

# Investigaciones y experiencias

Artículos derivados de investigaciones en educación superior  
y sobre experiencias educativas sistematizadas

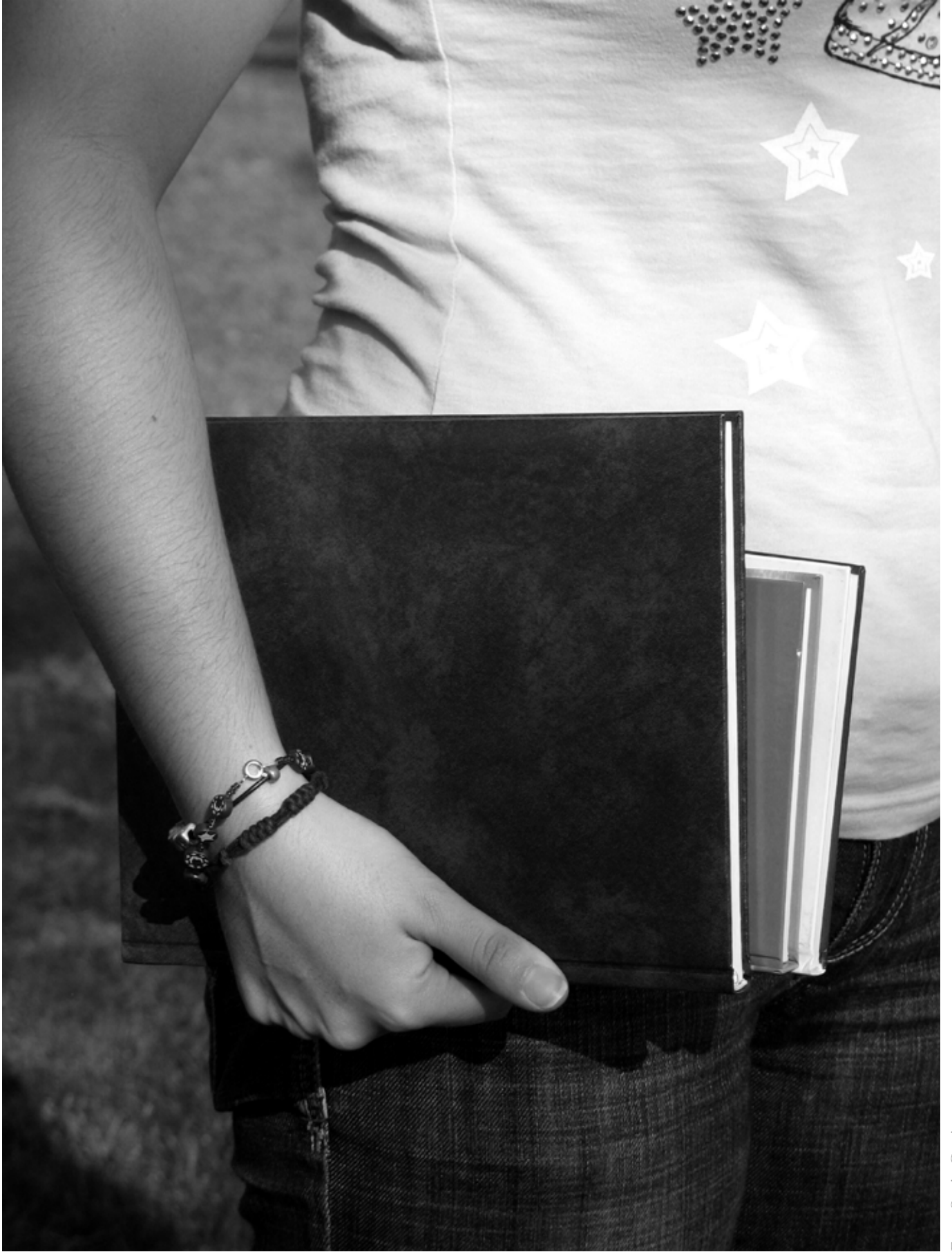


Foto: Sanja Geniero

# Evaluando las prácticas profesionales durante la formación

## Assessment of professional practices at training

Claudia Finkelstein

Magíster en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Codirectora del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria. Asesora Pedagógica. Profesora Adjunta de Didáctica de Nivel Superior. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

claufinkelstein@gmail.com

### Citación recomendada

FINKELSTEIN, Claudia (2016). «Evaluando las prácticas profesionales durante la formación». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

