

# *Modalidades de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional*

Reseña de la tesis de doctorado de María Florencia Di Matteo (2020). UBA.  
Directora: Dra. Diana Mazza



María Florencia Di Matteo

Universidad de Buenos Aires  
mfdimatteo@gmail.com

## **Presentación y encuadre de la investigación**

La tesis doctoral reseñada refleja el estudio de modalidades de evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional universitaria, su vinculación con la situación de formación para la profesión y el futuro campo profesional. Específicamente abordó los rasgos de los dispositivos de formación y de evaluación desde fundamentos pedagógico-didácticos, formatos, concepciones sobre la práctica profesional y su posible vinculación con la formación para la profesión. Se propuso caracterizar el lugar de la profesión en la definición de prácticas e instrumentos de evaluación y analizar la relación del sujeto con la situación de formación y evaluación. La tesis fue dirigida por la Dra. Diana Mazza, tuvo sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/FFyL/UBA) y fue realizada en el marco de una beca de investigación doctoral otorgada por Conicet.

En cuanto a la metodología, la investigación se inscribió en una lógica comprensivo-hermenéutica y cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011), situada en los estudios de tipo clínico en sentido amplio (Souto, 2010). Se orientó a conocer en profundidad el objeto de estudio y reconoció el vínculo entre la investigadora y los sujetos investigados, lo cual requirió un análisis de la implicación (Barbier, 1977).

El estudio se realizó sobre la base de tres casos de diferentes campos del saber y ubicados al final de las carreras universitarias, casos elegidos según muestreo teórico. Uno de ellos es Taller IV, último tramo de práctica preprofesional de Trabajo Social de la UBA, donde los estudiantes asisten a un Centro de Práctica (institución donde se ejerce la profesión) y a clases semanales. La duración es anual y el objetivo es observar las tareas que se realizan en el espacio de

trabajo, tomarlas para analizarlas y diseñar y aplicar estrategias de intervención. El caso de Medicina es el Grupo de Reflexión del Módulo de Salud Mental, espacio curricular anual que forma parte del Ciclo Interno Anual Rotatorio (IAR) de la UBA, última instancia de formación. Se cursa en paralelo a la rotación por diferentes servicios médicos en donde los estudiantes observan y realizan prácticas permitidas. Se propicia reflexionar sobre lo experimentado en esas rotaciones considerando los conocimientos puestos en juego, así como los atravesamientos subjetivos y las expectativas sobre el futuro laboral. El tercer caso es la Práctica Profesional Supervisada (PPS) de Ingeniería Mecánica en la Universidad Tecnológica Nacional. Se desarrolla mediante tutorías individuales donde un docente acompaña el análisis de una práctica profesional por realizar o realizada por el estudiante, generalmente de su ejercicio laboral, y su sistematización y comunicación mediante la escritura de un informe de ingeniería.

Se recogieron documentos curriculares y consignas de evaluación empleados en cada caso. Se realizaron observaciones de clases mediante un registro abierto y entrevistas en profundidad con docentes y estudiantes de cada curso. Los datos se construyeron a partir de un análisis elaborado según cada fuente y actor.

## **Estructura de la investigación**

La tesis presenta una introducción y siete capítulos organizados en dos partes: consideraciones teóricas y metodológicas y resultados de investigación. En la primera parte, se expone el estado del arte sobre la evaluación de los aprendizajes; allí se reconstruyen los principales desarrollos sobre la temática desde los campos de la didáctica, la sociología de la educación, la psicología y el análisis del discurso y desde investigaciones en el contexto local. Esto permitió tomar

conciencia del aporte del estudio en diferentes aspectos: el abordaje de la evaluación de los aprendizajes en el contexto de enseñanza y formación considerando puntos de vista de actores involucrados; el posicionamiento y estudio del sujeto de la formación desde aspectos cognitivos y emocionales; la comprensión de la evaluación desde diferentes dimensiones donde se incluye, pero no de modo exclusivo, la mirada de los aspectos técnicos de la evaluación. Luego se expone el marco teórico con los conceptos y enfoques adoptados, organizados en perspectivas: epistemológica, institucional, socioprofesional, pedagógico-didáctica, psicosocial y psíquico-emocional. El capítulo siguiente comunica el encuadre epistemológico-metodológico del estudio y la metodología utilizada, ya referenciada.

