especialidad en Docencia Universitaria es que nace la inquietud de producir un trabajo relacionado a la temática de la evaluación en la asignatura Práctica Profesional en Análisis Clínicos de la carrera de Bioquímica. Ser docente de la materia, me permite tomar contacto con las experiencias vividas por los alumnos pronto a recibirse.

Es así como se intenta a través de este trabajo de integración final, comprender los significados que los alumnos que rindieron la Práctica Profesional en Análisis Clínicos, le asignan a la evaluación de la asignatura. La Práctica, se encuentra en el sexto año del plan de estudio de la carrera de Bioquímica de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y por sus correlatividades, se constituye en la última materia a rendir para la obtención del título de Bioquímico.

CAPITULO 2

Historia de una práctica

La enseñanza es un proceso crítico, que transforma y dignifica a las personas. Es una práctica indisociable de la dimensión de aprender. Involucra tanto a alumnos como a profesores, que en una interacción constante, se encuentran inmersos entre diversos factores, tanto personales, curriculares como contextuales. Permite transformaciones de manera que los involucrados puedan independizarse a partir del saber del otro y del conocimiento compartido con ese “otro”. Está integrada por la evaluación, que muchas veces produce la pérdida del sentido del aprendizaje para dar cuenta de las formas y significados de las pruebas, en las que pareciera importar solo la calificación con el principal objetivo de la acreditación (Sverdlick, 2012).

El examen es un eje que atraviesa poderosos instrumentos: El curricular, el institucional, el profesional y el evaluativo (Muriete, 2007). Esto le confiere un efecto estable, poco criticable y sobre todo un efecto duradero. A lo largo del tiempo, se ha intentado cambiar su significado. Sin embargo, aún continúa siendo una técnica de individualización en la que se intenta verificar de manera permanente si el individuo se conduce como debe, si cumple las reglas y finalmente si se ordena alrededor de la norma. Heller (1990), señala que la formulación de juicios de mérito y excelencia o sus respectivos contrarios, distribuyen recompensas o castigos y bajo esta visión se paraliza la creatividad del individuo. De esta forma, el examen cobra una neta función fiscalizadora (Heller, 1990). No obstante, esta visión es más evidente durante el tránsito por los primeros años de la vida universitaria que en los ciclos superiores.

En relación a la raíz de la evaluación, Díaz Barriga (1994), propone un doble origen. Por un lado histórico, porque el concepto “examen” aparece por primera vez en la burocracia china, debido a que era un procedimiento utilizado para elegir a los miembros de las castas inferiores y por el otro un origen político. Este último, como fruto de la imposibilidad de resolver las desigualdades sociales (Díaz Barriga, 1994).

En el origen histórico del examen, puede observarse, por ejemplo, en la Sabiduría de Confucio, un atento cuidado para con la calificación y las formas de juicio,

diferentes a como hoy las entendemos (Muriete, 2007). Se abogaba por una enseñanza que guiara a los estudiantes pero no los arrastrase, que los exhortara a avanzar pero que no los sofocara y que abriera el camino pero que no los llevase a la meta. *“Guiar sin arrastrar suaviza el proceso del aprendizaje, y abrir el camino sin conducir a los estudiantes a la meta les hace pensar por sí mismo. Ahora bien, si el proceso del aprendizaje es suavizado y facilitado, y los estudiantes son estimulados a pensar por sí mismo, podemos llamar al hombre un buen maestro¹”*. En relación a ello, el examen debería ser un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje y no el motor que transforma a la enseñanza (Díaz Barriga, 2013).

En el examen, muchas veces se apela al discurso de “excelencia”. Esta idea no siempre manifestada explícitamente sirve para sustituir otros términos que encierran calificativos como “calidad”, “capacidad”, “rendimiento” (Sverdlick, 2012). Tal vez porque las huellas iniciales de la evaluación se expresaron como “modelos de evaluación”, es probable que evaluadores y evaluadoras hayan sido guiados a determinar el mérito o valor de lo que estaba siendo evaluado (House, 1994). De esta forma, la atención quizás se centraba en la consecución de metas y en el análisis de los sistemas con el principal objetivo de ser utilizado para la toma de decisiones (Badilla, 2009).

Gran parte de lo que hoy se intenta hacer en la educación, está basado en modelos de estandarización y uniformidad, casi con la pretensión de que el sistema marche homogéneamente hacia objetivos fijos previamente definidos (Elliot, 1995).

Los educadores, tanto universitarios como los que son parte de otros momentos de la escolaridad, nos enfrentamos al gran problema que la evaluación habitual parece ser independiente del proceso formativo. Podría decirse que la enseñanza y el aprendizaje van por un lado y la evaluación por otro. En general, se evalúa al final de cada proceso con la intención de constatar el aprendizaje alcanzado. Es así que la evaluación solo repercute sobre el alumno, quien finalmente aprobará o no, pero ejerce una incidencia nula sobre el conjunto del proceso formativo. De esta manera, no se generan cambios ni sobre la forma en la que se dictan las clases, ni sobre los

¹Junto con Confucio podemos mencionar a otros maestros como Mencio (372-279 AC); Tsesze (429-431 AC); Hsuntse (315-236 AC); que al igual que Confucio difundieron e impulsaron la enseñanza de la antigüedad China.

programas, ni sobre la propia evaluación. De ahí que la evaluación acabe aportando tan poco a la mejora de los procesos de enseñanza (Fernández Marcha, 2008).

Después de este recorrido podemos pensar que otro enfoque de la evaluación es posible y deseable. Evaluar para comprender las formas en que los alumnos resuelven las situaciones planteadas; para entender las razones por las que cometen errores o logran construir nuevos saberes por caminos sorprendentes e inesperados; para dejarse abordar por otras lógicas de pensamiento. Debería constituirse en una herramienta que valore el progreso del estudiante a partir de su propio punto de partida (Baquero, 1996). Concebir a la evaluación desde una perspectiva de construcción, nos permite posicionarnos en un proceso de continua reflexión en relación a la forma en la que se constituyen los aprendizajes. Al mismo tiempo, la evaluación es legitimada como instrumento que contribuye al conocimiento.

Tal como lo expresa Santos Guerra (2001), resulta interesante develar la concepción que cada actor tiene sobre la evaluación. Si la consideramos amenaza o encuentro, fiscalización o diálogo, juicio o comprobación, intromisión o diagnóstico, si es una descalificación o es un intercambio, si es una imposición o una ayuda (Santos Guerra, 2001). Para este autor, *“resulta positivo que se rompa la exclusividad del alumno como objeto de evaluación. El alumno es la pieza última de la escala jerárquica y sobre ella, cae todo el peso de la evaluación. Si consigue o no aprender, si obtiene buenos o malos resultados, si alcanza éxito o fracaso parece fruto de su exclusiva capacidad, trabajo o interés”*. Sin dudas, esto no debiera ser así. Muchos son los factores que están en juego, desde la institución hasta los profesores, gestores, medios, estructuras entre otros que deben ser analizados.

Entender la enseñanza a partir de una concepción democrática permite priorizar a los alumnos. Les otorga el derecho a participar de este proceso que tiene que ver con su aprendizaje y la forma en que acceden a él. Esto deja de lado, los posicionamientos que la perciben como un proceso que busca generar *“calidad”* en el que se considera al estudiante como un producto elaborado desde una visión mercantilista. Esta visión, trastoca el sentido de la educación como un derecho humano que pasa a constituirse como un servicio. Existen principios educativos que deben impulsar cambios

democratizadores en la universidad, como por ejemplo desarrollar pensamiento crítico, tener la capacidad de colaborar con los otros formando equipos de trabajo, respetar las opiniones ajenas, generar sentido de responsabilidad y compromiso social (Fernández Balboa, 2000).

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje no puede ser considerada como una herramienta que justifique decisiones de políticas públicas relacionadas al control y la fiscalización. Por el contrario, debería percibirse como un proceso de construcción y transformación colectiva. Implica compromiso y reflexión permanentes sobre la propia práctica docente. Esta, no debería tener como objetivo la transferencia de conocimientos, sino la posibilidad de que éste pueda ser construido (Baquero, 2001).

En este orden de ideas la Evaluación Formativa que fuera propuesta inicialmente por Scriven (1967) como: *“Un conjunto de actividades que permitieran el reajuste necesario y sucesivo en el desarrollo de un nuevo programa o un método de enseñanza”*, posteriormente se aplicó a procedimientos utilizados por los docentes a fin de *“adecuar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los progresos y dificultades mostrados por sus alumnos”* (Scriven, 1967).

El docente debe entender en este proceso que involucra a distintos actores, que su función es la de mediar el aprendizaje. Debe promover el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico en el que las capacidades de los estudiantes se vean involucradas pudiendo convivir con incertidumbres, relatividades y falta de certezas (Baquero, 2001).

Concebir la evaluación como un proceso, requiere necesariamente analizar con profundidad el contexto social, político y educativo. Las instituciones muchas veces a través de sus lineamientos, dejan al descubierto sus intencionalidades ideológicas para llevar a cabo la formación profesional, de manera que los contextos sociales y educativos en los que se encuentran inmersas, determinan las directrices académicas que norman al proceso educativo.

La situación de la universidad: Aproximaciones a un contexto

A lo largo de la historia, la universidad ha sido visualizada como una institución social, esperándose de ella contribuciones sustanciales para el progreso. Ha cumplido con funciones relevantes para el desarrollo de la sociedad como enseñar, hacer ciencia e innovar. El actual contexto, en el que el conocimiento ocupa un rol central y la producción científica y técnica se produce a pasos agigantados, hace que deba dar respuestas produciendo nuevo conocimiento (Bruner, 2008).

En las universidades públicas, como parte de un efecto no planeado, se produce predominantemente una actividad profesionalizante de las enseñanzas universitarias que se acompañan de métodos que hacen énfasis en contenidos y no en competencias. El aprendizaje continua siendo definido como un proceso de adquisición de conocimientos que se entrelaza débilmente con la práctica reflexiva que se supone debería conformar el núcleo de las profesiones (Schön, 1983). Esa reflexión, implica un quehacer pertinente y competente para dar respuestas a situaciones complejas y a las necesidades reales. En la práctica cotidiana, los profesionales se enfrentan a paradigmas teóricos en conflicto, que generan verdaderos dilemas sobre cómo intervenir en la práctica, según el encuadre que se haga del problema. Es en estas situaciones, en las que los profesionales se dan cuenta de que la ciencia y la técnica son limitadas frente a la problemática vivida (Schön, 1992). En las universidades patagónicas debido a la distancia de los centros desarrollados, los profesionales van adquiriendo mayor capacidad de riesgo para investigar nuevos temas y buscar respuestas alternativas que muchas veces terminan siendo acertadas y pertinentes al contexto que vivimos.

En relación al conocimiento, Burton Clark (1989), define a la universidad como una *“organización con base pesada”*, en la que los núcleos de poder y de cambios se localizan en los espacios de acción de los docentes e investigadores que se transforman en agentes centrales de la legitimidad institucional (Clark, 1981). Kent (1990), complejiza la comprensión de la universidad moderna, concebida como un entrecruzamiento de disciplinas y estructuras burocráticas, proponiendo analizarla como un conjunto de mercados, como estructura de oportunidades y circuitos de relación e intercambio, en las que la desestructuración y masividad juegan un rol importante. En la base del sistema

están las disciplinas y éstas definen los tiempos y modos así como las maneras de trabajo y retribución simbólica de los mismos (Kent, 1990).