### Resumen

*La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad es una problemática compleja. Se inscribe en las prácticas que cotidianamente llevan adelante los docentes en instituciones educativas que presentan características idiosincráticas propias y que tienen por objeto un destino de formación específico.*

*En esta oportunidad se hará foco en un aspecto que cobra relevancia en términos de formación de futuros graduados: la evaluación de las prácticas profesionales durante la formación de grado.*

*Aparecen en nuestros contextos universitarios dentro de las «nuevas» formas de enseñar y de evaluar, producto, en gran medida, de la preeminencia que la temática de las competencias ha adquirido.*

*Las demandas sociales a la universidad se han ido acrecentando y en las últimas décadas esta ha estado sujeta a presiones diversas. Nuestra universidad es primordialmente profesionalizante y es necesario recuperar la responsabilidad social que tiene frente a la comunidad. Es ella quien legitima los saberes adquiridos por sus graduados y garantiza niveles aceptables de desempeño en los diferentes campos profesionales. En este marco contextual complejo se insertan las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes y, en particular, las referidas a la evaluación de las prácticas profesionales.*

*En la actualidad numerosos instrumentos de evaluación intentan evaluar las prácticas profesionales. Entonces, ¿su sola implementación es suficiente para garantizar las buenas prácticas evaluativas?*

*A partir de esta pregunta se analizará un caso particular de una cátedra destinada a la formación en el campo de la salud que ha desarrollado un dispositivo complejo para la evaluación de sus estudiantes.*

### Palabras claves:

evaluación, prácticas profesionales, universidad.

### Abstract

*The assessment of students learning at University is a complex issue. This issue inscribes itself within the current practices taken by professors at academic institutions which possess own idiosyncratic features, and they also have the aim of specific training. On this occasion, a relevant approach in terms of training future graduates will be focused on Assessment of professional practices at training*

*They appear on our University contexts within the «new» ways of teaching and assessing; this result is largely due to the supremacy that competences have acquired. Social demands to University have been increasing, and during the last decades this has been subject to various pressures. Our University is primarily professional and it is necessary to recover the social responsibility that it has with the community. It is the University the one which legitimates the knowledge acquired by graduates and ensures acceptable levels of performance in different professional fields. Within this complex contextual framework, evaluative practices of students learning, and, in particular, those concerning*

*the assessment of the professional practices are inserted in this complex contextual framework. At present, many assessment instruments attempt to evaluate the professional practices. Then, is its single implementation enough to ensure good evaluation practices? Starting from this question, we will analyze a particular case of a Chair devoted to training in the field of health that has developed a complex device for the assessment of students*

**Keywords:**

assessment, professional practices, university.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la universidad es una problemática compleja. Se inscribe en las prácticas que cotidianamente llevan adelante los docentes en instituciones educativas que presentan características idiosincráticas propias y que —en nuestras latitudes— tienen por objeto un destino de formación específico.

En esta oportunidad se hará foco en un aspecto que cobra relevancia en términos de formación de futuros graduados: la evaluación de las prácticas profesionales durante la formación de grado.

Aparecen en nuestros contextos universitarios dentro de las «nuevas» formas de enseñar y de evaluar, producto, en gran medida, de la preeminencia que la temática de las competencias ha adquirido.

No es una novedad afirmar que las demandas sociales a la universidad se han ido acrecentando y que en las últimas décadas esta ha estado sujeta a presiones diversas. El conocimiento se ha mercantilizado, producto del pasaje del conocimiento universitario al conocimiento pluriuniversitario, concretado mediante las alianzas universidad-industria (Da Souza Santos, 2007). Para este autor, la universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad que subyace en su actual institucionalidad. El conocimiento pluriuniversitario generó la interactividad como consecuencia del impacto producido por las tecnologías de la información y la comunicación, lo que generó nuevas exigencias.

La universidad hoy se enfrenta a demandas contrapuestas que atentan contra su institucionalidad. Por un lado, la presión hiperprivatizadora de

la mercantilización del conocimiento de las empresas concebidas como consumidoras y coproductoras del conocimiento científico, que lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad. Por otro lado, una presión hiperpública social difusa que descalifica el espacio público de la universidad en nombre de una sociedad que demanda responsabilidades sociales más exigentes. Esta contraposición ha generado una profunda fractura en la identidad social y cultural de la universidad, que se traduce en una cierta parálisis disfrazada de actitud defensiva resistente al cambio en nombre de la autonomía universitaria y de la libertad académica (De Souza Santos, 2007).