En la segunda parte, los resultados de la investigación se organizan por cada caso. Un capítulo refiere a Taller IV, el siguiente al Grupo de Reflexión y otro a la Práctica Profesional Supervisada. En cada uno se muestran, en la relación teoría-empiría, los rasgos de los casos, los análisis y las teorizaciones a los que esta investigación dio lugar y que constituyen el cuerpo central de la tesis, entre ellas la forma de evaluación en cada caso. El último capítulo desarrolla la tesis construida.

### Contribuciones al campo de la didáctica

Como aportes, se presenta la forma que toma la evaluación en los casos como construcción teórica sustantiva surgida del análisis de los datos. En Taller IV, asume una lógica comprensiva (Ardoino y Berger, 1998) que reconoce lo singular e idiosincrático del proceso del estudiante incluyendo lo cognitivo y lo emocional y reconociendo sus temporalidades subjetivas (Mazza, 2007). La evaluación forma parte de una trama entre contenidos (teóricos, metodológicos, experienciales) y actividades, trabajos prácticos y conversaciones formales e informales que refieren a una articulación entre la modalidad de evaluación, de enseñanza y formación en las clases y en los Centros de Práctica. Se constituye una trama entre evaluación, formación y profesión expresada en los contenidos y productos de la evaluación, insumos que, en las clases, permiten reflexionar sobre los modos de abordaje institucional y el rol y las estrategias de intervención profesional.

En Medicina, la evaluación queda desplazada y devaluada respecto de la propuesta formativa expresada en el diseño del Ciclo IAR y del Grupo de Reflexión. Esto sucede porque este grupo está atravesado institucionalmente por un ciclo corrido de su función formativa inicial y porque la evaluación del grupo asume una modalidad clínica de acompañamiento que presenta

dificultades para evaluar, en términos didáctico-instrumentales, la capacidad de pensar y su relación con la toma de decisiones. Esta devaluación se expresa en el uso de la historia clínica que pasa de ser inicialmente pensada con un sentido de retroalimentación sobre concepciones de salud, paciente y estudiante-futuro médico, a serlo como mero requisito formal para acreditar el espacio. La devaluación se expresa también en el uso de la encuesta de evaluación, que pasa de una autoevaluación de los estudiantes sobre sus habilidades para vincularse y su capacidad de pensar sobre las dimensiones estudiantil y socioprofesional, a una evaluación de la propuesta de las actividades del ciclo y del grupo. Esto genera en los estudiantes un sentido de pérdida de valor y desconexión de las prácticas de evaluación en relación con la propuesta formativa general.

En la PPS, la evaluación presenta un vacío formativo dado el desplazamiento de su objetivo inicial: de ser un espacio para desarrollar habilidades proyectuales resulta solamente un abordaje del proceso de elaboración del informe de ingeniería. La evaluación forma parte de un entramado que enfatiza una formalidad según lo demandado por CONEAU (la presencia de prácticas supervisadas) como norma externa y se traduce en una necesidad interna de la carrera como lo es la formación en escritura. Esa modalidad formal de la evaluación supone devoluciones con un fuerte sentido directivo y sin explicitación de criterios. Esta forma de evaluar—así como la propuesta de formación— concibe un sujeto heterónimo y sin voz, que no es pensado como capaz de tomar decisiones de aprendizaje por sí mismo ni es considerado en el sentido subjetivo de la formación entendida como trabajo sobre las propias expectativas y representaciones asociadas al rol.

El segundo aporte es una matriz de análisis para diferentes situaciones de evaluación en la práctica preprofesional constituida por diversas dimensiones: epistemológica, institucional, socioprofesional, pedagógico-didáctica y subjetiva. En cada una se identifican componentes y subcomponentes cuyas relaciones de articulación ponen en visibilidad las formas que adopta la evaluación en cada caso.