Según Krotsch (2008) quien recupera a Clark, cada disciplina a través de sus particularidades y dinámicas configuran el eje de esta organización (Krotsch, 2008). Esto le agrega un peso significativo al control de la disciplina en los procesos formativos que resurgen directamente en las prácticas de evaluación. A este contexto complejo, se suma la problemática actual relacionada con el cambio de las organizaciones universitarias asociadas al crecimiento de las especializaciones disciplinarias, como mecanismo adaptativo a la demanda. Este patrón, responde a la diferenciación de los títulos que muchas veces persigue la búsqueda por crear espacios en el mercado universitario (Krotsch, 2008).

En nuestro país, a partir de 1995, se crea la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) con el objeto de aplicar regulaciones definidas por el Ministerio de Educación. Este organismo tiene por función asegurar la “calidad” de las instituciones y de ciertas carreras “reguladas por el estado”, por poner en riesgo la salud, la seguridad, los derechos o bienes de los habitantes. Entre estas carreras, se encuentra Bioquímica. El espíritu de su creación, implicó para el gobierno una forma razonable de regulación indirecta de la autonomía universitaria, calificada como autonomía responsable.

De esta forma la evaluación como parte integrante de estos procesos cobra en alguna medida un particular interés desde su aspecto de acreditación, dejando a las instituciones inmersas en la necesidad de alcanzar estándares de eficiencia para cumplir con los “objetivos”. Así entendida, se transforma en el producto de un proceso que orienta y norma al rendimiento educativo. Interpretaciones de este tipo, en las que la evaluación tiene un carácter comparativo entre la “realidad” de los objetivos planteados en el momento de la enseñanza y el grado en el que ellos son alcanzados abundan en la literatura. Según González (1990), el énfasis puesto en los resultados, configura el procedimiento, muchas veces dominante, empleado en las prácticas evaluativas (González, 1990).

En este contexto, en el que las instituciones de educación superior tienden a mirar con mayor detenimiento aquello que califica una evaluación más que resolver el viejo dilema de la teoría didáctica de educar “para” o educar “en” la vida, se debe atender a las demandas del mercado ocupacional. Su estructura, cada vez más pragmática, exige que se demuestre destrezas para resolver problemas nuevos que requieren la aplicación de los conocimientos, pero no necesariamente de sus procesos de retención (Larraguivel, 2009).

Se pierde de vista a menudo que la evaluación, entre otros objetivos, debiera ofrecer información acerca del proceso educativo con la finalidad de contribuir a la toma de decisiones para la mejora. No puede considerarse un proceso terminal, sino que debe recorrer paralelamente todo el proceso de aprendizaje. En este sentido, Stufflebeam (1989), sugiere la distinción entre dos funciones básicas de la evaluación: *“Proactiva, entendida como aquella que sirve para la toma de decisiones y retroactiva, dirigida al suministro de información útil que permite fundamentar la responsabilidad de seleccionar y ejecutar las decisiones”* (Stufflebeam, 1989). Sumado a ello, debería reconocerse las características contextuales en las que estos procesos tienen lugar. Inferir significados de la evaluación sin los contextos de significación, devaluaría a la evaluación. Cuestión que se complejiza más cuando toda esta situación irrumpe en el espacio de la cátedra Práctica Profesional en Análisis Clínicos.

Los procesos de formación requieren fomentar la capacidad de trabajar en equipo, de argumentar, de escuchar al “otro”. Las universidades tienen la enorme responsabilidad de formar individuos capaces de proporcionar información reciente y pertinente y con habilidades para analizar, responder y asumir compromisos, ofreciendo la mejor solución posible. Por ello, es necesario frente a la complejidad de esta era, reconocer que los alumnos no sólo deberán egresar dominando la disciplina elegida sino entendiendo que la generación de conocimiento requiere desarrollar habilidades para usar la vasta información existente en la resolución de problemas y esto involucra sin lugar a dudas a los procesos de enseñanza, incluidas las formas de evaluación, cuya perspectiva debería ir sin dudas más allá de la retención mecánica de la información o del dominio enciclopédico del conocimiento (González, 1990).

Se requiere lograr en los egresados la capacidad de articular la información a la resolución de nuevas situaciones problemáticas, además de una adaptación continua al reciclamiento permanente de conocimientos. Este asunto debería ser parte de un debate profundo en el marco de la carrera de Bioquímica.

Evaluación como un “asunto de legitimidad”

Resulta imprescindible, hacer referencia a la concepción que cada quien tiene de lo que significa la evaluación. En palabras de Santos Guerra (2001), *“la evaluación permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Podríamos decir: Dime qué piensas de la evaluación y te diré qué tipo de profesional eres. Es más, que tipo de persona”* (Santos Guerra, 2001). Esta profunda afirmación del autor permite dar cuenta de la cantidad de aspectos que involucran a la evaluación y el carácter a veces demasiado jurídico que los profesores le adjudican.

Una de las tareas educativas consiste en ofrecer a los estudiantes información y conocimiento que pueda ser procesado y apropiado para ser aplicado. Sin embargo, no debe descuidarse desde la educación formal la posibilidad de que los alumnos sean capaces de lograr un pensamiento autónomo y puedan resolver problemas. Es así que la evaluación debe exceder la mera pretensión de conocer las competencias para las cuáles se está preparado sino más bien, si se es capaz de interpretar y poner en acción tales competencias (Méndez y Barriga, 2005). Es necesario adquirir la idoneidad de valorar problemas y soluciones en situaciones cambiantes trascendiendo al eficientismo de la globalización (García Guadilla, 1995). Entender que la evaluación no siempre muestra de manera lineal una relación causal entre lo que se enseña y lo que se aprende, es comprender que los procesos de aprendizaje son lentos, largos y difíciles de verificar a corto plazo. Su potencial formativo, no es intrínseco a sí misma sino que responde a una modalidad que se integra con la enseñanza y el aprendizaje. Este asunto es de vital importancia para el trabajo que se está desarrollando, ya que de no tener presente estas dimensiones teóricas y epistemológicas en la disciplina (Bioquímica), se está muy propenso a construir resultados verificables.

Tal como lo expresa Badilla (2009), *“la evaluación debería basarse en juicios reflexivos que permitan la articulación de la práctica educativa con sus determinantes y con los estados contingentes”* (Badilla, 2009). Como campo disciplinar, debe buscar la reflexión teórica y el análisis reflexivo, siendo racional e interactiva. Pensarla de esta forma, nos permite modificar situaciones de adversidad. Es por ello, que tiene un potencial transformador. Resulta importante proponerla como un proceso de una o varias temporalidades que considera cuestionamientos diversos que obedecen a una realidad compleja. La reflexión sobre este proceso, lleva a valoraciones iniciales que se reconstruyen y que permiten alcanzar síntesis valorativas (Badilla, 1996). Según De Alba (1991), la *“síntesis conceptual”*, permite la comprensión de lo evaluado desde una posición teórica. *“Si el sustento teórico no existe en el proceso de evaluación, nos encontramos ante un proceso de enjuiciamiento, y no de evaluación..., anclado solo en el lugar de poder inherente al mismo y al que lo realiza”* (De Alba, 1991).

Resulta necesario en este sentido, que las instituciones sean revisadas no con el objeto de entenderlas en su funcionamiento sino para ser criticadas y modificadas en relación a la identidad de aquellos que actúan como *“especialistas-jueces”*, quienes a través del examen determinan quien es el sujeto (examen diagnóstico), que problema tiene (examen clasificador) y que debe hacer (examen como dispositivo de control). Se debe asumir un rol profesional, de investigador y de identidad profesional de la disciplina que evite la participación de una estructura rígida amparada por políticas públicas que regulan la práctica profesional en una práctica técnica repetitiva y carente de responsabilidad académica (Herrera Uriza, 2014).

Se vuelve más necesario que nunca recuperar las palabras del pedagogo Paulo Freire:

“El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos, están cargados de sugerencias, de

preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de la curiosidad, el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado..." (Freire, 2017). Esta mirada esencialmente política de la pedagogía debe ser recuperada por la universidad especialmente en aquellos espacios que se consideran demasiado técnicos.

La evaluación desde otra mirada es posible. Ya no desde aquella en la que se enseñe y se aprenda para la nota, con la consecuencia de reducir el mundo del conocimiento a aquellos que los docentes pueden evaluar porque es visible y fácil de medir. Los docentes debemos comprender que ser arbitrarios, subjetivos y reduccionistas son solo algunos problemas que pueden emerger de la evaluación cuando esta es analizada desde la perspectiva de la comprobación de saberes. Por tanto, resulta imprescindible la actividad reflexiva en torno al proceso de evaluación de manera que puedan replantearse las prácticas instituidas y naturalizadas relacionadas a la misma.

Este trabajo recupera estas líneas teóricas para pensar de manera crítica desde la perspectiva de los alumnos el significado particular de la evaluación en un momento culmine como es la finalización de una carrera de grado que marca un antes y un después en la vida del sujeto universitario. Este momento, encierra el ansiado logro de la titulación. Materializa la necesidad de cierre de un ciclo con una reflexión estratégica que planifica la culminación de los estudios de grado. Recibirse tiene una carga emotiva considerable, lágrimas, cámaras, registran el momento de la alegría. La graduación es un horizonte que traza un más allá de la universidad, un "afuera".

Las fronteras entre el tiempo del estudiante y el inicio del tiempo del graduado son laxas. La graduación consagra la diferencia entre la condición de estudiante y la de graduado. Implica la clausura de un tiempo universitario, el ingreso o pertenencia a un nuevo claustro, así como cierta nueva situación de "extranjero", a menudo incómoda, por desconocida, frente a la institución que lo acogió durante muchos años (Carli, 2010). El momento de la partida ha llegado y las dudas se vuelven más profundas.

CAPÍTULO 3

Problema de investigación

El proceso de formación académica en la universidad involucra el análisis de su protagonista principal, “el alumno”. Éste, ingresa en la dinámica universitaria, y va desarrollando a través del tiempo, una relación con la Institución a medida que la transita, construyendo de forma gradual su oficio como estudiante universitario (Cols, 2008). A lo largo de este tránsito, su relación con el conocimiento va modificándose de manera progresiva, a veces, pasando de la acumulación pasiva de conocimientos a la reconstrucción personal, pero en todos los casos en base a su criterio y proceso reflexivo personal. En este punto, está sujeto a sus propias decisiones. Ésta concepción implica una responsabilidad nueva, en la cual el estudiante debe comprometerse en función de sus valores, de sus gustos, de sus intereses y su proyecto personal (Jackson, 1992).

En el desarrollo de este proceso de formación, tanto los estudiantes como los profesores se ven expuestos a diferentes situaciones en las que la evaluación está implícita como una tarea cotidiana. En algunos casos, se constituye en un obstáculo, dado que lleva en sí misma, la idea de una mirada que fiscaliza, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una mirada a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. En palabras de Foucault (1988), “*combina las técnicas de la jerarquía que vigila y de las de la autoridad que sanciona*” (Foucault, 1988). Esto, sumado a otros factores, dificultaría el avance del alumno en una carrera universitaria.

La motivación para el desarrollo de este trabajo, se sustentó en la idea de conocer cuáles serían desde la perspectiva del alumno, las dificultades, situaciones, circunstancias que influyen al momento de rendir el último examen final de la carrera de Bioquímica para la obtención del título profesional.