Asimismo, desde la óptica de la formación de profesionales, cada vez más se acentúan nuevos requerimientos. Se espera que el graduado universitario adquiera, como producto de su paso por la universidad, complejas habilidades cognitivas (reflexión y pensamiento crítico), habilidad para aplicar los conocimientos teóricos a problemas prácticos de su campo disciplinar, pero también del campo personal, familiar y social; comprensión y aprecio por las diferencias humanas; competencias prácticas para la resolución de conflictos; responsabilidad profesional y ciudadana; capacidad de continuo aprendizaje; madurez emocional, tolerancia, empatía, capacidad de evaluación crítica (Rodríguez Espinar, 1997).

Estas habilidades se encuentran ligadas a condiciones que hasta hace poco tiempo eran consideradas irrelevantes: habilidades de carácter social referidas a la convivencia y al trabajo con otros, habilidades comunicativas, entre otras.

Como ya se ha mencionado, no puede desconocerse la influencia que ha tenido en América Latina la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, que cristaliza las reformas surgidas de la Declaración de Bolonia en 1999.<sup>1</sup> El Proyecto Tunig impulsa la formación basada en competencias que genera una serie de transformaciones —al menos esa es su intención— en los procesos formativos de los profesionales y, como correlato, cambios en las prácticas de enseñanza y de evaluación.

En este marco, en los últimos años, la universidad argentina ha sufrido presiones en relación con la necesidad de que dé respuesta a demandas surgidas fuera de su contexto. En este sentido, la experiencia internacional ha identificado las competencias específicas que se requieren para determinado ejercicio profesional y hasta se juzga a la institución universitaria en función de hasta qué punto puede desarrollar esas competencias en los estudiantes. Si bien no es intención de este trabajo ahondar en la temática de las competencias, no pueden eludirse los debates que su adopción sigue suscitando. Posturas a favor y en contra abundan en la literatura. Tampoco pueden desconocerse los riesgos que implica la traslación de modelos foráneos a nuestras realidades y su implementación sin un análisis crítico de los diferentes factores que inciden en la formación en el ámbito de la universidad.

En este encuadre, Bowden y Marton (2012) señalan que la perspectiva centrada en las competencias apunta específicamente al presente y la formación universitaria debe tener como perspectiva el futuro. Los futuros graduados deberán hacer frente

1 Dieciocho países latinoamericanos se incorporaron al Proyecto Tuning América Latina.

a una gama impensada de situaciones en cada campo profesional. Afirman que la experticia en una acción profesional implica que quien la desarrolla percibe la totalidad de los aspectos que la componen, el modo en que se indaga la situación y el modo en que se la afronta. Por lo tanto, en situación de formación, el estudiante debe aprender a centrarse en los aspectos significativos de las diversas situaciones profesionales. Esto implica distinguir los aspectos críticos y enfocarse en ellos pudiendo visualizar los patrones que caracterizan una situación determinada. Por ende, implica una articulación entre el conocimiento disciplinar y la destreza profesional. Las tendencias históricas referidas a esta problemática en la universidad argentina presentan contradicciones que dan cuenta de que cuanto más alejado se encuentra el objeto de estudio de la práctica profesional, más científico y académicamente *serio* se considera.

Nuestra universidad es primordialmente profesionalizante. Este modelo, surgido junto con la idea napoleónica de universidad, supone una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista, la cual se encarga de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Su tarea primordial era la preparación profesional. Por esta razón atendía las demandas de una clase social, sobre todo política y cultural, que compartía o controlaba el poder político, ejercía una significativa influencia en el campo de las ideas y tenía un creciente peso en el sistema de las instituciones culturales (Mollis, 2001). Según el pensamiento de esta autora, aunque la universidad argentina actual está destinada a capacitar profesionales, los egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y con una moral pública. La preparación para las profesiones se ve tensio-

nada por la necesidad de satisfacción de demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental y eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas.

En este sentido, y atendiendo a lo planteado anteriormente, es necesario recuperar la responsabilidad social que tiene la universidad frente a la comunidad. Es ella quien legitima los saberes adquiridos por sus graduados y garantiza niveles aceptables de desempeño en los diferentes campos profesionales.