Finalmente, el hallazgo central es la construcción del concepto de evaluación como trama a partir de tres procesos: los datos, el análisis etimológico de la trama y el análisis teórico-epistemológico de las nociones de redes (Najmanovich, 2008), principio hologramático y de ligazón y bucle recursivo (Morin, 1996). La tesis construida enuncia que la evaluación de los aprendizajes en la formación preprofesional se piensa como una configuración de componentes diversos que, en

su ligazón, constituyen una trama de significados. Dada la diversidad y heterogeneidad de componentes, la evaluación puede analizarse, multirreferencialmente (Ardoino, 1993).

La idea de trama permite pensar la evaluación en términos del principio hologramático (Morin, 1996) en la relación evaluación-formación; imbricada y difícilmente dissociable del modo que adopta la formación, de la idiosincrasia institucional en la que se lleva a cabo, de los modos de representarse la profesión, de la experiencia única de cada sujeto, tanto en el vínculo cognitivo como fantaseado establecido con las situaciones de formación y evaluación. La idea de configuración da cuenta de una forma que, aún en el dinamismo de procesos vivos y temporales, presenta cierta estabilidad. Desde esta perspectiva multirreferencial, es posible visibilizar algunos elementos y comprender la opacidad de otros. Así, esa configuración adquiere cierta estabilidad cuando se advierten relaciones fuertes entre algunos de los componentes de las dimensiones enunciadas. Pensamos la evaluación en la formación preprofesional como trama para dar cuenta de las vinculaciones, de la ligazón, de las relaciones de sentido que son interpretadas (desde la mirada de la investigadora) entre la evaluación, la formación preprofesional y la profesión.

Esta noción de evaluación como trama implica una serie de rasgos que se distancian de otros modos de pensarla en lo teórico y en lo epistemológico. Algunos de esos cambios son: el paso de una concepción de evaluación centrada en lo técnico-estructural y en un abordaje didáctico-cognitivo y constructivista a un modo de pensarla desde la multirreferencialidad teórica; el pasaje de una evaluación que concibe al sujeto de la formación desde una hipótesis, exclusivamente cognitiva a pensar en él también desde lo emocional. Otros pasajes son: de concebir la evaluación desde una lógica de causalidad (enseño, aprende, evalúo) y mediación (enseño, media la actividad del estudiante, aprende) que implica cierta línea temporal programática, a otra de interconexiones entre procesos en diversas temporalidades vividas (Mazza, 2007) y un tránsito desde un encuadre prescriptivo y normativo de la evaluación centrado en el control, a uno comprensivo (Ardoino y Berger, 1998) interesado por captar la idiosincrasia de la evaluación en cada situación de formación considerando las perspectivas de los sujetos de la formación.

Esta noción de la evaluación como trama representa un cambio en el modo de abordaje respecto de otros enfoques; en este sentido podemos hablar de un cambio epistemológico en tanto permite mirar con nuevos ojos (Najmanovich, 2008) y comprender una diversidad de formas singulares que adquiere la evaluación. Invitamos a reflexionar sobre la posibilidad de abrirnos a construir nuevos significados para pensar y actuar sobre la evaluación.

## Bibliografía

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de Formation-analyses*, N° 25-26, abril.

Ardoino, J. y Berger, G. (1998). *La evaluación como interpretación*. México, Universidad Iberoamericana.

Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. París, Gauthiers Villars.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Mazza, D. (2007). La temporalidad en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación. *Revista del IICE*, 15 (25): 24-30.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires, Biblos.

Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del IICE*, 17 (32): 57-74.

## María Florencia Di Matteo

Doctora en Educación (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Didáctica. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Docente de Didáctica General para los Profesorados (Universidad de Buenos Aires) y Didáctica en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Investigadora del programa "La clase escolar" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). mfdimatteo@gmail.com