La asignatura Práctica Profesional en Análisis Clínicos, se ubica en el último cuatrimestre del plan de estudio de la carrera de Bioquímica. Esta materia, tiene la particularidad que su modalidad de cursada implica que el estudiante asista a ámbitos

formales de prácticas (hospitales, clínicas o sanatorios), debiendo desplegar allí “todo lo que ha aprendido” a lo largo de los cinco años de carrera. Es el momento de confrontar la teoría con la práctica sobre “pacientes reales”. El paso por los Centros Asistenciales supone la transformación de teoría en práctica. El alumno adquiere “experiencia” a partir de plasmar lo que sabe pero también del contacto con el “otro”. Aprende a trabajar en equipos interdisciplinarios en pos de ayudar a resolver los problemas de los “pacientes”. Luego de las intensas 500 horas de prácticas que supone la cursada, con seguimiento docente continuo, múltiples exámenes parciales en los que se plantean casos hipotéticos similares a los que el estudiante vivencia diariamente y que son considerados una instancia más en el aprendizaje, que intentan ayudar a configurar un criterio clínico profesional², llega el momento por todos esperado.... “el examen final”, que acredite un saber tal que lo transforme en profesional.

La interacción del alumno con esos pacientes dentro del sistema de salud, supone la posibilidad de que éste pueda a través de sus “conocimientos” científico-técnicos, interpretar la información aportada por los pacientes y médicos pudiendo ofrecer soluciones adecuadas a la situación de cada uno de ellos. Esto presume la necesidad de poner en juego “saberes” relacionados a hechos probabilísticos que involucran visiones multidimensionales que requieren de ese criterio clínico.

El examen final de esta asignatura implica pasar de la función de ese examen como herramienta para retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza, a evaluar en términos de acreditación para certificación de saberes, donde el estudiante debe demostrar que es capaz de resolver disciplinalmente las problemáticas de los pacientes.

Los estudiantes de la última materia de la carrera de Bioquímica durante este examen final, deben sortear una particular situación que genera ineludibles tensiones al momento de rendir. Desde el nerviosismo típico que cualquier evaluación conlleva en sí misma, hasta la característica de un examen “diferente” ya que deben procesar

² Este concepto, no está formalmente definido, pero se referiría a la capacidad de poder diagnosticar a un paciente individual, mediante el uso del cúmulo teórico. Si bien, todas las patologías están formalmente definidas y descritas, las personas, somos particulares y como tales, podremos presentar manifestaciones fisiopatológicas también particulares. Esto requiere del esfuerzo profesional para relacionar conceptos teóricos y poder así definir la situación de cada paciente.

muestras clínicas de pacientes “verdaderos” debiendo arribar a resultados certeros³ además de ser indagados sobre conceptos teóricos. Son momentos de gran ansiedad, ya que el resultado de “este examen” define la finalización de una etapa, acompañados de temor por el posible “fracaso” y de alegría si se consigue culminar con la carrera. Estos estudiantes, son alumnos al comenzar el examen y si son aprobados, se transformarán en profesionales al salir de él. Se genera una especie de tensión entre aquel que por ser alumno supone aceptar la autoridad de otro, “el docente”, y ese que de un momento al siguiente se torna en su par profesional. Si bien, en la universidad el vínculo entre profesores y estudiantes puede pensarse como simétrico en la medida en que se da entre iguales, dada la posición de adultos de ambos, considerando la relación con el conocimiento y las responsabilidades institucionales diferenciales, ese vínculo podría resultar asimétrico (Pierella, 2014). Probablemente ese momento de “examen aprobado” en el que el alumno deja de ocupar esa figura para convertirse en un “colega” irrumpa con esa “autoridad docente”, hasta este momento entendida como una relación social e intersubjetiva en la que convergen principios que reconocen a esa figura como tal.

Resulta de particular interés, conocer la percepción de “este alumno” sobre el significado de la evaluación y las circunstancias que influirían al momento de rendir. Este protagonista que está a punto de finalizar su formación, se encuentra en un lugar significativo para valorar retrospectivamente su propio recorrido, y analizar entre otras cuestiones de la vida universitaria, cómo sortear las dificultades que supone la evaluación.

Probablemente porque una de las principales incumbencias de la profesión Bioquímica es el Análisis Clínico, se vea a esta materia como el “resumen” de la carrera. Tal vez esto genere que su examen final sea considerado la última “oportunidad de aprendizaje” capaz de ser constatada por los resultados de una evaluación. Desde la formación disciplinar, esta asignatura es sensiblemente palpable por el colectivo, como un espacio que subsumiría muchas de las aptitudes y habilidades para lo cual forma el

³ Se quiere significar que los resultados de esas muestras son conocidos de antemano ya que provienen de los Centros de Salud y pertenecen a pacientes reales. Por lo tanto el término “certero” implica que hay un solo resultado probable que se corresponde con una condición fisiológica o patológica posible.

título de bioquímico. Se produce como lo plantea Buenfil Burgos (2000), un proceso de sobredeterminación que será explicado más adelante.

Gran parte de lo que se socializa en el contexto educativo respecto a las formas aceptadas ocurre de manera invisible a través de lo que Jackson (1992) denominó el currículum oculto (Jackson, 1992). Esto implica aprendizajes valorativos y actitudinales, que surgen de las relaciones interpersonales establecidas en el aula y que promueven una serie de resultados no intencionados ni previstos por la institución o los docentes. Probablemente la “carga” que supone el examen para esta asignatura este fundada en este tipo de situaciones. Muchas son las miradas que se cruzan en los espacios académicos, y cada una permite intuir ideas de mundo propias, construcciones, representaciones, concepciones y creencias. El tema de la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio. Las actividades en el aula, permiten comprender complejos procesos de transformación de subjetividades mediados por las relaciones con nosotros mismos, con los otros y con el conocimiento.

Otras dimensiones posibles sin dudas atraviesan esta temática. La propia percepción del docente respecto al significado de la evaluación, remiten a una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje a la vez que permiten entender el modo en el que los profesores encaran el ejercicio de su actividad en relación a los contextos en los que esa actividad tiene lugar (Santos Guerra, 2001). Comprometen la identidad del docente ya que recrean el sentido político de su trayectoria personal, construyendo jerarquías de excelencia que culminan con el acto de calificación (juicio profesoral). Las estrategias pedagógico-didácticas empleadas por los profesores sin dudas pueden contribuir u obstaculizar al momento que el alumno sea evaluado. La evaluación supone estar en presencia de un sistema que fabrica juicios en forma permanente, (juicios de aceptación y de rechazo, de éxito y de fracaso) pero que están sobredeterminados por un conjunto complejo de variables, que entrelazan factores sociales, motivacionales e institucionales (Muriete, 2007).

Los sistemas universitarios actuales requieren resultados, favoreciendo que la evaluación sea sobredimensionada en su aspecto de acreditación generando una disputa entre el proceso vs ese resultado. En el medio de esta compleja situación queda

el conocimiento y el graduado que entendiendo las reglas de este “juego” se entrena para sortear las dificultades que supone el examen (González, 1990).

Sobre esta premisa, la hipótesis que encierra el presente trabajo, versa sobre la significación que se le da a la evaluación de la última asignatura de la carrera de Bioquímica. La misma se vería excedida, ya que se constituye en “el examen final”. La evaluación de esta asignatura encierra un significado particular, dado que su aprobación, involucra el ansiado momento de recibirse. Materializa la necesidad de cierre de un ciclo, marcando un antes y un después en la vida del sujeto universitario.

A través del abordaje de este asunto, se pretende contribuir con la mejora y el desarrollo de las prácticas educativas promoviendo la importancia de dar valor a la formación para la mejora y no para selección de los mejores y los que no lo son.

A partir de lo hasta aquí expuesto, en este Trabajo Final se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos Generales:

- ✓ Comprender la forma en que los estudiantes reflexionan y vivencian las prácticas de evaluación en la universidad, en especial con las experiencias de las últimas materias de la carrera.
- ✓ Poner en perspectiva analítica las circunstancias y situaciones en las que los alumnos de la carrera de Bioquímica se ven comprometidos para poder rendir su último examen final.

Objetivos Específicos:

- ✓ Valorar y dimensionar la percepción de los alumnos sobre el significado de la evaluación sobre su trayectoria educativa.
- ✓ Dimensionar los diferentes significados que los alumnos le otorgan al momento del examen como una instancia significativa y fundante de otros procesos.
- ✓ Indagar sobre los aspectos institucionales que pueden obstaculizar que los alumnos de la carrera de Bioquímica completen su trayectoria educativa.

CAPÍTULO 4

Metodología

El proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva a una reflexión sobre la práctica de los docentes y la transformación de los estudiantes a lo largo de su trayectoria. En la educación universitaria son múltiples los factores que pueden incidir en la actuación de ambos (profesor y alumno), es por eso que percibir la enseñanza como un proceso unidireccional carece de sentido ya que el conocimiento es una construcción colectiva. Y si bien, la evaluación forma parte del mismo, no debería considerarse como un juicio determinante del conocimiento del otro, sino más bien como una oportunidad de cambio (Bialakowsky, 2010).

La metodología que se utilizó para el desarrollo de este trabajo, fue la modalidad de estudio cualitativo. La estrategia empleada, centró su atención en la comprensión del significado de la experiencia de la evaluación desde la perspectiva del alumno, unidad de observación, a través de entrevistas en profundidad. Se consideraron aquellos estudiantes que cursaron y rindieron el examen final de la última asignatura de la carrera de Bioquímica, (Práctica Profesional en Análisis Clínicos), en la Sede de Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Las entrevistas empleadas como instrumento de recolección permitieron la comprensión de las perspectivas que tienen los alumnos respecto del modo en que se vieron así mismos frente a la evaluación de la asignatura, su propia visión de mundo, sus significados y definiciones. La modalidad estudio de caso que se empleó, siguió la definición de Stake, como caso de estudio con características biográficas (entrevistas extensas a alumnos, a través de una narración en primera persona) y situacional (estudiando el acontecimiento a partir de la perspectiva de los alumnos seleccionados en la muestra) (Stake, 1999). Como lo establece Taylor (1992), se trató de conversaciones entre iguales, en las que se interpretaron y relacionaron los testimonios ofrecidos (Taylor, 1992). La intervención del interlocutor fue mediante preguntas que incentivaron y propusieron nuevas perspectivas y reflexiones que enriquecían la información expuesta por los estudiantes. Se intentó además hacer énfasis en lo que Vasilachis de Gialdino (2006) denomina “hechos bisagras”, que podían reflejar un antes y un después en la realidad del sujeto (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se realizaron entrevistas a tres graduados de la carrera de

Bioquímica, durante los meses de junio y julio del año 2017 y cada informante asistió a sucesivos encuentros con el entrevistador. El proceso de escritura y desgrabación de cada entrevista, contó con la revisión posterior de los participantes quienes aprobaron y aceptaron la publicación de las mismas. La primera parte de las entrevistas, estuvo vinculada a la descripción de la vida universitaria durante los primeros años de cursada. Se tomaron en cuenta aspectos relacionados a la elección de la carrera y a las características generales del proceso de adaptación a la universidad, las motivaciones, las formas de estudio, la interacción con pares y las expectativas en torno a la formación. Se enfatizó en el proceso de construcción paulatina del “rol de estudiante universitario”, y se hizo referencia a ciertas implicancias y experiencias particulares relacionadas a las mismas. También se abordaron los significados de la evaluación, las prácticas docentes en torno a la temática, las vivencias que rodearon a ese último examen final de la carrera, entre otros ítems.