En este marco contextual complejo se insertan las prácticas evaluativas de los aprendizajes de los estudiantes y, en particular, las referidas a la evaluación de las prácticas profesionales en la universidad.

Es preciso señalar que tradicionalmente en la universidad argentina el énfasis evaluativo estuvo puesto en los conocimientos conceptuales o declarativos.

Investigaciones recientes interesadas en el análisis de las características propias de los espacios destinados a la formación en el desempeño avanzado de este tipo de prácticas, realizadas en cátedras universitarias dedicadas a la enseñanza en el área de la salud, han mostrado<sup>2</sup> que los docentes centran su interés en evaluar a los alumnos prioritariamente en los aspectos teóricos, es decir «el saber». Si bien en las cátedras que han sido objeto de estudio los alumnos realizaban prácticas clínicas con pacientes de diverso tipo y complejidad, la evaluación para la acreditación que de ellas se hacía responde a la denominada cotidianamente *evaluación de concepto*, es decir, modalidades evaluativas que no dan cuenta de indicadores fehacientes, sistemáticos, objetivos y rigurosos que permitan advertir el proceso llevado a cabo por los alumnos en el desempeño de estas prácticas. Las investigaciones mencionadas permitieron visualizar diversidad de puntos de

vista de los docentes sobre la forma de arribar a tales evaluaciones, las variadas posiciones que se adoptan en relación con los criterios que se emplean y los disímiles requerimientos en cuanto a los niveles de exigencia a los estudiantes. Estas construcciones evaluativas adolecen de serios déficits, especialmente relacionados con su confiabilidad y validez (Lafourcade, 2000).

Es indudable que en la actualidad numerosos instrumentos de evaluación, algunos basados en la observación (listas de cotejo, escalas de evaluación, rúbricas) y otros más complejos, algunos surgidos originalmente en el ámbito formativo del campo de la salud<sup>3</sup> —y hoy exportados a otros campos disciplinares— intentan evaluar este tipo de prácticas.

Entonces, ¿su sola implementación es suficiente para garantizar las buenas prácticas evaluativas?

Indudablemente la perspectiva didáctica que se adopte determinará el planteo que se realice sobre la evaluación. La que se sustenta en la racionalidad técnica y ligada a una visión instrumental y ahistórica se plantea la didáctica como un conjunto de conocimientos técnicos sobre el *cómo hacer* pedagógico presentados de una forma universal y desvinculados de los problemas relativos al sentido y los fines de la educación, de los contenidos específicos, así como del contexto sociocultural concreto en el que fueron generados. En esta mirada, la adopción de formas modélicas de evaluar garantiza buenas prácticas en el aula.

Desde otra perspectiva, la didáctica fundamentada crítica (Candau, 1990) recupera el sentido de la hermenéutica como interpretación, es decir, una forma de revisión de sentidos y significados en una perspectiva histórica. Plantea tres fundamentos: en primer lugar la multidimensionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que articula tres dimensiones:

2 Me refiero a tres investigaciones realizadas en el marco de los proyectos UBACYT 2004-2007, 2008-2011 y 2011-2014, dirigidos por la doctora Elisa Lucarelli y de los que he sido codirectora, insertos en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria (ΠCE-FFYL-UBA).

3 Instrumentos de evaluación tales como el ECEO, MiniCex, test de concordancia del script devienen del campo médico.

técnica, humana y política; en segundo término la contextualización de las acciones relativas a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan, y al contenido (Lucarelli, 2009), y finalmente la explicitación de los presupuestos que sustentan sus abordajes metodológicos y la elaboración de reflexiones sistemáticas.

Algunas experiencias desarrolladas en cátedras de la Universidad de Buenos Aires dan cuenta de la diversidad de posturas al respecto.

A modo de ejemplo, presento uno de los casos en que se sustenta mi tesis doctoral.<sup>4</sup> Se trata de una asignatura de una carrera de las ciencias de la salud, preocupada por la evaluación de sus estudiantes, que ha desarrollado un dispositivo complejo a tal fin. Se ubica en sexto año, es de cursado anual y es considerada un trayecto final en la formación clínica de los estudiantes, es decir que al llegar a esta etapa de la formación se poseen los conocimientos básicos y necesarios para realizar una práctica general.

Está organizada en cinco comisiones que nuclean a entre 35 y 40 alumnos cada una. Los estudiantes concurren ocho horas semanales. El equipo docente lo componen alrededor de 100 docentes en sus diferentes categorías. Las clases se organizan en dos espacios curriculares diferenciados, uno destinado a las clases teóricas, de dos horas semanales de duración (a cargo del personal jerárquico de la cátedra), y otro a la clínica, de seis horas. En la clínica cada comisión —a cargo de un profesor adjunto— se divide en cuatro grupos de alrededor de 10 alumnos a cargo de un jefe de Trabajos Prácticos. Cada docente supervisa dos alumnos.

Es necesario aclarar que el espacio de la clínica está destinado a formar a los futuros graduados para que puedan abordar los problemas a los que los enfrenta el desarrollo de las prácticas

profesionales y superar la indefinición que esas decisiones implican; esto es: transitar por las zonas indeterminadas de la práctica, signadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (Schön, 1982).

En esta oportunidad, se analizarán en especial los dispositivos destinados a la evaluación de las prácticas profesionales que los estudiantes llevan a cabo en pacientes. Estas prácticas suponen la consideración de los diferentes aprendizajes de alta complejidad que la componen. En este sentido consideramos aprendizajes complejos a aquellos que requieren que el estudiante aprehenda no solo contenidos específicamente académicos, sino toda la gama que le posibilitará el desarrollo de su futura práctica profesional, incluyendo habilidades psicomotrices específicas y aspectos socioafectivos relativos al campo disciplinar.

En el caso que se presenta, este tipo de evaluación implica varias instancias: La evaluación de los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas clínicas que realizan los alumnos implementada en *forma oral*.

Un seguimiento pormenorizado de los procedimientos clínicos realizado de manera individual mediante *listas de cotejo*.

Un seguimiento de actitudes llevadas a cabo por los estudiantes en su actividad clínica mediante *rúbricas*.

La presentación individual de un caso clínico en un ateneo clínico.

La evaluación de los *fundamentos teóricos que sustentan las prácticas clínicas* se lleva a cabo mediante preguntas de diverso tipo que responden a diferentes objetivos (Rajadell y Serrat, 2002). Por medio de la interrogación didáctica se realizan preguntas de conocimiento (que intentan verificar si el alumno conoce diversos contenidos), de aplicación (con las que se verifica que, además de poseer información y reinterpretarla de

manera personal, pueda aplicarla en una situación concreta) y de análisis (preguntas de tipo complejo que estimulan el pensamiento crítico y profundo tratando de provocar diferentes respuestas posibles). Este tipo de preguntas complejas permiten que el estudiante identifique los motivos que provocan un hecho específico, considere y analice la información de que se dispone para llegar a elaborar una conclusión, inferencia o generalización o analizar una conclusión, encontrando pruebas que la apoyen o refuten. La interrogación didáctica se realiza antes de que el estudiante realice el procedimiento clínico.

La evaluación de los procedimientos y de las actitudes desarrolladas por los alumnos se realiza mediante instrumentos de evaluación basados en la observación. La observación directa de la forma de actuar de una persona en la realización de una práctica profesional es la manera de obtener información sobre las destrezas, las habilidades y las actitudes que esa persona tiene. Requiere atención voluntaria, y está orientada por un objetivo que debe ser claro y explícito. Las *listas de cotejo* consisten en listas de palabras, oraciones, frases o párrafos que describen aspectos específicos del comportamiento a controlar durante la observación. La lista brinda información descriptiva de lo que el alumno debe hacer en determinada situación. Permite registrar si el comportamiento deseado está presente o ausente.

La asignatura ha elaborado 46 listas de cotejo, que engloban todas las prácticas clínicas que el estudiante puede realizar, para evaluar su desempeño clínico. Cada lista de cotejo se corresponde con una práctica específica; en ella se enuncian pormenorizadamente cada uno de los pasos y tareas a cumplir y se evalúa su presencia o ausencia. El docente debe indicar si el estudiante cumplió con

4 Dirigida por la doctora Elisa Lucarelli. Desde el punto de vista metodológico se eligió la lógica cualitativa, que permite acceder a las estructuras de significados propios de los contextos en que ellos se producen. En cuanto a las técnicas de obtención de información empírica, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes claves y observaciones de sesiones de clínica durante un cuatrimestre y de la presentación individual por los estudiantes de un caso clínico en un ateneo al finalizar el año lectivo.

cada uno de los enunciados.