En relación a los criterios de selección de informantes, se consideró a aquellos que habían alcanzado su título profesional, que obviamente implicaba la aprobación de la mencionada asignatura. En el contexto de esta experiencia educativa, se valoró las representaciones que los entrevistados tenían sobre la evaluación. Las reflexiones y vivencias de sus propias prácticas, recabadas de las encuestas, dieron idea de los siguientes indicadores:

- La orientación educativa recibida en el secundario por parte de docentes que “hicieron la diferencia”, como el origen que marcó la elección de la carrera
- Los modelos docentes que sin duda pueden modificar las situaciones favoreciendo o no la ocurrencia de un aprendizaje significativo
- La visión de las experiencias de la profesión como un imaginario sobre el futuro de esa carrera elegida
- La formación recibida en los niveles educativos previos que influiría sobre la adaptación al nuevo sistema, conformando el futuro escenario que vivencia las virtudes de la profesión
- El propio significado de la evaluación en torno a la paradoja de ser evaluado para incorporar la mirada del otro o para acreditar para un sistema que exige resultados, en el cual el alumno “aprende” a dar lo que

se espera

- La versatilidad que confiere la universidad a estos alumnos que resultan “particulares/diferentes”, por tener que transitar por instituciones externas de salud como requerimiento para el aprendizaje de esta asignatura del último año.

Estos dieron cuenta de momentos claves que los alumnos pusieron en acción para su “subsistencia” en el sistema y permitieron suponer su repercusión sobre el examen final de la última asignatura de la carrera.

CAPÍTULO 5

Análisis

A la luz de las entrevistas realizadas, podría decirse que las experiencias, sentidos y significados que los alumnos le confieren al examen de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos de la carrera de Bioquímica, están sobredeterminados. En palabras de Buenfil Burgos (2000), la sobredeterminación opera como una estrategia que permite pensar en una cierta “causalidad” móvil e impura abierta a la interpretación infinita. Entre sus rasgos, se destaca el tiempo que captura parcialmente trazos de orígenes de un proceso, reconociendo que éstos vienen de otros ámbitos distintos al mencionado. (Buenfil Burgos, 2000). La presencia de múltiples construcciones, tales como la historia de vida del estudiante, su visión de mundo, su recorrido pedagógico, sus éxitos y fracasos, determinarían en este espacio un efecto “excedido” que se vivencia al momento de la evaluación de esta asignatura.

Teniendo en cuenta esta enorme potencia argumental que en este trabajo se recupera, se presentarán a continuación diferentes dimensiones que actuarán como categorías de sentido:

- Procesos de identificación
- Modelos docentes
- Los procesos de afiliación de los estudiantes. Las primeras experiencias
- Concepciones de los exámenes: ¿Centrados en el control ó en el proceso pedagógico?
- Dilemas del presente: Excelencia vs comprensión
- Usos y sentidos de la evaluación
- El contexto social de la evaluación
- Mirada “normalizadora” de la evaluación
- La evaluación y las tensiones

En las categorías presentadas, se observa que las mismas están atravesadas de manera recurrente por dos articulaciones conceptuales: Procesos de identificación y modelos docentes.

Dentro de la primera articulación, se destaca la participación de los padres en la elección vocacional de los hijos. Este momento puede entenderse como el “momento cero” de la decisión respecto de las cuestiones de la profesión. El segundo, supone esa trayectoria educativa signada por los profesores y los modelos de enseñanza.

Para el primer caso Messing (2009), afirma que los padres siempre influyen en la elección vocacional de los hijos, estimulando y posibilitando aprendizajes y vivencias, proporcionando modelos de identificación. Lo que resulta difícil de predecir es como será esa influencia dado que cada persona hace su propia combinatoria con los estímulos de los que dispone, elaborando una síntesis personal (Messing, 2009). Esta línea refuerza el pensamiento sobre la autonomía en la elección de los estudios haciendo hincapié en el interés de estudiar algo en lugar de una profesión particular.

“Mi mamá trabajaba en el hospital y tenía buena relación con los profesionales que había ahí, entonces cuando yo iba a verla ellos me mostraban lo que hacían, entonces todo eso fue ayudando a elegir, empezando por el trato de los profesionales hasta la motivación después... A medida que iba viendo yo quería formar parte de eso. Puede ser que el hecho de que mi madre haya trabajado en ese ambiente me haya motivado pero igual tenía posibilidades de ver otros lugares, otros ambientes de trabajo y no me llamaban la atención”.

Esta visión denota que si bien la persona podría identificarse con modelos parentales, sus decisiones estarían signadas por procesos internos y fuertemente personales, los cuales podríamos asociarlos a procesos culturales familiares.

“Mi viejo es universitario, si bien no estudió acá, pero tiene título de grado, es licenciado en administración de empresas, mi mamá hizo algunos años de profesorado de matemática pero no terminó, dejó por laburo y mis primos que vendrían a ser la generación equivalente a la mía, son casi todos universitarios y estudiaron acá. Tengo primas farmacéuticas, primos ingenieros...Yo me decidí anotar en bioquímica en diciembre o en febrero del año que ingresé, o sea que mucha planificación no hubo y la duda estaba entre bioquímica y farmacia y no me acuerdo sí química había abierto ya pero bueno como a mí me gustaba mucho más el ámbito de la salud, entonces a mí me

parecía que bioquímica era lo que conjugaba mejor con lo que a mí me gustaba y el plan de estudios me pareció fabuloso. De hecho al día de hoy creo me encantó haber cursado la carrera”.

Este testimonio, corrobora la idea de la forma en la que finalmente “ellos” deciden sobre sus elecciones. La universidad promueve de alguna manera una cierta práctica de pensarse cada vez más como un profesional que toma decisiones individuales.

En palabras de Rivas Flores (2007), el proceso de identidad individual, se construye como un camino de ida y vuelta desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de las mismas, para volver nuevamente al punto de partida mediante la expresión de que cada individuo hace a través de su acción. Tanto la identidad como el contexto forman parte de la misma realidad en la que se encuentran mutuamente unidos (Rivas Flores, 2007). Para Fernández Cruz (1994), la identidad es una construcción de sí mismo como objeto que se experimenta en las relaciones con los demás (Fernández Cruz, 1994).

“Cuando yo terminé la secundaria, nosotros estábamos en la orientación en ciencias naturales ahí, entonces cuando ya estaba por terminar, mas o menos en agosto como yo no soy de Comodoro, ya había que pensar en alquilar y ver en que lugar iba a estudiar. Yo al principio quería ser nutricionista, no quería ser bioquímica pero por cuestión de la carrera en donde se encontraba nutricionista, elegí lo que me quedaba más cerca y lo que se relacionaba en ese momento con la salud, entonces elegí bioquímica..., en realidad primero elegí farmacia, después de tercer año de la carrera me cambié a bioquímica. Siempre estuve focalizada en todo lo que es salud. En mi familia, puntualmente en mi familia, nunca nadie tuvo problemas de obesidad pero sí en tíos, primos, yo lo veía mucho y era algo que a mí me afectaba porque no podía ayudarlos profesionalmente y a la vez mi forma, mi estilo de vida siempre fue hacer ejercicio, dieta sana, entonces desde ese lado lo vi que por ahí estudiar nutrición me iba a servir para ayudar a la gente que tiene esos problemas en la dieta, en el estilo de vida...No tuve ni una influencia de mis padres ni de ningún tipo de familiar para elegir la carrera porque para mis padres yo tenía que estudiar algo, no importaba que fuera...A

mis tres hermanos nos exigieron que estudiáramos y a los tres se nos dio la posibilidad dentro de lo que se podía de estudiar en la universidad”.

En este sentido, MacLure y Stronach (1993), explican que las identidades se convierten en actos interpretativos que se utilizan para justificar, explicar y dar sentido a la conducta de cada uno, su carrera, valores y circunstancias (MacLure, Stronach, 1993).

Hasta aquí se presentaron los relatos que tenían que ver con los procesos de identificación y respondían a esos momentos familiares, vocacionales, centrados en los modelos e imágenes sociales colectivas. Si bien solo se mostraron algunos párrafos, es importante destacar que fue un tema de mucha recurrencia en el diálogo con los entrevistados. Es evidente que dicha temática reaparece al momento de la titulación donde padres y amigos “asisten” al estudiante en el instante del examen final.

En relación al segundo momento (modelos docentes), se puede observar el peso que los entrevistados le dan a algunos profesores que *“marcaron la diferencia”*. Es probable que esos docentes que son considerados como “diferentes” por signar de manera positiva un camino en los alumnos entrevistados, tengan una concepción de la educación relacionada con la posibilidad de explorar al máximo las potencialidades de la experiencia universitaria. En algún sentido son “promotores” de lo nuevo y lo desconocido que los entrevistados destacan solo en algunas figuras.

“Cuando era alumna en la escuela, siempre me fue bien en matemática. En biología, tuve una profe muy fuerte que era MEM que también me inculcó como la pasión por la parte biológica, el mundo natural. Después cuando tuve química con MEP, que fue como una de las docentes que más me marcó creo yo, me fascinó la materia, así que era como medio predecible que yo iba a agarrar por el área de las ciencias naturales o de la salud, pero que tuviera química. Cuando ingresé a la universidad, quedé fascinada, me adapté bastante rápido, en parte porque tenía las herramientas como para bancármela los primeros años”.

En esta mirada, se puede percibir una suerte de “agradecimiento” para con esos docentes que permitieron de alguna manera hacer una lectura de las potencialidades, opciones y alternativas.

“La verdad que los docentes que tuve en la secundaria, se encargaron el último año de ponerse las pilas para que elijamos la carrera que elijamos tengamos el mayor éxito posible en el primer año de la universidad y esa es una suerte que no todos pueden tener o sea que los profesores del último año en vez de estar uno en la “cosa” del egreso, estén preocupados por el año siguiente..., entonces bueno me acuerdo que participé en las olimpiadas de química, de ambiente, ya como que la profesora me dijo: Aprende, hacete el hábito de leer grandes volúmenes de información, porque en la uni vas a estar todo el tiempo leyendo un montón de cosas. Después también el ritmo de evaluaciones, todas las semanas con “parcialitos” de química, la profe nos entrenó así, medio que nos obligaba a ir al día, no estudiar el día anterior al examen”.

Se presencia aquí como en otros casos, una cierta figura docente del secundario que hace de “nexo” con la universidad. Tal vez, sin tener los vínculos requeridos, estos profesores consideran que la universidad es un camino valioso. Sin embargo, muchas veces ante los problemas de contenidos que se observan en el primer año de la universidad, se suele desconocer a estos actores, destacando solo lo negativo del nivel educativo anterior. Sin saber que quizás a través de ellos, esos alumnos están en la universidad.

En los diálogos mantenidos con los graduados, se pudo reafirmar esta idea vital de esperar de los profesores (secundario y universitario) herramientas que les permitan explorar sus fortalezas y los ayuden a descubrir fundamentos para sus elecciones/permanencia.

Categorías y relatos de una experiencia formativa

A continuación se presentan las categorías que emergieron de los sucesivos encuentros con los entrevistados y a través de los cuales se pudieron establecer las siguientes categorías de análisis: Los procesos de afiliación de los estudiantes. Las

primeras experiencias; concepciones de los exámenes: ¿Centrados en el control ó en el proceso pedagógico?; dilemas del presente: Excelencia vs comprensión; Usos y sentidos de la evaluación; el contexto social de la evaluación; mirada “normalizadora” de la evaluación; la evaluación y las tensiones.

a) Los procesos de afiliación de los estudiantes. Las primeras experiencias.