La *rúbrica* o *matriz de valoración* es el conjunto de criterios que se utilizan para determinar el nivel de ejecución al que llega un estudiante durante la realización de una determinada actividad. Permite determinar niveles de ejecución. Hace referencia a la calidad de las respuestas esperadas con relación al uso de destrezas o a la aplicación de los conceptos desarrollados.

Consta de criterios —que representan las características de las repuestas esperadas que se utilizarán para cotejar las respuestas de los estudiantes— y de una escala, que incluye los puntos o niveles que se otorgarán a cada criterio. Se debe especificar lo que debe contener la respuesta para otorgar cada valor.

En el caso de esta asignatura, la rúbrica es analítica y los criterios a evaluar son: mesa de trabajo, presentación y bioseguridad, trato con el docente, trato con el paciente, trabajo de laboratorio. La escala la componen cinco grados, y en cada uno, para cada criterio, se determinan los valores que corresponden.

La presentación del caso clínico en el ateneo por el estudiante será objeto de tratamiento más adelante.

Al ser un dispositivo complejo compuesto por diversos instrumentos, se tomarán en cuenta para el análisis algunas dimensiones para las diversas instancias. En primer lugar es interesante considerar los *motivos que suscitaron su diseño e implementación*.

El primer motivo que aparece en la consideración de los actores es la *subjetividad* detectada a la hora de la evaluación de este tipo de prácticas. En su perspectiva, el cotidiano y prolongado contacto del docente con el estudiante operaba en contra de la necesaria objetivación. La afinidad y la empatía atravesaban los procesos evaluativos al no contar con parámetros fehacientes para contrarrestarlas. La evaluación es un proceso de búsqueda de información para la construcción de un juicio de valor (Camilioni, Celman y otros, 1998), que puede ser construido de dos maneras:

puede responder a estados afectivos del docente que surgen de actitudes de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado ante las conductas del estudiante; estas pueden ser observadas directamente, inferidas o supuestas más o menos indirectamente a partir de la interpretación de variadas situaciones. Pero estas prácticas evaluativas siempre están ancladas culturalmente (Ardoino, 2002).

Lo anterior ha permitido al equipo docente *unificar criterios en la realización de los procedimientos*.

En este sentido, no puede desconocerse la influencia de la experticia profesional y la propia experiencia en la realización de todo tipo de prácticas. Acordar criterios no solo regula modos aceptables de realización, sino que, en términos formativos, se utiliza en la clínica como guía en la realización de las prácticas clínicas.

Asimismo, se han podido determinar los *criterios de aprobación*, ya que en las listas de cotejo no todos los ítems tienen la misma validez; hay algunos que, de no ser realizados correctamente, anulan todo el procedimiento porque se entiende que son fundamentales para seguir con la práctica. Esto da cuenta de una concepción integral del uso de las listas, en que no solo se establece un puntaje por sumatoria de aciertos o desaciertos, sino que se regula la complejidad de la práctica.

Los estudiantes deben aprobar cuatro listas de cotejo, dos en el primer cuatrimestre y dos en el segundo. En caso de no aprobar alguna de ellas, tienen la posibilidad de recuperación, pero es improbable que deban repetir el mismo procedimiento con el paciente, por ende, al ser evaluados nuevamente, esta evaluación referirá a otro tipo de práctica. Esta es una de las características que atraviesan la enseñanza —y por ende la evaluación— de las situaciones de práctica profesional: son aleatorias y de muy difícil planificación, ya que quedan sujetas al tipo de paciente y su patología.

Este modo de concebir la evaluación hace suponer que es probable que

un estudiante apruebe la clínica sin haber demostrado destreza aceptable en todos los procedimientos. Sin embargo, es lícito pensar que ningún tipo de evaluación puede abarcar todos los aspectos de la formación. Probablemente, al utilizar una combinación de instrumentos, realizar un seguimiento clase a clase de cada estudiante, la evaluación sea confiable. Se advierte una intencionalidad de convertir la evaluación en un instrumento privilegiado para la regulación de la situación didáctica, intentando acercarse a una verdadera evaluación formativa. La implementación de las listas de cotejo y las rúbricas es secuencial, y los docentes realizan una intervención diferenciada, que implica mecanismos de devolución específicos.

### La evaluación integradora. El ateneo de casos clínicos

Es una actividad de reflexión sobre la práctica clínica que permite integrar la teoría con la práctica. Consiste en la presentación, al finalizar el año lectivo, del seguimiento y resolución de un caso clínico complejo a elección del estudiante, y contempla la atención de un paciente en su totalidad. Este ha sido sometido a consideración y aprobación del jefe de Trabajos Prácticos y del profesor adjunto de la comisión de pertenencia. Esta evaluación es presenciada por los docentes y alumnos de la cátedra, y resultan altamente significativos los comentarios y preguntas de los profesores, que aportan una mirada crítica del trabajo realizado por los estudiantes. Si bien es un dispositivo de evaluación, se convierte al mismo tiempo en una estrategia de enseñanza, ya que al someter a un nivel de análisis muy minucioso cada una de las decisiones clínicas adoptadas, resulta una oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes.

Asimismo, es un momento de alta exposición para los docentes, ya que, de alguna manera, en la resolución del caso se pone en juego la perspectiva



profesional del docente que ha sido el supervisor del estudiante. Se convierte al mismo tiempo en una instancia de evaluación de los docentes. El sentido de la inclusión de las prácticas profesionales en la universidad es establecer un diálogo continuo entre la formación recibida y la realidad, entendiendo esta última como un espacio que nutre los procesos de aprendizaje y contribuye a una comprensión más compleja y global de las problemáticas y situaciones específicas de su área de conocimiento. Constituyen en sí un ejercicio profesional guiado y supervisado en el que se ponen en juego los conocimientos adquiridos por el estudiante en un determinado trayecto. Permiten concretizar teorías aplicándolas a situaciones problemáticas reales, al tiempo que posibilitan reconocer los límites de la teoría y acceder a los requerimientos de la realidad. Si este espacio, donde el estudiante tiene la posibilidad de dar cuenta de todo su proceso, se convierte en un ejercicio profesional del docente, se desvirtúa el sentido de la evaluación formativa.

## Repensando la evaluación de las prácticas profesionales

Analizando el caso presentado, se observa que la cátedra ha diseñado un dispositivo que incluye diferentes tipos de instrumentos para la evaluación de la práctica profesional. Ahora bien, volvemos a nuestra pregunta: ¿el uso de determinados instrumentos de evaluación garantiza de por sí buenas prácticas evaluativas?

Desde la perspectiva de los actores ya se identifican algunas cuestiones:

*Responsables en la elaboración de los instrumentos de evaluación.*

¿Quiénes son los responsables del diseño de las listas de cotejo y de la rúbrica? No hay consenso al respecto. Los auxiliares docentes creen que las han realizado los miembros jerárquicos y estos derivan la responsabilidad a determinados docentes.

*Organización y dificultades en la imple-*

*mentación de los instrumentos.*

El completamiento de las listas de cotejo y de la rúbrica es responsabilidad de los jefes de Trabajos Prácticos; también algunos ayudantes de primera están autorizados a hacerlo.

A partir de esta mirada se pueden realizar algunas consideraciones.

En primer lugar, restringir la responsabilidad evaluativa a los jefes de Trabajos Prácticos probablemente se vincule con cuestiones de identificación entre docentes más jóvenes —que por lo general cumplen el rol de ayudantes de Trabajos Prácticos— y los estudiantes. Hay que destacar que los alumnos ya están próximos a su egreso y que los ayudantes noveles de la cátedra son graduados recientes.

Por otro lado, el uso de los dos instrumentos de evaluación (listas de cotejo y rúbricas) está normatizado. En la práctica cotidiana es aleatorio, ya que depende de la voluntad del jefe de Trabajos Prácticos utilizarlas de manera gradual y con sentido formativo o relegarlas a un mero trámite formal que realiza el último día de la cursada.

Es necesario considerar que las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando modos compartidos de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos y valoraciones y normativas.

Esta construcción del *nosotros* se produce en la medida en que se pueden asimilar los mitos, valores e ideas del grupo profesional de pertenencia (Abraham, 1994). Se trata de una comunidad de prácticos que comparten convenciones de acción que incluyen lenguajes, medios e instrumentos que les son propios y un cúmulo de conocimientos y direcciones para la acción. Es decir que en los procesos formativos no hay una definición universal, sino que cada comunidad académica construye —dentro de los márgenes considerados aceptables— la propia. Aprender una práctica implica conocer las tradiciones de una comunidad de prácticos y el mundo

de la práctica que ellos habitan.