El ingreso a la universidad, representa un cambio entre la figura de alumno y la de estudiante. Esto implica entender un mundo desconocido, incorporarse a él y manejar las “nuevas reglas de juego” (Coulon, 1987). Algunos de los fracasos observados durante los primeros meses del ingreso a la universidad podrían explicarse por la incapacidad de adaptación a esta nueva situación. Tener éxito en la universidad dependería en alguna medida, del rápido dominio de las nuevas rutinas. Requeriría de una afiliación institucional e intelectual. Los estudiantes reconocen la falta de hábitos y la iniciación en el lenguaje científico de las disciplinas:

“Comencé mis estudios, fue todo un cambio, desde estar cursando el EGB 5 horas a la mañana, a venir a estar acá cursando alrededor de prácticamente todo el día. Más todo lo que fue la adaptación, fue un cambio, ponerme a la par de otros chicos que tenían bases mejores que las mías, con mucho más conocimiento y bueno, toda la dificultad que me llevó digamos tratar de ponerme a la par y al punto de partida de la universidad”.

Trabajos realizados por Carli (2010), revelan que el ingreso a la universidad, implica un cambio en el volumen de lecturas respecto a la escuela secundaria, así como también en la complejidad de los textos. Llegar a la universidad inaugura una etapa en la experiencia de la lectura, implica adentrarse a un mundo de textos habilitados por los profesores que median en una nueva comprensión de mundo (Carli, 2010).

“Por una parte el tema de los contenidos que yo no había visto pero por otra el hábito de estudio, o sea muchos chicos de acá (yo soy de otra provincia), eran de escuelas técnicas, entonces esos chicos prácticamente estaban todo el día en el colegio, o sea, a la mañana estaban en el taller, nosotros somos polimodal, solamente íbamos a la

mañana y nada más, inclusive yo ahora hago una comparación como era antes, antes nos exigían todas las semanas leer algo y era una queja, nosotros decíamos es mucho. Llegar acá, ponerse al ritmo, eso que antes protestaba, acá era normal, era como que tenes que hacerlo siempre, si no, no vas a avanzar, eso era una mezcla entre hábitos y bases”.

Este relato refuerza las ideas planteadas precedentemente y a su vez la idea de cierto “desacople” pedagógico que dificulta esta afiliación exitosa.

“Llegue acá, los profesores explicaban y yo no entendía. Venía a los prácticos con la introducción teórica y no podía avanzar, no podía hacer nada, ni siquiera deducir, entonces bueno acá no me van a ayudar así que tengo que..., la ayuda que ellos me dan quizás no me sirve, no porque sean malos sino porque siento que no me alcanza el punto de partida que tienen ellos, entonces ahí fue cuando tuve que ir yo, buscar el libro, empezar a leer, entender solo y eso para mí fue diferente, antes nunca había hecho eso y tuve que empezar a hacerlo”.

También se destaca en los relatos de los estudiantes la valoración de la lectura individual como única forma de leer; en otros la experiencia de la lectura colectiva que favorece distintas formas de intercambio y permite la interpretación del alumno y no la sumisión del discurso del profesor.

“En la primeras materias en las que era todo cálculo, prefería siempre trabajar yo solo. Después, con las materias más teóricas, me costaba leer, comprender, entonces es como que la necesidad ahí de empezar a estudiar con... yo nunca fui de estudiar con otras personas, entonces ahí me comentaron la idea, mira, nos podemos juntar a estudiar y digo bueno, vamos a ver cuántos son y probamos, vamos a ver a que llegamos. Ahí empezamos a estudiar en grupito, o sea gente que yo nunca conocí y empezamos a tratar así. Al otro día nos explicábamos, nos sacábamos las dudas y ahí me di cuenta que eso servía”.

Felouzis (2001) describe de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de diversas disciplinas, las etapas vividas por los ingresantes: La primera de ellas

caracterizada por un gran sentimiento de soledad en una institución débilmente organizada, la segunda experimentada como el desaliento permanente al considerar los exámenes como un filtro para escoger a los mejores y finalmente la tercera en la que el alumno al poner en práctica acciones tácticas construye una nueva identidad capaz de lidiar con las múltiples contradicciones pedagógicas y organizacionales (Felouzis, 2001).

“Empezar en la universidad fue difícil porque yo venía de una escuela en la que la exigencia era mínima, en el último año en el que yo estuve en el secundario fue el año donde en Santa Cruz (yo soy de allá), se hicieron paros, entonces, hubo muchos meses que no íbamos a la escuela, entonces pasar de tener ese tiempo libre y aprobar con leer una hoja a tener que estar sentado todo el día, todos los días, para aprobar cada materia fue difícil. El primer año, tuve mucha ayuda de mi hermana que ella ya había hecho esas materias y me dijo: “Con una semana no basta, tenes que empezar a practicar antes”, entonces desde ese lado, ella también me ayudó mucho en mi preparación universitaria porque ella ya lo había vivido... y bueno desaprobando exámenes, dándome cuenta digamos con los errores de que no bastaba con lo que estudiaba....se fue haciendo digamos ese conocimiento de saber cuánto tiempo tengo que estudiar, cómo me organizo con las tres o cuatro materias que uno está haciendo en cada cuatrimestre”...

La aprobación de los primeros exámenes, muchas veces es vivenciada como la clave del futuro éxito durante la trayectoria académica.

“Me parece que la clave que tuve yo fue que el primer año lo saqué enterito, o sea tuve bastante suerte y como que rápidamente logré darme cuenta que es lo que cada docente proponía en su materia”.

Estas experiencias muestran como la rápida adaptación al nuevo ambiente educativo junto a la identificación con la carrera elegida propiciarían el futuro éxito universitario. Más aún porque la “actividad” de los exámenes, parcialitos, pruebas, van marcando un tiempo nuevo al tiempo vital. La estructura de exámenes en la universidad exige cambios en la vida de los estudiantes que estos desconocían.

b) Concepciones de los exámenes: ¿Centrados en el control ó en el proceso pedagógico?

La evaluación debe ser entendida como un proceso que promueve el aprendizaje y no como un control externo realizado por el profesorado sobre lo que hace el alumno y cómo lo hace. El acto evaluativo incluido en el mismo acto del aprendizaje permite una mayor comprensión por parte del profesor y del estudiante de los procesos que se están realizando. Desde esta perspectiva, aporta conocimiento sobre las razones de los aciertos y los errores que se producen. Permite optimizar el aprendizaje ya que proporciona información importante para producir modificaciones (Camilloni, 1998).

Gómez Mendoza (2010), describe que un buen número de estudiantes expresan concepciones del acto de aprender muy ligadas a la reproducción y la retención de la información para satisfacer un test posterior. Esta noción hace referencia fundamentalmente a la evaluación, al control externo del proceso (Gómez Mendoza, 2010).

“La evaluación me parece que debería formar parte del proceso, es una parte necesaria porque cuando uno hace un proceso y no hay una evaluación aunque sea en algún momento, como mínimo al final, pero bueno como posibilidades también durante el proceso, es como que el proceso queda como que le falta algo, no?. Entonces me parece saludable que haya evaluación, desde lo personal autoevaluación, como también es importante incorporar miradas ajenas o externas a uno”.

Aquí se refuerza la necesidad de centrar la evaluación como parte importante del proceso pedagógico.

“Las reglas del juego te llevan en esto de los tiempos, a que uno a veces sea pragmático y bueno, los docentes proponen una evaluación y uno a veces se desespera por tratar de al menos responder bien a ese examen y a veces por ahí vos respondes cosas que sabes que son las respuestas correctas pero por ahí te hacen ruido, no las terminaste de cerrar, entonces una cosa es aprobar y otra que te cierran a vos los conocimientos, las teorías, que vos digas ah!, esto encaja!...”

Desde esta perspectiva, se reconoce que muchas veces la dinámica de los procesos de aprendizaje no serían coincidentes con los tiempos y resultados de las evaluaciones.

“A mí me parecía que lo que importaba era lo que sucedía en el momento del examen, tal vez no le prestaba demasiada atención al proceso porque pensaba, o sea yo si me preguntabas hace seis años te hubiera dicho me parece que lo que importa es a la “hora de los bifés”; en el examen vos tenes que ser capaz de resolver adecuadamente como se espera de un profesional, pero ahora pensándolo bien, capaz que con algunos años más también de haber transitado por lo que es el ámbito laboral del bioquímico, son importantes estos indicios...Me parece que ese “a la hora de los bifés” no viene mágicamente si no hubo un proceso atrás”.

Esta opinión permitiría inferir que estos alumnos ubicados en las instancias finales de la carrera, se posicionan en un lugar que les permite reflexionar en una forma tal vez más consciente sobre la importancia de la evaluación formativa.

En relación a lo que sucede en la Práctica Profesional en Análisis Clínicos, desde esta mirada los entrevistados opinaron:

“Yo creo que lo que se busca en esta instancia, ya a punto de recibirse, de ser un profesional, es que el alumno tenga criterio, que tenga la capacidad de saber si una variación en los resultados tiene o no importancia..”

“La gente que era responsable mía en el sanatorio, no solo se preocupaba por que viera el caso clínico con los valores y nada más, sino que cada vez que había un caso que llamaba la atención, me llamaban y venía toda la explicación teórica de por qué pasaba eso”.

“En la Práctica, tanto en el sanatorio como cuando rendía en la universidad, me iban evaluando en el día a día y entonces vas viendo los conocimientos que uno tiene como los vas aplicando y se va viendo el criterio con respecto a cada paciente... Digamos que

son situaciones reales, ya no tan de libro, que ya las habíamos visto en la práctica diaria”.

En estos tres relatos puede reconocerse cómo los alumnos ponderan la importancia de contar con criterio clínico para poder resolver diversas situaciones que pueden presentar los pacientes.

En algunos casos, tal como se puede apreciar en los relatos siguientes, aprender se vislumbra como un acto orientado desde el afuera y que consiste en devolver lo más fielmente posible un discurso a quien lo produjo:

“Yo creo que la clave, fue darme cuenta más o menos en un tiempo relativamente prudente, cómo era la propuesta de cada cátedra, que es lo que el docente esperaba, que a uno le llegue, bueno, me llegó el mensaje, soy capaz de reproducirlo... Después, la procesión de reflexión siempre fue por dentro, es decir, no me quedé solamente con eso, pero creo que esa es una herramienta, la capacidad de adaptarse, si no te adaptas a lo que cada materia propone, te va a costar”.

En esta opinión se denota cómo en ciertas situaciones se asocia el acto de aprendizaje con la reproducción, pero a la vez, se tiene consciencia que el proceso continúa más allá del acto evaluativo.

c) Dilemas del presente: Excelencia vs comprensión

En algunos momentos, la evaluación se orienta a valorar como si fuera un producto final adecuada a estándares de calidad. Vista así, se vuelve una herramienta de vigilancia permanente. Y nos encontramos ante la situación de observar por parte de los docentes más la eficiencia de un proceso que el resultado de una práctica.

El análisis de las encuestas realizadas, permite distinguir que los alumnos de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos justifican esta crítica en relación a que otra representación de la evaluación es posible:

“Si bien sabemos que el docente en su posición de evaluador tiene que verificar que nosotros podamos demostrar todo lo que sabemos, yo no lo veo solamente como la parte de acreditación sino que tiene una preocupación igual de ver que los conocimientos que el nos brindó dieron resultados, o sea que podamos demostrar que sabemos”.

“Yo lo que veía era como que los profesores querían ver la parte real, o sea como nos desenvolveríamos en la realidad, porque muchas veces teníamos conceptos de libros o valores, bien... el concepto está, ahora hay que aplicarlo a como sería en la realidad de tu paciente”.

“El punto de partida de cada alumno es importante pero digamos que el punto final tendría que ser siempre el mismo para todos, o sea la idea es formar un profesional. El docente ve el desenvolvimiento del alumno día a día”.

“En la evaluación puede ser importante tener en cuenta cómo llega cada alumno a la materia porque eso da indicios de cómo va a ser el profesional/persona también y se supone que la universidad no solo forma profesionales con un sentido de la ética y de los valores, o sea hay ciertos límites que por ahí no se deben cruzar, el respeto por el paciente y el respeto por hacer las cosas bien y a mí me parece que indicios de eso puede haber en la trayectoria que no sean meramente contenidos”.

De estos párrafos se desprende por parte de los alumnos la posibilidad de propiciar en ellos perspectivas que los animen a reestructurar nuevas ideas con las antiguas de manera que puedan desarrollar otras para lograr una mejor visión de mundo.

d) Usos y sentidos de la evaluación

Dejando de lado los significados que relacionan a la evaluación con el control, la evaluación debería contribuir a la producción de conocimiento. Puede favorecer el desarrollo de instancias de reflexión sobre los factores implicados en los procesos educativos y sobre las responsabilidades que comparten los distintos actores. Por lo

tanto, los significados que le adjudiquen estos actores, ocupan un lugar central en toda propuesta de evaluación (Poggi, 2008). En los siguientes testimonios que de algún modo ponen en juego la concepción de evaluación, se evidencian las diferentes nociones que se tienen de ella y que se ponen en acto en este momento en el que actualmente se desempeñan como docentes.

“Para mí la evaluación es como mostrarle a alguien más lo que se, ver si entendí las cosas a los ojos de otro y ver si lo que yo se que es así, de verdad es así”.

“Sería poner de manifiesto que yo este capacitada para lo que se me está justamente probando. Demostrar que uno sabe en un momento lo que se está buscando en ese momento”.

“Se evalúa para acreditar, definitivamente sí..., es algo que me queda clarísimo de mi experiencia en la universidad porque a veces hay cosas que no las había aprendido bien y sin embargo las aprobé en un examen. Para mí ahí era como el momento donde era evidente el quiebre, esto de acreditar, esto de saber dar lo que se espera, y el aprendizaje va por otro camino, para mí es algo muy profundo, es difícil y a veces es un proceso difícil de materializar”.

La evaluación forma parte del currículo universitario y la formación que la universidad ofrece posee algunas características particulares que la diferencian de la formación de otros centros formativos (institutos universitarios). La principal de ellas es su carácter netamente profesionalizador y de acreditación. Se supone de alguna manera, que la universidad garantiza que sus alumnos y alumnas al completar su formación puedan ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. Sin embargo, su cualidad acreditadora está siendo relativizada en los últimos años y quienes finalizan sus carreras muchas veces deben transitar cursos de especialización para realmente alcanzar la acreditación suficiente para el ejercicio de la profesión. Fernández Marcha (2002) sostiene que la doble dimensión de la evaluación universitaria (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación (Fernández Marcha, 2002). Según su visión, como parte del proceso

formativo debe brindar información actualizada sobre la forma en la que se está desarrollando el proceso y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de los alumnos.

Como parte del proceso de acreditación, constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer. En la actualidad, cada vez con más fuerza se sostiene que los egresados de la universidad deberán continuar su proceso formativo durante mucho más tiempo pero la institución garantiza que el recién graduado posee, al menos, los conocimientos mínimos para incorporarse a la profesión.

En relación a este enfoque, alguno de los encuestados manifestaba que la evaluación de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos era *“como el cierre de un proceso, cuyo momento de integración resulta súper importante pero que la acreditación es necesaria ya que cuesta pensar en otra forma de evidenciar que ese proceso se hizo..”* Tradicionalmente, la Práctica Profesional en Análisis Clínicos, ha sido concebida como la instancia final del proceso de formación del estudiante de Bioquímica, por lo tanto es el momento que el estudiante “comprueba” lo que ha aprendido. Resulta necesario considerar que el desafío de la evaluación de esta asignatura es no solo evaluar el producto sino el proceso de aprendizaje.

En la selección del párrafo siguiente se comprueba lo mencionado en este punto.

*“La evaluación de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos tiene un significado distinto por varias razones, primero porque el nombre ya te dice como va a venir la cosa digamos, **es casi como un certificado de decir bueno vos sos o por lo menos estás preparado para ser un buen profesional y digamos si no la pasas, si no la terminas aprobando o abandonas en esta instancia quiere decir como que hiciste toda la carrera pero no pasaste por ese momento que evalúa tu desempeño profesional que por otro lado es la salida más importante del bioquímico por lo menos en la región. Entonces es como que esta evaluación habla un poco de si elegiste bien la carrera, si te sentís cómoda con la profesión, para mí se mete en las cuestiones vocacionales de uno, entonces si a uno le gusta o no, si le va bien o no, puede decirte cosas de la vocación también, porque justamente es la práctica profesional..”***

Ante esto, surge la dificultad de definir que es lo que se tendría que evaluar, cual es el conocimiento profesional propio del bioquímico “principiante”. Gilroy (1997) plantea que en oportunidades se cae en la tentación de asumir que existe una serie de prácticas objetivas que si se entrenaran mejorarían el desempeño profesional (Gilroy, 1997).

“A mí me cuesta imaginarme otra forma de evaluación de las Prácticas para evidenciar el proceso. Está bien que no es lo mismo que si uno estuviera un día en un laboratorio en una guardia solo, capaz que responde o actúa de otra forma por el contexto, pero me parece que en el examen ir por un caso clínico, procesar una muestra que viene de un paciente que tiene tal perfil con tales patologías está la cuestión práctica no?, la cuestión práctica y darle fundamentos teóricos me parece que es racional, coherente con lo que tiene que ser”.

Esto refuerza la idea planteada en esta tesis respecto a la necesidad de construir criterios para evaluar, lo que lleva a pensar en la importancia del enfoque interpretativo que se utiliza en este campo denominado habitualmente criterio clínico.

“Creo que lo que se busca en esa instancia a punto de recibirse ya, de ser un profesional, es que el alumno tenga un criterio sobre lo que hace. Si tiene que repetir un valor porque duda del valor o porque ve los antecedentes del paciente o el pedido médico”.

Este punto de vista pone en tensión que tanto estudiantes como profesores crean que el cumplimiento de ciertos estándares de desempeño sea garantía de posteriores conductas profesionales. Si esto fuera así, no se estaría formando profesionales con capacidad de autocrítica, reflexión, apertura para el cambio y adaptación a distintos contextos. La propia reflexión resulta un motor en la construcción de conocimiento. Permite nuevas lecturas de la realidad desde los conocimientos contruidos intersubjetivamente.

“Yo creo que el alumno que está por rendir el último final de la carrera, ante todo es autocrítico, y si se presenta a rendir es porque un proceso de autocrítica hizo para poder

tomar la decisión. Nadie se va a tirar por suerte a rendir el examen con el que se va a recibir, entonces ir y anotarse ya demuestra un proceso de reflexión de decir que estoy más o menos, por lo menos esa es mi percepción, me parece que puedo cerrar el proceso acá, es el momento y o sea me refiero para tomar la decisión de exponerse a ser evaluado...”

Entonces vuelve a surgir la noción de autoevaluación....

“Yo creo que cuando uno llega a esta instancia puede hacer una autoevaluación. Yo lo veía día a día en mis prácticas, poder desenvolverme con otros profesionales y docentes a su vez que ya no es el mismo trato que con los docentes de la universidad. Hay otras opiniones, hay que formar equipos de trabajo, ya no es un trabajo individual”.

Y nuevamente la noción de criterio clínico cobra importancia...

“Llegar a esta instancia requiere ser autocrítico con lo que uno sabe, si uno no encuentra las respuestas, las busca en otro lado, trata de moverse, no tiene una actitud tan pasiva. Esto de buscar diversidad de fuentes, cuando una cosa no te cierra, buscar otras vías de consultar o resolver el problema, después también como uno maneja las relaciones, eso también habla, porque si el alumno no se puede insertar en una práctica, no es que cuando sea un laborante por un sueldo lo va a hacer, medio que como esa es su actitud frente a un equipo de trabajo, entonces es importante porque el bioquímico que no se puede insertar en un laboratorio... cómo va a hacer?, si los bioquímicos laburan con alguien siempre, no solos, entonces, si el alumno tiene ese tipo de dificultades me parece que el docente ahí tiene que intervenir y en todo caso no solo evaluar contenido sino lo actitudinal porque el profesional es todo, es el combo, después si vos no tenes la actitud no te vas a poder insertar por más groso que seas sacando sangre...”

Estos puntos de vista refuerzan la idea sobre el sentido de la evaluación como mecanismo de integración indispensable para el proceso de aprendizaje.

e) El contexto social de la evaluación

El punto que se describe a continuación trata de poner en relación el asunto de la pedagogía universitaria y la experiencia educativa que se genera en la comunidad clínica donde los alumnos realizan sus diferentes prácticas. Un universo de nuevas experiencias se abren paso a una práctica profesional que sin embargo está regulada por un espacio académico como es la Práctica Profesional en Análisis Clínicos. El desafío entonces consiste en reconocer, recopilar, asimilar, nuevas miradas que surgen en los espacios hospitalarios, clínicas, sanatorios, centros de salud, con el sentido de la evaluación que la universidad exige. Si este contexto social no se recupera, la evaluación se empobrece.

Como afirma Gómez, se va insistir nuevamente en la construcción de criterios de evaluación ya que resulta importante el grado en el que se explicitan objetivos y prácticas orientadas ya sea hacia la unidisciplina o la interdisciplina. Podría afirmarse que esto depende del nivel de importancia otorgado en cada programa curricular a la formación de la capacidad de integrar equipos de trabajo y de investigación (Gómez, 1995).

“ Cuando empecé a cursar las materias química, física, matemática, me preguntaba para que estoy estudiando esto, después más adelante como que me di cuenta que esas eran herramientas que me servían para ir entendiendo cosas más específicas de la carrera, por ejemplo al llegar a los últimos años me hablaban de una titulación que vimos en tercer año en analítica y las soluciones para preparar, eso lo vimos antes en química general y así, como un arrastre de conocimientos que estábamos aplicando. A medida que iban pasando las materias como que cada una te atrapaba con lo que tenía, me pasó en genética primero, después en microbiología y ya a lo último en la parte clínica, las prácticas, sobre todo ahí me empezó a atrapar más. Más cuando empecé a ver la parte de investigación. En el último año siendo alumno empecé en un proyecto de investigación y poder aplicarlo es lo que más me llamó la atención. Nunca había sido mi meta el camino de la investigación. A medida que iba cursando, muchos docentes eran investigadores y nos contaban a que se dedicaban. Entonces me gustó, sobre todo investigar algo que se pueda aplicar en la salud humana, algo que yo pueda ver el

cambio, atención primaria, salud pública y fue en los últimos años que yo tuve la oportunidad de participar en proyectos que están vinculados a eso”.

En los párrafos que siguen, se ve claramente el papel de la evaluación en contextos sociales ampliados que van más allá de la cátedra en términos tradicionales.