Por otro lado, una práctica, entendida como una transformación de una realidad en otra realidad, siempre implica la actividad de un sujeto (Barbier, 1999), pero no se reduce a eso. Al iniciar una práctica se tienen representaciones acerca de ella, objetivos, un plan, una evolución, un análisis de la situación, por lo tanto en el acompañamiento de esa práctica hay un proceso de conducción. Es una acción individual.

En este sentido, si bien la cátedra adopta una postura teórica y epistemológica respecto a las prácticas clínicas, no puede desconocerse que los docentes que llevan adelante los procesos formativos cuentan con una experiencia y experticia profesional que pueden contradecir esa postura. El caso más extremo se situaría al primar una perspectiva basada en la racionalidad técnica en que se apuntaría a formar un práctico competente que pudiera resolver problemas instrumentales sin dar lugar a ambigüedades. Si el docente reconociera una sola *manera de hacer los procedimientos*, su postura al evaluar descalificaría las listas de cotejo que no fueran concordantes con esa manera y su uso carecería de sentido.

Asimismo, los procesos de formación de los futuros graduados pueden adquirir diversas modalidades y responder a diferentes ideologías de la enseñanza (Ball, 1994), y consecuentemente, es esperable que los procesos evaluativos guarden consistencia con ellos. Si no hubiera verdadero acuerdo entre los docentes acerca de las concepciones de enseñanza y evaluación y del sentido de la utilización de esos instrumentos, «llenar las planillas» sería un acto formal a realizar al final del período lectivo.

En este sentido, se requiere pasar de una concepción de la evaluación que no solo apunte al control, la constatación, la identidad, alejada del uso indiscriminado de procedimientos, para preguntarse acerca de su sentido, en términos de finalidad y de intersubjetividades. Esto supone considerarla

multirreferencial, temporal, inscrita en múltiples significados y pasible de cuestionar las causas, modalidades, significaciones y disfuncionamientos de los fenómenos que interroga (Ardoino, 2002).

Esto implica la participación activa y real, en términos de toma de decisiones, de los docentes involucrados en los procesos evaluativos, basados en la reflexión que permita el esclarecimiento de las ideologías acerca de

la enseñanza que subyacen, la comprensión de las prácticas consuetudinarias y su sentido y la evaluación de los procesos evaluativos de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- ABRAHAM, A. (1996). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- ARDOINO, J. (2002). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En RUEDA BELTRÁN, M. y DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. (comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Barcelona: Paidós.
- BALL, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- BARBIER, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: UBA-Novedades Educativas.
- BLANCO, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BOWDEN, J. y MARTON, F. (2012). *La universidad, un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.
- BROWN, S. y GLASNER, S. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CAMILLONI, A.; CELMAN, S. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CANAU, V. M. (1990). *Hacia una nueva didáctica*. R. J.:Vozes.
- DE KETELE, J. M. (1984). *Observar para educar*. Madrid: Visor.
- DE SOUZA SANTOS, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: Plural.
- LAFOURCADE, P. (2000). *Breves notas sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes de los alumnos que cursan las carreras en la universidad*. Facultad de Ciencias Exactas Ingeniería y Agrimensura UNR.
- LÓPEZ PASTOR, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid: Narcea.
- LUCARELLI, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MOLLIS, M. (comp.) (2001). Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? *Rev. CLACSO*. Buenos Aires.
- PÉREZ RIVERA, G. (2007). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Reencuentro*, n.º 48. México: UNAM-Xochimilco, pp. 20-26.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- RAJADELL, N. y SERRAT, N. (2002). La interrogación didáctica: una estrategia para aplicar en el aula. En: Saturnino de la Torre de la Torre. *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio* (p 263-286). Barcelona: Octaedro
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). Orientación Universitaria y evaluación de la calidad. En: Apodaca, P. y Lobato, C. (comp.). *Calidad en la Universidad: orientación y evaluación* (p 23-52). Madrid: Leartes
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- UBACYT 2004-2007. *Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: aprendizajes iniciales, propuestas curriculares y dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación en el marco de la articulación teoría-práctica*. FFYL-IICE-UBA.
- UBACYT 2008-2011. *La construcción de didácticas específicas en la universidad: la articulación teoría-práctica en los primeros años y en los espacios/ciclos de formación para la práctica profesional*. FFYL-IICE-UBA.
- UBACYT 2011-2014. *La articulación teoría-práctica en los diferentes tramos de formación de grado y la construcción del campo de la didáctica universitaria según áreas profesionales específicas*. FFYL-IICE-UBA.