“En las prácticas cuando uno va a otro lugar no solo evalúa si tiene criterio clínico sino también como se lleva laboralmente con gente desconocida, gente que algunos están dispuestos a recibirte, algunos más o menos, cómo uno puede plantarse como un futuro profesional frente a los pacientes y futuros colegas de trabajo, entonces como que en la práctica se mezclan todos esos condimentos que tiene que ver con lo laboral”.

“En mí caso yo siento que aprendí mucho también cuando ya recibida fui a laburar y ya digamos no tenía a nadie que me evalúe formalmente pero sí tenía un jefe, un responsable, digamos la evaluación como que siempre está, entonces eso era otra cosa importante de la evaluación, que en el trabajo sobre todo si uno es profesional siempre va a estar siendo evaluado, o sea desde la mirada del paciente, o de un jefe o de un coordinador, digamos del director del laboratorio, entonces como que también te mentaliza a que es algo de lo que no te vas a poder escapar si sos un profesional, entonces tratar de asumirlo lo más responsablemente y de la mejor manera”.

Estas afirmaciones demuestran como los alumnos de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos vivencian el proceso de evaluación como una experiencia que estará presente en sus vidas más allá del paso por la universidad. Sienten la mirada examinadora del contexto en el que estarán inmersos, como una especie de rendición de cuentas permanentes a jefes, paciente o colegas. Aunque finalmente puedan entenderla como una mirada de apoyo que sin embargo no deja de recordarles la importancia del trabajo en el que están inmersos.

f) Mirada normalizadora de la evaluación

La concepción de la evaluación como el acto en el que se separa lo bueno de lo malo y a continuación se convierte en acierto al error constituye la visión normalizadora

del examen. Este posicionamiento del evaluador marca muchas veces una mirada individualizante y controladora. Desde el paradigma tecnológico o tyleriano sobre el curriculum, la evaluación es un recurso de comprobación de eficacia (Tyler, 1959). Evaluar constituye la forma de constatar la eficacia de los profesores y de los centros. Tiene una finalidad esencialmente comparativa ya que señala el nivel de congruencia entre los objetivos de aprendizaje y sus logros. Esta mirada resulta claramente adherente a la función de la evaluación como normalizadora del proceso de enseñanza aprendizaje y deja de lado una parte fundamental de éste que implica el trabajo cotidiano entre una comunidad de conocimiento que permita su construcción.

Branda (2016), formula que reducir a un número visible o una categoría cuantitativa a un resultado sin tener en cuenta el proceso desarticula la referencia para evaluar. Entender la evaluación en estos términos, da como resultado un proceso aislado (Branda, 2016). Si bien la necesidad de cuantificar es propia de la institución universitaria para promocionar a un individuo en una carrera, resulta imprescindible considerar como el alumno internaliza, comprende o conceptualiza, es decir de qué manera desarrolla autonomía y criterio propio.

En relación a esta perspectiva, los alumnos de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos que además de ser evaluados por el docente de la Cátedra dentro de la Universidad, reciben la mirada de quienes actúan como coformadores en los centros externos de práctica opinaron:

“A veces era difícil, en el laboratorio había gente que ni me saludaba, un par de veces pedí unos libros que tenían ahí y no me los prestaron, el trato con algunos técnicos era muy frío, sentía que los molestaba, entonces sabía que por ahí no podía ir, yo no quería interrumpir, trataba de ir con las personas que se abrían a contarme y de ellas aprendí mucho, el resto bueno..., había días que me desanimaba ir porque era como que hoy ya se que me toca estar con “tal” y sabía que ese día iba a estar un poco perdido..., pero era un tema del hospital”.

De este relato anteriormente planteado y de otros momentos de las entrevistas, surge la necesidad de discutir con los profesionales de la salud las concepciones que

tienen de ella. En lo particular, en relación al examen ya que muchas veces los malos tratos, los desplantes, las desatenciones se arraigan en una concepción del aprendizaje como prueba, control, sufrimiento.

“Uno llega a un lugar donde está merced de lo que te quieran o no explicar y es así, uno le pone muchísima energía a lo que aprende porque el lapso es limitado, uno tiene determinados meses para hacer la práctica y en esos meses tiene que aprender toda la cantidad que pueda pero merced de lo que el otro te puede llegar a enseñar o no, depende de la situación en la que se encuentra también la persona que está trabajando. Uno llega con toda la energía para hacer las prácticas, para aprender y demás y te chocas con esa realidad en la que es un sistema laboral, ya sea en el ámbito público o privado, en donde la gente tiene que trabajar y las cosas se tienen que hacer rápido y uno está ahí para aprender pero a la vez no quieres molestar..”

Vale aclarar que la evaluación en los contextos que aquí llamamos mirada normalizadora, están en íntima relación con las lógicas del mercado y muchas veces los mismos graduados de nuestra universidad se ven sometidos a esas lógicas que a una mirada con criterio clínico más social.

Los alumnos sufren un proceso de transformación a medida que transitan la experiencia formativa, de partir de una concepción de evaluación normalizadora más centrada en el resultado final del proceso; a medida que avanzan en la carrera y llegan a la práctica profesional se dan cuenta que esa mirada debe ser cambiada.

“¿Si se consideró el punto de partida del alumno cuando yo pasé por la materia? Me parece que no.. y si deberían considerarlo creo que tampoco, pero bueno porque estamos en la materia final, en la práctica, me parece que es fundamental. Como tiene que ver con una profesión que es de interés público, que tiene todas las cuestiones de la ética, de trabajar con los pacientes, de trabajar con salud..., sí debería uno fijarse en el punto de llegada, o sea cómo el alumno sale de la carrera hay que fijarse seguro..”

“El punto final de la carrera tendría que ser siempre el mismo o sea la idea es formar un profesional”.

Estos dos últimos testimonios dan cuenta de la fuerza de anclaje de la formación profesionalizante de la disciplina en los alumnos entrevistados. Muestran la forma en la que se entiende el rol profesional.

g) La evaluación y las tensiones

Para los estudiantes que cursan la Práctica Profesional en Análisis Clínicos, la graduación constituye un horizonte cercano. El cursado de esta última asignatura supone realizar balances acerca de la experiencia universitaria, una especie de repaso biográfico en el que se analiza el efecto de haber sido atravesado por la universidad (Carli, 2010). Ese balance en este caso, estuvo relacionado a diferentes procesos y momentos. Los entrevistados dieron cuenta de un sinnúmero de tensiones. Quizás una de las más importantes sea esa sensación de que la elección de la carrera fue mal hecha, no saber donde o en que se va a trabajar. Pero es evidente que hay otras como puede ser el peso de la familia, los modelos docentes, la condición de extranjería y la permanente crisis que implica pasar de un sistema educativo a una experiencia laboral.

“Esta evaluación en particular habla un poco de si elegiste bien la carrera, si te sentís cómoda con la profesión, para mí se mete un poco en las cuestiones vocacionales...”

“La capacidad de adaptarse, es una de las cosas más valiosas que yo recupero de la universidad, porque justamente se trata de eso..., de la adaptación, de la integración y de poder darse cuenta en el contexto en el cual uno está actuando y eso es lo que se requiere para pasar las dificultades con éxito y eso es de los aprendizajes más valiosos que me dejó la universidad”.

Se acerca el cierre de un tiempo universitario que lo devolverá a un nuevo medio generando una sensación de extranjero, en ocasiones incómoda, frente a la institución que lo albergó durante algunos años (Carli, 2010).

“El momento del examen de la Práctica es de mucho estrés, pero situaciones así, semejantes, que digamos demandan mostrar nuestros conocimientos, los encontramos

todos los días en el trabajo que tenemos....a ese límite de estrés como fue rendir el último final quizás no, pero sí una experiencia que puedo decir que sirvió, enfrentar eso”.

Según Carli (2010), es una etapa fundamental que propicia una mirada del pasado y la llegada del título universitario podría cobrar distintos significados en los núcleos familiares (Carli, 2010).

“Para la elección de la carrera, no tuve ni una influencia ni de mis padres ni de ningún tipo de familiar, para ellos tenía que estudiar algo, no importaba que fuera...Mis dos padres terminaron la secundaria, pero no tuvieron la posibilidad por situaciones económicas, no pudieron estudiar en la universidad, entonces los tres, nosotros somos tres hermanos, a los tres nos exigieron que siempre estudiáramos... y a los tres se nos dio la posibilidad de estudiar en la universidad.... Recibirme es un esfuerzo de toda la familia, no solo mío. Ya quiero que se termine para darle en agradecimiento lo que mis padres han hecho por mí. Tratar de devolverles un poco de lo que ellos me han brindado”.

En esta etapa, en ocasiones se acelera la graduación. El alumno se enfrenta a un profesor que según Pierella (2014), a veces es instalado en un lugar de autoridad entrando en juego tensiones de respeto, reconocimiento o desacralización (Pierella, 2014).

“Me acuerdo cuando decidí rendir el último final de la Práctica. No fue una dificultad tanto de conocimiento, sino era más que nada personal, por ahí con la persona que vas a rendir, porque quizás en los primeros años, prácticamente el docente a uno no lo conoce o sea que te vaya bien o que te vaya mal no importa, o sea sí importa anímicamente pero la carga emocional es otra... Ya venir a rendir las últimas materias con un docente con el que prácticamente cursaste todo el año, ya es diferente, o sea yo lo veo como que vas a rendir y va a estar tu mamá mirándote, como que puedes defraudar..”

“Por más que te digan que es un final más, como nos decían cuando íbamos a rendir para tranquilizarnos, era el final que decía bueno... sos bioquímico o no sos bioquímico.

Era como justamente demostrarle a “ese” docente, a “ese grupo” de docentes que teníamos los conocimientos para poder pasar a otra etapa”.

“Demostrar que puedo ser un profesional y tiene que ver también a quien le tengo que demostrar.... No son docentes ajenos que yo no conozco prácticamente, sino que al ser pocos el último año, el trato es otro ya y son como un rol de padres y madres, digamos que nos están encaminando.... Toda esa carga”.

“Ya era mi última etapa, yo venía rindiendo todo al día en los últimos años, ésta implicaba un grado más de compromiso, era un reto..., tengo que rendir esto”.

“Rendir el último final fue vencer la adrenalina, no diría miedo, pero viste esta cosita de..., miedo a que te vaya mal como.. casi como una vergüenza.., el paso de ir a inscribirse es un tema, muy adrenalínico. En mi caso me ayudó el prepararlo con una amiga, entonces nos soportábamos mutuamente. Creo que solo, el proceso ese es una locura, me parece saludable compartirlo con alguien. Las dificultades que tuvimos eran ansiedad, manejar los tiempos o sea evitar distracciones, el tiempo de aislarse por un periodo de tiempo, eso también te vuelve medio irascible, desgano también... a veces uno está con todas las pilas y a veces realmente crees que puede fallar, que por ahí no te acordas, no sentís que vas a rendir cien por cien..”

Los estudiantes que llegan a esta etapa próxima a la finalización de su carrera universitaria, se enfrentan en general a acontecimientos que provocan fuertes modificaciones en sus vidas. Según Blanco (2011), el “curso de vida”, se organiza en torno a tres conceptos: Trayectoria, transición y *turning point*⁴, que reflejan la naturaleza temporal de las vidas y la idea del movimiento a lo largo de los tiempos históricos y biográficos. El concepto de *turning point*, alude a eventos que provocan fuertes modificaciones en el curso de la vida (Blanco, 2011).

⁴ El término resulta difícil de traducir de manera exacta y sintética. Pero se puede decir que con esta expresión se quiere hacer referencia a momentos de cambio especialmente significativos.

CAPÍTULO 6

A modo de cierre

Resulta difícil sustraerse de situaciones vividas sin teñirlas de subjetividad, esto quiere decir de sentidos, de sensaciones, espacios vitales que recorren nuestra vida. Más aún cuando se tiene la posibilidad de relacionarse con los alumnos desde una cierta confianza, accediendo a su perspectiva personal y a su propia historia. Sin dudas, gran parte de lo resignificado es el resultado de la interacción y la mirada con ese “otro”.

Los dichos de los entrevistados permitieron la producción de un trabajo que pretendió poner en perspectiva la mirada de los alumnos en relación a sus vivencias con la evaluación. En particular, la de la Práctica Profesional en Análisis Clínicos, perteneciente al sexto año de la carrera de Bioquímica.

La evaluación como práctica socialmente vinculante pone en juego diferentes mecanismos. Del resultado de este trabajo se puede afirmar que aún cuando se vivencia como un proceso de acreditación, se considera un momento necesario para la incorporación de la mirada del “otro”. Este alumno particular por su posición dentro de la carrera, a un paso de su finalización, es capaz de asumir la polisemia de los entramados de la evaluación a lo largo de su propia trayectoria. Se siente con herramientas como para ser autocrítico de su desempeño. Sabe que más allá del resultado de una evaluación, debe ser capaz de emplear el cuerpo de conocimientos en la resolución de problemas imprevistos. Él intuye que está en la “frontera” de una profesión. Sabe que parte de su vida ya no será la misma y otra experiencia se avizora.

Si bien, lo aqueja la función fiscalizadora que la institución universitaria vuelca sobre el examen, se esfuerza sin embargo, por entender que la responsabilidad del trabajo con los pacientes requiere de la reflexión crítica de sus saberes, dado que la mayoría de los problemas de la vida real no tienen una única solución y debe usar el conocimiento de manera interrelacionada al analizar y resolver problemas auténticos. En esta visión, se comporta como un participante activo y responsable del proceso en el que aún aceptando su interés por las notas, comprende la responsabilidad que tiene dentro del sistema de salud. Reconoce en el resultado de la evaluación la posibilidad de

detectar sus puntos fuertes, sus debilidades y sus procesos de desarrollo. La evaluación como experiencia humana es la posibilidad de contribuir a una reflexión sobre el proceso formativo.

La particularidad de cursada de esta asignatura en ámbitos externos de salud genera entornos de aprendizaje potentes en los que el alumno se ve inmerso en equipos interdisciplinarios que facilitan la construcción de conocimiento, ofreciendo oportunidades para la resolución de problemas futuros. La interacción le permite analizar, evaluar problemas y explicar sus argumentos, logrando una nueva unidad de significado. Estos contextos favorecen la adquisición de una versatilidad tal que propicia el desarrollo de habilidades vinculadas a lo disciplinar constituyéndose en estrategias facilitadoras para su futura graduación.

El examen, convertido finalmente en una verdadera práctica profesionalizante, pone al estudiante frente a una nueva experiencia, que en la mayoría de los casos, es vivida con una alta dosis de estrés. Por un lado, sienten que el sistema universitario en su búsqueda por el resultado tracciona sobre esta evaluación, provocando una significación desmesurada. Por otra parte, resume el compromiso “social” en devolver a padres y docentes el apoyo recibido. Visto así, el alumno está atravesado por la historia de una institución formativa y la sensible y profunda historia familiar.

Siguiendo los argumentos de Buenfil Burgos (2000) la cátedra y la evaluación que allí acontece se encuentra en un estado de “sobredeterminación” porque se pone en acto una historia y un sentido que excede al espacio curricular. Buenfil Burgos analiza la sobredeterminación en términos de lógica de funcionamiento e interpretación de los hechos sociales y educativos (Buenfil Burgos, 2000). Así, la entiende por una parte, al tiempo que captura parcialmente trazos de la génesis de un proceso que deviene de otros ámbitos distintos al del espacio en cuestión, por lo cual siempre se está ante la presencia de unas identidades en otras (son entonces identidades “contaminadas”); por otra, al momento que busca las fuerzas que irrumpen en el proceso de gestación de un régimen, una ley, un sistema de significación, reconoce que en su emergencia, más que buscar una esencia, nos enfrentamos a la fusión o encadenamiento ineludible de contingencias.

Algo nuevo acontece en la situación de evaluación, pero eso nuevo está teñido por un pasado reciente (historias pedagógicas, familiares, formativas, curriculares) que cobran vida en la Práctica Profesional en Análisis Clínicos.

A través del abordaje de esta temática, se pretendió contribuir con la mejora y el desarrollo de las prácticas educativas. De esta manera la reflexión en torno a esta problemática podría, tal vez, promover la importancia de dar valor a la formación para la reflexión constructiva, la posibilidad de ser un sujeto crítico de la propia práctica y no para la selección de los mejores y los que no lo son.

Bibliografía

- Alassia, F.; Ponce, G.; Rentz, D. y Yanez, T. (2016). El posgrado en la UNPSJB: Análisis Comparativo entre la Facultad de Ciencias Naturales y la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Parte 1: Evolución Histórica de la Oferta de Posgrado. Trabajo final realizado en el desarrollo de la Especialidad en Docencia Universitaria de la UNPSJB. Comodoro Rivadavia.
- Badilla, L. (1996). Perspectivas conceptuales para la evaluación de programas educativos. *Revista Educación*, 20 (2), 131-141.
- Badilla, L. (2009). El campo de la evaluación: El contexto, lo axiológico y la prospectiva, en Orozco Fuentes, B. Currículum: Experiencias y configuraciones conceptuales en México. Cap. 6. (1era. ed.). México: Editorial Plaza y Valdés.
- Baquero, R. (1996). Las concepciones del alumnos y el dispositivo escolar. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina: Aique.
- Baquero, R. (2001). Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción, en Baquero, R. y Limón, M. Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Cap. 1. (1era. ed.). Bernal. UNQ.
- Bialakowsky, A. (2010). Sujetos colectivos y procesos de trabajo interrogados en triálogo coproductivo. Acerca de la producción social de conocimiento. *Revista Temas Sociológicos*, 14, 255-274.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo, *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31.
- Branda, J. y Blanco, M. (2016). La evaluación en la práctica educativa. *Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de la Plata*, 3, 76-82.
- Bruner, J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: Límites y posibilidades. *Revista de Educación*, número extraordinario, 3 (1), 119-145.
- Buenfil Burgos, N. (2000). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. Recuperado el 11 de octubre de 2017, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n35/n35a10.pdf>.
- Camilloni, A. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Carli, S. (2010). El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. México: Siglo veintiuno editores.

-
- Clark, B. (1981). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Nueva imagen. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
 - Cols, E. (2008). Saber aprender y estudiar en la Universidad: Una indagación desde la perspectiva de los estudiantes. Universidad Nacional de General Sarmiento. Secretaría Académica. Equipo de Estudios y Evaluación Académica. Informe Final.
 - Coulon, A. (1987). Etnometodología y educación. Madrid: Cátedra.
 - De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
 - Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 161-181.
 - Díaz Barriga, A. (2013). El examen: Textos para su historia y debate. (1era. ed.). España: Plaza y Valdés.
 - Elliot, J. (1995). El papel del profesorado en el desarrollo curricular: Una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. (1era. ed.). Madrid: Morata.
 - Ezcurra, A.; De Lella, C.; Krotsch, P. (1990). Formación docente e innovación educativa. (1era. ed.). Colección Cuadernos. Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires: Aique.
 - Fernández Balboa, J. (2000). La educación física para el futuro: Tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Tándem*, 1. (1era. ed.). Barcelona: Graó.
 - Fernández Cruz, M. (1994). Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: Ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Granada.
 - Fernández Marcha, A. (2002). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia.
 - Fernández Marcha, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques. (1era. ed.). España: Vigo.
 - Felouzis, G. (2001). La condition étudiante. *Sociologie des étudiants de l'université*. Paris: PUF.
 - Foucault, M. (1988). Vigilar y castigar. (14ta. ed.). México: Siglo veintiuno editores.
 - Foucault, M. (1989). El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica. (13era. ed.). México: Siglo veintiuno editores.

- Freire, P. (2017). Ensayo sobre enseñar-aprender. Lectura del mundo. Lectura de la palabra. Colombia: Universidad de San Buenaventura Medellín. Facultad de Educación.
- García Guadilla, C. (1995). Globalización, integración y conocimiento. Buenos Aires: CLACSO.
- Gilroy, P. (1997). La responsabilidad y la profesionalidad del profesor, en Wilfred, C.: La calidad de la enseñanza y la investigación-acción. (2da. ed.). Sevilla: Diada.
- Gómez Mendoza, M. (2010). El oficio de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la universidad. *Universidad pedagógica Nacional. Facultad de Educación*, 33, 85-97.
- Gómez, V. (1995). Acreditación formal y social: El papel de la evaluación académica cualitativa. *Revista Nómadas*, 3, 1-12.
- González, L. (1990). Calidad de la docencia superior en América Latina, en CINDA: Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Hernán Editores.
- Heller, A. (1990). Más allá de la justicia. (1era. ed.). Barcelona: Crítica.
- Herra Urizar, G. (2014). La evaluación del conocimiento y su repercusión en el poder: Un análisis desde el pensamiento de Michel Foucault. *Límite*, 9, 130-146.
- House, E. (1994). The future perfect of evaluation, en Practice Evaluation. (1era. ed.). Estados Unidos: Jai Press.
- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. (2da. ed.). Madrid: Morata.
- Kent, R. (1990). Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM. México: Nueva imagen.
- Krotzsch, P. (2008). De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas. (1era. ed.). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO.
- Krotzsch, P. (2008). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en Argentina. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Larraguivel, E. (2009). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. (1era. Ed.). México: lissue.
- MacLure, M. y Stronach, I. (1993). Jack in two boxes: A postmodern perspective on the transformation of person into portraits. *Interchanges*, 24 (4), 353-380.
- Méndez, T. y Barriga, A. (2005). La profesión universitaria en el contexto de la modernización. (1era. ed.). España: Pomares.

-
- Messing, C. (2009). ¿Cuál es el papel de los padres en la elección vocacional de los hijos?. En Messing C, Simetría entre padres e hijos. Argentina: Noveduc.
 - Muriete, R. (2007). El examen en la Universidad: La instancia de evaluación como actividad sociopolítica. (1era. ed.). Buenos Aires: Biblos.
 - Pierela, M. (2014) La autoridad en la Universidad, en Pierela, M. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Cap. 1. (1era. ed.). Buenos Aires: Paidós.
 - Poggi, M. (2008). Evaluación educativa sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 36-44.
 - Rivas Flores, J. (2007). Vida, experiencia y educación: La biografía como estrategia de conocimiento, en Rivas Flores J. La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Cap. 4. (1era. ed.). Argentina: Noveduc.
 - Santos Guerra, M (2001). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Rev. Perspectiva Educativa*, 37, 9-33.
 - Schön, D. (1983). The reflective practitioners: How professionals think in action. Nueva York: Basic Books.
 - Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
 - Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation”, en Tyler R, Gagne R y Scriven M. Indiana: Lafayette.
 - Stake, R. (1999): Investigación con estudio de casos. (2da.ed.). Madrid: Morata.
 - Stufflebeam, D. (1989). Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós-MEC.
 - Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en Evaluación Educativa?. (1era. ed.). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
 - Taylor, S y Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. (1era. ed.). España: Paidós.
 - Tyler, R. (1959). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.
 - Vasilachis de Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. (1era. ed.). Barcelona: Gedisa.